



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري - تيزي وزو -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس



إقتراح برنامج تدريبي موجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي
والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة
ثانوي المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا.
- دراسة ميدانية في ثانويات ولاية بجاية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

تحت إشراف الأستاذ
- أ.د. عبد الرزاق إيدير

من إعداد الطالبة
- عليوان حميدة

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذة: أ/ د بوروي رجاح فريدة، أستاذة التعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ----- رئيسًا
الأستاذ: أ/د إيدير عبد الرزاق، أستاذ التعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ----- مشرفًا ومقرّرًا
الأستاذة: أ/ د عزيزو شرناعي سعاد، أستاذة التعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ----- مناقشًا
الأستاذة: أ/ د محذب رزيقة، أستاذة التعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ----- مناقشًا
الأستاذة: أ/د شريفني هناء، أستاذة التعليم العالي، جامعة الجزائر 2 بوزريعة ----- مناقشًا
الأستاذ: أ/د أرزقي عبد النور، أستاذ التعليم العالي، جامعة أكلي محمد أولحاج البويرة ----- مناقشًا

السنة الجامعية: 2022-2023



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري - تيزي وزو -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس



إقتراح برنامج تدريبي موجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي
والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة
ثانوي المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا.
- دراسة ميدانية في ثانويات ولاية بجاية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

تحت إشراف الأستاذ
- أ.د عبد الرزاق إيدير

من إعداد الطالبة
- عليوان حميدة

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذة: أ/ د بوروي رجاح فريدة، أستاذة التعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ----- رئيسًا
الأستاذ: أ/د إيدير عبد الرزاق، أستاذ التعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ----- مشرفًا ومقرّرًا
الأستاذة: أ/ د عزيزو شرناعي سعاد، أستاذة التعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ----- مناقشًا
الأستاذة: أ/ د محذب رزيقة، أستاذة التعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ----- مناقشًا
الأستاذة: أ/د شريفني هناء، أستاذة التعليم العالي، جامعة الجزائر 2 بوزريعة ----- مناقشًا
الأستاذ: أ/د أرزقي عبد النور، أستاذ التعليم العالي، جامعة أكلي محمد أولحاج البويرة ----- مناقشًا

السنة الجامعية: 2022-2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قَالَ تَعَالَى:

﴿وَقُلْ رَبِّ أَدْخِلْنِي مُدْخَلَ صِدْقٍ وَأَخْرِجْنِي

مُخْرَجَ صِدْقٍ وَأَجْعَلْ لِي مِنْ لَدُنْكَ سُلْطَانًا

تَصِيرًا ﴿٨٠﴾

شُكْرٌ وَتَقْدِيرٌ

الحمد لله رب العالمين والصلاة على رسوله الهادي الأمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ البروفيسور إيدير عبد الرزاق الذي منحني شرف الإشراف على هذا العمل ومنحني من وقته ونصحه وإرشاده وتوجيهاته، فله مني كل الشكر والثناء.

كما أتقد بالشكر والوفاء والعرفان إلى الأستاذة البروفيسور بوروي / رجاج فريدة رئيسة لجنة الدكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) تخصص إرشاد مدرسي، ومنحها لي من وقتها الثمين الذي أفاض وأثار من توجيهاتها، ملاحظاتها في البحث، فلها مني كل الشكر وخالص الدعاء بالتوفيق في حياتها المهنية.

والشكر الموصول إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء الفريق العلمي، والتربوي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم علم النفس - بجامعة مولود معمري تيزي وزو- فلهم مني جميعا كل الشناء والتقدير والإحترام.

وأتقدم بالشكر إلى جميع زملائي وزميلاتي طلبة الدكتوراه الطور الثالث تخصص إرشاد مدرسي دفعة 2016-2017.

والشكر موصول إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرة الذين تفضلوا لمناقشة هذا العمل.

والشكر موصول إلى السيدة بلخير دليلة - مديرة مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لولاية بجاية لكل ما بادر منها من روح المساعدة، وتقديم التسهيلات وتوفير الظروف المادية لإنجاز الدراسة الميدانية على مستوى المركز، فلها مني كل الشكر والعرفان، وأدامها الله لخدمة التوجيه المدرسي ورقيه.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لولايتي تيزي وزو، وأخص بالذكر السيد كمال تمجلت مدير مركز التوجيه والسيدة حاجي حكيم، وبجاية، وأخص بالذكر مستشاري عينة الدراسة كل باسمه.

والشكر موصول إلى أعضاء الفريق التربوي والإداري لعمال ثانوية الشهيد زباني محمد أرزقي - فرعون - بولاية بجاية، وعلى رأسهم مدير الثانوية السيد خراز كمال.

وإلى كل الذين دعموني بكل المحبة والدعاء حتى إكتمل هذا العمل بهذه الصورة، سائلا لهم جميعا السداد والخير ودوام الخير للجميع.

والحمد لله رب العالمين.

عليوان حميدة

الإهداء

إلى أطهر قلبين في حياتي والذي العزيزين أطال الله في عمرهما وادامهما بالصحة

إلى من شاركني في السراء والضراء ...

زوجي المخلص ووالديه ولكل أفراد عائلته كل باسمه.

إلى روعي وقرّة عيني ونبض فؤادي إبني أيوب

وابنتي ملينا.

إلى إخوتي وأخواتي وأبنائهم كل باسمه.

إلى جموع الأقارب والأصدقاء.

إلى جميع من تلقيت منهم النصح والدعم

أهديكم خلاصة جهدي العلمي.

المخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، ومعرفة الفروق في البرنامج التدريبي بين مجموعة من القياسات: (القبلي - البعدي)، (القبلي - البعدي - المتبعي)، (القبلي - المتبعي) و(القبلي - البعدي - المتبعي). تم اختبار فعالية البرنامج التدريبي على التلاميذ باستخدام القياسين القبلي والبعدي. تكونت عينة الدراسة من (15) مستشارا ومستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، و(77) تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي، تم اختيارهم بالطريقة القصدية موزعين على (15) ثانوية بولاية بجاية. اعتمدنا على المنهج شبه التجريبي كونه المناسب لموضوع الدراسة، وتم بناء أداتين: استبيان تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الامتحان والبرنامج التدريبي. واستخدمنا مقياس قلق الامتحان للشوبكي (1992). لتحليل البيانات، اعتمدنا على مجموعة من الأدوات الإحصائية الوصفية والاستدلالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار "ت" لدلالة الفروق، اختبار تحليل التباين الأحادي. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي، ووجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي والمتبعي، وكذلك وجود فروق بين القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والمتبعي) في البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان. كما توصلت الدراسة إلى إيجاد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في قلق الامتحان لدى التلاميذ بأبعاده الثلاثة (النقسي والفيزيولوجي والمعرفي).
الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، قلق الامتحان.

Résumé

L'étude visait à identifier l'efficacité du programme éducatif de formation destiné aux conseillers d'orientation et de guidance scolaires et professionnels dans la gestion de l'anxiété liée aux examens chez les élèves de troisième année secondaire candidats à l'examen du baccalauréat, et ainsi connaître les différences dans ce programme éducatif de formation, en effectuant un ensemble de mesures: (**pré-test et post-test**) , (**post-test et test de suivi**) , (**pré-test et test de suivi**) et (**pré-test, post-test et test de suivi**) . L'efficacité du programme éducatif de formation sur les élèves a pu être testée à l'aide de la mesure (**pré-test et post-test**) . L'échantillonnage par choix nous a permis d'obtenir un échantillon composé de (15) conseillers et conseillères d'orientation et de guidance scolaires et professionnelles et de (77) élèves (garçons et filles) de troisième année secondaire, répartis sur (15) lycées de la wilaya de Béjaïa. Nous nous sommes appuyés sur la méthode semi-expérimentale, car elle est appropriée au sujet de l'étude. Deux outils ont été construits: le **questionnaire** concernant la gestion de l'anxiété liée aux examens par le conseiller d'orientation et de guidance scolaires et professionnelles et le **programme éducatif de formation**. Nous avons utilisé l'échelle de l'anxiété liée aux examens d'Al-Shobaki (1992) . Pour l'analyse des données, nous avons employé un ensemble d'outils statistiques descriptifs et inférentiels: moyenne arithmétique, écart-type, T-test et analyse de la variance. L'étude a abouti aux résultats suivants: Il existe des différences entre les deux mesures (**pré-test et post-test**) et il existe des différences entre les deux mesures (**pré-test et test de suivi**) et il existe également des différences entre les trois mesures (**pré-test, post-test et test de suivi**) dans le programme éducatif de formation destiné aux conseillers d'orientation et de guidance scolaires et professionnels concernant la gestion de l'anxiété liée aux examens. L'étude a également trouvé des différences statistiquement significatives entre les deux mesures (**pré-test et post-test**) de l'anxiété liée aux examens chez les élèves dans ses trois dimensions (psychologique, physiologique et cognitive).

Mots-clés: programme de formation, conseiller d'orientation et de guidance scolaires et professionnelles, l'anxiété liée à l'examen.

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of the educational training programme for school and vocational guidance counsellors in the management of exam anxiety in third year secondary school students applying for the baccalaureate exam, and thus find out the differences in this educational training programme, by carrying out a set of measures: (**pre-test and post-test**) , (**post-test and follow-up test**) , (**pre-test and follow-up test**) and (**pre-test, post-test and follow-up test**) . The effectiveness of the educational training programme on students could be tested using the (pre-test and post-test) measure. The choice sampling allowed us to obtain a sample composed of (15) school and vocational guidance counsellors and (77) students (boys and girls) of the third year of secondary school, distributed over (15) high schools in the Wilaya of Béjaïa. We used the semi-experimental method, as it is appropriate to the subject of the study. Two tools were constructed: the questionnaire concerning the management of exam-related anxiety by the school and vocational guidance counsellor and the educational training programme. We used Al-Shobaki's (1992) exam anxiety scale. For the analysis of the data, we employed a set of descriptive and inferential statistical tools: arithmetic mean, standard deviation, T-test and analysis of variance. The study led to the following results: There are differences between the two measures (**pre-test and post-test**) and there are differences between the two measures (**pre-test and follow-up test**) and there are also differences between the three measures (**pre-test, post-test and follow-up test**) in the educational training programme for school and vocational guidance counsellors regarding the management of exam anxiety. The study also found statistically significant differences between the two measures (**pre-test and post-test**) of students' exam anxiety in its three dimensions (psychological, physiological and cognitive).

Keywords: training programme, school and vocational guidance counsellors, examination anxiety.

فهرس المحتويات

أ.....	شكر وتقدير
ب.....	الإهداء
أ.....	الملخص
1.....	فهرس المحتويات
و.....	قائمة الجداول
ز.....	قائمة الأشكال
ط.....	قائمة الملاحق
1.....	مقدمة

الفصل التمهيدي

الإطار العام للإشكالية

6.....	1. إشكالية البحث
20.....	2. فرضيات البحث
20.....	3. أهداف البحث
21.....	4. أهمية البحث
23.....	5. تحديد المفاهيم إجرائيا

الجانب النظري

الفصل الأول

التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر

28.....	تمهيد
29.....	أولاً: التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
29.....	1. تعريف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
31.....	2. نشأة وتطور التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
35.....	3. أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
36.....	4. الحاجة إلى التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
37.....	5. مناهج التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
39.....	6. أسس التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
43.....	7. الإرشاد والمشكلات المدرسية

43	ثانيا: مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
43	1. تعريف مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي
44	2. تعيين مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
45	3. الإعداد العلمي والمهني لمستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
47	4. المعايير الأخلاقية لمستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
48	5. الإطار المكاني لعمل مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
50	6. مهام مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
56	7. علاقات مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
59	8. مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعملية التّدريب
64	9. صعوبات عمل مستشاري التّوجيه المدرسي والمهني
67	خلاصة الفصل

الفصل الثاني

البرامج التدريبية

69	تمهيد
70	1. تعريف التّدريب
71	2. لمحة تاريخية عن تطور عملية التّدريب
74	3. ثالوث التّربية، التّعليم، والتّدريب
76	4. أهمية التّدريب وأهدافه
79	5. أنواع التّدريب
84	6. مجالات التّدريب
85	7. فلسفة ومعايير التّدريب الفعال
86	8. التّدريب في ميدان التّعليم
88	9. النظريات المفسرة لعملية التّدريب
93	10. عناصر تصميم البرنامج التّربوي
94	11. تصميم البرامج التّربوية
99	12. خطوات تصميم البرامج التّربوية
100	13. نماذج تصميم البرامج التّربوية

108..... خلاصة الفصل

الفصل الثالث

قلق الإمتحان

110..... تمهيد

111..... أولاً: القلق النَّفسي

111..... 1. تعريف القلق

116..... 2. الفرق بين القلق والخوف

117..... 3. أنواع القلق

121..... 4. مستويات القلق

122..... 5. الآثار الإيجابية والسلبية للقلق

125..... ثانياً: قلق الإمتحان

125..... 1. تعريف قلق الإمتحان

126..... 2. تصنيف قلق الإمتحان

127..... 3. مكونات قلق الإمتحان

128..... 4. طرق قياس قلق الإمتحان

130..... 5. النظريات المفسرة لقلق الإمتحان

132..... 6. أعراض قلق الإمتحان

133..... 7. العوامل المؤدية لظهور قلق الإمتحان

138..... 8. الأساليب الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان

143..... خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للبحث في جانبه الميداني

146..... تمهيد

147..... 1. الدّراسة الإستطلاعية

151..... 2. الدّراسة الأساسية

فهرس المحتويات

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

216.....	1. إختبار التوزيع الطبيعي (إختبار كولمجرروف - سمرنوف)
240.....	2. الإستنتاج العام
242	خاتمة
247	قائمة المراجع
264	قائمة الملاحق

فهرس الجداول

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
153	يمثل المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية	01
154	المجتمع الأصلي للتلاميذ	02
157	يمثل عينة الدراسة الأساسية (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني)	03
158	يمثل عينة الدراسة الأساسية (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)	04
162	طريقة تصحيح إمتحان تعامل المستشار مع قلق الإمتحان	05
162	معاملات ارتباط البنود بالمحاور التي تنتمي إليها	06
163	معاملات ارتباط المحاور فيما بينها وبين المحاور والدرجة الكلية	07
164	معاملات الثبات ألفا وأميغا لاستبيان الخاص بكيفية تعامل المستشار مع قلق الإمتحان	08
210	يمثل تصحيح مقياس قلق الامتحان	09
210	معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها	10
211	علاقة الأبعاد فيما بينها وعلاقتها بالدرجة الكلية للمقياس	11
212	معاملات ثبات الأبعاد والمقياس الكلي	12
216	نتائج اختبار "ت" للفروق بين المستشارين في القياس القبلي والبعدي في كيفية التعامل مع قلق الامتحان	13
221	نتائج اختبار "ت" للفروق بين المستشارين في القياس القبلي والتتبعي في كيفية التعامل مع قلق الامتحان	14
225	نتائج اختبار "ت" للفروق بين المستشارين في القياس البعدي والتتبعي في المهارات الإرشادية لخفض قلق الامتحان	15
229	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات الثلاث المتكررة	16
229	نتائج تحليل التباين "ف" للقياسات المتكررة بين المستشارين في المهارات الإرشادية لخفض قلق الامتحان	17
230	نتائج اختبار المقارنات المتعددة (Bonferroni) بين القياسات الثلاثة	18
234	نتائج اختبار "ت" للفروق بين القياس القبلي والبعدي في قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين للكالوريا	19
236	حجم الأثر وفقا لتوجيهات كوهين (1988)	20

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
75	مثث النوعية (التعليم، التدريب، التربية)	01
77	يمثل أهمية التدريب	02
102	نموذج كمب لتصميم البرامج التدريبية	03
103	نموذج جيرلاش وايلي التصميم البرامج التدريبي	04
104	نموذج السكارنة لتصميم البرامج التدريبية	05
105	نموذج ديك وكيري المعدل لتصميم البرامج التدريبية	06
106	نموذج عبد اللطيف الجزائر	07
115	يمثل نموذج تخطيطي يوضح قلق الحالة، وقلق السمة	08
135	يمثل المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية	09
155	يمثل المجتمع الأصلي للتلاميذ	10
196	يوضح كيفية تحديد جدول المراجعة عن طريق تنظيم الوقت اليومي	11
217	رسم بياني لدرجات مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في القياس القبلي والقياس البعدي	12
222	رسم بياني لدرجات مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد في القياس القبلي والقياس التتبعي	13
226	رسم بياني لدرجات مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد في القياس البعدي والقياس التتبعي	14
237	رسم بياني لدرجات مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد في القياس القبلي	15

فهرس الأشكال

	والقياس البعدي والقياس التتبعي	
236	رسم بياني لمتوسطات القياسين القبلي والبعدي في قلق الامتحان وأبعاده (النفسى، الفيزيولوجى، المعرفى)	16

فهرس الملاحق

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	الصورة الأولى لإستبيان كيفية تعامل مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان
02	صدق وثبات إستبيان تعامل مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان
03	الصورة النهائية لإستبيان تعامل مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان
04	الصورة الأولى للبرنامج التّربوي الموجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التّعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
05	يبين نسبة الاتّفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين للبرنامج التّربوي الموجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التّعامل مع قلق الامتحان
06	الصورة النهائية للبرنامج التّربوي
07	الصورة الأولى لمقياس قلق الإمتحان
08	نسبة الاتّفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس قلق الامتحان
09	صدق وثبات مقياس قلق الإمتحان
10	الصورة النهائية لمقياس قلق الإمتحان
11	اعتدالية توزيع بيانات محتوى البرنامج الموجه لمستشاري التّوجيه في كيفية التّعامل مع قلق الامتحان
12	اعتدالية توزيع بيانات قلق الامتحان بأبعاده للقياسين القبلي والبعدي
13	نتائج فرضيات الفروق في محتوى البرنامج الموجه لمستشاري التّوجيه في كيفية التّعامل مع قلق الامتحان
14	الصورة الأولى لإستمارة التّقييم المرحلي للبرنامج التّربوي الموجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
15	نسبة الاتّفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لإستمارة التّقييم المرحلي لجلسات البرنامج التّربوي الموجه لمستشار التّوجيه
16	الصورة النهائية لإستمارة التّقييم المرحلي للبرنامج التّربوي الموجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

فهرس الملاحق

الصورة الأولى لاستمارة التقويم المرحلي لجلسات البرنامج الموجه للتلاميذ	17
نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لإستمارة التقويم المرحلي لجلسات البرنامج التدريبي الموجه للتلاميذ	18
الصورة النهائية لاستمارة التقويم المرحلي لجلسات البرنامج التدريبي الموجه للتلاميذ	19
طلب الموافقة على تطبيق الدراسة الميدانية	20
قائمة السادة المحكمين للبرنامج التدريبي	21
قائمة السادة المحكمين لمقياس قلق الامتحان وإستبيان تعامل المستشار مع قلق الامتحان	22
تحليل مضمون نماذج تقييم الجلسات لدى الأفراد	23

مقدمة

يتميز العصر الحالي بكثرة التغيرات التي نعيشها في الحياة اليومية، وقد مس هذا التغير جميع المجالات: العمل، التربية والتعليم، لذا يترتب على القائمين والمشرفين في المجال التربوي التفكير في الطرق والمناهج الملائمة لمواجهة هذه التغيرات، والأخذ بعين الاعتبار حاجات التلميذ الأساسية بما يُناسب قدراته وطموحاته.

إذا نظرنا وتعمقنا في تحليل الإتجاهات الحديثة للتربية المعاصرة، والمقاربات والأفكار الجديدة التي تُسير النظام التربوي، نجد أنها أعطت أهمية كبيرة للتلميذ وجعلته محورا للعملية التعليمية التعلمية، هذا ما فسح المجال للإعتماد على نظريات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للإسهام بفاعلية لرفع المستوى التعليمي، نتيجة محاولة تحقيق التوافق النفسي والدراسي والاجتماعي، وبالتالي أصبح لبرامج التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي أهمية بالغة في العملية التربوية، وذلك من أجل بناء شخصية التلميذ بصفة متكاملة ومتوازنة ليصبح مواطن صالح في المجتمع (العاجز فؤاد علي، 2001، ص 28).

يُعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي عملية مساعدة التلميذ في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه واختيار الدراسة والمناهج والمواد المناسبة، وإستكشاف المستقبل التربوي العام، حيث يتناول الإرشاد التربوي مشكلات المتوفقين، والتأخر الدراسي والضعف العقلي، ومشكلات النمو العادية للتلاميذ ومشكلات اختيار الدراسة، ونوع التخصص ومشكلات النظام وسوء التوافق التربوي والتسرب، وكذلك مساعدة التلميذ على مواجهة كافة الصعوبات التي تعوق تعلمه وتقدمه في النمو التربوي (زهرا حامد عبد السلام، 2000، ص 419).

يُعد الإرشاد المدرسي أحد المجالات التطبيقية لعلم النفس ويحتاج إلى مهارات وخبرة وتدريب، ويستمد جذوره من تفاعل معارف تنتمي للعديد من المجالات تتضمن علم النفس، علم الاجتماع والتربية والتعليم وكلها ساهمت في نشأة الإرشاد التربوي والمدرسي، وذلك في تطوره كعلم وفن ومهنة (الأسدي سعيد جاسم وإبراهيم مروان عبد المجيد، 2003، ص 7).

وعليه، فقد أصبح التوجيه والإرشاد عملية عصرية، وسمة من سمات النظم التربوية المعاصرة والتي يراد بها ومن خلالها مساعدة التلميذ على التكيف السليم مع المحيط المدرسي والبيئة التي يعيش فيها (مشعان ربيع هادي، 2000، ص 13).

تتكامل أهداف الإرشاد المدرسي مع أهداف الإرشاد النفسي بصفة عامة من جهة، وأهداف العملية التربوية من جهة أخرى، والهدف الرئيسي الخاص للإرشاد المدرسي هو تحقيق النجاح تربويا وذلك عن

طريق معرفة التلميذ، وفهم سلوكه، ومساعدته على الإختيار السليم لنوع الدراسة وتحقيق النجاح فيها (زهراى حامد عبد السلام، 1980، ص377).

ومن هنا نؤكد على أهمية التوجيه والإرشاد المدرسي الذي يحتل مكانة كبيرة في التربية الحديثة التي جعلت التلميذ محورا للعملية التربوية، وحولت المدرسة الحديثة التي شهدت إنفجارا هائلا وكثرت المشاكل التربوية والمهنية والنفسية، وغيرها من المشكلات المتعلقة بالجانب النفسي والتربوي (الأسدي سعيد جاسم، وإبراهيم مروان عبد المجيد، 2003، ص166).

لهذا أصبح دورها ليس الإقتصار فقط على تدريس المناهج والمقررات بل تتعدى إلى ذلك، وهو رعاية التلميذ من جميع الجوانب الجسمية، النفسية، والإجتماعية، وأدى هذا التحول الجذري في المهام إلى زيادة مسؤولية الخدمات النفسية والتربوية والإرشادية في العملية التربوية، وأصبحت وظيفة المرشد النفسي المدرسي من الوظائف الأساسية في المدرسة الحديثة التي تهدف إلى مساعدة التلميذ على تنمية نفسه ووقايته من الإنحراف، وعلاج مشكلاته، ويرى أبو يوسف 2009 أن الخدمات الإرشادية من أرقى الخدمات التي تقدم للتلميذ لما لها أثر كبير في مساعدته على حل مشكلاته، وتعديل سلوكه، وكل هذا يزيد من ثقته بنفسه، وبقدراته، وحتى يكون لهذا الدور فعالية على المرشد النفسي أن يمتلك العديد من القدرات والمهارات الإرشادية التي تسمح له بالتعامل مع المشكلات المدرسية والأزمات التي تواجه التلميذ خلال تدرسه، والتي تؤهله بالقيام بهذه المهمة على أكمل وجه، فالإرشاد النفسي المدرسي فن وعلم معا، فهو علم لأنه مبني وقائم على نظريات وأصول علمية، وفن لأنه يستخدم إستراتيجيات ومهارات وفنيات متعددة، ولكن هذا لا يكفي حتى يقوم بدوره بشكل فعال حيث يؤكّد عمر ماهر محمود على ضرورة أن يكون المرشد النفسي مؤهلا تأهيلا علميا أكاديميا ومتربيا تدريبيا فنيا مهنيًا راضيا، حيث يُعتبر التأهيل العلمي والتدريب المهني سواء قبل أو أثناء الخدمة شيء ضروري ولا بد منه في العمل الإرشادي (عمر ماهر محمود، 1992، ص39).

وعندما يكون المرشد النفسي مؤهلا علميا وأكاديميا ويكون مدرب بصفة جيدة تزيد ثقته بنفسه وقدرته على التخطيط وممارسة العمل الإرشادي، وإملاك مهارات الإرشاد الفردي والجمعي، ممّا ينعكس إيجابا على العلاقة الإرشادية بين المرشد النفسي والتلميذ، ويحقق أهداف الإرشاد ويجعل المرشد أكثر رضا عن ذاته وعن مهنة الإرشاد، ويزيد دافعيته للعمل، ومبادرته ومثابرته لمساعدة التلميذ، ويساهم في نموه ورفقيه (حداد عفاف، وعبد الله سليم، 2001، ص58).

ولما للتوجيه والإرشاد المدرسي أهمية في الحياة المدرسية عامة والمنظومة التربوية الجزائرية خصوصا، أوكلت وزارة التربية الوطنية هذه المهمة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لأداء هذه المهمة، فهو شخص متخصص في علم النفس أو علم الاجتماع يُنصب على مستوى الثانويات والمتوسطات ومراكز التوجيه المدرسي، يقوم بمتابعة المسار الدراسي والمهني للتلميذ، وكذلك السهر على مساعدته على تجاوز المشكلات التي يعاني منها، ومن أهم المهام التي يقوم بها المستشار هو التكفل بتلاميذ أقسام الإمتحانات، ومساعدتهم على التغلب على قلق الإمتحان التي تُعتبر مشكلة تربوية، ونفسية تمس كل الأطوار والمستويات، خاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا، وبحكم الخبرة الميدانية في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تم إستقراء واقع وصعوبات عمل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي المهني، وبعد التأكد من غياب ونقص التدريب الميداني والعملي على التقنيات والبرامج الإرشادية التي تخفف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ، وأن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يعانون من ضعف في تطبيق مهارات تعاملهم مع قلق الإمتحان لدى هذه الفئة، خاصة وأن هذا الإمتحان مصيري يهم جميع التلاميذ وأوليائهم، وذلك أمّا بسبب ممارستهم الجديدة للمهنة، أو عدم إلتحاقهم بدورات تدريبية تساعدهم على إكتساب هذه التقنيات ومجال تطبيق البرامج الإرشادية التي تساعد التلميذ للتخفيف من قلق الإمتحان، وتسمح له بأدائه بنجاح وبشكل فعال، كذلك نقص برامج تدريبية سابقة - في حدود علم الباحثة- تناولت تنمية مهارات المستشار في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا ما قد يكسب لهذه الدراسة وهذا البرنامج التدريبي الموجه للمستشارين أهمية بالغة، وفائدة تعود بالنفع على المستشارين من جهة وعلى التلاميذ من جهة أخرى، ولبلوغ الهدف تم تقسيم الدراسة إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، إستهلنا الدراسة بمقدمة وفصل تمهيدي وهو الإطار العام للإشكالية، وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي: **الفصل التمهيدي الذي يحتوي على الإطار العام للإشكالية**، ويتضمن على إشكالية البحث، فرضياته، أهدافه، أهميته، تحديد المفاهيم إجرائيا أمّا **الجانب النظري**: يتكون من ثلاثة فصول هي: **الفصل الأول: البرامج التدريبية الذي يتضمن تعريف التدريب**، لمحة تاريخية عن تطور عملية التدريب، ثلوث التربية، التعليم، التدريب، أهميته وأهدافه، أنواعه، مجالاته، فلسفة التدريب الفعال، التدريب في ميدان التعليم، النظريات المفسرة لعملية التدريب، عناصر تصميم البرامج التدريبية، تصميمها، خطواتها. نماذج تصميم البرامج التدريبية وفي الأخير وضعنا خلاصة الفصل.

الفصل الثاني: التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر حيث يحتوي على جزئين الأول خاص بالتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ويحتوي نشأة وتطور التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، تعريف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، أهدافه، الحاجة إليه، مناهجه، أسسه، التوجيه والإرشاد المدرسي والمشكلات المدرسية، أما الجزء الثاني خصصناه لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حيث تناولنا فيه تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، تعيينه، الإعداد العلمي والمهني، المعايير الأخلاقية لمهنته، الإطار المكاني لعمله، مهامه حسب القرارات والمناشير الوزارية، علاقاته، التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعملية التدريب، وصعوبات عمله، وفي الأخير خلاصة للفصل.

والفصل الثالث: يتضمّن قلق الإمتحان بجزئيه، الجزء الأول يحتوي على القلق النفسي الذي يتضمّن تعريف القلق النفسي، الفرق بين القلق النفسي والخوف، أنواعه، مستوياته، الآثار الإيجابية والسلبية للقلق، والجزء الثاني يتكون من **قلق الإمتحان الذي يتضمّن تعريف قلق الإمتحان**، تصنيفه، مكوناته، قياسه، النظريات المفسرة له، أعراضه العوامل المؤدية لظهوره، الأساليب الإرشادية للتخفيف من حدته، وختمنا الفصل بخلاصة **أما الجانب التطبيقي: يتضمّن فصلين: الفصل الرابع: ويتضمّن الإجراءات المنهجية للبحث من حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم ومجتمع الدراسة، الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، مجموعة الخطوات الإجرائية عند التطبيق، والأساليب الإحصائية لإختبار فرضيات الدراسة والفصل الخامس: يتضمّن عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية من خلال استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي والإستدلالي، وأنهينا البحث بإستنتاج عام وخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.**

الفصل التمهيدي

الإطار العام للإشكالية

1. إشكالية البحث
2. فرضيات البحث
3. أهداف البحث
4. أهمية البحث
5. تحديد المفاهيم إجرائيا

1. إشكالية البحث

يُعتبر الإرشاد المدرسي فرع من فروع علم النفس التطبيقي، وقد تطور هذا الفرع من علم النفس سريعاً منذ القرن العشرين، ووضعت له النظريات وتشعبت مجالاته لتغطي حياة الإنسان في كافة مراحلها منذ الطفولة حتى الشيخوخة، وفي كافة ظروفها في الصحة والمرض (زهراان حامد عبد السلام، 1997، ص165).

وقد ظهر الإرشاد كعلم وخدمة منظمة ورسمية، لها مكانتها كنتيجة حتمية لتطور الحياة اليومية ولعل التغيرات الأسرية من أهم ملامح التغير الاجتماعي، إضافة إلى التقدم العلمي والتكنولوجي وتطور مفهوم التربية والتعليم من أهم الإنشغالات التي توليها جلّ دول العالم عناية كبيرة للنهوض بالتطور الإقتصادي، الاجتماعي، التربوي والثقافي.

فالفرد عندما ينتقل من المنزل إلى المدرسة، ومن المدرسة إلى العمل، ومن الطفولة إلى المراهقة يحتاج إلى نوع من التوجيه والإرشاد النفسي حتى يستطيع التوافق والتكيف مع الخبرات الجديدة، لتزويده بالمعلومات الإرشادية والنصائح التوجيهية اللازمة لتحسين سلوكه في الحياة اليومية (الزبادي أحمد والخطيب هشام، 2000، ص14).

تظهر أهمية التوجيه والإرشاد خاصة في مرحلة المراهقة، وما تتخللها من تغيرات وتحولات بيولوجية، عقلية، نفسية، فيتخطى فيها مرحلة الطفولة التي يتم فيها النضج من جميع جوانبه، حيث تبدأ فيها خصائص الطفولة ومظاهر السلوك الصبغاني في التخلي عن مكانها كمظاهر لإكمال النضج وموازة مع مظاهر هذه الفترة الحرجة (عبد الله عبد المنعم عثمان، 1996، ص38).

فيمر المراهق المتمدرس بفترات تعليمية خلال حياته الدراسية، وتصادف مرحلة المراهقة الوسطى والمتأخرة مع مرحلة التعليم الثانوي التي تُعتبر مرحلة مميزة في السلم التعليمي، كونها المرحلة العبورية بين المراحل الأولى والمراحل الموالية سواء أكانت جامعية أو معاهد أو الحياة ذاتها (صالح أحمد زكي، 1972، ص85).

فيواجه المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي خلال تدرسه الكثير من الظروف الصعبة التي تحول دون تحقيق العديد من أهدافه وطموحاته، وهذا ما يؤدي به إلى التنافس الشديد لتحقيق الغايات، إلى جانب الضغوطات النفسية التي تزيد من رفع وتيرة القلق، مما ينعكس على سلوكه وتصرفاته داخل

المدرسة وخارجها، وهنا يمكن القول أنه يعيش في محيط يسوده الخوف والقلق والتوتر والشعور بعدم الإرتياح.

وهنا يلعب الإرشاد والتوجيه المدرسي دورًا مهمًا في تحقيق البيئة السوية للتلميذ، لكي يكون قادرًا على التكيف في الوسط المدرسي، ومع متطلبات الدراسة السليمة والناجحة، فالتعليم في المدرسة لا يعني تلميذًا، وقسمًا دراسيًا ومنهاجا وأستاذًا فقط، بل هناك جزءا ذات أهمية كبرى وهو الإستعداد النفسي للتلاميذ وخلق البيئة التعليمية من المشكلات التي تعيقه للوصول إلى الأهداف المرجوة تحقيقها من العملية التعليمية التعلمية.

يُعتبر المرشد المدرسي المسؤول الأول عن تطبيق برامج التوجيه والإرشاد في المدرسة، ويعد صاحب الدور الأكبر في تهيئة الجو المناسب للتعلم من خلال متابعة التلميذ، ومساعدته على مواجهة مشكلاته بما فيها مشكلة قلق الإمتحان، التي تُعتبر من المشكلات المدرسية الرئيسية التي تواجه المنظومة التربوية بشكل عام، والمؤسسات التربوية على وجه الخصوص، والتي من دون أدنى شك هدفها الرئيسي هو التحصيل الجيد ومن ثمة الحصول على مردود جيد للمنظومة التربوية، وهذا المردود الدراسي الذي أعربت معظم الأنظمة التربوية عن قياسه عن طريق الإمتحانات، حيث أصبحت هذه الوسيلة الوحيدة التي تتم بواسطتها عملية الانتقال مما جعلها تكتسي طابع الرهبة والخوف في نظر التلميذ وحتى أوليائه (عبد المعطي حسن مصطفى، 2001، ص89)، لذا قد يتعدى دور المرشد النفسي إلى الإرشاد الأسري، من خلال إشراك أسرة التلميذ في العملية الإرشادية.

فحظي المرشد المدرسي بإهتمام متزايد منذ الخمسينات من القرن العشرين، فقد ظهر عام (1951) مصطلح الإرشاد النفسي (Counseling Psychology) والمرشد النفسي (Counselor) في مؤتمر عقده لجنة متخصصة في علم النفس من جامعة مينيسوتا الأمريكية (الزغبى أحمد محمد، 2003).

تُعد مهنة الإرشاد من أكثر المهن إرتباطا بالعملية التربوية ويظهر ذلك من خلال تعريف المرشد النفسي كما يذكره الخطيب (2003): "هو الشخص الذي يقدم المساعدة في الموقف الإرشادي حيث تعددت الأماكن والمؤسسات التي يعمل بها، ويقدم مساعدته لمن ينتسب إليها، فهو يعمل في المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، ويعمل في إرشاد العائلات والأزواج في مؤسسات الخدمات الإجتماعية، ويقدم خدماته للعاملين في مؤسسات العمل المختلفة، كما يتضمن عمل المرشد المساعدة الإرشادية في المستشفيات والمصحات النفسية" (الخطيب جمال محمد، 2003، ص57).

يؤكد كل من بريمر وشوسترم (Brammer et Shostrom) أن الخصائص الشخصية للمرشد النفسي تلعب دورًا هامًا في نجاح العملية الإرشادية والتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل دراسية منها: وعي المرشد بذاته، وحساسية المرشد للفوارق الثقافية، والقدرة على تحليل مشاعره الذاتية والقدرة على أن يكون نموذجًا للآخرين (ورد عن الضامن منذر عبد الحميد، 2003).

كما حدّدت "جمعية التربية والإشراف للمرشدين الأمريكية" (Association for Counselor Education and Supervision) المشار إليها في (أبو عطية، 1998) أن الصفات التي يجب توافرها في شخصية المرشد هي الإيمان بقدرة كل فرد على تغيير نفسه بنفسه، والإيمان بالقيم الإنسانية عند المسترشد، والقدرة على تقبل التغيير وكل جديد يحدث في العالم.

وعليه، يمكن القول أنّ هذه الصفات الشخصية التي يجب على المرشد النفسي أن يتّسم بها وحدها لا تكفي في تحقيق أهداف الإرشاد النفسي المدرسي، بإعتبارها مهنة من المهن الفنيّة الدقيقة التي تحتاج إلى إعداد جيد لمن يقوم بها، فالمرشد المؤهل هو الذي يمتلك القدرة والفعالية والمهارة اللازمة لأداء المهام الموكلة إليه، والتحكّم في أدوات وتقنيات الإرشاد لإتصافها بالثبات والإستمرارية، وتعمل على تعزيز المعرفة، ولا يمكن الإستغناء عنها في العمل الإرشادي، فهي تمثل حلقة وصل تربط بين المعرفة والسلوك (الطراونة أحمد، 2000).

لذلك فامتلاك المرشدين للمعارف رغم أهميتها لا تكفي بمفردها، وإنّما يجب أن تكملها المهارات، كما أنّ إمتلاك المهارات الأساسية للممارسة دون المعارف والنظريات التي بُنيت عليها هذه المهارات، لن تجعلهم مؤهلين ومعدّين لأداء وظائفهم، لذلك على المرشدين أن يعملوا على تحقيق التّكامل بين المعارف والمهارات (الطراونة أحمد، 2000).

يرتبط المفهوم الخاص لدور المرشد أو وظيفته بمجموعة مواصفات وكفاءات يهيئها برنامجه التّربوي وفق معايير تضعها المؤسّسات التّربوية أو المهنية، نتيجة لإرتباط دور المرشد النفسي بتطبيق نظريات الإرشاد، ومدى قدرته على التحكّم في أساليبها، وحتى يفهم المرشد النفسي المدرسي دوره يجب ان تتوفر له الإمكانيات اللازمة للتخطيط السليم، والإختيار المناسب للمقررات الدراسية والتّدريبات الفنيّة المقترحة والمقدمة له، بما يؤهله ويعدّه للإعداد المهني المطلوب للقيام بمهامه بكفاءة مرجوة تتناسب وتتوافق مع طبيعة الأعمال التي يقوم بها، حيث تعد الكفاية مهارة مركبة أو نمطا سلوكيا أو معرفة تظهر في سلوك المرشد النفسي، وتشتق من تصور واضح ومحدّد لنواتج التعلّم المرغوبة، ويتم إكتسابها من

خلال خطة مهنية موضوعية لتحديد الكفاءات وبرامج التدريب عليها، وتظهر هذه الكفاءات في سلوك الفرد، الذي يتحقق بهذه البرامج في شكل قدرات تنعكس إنعكاساً وظيفياً على أدائه الوظيفي وعمله الميداني، ويتم اكتساب المهارة عن طريق إتقان العملية والتعزيز والتعلم الذاتي واستخدام التكنولوجيا (أبو عطية سهام درويش، 1997).

يبقى التدريب في العمل الإرشادي نشاط مقصود لتحقيق أهداف معينة من خلال توفير فرص وخبرات تعليمية مصممة بشكل مسبق للمرشد النفسي، حيث أن التدريب في الإرشاد حجر الزاوية في عملية إعداد المرشدين وتأهيلهم، ومن أهم المكونات والخبرات في إعداد المرشد إكسابهم مهارات وكفايات حيث تهدف البرامج التدريبية إلى تعلم المعرفة الإرشادية، وتكوين اتجاهات إيجابية وزيادة الثقة والرضا عن النفس والتدريب على ممارسة المهارات الإرشادية، حيث تناول العديد من الباحثين هذا الموضوع، من خلال العديد من الدراسات التي تناولت أهمية إمتلاك المرشد النفسي للمهارات الإرشادية للتعامل مع المشكلات التي يواجهها التلاميذ، فقد أكدت دراسة كل من (سنقر، 1978 (و) عرفات، 1979) أن إعداد المرشدين التربويين وتدريبهم في الجمهورية العربية السورية غير كافٍ، وأن أساليب الإعداد والتدريب تعتمد بشكل أساسي على الدورات التقليدية فقط. (سليم أحمد سليم، 2007، ص101).

كما أشارت (دلال العلمي، 1988) في دراسة قامت بها تحت عنوان "أثر الإعداد المهني للمرشد التربوي في فعالية أدائه في مجال التوجيه والإرشاد في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن" هدفت الدراسة إلى تقصي أثر الإعداد المهني للمرشد التربوي في فعالية أدائه في مجال التوجيه والإرشاد في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية. تناولت الإعداد المهني بشقيه: الإعداد الأكاديمي والتدريب الميداني أثناء الخدمة، أما الإعداد الأكاديمي شمل عدداً من المواد الدراسية التي درسها المرشد التربوي في علم النفس العام وعلم النفس الإرشادي والإحصاء والقياس، كما شمل التدريب عدد من الدورات التدريبية والتخصصية، والبرامج التي تقدمها وزارة التربية والتعليم للمرشد التربوي أثناء الخدمة، تكونت عينة الدراسة من (313) مرشد ومرشدة في جميع مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتم الاعتماد على تحليل التباين الأحادي واختبار "ت"، واختبار التحليل البعدي لـ "نيومان كولز"، توصلت الدراسة إلى أنه كلما حصل المرشد التربوي على مواد في علم النفس الإرشادي كلما استطاع معالجة المشكلات الإرشادية بشكل أفضل، وكلما خضع المرشد لدورات تدريبية أثناء الخدمة يساعده ذلك في مواجهة المشكلات الإرشادية عند المسترشدين.

وأكد كيفليجان (Kivlighan,1989) في دراسة له هدفت إلى التعرف على التغيير في المهارات الإرشادية من خلال مقارنة اللقاءات الإرشادية قبل وبعد التدريب، فتكونت عينة الدراسة من (26) طالب من قسم الإرشاد (13) منهم شاركوا في برنامج تطبيق أساليب الإرشاد الصفي منهم (07) إناث و(06) ذكور، و(13) لم يشاركوا في هذا البرنامج منهم (09) إناث و(04) ذكور، وقد أجريت الدراسة في جامعة ميسوري / كولومبيا، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- إن الطلاب الذين تلقوا الدورة التدريبية أبدوا تغييرًا في إهتمامهم في البحث والإستكشاف وإعادة البناء.
- إن ردود فعل المسترشدين الذين قابلوا الطلاب المتدربين كانت منخفضة، ولم يظهروا الكثير من ردود الأفعال السلبية.
- زادت قدرة الطلاب المتدربين على إستخدام الأسئلة المباشرة، وإتجهوا نحو الإستكشاف، وزادت قدرتهم على التقييم الدقيق والعميق.
- وتلعب الخبرة الميدانية دورًا كبيرًا في تنمية شخصية المرشد النفسي المهنية، وفي تطوير كفاءته في التعامل مع المسترشدين، وكلما إزدادت خبرة المرشد كان أقدر على ممارسة أعبائه المهنية، وكان مردود تعامله مع المسترشدين إيجابيا وأسرع وأنجع بلا شك (نقلا عن عمر ماهر محمود، 1992، ص45).
- حيث أكد (العامودي، 1992) أن أكبر المشكلات التي يعاني منها المرشدين التربويين ترجع إلى التدريب والاعداد من خلال دراسة قام بها تحت عنوان " المشكلات السلوكية التي تواجه المرشدين التربويين في الأردن" حي كان الهدف منها التعرف على المشكلات التي تواجه المرشد التربوي في المدارس الحكومية، وعلاقة هذه المشكلات بالمؤهل العلمي للمرشد وسنوات الخبرة في الإرشاد وجنسه، تكونت العينة من (200) مرشد تربوي من العاملين في مدارس محافظات الأردن مستخدمة إستبيان متكون من (51) مشكلة تغطي (06) مجالات هي: إدارة الهيئة التدريسية، ظروف العمل، المشكلات الفنية، الإعداد والتدريب المهني، الظروف الشخصية، الإتجاهات نحو العملية الإرشادية، توصلت نتائج الدراسة أن أكبر المشكلات التي يعاني منها المرشدين هي مشكلات الإعداد والتدريب، المشكلات الفنية، والاتجاهات نحو العملية الإرشادية، فيظهر أن أكبر المشكلات التي يعاني منها المرشد النفسي هي مشكلات التدريب والإعداد المهني والعلمي.

- ومن هنا تؤكد الباحثة على أن مشكلات التدريب والإعداد من أهم المشكلات التي قد تؤثر على عمل المرشد النفسي المدرسي.

نستنتج من خلال ما سبق أن التدريب الميداني أثناء الخدمة يساعد من تحسين نوع الخدمات الإرشادية المقدمة من طرف المرشد النفسي المدرسي، كذلك نجده يحتل مركزاً مهماً في برامج إعداد التربويين، حيث يُنظر إلى هذه العملية على أنها الطريقة التطبيقية التي تعزز قدرة المتدرب على تطبيق المعارف والمفاهيم علمياً من خلال الربط بين الجانبين النظري والعملي التطبيقي، مما يجعل المرشد المتدرب يشعر بالأمن والثقة بالنفس أثناء مواجهته للمواقف المختلفة، وذلك من خلال الفرصة التي يتلقاها المتدرب من خلال مشاهدة نماذج مختلفة من المواقف الإرشادية التي يؤديها المدرب أمامه والاستفادة منها، وتوظيفها في مهنته. وأيضاً تساعده أن يكون تدخله فعالاً على تقديم المساعدة للتلاميذ لمواجهة المشكلات التي تعترضهم، فلا بد أن يكون هناك إهتمام خاص بنوعية البرامج التدريبية المقدمة للمرشدين النفسيين المدرسيين.

وفي هذا الصدد قام (الصمادي، 1994) بدراسة تحت عنوان "أثر برنامج تدريبي على مهارات المرشدين" هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهارات المرشدين الأساسية العامة ومهارات تخصصية في مجالات الإرشاد، ومهارات تعديل السلوك ضمن عدد من الورش التدريبية، تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية مكونة من (20) مرشدا ومرشدة ومجموعة ضابطة مكونة من (46) مرشدا ومرشدة استخدمت للمقارنة، استخدم الباحث مقياس مهارات الإرشاد الأساسية العامة الذي يتناول المهارات والعلاقات الإرشادية، وخصائص الإحترام، الفهم، التعاطف والانفتاح والوضوح. أظهرت النتائج إلى أن الورش التدريبية في مجال الإرشاد الأسري وتعديل السلوك قد أحدثت تحسناً لدى المتدربين وبدلالة إحصائية.

وأكد أيضاً هلال (1998) على أهمية إمتلاك المرشد لمجموعة من المهارات التي تمكنه من القيام بعمله على أكمل وجه، ومنها القدرة على الإنصات الواعي وتقديم المعلومات، وتغيير سياق الأداء، والتفاوض، والتشجيع، وإكتشاف البدائل (هلال محمد عبد الغني، 1998، ص 59).

وقام كولب (Culp, 1998) بدراسة تحت عنوان "تقييم أثر برنامج لتدريب مرشدي المدارس حول مدى إمتلاكهم القدرة والمهارة في حالة التدخل في الأزمات والمشكلات الدراسية وقدرتهم على إدارة الحلقات المدرسية، حيث تكونت العينة من (12) مرشدا من مرشدي المدارس الثانوية والإعدادية

والإبتدائية، أظهرت النتائج على إمتلاك المرشدين لهذه المهارات والقدرات، ولكن لديهم الرغبة في تطويرها وتنميتها عن طريق التّدريب الميداني عليها.

في حين أجرى بيس وسبرنثل (Peace and Sprinthall, 1998) دراسة هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي للمرشدين أثناء الخدمة من أجل تشجيع النمو المعرفي وتطوير خدماتهم الإشرافية ليكونوا مشرفين للمرشدين الجدد. تكونت عينة الدّراسة من 13 مرشداً، أشارت النتائج إلى أن هناك أثراً للبرنامج التّديبي في زيادة مستوى إمتلاك المهارات الإشرافية لدى المرشدين، وقد إرتبطت فترة التّدريب بشكل طردي مع مهارات المرشدين المتدريين.

ولا يمكن أن يكون المرشد مرشداً مهنيّاً إلا بإمتلاكه العديد من المهارات الإرشادية الضرورية لنجاح العملية الإرشادية مثل طرح التساؤلات، المقابلات الإرشادية، تطبيق البرامج الإرشادية في الوسط المدرسي، وغيرها من المهارات الإرشادية اللازمة للقيام بدوره الإرشادي بشكل فعال.

ويُعتبر التّدريب من أهم الرّكائز الأساسية لاكتساب المهارات الضرورية في العمل الإرشادي وذلك تحت إشراف مشرفي التّدريب الميداني الذين لديهم الخبرة المهنية، (الخشمي سارة وآخرون، 2006) وينظر إلى التّدريب على أنه التطبيق العملي للمعلومات والأطر النّظرية التي درسها المرشد في الجامعة، ويسمح هذا التّدريب إلى إكساب المرشدين التّحكّم في جميع المهارات التي يستخدمها المرشد في عمله الإرشادي حتى يكون ذا كفاءة عالية وفعالية مستمرة أثناء التّعامل مع المشكلات المدرسية التي تواجه التلميذ (الخالدي عطا الله والصيخان إبراهيم، 2010).

يُعتبر التّدريب مجموعة من الخبرات التّطبيقية التي تقدم في إطار إحدى المؤسّسات بشكل واع ومقصود، والتي تهدف إلى نقل المتدريين من المستوى المحدود الذي هم عليه من حيث الفهم والمهارة والإتجاهات إلى مستويات تمكنهم من تقديم الخدمة الإرشادية بشكل مستقل (Hamilton & Else, 1983).

كما يعرف التّدريب على أنه العملية التي تقوم بمساعدة الأفراد للحصول على الخبرات سواء في أعمالهم الحالية أو المستقبلية من خلال تنمية قدراتهم على التّفكير والعمل وإكتساب المعرفة والمهارات الجديدة ليتمكنوا من مواجهة الصعوبات التي تعترضهم (الخشمي وآخرون، 2006).

- ويرى فهمي (2012) أن التّدريب نشاط مخطط له ومقصود لتحقيق أهداف معيّنة من خلال تعريض المتدربين لخبرات تعليمية مصممة بشكل مسبق.

- ويؤكد الخالدي والصيخان (2010) أن العملية التّدريبية هي الوسيلة التي يعتمد عليها لمعرفة مدى كفاءة المتدربين في ترجمة الحصيلة النظرية في شتى مقررات التخصص، حيث يسبق هذا المقرر التطبيقي الأطر النظرية في تقييم وتشخيص الحالات، كما يتضمن إعداد الخطط الإرشادية والعلاجية الشاملة، وتطبيقها مع الفريق المتخصص في التّدريب، وتزود البرامج التّدريبية المتدربين بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة لممارسة عملهم كمرشدين في الميدان من خلال مساعدتهم في ترجمة الأساليب النظرية إلى أساليب تطبيقية تساهم في حل مشكلات الأفراد والجماعات (الأسمري مشبب والشهراني، عائض وخال محمود، 2011).

تكمن الأهداف العامة للبرامج التّدريبية في تطبيق الاستراتيجيات والفنيات المستمدة من النظريات المختلفة في تقييم وتشخيص الحالات، كالاختبارات النّفسية والمقابلة ودراسة الحالة، والسيرة الذاتية بهدف إعداد خطط علاجية شاملة في الإرشاد والعلاج النّفسي، كما تساعد المرشدين المتدربين على تطبيق الإستراتيجيات المستمدة من نظريات التّوجيه الإرشاد لتقديم المساعدة بالطرق الفردية والجماعية (الخالدي عطا الله والصيخان إبراهيم، 2010).

وعن دور البرامج التّدريبية في مجال الإشراف بالإرشاد فقد قام ري والتكروس (Ray and Altekus, 2000) بدراسة فاعلية برنامج للإشراف الفردي بالإرشاد وبرنامج للإشراف الجماعي بالإرشاد، تكونت الدّراسة من (64) طالبا في تخصص الإرشاد النّفسي من مستوى الماجستير لمدة عشرة أسابيع، وأظهرت النتائج أن كلا البرنامجين أديا إلى تقدم وزيادة في فاعلية طلبة ماجستير الإرشاد النّفسي، وكان لبرنامج الإشراف الجماعي الأثر الأكبر في جعل المرشدين أقل اعتمادا على مشرفهم وأكثر اعتمادا على أنفسهم.

نستنتج أن التّدريب الفعال يُعتبر وسيلة فذة يمكن اعتمادها في تطوير وتنمية المرشد النّفسي لإكتساب مهارات جديدة وتوسيع مفاهيمه، وترسخ فيه المقدرة على الابتكار والتجديد والإبداع وتخلصه مما اعتاد عليه من أساليب نمطية تعيقه من التلاؤم مع حجم السرعة وسير التقدم في المعرفة.

يُشير العبادسة أنور (2001) في دراسة أجريت للتعرف على المهارات الإرشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات إلى ضرورة تأهيل المرشدين أكاديميا وعمليا، وضرورة الإهتمام بإكساب المهارات الإرشادية في التعامل مع المشكلات، وذلك من خلال إجراء الدورات التدريبية أثناء الخدمة.

وأكد عبد الله محمد (2001) على أهمية إقامة البرامج التدريبية التي تهدف إلى إكساب المرشدين المعلومات الحديثة والمهارات اللازمة لأداء دورهم الإرشادي بشكل فعال.

وتوصل كل من المعروف صبحي والحديثي زينات (2003) في دراسة لهما للتعرف على أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الإتصال الإرشادية في المقابلة للمرشادات التربويات، والتعرف على الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي في أداء مهارات الإتصال التي شملت مهارة طرح الأسئلة، الإصغاء، التلخيص والتفسير. إعتمدت الدراسة على أربعة مقاييس لتقدير المهارات في مجال (الأسئلة والإصغاء، التلخيص والتفسير). تكونت عينة الدراسة من (20) مرشدا موزعين على مجموعتين بالتساوي، مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، إستغرق البرنامج التدريبي (15) يوما، استخدم فيه التسجيل السمعي المرئي، عرضت البيانات على ثلاثة من الخبراء بشكل مستقل، وجمعت الدرجات الكلية لكل مهارة للإختبارين القبلي والبعدي، وإيجاد الفروق لمتوسطيهما بإستخدام العينات المترابطة والمستقلة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي لكل المهارات مقارنة مع المجموعة الضابطة.

أما العمري عبد الله (2004) فأجرى دراسة للتعرف على الإحتياجات التدريبية المهنية للمرشدين، والتعرف على أهم جوانب القصور وضعف أداء المرشد في عمله في مجال التوجيه والإرشاد، ومن بينها تعيين مرشدين غير متخصصين في مجال التوجيه والإرشاد، إضافة إلى ضعف الإعداد المهني للمرشد المتخصص خلال فترة دراسته الجامعية، وإلى عدم الإهتمام بتدريب المرشد أثناء الخدمة (عبد الله العمري، 2004، ص03).

وأجرى كل من جو وبروم وسيمبسون وروانسال (Joe,Broom,Simpson&Rowan- Szal,) (2007) دراسة هدفت إلى إحتبار مدى إدراك المرشدين للبرامج التدريبية ومهاراتهم، وعلاقة كل ذلك بموقفهم اتجاه تعزيز التدريب وإستخدامه، وتكونت عينة الدراسة من (1047) مشترك في برنامج تدريبي من (10) ولايات. أجريت الدراسة في جامعة تكساس وأظهرت النتائج أن البيئة المحيطة بالعمل تلعب دورا أساسيا في الأداء، إذ يعمل الإجهاد وعدم مناسبة البيئة التدريبية على التقليل من كفاءة المرشد وأن

المرشد المنعزل عن البيئة المحيطة أقل كفاءة من أولئك الذين يتفاعلون مع ما يحيط بهم، وأظهرت الدراسة أن (57%) من ردود إيجابية اتجاه بيئة العمل المحيطة، وهذا ما يدل على مدى التواصل مع المجتمع ومدى الرضا الوظيفي لديهم.

وفي نفس السياق قام كل من بارثولوميو وجو وروانسال وسيمبسون (Bartholomew, Joe,) و (Rowan-Szal&Simpson,2007) بدراسة هدفت إلى تقييم التدريب الذي يتلقاه المرشد، والتعرف على المعوقات التي تمنع من تطبيق سياسات التدريب. تكونت عينة الدراسة من (300) مرشد وإداري شاركوا في ورش عقدت لمدة (03) أيام، حيث تلقوا تدريباً لمدة (07) ساعات للعمل مع المرشدين الذين لديهم تشخيص مزدوج، والعمل مع المراهقين، وتطوير مهاراتهم الإرشادية، وتوصلت الدراسة إلى أن المرشدين كانوا مرتاحين باستخدام ما تم تعلمه في ورش العمل، والإهتمام بالحصول على ساعات تدريبية أكثر، وإيمانهم ببرنامج المعالجة الخاص بهم وإمتلاك المصادر المتوفرة الضرورية لدعم ما تعلموه في الجلسات التدريبية، وهذه الرغبة في الحصول على تدريب أكثر وأفضل يكون بتوفير مصادر التدريب، والمواد اللازمة للمرشد التي تدعمه وتعينه على تطبيق ما تلقاه في التدريب. وتوصلت كذلك الدراسة إلى وجود معوقات تمنع من الاستفادة من التدريب وهي عدم كفاية التدريب بنسبة (15%)، قلة الوقت بنسبة (46%)، قلق المصادر بنسبة (12%)، وإستخدام مواد مشابهة بنسبة (30%)، صعوبة المواد بنسبة (7%) عدم تناسب النظام بنسبة (2%)، وعدم مناسبة الإستراتيجيات وصعوبة إستخدام المواد بنسبة (1%).

وكذلك أوضحت نتائج دراسة سليم أحمد سليم (2007) حول دورات تدريب المرشدين النفسيين، والتي تقيمها وزارة التربية قصور فعالية هذه الدورات في تمكين المرشدين من جميع مهارات التوجيه التربوي، إلى جانب أن المحتوى التدريبي لها لا يصمم بناءاً للإحتياجات التدريبية للمرشدين النفسيين.

وهذا ما أكّدت عليه الدراسة التي قام بها أبو يوسف جدوع (2008) تحت "عنوان فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة" من ضرورة الإهتمام بالمهارات الإرشادية وطرق تنميتها نظرياً وعملياً، وكذلك أهمية وجود دراسات تهتم بطرح برامج تدريبية لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين والتربويين، حيث أهم ما يمكن أن يمتلكه المرشد في المدرسة وخارجها جانبين أساسيين هما الجانب النظري المتمثل في الإطار المعرفي الذهني الذي يعمل كخلفية علمية ينطلق منها المرشد النفسي في عمله، والجانب التطبيقي المهاري المتمثل في العديد من المهارات الأساسية والتي تفيده أثناء تفاعله مع المسترشد وخلال أدائه لدوره الإرشادي، حيث

يرى أبو سعد محمد (2009) بأن يجب على المرشد النفسي والتربوي أن يتمتع بمهارات تتعلق بتواصله مع المسترشد وبعضها يتعلق بالإطار المعرفي السلوكي، وبعضها متفرقة ترتبط بالجانب المهني الوظيفي التي تتم وفق خطوات محددة بزمان ومكان محددين لا بد أن يكون فيها المرشد المؤهل المدرب الراغب والقادر على تقديم المساعدة الفعّية، كما أن المرشد المبتدئ وغير المتخصص على وجه الخصوص يتعرض للعديد من المواقف التي يحتاج إلى أن يتعلم كيفية التعامل معها أمّا لحدثة إلتحاقه بمجال الإرشاد، أو لعدم إعداده وتأهيله المناسب (أبو سعد محمد، 2009، ص11).

ولهذا يعد التدريب المهني للمرشد النفسي ضرورة ملحة يكتسب من خلاله المهارة المطلوبة للقيام بعمله الإرشادي، والوصول إلى الكفاءة اللازمة للنجاح فيه (زهرا ن حامد عبد السلام، 2005، ص434).

فكما هو معروف فإن معظم برامج إعداد المرشدين النفسيين تتم في مؤسسات معروفة ومعترف بها كالجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وأقسام متخصصة في علم النفس أو علم النفس التربوي، أو علم النفس الإرشادي وتختص كليات التربية والآداب غالبا بإعداد المرشدين النفسيين التربويين (سليمان سعاد محمد، 1989).

وتعد الدورات والورشات التدريبية من أبرز النشاطات التي تقوم بها الجمعية الأمريكية للإرشاد والتنمية (American Counselor Association) من خلال أعضائها المسجلين إستجابة للتحديات وتماشيا مع القوانين الجديدة، فالكثير من الولايات الأمريكية قامت بفرض الأنظمة والقوانين التي تحدّد أصول الحصول على ترخيص لممارسة مهنة الإرشاد، ومن ضمن هذه القوانين قانون يشترط من المتقدم للحصول على رخصة لممارسة مهنة الإرشاد إبراز وثيقة تثبت أنه قد شارك في ما يعادل (75) ساعة في ورش عمل تدريبية، يشرف عليها مرشدون، كما إنبثق عن الجمعية الأمريكية للإرشاد والتطور (ACA) فرع خاص يسمى فرع تدريب المرشدين والإرشاد (Association of Counselor Education and Supervision) تحدّد المعايير والمواصفات التي يجب توافرها ببرامج تدريب المرشدين (الصمادي أحمد، 1994).

ومن أكثر النماذج التدريبية ذات التوجه المهاري والتّعليمي نموذج تدريب المرشد الماهر الذي تمّ وضعه من قبل (Urbani & al, 2002)، ويستخدم هذا النموذج لتحسين قدرات المرشد النفسي ومهاراته

في العملية الإرشادية، وكيفية تقييمه ذاتياً، وزيادة الدافعية نحو العمل، والتدريب الفعال يزود العاملين بالمهارات اللازمة وأساليب تدريبية مناسبة (إبراهيم سليمان مصري، 2019، ص45).

وأشار شاهين محمد أحمد (2014) إلى أن المهارات الإرشادية ضرورية لعمل المرشد النفسي، وأكد ذلك في دراسة له هدفت إلى تحديد درجة إمتلاك المرشدين التّربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية، وتحديد إختلاف درجة إمتلاكهم لهذه المهارات بحسب بعض خصائصهم النوعية، ومن وجهة نظر المرشدين أنفسهم. فإستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تمّ تطبيق إستبانة المهارات الإرشادية على المرشدين العاملين بمحافظة رام الله بطريقة المعاينة العنقودية وعددهم (49) مرشداً، وأظهرت النتائج أن تقديراتهم كانت بتقدير متوسط وبنسبة (74.30%)، كما أظهرت النتائج وجود فروق في درجة إمتلاك المهارات تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولم تكن الفروق دالة في التخصص أو سنوات الخبرة.

وهدفت الدّراسة التي قام بها نبهان سعيد عمر (2015) إلى الكشف عن درجة إمتلاك المرشدين التّربويين للمهارات الإرشادية للتعامل مع الأزمات بالمدارس بمحافظة غزة، وطبقت الدّراسة على عيّنة متكونة من 141 مرشداً ومرشدة، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها إمتلاك المهارات الإرشادية بتقدير مرتفع، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقد بدأ الإهتمام المتزايد في عملية الإرشاد والتّوجيه المهني والتّربوي في الوطن العربي عامة وخاصة في الأردن في أواخر السبعينات وبداية الثمانيات من القرن الماضي، حيث تزايد بشكل ملحوظ في مجالات متعددة، ومن مظاهر هذا الإهتمام إعادة النظر في أسس تعيين المرشدين، إضافة إلى عمل دورات تدريبية للمرشدين تتضمن برامج مكثفة لدورات تدريبية أثناء الخدمة (سمارة عزيز ونمر عصام، 1991).

وفي عام (1955) بدأ بالتوسع في فتح مراكز الإرشاد في جميع مدارس المملكة، لجميع مراحلها التّعليمية ذكورا وإناثا، حيث بلغ عدد مراكز الإرشاد (862) مركزاً عام 1986 بينما عدد المدارس يقارب (4000) مدرسة، وفي عام 1989 قدم برنامج لرفع الكفاية المهنية والفنّية لجميع رؤساء الإرشاد التّربوي، ومشرفي الإرشاد في مديريات التّربية (أبو عطية الرفاعي، 1988).

أما الآن فيتجاوز عدد المرشدين العاملين في المدارس الأردنية 1200 مرشداً ومرشدة. ويتوجب تدريب المرشدين في المدارس على طرق وأساليب الإرشاد النّفسي بإشراف مجموعة من الخبراء قبل

السماح لهم بالممارسة الفعلية لعملية الإرشاد، وذلك لتعزيز مهاراتهم وتلافي القصور الممكن وجوده في هذه المهارات (دبور عبد اللطيف والصافي معروف، 2007).

ويرى الباحثين أنه لا يمكن أن يكون المرشد مرشدا مهنيا إلا بإملاكه العديد من المهارات الإرشادية الضرورية لنجاح العملية الإرشادية مثل طرح التساؤلات، الصمت، الإنصات وغيرها من المهارات الإرشادية اللازمة للقيام بدوره الإرشادي بشكل فعال.

وأدركت الجزائر في أهمية التوجيه والإرشاد المدرسي، وفعاليتها في التنمية الشاملة بإعتباره الأسلوب الأمثل للكشف والتعرف على القدرات العقلية والإستعدادات الفكرية، ومختلف جوانب شخصية المتعلم مع إمكانية توظيفها مستقبلا، حيث عملت بعد الإستقلال مباشرة على إستحداث مناصب متخصصة في التوجيه المدرسي بمؤسسات التعليم الثانوي تحت إسم "مشتسار التوجيه المدرسي والمهني" وأوكلت إليه مهمة المتابعة النفسية والتوجيه المدرسي للتلاميذ، وعملت على فتح ثلاث مراكز للتوجيه المدرسي والمهني وهي مركز وهران، الجزائر وعنابة، وذلك بفضل أربعة مستشارين للتوجيه المدرسي تم تكوينهم قبل الإستقلال، وفي نفس الفترة كان خمسة مستشارين في مرحلة التكوين في المملكة المغربية أين إشتغل بعضهم في التوجيه قبل أن يلتحقوا بالجزائر، وبعد ذلك تخرجت أول دفعة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني من جامعة الجزائر في سنة (1966) وكانت متكونة من عشرة مستشارين بعد أن أحدث المرسوم 241.66 المؤرخ في 05 أوت 1966 أول دبلوم دولة جزائري لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني، وفي سنة 1968 نظم أول ملتقى في التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر، وتلاه سنة 1971 أول ملتقى حول الروائز السيكوتقنية.

عرف التوجيه المدرسي والمهني منعرجا هاما وحاسما في سنة 2008 حيث تم إدراج مصطلح الإرشاد المدرسي، فتغيرت التسمية وأصبح يطلق عليه **مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني**، وتجسيدا لأليات الإرشاد في المنظومة التربوية أصدرت بعض المناشير الوزارية المنظمة لعمل المستشار في إطار الإرشاد كالمنشور الوزاري رقم 291 المؤرخ في 20 أوت 2014 الذي ينص على إنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات والمنشور رقم 242 المؤرخ في أوت 2014 والذي ينص على تنصيب خلايا المتابعة والإرشاد في التعليم المتوسط، وصدور المنشور الوزاري 1051 المؤرخ في 02 جوان 2018 المتعلق بإجراءات تنظيمية لمهام ونشاطات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعينين بالمتوسطات، ولكن لا يوجد إلى حد الآن أي قرار وزاري جديد يلغي القرار رقم 827 المؤرخ في

13 نوفمبر 1992 المتعلق بتحديد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التربوية (الثانويات)، والذي يخضع المستشار فيه إلى تدريب ميداني لمدة شهر مباشرة بعد إلتحاقه بالمهنة، وذلك من طرف مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وبعد ذلك صدور المنشور الوزاري رقم 0.0.5/76/ المؤرخ في 2013 من مديرية التكوين المتعلق ببرمجة دورات تكوينية لفائدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

غير أن هذه المهمة في إطارها الحالي في نظر العديد من المهتمين بالعملية الإرشادية لم ترق إلى الهدف المنشود، بسبب تشعب المهام المنوطة لهذه الفئة وإفتقادها للأدوات والآليات الضرورية للعمل بالإضافة إلى إتساع رقعة نشاطات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسة التربوية الجزائرية، ولذلك يقوم المستشار بالتكفل النفسي لهذه الفئة من التلاميذ المترشحين لإمتحان شهادة البكالوريا من خلال إعطاء نصائح وتوجيهات تساعد التلاميذ على التخفيف من أعراض قلق الإمتحان وهذا نظرا للصعوبات التي يتلقاها في الميدان، وكذلك نقص التدريب والتكوين بصفة عامة وخاصة في مجال تصميم البرامج الإرشادية، حيث يخضع المستشار من فترة لأخرى إلى أيام تكوينية تتراوح مدتها مابين يومين إلى ثلاثة أيام حول مواضيع الإرشاد (كالمقابلة، الإسترخاء، التقويم التربوي) ولكنها عبارة عن بحوث نظرية من طرف مفتشي التربية الوطنية، وهذه الأيام خالية من الجانب التطبيقي التدريبي، حيث يحتاج المرشد أو المستشار من فترة لأخرى لدورات تدريبية تساعدهم على تطبيق أساليب وتقنيات الإرشاد التي يحتاجون التدريب والتمرن عليها والتي تهمهم في عملهم، فالتدريب ذو أهمية لتأهيل الموظفين وتطويرهم ومساعدتهم في التعرف على كل جديد في مجال عملهم، ونظرا للحاجة الماسة لمثل هذه البرامج التدريبية في عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إرتأينا في هذه الدراسة تصميم برنامج تدريبي موجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان للتلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا وعليه قمنا بصياغة الشاؤلات التالية:

- هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا؟.

- هل توجد فروق بين القياس القبلي والتتبعي في البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا؟.

- هل توجد فروق بين القياس البعدي والتتبعي في البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المترشحين لامتحان شهادة البكالوريا؟.

- هل توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي في البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المترشحين لامتحان شهادة البكالوريا؟.

- هل توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي في قلق الإمتحان بأبعاده (النفسي، الفيزيولوجي والمعرفي لدى التلاميذ المترشحين لامتحان شهادة البكالوريا؟.

2. فرضيات البحث

إنطلاقاً من التساؤلات التي تمّ طرحها، تمّ صياغة الفرضيات التالية:

- توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

- توجد فروق بين القياس القبلي والتتبعي في البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المترشحين لإمتحان شهادة البكالوريا؟

- توجد فروق بين القياس البعدي والتتبعي في البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المترشحين لامتحان شهادة البكالوريا.

- توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي في البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المترشحين لامتحان شهادة البكالوريا.

- توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي في قلق الإمتحان بأبعاده (النفسي، الفيزيولوجي والمعرفي لدى التلاميذ المترشحين لامتحان شهادة البكالوريا).

3. أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرّف على مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح لفائدة مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي المترشحين لإمتحان شهادة البكالوريا.
- التعرّف على مدى وجود فروق بيّن القياس القبلي والتتبعي في البرنامج التّديبي الموجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التّعامل مع قلق الإمتحان لدى التّلاميذ المترشحين لإمتحان شهادة البكالوريا.
- التعرّف على مدى وجود فروق بيّن القياس البعدي والتتبعي في البرنامج التّديبي الموجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التّعامل مع قلق الإمتحان لدى التّلاميذ المترشحين لامتحان لشهادة البكالوريا.
- التعرّف على مدى وجود فروق بيّن القياس القبلي والبعدي والتتبعي في البرنامج التّديبي الموجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التّعامل مع قلق الإمتحان لدى التّلاميذ المترشحين لامتحان شهادة البكالوريا.
- التعرّف على مدى وجود فروق بيّن القياس القبلي والبعدي في قلق الإمتحان بأبعاده (النّفسية، الفيزيولوجية، والمعرفية) لدى التّلاميذ المترشحين لامتحان شهادة البكالوريا.

4. أهمية البحث

تّرجع أهمية هذه البحث إلى أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو إقتراح برنامج تدريبي موجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد في كيفية التّعامل مع قلق الإمتحان لدى التّلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا، فالمستشار الذي يمتلك المعارف النّظرية الضرورية لعمله دون أن يكون لديه المهارة اللازمة لكيفة إستخدامها لصالح التّلميذ، قد لن تحقق ممارسته التّأثير والفعالية المطلوبين، ولذلك فإنّ المعارف رغم أهميتها لا تكفي بمفردها لتحقيق الفعالية والتّأثير المطلوبين للممارسة، وإنّما يجب أن تكملها المهارات التّطبيقية والفنّية.

وفيما يلي سنتناول كلا من الأهمية النّظرية والتّطبيقية لهذه الدّراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تساهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة عند الباحثين والقراء المهتمين في مجالات الإرشاد النفسي، وفي كيفية التعامل مع قلق الإمتحان للتلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا، وسبل تنميتها وتطويرها لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- تتناول الدراسة الحالية فئة مهمة من أفراد العملية التربوية والأسرة المدرسية، وهم مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يقومون بدور هام في توفير المناخ المدرسي الملائم لجميع أعضاء المنظومة التربوية.

- تُعتبر هذه الدراسة -في حدود علم الباحثة- بأنها الدراسة الأولى التي تناولت موضوع البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا بالجزائر.

- تقوم هذه الدراسة بإلقاء الضوء على مجموعة من التقنيات والأساليب الإرشادية التي تساعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع فئة التلاميذ الذين يعانون من قلق الإمتحان.

- تزيد هذه الدراسة من الرصيد المعرفي، وتسد بعض النقص الموجود في مجال الإرشاد النفسي المدرسي بشكل عام، ومجال التكفل بتلاميذ الإمتحانات الرسمية بشكل خاص.

- تقلل هذه الدراسة من الإعتماد على نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الإرشاد النفسي المدرسي في المجتمعات الأخرى، وذلك لخصوصية المجتمع الجزائري، وعليه هذه الدراسة سوف تساهم في إثراء المكتبة الجزائرية من الدراسات التي تتناول تدريب وتأهيل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ومجال الإرشاد النفسي المدرسي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في إمكانية الإعتماد، أو الإستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض مهارات المستشار في كيفية التعامل مع فئة التلاميذ المقبلين على إجتياز إمتحان شهادة البكالوريا والذين يعانون من قلق الإمتحان.

- تساهم هذه الدراسة في تنمية مجموعة من التقنيات والأساليب الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ، مما يمكنهم من القيام بنشاطاتهم الإرشادية وعملية التكفل النفسي بأقسام الإمتحانات الرسمية بصورة سليمة، وعلى أحسن وجه.

- تقدم هذه الدراسة للطلبة الدارسين في مجال الإرشاد المدرسي، وكذلك العاملين في حقل الإرشاد النفسي والتربوي، وللمستشارين الجدد والمهتمين بالأنشطة والأساليب الخاصة بتنمية المهارات الإرشادية لدى المستشار.

- تساعد هذه الدراسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على حل مشكلات التلاميذ من خلال إكسابه بعض المهارات الضرورية، والخاصة بكيفية التعامل مع فئة التلاميذ الذين يعانون من قلق الإمتحان والمقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا.

- تساعد هذه الدراسة في الرقي وتطوير مستوى الإرشاد المدرسي وتجسيده في المؤسسات التربوية،

وفي المجتمع الجزائري من خلال تنمية قدرات ومهارات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

5. تحديد المفاهيم إجرائيا

1.5. البرنامج التدريبي

• التعريف الإجرائي

يعرّف البرنامج التدريبي في هذا البحث أنه برنامج مخطط ومنظم، قائم على النظرية السلوكية المعرفية يتكون من 12 جلسة تدريبية، يتم خلالها تدريب مجموعة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على تقنيات التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا، بهدف مساعدتهم على القيام بدورهم الإرشادي وبعملية التكفل النفسي بأقسام الإمتحانات الرسمية بشكل فعال، وقد اتبعت الباحثة نموذج كمبر لتصميم البرامج التدريبية " أثناء تصميمها للبرنامج التدريبي لما له من مميزات عن النماذج الأخرى، منها؛ أنه يسمح بإجراء التعديلات اللازمة في اختيار العناصر حسبما تقتضيه الضرورة وامكانية إجراء التغذية الراجعة والتقويم في أي وقت خلال عملية التصميم، ولمناسبته لطبيعة عملية تدريب المتدربين أكثر من غيره من النماذج.

2.5. مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

• التعريف الإجرائي

إطار تابع لمراكز التوجيه المدرسي والمهني، متحصل على شهادة ليسانس في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا وتخصص علم الاجتماع. وهو مجموعة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المنصبين على مستوى الثانويات فقط.

3.5. تعريف قلق الإمتحان

• التعريف الإجرائي

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس قلق الإمتحان للشوبكي، والأفراد الذين يحصلون على درجة عالية في مقياس قلق الإمتحان تتقصم مهارات أداء الإمتحان، ويميلون إلى إعتبار مواقف الإمتحان مهددة وتثير لديهم الإنزعاج والإضطراب ويعانون من رهبة الإمتحان والإرتباك والتوتر أثناء الإمتحان، كذلك نجده يحتل مركزا مهما في برامج إعداد المرشدين التربويين، حيث ينظر إلى هذه العملية على أنها الطريقة التطبيقية التي تعزز قدرة المتدرب على تطبيق المعارف والمفاهيم علميا من خلال الربط بين الجانبين النظري والعملي، ومنه يؤدي بشعور المتدرب بالأمن والثقة بالنفس أثناء مواجهته للمواقف المختلفة، وذلك من خلال الفرصة التي يتلقاها المرشد المتدرب من خلال مشاهدة نماذج مختلفة من المواقف الإرشادية التي يؤديها المدرب والاستفادة منها، وتوظيفها في مهنته.

4.5. القياس القبلي

هو الإختبار الذي تختبره المجموعة التجريبية قبل إجراء التجربة، وفي هذه الدراسة هو البرنامج التدريبي وإستبيان قياس مهارات تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الامتحان، وذلك من أجل تحديد مستوى أفرادها قبل تطبيق المتغير المستقل.

5.5. القياس البعدي

هو الإختبار الذي تختبره المجموعة التجريبية بعد إجراء التجربة مباشرة، بقصد معرفة أثر التجربة عليهم، وهنا معرفة تأثير البرنامج التدريبي على مستوى أداء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتعامل مع قلق الإمتحان.

6.5. القياس التتبعي

هو الإختبار الذي تختبره المجموعة التجريبية بعدة مدة من إجراء التجربة (بعد شهر أو شهرين مثلاً) وهنا لمعرفة تأثير البرنامج التدريبي على مستوى أداء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتعامل مع قلق الإمتحان على المدى البعيد.

7.5. أبعاد قلق الامتحان

تنقسم إلى ثلاث أبعاد موزعة على مجموعة من البنود وهي كما يلي:

1.7.5. البعد النفسي

يشير إلى مجموعة من الأعراض التي تعكس الحالة النفسية كالخوف، التردد، نقص الثقة بالنفس، التي يشعر بها التلميذ أو يعيشها سواء قبل أو أثناء وبعد الإمتحان.

5- البعد الفيزيولوجي: يشير إلى جميع الأعراض الفيزيولوجية والجسمية كتصعب العرق، إرتفاع نبضات القلب، إرتعاش اليدين، تظهر على التلميذ، حيث يمكن أن تعيق أدائه أثناء الإمتحان.

- البعد المعرفي: يشير إلى جميع العمليات المعرفية كتوقع الفشل، صعوبة الإمتحان، التي تعيق أداء التلميذ في الإمتحان وتسبب له أعراض قلق الإمتحان المعرفية.

الجانب النظري

الفصل الأول: البرامج التدريبية

الفصل الثاني: التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر

الفصل الثالث: قلق الإمتحان

الفصل الأول

التوجيه والإرشاد المدرسي

والمهني في الجزائر

تمهيد

أولاً: التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

1. تعريف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
2. نشأة وتطور التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
3. أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
4. الحاجة إلى التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
5. مناهج التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
6. أسس التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
7. الإرشاد والمشكلات المدرسية

ثانياً: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

1. تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي
2. تعيين مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
3. الإعداد العلمي والمهني لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
4. المعايير الأخلاقية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
5. الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
6. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
7. علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
8. مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعملية التدريب
9. صعوبات عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني

خلاصة الفصل

تمهيد

يُعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي أحد فروع علم النفس التطبيقي، والذي شهد نمواً وتطوراً سريعاً وذلك نظراً لارتباطه بالعديد من العلوم المعاصرة، فالباحثون في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي يجدون صعوبات في ضبط هذين المصطلحين، حيث أن البعض يستعملون نفس المصطلحين للتعبير عن نفس المعنى والدلالة، كأنهما وجهان لعملة واحدة، فكليهما يهدفان إلى مساعدة التلميذ على رسم الخطط التربوية الملائمة لقدراته وميوله، وهناك من يفرق بين المصطلحين ويرى أنّ الإرشاد فرع من فروع التوجيه أو خدمة من خدماته، فالتوجيه يستخدم للتعبير إلى عدد الخدمات التي تقدم للتلميذ في المؤسسة التعليمية على شكل برنامج متكامل، يساعد التلميذ على تحقيق التوافق النفسي والدراسي، أمّا الإرشاد المدرسي فهو يدل على مهنة متخصصة في محور من محاور التوجيه، وتهتم خاصة بالجوانب النفسية، الإنفعالية وتحقيق التوافق النفسي، الدراسي والاجتماعي (رمضان محمد القذافي، 1996، ص24).

وتظل عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أكثر أنواع التوجيه استخداماً وانتشاراً بين الأنظمة التربوية المعاصرة، ونشاطاً لا يقل أهمية عن التربية ذاتها.

ونظراً لأهمية عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والخدمات التي يقدمها، فقد تمّ الاهتمام بعملية التوجيه المدرسي في الجزائر من خلال إصدار أمرية 16 أفريل 1976، ليرسخ معالم التوجيه والإرشاد المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، حيث يولى المسؤولون إهتماماً متزايداً لهذه العملية، ويبدو ذلك جلياً في ترقية مهنة القائمين بالتوجيه والإرشاد في الوسط المدرسي، من خلال إستحداث هذا السلك، وفي الأبواب المفتوحة حول التوجيه المدرسي والمهني والتي تنظمها سنوياً الهيئة الوصية على التربية الوطنية، ولم تكن هذه المبادرة إلا رغبة في تحسين الأولياء والمدرسين والمسيرين بأهمية هذه العملية التي تحمل رهانات عظيمة على المستوى الفردي والاجتماعي.

وعليه سنتطرق في هذا الفصل أولاً إلى نشأة وتطور التوجيه والإرشاد النفسي في الجزائر تعريفه، أهدافه، الحاجة إليه، مناهجه، أسسه، التوجيه والإرشاد المدرسي والمشكلات المدرسية، ثانياً سنتطرق إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، تعريفه، تعيينه، الإعداد العلمي والمهني له، المعايير الاخلاقية لمهنة التوجيه والإرشاد، الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه والإرشاد، مهامه حسب المناشير والقرارات الوزارية، علاقاته، وكذلك التوجيه والإرشاد المدرسي وعملية التدريب الميداني، صعوبات عمل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

أولاً: التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

1. تعريف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

1.1. تعريف التوجيه المدرسي

1.1.1. تعريف التوجيه المدرسي لغة

جاءت هذه الكلمة في العديد من القواميس والمعاجم اللغوية ومنها معجم الرائد الذي جاء فيه وجه، يجه، وجها، يوجه، وجاهة، صار وجيها.

- وجه: توجيهها إليه، ذهب إليه أداره إلى وجهة ما شرفه (جبران مسعود، 1995).
- نستخلص مما سبق أن التوجيه لغة يعني القصد والاتجاه السليم، ومواجهة وجها لوجه لتبيان الطريق والمسلك الصحيح والمحدد، من أجل مساعدة السالكين على الوصول إلى البيت المقصود وعدم الانحراف عن هذا المسلك والإقتداء به.

2.1.1. تعريف التوجيه المدرسي إصطلاحاً

- تعريف ميلر (Miller) يعرف التوجيه على أنه يستخدم للدلالة على ما يقدم من نصائح وإرشادات والجماعات بطريقة مبرمجة تمكنهم من تحديد الخيارات وإتخاذ القرارات (Spruce, 1980, p189).
 - أما ستون (Stone) فقد قدم تعريفاً للتوجيه يؤكد فيه على أنه عملية مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم وعالمهم الذين يعيشون فيه.
 - وهنا يؤكد الباحث ستون على أهمية مساعدة الفرد على فهم الذات والمحيط الخارجي، والهدف الأساسي للتوجيه هو تمكين الفرد من التعرف على قدراته وميوله وإمكانياته الحقيقية، والسماح له للتعرف على المحيط الخارجي، للوصول إلى إتخاذ القرارات السليمة التي تتناسب شخصيته (Stone, 1981, p 40).
 - ويعرفه هاتش وكوستر (Hach and Coaster): " بأنه الخدمات المصممة خصيصاً لتحسين مستوى نمو الأفراد وتكيفهم (Gibson, 1981, p23).
- نستنتج من خلال ما تمّ عرضه أن التوجيه عبارة عن مجموعة من الخدمات التي تقدم بطريقة منظمة، وتساعد التلميذ على التعرف على قدراته وإمكانياته، وهذا ما يجعله يستفيد منها، وكذلك مساعدته على حل مشكلاته بنفسه، ويُعتبر التوجيه أكثر شمولية من الإرشاد لأنه يتضمن الأسس العامة والنظريات وبرامج الإرشاد، والإرشاد هو الجانب العملي والتطبيقي المنهجي لعملية التوجيه.

2.1. تعريف الإرشاد المدرسي

1.2.1. تعريف الإرشاد المدرسي لغة

ورد في لسان العرب لابن المنظور (الرشد) و(الرشد) و(الرشاد)، يرشد رشداً، وبضم الراء ورشد بالكسر، (يرشد) (رشداً)، ورشاداً، فهو راشد، ورشيد، وهو نقيض الضلال، إذا أصاب وجه الأمر والطريق، وفي الحديث النبوي " عليكم بسنتي، وسنة الخلفاء الراشدين من بعدي".

وأرشده الله ورسوله إلى الأمر ورشده: هداه وإسترشده، طلب منه الرشد، وفي الحديث إرشاد الضال إلى هدايته الطريق وتعريفه، والرشد إسم للرشاد، وفي أسماء الله تعالى الرشيد هو الذي أرشد الخلق إلى مصالحهم، أي أهداهم ودلهم عليها (ابن المنظور، 1986، ص 285).

2.2.1. تعريف الإرشاد المدرسي اصطلاحاً

1.2.2.1. تعريف الإرشاد النفسي

سنتطرق إلى تعريف الإرشاد النفسي الذي ينسب إلى علم النفس التطبيقي، كما أنه يقع بشكل أوسع في مجموعة من التخصصات التي تهدف إلى مساعدة الناس على مواجهة المشكلات ومواقف الحياة، حيث ظهرت تعريفات كثيرة للإرشاد النفسي يعطي له الطابع الإجرائي، والبعض الآخر يركز على العلاقة الإرشادية ودور المرشد النفسي، في حين يركز البعض الآخر على عملية الإرشاد نفسها، بينما يهتم الآخرون على النتائج المتحصلة عليها من المتابعة، حيث قدم العديد من الباحثين تعريفات للإرشاد النفسي، فنجد تعريف بوركس وستيفلر (Brukus & Steffler) (1979) على أنه: "علاقة مهنية بين مرشد نفسي متدرب ومسترشد، بحيث هذه العلاقة عادة تكون من شخص إلى شخص، ولو أحيانا تشمل أكثر من شخصين، ولقد بنيت هذه العلاقة لمساعدة المسترشدين على فهم وتوضيح نظرتهم لحياتهم، وتعلمهم كيفية تحقيق أهداف توكيد الذات خلال إختيارات جيدة المعنى، وخلال حل مشكلاتهم ذات الطبيعة الإنفعالية والشخصية".

نستنتج أنّ الإرشاد النفسي هو تلك العلاقة الدينامية الواعية بين المرشد والمسترشد، والهدف منها هو مساعدة الفرد على التعرف على قدراته وفهم ذاته بنفسه، وإكتشاف جوانب شخصيته، حيث يتمكن من التعرف على مشكلاته وفهمها وإتخاذ قرارات لحلها وتجاوزها، وبالتالي تحقيق التوافق النفسي، والنمو بشكل فعال من جميع النواحي المهنية، الإجتماعية، والتربوية.

2.2.2.1. تعريف الإرشاد المدرسي

إن المدرسة مؤسسة تربوية رسمية تقوم على نقل المعارف والمحتوى الثقافي إلى التلاميذ، ومساعدتهم قدر الإمكان على النمو السليم في كافة النواحي الجسمية، العقلية، الإنفعالية والاجتماعية، حيث تقع على عاتق المدرسة ضرورة توفير الرعاية النفسية للدارسين، ومساعدتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، حيث نستخلص أن التربية تحمل منذ بدايتها أفكارا إرشادية، تسعى إلى توفير ظروف حسنة للفرد، وتعتبر المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع الكبير، فهنا يظهر تأثير المجتمع في عملية التعليم من خلال الأهداف التي تحدها التربية، ومن خلال الوسائل التي توفرها (الخطيب صالح، 2007، ص36).

ولقد ظهر الإرشاد المدرسي على غرار حركة التوجيه المهني التي نشطت مع مطلع القرن الماضي، وظهرت الحاجة إليه بسبب التغيرات التي طرأت على المدرسة والأسرة والمجتمع ككل حيث تعقد دور المدرسة، الذي أصبح لابد من مساعدة التلميذ على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي ولهذا يمكن تقديم تعريف للإرشاد المدرسي كما يلي:

• تعريف هيلر (Heller) (1978): إن الإرشاد المدرسي هو " المساعدة المقدمة لطلبة المدارس للتوجيه المناسب، وإتخاذ القرار حول تحقيق الأهداف التعليمية التي يطمحون إليها" (نقلا عن الخطيب صالح، 2007، ص256).

• تعريف مصطفى (1989): " إنه مجموعة من الخدمات التي تقدم للتلميذ أو الطفل كي يفهم نفسه، فهو عملية ضرورية للتلاميذ منذ المرحلة الابتدائية حتى نهاية مرحلة التعليم" (مصطفى صلاح حامد، 1989، ص5).

2. نشأة وتطور التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

قد يعتقد الكثير من الافراد أن التوجيه والإرشاد المدرسي حديث النشأة والتطور، غير أنه في الحقيقة ليس بالفكرة الحديثة، حيث تعود جذوره الأولى إلى ظهور المدارس الثانوية المتخصصة في الولايات المتحدة الأمريكية، مما أدى إلى خلق مشكلة إختيار التلاميذ لنوع التعليم، وذلك في بدايات القرن العشرين، وبدأ الإهتمام به يتزايد في النصف الثاني منه من حيث تحديد مفهومه، أساليبه ووظائفه، ووسائله، ومن حيث خصائص المرشدين وشروط قبولهم وبرامج إعدادهم وفيما يلي لمحة تاريخية عن تطور التوجيه والإرشاد المدرسي عبر العالم:

• في الولايات المتحدة الأمريكية

تعتبر مرحلة التركيز على التوجيه المهني أول حركة ظهرت على يد فرانك بارسون الذي أسس في بوسطن مكتبا للتوجيه المهني عام 1908، وأصدر عام 1909 أول كتاب في التوجيه المهني تحت عنوان إختيار المهنة، وفي سنة 1910 نشرت أول مجلة للتوجيه المهني، وفي سنة 1913 أنشأ الاتحاد القومي للتوجيه المهني، وقد عرفت هذه الحركة نشاطا سنة 1920 على يد مايرز، وتميزت هذه المرحلة بالإرشاد التربوي المهني لإختيار التلاميذ المهن التي تناسبهم، والإرشاد الفردي للتلاميذ الذين لديهم مشكلات خاصة من خلال الإعتماد على التشخيص النفسي التربوي بإستخدام وسائل القياس النفسي وكذلك الإعتماد على الملاحظة والبطاقة المدرسية ودراسة الحالة (جلال سعد، 1992، ص83).

• في إنجلترا

بدأ الاهتمام بالتوجيه والإرشاد في إنجلترا متزامنا مع الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يعود تأسيس الإرشاد في إنجلترا إلى بداية القرن العشرين، وقد تأثر نظام الإرشاد المدرسي بعد الحرب العالمية الثانية بالنظام الإرشادي الأمريكي، من حيث جانبه النظري والتطبيقي، وتعد الجامعات الانجليزية اليوم مايقارب ألف مرشد مدرسي سنويا، إلا أنهم لا يعملون كلهم في المدراس، بل يصبح جزء منهم مدير مدرسة أو نائب للمدير أو يعمل وظائف تربوية أخرى يستطيعون الإستفادة من إعدادهم التربوي، ويتم التركيز على المعلومات حول التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، ونتائج الإختبارات المطبقة عليهم وظروفهم الأسرية والاجتماعية والصحية، وكذلك الإعتماد على الإرشاد الفردي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات خاصة (مرسي عبد الحميد، 1992، ص64).

• في ألمانيا

بدأت خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في سنة 1922 بتأسيس أول مركز إرشاد نفسي مدرسي في مدينة مانهايم، ثم إنقطع فكرة الاهتمام به، وذلك لتأثير التربية العلمية الفكرية التي رفضت التشخيص النفسي التربوي، ثم عاد الإهتمام به بعد الحرب العالمية الثانية، فبدأت المقاطعات الالمانية بإعداد المرشدين المدرسين، ومنذ نهاية الستينيات خصص لمجلس التعليم الألماني فصلا في الخطة البنيوية للتعليم حول الإرشاد المدرسي، وحدد فيه مهام المرشدين، وأهداف الإرشاد التي حددت بثلاث مجالات: الإرشاد المدرسي، الإرشاد الفردي، إرشاد المعلمين والمدرسة (مرسي عبد الحميد، 1992، ص65).

• في فرنسا

يتبع الإرشاد المدرسي الفرنسي منذ نشأته وزارة التّربية، وذلك منذ 1922، وخصّصت الوزارة فرعا مسؤولا عن الإرشاد المدرسي في البلاد (سياسته، خطته، إدارته)، وتتوزع مؤسسات الإرشاد المدرسي على مستوى المحافظة التّعليمية ومستوى أقسام التّعليم والمستوى المحلي.

يدير مركز الإرشاد مرشد لديه خبرة في الإرشاد لا تقل عن خمس سنوات، ويهدف بناء الإرشاد المدرسي إلى تزويد كل محافظة تعليمية بمركز إرشاد مدرسي على الأقل، وتوجد في وزارة التّربية إدارة المعلومات المدرسية والمهنية، تعمل هذه الإدارة على تأمين المعلومات التّربوية والمهنية اللازمة لعملية الإرشاد المدرسي في المحافظة، ويقوم القسم بتوزيع الكتب والمجلات والأوراق عن المهن والدراسات (CHampy, Eteve ,2005, p 687).

• في الوطن العربي

أما في الوطن العربي فنعتبر لبنان السّابقة في هذا المجال، حيث ظهرت خطوات التّوجيه والإرشاد في بداية الخمسينيات من خلال تدريب المعلمين على تقديم خدمات الإرشاد، وتأسّس أول مركز للأبحاث التّربوية في وزارة التّربية الذي يقوم بإعداد الإختبارات التحصيلية والنّفسية للقبول في دور المعلمين، وفي أوائل الستينيات بدأت مساقات التّوجيه التّربوي في الظهور من خلال تنصيب هذه الفئة كمرشدين تربويين.

تعتبر مصر من بين الدول العربية الأولى التي قامت بإعداد المرشدين، وذلك في أواخر الستينيات، حيث قامت وزارة التّربية الوطنية بتدريب عدد كبير من العاملين فيها في مجال الإرشاد النّفسي، وكانوا من حملة الشهادات في الخدمة الإجماعية أو الدراسات النّفسية (سليمان عبد الله محمود، 1986، ص61).

أما في الأردن قامت وزارة التّربية والتّعليم سنة 1969 بتعيين عدد قليل من المرشدين (8) في بعض مدارسها، ثم إزداد عدد المراكز الإرشادية في المملكة حيث يشرف عليها قسم من الإرشاد النّفسي والاجتماعي التابع لوزارة التّربية (الخراشة سالم محمود، 1992، ص7).

• في الجزائر

لقد مرّ التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر بمرحلتين تاريخيتين كبيرتين هما:

مرحلة ما قبل الإستقلال:

تزامنت فتح المراكز العمومية للتوجيه المدرسي والمهني مع مطلع الأربعينيات على غرار ما كان عليه التّوجيه في فرنسا، حيث برزت للوجود أول حركة توجيهية تحت إسم حركة التّوجيه المهني، وكانت الخدمات المقدمة مقتصرة فقط على أبناء الفرنسيين وكل الاجانب الموجودين في الجزائر (المعمرين)، وفي عام 1947 تمّ إنشاء مكتب التّوجيه المدرسي والمهني، ولم يكن هناك إلا مستشارا واحدا، ثم إرتفع العدد ليصل إلى 50 مستشارا من بينهم إثنين جزائريين، وأصبح إسم التّوجيه المدرسي والمهني كمؤسسة مستقلة، موزعين على 9 مراكز ومفتشية واحدة للتعليم مقرها الجزائر العاصمة (وزارة التربية والتعليم).

نستخلص من خلال ماسبق ان التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في هذه المرحلة كان يستجيب لإنشغالات الطبقة البرجوازية الليبيرالية المتكونة من المعمرين الذين كان لهم وزنهم وكلمتهم في السياسة والإقتصاد، والتي كانت ترغب في إيجاد أداة فعالة لتوفير قوة هامة من اليد العاملة المؤهلة، وفيما يلي نتطرق إلى مرحلة مابعد الاستقلال وأهم ماميز هذه المرحلة.

مرحلة مابعد الإستقلال:

إستأنفت (3) مراكز عملها بعد الإستقلال مباشرة وهي (الجزائر، عنابة، وهران)، وذلك بفضل أربعة مستشارين للتوجيه المدرسي والمهني، نتيجة إخلاء المؤطرين الأجانب المؤسسات التربوية، ممّا حال دون التكفل بالمشكلات الناجمة عن تزايد عدد المتدربين.

وفي الستينيات عرف التّوجيه المدرسي تطورا محسوسا، حيث إرتفع عدد المستشارين إلى ثمانية، كما إنعقد سنة 1968 أول ملتقى لمستشاري التّوجيه المدرسي قصد توحيد التصور وتنسيق الجهود، وتجسد هذا المسعى في تأسيس عدة مراكز للتوجيه ليصبح عددها عبر التراب الوطني 51 مركزا، توجت هذه الجهود بإنشاء رابطة التّوجيه المدرسي والمهني مع تنظيم تنشيط عدة ملتقيات تكوينية للرفع من مستوى مستشاري التّوجيه المدرسي والمهني (حناش فضيلة، يحي زكريا، 2011، ص 105).

وأفردت أمرية 16-4-1976 بابا كاملا للتوجيه المدرسي والمهني.

وفي بداية السّنة الدراسية (1990-1991) إرتفعت نسبة التّمدرس في كل الأطوار التّعليمية، ممّا كان له إنعكاس حتمي على فعل التّوجيه نفسه، الّذي إنتقل من مجال الفحوص الفردية إلى ميدان الإعلام الجماعي والتّوجيه الكمي، وفقا للأهداف المحددة مسبقا في الخريطة المدرسية المستتقاة هي الأخرى من الأهداف الكمية لمختلف المخططات التّتموية، ويمكن إعتبار هذه المرحلة إنحرافا عن الدور الفعلي والتقليدي للتوجيه المدرسي والمهني.

وفي المرحلة الراهنة إي مايسمى بفترة إصلاح النظام الوطني للتربية والتّكوين، حيث تأثر التّوجيه المدرسي بالتغيّرات الّتي طرأت على المنظومة التّربوية الجزائرية، ففي سنة 2008 مع صدور القانون التّوجيهي لوزارة التّربية الوطنية 04-08 تمّ إدخال مصطلح جديد، وهو الإرشاد المدرسي، الّذي يحتوي على مفهوم جديد ومعاصر للتوجيه والإرشاد المدرسي، والّذي يحمل في طياته فكرة تربية الإختيارات والمشروع الشّخصي للتلميذ.

3. أهداف التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

إنّ أهداف التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تتكامل وتتداخل مع أهداف التّربية بشكل عام الّتي تتعامل مع التّلميذ على أنّه محور العملية التّربوية، وتهتم بالبنى والآليات النّفسية الّتي يمكن أن تتدخل في التّعليم (Foulini, 1998, P 3).

ويسعى التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلى التقرب من التّلاميذ، ومحاولة التعرّف على قدراتهم وميولهم، ورغباتهم، ومساعدتهم على تحقيق التوافق النّفسي والإجتماعي، وإكسابهم مهارات حل المشكلات، وكذلك تدريبهم على مواجهة وحل المشكلات، والتخطيط للمستقبل الدراسي والمهني حسب ما يملكون من قدرات والإمكانات التّربوية المتاحة (زهرةان حامد عبد السلام، 1980، ص277).

ومن هنا يمكن أن نقول أن الإرشاد النّفسي المدرسي لديه نوعين من الاهداف هما:

- أما الخاصة فهي تلك المرتبطة بمواقف إرشادية معيّنة تتجلى أهميتها في محاولة إيجاد حلول مناسبة لكل مشكلة على حدى.
- والأهداف العامة: هي متعلقة بالغايات النهائية (على المدى البعيد) الّتي يسعى الإرشاد المدرسي لبلوغها، حيث ذكر كلا من "جورج" و"كريستيانى" (George & Crisiani) (1990) أهداف الإرشاد وهي:

- تحسين العلاقات الإجتماعية والشخصية.
 - تحسين سلوك الأفراد.
 - زيادة قدرة الفرد على التغلب على المشكلات ورفع من مستوى الفعالية الإجتماعية والشخصية.
 - إكتساب القدرة على إتخاذ القرار.
 - تحسين القدرات الإنسانية وإثراء نمو الذات (نقلا عن الخطيب أحمد، 2003، ص 259-260).
- ويحدّد شميدت (Shmidt) (2003) الأهداف العامة للإرشاد المدرسي على النحو التالي:

- تحسين وتطوير العملية التربوية.
- منح فرص أكثر للتعليم.
- رفع مستوى التحصيل الدراسي.

ولتحقيق الإرشاد لأهدافه الفردية في المدرسة هناك مجموعة من المسلمات تجب الإعتماد عليها وهي:

- ضرورة التنسيق وإشراك العديد من الأطراف (رسم أهداف الإرشاد، وخاصة الإرشاد الجمعي لإثراء خبرة التلاميذ، المدرسين، الإداريين، والآباء.
- الشمولية: يجب أن تكون الأهداف مرتبطة بمواقف التعلّم والتعلّم هدفه الأساسي هو النمو التربوي السليم للتلميذ، وأخذ الخصوصياته الفردية، وتاريخه الشخصي ونموه العاطفي (نقلا عن الخطيب أحمد، 2003، ص 260)

- إن وجود المشكلات الدراسية كصعوبات التعلّم، الفشل الدراسي، ضعف التحصيل، والعنف المدرسي بين التلاميذ، يجعل بعض المدرسين يشعرون بأنهم غير قادرين على تحمل بعض الأوضاع وعلى التصرف مع متعلميهم، وهنا تظهر الحاجة الماسة للتوجيه والإرشاد الذي سنتناوله في العنصر الآتي (Fresene, 1993, P3)

4. الحاجة إلى التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

لقد أوكلت على عاتق المرشد النفسي المدرسي المتابعة والتكفل النفسي المنتظم والمستمر للتلاميذ داخل المؤسسة التربوية، والإصغاء إليهم والتحاور معهم، وذلك بعيدا عن كل الممارسات والضغوط التربوية أو الأخلاقية، وعن طريق هذه العملية الإرشادية تمّ فتح المجال لهم للتعبير عن صعوباتهم ورغباتهم ومخاوفهم وقلقهم عن طريق توفير جو ملائم لنجاح هذه العملية، فالتلاميذ الذين يعانون من

القلق نتيجة توتر المناخ المدرسي (تغيير أستاذ، أو طبيعة تنظيم العمل المدرسي)، أو الذين يظهرون حالات الإنطواء نتيجة العجز عن إقامة علاقات مع الأقران، فهم يحتاجون إلى إجراء أكبر قدر ممكن من المقابلات الإرشادية لتقديم المساعدة والتكفل النفسي والتربوي، وبناء على ما سبق فإن التلاميذ لا يستطيعون الإستغناء عن الخدمات التي يوفرها الإرشاد النفسي المدرسي، والتي تُعتبر عملية متكاملة يشارك فيها كل الفاعلين في العملية التربوية (زهرة حامد عبد السلام، 1980، ص377)

تظهر الحاجة إلى التوجيه والإرشاد المدرسي في سن التمدرس، الذي يصاحب مرحلة المراهقة فهي مرحلة حرجة وانتقالية في حياة المراهق نظرا لما يتعرض له من تغيرات جسمية نفسية، عقلية واجتماعية، تترتب عنها حاجات ومتطلبات تستدعي الإهتمام والرعاية، ويُعتبر خدمات الإرشاد المدرسي وسيلة نحو التقدم وذلك مما يوفره من خدمات وتوجيهات، فهو يحتاج لمن يساعده على فهم هذه التغيرات ومواجهة المشكلات سواء كانت نفسية أو دراسية أو سلوكية، ومساعدته على فهم ذاته والكشف عن قدراته وميوله، وإتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبله الدراسي والمهني.

وبالتالي فإن عملية الإرشاد النفسي المدرسي، واسعة ومتشعبة، يحتاج إليها جميع التلاميذ سواء العاديين أو الذين يعانون من مشكلات دراسية، لأن كل فئة تحتاج إلى نوع خاص من الإرشاد، ومساعدتهم على التعرف على استعداداتهم وقدراتهم لتوظيفها بشكل مناسب، واختيار الدراسة المناسبة، وتجاوز الصعوبات التي قد تواجههم في حياتهم الدراسية، وذلك لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتمتع بالصحة النفسية، وضمان تـمدرس سليم وفعال (الزغبى أحمد محمد، 1994، ص235).

5. مناهج التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

ينتهج التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ثلاثة أنواع من المناهج وهي كما يلي:

1.5. المنهج الإنمائي (Method Developmental)

تظهر أهمية هذا المنهج في كون أن خدمات التوجيه والإرشاد تقدم أساسا للأفراد العاديين لتحقيق زيادة كفاءة الفرد الكفاء، وإلى تدعيم كفاءة الفرد المتوافق إلى أقصى درجة ممكنة.

ويطلق عليه أحيانا بالإستراتيجية الإنشائية، حيث يتضمن المنهج الإنمائي للإجراءات التي تؤدي إلى النمو السوي السليم لدى الأفراد الاسوياء والعاديين، خلال رحلة نموهم طوال العمر، حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية والسعادة والكفاية والتوافق النفسي، ويتحقق ذلك عن طريق

معرفة وضعهم وتقبل الذات، ونمو مفهوم موجب للذات وتحديد أهداف سليمة للحياة وأسلوب حياة موفق بدراسة الإستعدادات والقدرات والإمكانات، وتوجيهها توجيهها نفسيا وتربويا ومهنيا سليما من خلال رعاية مظاهر نمو الشخصية من جميع الضواحي (الزبادي أحمد وهشام الخطيب، 2000، ص 21).

ويظهر دور المعلم الهام والاساسي من خلال الخبرات والتجارب التي يمكن أن يوفرها لتلاميذه في سياق العملية التعليمية بشكل تلقائي، حيث يمكن أن نتحصل على أفضل النتائج، وباعتبار عملية النمو عملية ممتدة فإن المعلم يصبح أكثر المحتكين بالتلاميذ وأكثرهم قدرة على متابعة وتقييم اتجاهات النمو السليم لديهم فهو يكشف فيما إذا ما كان المتعلم ينمو في الاتجاه الطبيعي أم يعاني من مشكلات وصعوبات، مما يسهل عملية مواجهتها في الوقت المناسب من قبل المرشد النفسي (حسين طه عبد العظيم، 2004، ص 25).

2.5. المنهج الوقائي (Preventive Method)

يحتل المنهج الوقائي مكانا في التوجيه والإرشاد النفسي ويطلق عليه أحيانا منهج "التحصين النفسي" ضد المشكلات والإضطرابات والأمراض النفسية حيث نجده يهتم بالأسياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقوم ضد حدوث المشكلات والإضطرابات والأمراض النفسية (حمدي عبد الله عبد العظيم، 2012، ص 89).

ويهتم هذا المنهج بمحاولة الكشف المبكر للاضطرابات في المرحلة الأولى من ظهورها قصد السيطرة عليها ومنع تطورها، ومن الإجراءات الوقائية التي يمكن القيام بها توفير الصحة النفسية في البيئة المدرسية من خلال التعرف على حاجات المتعلمين، والإهتمام بدراسة مشكلاتهم في بداية ظهورها، وتوفير الجو الاجتماعي القائم على التقبل وإتاحة الفرص أمام المتعلمين للتعبير عن مشاعرهم وشخصياتهم (عطوي جودت، 2004، ص 245).

3.5. المنهج العلاجي (Method Therapeutic)

قد تكون بعض المشكلات والإضطرابات من الصعب التنبؤ بها، فتحدث فعلا، وكل فرد فينا قد سير في وقت ماضي مواقف أزمت Situation crisis وفترات حرجة، ومشكلات صعبة يحتاج فيها إلى مساعدة ومساندة لتخفيف مستوى القلق، ورفع مستوى معنوياته، ويعمل على علاج المشكلات والإضطرابات والأمراض النفسية حتى تمكن الفرد من تحقيق التوافق والصحة النفسية (عبد المنعم عثمان، 2012، ص 90).

يحتاج هذا المنهج إلى تخصص دقيق في الإرشاد العلاجي، وكما أنه يحتاج إلى عيادات وإمكانات ويأخذ وقتاً وجهداً، وتكاليف عالية جداً، حيث تكون نسبة نجاح الإستراتيجية مضمونة (100%) (ربيع هادي مشعان، 2005، ص33)

نستنتج من خلال ما سبق عرضه عن مناهج التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي: أن كل هذه المناهج متداخلة ومتكاملة ومتناقسة، حيث نلاحظ أنها متسلسلة في التدرج بدءاً بالمنهج الإنمائي مروراً بالوقائي وصولاً إلى المنهج العلاجي، حيث يبدأ بالتركيز على تنمية قدرات الفرد وتشجيع مواطن القوة فيه من خلال توفير كل الظروف المادية والمعنوية للمحافظة على هذه الإيجابية ثم العمل على وقاية الفرد من الوقوع في المرض والمشكلات، وفي الأخير تقديم علاج ومساعدة للفرد الذي وقع في الإضطراب، وعلى المرشد النفسي أن يكون على علم ودراية ومعرفة دقيقة بهذه المناهج وكيفية استخدامها لكي يساعد الأفراد على تحقيق التوافق النقي والإجتماعي والصحة النفسية في مختلف مراحل نموه.

6. أسس التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

إن أسس الإرشاد النفسي تتعلق بالسلوك الإنساني وهي متعددة ومتشابهة ومتبادلة الأثر والتأثير وهي قواعد تقوم عليها أو تنطلق منها عملية الإرشاد لتعديل ذلك السلوك وعلى المرشد النفسي أن يضعها كقاعدة أثناء ممارسة العملية الإرشادية وهي كالتالي:

1.6. الأسس العامة

وتتمثل في العناصر التالية:

- ثبات السلوك الإنساني نسبياً ومرونته: يُعتبر السلوك كل ما يصدر عن الإنسان من نشاط يتصل بطبيعته الإنسانية سواء كان ذلك جسمياً أو عقلياً، أو اجتماعياً أو إنفعالياً (زهان حامد عبد السلام، 1980، ص61).

والسلوك الإنساني مكتسب ومتعلم بالتنشئة والتفاعل والتربية والتعليم، وبالتالي يكتسب صفة الثبات النسبي والتشابه بين الماضي والحاضر والمستقبل مما يسمح التنبؤ به خاصة عند الأشخاص العاديين في المواقف العادية (الزبدي أحمد وهشام الخطيب، 2000، ص29).

ولا يقتصر التعديل على تعديل السلوك الظاهري فقط بل تتعداه إلى البنية الأساسية للشخصية وتعديل منظومها لدى المسترشد إلى الإيجاب والواقعية (عبد العظيم عبد الله، 1996، ص55).

- السلوك الإنساني فردي وجماعي: إن السلوك الإنساني فردي وجماعي في آن واحد بمعنى أن الإنسان يتأثر بفرديته أي بما يتسم بسمات إنفعالية وعقلية ونفسية ولكنه يتأثر سلوكه دائما بمعايير الجماعة وقيمتها وعاداتها وضغوطها واتجاهاتها، أي أن سلوك الإنسان ناتج عن تفاعل العوامل الفردية والجماعية.
 - استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد: إن الإنسان إجتماعي بطبعه، فلهذا إذا استعصى عليه أمر فإنه يستشير غيره ممن يتوسم فيهم الخبرة والمقدرة، وعلى المرشد النفسي أن يكون ذو حنكة ليتحقق شرط تقبل الطرفين، وهذا عنصر هام في نجاح العملية الإرشادية.
 - حق الفرد في التوجيه والإرشاد: إن الإرشاد حاجة نفسية هامة لدى الفرد (التلميذ)، وهو مطلب أساسي من مطالب النمو السوي لإشباع هذه الحاجة، ومن هنا يصبح الإرشاد حق من حقوق كل فرد (تلميذ)، وذلك من خلال توفير خدمات الإرشاد سواء في المؤسسات التربوية أو مؤسسات الدعم.
 - حق الفرد في تقرير مصيره: إن المرشد يسعى من خلال تقديم خدمات الإرشاد في المؤسسات التربوية على مساعدة التلاميذ على إقتراح حلول لمشاكله، وربما خطط، وإتخاذ القرارات المناسبة من خلال مساعدتهم على التعرف على قدراتهم وميولهم وإتجاهاتهم، وهكذا يصبح للتلميذ الحق في تقرير مصيره ونفسه (زهرا ن حامد عبد السلام، 1980، ص66).
 - تقبل المسترشد (المتعلم) كما هو عليه (دون شروط)، حتى يشعر المسترشد (التلميذ) بالأمن النفسي والإطمئنان ليستطيع أن يبوح بما لديه من معاناة في جو آمن قائم على الثقة والإحترام المتبادل، حتى يمكن للعلاقة الإرشادية الإستمرار وتحقيق الاهداف المسطرة.
 - الإستمرارية: إن عملية التوجيه والإرشاد عملية مستمرة طوال مراحل العمر المختلفة حيث لكل مرحلة من مراحل النمو مشكلاتها، وعليه التوجيه يكون لمواجهة هذه المشكلات.
- والإستمرار يعني أيضا متابعة المرشد النفسي تطورات الحالة بصفة مستمرة لأن الإرشاد عبارة عن خدمة مستمرة ومنظمة ومخططة.

2.6. الأسس الفلسفية

تتمثل الأسس الفلسفية في عنصرين أساسيين ألا وهما فهم طبيعة الإنسان بأخلاقيات مهنة الإرشاد والتوجيه:

- فهم طبيعة الإنسان: إن نجاح عملية التوجيه والإرشاد مرتبطة أساسا لفهم طبيعة الإنسان لأنها عملية معقدة ومتشابكة وعميقة عمق الطبيعة البشرية نفسها، مما جعل العديد من النظريات النفسية

والاجتماعية تحاول تحديد طبيعة الإنسان كنظريات علم النفس (التحليل النفسي، السلوكية، المجال)، حيث كل واحدة منهما فسرت الطبيعة البشرية حسب مبادئها ومسلماتها، وحتى وإن لكل نظرية قوانين، وركائز إلا أن الهدف واحد وهو فهم وتفسير هذه الطبيعة للوصول بالإنسان إلى أن يكون كائنا متوافقا مع ذاته والمجتمع الذي يعيش فيه (زهراڤ حامد عبد السلام، 1980، ص60).

• أخلاقيات مهنة الإرشاد: لابد على المرشد النفسي أن يستعيد بأخلاقيات هذه المهنة والتي حدّتها الجمعية النفسية الأمريكية في المعايير التالية: (تحمل المسؤولية، الكفاءة في العمل، الإلتزام بمعايير وآداب، وتشريعات العمل، العمل لصالح المسترشد، التمكن في فنيات التشخيص والتقييم، توافر العلاقات المهنية والصحية بين العاملين، ضرورة المشاركة في بحوث مع الآخرين) (زهراڤ حامد عبد السلام، 1980، ص71)

3.6. الأسس الاجتماعية

إنّ هذا الأساس يرتكز على إدراك المرشد أن الفرد يجب التّعامل معه كعضو في جماعة وأن سلوكه خاضع دائما لعملية التطبيع الاجتماعي ويتأثر بأعضاء الجماعة التي ينتمي إليها وخاصة ما يسمى بالجماعة المرجعية، وهنا يُقصد بالجماعة التي يرجع إليها الفرد في تقييمه لسلوكه الاجتماعي وهي أقرب الجماعات وأحبها لنفسه، وأكثرها إشباعا لحاجاته، فهو يتأثر بإهتماماتهم وثقافتهم وعاداتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وأنماط حياتهم المختلفة، فهي تؤثر في سلوك الفرد وتحدّد مستويات طموحه وإطاره المرجعي.

4.6. الأسس التربوية

تُعتبر عملية التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عملية مكملة للعملية التربوية حيث أن التّوجيه يعطي دفعا كبيرا للعملية التعليمية التعلّمية لجعلها أكثر فعالية، وذلك من خلال ما يلي:

- إن إهتمام المرشد النفسي بالتلميذ كفرد يؤدي به إلى توفير خدمات الإرشاد الفردي، وعندما يفسر سلوكه كفرد داخل جماعة، يجعل المرشد يخطط لعملية الإرشاد الجمعي.
- تعاون المرشد مع أعضاء الجماعة التربوية والبيداغوجية (المدرسين) من أجل إنجاح عملية الإرشاد، وتفعيل العملية التربوية بصفة عامة (زهراڤ حامد عبد السلام، 1980، ص71).

5.6. الأتس الأخلاقية

نقصد بهذه الأتس بشكل خاص بالقواعد والأتس الأخلاقية والخلقية التي تنظم وتحدد مهام وأدوار العاملين في خدمات التوجيه والإرشاد وعلاقتهم بالجهات الأخرى ذات العلاقة بهذه الخدمات. (Gibson, 1983).

6.6. الأتس النفسية

ومن الأتس النفسية التي يركز عليها التوجيه والإرشاد ما يلي:

1.6.6. الفروق الفردية

يجب على المرشد النفسي مراعاة مبدأ الفروق الفردية أثناء ممارسة عملية الإرشاد، فلكل فرد شخصية مستقلة ينفرد بها عن الأفراد الآخرين، وذلك نتيجة تفاعل العوامل الوراثية والبيئية، فمثلا نفس المشكلة الواحدة التي يعاني منها عدة أشخاص تكون لها أسباب مختلفة، وإن طرق تناولها من طرف المرشد تختلف من شخص لآخر، وهذا يعود إلى طبيعة الفروق الفردية القائمة بينهم (الزعيبي أحمد محمد، 2003، ص51).

2.6.6. الفروق بين الجنسين

إن عملية الإرشاد النفسي ليست واحدة لكلا الجنسين مما ينطبق على الإناث لا ينطبق على الذكور لوجود الفروق بين الجنسين، سواء كانت فيزيولوجية، وإجتماعية وإنفعالية، فهذا الفرق له أهمية في جميع مجالات الإرشاد المدرسي (مهني، زواجي، أسري، تربوي). (الزبادي أحمد والخطيب هشام، 2001، ص34).

3.6.6. مطالب النمو

تعتبر مطالب النمو النفسي لكل مرحلة عمرية يمر بها الفرد أساسية في توجيه العملية الإرشادية وتبين مدى تحقيق الفرد لذاته وإشباعه لحاجاته وفقا لمستوى نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع مرحلة النمو، ويؤدي تحقيق تلك المطالب إلى نمو الفرد (زهراان حامد عبد السلام، 1998، ص69).

7. الإرشاد والمشكلات المدرسية

تُعتبر المشكلات المدرسية على أنّها صعوبات تعرقل التلاميذ في دراستهم، وينتج عنها ضعف التحصيل الدراسي.

تؤكد "روز ماري طومسون" (Thomson) (1997) على أهمية دراسة المشكلات المدرسية وضرورة الوقاية منها وعلاجها باستخدام المنهج الوقائي والنمائي والعلاجي.

إن عملية الإرشاد والتوجيه المدرسي لا تكون فعالة ما لم يقم بها شخص يمتلك قدر كافي من المهارات في مجال المساعدة، تشمل حبه لتقديم العون، وتكون خلفيته النظرية، ومؤهلاته، وخبراته في مجال الإرشاد قوية، تساعد المسترشد أو المتعلم على الانتقال من الدعم الخارجي إلى الدعم الذاتي (نقلا عن العرة سعيد حسين، 2001، ص13).

ثانيا: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

1. تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي

1.1. لغة

هو الشخص الذي يعطي نصائح في مجالات معينة ومستشار التوجيه هو شخص مكلف بالتوجيه المدرسي والمهني ينصح التلاميذ باختيار صحيح لمتابعة دراسة ما أو مهنة ما (Le Petit Larousse) (illustré, p 251)

2.1. اصطلاحا

عرفته الرابطة الأمريكية للمرشدين على أنّه المهني الذي يقع عليه عبئ مساعدة كل الطلبة، ومقابلة إحتياجات نموهم وما يصادفونه من مشاكل (القذافي محمد رمضان، 1996، ص19).

وعرفه روشلان (Reuchlin) (1971): هو الشخص المسؤول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، وهو مختص في التوجيه ويُعتبر أقدر الناس على جمع كافة المعلومات التي تخص الطالب وإستغلالها أحسن إستغلال بغرض توجيهه، وذلك بالإعتماد على مبادئ وتقنيات علم النفس ((Reuchlin, 1971 , P 77).

ويعرفه الداھري: "انه الشخص الذي إمتھن الإرشاد التربوي وتخصص فيه وأعد له وتدرّب عليه". (الداھري حسن صالح، 2000، ص26).

أما فريد النجار فيرى أن المرشد هو " كل من يقوم بمساعدة الأشخاص الآخرين على معالجة شؤونهم، أو حل مشكلاتهم الإجتماعية والتّربوية " (النجار فريد، 2003، ص289).

وتعرف كاملة الفرخ المرشد النّفسي "هو الشخص المتخصص والمسؤول الأول عن العمليات الرّئيسية للإرشاد، والتّوجيه ودون مرشد يكون من الصّعب تنفيذ أي برنامج إرشادي " (الفرخ كاملة شعبان، 1999، ص183).

من خلال ما سبق، نستنتج أن معظم الباحثين والعلماء إتفقوا على أن المرشد النّفسي هو ذلك الشخص المسؤول عن تطبيق برامج التّوجيه والإرشاد في المؤسسة التّعليمية، ويجب أن يمتلك القدرة والكفاءة العالية لفعل ذلك.

وحسب القانون التّوجيهي لوزارة التّربية الوطنية 04 و08 المؤرخ في 2008، فإن مستشار التّوجيه إطار تابع لمراكز التّوجيه المدرسي والمهني، متحصل على شهادة ليسانس في علم النّفس وعلوم التّربية والأرطفونيا وتخصص علم الإجتماع.

وتجدر الإشارة أن في الدول العربية تمّ تبني اسم المرشد النّفسي، وفي الجزائر نتحدث عن مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

2. تعيين مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

يُعتبر التّوجيه والإرشاد المدرسي ممارسة بيداغوجية مستحدثة في النظام التّربوي الجزائري وكان المستشارون يزاولون نشاطاتهم في مراكز في التّوجيه المدرسي والمهني، بعد أن تمّ تكوينهم في معهد علم النّفس التطبيقي والتّوجيه المدرسي والمهني، الذي عوض بقسم علم النّفس والقياس البيولوجي المستحدث سنة 1964 بجامعة الجزائر، والذي اختص في تكوين مستشاري التّوجيه المدرسي والمهني، حيث تخرجت أول دفعة للمستشارين من جامعة الجزائر، وكان عددهم (10) وبعد جاء المنشور الوزاري رقم 219 المؤرخ في (1991/01/18) الذي يتضمّن تعيين مستشاري التّوجيه المدرسي والمهني في الثانويات، وذلك من أجل إعادة النظر في مفهوم التّوجيه وأساليبه والخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ، وذلك في مجال المتابعة النّفسية، والتّربوية والإلهام الفعلي في رفع مستوى الاداء التّربوي للمؤسسات التّعليمية، ولتلبية الحاجة الملحة للتوجيه، ومواكبة مختلف التطورات التي عرفتها المنظومة، وقد بلغ عدد المستشارين المنصبين على مستوى الثانويات للسنة الدراسية (1991-1992) (86)

مستشارا موزعين على 48 ولاية، وبعد ذلك تمّ التعيين بصفة تدريجية ليصل عددهم إلى 679 مستشار رئيسي خلال السنة الدراسية (1996-1997) وأصبح عدد مراكز التوجيه 60 مركزا على مستوى التراب الوطني، وبتاريخ 23 جوان 2018 صدر المنشور رقم 1051 المتعلق بإجراءات تنظيمية متعلقة بتحديد مهام مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعيّنين بالمتوسطات.

والآن بعد الأهمية التي أصبح يكتسبها التوجيه المدرسي أصبحت وزارة التربية الوطنية تمتلك شبكة هامة من مراكز التوجيه المدرسي عبر التراب الوطني بمعدل واحد على الأقل كل ولاية.

ووضعت سياسة جديدة في دعم مصالح التوجيه خاصة على مستوى توظيف المستشارين بالعدد الكافي، إذ أصبحت كل ثانوية معين بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، والعملية مستمرة لتعميمها على مؤسسات التعليم المتوسط، حتى تكون هناك تغطية كافية وتكفل لجميع المتدرسين على المستوى الوطني.

3. الإعداد العلمي والمهني لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

إنّ المرشد النفسي أو أخصائي التوجيه أو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لابد أن يهتم بسيكولوجية الإرشاد وأن طبيعة عمله في المجال المدرسي يستوجب عليه أن يكون تربويا ومختص نفسي في آن واحد، إذ يتطلب عمله أن يكون ملما بسياسية التعليم، فلسفة التربية طرق التدريس، وهذا بالإضافة إلى تخصصه كموجه (جلال سعد، 1992، ص 22).

وترى كاملة الفرخ أن المرشد النفسي يجب أن يتم إعداده في أقسام علم النفس بالجامعات، ويتم تدريبه عمليا في مراكز الإرشاد والعيادات النفسية تحت إشراف أساتذة مدرسين. (الفرخ كاملة شعبان، 1999، ص 184).

وإنطلاقا مما أوردته عمر ماهر محمود (1999) من خلال مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية، وذلك بغرض الرفع من كفاءة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وفعاليته، فلقد طرح العناصر التالية:

1.3. الإعداد النظري

يتم إعداد معظم برامج مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تتم في مؤسسات معروفة معترف بها كالجوامع ومؤسسات التّعليم العالي، فمستشار التّوجيه المدرسي والمهني يتم إعداده في أقسام متخصصة في علم النّفس بكل تخصصاته، علم الإجماع، ويكون ذلك من خلال:

- **إعداد نظري عام:** هذا يتطلب دراسة عدد من المقررات التي تزود مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمعرفة كاملة عن طبيعة الإنسان، وحاجاته، ومطالب نموه ودوافع سلوكه، ومن هذه المقررات: علم النّفس الإجماعي، علم النّفس النمو (الطفولة والمراهقة)، سيكولوجية الشّخصية.
- **دراسة مقررات خاصة بالإرشاد:** ومن أمثلة عنها: القياس النّفسي، الإحصاء، بناء الإختبارات والمقاييس النّفسية، التّوجيه التّربوي والمهني، وسائل وتكنولوجيا الإتصال.
- **الإعداد التخصصي:** يُقصد به مجموعة من المقررات التي تهدف إلى تزويد مستشار التّوجيه المدرسي والمهني بمعلومات واسعة عن الإرشاد والعلاج النّفسي، وطرق الإرشاد النّفسي المدرسي والصحة النّفسية، ومشكلات الأطفال والمراهقين، وعلم النّفس العلاجي، ومجالات الإرشاد النّفسي والتّربوي.

2.3. الإعداد العلمي

يُعد الجانب العلمي من أساسيات إعداد المستشار، والإختبار لمدى فهم المتدرب للمقررات النّظرية، ومدى تمكنه من الكفايات الإرشادية اللازمة لممارسة مهنة الإرشاد وتحقيق أهدافها، ولذلك لا بد من إعطاء هذا الجانب أهمية وعناية أكبر من حيث طبيعة التّدريب، وربطه بالجانب النظري، واختيار المكان المناسب، الأمر الذي يتطلب بناء جسور التفاهم والتعاون بين الجامعات والمؤسسات الإجماعية المختلفة، ويمثل الإعداد العلمي:

- التّدريب على إجراء المقابلات الإرشادية، وفتياتها وأنواعها تحت إشراف متخصصين متمرسين في التّوجيه والإرشاد النّفسي المدرسي.
- التّدريب على إستخدام الإختبارات والمقاييس النّفسية وفتياتها ومهارات التّعامل معها.
- التّدريب على الممارسة الإرشادية الفعلية بإستخدام الأفلام التّعليمية، أو عرض نماذج من الحالات أمام مستشار التّوجيه المدرسي والمهني، وتحت إشراف مختصين.
- التّدريب الميداني تحت إشراف المختص، بهدف تطوير الممارسات المهنية لمستشار التّوجيه المدرسي والمهني.

- التدريب على أسلوب دراسة الحالة، وكتابة التقارير المختلفة.
- التدريب على إدارة المناقشات في الإرشاد الجمعي (الزغبي أحمد محمد، 2003، ص 283).

4. المعايير الأخلاقية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

لقد حدّدت الرابطة الأمريكية لمسترشدي المدارس الأمريكية مجموعة من المعايير الأخلاقية والمبادئ الأساسية للعلمية الإرشادية يؤمن بها هذا المهني المتخصص في مجال الإرشاد وهي كالتالي:

- لكل شخص الحق في الإحترام والتقدير كإنسان، وفي الحصول على الخدمات الإرشادية بغض النظر عن شخصه وعمره، سماته، معتقداته ومركزه الاجتماعي والإقتصادي.
- لكل شخص الحق في توجيه نفسه.
- لكل شخص الحق في إختيار أهدافه وتحمل مسؤولية تحقيقها.
- لكل شخص الحق في السرية، ويمكن تلخيص المعايير الأخلاقية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب ما جاء في المنظومة التربوية الجزائرية فيما يلي:
- أن يتحلّى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالأخلاق الفاضلة قولاً وعملاً وأن يكون قدوة حسنة داخل المؤسسة التربوية.
- أن ألا يستخدم المرشد أدوات وأساليب مهنية لا يجب تطبيقها وتفسير نتائجها، لأنه لا مجال للإجتهد على حساب الآخرين.
- إحترام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتلاميذ، كعدم التدخّل في ديانته واحترام جميع خصوصياته (رشدي عثمان فريد، 2013، ص 202).
- السرية: يجب على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المحافظة على سرية المعلومات والإلتزام بالسرية والأمانة والإكتفاء بتقديم توصيات فقط.
- العلم والمعرفة: يجب على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أن تتوفر فيه مجموعة من المعارف الخاصة بمراحل نمو شخصية التلاميذ ومشكلاتهم، وأساليب التعامل مع المشكلات، وأسبابها وذلك من خلال جمع المعلومات حول واقع المجتمع والمؤسسة التي يعمل فيها.
- الخبرة: يُعتبر معيار الخبرة الجانب الوظيفي والأدائي في عملية الإرشاد، لذا يحتاج مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلى مجموعة من المهارات، وتُعتبر مهارة تكوين العلاقة الإرشادية من أهم المهارات في العمل الإرشادي لما تحتويه من مهارات كالملاحظة، الإصغاء، الألفة وتوفير البيئة

الإرشادية الآمنة، ثم دراسة المشكلة وتشخيصها، وصياغة الأهداف وبعدها إختيار طريقة الإرشاد النّفسي الملائمة للحالات التي يرشدها ويوجهها مستشار التّوجيه والإرشاد.

وفي الاخير، على المستشار أن يلتزم بقواعد مهنته، ولا يدعي أن لديه الخبرة والمهارة الكافية، بل يسعى بكل الوسائل لتطوير قدراته ومهاراته تحت إشراف مختصين.

• **رعاية مصلحة المسترشد (التلميذ):** يجب على مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أن يساعد التلميذ على النمو والنجاح وتجاوز المشكلات وتصحيح الاخطاء، وتبني القيم الإيجابية والإبتعاد عن التفكير السلبي.

5. الإطار المكاني لعمل مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

حدّدت النصوص القانونية مهام مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، كما حدّدت أيضا الإطار المكاني لعمل المستشار التي يتردد عليها أثناء أداء مهامه، وهو ما يسمى بمقاطعة التدخّل، وتتمثل هذه المؤسّسات في مركز التّوجيه المدرسي والمهني، الثانويات والمتوسطات.

1.5. مركز التّوجيه المدرسي والمهني

يُعتبر مركز التّوجيه المدرسي والمهني مصلحة من المصالح الخارجية لمديرية التّربية، وهو مركز عمومي يقدم خدمات تربوية وإعلامية للجمهور الواسع والجمهور المدرسي، ويُعتبر المنشور الوزاري رقم **341 المؤرخ في 1989/05/9** منشور يتعلق بسير مراكز التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث يقومون بحملات إعلامية، عقد مجالس القبول والتّوجيه في آخر السّنة الدراسية بالمتوسطات، ومجالس التّوجيه بالثانويات، عقد لجنة الطعن الولائية.

وتم إعادة فتح المراكز بصفة تدريجية عبر التراب الوطني، وجاء المنشور الوزاري رقم **485 المؤرخ في 1991/12/22** الذي يتضمّن إجراءات تنظيمية لسير مراكز التّوجيه المدرسي، حيث يسيره مدير له رتبة مفتش التّوجيه المدرسي والمهني يعمل تحت سلطته طاقم إداري لتأمين السير الإداري للمركز وطاقم تقني يتشكل من مجموعة من مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لضمان سير الأعمال التقنية والتّربوية للمركز.

2.5. الثانوية

تُعتبر مرحلة التّعليم الثانوي بمرحلة التّعليم ما بعد الإلزامي التي تستقبل التلاميذ وهم في مرحلة المراهقة، ومن خلال تقويم الممارسات الحالية للتوجيه المدرسي والمهني أصبح من الضروري إعادة النظر

في مفهوم التوجيه وأساليبه للخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ، إلى مجال المتابعة النفسية والتربوية والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للتلاميذ، من خلال تعرف التلاميذ على طموحاتهم وتقويم استعداداتهم، والعمل على تطوير قنوات الإتصال والتواصل الإجتماعي والتربوي، ومن أجل تحقيق ذلك تقرر تعيين وإدماج مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الفرق التربوية للمؤسسات التعليمية في الثانويات، وذلك تطبيقاً لتعليمات المنشور الوزاري رقم 249 المؤرخ في (1991/09/18) الذي وضع ترتيبات لتعيين وتنظيم عمل المستشار وعلاقاته داخل الثانوية (المنشور الوزاري رقم 249، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة من 1962-2011).

3.5. المتوسطات

يُمز تلميذ مرحلة التعليم المتوسط بحدثين حاسمين أولهما هو انتقاله إلى المتوسط بحكم أنها وسط جديد يتكون من مجموعة من المتعاملين، وهذا يمكن أن يخلق لدى التلميذ نوعاً من عدم التكيف مع الوسط الجديد، وهذا يتطلب تدخل مستشار التوجيه الذي يساعد التلميذ على التكيف، من خلال تعريفه بمكونات هذا الوسط، ويساعده على التوافق والتكيف معه.

يتمثل الحدث الثاني الذي يمر به التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، والذي يستدعي ضرورة تدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، اجتيازه لإمتحان شهادة التعليم المتوسط، وكون هذه السنة يختار فيها التلميذ إحدى الجذوع المشتركة للإلتحاق بمرحلة التعليم ما بعد الإلزامي، لهذا لا بد أن تكون متابعة على المستوى الدراسي والنقسي، فكان المستشار عند تعيينه على مستوى الثانويات في الموسم الدراسي (1991-1992) لديه مقاطعة التدخّل التي يشرف عليها، وهي عبارة عن المتوسطات التابعة للثانوية، وهي مقاطعة يقوم تقسيمها مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، وعلى المستشار أن يقوم بمداومات في هذه المتوسطات ليقوم بالمهام الموكلة له.

وفي سنة 2015 تمّ تجسيد تنصيب المستشارين على مستوى المتوسطات بصفة تدريجية، وذلك بصدور المنشور الوزاري 1051 المؤرخ في 2018/06/23 المتعلق بتنظيم نشاطات المستشارين المنصبين على مستوى المتوسطات.

6. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

حدّد القرار الوزاري رقم 827 الذي يحدّد مهام مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والمؤرخ في 1992/11/13، فهو الموسم الدراسي الذي تقرر فيه لأول مرة إدماج وتعيين المستشارين في الثانويات.

حيث تنص المادة 06 من القرار الوزاري 827 على أن يتكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم الدراسي لذا يمكن أن نحصر مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب المحاور إلى ما يلي:

1.6. محور الإعلام المدرسي

ضمان سيولة الإعلام، وتنمية الإتصال داخل مؤسسات التعليم، وإقامة مناوبات بغرض استقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة.

- تنشيط حصص إعلامية جماعية، وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين طبقا لبرنامجهم تُعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.
- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.
- تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالإستعانة بالأساتذة ومساعدتي التربية وتزويدهم بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ (القرار الوزاري 827- المادة 14).

تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالإستعانة بالأساتذة ومساعدتي التربية، حيث جاءت حملة من المناشير الوزارية المنظمة لعملية الإعلام المدرسي على مستوى المؤسسات التربوية ف جاء المنشور الوزاري 84 المؤرخ في (1990/04/22) المتعلق بتدعيم نشاطات الإعلام المدرسي حيث يستفيد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من محاضرات متخصصة حسب قطاعات التكوين.

تنظيم زيارات في مؤسسات التعليم العالي والتكوين المتخصص، وتعتمد هذه العملية على الهياكل المتوفرة على المستوى المحلي والجهوي.

وتتمثل نشاطاته في مجال الإعلام فيما يلي:

يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بتنشيط حصص إعلامية لفائدة المستويات التالية:

1.1.6. إعلام السنة الأولى متوسط

إنّ الهدف من إعلام تلاميذ السنة الأولى متوسط هو مساعدتهم على التكيف مع المحيط الدراسي الجديد بعد إنتقالهم من مرحلة التّعليم الإبتدائي إلى التّعليم المتوسط، حيث على المستشار تعريفهم بالمواد الدراسية، المعاملات والمواقيت، والتعرّف على الهيكلة الجديدة وعليه يساعده على بناء فكرة حول مستواه الدراسي، وبلورة مشروعه المهني وتربية الإختيارات (المنشور رقم 2013/242).

2.1.6. إعلام السنة الثالثة متوسط

يمكن الهدف الاساسي للإعلام على مستوى السنة الثالثة متوسط هو تحسس التلاميذ بأهمية السنة الثالثة متوسط لتحضير إمتحان شهادة التّعليم المتوسط، وتحضيرهم لعملية إختيار أحد الجذوع المشتركة التي سيوجهون إليها في نهاية السنة الرابعة متوسط، وتحسيسهم إلى أن عملية التّوجيه إلى التّعليم الثانوي مرتبط بنتائج السنة الثالثة والرابعة متوسط، والتي تعبر عن ملحمهم الدراسي (المنشور الوزاري رقم 49 المؤرخ في 16 فيفري 2008).

3.1.6. إعلام السنة الرابعة متوسط

تعتبر السنة الرابعة متوسط من التّعليم المتوسط سنة مصيرية، لأنها تنوج بإمتحان نهاية التّعليم المتوسط، فينظم مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حصصا إعلامية موزعة على الفصول الثلاثة، ولكل حصة إعلامية هدفها، والمحاور الإعلامية التي يتطرق إليها المستشار في الحصة الأولى هي حصة تحسيسية يبرمجها المستشار خلال شهر أكتوبر - نوفمبر ويقوم المستشار بتحسيس التلاميذ بأهمية السنة الرابعة متوسط، دور ومهام مستشار التّوجيه، التعريف بالهيكلة الجديدة مواقيت ومعاملات المواد والمواد الأساسية لكل جذع مشترك، بالإضافة إلى أهمية معدل شهادة التّعليم المتوسط والمعدل المتحصل عليه خلال السنة الدراسية (المنشور الوزاري رقم 49 المؤرخ في 16/02/2008)

أما الخطوة الثانية وهي الحصة الإعلامية لتقديم نصائح حول طريقة المراجعة يبرمجها المستشار (جانفي - فيفري) تتمحور حول الكيفية التي تبنى عليها عملية التّوجيه إلى السنة الأولى ثانوي من حيث معايير التّوجيه والمواد الأساسية التي تحدّد كل جذع مشترك والتخصصات المفتوحة بعد السنة الأولى ثانوي.

وبعد ذلك تأتي الحصة الثالثة وهي الحصة التوثيقية يبرمجها المستشار في شهر (ماي) والتي تهدف إلى تعريف التلميذ بإجراءات تقديم الطعون، التنسيق مع قطاع التعليم والتكوين المهني، تقديم وثائق ومطويات حول كيفية التحضير للإمتحان وتجاوز حالات القلق والنسيان (المنشور الوزاري رقم 49 المؤرخ في 2008/02/16).

4.1.6. إعلام السنة الأولى ثانوي

يُعتبر إنتقال التلميذ من مرحلة التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي مرحلة حاسمة، فهو يعيش فترة المراهقة بكل مظاهرها وتغيرات من جميع النواحي، لذا على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أن يكون تدخله من أجل مساعدة التلميذ على الاندماج والتكيف في المحيط الدراسي الجديد حتى يتمكن من اجتياز المرحلة بنجاح في دراسته وإختياره الذي يكون على مراحل أي التوجيه التدريجي (ثلاثة مراحل) (المنشور الوزاري رقم 2161 / 2005/05/10)

ويخصص المستشار هذه الحصة الإعلامية التحسيسية لتحسيس التلاميذ ودمجهم في الوسط الجديد بإعطاء فكرة حول أهمية هذه السنة في نجاح التلميذ في مشواره (البكالوريا والجامعة).

تتمحور الحصة الثانية حول التخصصات المفتوحة في السنة الثانية ثانوي والمعايير التي يعتمد عليها في عملية التوجيه لشعب السنة الثانية ثانوي والحصة الاخيرة وهي التوثيقية تخص تعريف التلميذ بإجراءات الطعن حول التوجيه والمنافذ الجامعية لكل تخصص، وهذا بهدف إختيار التلميذ لتخصصه الدراسي والمهني بناء على مختلف المناشير الوزارية، الحصص الإعلامية، بالإضافة إلى الأسبوع الوطني للإعلام الذي يقام في شهر أفريل من كل سنة دراسية (المنشور الوزاري رقم 168 المؤرخ في 2012/1/3).

5.1.6. إعلام السنة الثانية ثانوي

إن الهدف الأساسي من إعلام السنة الثانية ثانوي هو مساعدة التلميذ على التكيف مع الشعبة الموجه إليها.

6.1.6. إعلام السنة الثالثة ثانوي

إنّ السنة الثالثة ثانوي من بين أهم السنوات الدراسية في حياة التلاميذ، كونها تنتج بإمتحان شهادة البكالوريا، وما تحمله هذه الشهادة من قيمة من الناحية التربوية والاجتماعية حيث النجاح فيها، تجعل التلميذ يتحصل على التأشيرة التي ينتقل بواسطتها إلى عالم النجاح والإرتقاء، فيجتاح التلميذ طرق

وأساليب المراجعة ومواقف تحضير الإمتحان والإستعداد له دراسيا ونفسيا، لهذا فإن المستشار في البرنامج السنوي المسطر من طرف وزارة التربية الوطنية، والذي ينفذ من طرف مراكز التوجيه المدرسي قد حدّد بـ 03 حصص إعلامية فما فوق على حسب الحاجة، فالحصة الأولى يقوم المستشار بتحسيس التلاميذ بأهمية السنة الثالثة ثانوي وإمتحان شهادة البكالوريا وكذلك تمكينه تقييم نتائج شهادة البكالوريا للسنة الماضية لوقوف على نقاط القوة والضعف، وتقديم نصائح وإرشادات عن كيفية المراجعة.

والحصة الثانية يخصصها المستشار لتقديم الدعم النفسي والمعنوي للتلاميذ مع تنظيم طريقة مراجعة فعالة.

تكون الحصة الأخيرة مخصصة للتخصصات المفتوحة بالجامعة والتركيز دائما على التكفل النفسي بالتلاميذ الذين يعانون من قلق الإمتحان (القرار الوزاري رقم 827).

7.1.6. إعلام الأساتذة

يُعتبر الاستاذ طرف مهم من الاطراف التربوية التي يتعامل مع المستشار، حيث يوصل له مختلف المستجدات والتطورات التي تطرأ على المنظومة التربوية كالأجراءات الجديدة للتقويم، تحليل النتائج، نتائج استغلال استبيان الميول والإهتمامات، وكل هذه المعلومات تساهم في تحسين المردود الدراسي للتلاميذ، ورفع نسب النجاح ومحاولة التقليل من الرسوب والتسرب المدرسي.

8.1.6. إعلام الأولياء

إنّ المتابعة المستمرة التي يقوم بها المستشار من مستوى لآخر يستدعي عليه التّعامل مع أولياء التلاميذ قصد التعرّف عليهم أكثر، ومساعدتهم على حل مشكلات أبنائهم وتجاوز العراقيل التي تعيق مساهمهم الدراسي حتى تكون المساعدة فعالة وإيجابية، وإعلامهم بكل المستجدات المتعلقة بالحياة الدراسية لأبنائهم، لذا على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أن ينظم حصص إعلامية ولقاءات قصد تزويدهم بالمعلومات والمستجدات المتعلقة بالتوجيه وبالنظام التربوي (القرار الوزاري 827).

9.1.6. خلية التوثيق والإعلام

يخصص لها مكان في مكتب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وهي تحتوي على جميع المطويات والملصقات المتعلقة بالتخصصات الدراسية (الجنوع المشتركة، الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي)، وكل مايتعلق بالتكوين والتّعليم المهنيين، وكذلك مايحص التّعليم الجامعي.

2.6. التوجيه المدرسي

1.2.6. التوجيه التدريجي والنهائي

يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بعملية التوجيه التدريبي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط والأولى ثانوي، وذلك بتنصيب بطاقة الرغبات التدريجية.

يمثل القرار النهائي للتوجيه منعرجا حاسما في حياة التلميذ بما لذلك من أهمية في تحديد مستقبله الدراسي والمهني، لذلك يجب إعطاء الأهمية اللازمة لقرار التوجيه بالدراسة المعمقة، وذلك بمراعاة التوفيق بين رغبة التلميذ وملحمه ومتطلبات مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ولا يأتي ذلك إلا بالكشف وفق مراحل عن استعدادات التلاميذ بهدف مساعدتهم على التخطيط الجيد لمشاريعهم لذا أصبح من الضروري تبني طريقة التوجيه التدريجي التي تمر من ثلاث مراحل:

أ. مرحلة الاعلام والتشاور

تتزامن مرحلة الاعلام والتشاور شهري أكتوبر وديسمبر حيث تركز العملية الإرشادية على إعلام التلاميذ عن خصائص الجذعين المشتركين في السنة 2 ثا، وشرح آليات التوجيه وتعريفهم بالمستلزمات البيداغوجية لمختلف مساراتها.

ب. مرحلة ضبط الاختيار

تتزامن مع الفترة الممتدة من (جانفي - مارس)، وذلك بتبليغ التلاميذ وأوليائهم عن نتائج التوجيه المسبق للفصل الأول، كما يتم تنظيم مقابلات فردية أو جماعية مع التلاميذ الذين لا تتوافق رغباتهم مع نتائجهم المدرسية، ومساعدتهم على تصحيح الرغبة، وإدراك الفرق بين الجذع أو الشعبة المختارة ومستواهم الحقيقي.

ج. مرحلة اتخاذ القرارات النهائية

تأتي في الفترة الممتدة ما بين أبريل وجوان، تهدف هذه المرحلة إلى تحضير مجالس أقسام نهاية السنة الدراسية والوصول إلى توجيه نهائي للتلاميذ، ويسعى المستشار إلى التوفيق بين:

- الملح الدراسي للتلميذ وفق نتائج مجموعات التوجيه.
- رغبات التلاميذ.
- ملاحظات الأساتذة.

- الترتيب التفاضلي للتلاميذ في الجذوع المشتركة.
- يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال التوجيه المدرسي بالأعمال التالية:
- التكفل بعملية الطعن في السنة الأولى والثانية ثانوي والهدف منها تصحيح بعض الأخطاء الواردة في عملية التوجيه (مجالس القبول والتوجيه) (المنشور الوزاري 338 المؤرخ في / 2014/10/23)
- التحضير والمشاركة في مجالس الأقسام لمختلف المستويات وبالأخص الأقسام الخاصة بالتوجيه كالرابعة متوسط، الأولى ثانوي، الثالثة ثانوي لمتابعة النتائج الدراسية، ودراسة مواطن القوة والضعف لإقتراح إجراءات المعالجة البيداغوجية لتحسين الأداء التربوي للتلاميذ.
- التحضير والمشاركة في مجالس القبول والتوجيه.
- تطبيق استبيان الميول والإهتمامات لتلاميذ 4 متوسط، 1 ثانوي للتعرف على ميول رغبات وإهتمامات التلاميذ واستغلالها فرديا وجماعيا للتعرف أكثر على التلاميذ، ومساعدتهم على بناء مشاريعهم المستقبلية، واقتراح توجيه نهائي وملائم لقدراتهم.
- معالجة بطاقة المتابعة والتوجيه التي تُعتبر حوصلة نهائية للمتابعة التي قام بها المستشار خلال السنة الدراسية، وتُعتبر أداة يستخدمها المستشار في التوجيه النهائي لما تحتويه من معلومات عن المسار الشخصي والدراسي للتلميذ، وفق مجموعات التوجيه التي تحدّد كل شعبة (1 ثا)، وكل جذع (4 متوسط)، وذلك بالتوفيق بين كل هذه المعلومات، والإمكانيات الفعلية للتلاميذ قبل توجيههم (قبل إنعقاد مجالس القبول والتوجيه النهائية والتي يكون فيها مستشار التوجيه عضوا فعالا في هذا المجلس).

3.6. محور الإرشاد المدرسي

تسند إلى مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال الإرشاد النفسي النشاطات التالية:

- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع الوسط المدرسي لاسيما السنة الأولى متوسط، 1 ثانوي.
- المتابعة النفسية والبيداغوجية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية، بالتنسيق والتعاون مع الاساتذة قصد تمكينهم من تجاوزها ومواصلة دراستهم بصفة عادية.
- إجراء الفحوص الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل وإقتراح تحويلهم إلى المختصين كلما اقتضى الأمر كذلك.

- المساهمة في الإكتشاف المبكر للتلاميذ المتخلفين دراسيا من خلال تجسيد آليات الإرشاد المدرسي وتفعيل لجان الإصغاء والتابعة في التّعليم الثانوي ولجنة الإرشاد في التّعليم المتوسط.
- تحسين مبدأ الوساطة داخل المؤسسات التّربوية لتسهيل الإتصال والتواصل وحل النزاعات والخلافات المحتملة.
- تجسيد تربية الإختيارات بداية من السّنة 1 متوسط و1 ثانوي.
- مرافقة التّلاميذ وتحضيرهم نفسيا وبيداغوجيا لإجتياز الإختبارات الفصلية والإمتحانات المدرسية (المنشور الوزاري رقم 242 المؤرخ في 2013/8/29، المنشور الوزاري رقم 291 المؤرخ في 2014/8/20).

4.6. مجال التّقييم والمتابعة

- استغلال نتائج الفحوص التشخيصية للتلاميذ (1 متوسط، 1 ثانوي) قصد وضع إستراتيجية للمعالجة البيداغوجية من أجل تدارك النقائص.
- تحليل نتائج التّلاميذ الذين استفادوا من الإختبارات الإستدراكية، ومتابعة نتائجهم.
- تحليل ومتابعة النتائج الفصلية للتلاميذ لتحديد ملحمهم وربطها برغباتهم، وذلك في إطار التّوجيه التدريجي.
- تحليل نتائج الإمتحانات الرسمية (نهاية مرحلة التّعليم الإبتدائي، المتوسط، البكالوريا) ومقارنتها بنتائج التّقييم التشخيصي واستغلالها في مجالس بداية السّنة الدراسية.
- المساهمة في تنشيط المجالس التنسيقية بين أساتذة مختلف الأطوار بمعوية مفتشي المواد.
- المساهمة في إنجاز الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تحسين الفعل الإرشادي والمردود المدرسي.

7. علاقات مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

إن الوظيفة المسندة لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وظيفة متميزة، ولها مهام متعددة ومختلفة هذا ما أدى بالمستشار لتكوين علاقات مع مختلف المتعاملين والشركاء التّربويين فهذه العلاقات لديها طابع رسمي وإداري حدّتها ونظمتها مناشير وزارية مسيرة للعملية.

1.7. علاقاته مع مدير الثانوية

لقد حدّد المنشور الوزاري رقم 269 المؤرخ في (1991/12/24) والمتعلق بتنظيم عمل مستشاري التّوجيه الملحقين بالثانويات والعلاقة بين مدير الثانوية والمستشار في النقاط التالية:

- يُعتبر المستشار المنصب بالثانوية عضو في الطاقم التربوي للمؤسسة، لذلك فهو يعمل تحت الإشراف الإداري من حيث المواظبة والتنظيم الإداري للعمل مع مدير الثانوية.
- ينصب مدير الثانوية المستشار الذي يعينه مدير التربية، وذلك بمحضر التصيب.
- يقدم مستشار التوجيه جميع مراسلاته عن طريق مدير الثانوية.
- يوفر مدير الثانوية كل الدعم المادي الذي يحتاج إليه المستشار للقيام بمهامه على أحسن وجه.
- يقدم مستشار التوجيه المدرسي برنامج نشاطه السنوي، ونسخة من تقارير نشاطاته في المقاطعة إلى مدير الثانوية للإعلام.

كما تطرق المنشور الوزاري 245 المؤرخ في (1993/12/04) والمتعلق بإجراءات تنظيمية

لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات لهذه العلاقة من خلال النقاط التالية:

- توفير أحسن الظروف المادية لعمل المستشار.
- تسهيل إدماج المستشار ضمن الفريق التربوي بالمؤسسة.
- السهر على تحقيق جميع العمليات المبرمجة لفائدة الثانوية من طرف المستشار.
- السهر على ضرورة إحترام المستشار لبرمجة النشاطات الأسبوعية.
- الإشراف على المراسلات الإدارية التي تعني المستشار.
- القيام بتتقيط المستشار في الجانب الإداري، وعند الإستفادة من منحة المردودية، وذلك بعد التشاور مع مدير المركز.

2.7. علاقته مع مدير مركز التوجيه

- يتلقى مستشار التوجيه والإرشاد العامل بالثانوية كل العم التقني، والوثائق الإعلامية من مركز التوجيه، ويقوم بنشاطه التقني تحت الإشراف الكامل لمدير المركز.
- يشارك ويحضر وجوبا في الإجتماعات التنسيقية الأسبوعية للفريق التقني بالمركز قصد ضبط وتنظيم النشاطات.
- يعد مستشار التوجيه تقريرا على نشاطه في نهاية كل ثلاثي، ويرسله إلى مدير المركز قصد التقويم.
- على المستشار إعداد برمجة أسبوعية في ثلاث نسخ واحد لمدير الثانوية وأخرى لمدير المركز، وأخرى تبقى عنده.
- يمكن لمدير المركز أن يكلف مستشار التوجيه بالمشاركة في نشاطات ثقافية أو تربوية أو إجتماعية تتطلب منه كفاءة.

• يمكن لمستشار التوجيه والإرشاد أن ينوب مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني في أشغال اللجان المتخصصة وإجتماعات خارج المركز، وندوات علمية، حيث تطرق المنشور الوزاري رقم 485 المؤرخ في 1991/12/22 المتعلق بإجراءات تنظيمية لتسيير مراكز التوجيه إلى هذه العلاقة من خلال تكليف مدير المركز بمتابعة عمل المستشار المنصب بالثانوية قصد السهر على تنفيذ النشاطات المبرمجة وتكون هذه المتابعة من خلال الإجتماعات التنسيقية أو الزيارات التفتيشية في المقاطعة وكذلك من خلال استغلال التقرير الفصلي الذي يعده المستشار.

3.7. الفريق الإداري

ينسق مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عمله في مقاطعة تدخله مع كل من مدير الدراسات مستشار التربية، ومساعد التربية لتسهيل عملية تدخله في الأقسام، وكذلك إنجاز النشاطات الأخرى.

4.7. الفريق التربوي

حسب القرار رقم 72 المؤرخ في 2018/7/12 يعد مستشار التوجيه عضو دائم في جميع المجالس التربوية المنعقدة على مستوى الثانويات.

5.7. علاقاته مع التلاميذ

يتولى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المتابعة والنفسية والدراسية للتلاميذ من خلال مساهمهم الدراسي وإرشادهم فيما يخص إختيار نوع الدراسة وعالم الشغل، كما يساعدهم على التكيف مع المحيط الدراسي الجديد (1 متوسط، 1 ثانوي) ويختلف الخدمات التي يقدمها المستشار حسب كل مستوى دراسي، وخصوصيات مرحلة النمو التي يمر بها التلميذ.

6.7. مديري المتوسطات

• توفير أحسن الظروف المادية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ومكتب وظيفي مجهز بكل التجهيزات خاصة منها مايتعلق بتكنولوجيات الاعلام والاتصال، والعمل على تسهيل إندماجه ضمن الفريق التربوي والإداري للمتوسطة، والسهر على تحقيق جميع العمليات المبرمجة ضمن الفريق التربوي والإداري للمؤسسة

• متابعة إنضباط المستشار مع مراعاة وجوب تدخله في المقاطعة المكلف بها.

- الاشراف على المراسلات الإدارية التي تعني المستشار (المنشور الوزاري 1051 المؤرخ في 23/جوان 2018).

8. مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعملية التدريب

يلعب التدريب الميداني أثناء الخدمة دورًا بالغ الأهمية في تفعيل دور المرشد النفسي المدرسي وتأهيله حتى يؤدي دوره بكفاءة ومهارة تجعله يؤثر بشكل إيجابي على التلاميذ، وهو لا يقل أهمية عن جوانب أخرى في شخصيته ومؤهلاته إذ يقول موزر (Moser, 1963) في هذا الصدد: "إن شخصية المرشد النفسي المدرسي هي أكثر المتغيرات أهمية لمساعدة الآخرين، فنجاحه يعتمد بدرجة كبيرة على سماته الشخصية بغض النظر على مستوى تدريبه، إذ أنه من الصعب أن يقال بأن التدريب دائمًا يأتي من حيث الأهمية في الدرجة الثانية بعد شخصية المرشد النفسي، ولكن المنطقي أن يقال بأن الواحد منهما لا فائدة منه بدون الآخر، وأن كل واحد منه دالة الآخر (نقلا عن السلامة ناصر رفيق، 2003، ص16).

1.8. أهمية وأهداف التدريب الميداني للمرشد النفسي

تنبثق أهمية التدريب الميداني في الإرشاد من الفلسفة العامة للتدريب الميداني والتربية العلمية في جميع التخصصات (الخطابية ماجد وبن حمدي علي، 2002)، ويمكن تلخيص أهمية التدريب الميداني في الإرشاد والصحة النفسية على النحو التالي:

- الإسهام والمساعدة في إعداد وتأهيل المرشدين إعدادًا ذا كفاية وفعالية عالية.
- احتلال التدريب الميداني مركزًا محوريًا في برامج إعداد المرشدين، حيث ينظر له على أنه الطريقة العملية الصحيحة والسليمة التي تحرز قدرة المرشد على تطبيق المعارف والمفاهيم والمبادئ النظرية.
- الربط ما بين ما رسمه المرشد في النظري والواقع التطبيقي.
- شعور المرشد بالأمن والثقة بالنفس أثناء مواجهته للمواقف المختلفة لأنه يتعرض لهذه المواقف تدريجيًا.
- عمل البرامج التدريبية على توفير الفرصة أمام المرشد النفسي المدرسي لمشاهدة نماذج مختلفة من المواقف الإرشادية التي يؤديها المرشد المدرب، والاستفادة منها لتوظيفها وتطبيقها في المواقف التي يتعرض لها.
- ويشير بلكن (Belken, 1975) إلى أن أهداف التدريب في مجال الإرشاد يمكن أن توضع في أربع فئات عامة وهي:

- التمكن من المعلومات المعرفية المتصلة مباشرة مع عملية الإرشاد.
- القدرة على إدارة البرنامج والتواصل بفعالية مع الأعضاء الآخرين من فريق الإرشاد ومع الاطراف الأخرى المهتمة بالإضافة للمسترشد.
- الوعي الذاتي والرغبة في التطور والنمو والتغيير عند الضرورة.
- الإلتقان الفني في البيئة الإرشادية والشعور بالإرتياح لدور المرشد.
- إن أهم أنواع المهارات الضرورية للتمكن من هذه المجالات الأربعة تمثل مزيجا من المعرفة النظرية والعملية التطبيقية، وتبقى أهداف التدريب في مجال الإرشاد هو إعداد المرشد النفسي المدرسي إعدادا سليما وصقل مهاراته ليكون منجزا معطاء، ويستطيع تحمل المسؤولية، حيث يمكن تلخيص أهداف البرامج التدريبية في مجال الإرشاد على النحو التالي:
- تصنيف الفجوة بين الجانب النظري والتطبيقي، حيث إن مساقات الإرشاد هي مواد نظرية، وإن كان هناك جانب تطبيقي محدود في بعض المواد، فالبرامج التدريبية تسمح للمرشد النفسي المدرسي استرجاع مبادئها، أسسها وتوظيفها عمليا مثل: الإرشاد الجمعي، المهارات الإرشادية، الإرشاد الفردي والإرشاد المهني.
- تزويد المرشدين المتدربين بالمهارات الأساسية لممارسة العملية الإرشادية وتوظيفها عمليا مثل: مهارة التخطيط الإرشادي، بناء العلاقة الإرشادية، والمقابلة الإرشادية، والأساليب الإرشادية، وتقييم العمل الإرشادي والتوجيه المهني، وغيرها من المهارات الإرشادية اللازمة للعمل الإرشادي.
- أن يكون المرشدون المتدربون على علم ودراية بماهية الاساليب الإرشادية المستخدمة في الميدان والتعامل بها في مواجهة الصعوبات المختلفة داخل المدرسة.
- *تحفيز المرشدون المتدربون على المبادرة في طرح المساعدة والبحث عن المشكلات وأوقات التدخل الإرشادي.
- مساعدة المرشدين المتدربين على تفسير النتائج المختلفة لبعض الإختبارات النفسية، وكيفية كتابة التقارير اللازمة عنها، وطريقة شرح الإختبار وتفسير النتائج للمسترشدين.
- الإلتزام بأداء ما يتوجب عليه أدائه من مخططات الإرشاد في المدرسة.
- تغيير إتجاهات التلاميذ والمعلمين والإدارة وأولياء الأمور حول دور المرشد ومهامه وأهميته في المساعدة في حل المشكلات.
- تزويد المرشدين المتدربين بخصائص المرشد الشخصية والنفسية والاجتماعية.

- إحداث تغييرات إيجابية في شخصية المرشدين المتدربين، ويتضمن ذلك تدريبهم على إتزان الشخصية ودقة الملاحظة والصبر والقدرة على تحمل المسؤولية.
- إكتساب المرشدين المتدربين إتجاهات إيجابية نحو العمل الإرشادي والتعرف على أخلاقيات المهنة وكذلك الصعوبات التي تواجه المرشد في المدرسة.

2.8. مراحل تدريب المرشدين

يمر تدريب المرشد النفسي بعدة مراحل بدءا من تكوينه النظري في الجامعة وصولا إلى التدريب الميداني أثناء الشروع في أداء مهامه داخل المؤسسة التربوية، وسنتطرق إليها فيما يلي:

- إن إعداد المرشد المدرسي يعتمد على دوره ووظيفته. وبما أن الإرشاد هي المهمة الأساسية في عمل المرشد، فإن تعليمه وتدريبه يجب أن يعده بشكل ملائم لوظيفته. فالإرشاد أساسا هو تطبيق العلوم الأساسية لعلم النفس، وبالتالي فإن الجزء الكبير من الإعداد والتأهل والتدريب يجب أن يكون نفسيا بطبيعته، فطبيعة إعداد المرشد المدرسي لاقت إهتماما كبيرا خلال العقود الماضية حيث قدمت مجموعة من التقارير التي اشتملت على توصيات بتدريب المرشدين، وجميع هذه التقارير اتفقت على ما يخص طول فترة التدريب والمضمون العام لها، وكان من ضمن اقتراحها برنامج تدريجي يستغرق عامين ويركز على الموضوعات النفسية (Patterson, 1967).

- ويشير بلكن (Belken, 1975) إلى أن برامج تدريب المرشدين تختلف في تركيزها وعمقها وفيما تحتاجه للتلاميذ، فبعضها يهدف إلى تنمية الشخصية وإلى النمو العاطفي للفرد، والبعض الآخر يهدف إلى مساعدة المرشد المتدرب على تطوير مهارات البحث وعلى التطور انفعاليا ومعرفيا أيضا ويتم تدريب المرشدين في برامج التخرج من قبل طاقم مهني عال التأهيل من قسم الإرشاد يشتمل على مرشدين ممارسين وعلماء نفس إرشاد وعلماء النفس الإكلينيكيين ومعالجين نفسانيين وباحثين وفلاسفة التربية ومدراء مدرسين، وهذا ما يثبت أن الإرشاد نظام متبادل في هدفه وجوهره، فكل فرع من فروع الإرشاد يجب أن يتم تعليمه وتدريبه من قبل مختصين مؤهلين ومدربين وأن يكون لديهم توجه نحو عمل المرشد، وهذا الوضع يعكس علاقة ما هو متوقع من المرشد أن يعرفه وما يجب أن يشتمل عليه بتدريبه، كما اشار إليها القائمون على برامج تدريب المرشدين كما يلي:

1.2.8. مرحلة الإعداد

وتتم بمجموعة من الخطوات التالية:

أ. الإعداد النظري

وهو إعطاء المرشد المتدرب مفاهيم نظرية حول ماهية الإرشاد المدرسي وإجراءاته.

ب. التّدريب الميداني

يكون بسيطاً في بعض المواضيع، كتكليف المرشد ببعض الواجبات ضمن المساق الميداني مثل التّوجيه المهني، المنهج الإكلينيكي، الإرشاد التّربوي والمهني.

ج. الإعداد الميداني الكامل:

وهو ما يحمله المرشد المتدرب من مفاهيم إصطلاحية من مواضيع الإرشاد النّفسي ومدى تطبيقها في الميدان، وذلك من خلال التّدريب التّطبيقي في الميدان.

2.2.8. المشاهدة

يقوم المرشد المتدرب فقط بملاحظة المدرب، وحضور حصص التّوجيه والإرشاد الجمعي دون الخوض في أي موضوع خاص.

3.2.8. المشاركة

يقوم المرشد المتدرب بممارسة كافة وسائل واساليب الإرشاد النّفسي والتّربوي في المدرسة، ويقوم بأداء كافة المهام الإرشادية الموكلة إليه من قبل المشرف والمرشد المدرب، حيث يقوم بإعطاء الحصص، وإجراءات المقابلات الفردية مع المدرسين والطلبة والإدارة، ودراسة حالة وبرنامج إرشادي وإجراء بحث إجرائي حول مواضيع مختلفة (التكيف، التحصيل، التّوجيه المهني) وفق الخطوات العلمية، وكذلك المشاركة في لجنة الإرشاد وخدمة البيئة في المدرسة والتخطيط لذلك.

4.2.8. الممارسة

وهو مرحلة الأداء الكامل لدور المرشد المدرب، وهنا يقوم المرشد المتدرب بجميع أدوار المرشد المدرب ويطبق المهارات والأساليب والإجراءات الإرشادية تطبيقاً كاملاً.

3.8. المهارات الفنيّة التي يتدرب عليها المرشد المدرسي

يمكن تحديد نوع برامج الإعداد والتدريب المطلوب للمرشد من خلال تحديد طبيعة المهام التي سيقوم بها، فكلما وجد غموض حول دور ووظيفة المرشد أدى ذلك إلى إرتباك في نوعية الإعداد والتدريب، ومع ذلك تمّ وضع مجموعة من الإقتراحات والإرشادات لتأسيس برامج إعداد المرشدين من حيث تحيد مجموعة من المهارات التي يتدرب عليها وهي كمايلي:

- علم النَّفس بما فيه سيكولوجية الطفل والمراهق والشّخصية.
- التّدريب على إجراء المقابلات الإرشادية وفنياتها تحت إشراف مختصين في التّوجيه والإرشاد النَّفسي.
- التّدريب على الممارسة الإرشادية.
- التّدريب على التقنيات الاساسية المطبقة في الإرشاد النَّفسي والقياس.
- التّعرف على طرق البحث والتقنيات الجديدة.

4.8. تكوين مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أثناء الخدمة

إنّ مفهوم التّكوين في المنظومة التّربوية الجزائرية هو تنظيم مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية في ميدان ما، وتدريب الفرد لها للتغلب على العراقيل المهنية، فهو عبارة عن برنامج مخطط ومنظم أعد لمساعدة الأفراد على تنمية مهاراتهم وقدراتهم، وذلك من أجل تحسين مستوى الأداء لمواجهة التطورات الإجتماعية والإقتصادية. (ابو النيل محمود السيد، 1985، ص215).

5.8. أهداف التّكوين ومهامه

حسب أمرية 16 أفريل 1976 إن الهدف الرّئيسي للتّكوين هو إكساب موظفي التّربية المعلومات والمعارف اللازمة لعملهم، كما أن مهمته هو السماح للموظف إكتساب تقنيات المهنة وأعلى مستوى من الكفاءة والمهارة لإنجاز العمل الموكل إليه، ولقد نظم المنشور الوزاري رقم 245 المؤرخ في (1993/12/04) المتعلق بتنظيم إجراءات تنظيمية لنشاط مستشاري التّوجيه التكفل بالتّكوين الاولي للمستشارين المتمرّنين حديثي التوظيف، والذي كان يضمه سابقا مدير مركز التّوجيه المدرسي، حيث يخضع المستشارون لتربص مغلق لمدة شهر لمساعدتهم على التكيف السريع في منصبهم الجديد، لاسيما أن تكوينهم الأول قد تمّ في تخصصات مختلفة لا يحضرهم كما ينبغي لها مباشرة المهنة عند تخرجهم، ويتم هذا التربص في مراكز التّوجيه المدرسي أو في المؤسّسات التّعليمية تحت إشراف ومسؤولية مدير

المركز وتأطير المستشارين الرئيسيين المرسمين، ويقوم مدير المركز بوضع مخطط تكويني يتضمّن جميع النشاطات التي يقوم بها المستشار والتي تتزامن مع تلك الفترة، والتطرق إلى النشاطات الأخرى حتى وإن كان نظريا فقط.

أما التكوين أثناء الخدمة فإنه من مسؤولية مفتش التربية والتكوين، وذلك من خلال الملتقيات التكوينية التي تفتقر إلى الجانب التطبيقي، فهي عبارة عن معلومات نظرية لا تساعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من تحسين مستواه.

9. صعوبات عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني

1.9. عدم وضوح المهام المسندة لمستشار التوجيه وتعددتها

إنّ المتأمل لمختلف النصوص التنظيمية المحددة لأدوار ومهام المستشار يجد أنها تتطلب فريق عمل، وليس بمقدور فرد واحد القيام بها، وأمام تعقد هذه المهام، يعيش مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحت وطأة الضغط الذي قد يؤدي به إلى نقص الرضا الوظيفي لديه.

2.9. على مستوى الإدارة المدرسية

إنّ عملية التوجيه المدرسي في الجزائر حسبما تكشف عليه معطيات الواقع يطغى عليها الطابع الإداري أكثر من الجانب النفسي - التقني، ممّا يجعل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في إحتكاك دائم بمختلف العاملين بالإدارة المدرسية خاصة كل من مدير المؤسسة ومستشار التربية بالإضافة إلى الحاجة لهما في كل تحركاته ممّا يشعره بالضغط، وعدم الحرية في العمل خاصة إذا كانت العلاقة بينهم تفتقر إلى التفاهم والإنسجام والتنسيق المطلوب للسير الحسن لعملية التوجيه، فيتحول المستشار إلى عضو غير مرغوب فيه، ومستهدف من طرف الإدارة المدرسية.

3.9. على مستوى طبيعة المهام التي يقوم بها

إنّ تعدد وتعقد وظائف مستشار التوجيه، وتوزيعها على محاور عديدة، وإتساع رقعة تدخله (الثانوي والمتوسط) تجعله في الكثير من الأحيان يشنت جهده بينها دون أن يؤديها بالكفاءة المطلوبة، كما أن تقييد سير عملية التوجيه المدرسي بمجموعة من المناشير والقرارات من حين لآخر والتي قد تدخل عليها تعديلات يخرج العملية من طابعها المتخصص إلى مجرد عملية تسري وفقا لتعليمات معينة، ممّا قد ينجم

عنه الكثير من المشكلات، ناهيك على أن هذه السيورة من شأنها أن تزيد من عبء مستشار التوجيه والإرشاد منذ بداية العام الدراسي مما قد يولد لديه الشعور بالإحباط.

4.9. على مستوى التلاميذ

يُعتبر التلميذ محور العملية التربوية والتوجيهية، وأساس مختلف النشاطات التي يقدمها المستشار، ولكن أمام العدد المتزايد للتلاميذ في الأقسام التربوية وغياب برمجة فعلية لحصص التوجيه في البرنامج الدراسي الفعلي يجعل هؤلاء التلاميذ لا يعبأون من خدمات التوجيه ونشاطاته، ولا يزداد اهتمامهم به إلا عند قرب عملية التوجيه لمختلف الشعب والمسارات، مما يجعل دور المستشار مناسبين في وسط وآخر السنة، وعليه يمكننا الحكم على عدم فعالية ونجاعة الحصص الإعلامية المقدمة لإفتقارها للتصميم السليم والرسائل اللازمة.

5.9. على مستوى الأساتذة

لما كان الأساتذة طرفا مهماً ورئيسياً في عملية التوجيه المدرسي كان لزاماً على مستشار التوجيه والإرشاد تنسيق الجهود معهم لأنهم في الحقيقة الأدرى بالملاح الدراسية للتلاميذ وغياب مثل هذا التنسيق الذي نراه جلياً يفقد العملية مصداقيتها وفعاليتها، وهذا الغياب يكون عادة نتاج عدم الإهتمام وتقويم دور المستشار، ونقص الوعي بماهية عملية التوجيه.

6.9. على مستوى التكوين

إنّ التوجيه والإرشاد المدرسي يرتكز كثيراً على تطبيق نظريات ودراسات علم النفس ويعني ذلك استخدام الإختبارات والمقاييس النفسية، مهارات المقابلة الإرشادية، وهذا يتطلب من مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تطوير معارفه ومعلوماته، ويحتاج أيضاً على نوع من الخبرات التي قد يكتسبها من الممارسة الميدانية، ويمكن ربط هذا النوع من الصعوبات كذلك بوجود علاقة مباشرة بالتكوين المستمر أثناء الخدمة أو عند توظيف المستشار، فهي عملية تسمح له بالانسجام مع طبيعة ودور المرشد التربوي واحتياجات التلميذ ومستلزمات المدرسة الحديثة، مع العلم أن العاملين في هذا القطاع هم حاملين لشهادات جامعية متنوعة (علم النفس بكل تخصصاته، علم الاجتماع، علوم التربية).

7.9. على مستوى مقاطعة التدخّل

إنّ إتّساع مقاطعة التدخّل لدى المستشارين تحدّ بدرجة كبيرة من فعاليتهم وآدائهم لمهامهم فعلية الإشراف والمتابعة والإعلام على مستوى القطاع قد تتطلب جهدا يفوق قدرة هذا المستشار ناهيك عن التّوجيه الآلي الذي يقوم به المستشار وهو لا يعرف ملامح الدراسية للتلاميذ، ومقاطعة التدخّل تستلزم وجود عدد من المستشارين لضمان السير الفعال لهذه العملية، ولكن هذه الصعوبة بدأت تحل بطريقة تدريجية وذلك بإصدار قرار تنصيب مستشار التّوجيه والإرشاد في التّعليم المتوسط بصفة تدريجية.

8.9. على مستوى النصوص التشريعية والتنظيمية لعمل مستشاري التّوجيه والإرشاد

المدرسي

حينما يطالع أي مهتم بمجال التّربية والتّعليم على النصوص التشريعية والقانونية المنظمة للمنظومة التّربوية، يلاحظ حتما أن هناك نقائص وثغرات كبيرة، حيث سجلنا نقص الرؤية الشاملة والمتكاملة لجميع العناصر الفعالة والمؤثرة في الحياة المدرسية خاصة التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذي مازالت النصوص التشريعية التي تسيّر قديمة لا تسير التطورات العلمية والتّربوية والمتطلبات العصرية، بل مازال حبيس التصور القديم لنوعية الموظفين في هيئة التّوجيه والنشاطات الروتينية التي تقدم على شكل حملات موسمية أو وقتية، وهذا بالرغم من التغيّرات النوعية التي حدثت في 2008 وهي إعادة التسمية من مستشار التّوجيه المدرسي والمهني إلى مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وفي 2015 صدور قرار تنصيب المستشار على مستوى التّعليم المتوسط، والعملية مازالت مستمرة إلى يومنا، وهو تعميم العملية على جميع متوسطات القطر الوطني.

عدم وجود صلاحيات واضحة للتدخل في القضايا النّفسية والتّربوية (الإرشاد النّفسي والتّربوي) التي تواجه التّلاميذ في المؤسسات التّربوية نظرا لعدم وجود علاقة مباشرة بالأساتذة، مستشار التّربية المفتشين الذين قد تتوقف عليهم الإجراءات الإرشادية والعلاجية لبعض المشكلات المطروحة. وهو ما يجعل تدخلات المستشارين في هذا الميدان محدودة، وغير فعالة.

القراءة الخاطئة والمتعمدة من طرف مديري المؤسسات التعليمية لتصنيف عمل ونشاطات مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي، حيث تؤكد المادة العاشرة من القرار الوزاري رقم 827 بأنّه يندرج ضمن الفريق التّربوي التابع للمؤسسة، إلا أن هؤلاء يدرجونه ضمن الفريق الإداري (التأطير التّربوي)

باعتبار منصبه قاعدي ويلزم ببعض الأعمال الإدارية كالمداومات خلال العطل المدرسية دون الإستفادة من الحقوق المرتبطة بذلك كحق السكن الوظيفي والتعويض.

خلاصة الفصل

نستخلص من خلال ما سبق أن جوهر التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يتمثل في مساعدة التلميذ على إختيار نوع الدراسة التي تناسبه بناء على أسس علمية وعليه فهو عملية تربوية لا تنفصل عن مثيلاتها من العمليات الأخرى. ومن هنا يظهر مدى أهمية الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المسار الدراسي للتلاميذ من خلال المهام المنوطة له، والتي تنظمها مجموعة من المناشير الوزارية، والقوانين التنظيمية لعمل المستشار، حيث يعمل جاهدا على مساعدة التلميذ على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، والوصول به إلى تحقيق الصحة النفسية.

ويبقى تطور التوجيه والإرشاد المدرسي في بلادنا مرتبط بتطور مجالات أخرى إقتصادية، علمية إجتماعية، سياسية، تؤدي بالتوجيه إلى مسايرة التطورات العالمية في هذا المجال، لأنه لا يمكن أن ينمو ويتطور بعيدا عن مجالات الحياة الأخرى.

ويمكن القول أنّ نجاح العمل الإرشادي في المدرسة الجزائرية يتوقف بدرجة كبيرة على فعالية المرشد النفسي المدرسي، وهذه الفعالية ترتبط بعدة عوامل، وهي تكوينه الأكاديمي وتدريبه أثناء الخدمة، وخاصة تكوينه على فنيات الإرشاد النفسي المدرسي، لأنّ التكوين الجامعي وحده لا يكفي لكي يكون المستشار فعالا في أدائه، وهذا أمر ضروري حتى يحقق التوجيه المدرسي أهدافه وغاياته.

الفصل الثاني

البرامج التدريبية

تمهيد

1. تعريف التدريب
 2. لمحة تاريخية عن تطور عملية التدريب
 3. ثلاث التربية، التعليم، والتدريب
 4. أهمية التدريب وأهدافه
 5. أنواع التدريب
 6. مجالات التدريب
 7. فلسفة ومعايير التدريب الفعال
 8. التدريب في ميدان التعليم
 9. النظريات المفسرة لعملية التدريب
 10. عناصر تصميم البرنامج التدريبي
 11. تصميم البرامج التدريبية
 12. خطوات تصميم البرامج التدريبية
 13. نماذج تصميم البرامج التدريبية
- خلاصة الفصل

تمهيد

يُعتبر التّدريب من أحد أهم الأنشطة التّعليمية في أي مؤسسة مهمًا كانت طبيعتها ونوع عملها وإختصاصها، وأنها الوسيلة الأفضل لإعداد وتنمية الموارد البشرية، وتحسين آدائها، لذا يلقي التّدريب إهتمامًا متزايدًا من طرف المؤسّسات المعاصرة وينطلق هذا الإهتمام المتزايد بالتّدريب من خلال الإعتراف بالدور المتزايد الذي يلعبه العنصر البشري في خلق وتنمية القدرات التنافسية للمؤسّسات وما ينطبق على هذه المؤسّسات ينطبق على الأفراد، حيث أصبح كل موظف مطالب أن يرى ويكتشف طبيعة التطورات العالمية، وأن يعمل على التّعامل معها وإيستيعابها وتطوير قدراته ومعارفه ومهاراته، وإتجاهاته بما ينسجم مع ضرورتها وشروطها، وأن يعمل على التّجديد المستمر مع تجدها وتغييرها، لذا يُعتبر التّدريب ركنا أساسيا في أي عملية، وأصبح مجالًا لا يوجد فيه التفاوض على أهميته، لذا تحتاج العملية التّدريبية لعناية فائقة في عملية التخطيط والتنفيذ والمتابعة لبلوغ الأهداف المسطرة من البرامج التّدريبية، وسنحاول في هذا الفصل التّطرق إلى مختلف العناصر التي لها علاقة بالبرامج التّدريبية من خلال التّطرق إلى تعريف التّدريب، لمحة تاريخية عن تطور عملية التّدريب، ثلوث التّربية، التّعليم، التّدريب، أهمية التّدريب وأهدافه، أنواع التّدريب ومجالاته، فلسفة التّدريب الفعال، التّدريب في ميدان التّعليم، النظريات المفسرة لعملية التّدريب، عناصر تصميم البرامج التّدريبية، الخطوات المتبعة في عملية التصميم، ونماذج تصميم البرامج التّدريبية، وخاتمة الفصل.

1. تعريف التدريب

1.1. تعريف التدريب لغة

درب فلانا بالشيء، وعليه وفيه: عوده ومرنه، ويقال درب البعير، علمهُ السير على الدروب.
(المعجم الوجيز، 1993، ص37).

2.1. تعريف التدريب إصطلاحاً

لقد وضع الباحثون تعاريف متعددة للتدريب، إلا أن تعريفاتهم متفقة على الرّكائز الأساسية لعملية التدريب التي تؤدي إلى التغيير أو التحسين أو التطوير، الذي يحدث للمتدرب خلال قيامه بالمهام أو الأعمال المطلوبة منه بكفاءة وفعالية أفضل، وبما يساهم من تحقيق أهدافه وأهداف المؤسسة والمجتمع.

- حيث يرى عقيلي: أن "التدريب عملية مخططة تقوم باستخدام أساليب وأدوات بهدف خلق وتحسين وصقل المهارات والقدرات لدى الفرد، وتوسيع نطاق معرفته للأداء الكفاء من خلال التعليم لدفع مستوى كفاءته وبالتالي كفاءة المؤسسة التي ينتمي إليها يعمل فيها كمجموعة عمل (عقيلي عمر، 1997، ص233).

- كما يعرفه وليام قلوك (William F.Glueck) بأنه النظام الذي يعمل على تزويد الفرد بالمعلومات وصقل قدراته، وتنمية مهاراته، وتغيير اتجاهاته بهدف تطوير أدائه بما يحقق أهداف المؤسسة.
(Glueck, 1996, p22).

- وأضاف الكبيسي (2010) أن عملية التدريب هي: "صناعة متخصصة في الميدان العلمي والعملية، والأنشطة التنموية المتواصلة، وموجهة نحو تحديث المعلومات وإثراء المعارف وتنمية القدرات وصقل المهارات، وغرس القيم وتعديل السلوكات، وتوظيف التقنيات لدى المتدربين، وتجعلهم وكلاء للتغيير، ولتطوير المنظمات ولتحقيق أهدافها المتمثلة في تنمية المجتمعات (الكبيسي عامر خضير، 2010، ص13).

- ويمكن تعريف التدريب: "أنه عملية يتم من خلالها إكساب الأفراد مهارات ومعارف جديدة وتوجيهات حديثة، كما يحسن التدريب من سلوكيات الأفراد، وتتعاكس نتائج التدريب على تحسين أداء الأفراد لأعمالهم ومهامهم بعد التدريب" (القحطاني محمد بن دليم، 2008، ص134).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن التدريب هي العملية التي يتم من خلالها تعليم الأشخاص المهارات التطبيقية والنظرية، وإعطائهم المعرفة والسلوك اللازم، حتى يتمكنوا من إنجاز مسؤوليتهم من

خلال المقاييس المطلوبة ومن ثم نصل إلى تحسين قابليات الفرد والجماعة الذهنية والسلوكية والنفسية للمساهمة الفعالة في تحقيق الأهداف المسطرة وبالتالي تحقيق أهداف التنمية.

3.1. تعريف البرامج التدريبية

للبرامج التدريبية تعريفات ومفاهيم عديدة سنعرض من بينها ما يلي:

- يعرف الباز البرنامج التدريبي على أنه: "خطة تعليمية منظمة تتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة والأساليب التدريسية المتنوعة وصغت بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في الجوانب المعرفية، المهارية، الوجدانية للمتدربين " (نعمان عائدة عبد العزيز، 2008، ص8).
- تعرف (عمادة الجودة والتطوير، 2013) في جامعة حائل للبرامج التدريبية بأنها: "مجموعة من النشاطات المؤسسة والمخطط لها والمستمرة، والهادفة إلى تزويد القوى البشرية في المؤسسة بمعارف معينة، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها وتغيير سلوكياتها وإتجاهاتها بشكل إيجابي بناء".
- ويمكن تعريف البرنامج التدريبي بأنه: عبارة عن خطة تتضمن بشكل رئيسي مجموعة من الأهداف التدريبية المختارة في ضوء تحليل العمل والمحتوى وطرق تلك التدريب، والوسائل التي يتم من خلالها تحقيق تلك الأهداف، إضافة إلى أدوات التقييم اللازمة للتأكد من تحقيق البرنامج أهدافه» (المرئى على ربيع، 2009، ص11).

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن البرنامج التدريبي خطة تعليمية تتضمن سلسلة من الإستراتيجيات والأنشطة والخبرات المصممة بطريقة منظمة ومترابطة تهدف إلى تنمية مهارات ومعارف وإتجاهات المتدربين، والإعتماد في ذلك على مبدأي التدريب وهما مساعدة المدرب والتدريب الذاتي. تُعتبر الباحثة البرنامج التدريبي عملية مستمرة تستهدف تغيير سلوك الفرد أو المجموعة، وفق أهداف واضحة، وجهد مخطط لمجموعة من العمليات حصيلتها زيادة وتحسين قابلية الفرد أو المجموعة الذهنية والسلوكية والنفسية لمساهمة تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

2. لمحة تاريخية عن تطور عملية التدريب

ليس ثمة شك في أن حركة التاريخ والحضارة لأي مجتمع من المجتمعات يفصل عن تفاعل وتكامل مثلث التربية، التعليم والتدريب، وأن الإنسان يعيش في هذه الحالات الثلاث بدرجة أو أخرى، وهي التي تشكل في مجملها مكانيزم حياته وإرتقائه.

فإنسان منذ ولادته يجد نفسه في أسرة، فهو يعيش فعليا أمام عمليات تربوية وتعليمية، وتدريبية متواصلة تتشابك خلالها جميع النواحي، وتترادف هذه العمليات في صورة شبكة لا يسهل تحديد أو تنظيم تداخلاتها وفصلها عن بعضها البعض، وتعتمد في اتجاهاتها ونتائجها عن مدى التحصيل التربوي (القيمي) والمعرفي والمهاري الذي تحصل عليه من التاريخ الذي ينتمي إليها.

ولهذا يمكن القول أن عملية التدريب قديمة قدم الإنسان القادر على التبصير في كل الظواهر الكونية من حوله، ويعمل على إكتشافها، وتفسيرها، وتنمية طاقاته وقدراته للتعامل معها، ونقل ما يتوصل إليه من تصورات، وما يكتشفه من معارف، وما يبينه من مهارات إلى الأجيال اللاحقة والتراكمات المهنية، وهذه التصورات والمعارف والمهارات وأساليب نقلها وتوثيقها تختلف في بدايتها أو تطورها باختلاف المراحل التاريخية التي مرت خلاله، وأنه يمكننا أن نصنفها إلى ثلاث مراحل أساسية:

– **المرحلة الأولى:** هي مرحلة الحضارات القديمة السابقة التي عرفت مرحلة ما قبل ظهور الأديان السماوية، وقد إتسمت هذه المرحلة بهيمنة مناهج التفكير الأسطوري الميتافيزيقي وقد ظلت تغلب عليها التصورات والمفاهيم التي يتوصل الناس من خلال هذه المناهج، كما أن المعارف بجميع جوانب الحياة وأساليب ومهارات التعامل معها قد كانت معارف وأساليب أولية إلى حد كبير نظرا لأساليب بدائية التفكير من ناحية، وبدائية وسائل الإنتاج التي ظلت مهيمنة طوال هذه المرحلة من ناحية أخرى، وبالرغم من ذلك فقد تمكن الإنسان من خلال هذه المرحلة بناء حضارات متميزة عامرة بالإكتشافات والبناءات المعرفية والمهارية، والتي ما كان يمكن الانتقال إلى المراحل اللاحقة بدونها، ومنها حضارات ما بين النهرين حضارات واد النيل، الحضارات الصينية، والهندية القديمة واليونانية الخ (أبو النصر مرحب محمد، 2009، ص 19).

– **المرحلة الثانية:** وهي المرحلة التي تميزت بظهور الأديان السماوية، وخاصة الأديان ذات الرسائل كالديانة اليهودية، المسيحية والإسلامية، ولعل أبرز ما ميز هذه المرحلة، أنها قدمت للبشرية عقائد ومعارف ونظما تربوية وتعليمية محددة ومقننة، حيث أدى نشر هذه الديانات إلى النهوض التربوي والمعرفي بصورة سريعة، لم يشهد لها نظير من قبل، ولا من بعد، حيث كانت هذه الأديان المنهل الأساسي على المستوى التربوي بالدرجة الأساسية، ولعل أبرز التحديات والمخاطر التي شهدتها هذه المرحلة هي التفوق التربوي الذي جسده منظومة القيم العقيدية التي جاءت بها هذه الرسائل، وذلك مقابل الضعف على المستوى التعليمي، وهذا الضعف أدى بالإنسان من عدم الإستعاب جوهر القيم، وما لها من (تعاريف) تعاليم معرفية بصورة كاملة وشاملة نظرا لتعمقها من ناحية، وكذلك لإنصراف الكثير

من البشر للإعتناء بما يتوصلون إليه ببصائرهم وأفكارهم خارج معطيات العقيدة والإنحياز إليه ضمن دعاوي الإبداع والتفوق، ويكون في معظمه متعارض مع النصوص العقيدية، ولعل الضعف الأشد كان على المستوى التدريبي نظراً لإنصراف الكثير من أصحاب العقائد إلى التركيز على الجوانب القيمية والجمود معها، وعدم الانتقال من خلالها لبناء النظم الحياتية الملائمة وبذلك تخلف العمل التطبيقي، وإنحسرت مستلزمات الحصول على المهارات والمعارف التطبيقية في أصحاب العقائد الفلسفية (عساف عبد المعطي، 2009، ص38).

– **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة ما بعد الثورة الصناعية، وما ترتب عنها من تطورات منهجية شملت كل أساليب وطرق التفكير وما ترتب عليها من تطورات منهجية، شملت كل أساليب وطرق التفكير وتغيرات كمية ونوعية ذات طبيعة إنقلابية شملت كل وسائل العمل والإنتاج، وإنعكس ذلك على جميع مظاهر الحياة وعلاقاتها، حيث شمل هذا التحول الجوانب المعرفية والمهارية، وأدى إلى حدوث قفزات تطويرية واسعة على مستوى العمليات التعليمية والتدريبية يتمكن الإنسان خلالها من فرض سيطرته على هذه المعارف والمهارات التي تتراكم بسرعة فائقة وبكميات خيالية (Mille, 1987,p8).

ثم صار من الأجدر تطوير المؤسسات التعليمية والتدريبية والتفكير في بناء منهجيات وأساليب جديدة إبتكارية فوجدت الدول والمنظمات الجديدة في إطارها وعلى المستويين العام والخاص نفسها ملزمة بالقيام بأدوار بارزة وشاملة في هذه المجالات، فشرعت في بناء المدارس والجامعات والمعاهد والمراكز المتخصصة بجميع المستويات ولجميع الأغراض التدريبية والتعليمية، وبدأ التحدي أمام الأفراد والجماعات ويفرض ضرورة الإنخراط في هذه المؤسسات وتنمية المعارف والمهارات اللازمة لتأهيلهم بهدف الدخول إلى أسواق العمل، والتي أصبحت تتجدد وتتسع وتتضخم، وأصبح من الصعب على أي شخص أن يتكيف مع إحتياجات سوق العمل الجديدة دون الحصول على المؤهلات المعرفية والمهارية المناسبة، وعلى إثر ذلك أصبحت مطالبة بالقيام بالمهام التربوية اللازمة وبالرغم من إخفاقها من تحقيق هذه المهام بالسرعة اللازمة، فقد ظلت هذه المؤسسات، وخاصة مؤسسات التدريب مطالبة على أن تكون بذلك على مستوى منظمات الأعمال، لأن تطورات الفكر الإداري قد كشفت عن حقيقة أن النجاح الإداري في عالم المنافسة لم يعد قائماً على تحقيق النجاحات العلمية أو التكنولوجية فحسب، بل لا بد من نجاحات سابقة على مستوى بناء ثقافات المنظمات المميزة، فلعل بناء القيم في هذا المجال هو أهم ما يقوم أو مميز ينبغي تحقيقه. (عساف عبد المعطي، 2009، ص39-43).

حيث نُشر أول مقال متعلق بالتدريب في عام 1918 في مجلة علم النفس التطبيقي، وتناول هذا المقال مناهج المرحلة الجامعية المصممة لعلماء النفس التطبيقي.

3. ثلوث التربية، التعليم، والتدريب

ليس ثمة شك في أن هناك تمايزات مؤكدة بين هذه المفاهيم الثلاثة إلا أنها تبقى متكاملة ومتفاعلة، ولا يجوز الفصل بينها عند الحديث عن أي عمليات تطوير أو تنمية للإنسان أو للجماعة الإنسانية، وبدون الدخول في تفاصيل وتكيفات نظرية طويلة ومعقدة، وبالتعامل المباشر مع خلاصة الفكر الإنساني في هذا المجال، يمكن القول بأن هذه المفاهيم تشكل معا مثلثا يحتوي بين أضلاعه كل الأساليب اللازمة للتعامل مع نظام الشخصية الإنسانية الفردية أو الجماعية، وفي هذا العنصر نحاول عرض العلاقة بين هذه المصطلحات وعملية التدريب.

1.3. التعليم

يُقصد بالتعليم تغيير مرغوب في السلوك عن طريق إكساب الفرد المعارف والمعلومات، فهي تستهدف أساليب ومناهج التفكير السائدة لغرس المنهجية العقلانية، والعملية القادرة على نقل الإنسان من أسر التصورات الإنفعالية أو الخيالية أو الوهمية إلى الموافق والممارسات الواقعية والتجريبية والعقلانية، وبتفصيل أكثر فإن التدريب هو تحويل المعارف والمعلومات إلى مهارات تطبيقية يمكن للمتدرب من خلالها الاستفادة مما تعلمه، ومن هذا المنطلق يتم الربط بين التعليم والتدريب، بحيث يتم إعداد برامج التدريب وفق نظريات التعليم (شعلان فهد، وإسماعيل إبراهيم، 2000، ص18).

يُعتبر التدريب شكل من أشكال التعليم، وكل برنامج للتدريب هي تعليم، وليس من الضروري أن يكون كل تعليم تدريب، فالتدريب يعمل على الرفع من زيادة المهارة المتخصصة للفرد (علي غربي وآخرون، 2002، ص67).

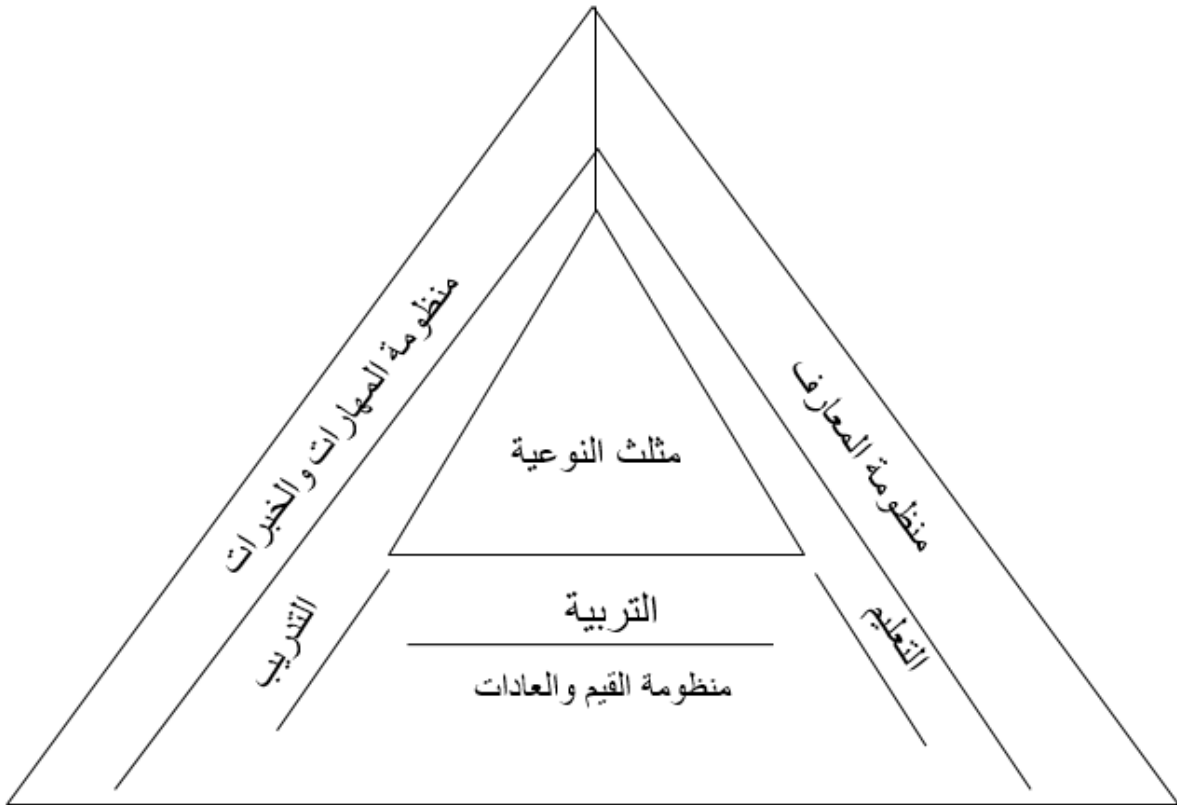
2.3. التربية

إن فلسفة التربية هي التي تقدم منظومة القيم والأفكار، فهي تعطي تصورات عما يجب أن يكون عليه المجتمع أو الفرد الذي يعتنقها، وهي الأرضية التي تنطلق منها العملية التربوية، وبذلك تمثل إطارا حركيا تنتظم في إطاره، وتعمل من أجل ترسيخه بقية المنظومات الأخرى مما يجعلها تمثل قاعدة الثلوث

الذي تقوم عليه بقية الأضلاع، فأى تعليم أو تدريب لابد أن يراعي الأبعاد التربوية، ويحرص على ترسيخها وتطويرها (عساف عبد المعطي، 2009، ص33).

وعليه، يمكن القول أنّ التربية عملية بناء منظومة القيم في سياق علمي وعملي، والتّعليم عملية نقل وتنمية للمعارف في سياق منهجي وتطبيقي، والتّدريب عملية صقل وتنمية للمهارات في سياق معرفي ومنهجي علمي.

وخلاصة القول أنّ التّعليم والتّدريب عمليتان أساسيتان تتفاعلان مع منظومة القيم التي يسعى إليها الفرد، أو تهدف إليها المنظمة أو الأمة، وتعملان على بناء الشخصية الإنسانية وتطوير نوعيتها، ويمثل الشكل التالي ثالوث التربية والتّعليم والتّدريب.



الشكل رقم 1: مثلث النوعية (التّعليم، التّدريب، التربية) (عساف عبد المعطي، 2009، ص33).

4. أهمية التدريب وأهدافه

1.4. أهمية التدريب

يكتسب التدريب أهمية بالغة في الإدارة المعاصرة، إستجابة لمتغيرات في بيئة المؤسسة الداخلية والخارجية، حيث عرفت البيئة الخارجية منافسة شديدة، مايسمى بعولمة التجارة، وفي البيئة الداخلية إستيعاب موظفين جدد، وذلك من خلال إعادة تنظيم وتعديل في الإختصاصات أو إستحداث أنشطة جديدة، أو إستجابة لتعديل سياسات أو إجراءات العمل أو تجهيزاته، وكل هذا يمكن تحقيقه من خلال عملية التدريب (مصطفى أحمد السيد، 2004، ص226).

ولهذا تكمن أهميته فيما يلي:

1.1.4. أهمية التدريب بالنسبة للمؤسسة

للتدريب أهمية بالنسبة للمؤسسة، يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- يهتم التدريب بتزويد الأفراد العاملين بالمعارف والمهارات، ويغير سلوكهم وإتجاهاتهم إيجابيا نحو الأداء المنوطة بهم في عملهم، وهذا ما يسمح لهم بالتطور والتغيير المستمر في ظل التقدم التكنولوجي.
- إزالة ومعالجة نقاط الضعف في مستوى أداء العاملين داخل المؤسسة، سواء الحالي أو المستقبلي المتوقع أدائه، وعند إكتساب الموظف المهارات والمعارف اللازمة تجعله يؤدي المهام الموكلة إليه بفعالية وكفاءة عالية، تسمح له بأن يكون دوره فعال (عباس سهيلة، وعلي حسن علي، 2003، ص108).
- يساهم في ربط أهداف الأفراد باهداف المؤسسات التي ينتمي عليها الفرد.
- يساهم في خاق إتجاهات إيجابية داخلية وخارجية نحو المؤسسة التي ينتمي إليها الفرد.
- يساهم في إنفتاح المؤسسة على المجتمع الخارجي، بهدف تطوير برامجها وإمكانياتها ووسائلها.
- يساعد على تجديد وإثراء المعلومات التي تحتاجها المؤسسة لصياغة أهدافها وتنفيذ سياستها.
- مواجهة التغيرات التي تحدث على مستوى جميع الأصعدة (عباس سهيلة، وعلي حسن علي، 2003، ص109).

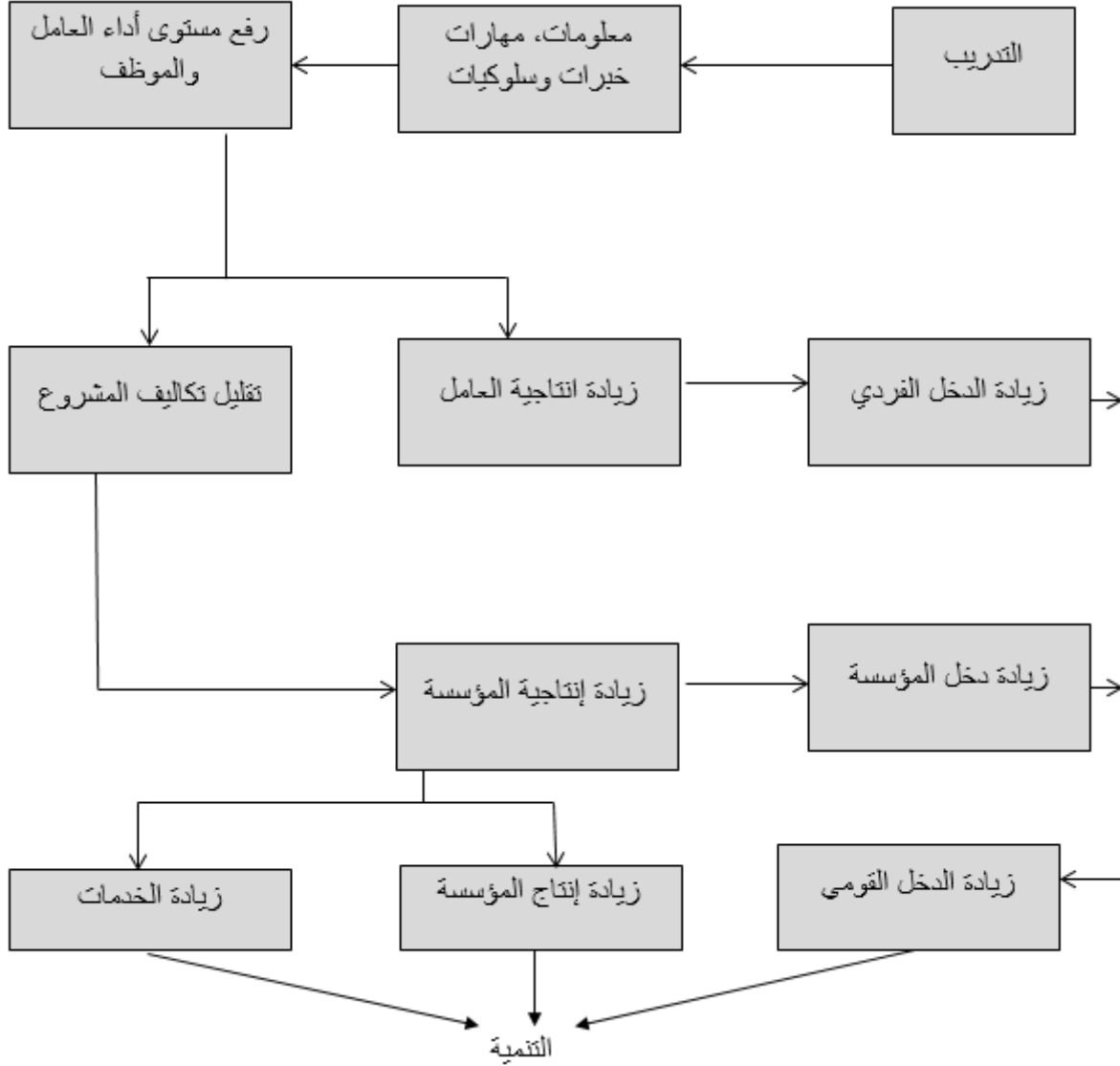
2.1.4. أهمية التدريب للأفراد العاملين

يحقق التدريب أهمية بالغة تعود على الأفراد العاملين في المؤسسة ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- يساعد الموظفين في تحسين فهمهم للمؤسسة وإستيعابهم لدورهم فيها.

- يساعد الموظفين على القدرة على إتخاذ قرارات، وحل مشاكلهم.
- يفتح التّدريب المجال نحو الترقية والتقدم (شهادة نظمي، 2000، ص52).
- يقلل التّدريب من الأخطاء المهنية. (De Guy, 1984,133).

ويمكن توضيح أهمية التّدريب من خلال الشّكل التالي:



الشّكل رقم 2: يمثل أهمية التّدريب (شهادة نظمي، 2000، ص52)

نستنتج من خلال ماسبق عرضه أن للتدريب أهمية بالغة سواء بالنسبة للفرد أو المؤسسة التي ينتمي إليها، إذ يُعتبر من أهم وظائف الإدارة، ويخصص له قسما خاصا في مناشير الوزارية والقرارات التنظيمية المسيرة لوظائف ومهام الموظف، ولتحقيق هذه الأهمية على أي نظام عدم إغفال عملية التّدريب ضمن برنامج عملها حتى تستطيع بلوغ أهدافها، ومسايرة التطور التكنولوجي.

2.4. أهداف التدريب

إنَّ الهدف من التَّدريب هي الغاية الَّتِي يسعى لتحقيقها، وهي عبارة عن نتائج يجرى لتصميمها وإقرارها قبل البدء في عملية التَّدريب، فعندما يتمكن المدرب من تحديد وصياغة الهدف من التَّدريب، فإنَّه يُعتبر تحقيق خطوة مهمة نحو فهم الأساليب الَّتِي من خلالها يتم تحقيق هذه الأهداف.

ويرى "آرم سترون" أن التَّدريب يهدف إلى رفع مستويات الإستيعاب والإدراك والفهم للمتدربين من خلال تطوير المهارات والمعارف والاتجاهات في جميع الجوانب الإنسانية والتي يحتاجها الموظف (Armstron, 2001, p 543).

وعموماً فإن التَّدريب يسعى لبلوغ الأهداف التالية:

- توجيه الموظفين الجدد وتبصيرهم بالمهام الجديدة والوظائف المستندة لهم، ومنع تصادم المعارف والمهارات.
- تنمية وصلل جوانب القوة في الأداء الحالي فيما يخص المعارف والمهارات والسلوكات، للإستفادة منها بشكل أكثر مستقبلاً.
- تحفيز الأفراد وتوفير الدوافع الذاتية للعمل، وذلك عن طريق مدهم وتزويدهم بالمهارات والقدرات الَّتِي تساعد على القيام بالمسؤوليات الموكلة إليهم (عقيلي عمر، 2005، ص439).
- وتختلف أهداف التَّدريب باختلاف نوعية العمل والمتدربين وإختلاف الإحتياجات التَّدريبية وإلى غير ذلك من المتغيَّرات. ويمكن تصنيف أهداف التَّدريب في أربع مجموعات وهي:

1.2.4. أهداف تدريبية عامة

وهي الأهداف الَّتِي يسعى التَّدريب إلى تحقيقها لمواجهة مواقف نمطية متكررة في الخدمة من حين لآخر، وهذا التَّدريب لا يحتاج أبداً إلى تفكير من طرف مصمم البرنامج، فهو يتدخل مباشرة نحو كسر الروتين المهني.

2.2.4. أهداف تدريبية لحل المشكلات

وهي عادة البحث عن الحلول المناسبة للمشكلات الَّتِي تواجه الأفراد في عملهم، ويتم ذلك من خلال تدريبهم وإعدادهم ليكونوا قادرين على التَّعامل مع المشكلات الَّتِي تعترض أداء مهامهم (عدنان أحمد العجلوني، 2005، ص27).

3.2.4. أهداف إبتكارية

وتعد أعلى مستويات التّدريب، حيث تسعى إلى إضافة أساليب جديدة وتحاول تحقيق نتائج غير عادية، وترتفع مستويات الاداء نحو مجالات لم يسبق الوصول إليها.

4.2.4. أهداف شخصية

وهي تلك الأهداف التي يرغب الافراد تحقيقها على المستوى الشخصي ويعمل بجد لتحقيقها، ويجمع هذا كل مايتعلق من تنمية ذاتية وترقية وظيفية، وكسب إحترام الآخرين وتوكيد ذواتهم. ولكي تستطيع أية مؤسسة تحقيق أهداف التّدريب، فلا بد من القيام بتحديد الإحتياجات التّدريبية للموظفين، وتقويمها بدقة وموضوعية، لأنها تعد عملية مهمة وحاسمة لفعالية البرنامج التّربوي المطلوب تصميمه، ومحاولة تقليص الفجوة بين أداء الموظف والتغيرات (الكبيسي عامر، 1998، ص27). نستخلص ممّا سبق أن الهدف الرئيسي للتّدريب هو مساعدة المؤسسة على تحقيق أهدافها وأهداف الموظفين بشكل خاص، وأهداف المجتمع بشكل عام، وذلك من خلال التحسين والتطور المستمر للخدمات التي يقدمها الموظف ولن يتحقق هذا إلا من خلال أداء دوره بكل فعالية وكفاءة.

5. أنواع التّدريب

تتعدد أنواع التّدريب وتختلف من باحث لآخر، وذلك حسب التصنيف والهدف والوظيفة، وعلى العموم يمكن تقسيم التّدريب إلى الأنواع التالية.

1.5. أنواع التّدريب حسب مرحلة التوظيف

1.1.5. البرنامج التّربوي

يوجه أساسيا هذا النوع من البرنامج للموظفين الجدد، وأحيانا الموظفين الحاليين، ويهدف إلى تزويد العمال بالمعلومات المختلفة المتعلقة بتاريخ ومقتضيات الخدمة، أخلاقياتها، سياستها، ممّا يؤدي إلى زيادة فاعلية الموظف وكفاءتهم المهنية (ابو النيل محمود السيد، 1985، ص679)

ودائما يتعين مشرف على الموظف الجديد لمساعدته في التأقلم مع البيئة المهنية الجديدة، وهذا قد يقلل الشعور بالقلق والتوتر ووضعه على الطريق الصحيح منذ البداية (حمدي رضا هشام، 2010، ص87).

وفي سلك التّوجيه حسب القرار الوزاري رقم 827، يخضع مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتدريب وتربص ميداني يُوّطره مستشار رئيسي أثناء التوظيف مباشرة وذلك لمدة شهر، يقوم فيه

المستشار الموظف حديثاً على التعرّف على مختلف النشاطات التي يمارسها خلال أداء مهام التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

نستنتج أن توجيه الموظفين وتدريبهم يحظى نصيباً كبيراً في البرامج التدريبية، وتتضح الأهمية القصوى ببرامج توجيه الموظفين وتدريبهم في قدراتها على تكوينهم وإعدادهم لممارسة المهنة بكل كفاءة ومهارة، وإحتمال إستقالة الموظفين الذين لا يتلقون تدريباً وتوجيهاً في البداية أقل بكثير من إحتمال إستقالة من لم يتلقوا مثل ذلك التدريب والتوجيه.

2.1.5. التدريب أثناء الخدمة

هو التدريب في موقع العمل وأثناء ممارسة الموظف لمهامه وليس في مكان آخر، حتى تضمن كفاءة أعلى للتدريب، ويهدف هذا النوع من التدريب الوقوف على أحدث أساليب العمل ووسائله وفنائه في ميدان تخصصه، والتقدم العلمي الحديث، ولهذا من الضروري أن تكون لكل مؤسسة وحدة مستقلة للتدريب مجهزة ومتعددة لأداء هذا النوع من النشاط (عبد الرحمن بن إبراهيم الشاعر، 2005، ص 91).

ويخضع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلى التدريب أثناء الخدمة من فترة لأخرى وذلك من طرف مؤطرين سواء مستشارين رئيسيين أو مدراء مراكز التوجيه المدرسي أو مفتشي التربية الوطنية، وذلك من أجل تدريبهم على مهارات مختلفة في التوجيه والإرشاد المدرسي.

2.5. أنواع التدريب حسب الوظيفة

1.2.5. التدريب المهني والفني:

يتناسب هذا النوع من التدريب مع الموظف والوظائف التي تتطلب مستوى عال من المهارة، لهذا تصمم برامج متخصصة لتجعل المتدرب أكثر حرفية وفعالية.

ولابد من توفير وإعداد مراكز تدريب مهنية خاصة في حالة غياب مراكز للتدريب المهنية (الحنفي عبد الغفار، القزاز حسين، ص 588).

2.2.5. التدريب المتخصص

ويتضمن هذا التدريب معارف ومهارات أعلى من الوظائف الفنية، ويشمل عادة كل ما يتعلق بالأعمال التقنية، ويتعد كثيرا على الأعمال الروتينية، ويعمل على حل المشاكل وتصميم الأنظمة والتخطيط لها واتخاذ القرار.

3.2.5. التدريب الإداري

يشمل التدريب على المهارات والمعارف الإدارية والإشرافية اللازمة لتقلد المناصب الإدارية الدنيا أو الوسطى أو العليا، وهي معارف تشمل العمليات المتعلقة بالتنظيم والرقابة واتخاذ القرارات والتوجيه والاتصال.

3.5. أنواع التدريب حسب المكان

1.3.5. التدريب داخل المؤسسة

يمارس هذا النوع من التدريب داخل المؤسسة، وعليها بتصميم برامج تلائم احتياجات المتدربين، أو تقوم بدعوة المدربين لتصميم برامج أو الإشراف على تنفيذها.

ويمكن أن نجد نوعاً آخر من التدريب الداخلي، وهو ما يسمى بموقع العمل، وفي هذا النوع من التدريب يتم تزويد المتدربين بالمعارف والمهارات اللازمة لأداء العمل أو إشراف الموظفين القدامى ذوي الخبرة بهذه المهمة، وفي هذا الأسلوب يتاح للمتدرب أن يقلد مدربه وأن يلتقط منه المهارات اللازمة لأداء عمله. (أحمد ماهر، 2000، صص 326-327)

ومن أهم عيوب هذا النوع من التدريب انحصاره على التجارب والخبرات الموجودة في مركز العمل، والإنغلاق على نوع واحد من التدريب.

2.3.5. التدريب خارج المؤسسة

يحدث هذا النوع من التدريب خارج مكان العمل أما داخل الدولة نفسها أو خارجها، في مراكز تدريب خاصة، حيث يحدث انقطاع المتدرب لعمله لفترة محددة، ويعطي هذا النوع من التدريب الشعور بأهمية التدريب، وكذلك الابتعاد عن ضغوط العمل لفترة، وإعطاء فرصة الإحتكاك بالأفراد الآخرين وتبادل الخبرات والمعلومات والتدريب خارج الدولة أمر مفيد، ولكن ينبغي استغلاله بشكل جيد، وذلك ببذل الجهد في اختيار الدورات واختيار المتدربين، وإتاحة الفرصة للمتدربين بتطبيق المهارات المكتسبة بعد التدريب ونقل ما تعلموه لزملائهم أثناء العمل أو بعقد ندوة أو محاضرات تدريبية.

4.5. أنواع التدريب حسب الهدف

إن الهدف الرئيسي من التدريب هو تزويد الموظفين بالمعلومات الحديثة حول عملهم، وما ينبغي عليهم القيام به لكي يتم الهدف المنشود، والذي تسعى المؤسسة إلى تحقيقه، وينقسم التدريب من حيث الهدف إلى:

1.4.5. التدريب لتجديد المعلومات

يهدف هذا النوع من التدريب إلى إعطاء المتدرب معلومات جديدة عن مجالات العمل وأساليبه ووسائله المتطورة الحديثة، وتأكيد وتدعيم ما لديه من معلومات ومفاهيم، يؤدي هذا النوع من التدريب إلى زيادة كفاءة الموظف وبالتالي قيامه بعمله بطريقة أفضل.

2.4.5. تدريب المهارات

يُقصد به زيادة قدرة الموظف على أداء أعمال معينة ورفع كفاءاتهم في الأداء، وبذلك يهدف هذا النوع من التدريب إلى تزويد الموظف بالمهارات الإدارية ومهارات الإشراف الذي يؤدي بالضرورة إلى زيادة فعاليتهم.

وتُعتبر المهارات الإدارية عدداً من الأنشطة المتغيرة في التوجيه والتنسيق والإشراف على عمل الآخرين. وإيجاد شبكة الإتصالات الفعالة بين مختلف المستويات التنظيمية في عملية التنظيم.

3.4.5. التدريب السلوكي

يمكن تعريفه بأنه تدريب الإتجاهات، حيث يهدف إلى إحداث تغيير في أنماط السلوك لدى المتدربين نحو الإتجاهات المتبعة في العمل قبل التدريب، والوصول إلى مستوى متقدم من الفهم والإدراك وضمان سلامة الإجراءات المتبعة.

4.4.5. التدريب من أجل الترقية

يهدف إلى تحسين كفاءات وإمكانيات الموظف بهدف تحسين مستوى الأداء الوظيفي، وهو المحرك الأساسي لجميع سياسات التدريب سواء في القطاع الخاص أو العام، عن طريق تحسين أساليب العمل وتزويد المتدربين بالمعلومات أثناء ممارسة عملهم.

5.5. أنواع التدريب من حيث مدة التدريب

وينقسم إلى:

1.5.5. برامج تدريبية قصيرة المدى

يمكن تصنيفها حسب مدة التدريب وتتراوح مدتها من أسبوع إلى ستة أسابيع، ويمكن للمتدرب أن يتفرغ جزئياً أو كلياً للتدريب، أي أنه يكرس بعض وقته للتدريب، ويعمل بالوقت المتبقي.

2.5.5. تدريب طويل المدى

يمكن النظر إليه أنه استثمار للمستقبل، ويشمل برنامج شامل للمعلومات، وتزيد مدته عن 6 أشهر، وقد تصل إلى سنة أو أكثر.

6.5. برامج تدريبية من حيث عدد المتدربين

وتصنف حسب عدد المتدربين وهي:

1.6.5. تدريب فردي

يتم التركيز على أفراد معينين، يتم تناول كل فرد على حدى.

2.6.5. تدريب جماعي

يُقصد به تدريب أكثر من موظف، وفي غير أوقات العمل الرسمية، ويعمل على إفادة الأفراد المتدربين من خبرات بعضهم البعض نتيجة تواجدهم في مكان آخر أثناء فترة التدريب.

نستخلص من خلال ما سبق أن أنواع التدريب كثيرة ومتعددة تختلف حسب المكان، والهدف وعدد المتدربين والمدة، ولكل نوع لديه مميزات وخصائص، وتجتمع في إحداث تغييرات على المتدربين حتى يصبحوا أكثر فعالية في ممارسة مهامهم، ويعود بالنفع على الموظف وعلى المؤسسة والقطاع الذي ينتمي إليه.

6. مجالات التدريب

يعمل التدريب في خمسة مجالات أساسية وهي:

1.6. المعرفة

وهو تناول جزء أو جانب من الحقيقة كما تشير إلى الوظيفة المسؤولة عن خلق هذه التمثيلات عن طريق التعلّم أو الاكتشاف، وهي الإلمام بكل خصائص المادة موضوع الدّراسة، ووضع تمثيلات لها على شكل مصطلحات، أشكال، نظريات، قواعد وقوانين، ويمكن تعريف المعرفة على أنّها كل ما يكتسبه الفرد أو الجماعة عن طريق الدّراسة والتجربة (Philippe, 1998, P 209).

وهذا ما يرتبط بمساعدة المتدرب على تعلم وفهم وتذكر الحقائق والمعلومات والمبادئ، وهي أطر فكرية ونظرية، مثال على ذلك، أهداف وظائف، وسياسيات المنظمة، القوانين والأنظمة والتّعليمات (أيمن عبد الرحمان، 2010، ص18).

2.6. المهارات

ويُقصد بها ذلك السلوك الذي يرتبط بالقدرة العالية على حل المشاكل، ومواجهة المواقف بأعلى قدر من الفعالية والكفاءة، أو ذلك الأداء المميز بثلاث محددات هي: السرعة، الدقة، السلاسة، وتعني هذه الأخيرة التابع المنطقي للأداء والممتزج ببعد الدقة (رضا السيد، 2007، ص12).

وتتعلق كذلك بمهارات العمل، مهارات الاتصال والمهارات الإدارية كالتخطيط والتنّظيم، واتخاذ القرارات وغيرها.

ويمكن تعريف المهارات على أنّها مجموعة من المعارف والقدرات والسلوكيات الهيكلية والموجهة لتحقيق هدف معين وفقا لوضعية معينة (Dejoux, 2001, P 111).

3.6. الأساليب

يُقصد بالأسلوب عادة تطبيق المعرفة والمهارات في موقف عملي، ويُقصد به طريقة التّفكير والسلوك.

4.6. الإتجاهات

هناك عدة عوامل تؤثر في عامل الاتجاهات، حيث من الممكن تعديلها أو تغييرها، ولكن في الأغلب لا يمكن تغييرها، لذلك يركز التدريب على السلوك الممكن تعديله، مثل إثارة الدافعية روح الفريق، التعاون والمشاركة في إتخاذ القرارات.

5.6. الخبرة

يختلف هذا المجال عن المجالات السابقة حيث لا يمكن تعلمها داخل قاعة التدريب، وإنما هي نتاج الممارسة والتطبيق العملي للمعرفة والمهارة والاسلوب في عدة موافق مختلفة خلال فترة زمنية طويلة. نستنتج من خلال ما سبق أن مجالات التدريب متداخلة ومتكاملة فيما بينها، فلا يمكن أن يحدث مجال إذا نقص أحد المجالات، أو حدث خلل في واحد منها، فالمعرفة أساس التعلم والإكتشاف التي تسمح باكتساب الفرد مهارات تساعده على أن يكون فعالاً في أدائه.

وبعد ذلك يتبنى أسلوباً في طريقة التفكير والسلوك، الذي يمكنه من تكوين اتجاه نحو الأشياء التي يمكن للفرد تعديلها عن طريق الممارسة، ويكتسب الفرد المدرب الخبرة التي تساعده على التحكم في عمله وأدائه بصورة دقيقة وسهلة، وبذلك يقصد الجهد والوقت.

7. فلسفة ومعايير التدريب الفعال

حتى يكون التدريب فعالاً ومؤدياً للدور المنوط به، في تحقيق النمو والتطور المنشودين لدى المتدربين بصفة عامة، فإنه لا بد أن يستند إلى فلسفة معيارية، تقوم عليها مختلف مراحلها، ومن أهم معايير هذه الفلسفة:

- **التخطيط المحكم:** فالتدريب لا بد أن يكون نتيجة تنظيم وتخطيط محكم، فثماره لا تأتي بصفة إعتباطية.
- **التدريب التكنولوجي:** على المدرب أن يكون على دراية بكل تكنولوجيات التدريب، وبأهدافه، وتقنياته والأساليب الأكثر فعالية.
- **الخبرة الفنية:** إن ما يحتاجه المدرب أن يكون خبيراً في ميدانه، ويمكنه الإستعانة بخبراء المادة التعليمية التي تبنى عليها برنامجه التدريبي.

- **التدريب الفعال:** لا بد أن يحدث تعيبي من جميع النواحي يمكن ملاحظته لدى المتدربين، فالمدرّب بحاجة إلى أن يتدرب هو الآخر حتى يحافظ على أدائه، وزيادة فعاليته.
- **التوجه للعمل:** بمعنى جعل التعلّم مقيد بتطبيق ما تمّ التدرب عليه.
- **تقويم التعلّم:** وهذا من خلال مراعاة الفروق الفردية وإستجابة لمتطلباتها (الخطيب احمد والخطيب رداح، 2006، ص317).

نستخلص من خلال ما سبق، أن فلسفة التّدريب الفعال تتطلب من المدرّب أخذ مجموعة من الإجراءات والنقاط الضرورية حتى يصل التّدريب إلى تحقيق أهدافه الإجرائية التي أستندت إليه، وترتكز هذه الفعالية على إحداث تغيير لدى الافراد المتدربين في نهاية المطاف، أو في نهاية العملية التّدريبية.

8. التّدريب في ميدان التعلّم

إنّ إستثمار العنصر البشري في المجال التعلّمي التّربوي من أكثر الموارد حاجة للمتابعة والدعم المادي والمعنوي والفكري، حيث ورد في دراسة عن التعلّم والمجتمع دراسة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشرين، وهي مقولة لجون أبوت (John Abbot) مفادها أن المجتمعات الناجحة في القرن الحادي والعشرين سوف تقوم فيها مجتمعات تعلم، تتفق مع حاجات البيئة الإجتماعية والإقتصادية المتغيرة بشكل متواصل (نقلا عن الخطيب احمد والخطيب رداح، 2006، ص318).

1.8. التّدريب في الفصل الدراسي

هي عملية مستمرة ومقصودة يقوم بها المدرس ليحدث تغييرات محددة في سلوك وممارسة التّلميذ مثل الكفاءة، التمكن من المادة الدراسية أو تجاوز بعض الصعوبات الدراسية، كصعوبات التعلّم، الأخطاء الشائعة في تعلم بعض المقررات، الأداء الجيد للإمتحان، حيث يصل التّلميذ إلى أن يكون أكثر كفاءة ومقدرة في أداء أعماله الحالية، أو ممارسة السلوكات التي قد يقوم بها مستقبلا، لأنّ التّدريب يكسب التّلميذ عادات فكرية صحيحة، فيساعد على تنمية مهاراته واتجاهاته في الطريق الصحيح.

ويمكن تعريف تدريب المعلم للتلميذ، بأنّه نشاط مبكر يهدف إلى تحقيق تغيير إيجابي وملموس في معارف التّلميذ ومهاراته وقدراته الفنّية، لمقابلة إحتياجات الوضع الراهن أو المستقبلي ومواجهة مشكلات دراسية، في ضوء متطلبات عملية التعلّم والتعلّم، وأيضا ما يناسب تطلعاته الدراسية المستقبلية، أو الدور الذي يسعى لتحقيقه في المجتمع (إبراهيم، 2009)، فرهان تطوير التعلّم وإصلاحه أصبح أمراً ضرورياً حيث تناول ديفنز قائلا: «إنّ المجتمعات التي تسعى إلى إصلاح تعليمها للقرن الحادي والعشرين عليها

أن تزيد استثمارها في مجال تعليم أطفالها زيادة كبيرة، إننا بحاجة إلى أفضل المعلمين تدريباً وتأهيلاً، لأبنائنا الصغار».

ومن هنا نستنتج أنه من الضروري العمل على تحسين نوعية التعليم من خلال تفعيل أداء العاملين في الحقل التربوي، وتدريبهم وعلى رأسهم المعلم، المرشد النفسي، التلميذ.

حيث جاء في المؤتمر الدولي للتربية في دورته الخامسة والأربعين، والذي خصص توصيته الثالثة لهذا الموضوع والتأكيد على أن الإعداد والتدريب خلال ممارسة المهنة، حق بل فرض على كل العاملين في مجال التربية خاصة المعلمين والمرشدين، حتى يمكنهم القيام بدورهم المنشود في ظل ظاهرة العولمة والتطورات السريعة الملاحظة، ولا يتأتى لهم ذلك إلا من خلال تجديد معارفهم ومهاراتهم بشكل متميز. (بن رابع نعيمة، 2012، ص 53)

ونستنتج من خلال ما سبق أن قطاع التربية والتعليم أقل حظوظاً من القطاعات الأخرى من حيث الاستفادة من خدمات التربية، فيتم التركيز على المعلم قبل التلميذ، ويهمل المسؤول الأول عن الإرشاد المدرسي، وحتى وإن كان هناك تدريب تبقى الدورات تدريبية خالية من التطبيق العملي.

وكما سبق وأن تمت الإشارة إليه أن أمن أهم الأطراف التي يتطرق إليها التدريب في شكله الرسمي في الميدان التربوي هو مجال تدريب الإدارة المدرسية والمعلم بشكل خاص، فقد أورد الخطيب والخطيب (2006) أنه إنطلاقاً من الدور المحوري الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيماناً بمركزية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل أو المعلم المرشد على نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والإقتصادية، تولي أهمية لمهنة التعليم والإرتقاء بالمعلم (الخطيب رداح والخطيب صالح، 2006، ص 7).

إن نجاح المدارس أو فشلها في تحقيق أهدافها ترجع بالدرجة الأولى إلى معلمها، وما يتوافر فيهم من كفاءات، حيث تتحدّد من خلالهم نوعية حياة الأمة ومستقبل أجيالها، ولهذا يجب أن تكون القيادة السياسية والتعليمية في العشرينات على ضرورة توافر الفهم الجاد والصحيح لمكانة المعلم في حياة الأمة وطالب بإحداث إصلاحات جذرية في أساليب إعداد وتدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1993).

9. النظريات المفسرة لعملية التدريب

لقد حظيت العمليات التعليمية والتدريبية باهتمام كثير من العلماء والباحثين في ميادين المعرفة المختلفة وخاصة في ميدان علم النفس الذي يُعتبر علم دراسة الفرد، والذي يتصل في موضوعاته إتصالاً مباشراً بالشخصية الإنسانية، وبوسائل وطرق التعامل معها، حيث أسفر علم النفس عن ظهور فرع مهم من فروعهِ أطلق عليه (علم النفس التعليمي)، ولما كانت العملية التدريبية في كل سياقاتها عملية تعليمية، فإنه يمكن الربط بين ما توصل إليه الباحثون في مجالات التعليم إلى ما يحتاجه المدربون في مجالات التدريب.

وعليه ظهرت العديد من النظريات التي فسرت عملية التدريب والتي نعرضها فيما يلي:

1.9. النظرية السلوكية

يرى أصحاب هذه النظرية أن العملية التعليمية أو التدريبية ليست إلا عملية تشكيل علاقات ترابطية بين المتغيرات أو المثيرات من جهة، وبين الاستجابات السلوكية من جهة أخرى، وغالبا ما تحقق عملية التعلم المطلوبة عندما يصبح المتغير (المثير) قادراً على التحكم في الاستجابة السلوكية وضبطها، فتظهر الاستجابة بمجرد بروز المثير في بيئة الشخص المرغوب في تدريبه، وتختفي باختفائه.

ومن أشهر المساهمات في هذا المجال مساهمات "بافلوف" في فكرته المسماة الانعكاس الشرطي أو الكلاسيكي ومساهمات "سكينر" في فكرته المسماة "الإشراط الإجرائي أو البياني"، أو في فكرته التي جسدها بالتعاون مع "ثورندايك" حول معدلات أو مكيفات السلوك.

ويمكن تلخيص أبرز المبادئ التدريبية التي تقدمها هذه النظرية فيما يلي:

- **مبدأ المثير والاستجابة:** يخضع السلوك الإنساني لتأثيرات البيئة الداخلية أو الخارجية التي يعيش فيها الأفراد، ويتميز هذا السلوك بأنه سلوك تفاعلي، ولا يمكن فصله عن هذه المؤثرات ويستجيب لها.
- **مبدأ التعزيز:** وهذا يعني أن السلوك الإنساني يزداد تعزيراً وترسخاً بزيادة خضوع الأشخاص المعنيين للمؤثرات المحددة وبتكرار وانتظام استجاباتهم لها، وكلما تعزز السلوك كلما إزدادت التوقعات بتكرار وقوعه.
- **مبدأ تعديل السلوك:** إن جميع مقومات الشخصية ومنظوماتها وبالتالي المنظومات المحددة للسلوك، قابلة للتعديل والتغيير إذا ما تم إحداث تعديلات أو تغييرات في المتغيرات أو الشروط (المثيرات) التي

كانت تحدّد السلوكيات السابقة، وتزداد هذه العملية نجاحاً وفعالية كلما تمّ وضع جدول برنامج منظم وقائم على حسابات دقيقة، وشاملة لما يجب إحداثه من تعديلات أو تغييرات في المؤثرات المعينة.

• **مبدأ إنتماء السلوك:** ينتمي السلوك الإنساني إلى حد كبير إلى منظومة الحاجات الإنسانية وكلما تمكّن المدربون من برامجهم مع هذه المنظومة لدى المشاركين، كلما أمكنهم تعزيز السلوكيات المطلوبة، وتعديل وتغيير السلوكات غير المرغوبة (الخاطر فايز، 2010، ص11).

• **مبدأ الأثر:** إن السلوك المكتسب يقوى ويضعف بحسب ما يترتب على أدائه من آثار على المتعلّم أو المتدرب، فكلما كان السلوك يؤدي إلى الحصول على مزيد من النجاح أو الإبداع أو المكافأة، كلما دفع الأشخاص المعنيين إلى المزيد من التعلّم والتقدم وتكرار السلوكيات التي أدت بهم إلى النجاح والعكس بالعكس.

• **مبدأ الإستعداد:** إن أفضل التعلّم يحدث عندما يكون الفرد أكثر استعداداً لإستقباله وتقبله، وتتأثر الإستعدادات عادة بقدرات الأشخاص وسعة آفاقهم وتلمسهم لآثار التّدريب والتعلّم، وإدراكهم لأهمية ذلك على مسار حياتهم الوظيفية أو العامة.

2.9. النّظرية العقلية (المعرفية الإدراكية)

إنّقد أصحاب هذه النّظرية أفكار السلوكيين، وخاصة فيما يتعلق بتفسير العمليات العقلية المعرفية المعقدة، كالنّفكير، الإستدلال، الإبداع والتنّظيم حيث أنهم يؤكّدون أن الكائن البشري ليس مجرد كائن يتلقى المثيرات والمعلومات ويستجيب لها آلياً، بل الفرد هو شخصية إيجابية واعية وتفاعلية يقوم بالتفاعل مع المعلومات وإستيعابها وتحليلها وتنظيمها ودمجها في البيئة المعرفية (Cognitive structure) لديه.

فالتعلّم عملية عقلية داخلية تقوم بتشكيل وإعادة تنظيم العمليات المعرفية الناتجة عن التفاعل الحاصل بين الكائن والبيئة التّعليمية، ويظهر التعلّم والتّدريب في هذه الحالة على هيئة نشاطات عقلية ومنهجية قادرة على تنظيم المدركات والمفاهيم، والمبادئ التي تمكّن الإنسان من الإستدلال والاستقراء والإستنتاج وحل المشكلات والتقويم والإبتكار والإبداع، ومن أشهر النّظريات المتصلة بهذه المدرسة: نظرية التطور المعرفي (Cognitive development) لجون بياجه، ونظرية الإستعداد للتعلّم في إطار النسق الهرمي لروبرت جانييه، ونظرية الجشطالت والخبرة أو نظرية الإستبصار (Gestalt-Field-Insight) لـ"لفين" و"رتايمر" و"تولمان" وغيرهم ونظرية التمثيل (Representation) "جيريوم برونر" ونظرية المنظم التّمهيدي (Advanced organizer) لـ"أوزيلاوزيل".

ومن أبرز المبادئ التّعليمية والتّدريبية التي يمكن إستخلاصها من هذه النّظريات هي:

- مبدأ التعلّم عن طريق التفاعل المباشر مع موضوع التعلّم ومع مثيرات البيئة (بياجه).
- مبدأ إشراك أكبر عدد من الحواس العضوية أثناء التعلّم لتحقيق عمليتي الملاءمة (Assimilation) والتمثيل (Accommodation) لبياجه.
- مبدأ التدرج في التعلّم من المحسوس إلى شبه المحسوس ومن المجرد إلى الملموس (بياجه وبرونز).
- مبدأ الأثر الكلي للموقف (المجال)، وتجميع عناصره في صورة كلية أثناء عملية التعلّم.
- مبدأ دورة الخبرة السابقة والإتجاهات المكتسبة في عملية التعلّم، ممّا يؤثر في دافعية المرء نحو التعلّم والتدريب المنشود.
- مبدأ الإستبصار والتفكير كعامل أساسي في التعلّم وإكتساب المعارف والمهارات.
- مبدأ التدرج في التعلّم، من الإشارة إلى الكلمة، إلى المفهوم فالمبدأ هو مبدأ حل المشكلات (بياجه).
- مبدأ التعلّم الإستقبالي التشاركي، والذي يقوم على الطريقة الإستنتاجية التي تنادي بالإنطلاق من الكليات "التعميمات إلى التفاصيل والجزئيات (أوزيل).
- مبدأ التعلّم الإستكشافي أو الإستقصائي الذي يقوم على الدور الفاعل للمتعلّم أو المتدرب في عملية الإستقصاء والإنطلاق من الجزئيات والتفاصيل وجمعها للوصول إلى الإستنتاجات والتعميمات (الطريقة الإستقرائية (برونز) (السكرانه بلال خلف، 2009، ص19).
- مبدأ الإستبصار الكلي الذي يتوصل إليه المتدرب إذا وُضع في ظروف تعليمية توافرت فيها الشروط والعناصر اللازمة لعملية التعلّم وحل المشكلة التي يواجهها المتعلّم، وذلك من خلال التفاعل مع العناصر المتوفرة، حيث يتمكن من الوصول إلى الحل، ويكون هذا الحل استبصاري (لفين، ورتايمر والجشطالت).
- نستنتج من خلال ما سبق أن النّظرية المعرفية ركزت على مبدأ التفاعل بين العمليات المعرفية الناتجة بين تنظيم المدركات والمفاهيم والمبادئ التي تتيح للإنسان الاستدلال والاستقراء حتى يتوصل لعملية التّدريب، وفيما يلي سنعرض إتجاهات النّظرية الإنسانية الكلية.

3.9. النّظريات الإنسانية الكلية

أتت هذه المدرسة النّفسية لتكمل ما بدأتها النّظريات السابقة (السلوكية والمعرفية) في سعيها لتفسير عمليات التّعليم والتّدريب، وبدأ أصحاب هذه النّظرية يطرحون أفكارهم المتصلة بالتعلّم والتّدريب في التسعينيات من هذا القرن تحت شعار (التّربية التقدمية) (Progressive education) أو المدرسة الإنسانية.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن التعلّم والتدريب عملية إنسانية كلية، لا تقتصر على السلوك الظاهر للإنسان، ولا على بناء العمليات فقط، وإنما على كيانه وشخصيته الفردية والاجتماعية والإنسان عندما يتعلم أو يتدرب أو يتطور نتيجة لعوامل وظروف مختلفة يمر بها في حياته تؤثر على عملية التدريب.

ومن رواد هذه المدرسة "كارل روجرز" و"جون ديوي" وغيرهم من المحدثين المعاصرين، ومن أهم هذه النظريات: نظرية التأثير الاجتماعي (Social influence)، والنظرية البراغماتية (النفعية) (Pragmatic) ونظرية الدافعية (Motivational theort)، ونظرية الخبرة والإستكشاف (Enquiry) (Experiance).

ومن المبادئ الأساسية التي يمكن استخلاصها من هذه النظريات، وتوظيفها في عمليتي التعلّم والتدريب ما يلي:

- يكتسب الإنسان قيمه من خلال علاقاته مع الأشخاص الآخرين في إطار المؤسسات الاجتماعية والإنسانية التي يتكون منها مجتمعه.
- الاهتمام بالجوانب (الإنسانية) الإنفعالية الوجدانية في التعلّم والتدريب، والتي تتطلب التخطيط لإكتساب المتدربين والمعلمين الإتجاهات والقيم والمواقف الإيجابية اللازمة لتنمية الإلتزام للمهنة والعمل، والإلتزام بالقيم والمبادئ الأساسية في العمل.
- توظيف أساليب المحاكاة ولعب الأدوار في عملية التدريب لما لهذه الأساليب من قيمة كبيرة في مساعدة المتدربين على تمثيل المواقف وإستيعابها، وممارسة مهاراتها، ونتيجة آثارها وانعكاساتها على الآخرين.
- الاهتمام بالحوافز والدوافع الإنسانية، الداخلية والخارجية في إستثارة إهتمام المتدربين في موضوع التدريب، والمحافظة على هذا الإهتمام، إلى أن تتحقق الأهداف (السكرانه بلال خلف، 2009، ص45).
- التعلّم عن طريق ممارسة العمل (Learning by doing): يتيح التعلّم عن طريق العمل فرصة إكتساب الخبرة المباشرة، وتلمس القيمة الحقيقية للمعارف والمهارات المتعلّمة.
- قابلية ما يتم تعليمه للتطبيق في الواقع والحياة العملية وإمكانية استخدامه في حل المشكلات التي يواجهها المتدرب والمتعلّم في إطار عمله ومسؤولياته.

- إنفراد عمليتي التعلّم والتدريب، واستخدام المواد التعليمية الموجهة ذاتياً، كالرزم التعليمية والحقائب التدريبية، بإعتبارها أكبر وأقدر على تكييف التعلّم للحاجات الفردية للمتدرب ليسير في البرنامج التدريبي والتعلمي بحسب قدراته، وإحتياجاته وطرائقه الخاصة وسرعته في الإستيعاب والتعلّم.
- التّكامل في البنية الإنسانية، والذي يشير إلى أن الإنسان ليس عقلاً فقط، وليس جسماً، أو روحاً ووجداناً، بل هو كلّ متكامل يجمع العقل والجسم والروح ولذا ينبغي أن نوجه الجهود التعليمية نحو كلّ الإنسان (هلال محمد عبد الغني، 2010، ص 29).

4.9. نظرية دينامية الجماعة وتوظيفها في العملية التدريبية

يُقصَد بديناميات الجماعة تلك العلاقات والشروط السيكولوجية المتفاعلة التي يحقق أفراد الجماعة بواسطتها إدراكاً أعلى القيم المشتركة ومنظومة العواطف الشخصية التي تحكم أفراد الجماعة والتي يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار عند تصميم برامج التدريب.

ومن أهم المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند تصميم البرامج التدريبية هي:

- ضرورة بناء فلسفة مشتركة التي تنتمي لها الجماعات التي تخضع للتدريب.
- ضرورة خلق التجانس في الأهداف والمحافظة عليها وذلك بإشتراك المتدربين في تحديد الأهداف، والاتفاق عليها قبل تبنيها (الخطيب أحمد، 2003، ص 287).
- ضرورة توفير مناخ مناسب من الثقة المتبادلة والتسامح بين قادة الأنشطة والمتدربين.
- ضرورة تبني الإنفتاح والإستعداد لتقبل وجهات النظر المختلفة، والتفاعل معها بموضوعية وعقلانية، وذلك للخروج بأفكار ووجهات نظر مشتركة بعيداً عن التعصب وهذا يتطلب حسن الإصغاء وإتقان مهارات التواصل.
- المحافظة على الروح المعنوية للجماعة، وإشاعة روح الإنتماء للفريق تعزيزاً لتماسك الجماعة.
- ضرورة العدالة والموضوعية في التعامل مع جميع أفراد الجماعة دون تحيز أو تمييز (بن عيشي عمار، 2012، ص 18).

نستنتج من خلال ماسبق أنه إجتمعت النظريات المفسرة لعملية التدريب، فكل واحدة تناولته من زاوية معينة مغايرة عن النظرية الأخرى، فركزت النظرية السلوكية عن الدور الذي تلعبه المثيرات والمتغيرات في عملية التدريب، فيشترط أن تكون عاملاً أساسياً لتحقيق عملية التدريب، أما النظرية العقلية فسرتة على أنه مجموعة من النشاطات العقلية والمنهجية القادرة على تنظيم المدركات والمفاهيم، في حين ركزت النظرية الإنسانية الكلية على أنّ التدريب لا يقتصر على سلوك وإستجابة ولا على بناء العمليات

المدركة، وإنما هو كيان لشخصيته الفردية والاجتماعية، وأكدت نظرية دينامية الجماعة على مجموعة من الشروط السيكولوجية المتفاعلة، ولهذا لا بد من مراعاة جميع التفسيرات أثناء تصميم وبناء البرامج التدريبية، لأن كل نظرية تتناول جزء معين من شخصية الفرد، ولا يمكن فصل أو إهمال أي جانب في عملية البناء.

10. عناصر تصميم البرنامج التدريبي

إن نجاح العملية التدريبية تقاس بمدى قدرة المدرب على تحقيق رسالته، ولا يمكن تحقيق هذه الرسالة بدون التخطيط السليم والمنظم والفعال، وكذلك تحديد العناصر التي تشمل جميع جوانب تصميم البرنامج التدريبي.

وفيما يلي سنعرض أهم العناصر المطلوبة في تصميم البرامج التدريبية.

- عنوان البرنامج التدريبي: يجب على المدرب أن يحدد عنوان البرنامج بشكل دقيق، وتكون فيه دلالة مباشرة على الإحتياجات الأساسية التي يلبها البرنامج في محتواه.
- أهداف البرنامج التدريبي: يجب أن توضع الأهداف في ضوء الإحتياجات التدريبية وإقرارها مقدما، أن تكون الأهداف مرتبطة بعنوان البرنامج التدريبي ولها دلالتها المباشرة عليه كما يجب أن تكون واقعية ومحددة، ويتم تحديد هدف البرنامج عن طريق ترجمة الحاجات التدريبية إلى أهداف.
- تحديد المتدربين، وجمع البيانات عليهم: يحتاج المدرب إلى تحديد عدد المتدربين الذين يستفيدون من البرنامج، وضرورة وجود تجانس بين المتدربين، أي يحتاج المدرب إلى جمع البيانات حول المتدربين لكي يخطط لعملية التدريب بشكل جيد وفعال (الطراونة تحسين، 2010، ص255).
- تحديد محتوى التدريب (المعارف، المهارات، الإتجاهات) ويتم ذلك في ضوء الأهداف والإحتياجات التدريبية ويجب أن تتناسب المادة التدريبية مع قدرات المتدرب، وأن تكون ترجمة صادقة لإحتياجات الفرد.
- تحديد الجدول الزمني الذي يستغرقه البرنامج: تختلف المدة التي يحتاجها تنفيذ البرنامج التدريبي من مكان لآخر، ويتم تحديدها في ضوء الإعتبارات مثل الإمكانيات المتاحة، وطبيعة الأساليب التدريبية المستخدمة والمشكلات التي سيعالجها التدريب.
- تحديد مكان تنفيذ البرنامج التدريبي: إن وجود المكان المناسب لإنعقاد أو تنفيذ البرامج التدريبية يحكمه إعتبارات متعددة منها عدد المتدربين، طبيعة التدريب، المهارات التي يتمحور حولها التدريب، ويجب أن تتوفر فيه جميع الإمكانيات والتجهيزات اللازمة له والمؤهلة لتنفيذها وتوفير هذه الشروط يعد

عاملا مساعدا في بث الراحة النفسية لدى المتدربين، مما ينعكس إيجابا على مستوى تفاعلهم في البرنامج التدريبي وتحصيلهم (الراجحي محمد، 2007).

- إختيار المدربين: إن توفير المدرب الكفاء يزيد من نجاح ونجاعة البرامج التدريبية، ويتوقف إختياره على نوعية المتدربين وأسلوب التدريب، وطبيعة المادة التدريبية وخبرة المدرب.
- إختيار أسلوب التدريب: تكون الأساليب متنوعة حسب المعارف، المهارات، وعدد المتدربين وطبيعة المادة، وفترة التدريب.
- توفير مستلزمات البرنامج التدريبي: يجب تحديد الأدوات الخاصة لتنفيذ البرنامج التدريبي كجهاز العرض المادة العلمية، النشرات الخاصة بالجلسات.
- تحديد الميزانية: يجب على المدرب تحديد مصادر التمويل، ووضع خطة في حالة العجز في الميزانية (الطالب هشام 1995).
- تحديد أساليب التقويم: يجب على المدرب أن يحدّد أساليب التقويم والمعايير التي يستخدمها في عملية تقويم نجاح البرنامج من فشله (الطالب هشام 1995).

وترى الباحثة أن من ضمن العناصر المطلوبة في تصميم أي برنامج تدريبي نجد ضرورة تحديد التطبيقات اللازمة لموضوعات البرنامج التدريبي، وتحديد المكان الذي سيتم فيه عقد البرنامج التدريبي للمتدربين وأيضا تجميع جميع الوسائط المتاحة التي يمكن الإستفادة منها في إعداد محتوى البرنامج بالإضافة إلى تحديد المنطلقات الفكرية للبرنامج والتحديد الدقيق للأهداف، وبعد ذلك تحديد الأدوات وأساليب البرنامج التدريبي، ووسائل التقويم ووضع خطة زمنية للبرنامج التدريبي.

11. تصميم البرامج التدريبية

تعتبر عملية تصميم وبناء البرامج التدريبية من المراحل والخطوات المهمة في مسار العملية التدريبية، إذ يتم من خلالها تحويل الإحتياجات التدريبية للمتدربين إلى أنشطة وفعاليات ومحتوى ومضمون يراد من خلالها تحسين الأداء وتممية القدرات وتطويرها المهارات، وإيصال المعلومات وترشيد الميول والإتجاهات من أجل أهداف وغايات فردية وجماعية وتنظيمية محددة (الطعاني أحمد، 2002، ص121).

تعتبر الإحتياجات التدريبية الركيزة التي يقوم عليها تخطيط وتصميم البرامج التدريبية ومن خلالها تشتق أهداف التدريب، وبعد ذلك إعداد المادة التدريبية، وعند غياب الإحتياجات التدريبية تصبح البرامج جهدا لا جدوى منه لأنها تعتبر الموجه والمحرك الأساسي لعملية التدريب.

1.11. تحديد الإحتياجات التدريبية

تُعتبر الإحتياجات التدريبية من العناصر الأساسية في تصميم البرنامج التدريبي، لأنّ التحديد الدقيق لها يساعد على جعل النشاط التدريبي أو العملية التدريبية نشاطا هادفا ذا معنى للمتدربين والمؤسسة التي ينتمي إليها المتدرب، ويجعله نشاطا واقعا يوفر الجهد والوقت والنفقات (حمزاوي وجدي حامد، 2010، ص105).

وتستنتج الباحثة من خلال الممارسة الميدانية أن أكثر الأخطاء الشائعة في أوساط المؤسسات أو الإدارة أن الحاجة إلى التدريب ينشأ عن إسناد مهام أخرى لموظف ليست بمهامه، أو تعيين موظفين جدد وذلك لمواجهة النقص في عدد الموظفين، مما يستوجب أيضا القيام بتدريب الأفراد الجدد الذين تمّ تعيينهم من أجل تأهيلهم للوظيفة أو متطلبات المنصب، لكن الواقع أن العملية التدريبية عملية مستمرة ضرورية للموظفين الجدد والقادمين وفي جميع المستويات، وخاصة لدى المرشد النفسي.

ويمكن إعطاء تعريف للإحتياجات التدريبية كما يلي:

2.11. تعريف الإحتياجات التدريبية

يُمكن تعريف الإحتياجات التدريبية على أنّها مجموعة من التغيّرات الواجب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه ومهاراته وأدائه وسلوكه وإتجاهاته لكي يتمكن من أداء وظيفته الحالية بكفاءة أكبر أو لجعله لائقا لشغل وظيفة أعلى.

يرى السكارنة أن الإحتياجات التدريبية هي نوع من الحاجة التي التحسن في الأداء الإنساني الذي يمكن تحقيقه بواسطة التدريب المنظم. (السكارنة بلال خلف، 2011، ص91).

نستنتج من خلال ما سبق أن: الإحتياجات التدريبية مجموع من التغيّرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات وإتجاهات العاملين بقصد التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل والمردود الفعال وبالتالي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة منهم.

3.11. أساليب تحديد الإحتياجات التدريبية

تتنوع أساليب تحديد الإحتياجات التدريبية للبرامج تبعاً لنوع التدريب المطلوب.

أ. تحليل التنظيم أو المنظمة: (where)

يتم التركيز على تحديد مكان العمل، أو مانسميه بالمنظمة التي تحتاج إلى التدريب، وذلك من

خلال:

- توصيف الأعمال.
- تشخيص الأوضاع وتحديد مواطن القوة والضعف.
- تحديد التعديلات والتغييرات الواجب إدخالها لتقديم المزيد من الكفاءة العالية.

ب. تحليل العمليات

وذلك من أجل تحديد ماذا (What) أي محتوى التدريب، وذلك لدراسة وتحديد ماذا يجب أن يتعلم الفرد حتى يمكن أن يؤدي عمله بأكبر كفاية ممكنة، وذلك من خلال تحليل النشاطات والوظائف وتحليل محتوى الوظيفة والمهارات التي تشمل عليها، والظروف والمحددات التي تحيط بها، والمعلومات والمعارف والقدرات والإتجاهات (الكفاءات) اللازمة.

ج. تحليل الفرد

ويُقصد به تحديد من (Who) يحتاج إلى تدريب، أي تحديد المجموعة التدريبية التي هي بحاجة إلى عملية تطوير المهارات والمعارف والإتجاهات التي يحتاج إليها من خلال قياس مستوى أدائه وتحديد مدى نجاعته وكفاءته في أداء المهام المنوطة به، ويجب أن تدرس من جميع الجوانب التالية:

- مواصفات الوظيفة.
- الخصائص والسمات الشخصية مثل (القدرات، الإستعداد للتدريب، والدوافع والإتجاهات والأفكار).
- الجوانب السلوكية مثل (الأداء، التفاعل مع الآخرين، العلاقات).

ومن خلال تحديد الإحتياجات التدريبية فإن الفجوة بين مستوى الأداء الحالي، ومستوى الأداء المتوقع يمكن حصرها عن طريق التدريب المخطط الذي يتم عن طريق وضع برنامج تدريبي ملائم لتدريب الموظفين المعنيين.

نستخلص من خلال ما سبق أن هناك مجموعة من الأساليب تسمح للمدرب تحديد الاحتياجات التدريبية ومنها تحليل المنظمة، وتحليل العمليات وتحليل الفرد، حتى يتسنى له التعرف على الصعوبات التي يعاني منها الموظف في خدمه وركز هذا الاتجاه على ثلاث جوانب وهي الخدمة، تحليل العمليات والفرد العامل.

أن الأساليب التي يتم من خلالها التعرف على الإحتياجات التدريبية متنوعة ومن أهمها:

- **تحليل الوظيفة:** ويتضمن ذلك من خلال دراسة الوظيفة وتوصيفها وعلاقتها وظروفها والهدف منها، والأعمال المتاحة والمؤهلات التي تجب أن تتوفر فيها ومعرفة معايير الأداء النموذجي للوظيفة لتحديد نوع التدريب المطلوب لها.
- **تحليل الفرد:** ويتضمن دراسة الفرد شاغل الوظيفة لتحديد الأداء الفعلي، ومدى درجة إرتباطه بالمعايير النموذجية للوظيفة ومعرفة الصعوبات التي تعيق أدائه.
- **تحليل المشكلات:** الذي يتم على أساس تحديد المشكلة وأسبابها، والتي قد تكون مرتبطة بالمعارف أو المهارات أو الإتجاهات أو القيم السائدة في المجتمع.
- **تحليل إتجاهات العاملين:** وذلك من خلال جمع البيانات عن طريق المقابلات أو الإستبيانات أو الإختبارات (عليوة السيد، 2001، ص72-74).

ومن خلال ما سبق، نستنتج أن تحديد الإحتياجات تعتمد بصورة أساسية على القياس العلمي من أجل تحقيق الهدف، وذلك أن قياس الإحتياجات التدريبية هو الطريق الأمثل لتحديد القدر المتطلب لتزويد المتدربين به كما ونوعا من المعلومات والمهارات والخبرات الهادفة إلى إحداث التغيير ورفع الكفاءة، فهي تساعدنا على تحقيق المواقع والأماكن التي تحتاج إلى التدريب من خلال طرح سؤال أين (Where)، أي تحديد مكان عملية التدريب، ويُقصد به المنظمة التي هي بحاجة ماسة للعملية التدريبية، كقول مثلا مركز التوجيه المدرسي والمهني فهي المنظمة أو المكان الي ينصب مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من خلال تحليل التنظيم وجوانب المهام التي تحتاج إلى التدريب من معلومات ومهارات وإتجاهات والتي يجد فيها الموظفون صعوبات، وذلك من خلال تحليل العمليات، حيث وجدنا أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يعاني من نقص التدريب على البرامج المخففة لقلق الامتحان، من خلال طرح سؤال (What)، وفي الأخير طرح سؤال من يحتاج إلى تدريب (Who)، وذلك من خلال تحديد الفئة المستهدفة التي تحتاج إلى تدريب من خلال تحليل الفرد، ألا وهو مستشار التوجيه والإرشاد

المدرسي والمهني، لهذا يُعتبر تحديد الإحتياجات التدريبية الركيزة الأساسية في بناء وتصميم برنامج تدريبي لبلوغ الأهداف المنشودة.

4.11. طرق جمع البيانات لتحديد الإحتياجات التدريبية

تتنوع وتتعدد طرق والأدوات الخاصة بجمع البيانات التي يمكن الإعتماد عليها في تحديد الإحتياجات التدريبية، ويشير السكارنة إلى أن طرق جمع البيانات المتعلقة بتحديد الإحتياجات التدريبية هي:

أ. المقابلة الشخصية

يُعتبر هذا الأسلوب من أنجح الطرق وأكثرها فعالية لجمع البيانات فهو يعتمد على المواجهة وجها لوجه بين من يحدّد مهمة جمع المعلومات عن الحاجات التدريبية، وبين من يحتاج إلى التّدريب وذلك من توجيه الأسئلة وتلقي الإجابات عليها، لهذا يتطلب ذلك:

- إتاحة جو من الثقة والطمأنينة أمام المتعلّمين للتعبير عن آرائهم بحرية.
- أن تكون أسئلة المقابلة محددة وواضحة وتلبي أهداف المقابلة.
- ألا يملّي القائم على المقابلة آرائه على المتعلّمين وإنحيازه لبعض الآراء دون الأخرى (السكارنة بلال خلف، 2011، ص102-103).

- التّحليل الدقيق لآراء من تمت مقابلتهم وإستقراء حاجاتهم التدريبية من خلال الأدوات التالية:

ب. الإختبارات

تُعتبر الإختبارات من الأساليب المهمة التي يمكن الإعتماد عليها في تحديد الإحتياجات التدريبية للمتدربين في ضوء ما تكشفه عن نواحي القصور التي يحتاج الأفراد إلى علاجها عن طريق التّدريب.

ج. الإستبانة

الإستبانة عبارة عن قائمة منظمة من الأسئلة تصمم بهدف جمع المعلومات عن الإحتياجات التدريبية للمتدربين بعد ملئها، أو الإجابة من قبل الأفراد الذين توزع عليهم الإستبانة.

د. تحليل المشكلات

أي معرفة السبب الحقيقي للمشكلة، حيث يساهم التّدريب في حل هذه المشكلات بكفاءة.

هـ. دراسة السجلات والتقارير

تظهر دراسة السجلات والتقارير نقاط الضعف التي تحتاج إلى علاج وتدريب، وتمتاز بإظهارها مشاكل الأداء بوضوح تام، وتقدم معلومات واضحة للرؤساء ولمسؤولي التدريب، وتقديم إقتراحات لحل المشاكل وتحديد التدريب اللازم لها.

و. آراء العاملين

حيث يُعتبر الفرد هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذي يحتاج إليه ومن ثم يقبلون على التدريب.

ز. الملاحظة

يُعتبر أسلوب الملاحظة من الوسائل الفعالة التي تساعد على عملية تحديد الإحتياجات التدريبية، وذلك لأنها تمكّن الباحث من مراقبة وملاحظة الوضع القائم وإعطائه معلومات دقيقة عن الحالة، وتُعتبر الملاحظة المباشرة أفضل إجراء يمكن تطبيقه على المجموعة التدريبية ليتمكن الباحث من إستخلاص النقاط والمفاهيم الهامة المرتبطة بأعمالهم (عيدان أحمد، 2012، ص172).

نستنتج من خلال ما سبق أن جمع البيانات وتحليلها يشكل جزءاً جوهرياً من عمليات تحديد الإحتياجات التدريبية، وذلك بطريقة علمية سليمة وواضحة، حيث لا يشترط استخدام طريقة واحدة فقط لجمع البيانات من أجل تحديد الإحتياجات التدريبية، بل قد تتكامل الطرق وتتعدد في دراسة واحدة لتدعيم موضوع الدراسة والإلمام بكافة جوانبها وتغطية كل جزئياتها، وفي هذه الدراسة تم استخدام أكثر من طريقة.

12. خطوات تصميم البرامج التدريبية

يُمَرُّ تصميم البرامج التدريبية بعدة خطوات يجب إتباعها من أجل الحصول على الصورة النهائية، والتي تشمل جميع عناصر البرنامج لتحقيق الأهداف المسطرة حيث أشار السكارنة (2011) إلى أن تصميم البرامج التدريبية يتضمّن الخطوات التالية:

- تحديد الإحتياجات التدريبية كأساس.
- تحديد نوع التدريب ومستواه وتحديد الفئة التي تحتاج إلى التدريب.
- تحديد الأهداف المطلوبة من البرنامج التدريبي (معلومات، مهارات، إتجاهات).
- وضع المحتوى وإعداد المواد التدريبية.

• إختيار الأساليب التدريبية والفنيات السمعية والبصرية والوسائط المعتمدة، لأنّ في البرنامج التدريبي يمكن أن نستعين بأكثر من أسلوب في عملية تدريب واحدة (السكرانة بلال خلف، 2011، ص137).

• تهيئة التسهيلات التدريبية الأخرى (القاعة، الأجرة، المعدات، وسائل النقل والمواصلات الخدمات المساعدة).

• الموازنة بين عدد الساعات التي حدّدت للدورة ككل وبين إجمالي عدد الساعات التدريبية.

• إستقطاب المدربين الأكفاء، وذلك يعتمد على أسلوب التدريب والمادة التدريبية ونوعية المتدربين ونجد المدرب المحاضر، يلقي المحاضرات، المدرب القائد والذي نجده يدرّب عن طريق قيادة المؤتمرات والندوات أو المناقشات، ولدينا المدرب التطبيقي يدرّب عن طريق دراسة الحالات والمناقشات، وفي الأخير المدرب النفسي، هذا النوع نجده لديه خبرة في العلوم السلوكية، وكيفية تعديل السلوك الإنساني (شاوش مصطفى، 2005، ص245).

• إعداد الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج.

• إعداد الجدول الزمني للبرنامج.

• إعداد خطة الدرس للموضوعات.

يؤكد الطعاني أن من الخطوات الرئيسية لبناء أي برنامج تدريبي، هو تحديد المواد التدريبية وتحديد النشاطات التدريبية، مدة ومكان البرنامج، وتوفير الحوافز كإعطاء المتدرب شهادة تدريب، وفي النهاية ضرورة التقييم للتعرف على إنطباعات المتدربين حول البرنامج المقدم (الطعاني حسن احمد، 2010، صص212-214).

نستنتج من خلال ما سبق أن عملية تصميم البرامج التدريبية تمر بعدة خطوات وعلى الباحث أن يمر بها، بحيث يبدأ بتحديد منطلق فكري والذي عليه تجسيده عمليا وتطبيقيا وبعد ذلك تحديد الإحتياجات التدريبية كخطوة أساسية لأننا نسمح لنا بتحديد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج ومحتوى البرنامج وكذلك الأساليب التي نسمح لنا بنقل هذه المادة إلى الواقع ثم يقوم الباحث بتحديد المكان وإعداد الجدول الزمني للبرنامج وفي الأخير يقوم بتحديد أساليب تقويم البرنامج لمعرفة فعاليته على الفئة المتدربة.

ولقد إتبعنا الخطوات السابقة أثناء إعدادنا للبرنامج التدريبي في هذه الدراسة، ويمكن تعديل هذه الخطوات من قبل المدرب من حيث التسلسل والمحتوى وحسب طبيعة الموقف التدريبي.

13. نماذج تصميم البرامج التدريبية

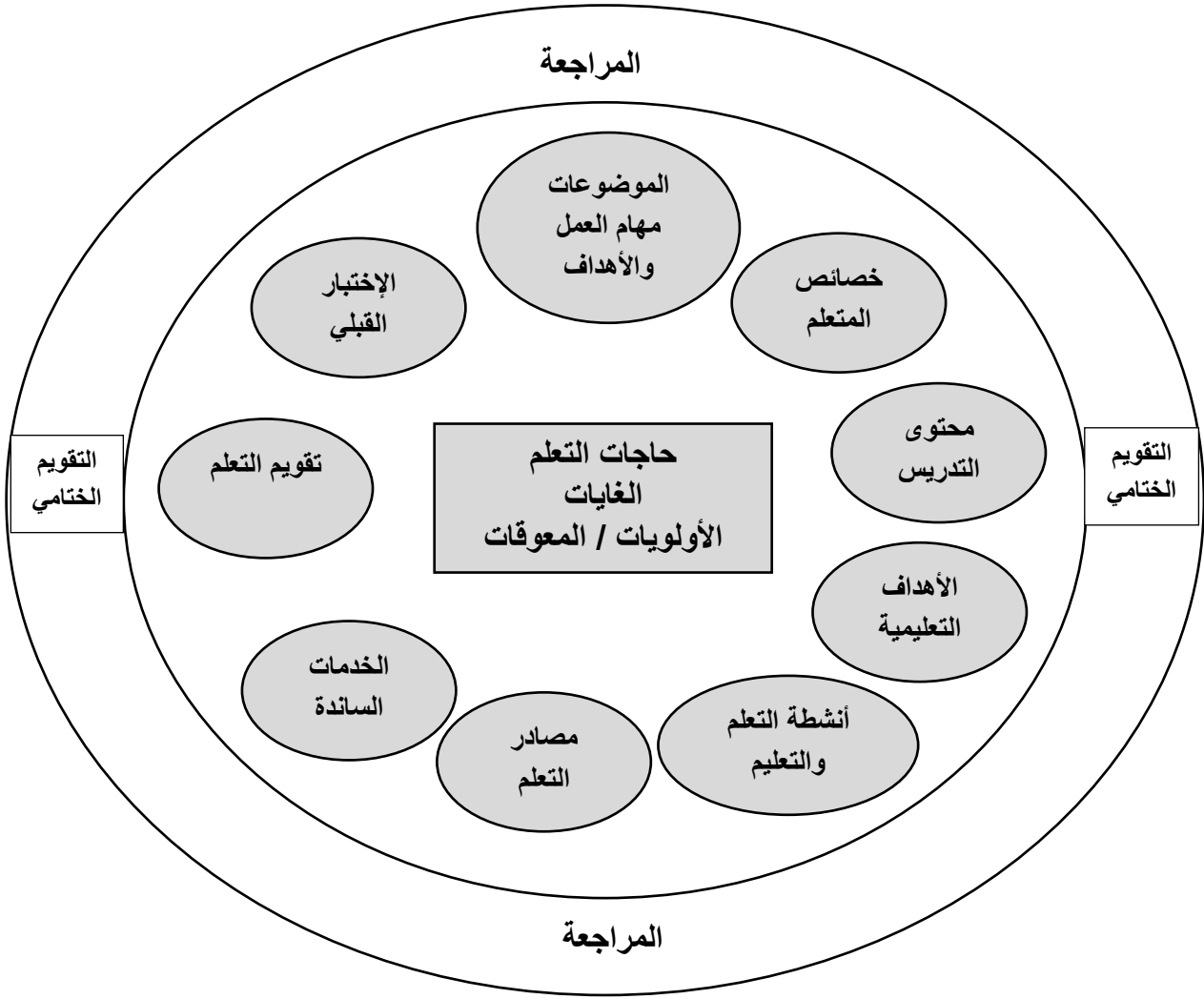
تعددت نماذج تصميم البرامج التدريبية، تبعا للغاية التي صمم البرنامج من أجلها، وفيما يلي ذكر لبعض هذه النماذج:

1.13. نموذج كعب

يتصف نموذج كعب بالنظرة الشاملة التي تأخذ بعين الإعتبار جميع العناصر الرئيسية في عملية التخطيط للتدريب، أو التعلّم بمستوياته المختلفة، ويساعد هذا النموذج المدربين أو المعلمين في رسم المخططات لاستراتيجيات التعلّم بما في ذلك تحديد الأساليب والطرق، والوسائل التعليمية من أجل تحقيق الأهداف (عيدان أحمد، 2012، ص172).

ويتكون نموذج كعب من الخطوات التالية كما عرضها

- تحديد حاجات التعلّم والغايات والمعوقات والأولويات.
- اختيار الموضوعات والأهداف العامة المناسبة للموضوعات، ثم تحديد الأهداف العامة المناسبة للموضوعات والمهمات.
- تحديد خصائص المتدربين.
- تحديد محتوى الموضوع وتحليل المهمات المرتبطة بالغايات والأهداف.
- تحديد وصياغة الأهداف التدريبية صياغة سلوكية وإجرائية تشير إلى سلوك التعلّم المتوقع أن يؤديه المتدرب.
- تصميم نشاطات التدريب والتعلّم المناسبة لتحقيق الأهداف المحددة.
- اختيار مصادر التدريب التي تساند الأنشطة التدريبية.
- تحديد خدمات الدعم المساندة.
- إعداد أدوات تقويم التعلّم والبرنامج التدريبي.
- إعداد الاختبارات القبليّة لمعرفة استعداد المتعلّمين لدراسة الموضوع (عيدان أحمد، 2012، ص76).



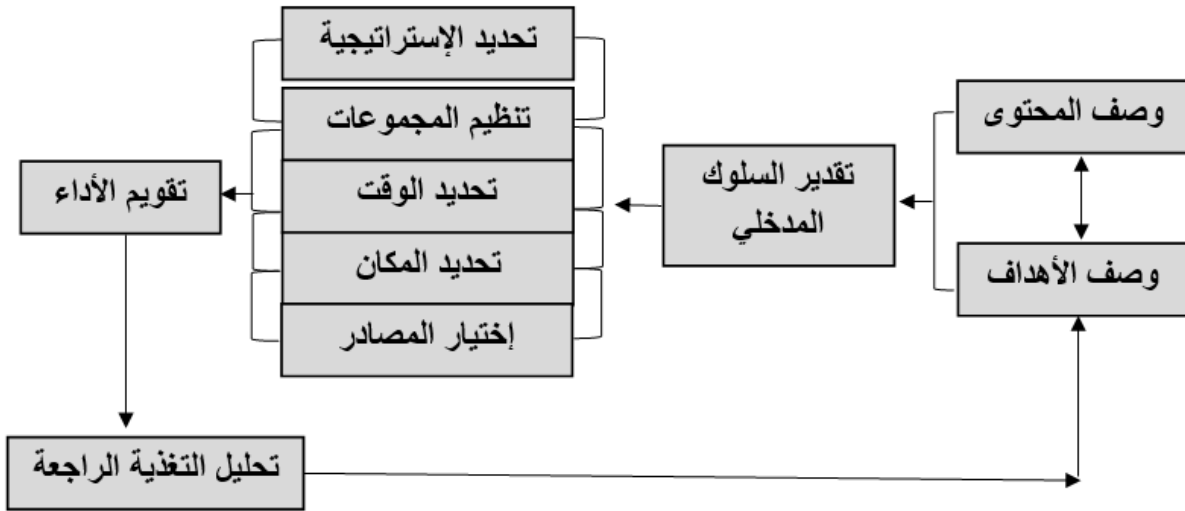
الشكل رقم 3: نموذج كنب لتصميم البرامج التدريبية (عيدان أحمد، 2012، ص 76).

2.13. نموذج جيرلاش وإيلي (1980)

يتكون هذا النموذج من

- تحديد الأهداف ووصف المحتوى.
- إجراء السلوك القبلي لسلوك المتدربين.
- تحديد وقت ومكان التدريب.
- تحديد استراتيجيات وطرائق التدريب.
- إختيار المصادر والمواد التعليمية المناسبة.

- تقييم الأداء والتغذية الراجعة لضمان انتقال التدريب.

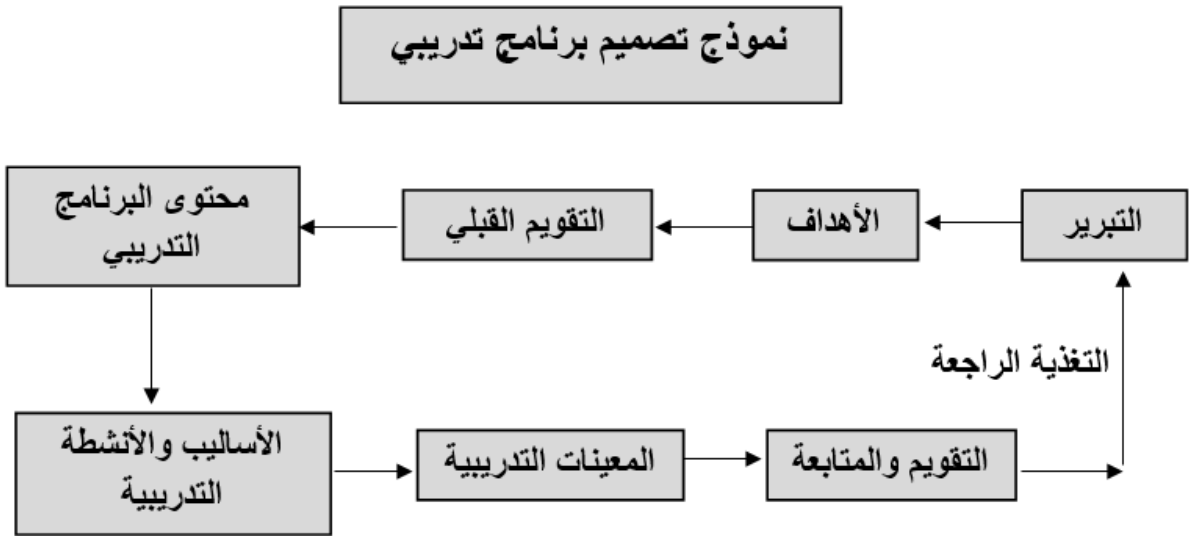


الشكل رقم 4: نموذج جيرلاش وإيلي التصميم البرامج التدريبي (نقلا عن الفقي إبراهيم، 2001، ص63).

3.13. نموذج السكارنة

يتكون هذا النموذج من:

- التبرير: ويتم فيه تحديد مبررات عقد البرنامج التدريبي.
- الأهداف التدريبية.
- التقويم القبلي: يتم فيه إجراء تقويم بسيط لمعرفة المعلومات السابقة لدى المتدربين حول موضوع البرنامج.
- اختيار محتوى البرنامج التدريبي وتنظيمه.
- الأساليب والأنشطة والطرق التدريبية.
- البناء أو التركيب المعرفي للمادة التدريبية، واختيار المعينات التدريبية.
- التقويم الختامي.

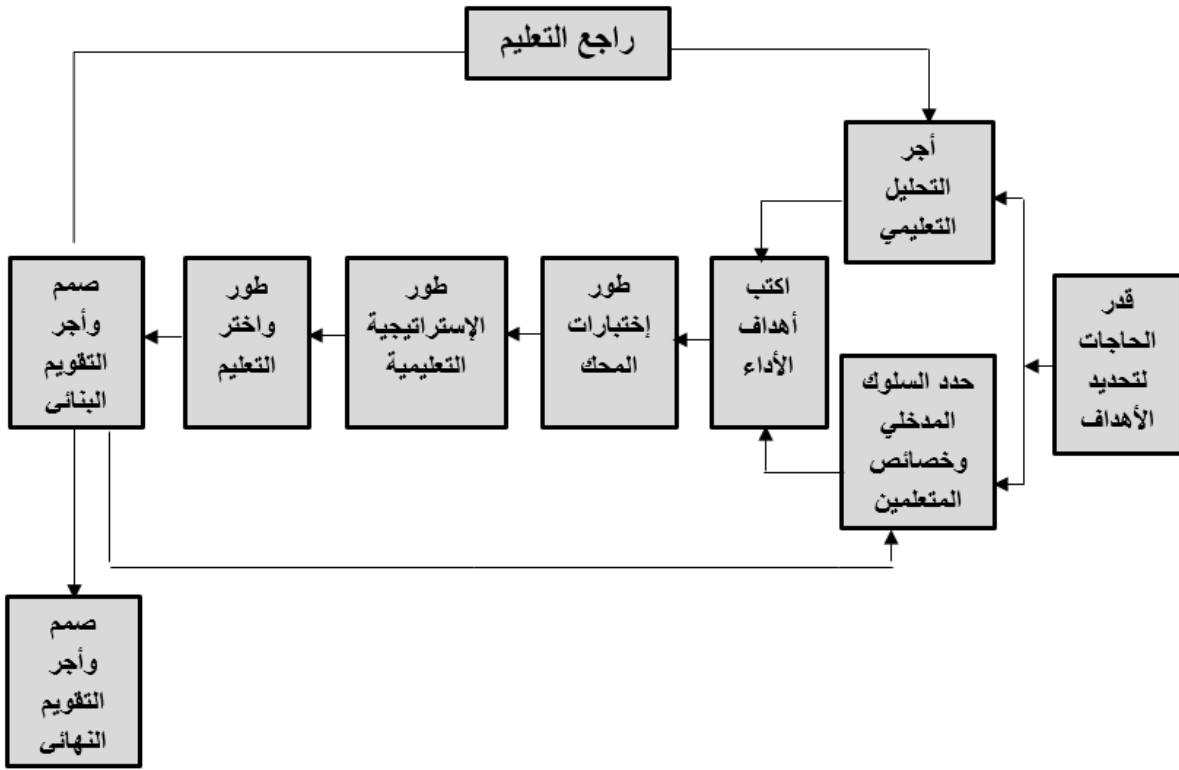


الشكل رقم 5: نموذج السكارنة لتصميم البرامج التدريبية (السكارنه بلال خلف، 2011، ص.ص 135-138).

4.13. نموذج ديك وكيري المعدل (1996)

يتكون هذا النموذج من:

- تحليل الهدف التعليمي العام.
- تحليل صفات المتعلمين والبيئة.
- كتابة أهداف الأداء.
- تطوير أدوات التقدير.
- تطوير الإستراتيجية التعليمية.
- تطوير التعليم واختياره.
- تصميم التقويم البنائي وتنفيذه.
- مراجعة التعليم وتنقيح.



الشكل رقم 6: نموذج ديك وكيري المعدل لتصميم البرامج التدريبية (نقلا عن عبد الباقي صلاح، 2000، ص83).

5.13. نموذج عبد اللطيف الجزائر (1995)

يتكون هذا النموذج من خمس مراحل أساسية، كل واحدة منها تشتمل على خطوات فرعية كما هو موضح بالشكل التالي:



الشكل رقم 7: نموذج عبد اللطيف الجزار (عبد الباقي صلاح، 2000، ص 88)

في ضوء ما سبق عرضه ودراسته من نماذج تصميم البرامج التدريبية يمكن القول بأنه رغم تعدد النماذج الخاصة بتصميم البرامج التدريبية إلا أنها تتميز بمجموعة من السمات والخصائص لمشاركة بينها، وثمة ملامح عامة لها يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- تهدف البرامج التدريبية إلى تطوير العملية التدريبية من خلال رسم نموذج ينبغي اتباع خطواته في الموقف التدريبي بما يضمن للبرنامج التدريبي تحقيق أهدافه.
 - توضح العناصر المختلفة التي يتضمَّنها الموقف التدريبي وكيفية التفاعل بينها.
 - إبراز العمليات الضرورية لتصميم البرامج التدريبية التي تكرر ظهورها في معظم النماذج وإن اختلفت مسمياتها ومنها: تحديد مبررات عقد البرنامج، تحديد الأهداف التدريبية، تحديد المحتوى التدريبي، تحديد الأنشطة والوسائل وطرق التدريب، التقويم، التغذية الراجعة في جميع المراحل.
 - تنوعت نماذج تصميم البرامج التدريبية فيما بينها، فمثلا نموذج كعب جاء بصورة دائرية عناصره غير متصلة بخطوط أو إسم، كما يمكن البدء من أي عنصر حسب ظروف الموقف وكذلك وجود التغذية الراجعة والتقويم حول عناصر النموذج تشير إلى إمكانية إجرائها في أي وقت خلال عملية التصميم، كما أنه يسمح بإجراء التعديلات اللازمة في اختيار العناصر حسبما تقتضيه الضرورة، أما نموذج السكارنة اتبع الأسلوب الخطي في تسلسل العمليات من خلال الأسهم مع مراعاة التغذية الراجعة لأي عنصر من عناصر النموذج.
 - توضح هذه النماذج التوجيهات التي ينبغي على المدرب اتباعها أثناء التخطيط والتنفيذ والمتابعة للمواقف التدريبية.
- ومما سبق يتَّضح أن اتباع نموذج معين أثناء تصميم البرامج التدريبية يعطي الفرصة للمدرب والمتدربين بأن يكونوا أكثر وضوحا ودقة في مراحل إتمام البرنامج التدريبي.
- وقد اتبعت الباحثة نموذج كعب لتصميم البرامج التدريبية أثناء تصميمها للبرنامج التدريبي لما له من مميزات سبق ذكرها مقارنة بالنماذج الأخرى منها أنه يسمح بإجراء التعديلات اللازمة في اختيار العناصر حسبما تقتضيه الضرورة وإمكانية إجراء التغذية الراجعة والتقويم في أي وقت خلال عملية التصميم، ولمناسبته لطبيعة عملية تدريب الطلبة المعلمين أكثر من غيره من النماذج.

خلاصة الفصل

أصبح التدريب أمراً ضرورياً، وخياراً إستراتيجياً لا بد منه سواء للموظف أو المؤسسة التي ينتمي إليها مهماً كان نوعها، لذلك فهو نشاط مخطط، ومنظم لتزويد الموظفين بمعارف ومهارات جديدة، وتغيير سلوكهم، وتطوير قدراتهم وتنمية إتجاهاتهم بشكل إيجابي لمسايرة التغيرات التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، حيث تساعدهم على أداء مهامهم بكل فعالية ونجاعة، لهذا لا بد من استعراض التطور التاريخي لعملية التدريب، بإعتبار أن ظهوره مرتبط بظهور السلوك الإنساني، حيث له أهمية كبيرة تعود على الفرد والمؤسسة، ولتحقيق أهمية التدريب لا بد من وضع أهداف معينة للوصول إليها.

وتطرقنا إلى النظريات المفسرة لعملية التدريب فنجد مدارس علم النفس كالمدرسة السلوكية التي ربطته بالمثير والاستجابة، والنظرية العقلية التي ركزت على العمليات والمدرجات المنهجية للوصول إلى فعل التدريب، والنظرية الإنسانية الكلية التي تعتمد على كيان شخصية الفردية والاجتماعية، ونظرية دينامية الجماعة، حيث سلوك التدريب يفسر من جميع الزوايا التي تناولتها النظريات ولا يمكن إبعاد أي سلوك في عملية التفسير، وبعد ذلك تم التطرق للإحتياجات التدريبية لأنها الأساس في تحديد محتوى البرنامج التدريبي، والأساليب المعتمدة في ذلك، ثم تم عرض مجموعة من الخطوات التي يجب إتباعها لتصميم أي برنامج تدريبي، والإلتزامات الواجب إتخاذها ولقد أكد العديد من علماء النفس أنه هناك مجموعة من النماذج التي يمكن للمصمم ان يختار النموذج الذي يسمح له بتحقيق أهدافه التي يسعى من خلالها وراء تصميم أي برنامج تدريبي.

الفصل الثالث

قلق الإمتحان

تمهيد

أولاً: القلق النفسي

1. تعريف القلق
2. الفرق بين القلق والخوف
3. أنواع القلق
4. مستويات القلق
5. الآثار الإيجابية والسلبية للقلق

ثانياً: قلق الإمتحان

1. تعريف قلق الإمتحان
 2. تصنيف قلق الإمتحان
 3. مكونات قلق الإمتحان
 4. طرق قياس قلق الإمتحان
 5. النظريات المفسرة لقلق الإمتحان
 6. أعراض قلق الإمتحان
 7. العوامل المؤدية لظهور قلق الإمتحان
 8. الأساليب الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان
- خلاصة الفصل

تمهيد

يُعد القلق واحداً من المشاعر الأساسية الطبيعية لدى الإنسان مثله مثل الغضب، الفرح، والحزن والتي ترافق الإنسان منذ لحظات الولادة حتى نهاية الحياة، ويظهر القلق في المواقف التي يقدمها الفرد على أنها مهددة وغير مضمونة ويصعب السيطرة عليها، ويشعر الفرد بالإنزعاج والضيق منها، ويتفق الباحثون النفسانيون مع نتائج البحث البيولوجي على أن القلق عبارة عن رد فعل من ردود الأفعال المتجذر بيولوجياً في عضويتها.

حيث تظهر خبرات القلق بأشكال مختلفة جداً، ويحتمل أن كل الناس تقريباً قد عانوا من القلق أو الفرع كما هو الحال في المواقف الخطيرة أو المهددة التي تعترضنا كالإمتحان مثلاً، فهذا ما يعرف بقلق الإمتحان فهو يمثل حالة نفسية إنفعالية، أو ظاهرة إنفعالية يمر بها الكثير من التلاميذ عند آدائهم للإمتحانات وينشأ عن تخوفهم من الفشل أو الرسوب فيها، أو تخوفهم من الحصول على نتيجة غير مرضية لهم ولتوقعات الآخرين.

ولقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم، وكشفت الكثير من نتائج الدراسات أن بعض التلاميذ ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض مواقف الإمتحانات حيث نجدهم يشعرون بالضغط والإضطراب والضيق كلما إقترن الموقف لموقف الإمتحان والتقييم (الضامن منذر عبد الحميد، 2003، ص220).

حيث تلعب الإمتحانات دوراً هاماً في حياة التلاميذ، وهي أحد أساليب التقييم، فتدني مستوى التحصيل وعدم حصول التلاميذ على درجات تسمح لهم بتحقيق طموحاتهم وأهدافهم، وتحديد مصيرهم الدراسي والعملي، يعطي للإمتحانات طابع الرهبة والخوف منها سواء للتلاميذ أو أسرهم. لذا تُعتبر مشكلة قلق الإمتحان من أهم وأعقد المشاكل النفسية التي تواجه ليس فقط التلميذ، ولكن أيضاً تواجه الأسرة بأكملها فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق أبناءها المتمدرسين سواء أكانت ضغوطاً أسرية متمثلة في رغبة الأسرة في تفوق أبناءها وحصولهم على تقدير جيد، أم ضغوطاً مدرسية متمثلة في المناهج المدرسية ونظم الإمتحانات، والتفاعل القائم بين التلاميذ والمدرسين والزملاء والحرص على عدم الفشل، وإرتفاع مستوى الطموح، كل هذه الضغوط تتجسد في مشكلة قلق الإمتحان، ومن الجدير بالذكر أنه لا يوجد بيت يخلو من مشكلة القلق الناتج عن الإمتحانات، وخصوصاً إذا كانت هذه الإمتحانات تحدّد مستقبل الإنسان وما تسببه من تأثير لجميع أفراد الأسرة (الطيب محمد عبد الظاهر، 1994، ص390).

ولهذا سنحاول في هذا الفصل تناول موضوع القلق النفسي أولاً ثم قلق الإمتحان من خلال التطرق إلى تعريفه تصنيفاته، مكوناته، قياسه، النظريات المفسرة، أعراضه، أسبابه، مصادره، ثم نحاول تقديم الاساليب الإرشادية التي تساعد على التخفيف منه.

أولاً: القلق النفسي

1. تعريف القلق

يُعتبر القلق النفسي من المفاهيم الأكثر استخداماً من طرف الباحثين وعلماء النفس، فيعتبر من الرّكائز الأساسية والمحور الدينامي، والمفهوم المركزي في علم النفس المرضي، والعرض الرئيسي المشترك في الإضطرابات النفسية، ويعد محور الإضطرابات العصبية، ونجده يساهم في تكوين من 30 إلى 40 ٪ من الحالات التي تعاني من الإضطرابات العصابية تقريباً، كما أنه من السمات المميزة للعديد من الإضطرابات السلوكية ومفهوم أساسي لتفسير معظم نظريات الشخصية (العطية أسماء عبد الله، 2001، ص189).

ويعرف معجم علم النفس (Robert Sellamy, 1980) القلق على أنه حالة إنفعالية تتميز بالإحساس بالحيرة وعدم الأمن، وإضطرابات جسمية ونفسية، وترقب خطر غير محدد مع الإحساس بعدم القدرة على مواجهته، كما يشير نفس المعجم إلى أن هناك مصطلحين للتعبير عن القلق هما:

- (Angoisse): يشير هذا المصطلح إلى حالة إنفعالية بحتة لا تخلو من المتغيرات الفيزيولوجية.
- (Anxiété): يشير هذا المصطلح إلى سيطرة الجانب الفكري.
- ومن هنا يمكن القول أنّ القلق حالة إنفعالية تتميز بأعراض نفسية، وأخرى جسمية ناتج عن الجهاز العصبي المستقل والجهاز الغدي.
- يُعتبر القلق حالة إنفعالية غير سارة لخطر فعلي أو رمزي يهدد أمن الشخص واستقراره، ويكون مصدر التهديد غير واضح، وأغلب الأحيان يكون غامضاً، ويتبعه شعور بالتوتر والخوف من المجهول، ويصاحبه إثارة الجهاز العصبي اللاإرادي وبالتالي تظهر التغيرات الفيزيولوجية خاصة عندما تكون نوبة القلق حادة مثل: زيادة ضربات القلب، سرعة التنفس، ارتفاع ضغط الدم، فقدان الشهية (نجاتي محمد، 1998، ص31).

ويمكن القول عن القلق إجرائياً أنه ظاهرة نفسية تحمل إشارة خطيرة أو شعوراً غامضاً موجه نحو الذات، وتكون إستجابة إلى خطر خارجي، ويمكن إرجاع الحالة إلى الخبرات التي يمر بها الفرد ويتسم

شعوره بالغموض، ويستجيب الفرد لهذه الحالة بردود فعل ومظاهر نفسية، كالانقباض والضييق والانزعاج وعدم الثقة بالنفس وعدم التركيز، وأخرى فيزيولوجية كالتعرق والإرتجاف وزيادة ضربات القلب (القيروتي إبراهيم، وائل مسعود، 1999، ص15).

نستنتج من خلال ما تمّ عرضه أن القلق النفسي حالة إنفعالية لاشعورية، تكون في غالب الأحيان إستجابة لخطر خارجي مجهول وغامض المصدر، يستجيب فيها الفرد بردود أفعال سواء نفسية كالإنزعاج، والشعور بالضغط والتوتر، وعدم التركيز أو فيزيولوجية كتصبب العرق، فقدان الشهية والإرتجاف، وكلها أعراض تصاحب الفرد عند إحساسه بعدم الراحة والطمأنينة. ومن بالغ الأهمية أن نشير أن القلق ينقسم إلى حالة وسمة، حيث ميز كل من كاتل وشاي (Cattell & Scheir, 1958) بين حالة القلق وسمة القلق، ولاحظ سبيلبرجر (Spielberger) (1966) أن هناك خاط بين القلق كحالة والقلق كسمة، وقد قدم تعريفا لكل منهما (نقلا عن أحمد توفيق زكريا، 1989، ص77).

1.1. حالة القلق

يطلق عليها بعض الباحثين القلق كحالة، ويعرفها سبيلبرجر (Spielberger) (1977) بأنها: «حالة إنفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان عند إدراكه لموقف يهدد ذاته، كموقف الإمتحان، أو الموت أو الحر، فينشط جهازه العصبي الإرادي، ويشعر بالتوتر، ويستعد لمواجهة التهديد» (نقلا عن: معتز سيد عبد الله، 1997، ص120).

• ويشير كاتل إلى أن حالة القلق حالة طارئة إنتقالية أو وقتية عند الفرد، تظهر من وقت لآخر ويزول بزوال التغيرات التي تبعته، وهي تتغير بتغير المواقف التي تمر على الإنسان، ويطلق على هذا المفهوم بالقلق الموضوعي، فهو موقعي بطبيعته ويعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة (إبراهيم عبد الرقيب، 1982، ص123).

• ويؤكد محمود محمود (1992) أن حالة القلق حالة إنفعالية مصحوبة بمشاعر التوتر والقلق المرتبطة بموقف معين تزول بزوال التغيرات التي تبعته (عيسى محمد، 2001، ص9).

• أي أن حالة القلق عبارة عن ظرف موقعي بطبيعته، ويعتمد بصورة مباشرة على الظروف الضاغطة، والمواقف التي يدركها الفرد على أنها مصدر تهديد تستثير حالة القلق لديه، ويتوقف مستوى حالة القلق على إدراك التهديد للمواقف (كفافي علاء الدين وروبي أحمد سليمان، 1990، ص9).

• وحالة القلق يمكنها أن تتغير وتتقلب في شدتها عبر الزمن، حيث تتفاوت في الشدة وتتذبذب حسب تكرار المواقف الضاغطة والعصبية التي يصادفها الفرد، والتي يدركها على أنها شديدة التهديد والخطر، وتنخفض في مواقف الأمان (أبو العلا مدحت، 1990، ص15).

• وتتم حالات القلق بتتابع إستجابات معرفية وإنفعالية وسلوكية حسب ألبرت إليس، فعند وجود مثير خارجي ضاغط، أو وجود إشارات داخلية يتم إدراكها وتقييمها معرفيا على أنها مصدر خطر يكون هناك رد فعل حالة قلق ويسير في التتابع الآتي: ضغط - إدراك الخطر - رد فعل حالة القلق (معتز سيد عبد الله، 1997، ص147).

نستنتج من خلال ماسبق أن حالة القلق هي إدراك الشخص لخطر أو تهديد لمثيرات سواء كانت داخلية أو خارجية، وهي حالة إنفعالية مؤقتة تحدث أثناء مواجهة مجموعة معينة من المواقف الحياتية، كموقف الإمتحان أو مقابلة الجمهور.

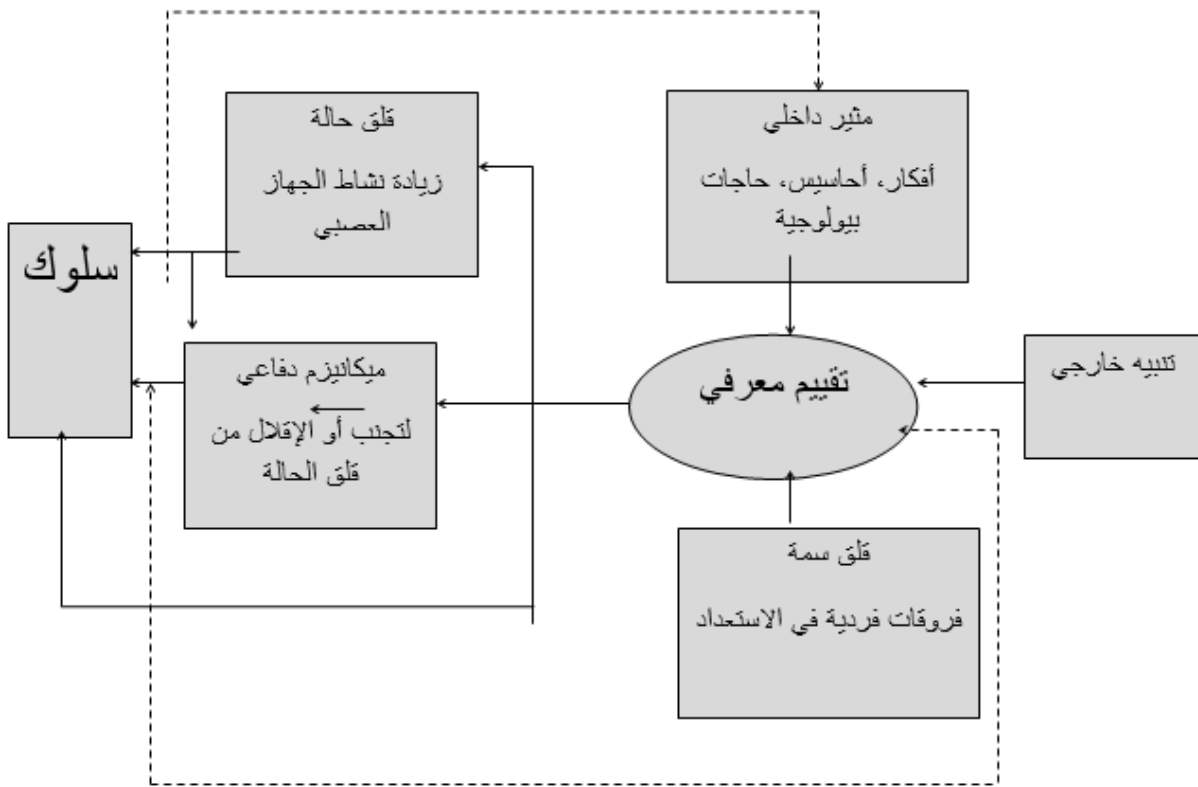
2.1. سمة القلق

يتحدث الباحثون عن هذا النوع من القلق تحت إسم القلق كسمة، ويعرفها سبيلبرجر (Spielberger) بأنها: « الفروق الفردية المستقرة نسبيا في الإستعداد للقلق، وهذا راجع للاختلافات في الإستعداد لإدراك مدى أوسع من المواقف المثيرة على أنها مثيرة أو مهددة» (نقلا عن أبو العلا مدحت، 1990، ص30).

فهو إستعداد ثابت نسبيا لدى الفرد، وعلى الرغم من تميز هذا الإستعداد بأكبر قدر ممكن من الإستقرار بالمقارنة مع حالة القلق، ولا تظهر سمة القلق مباشرة في السلوك المباشر اليومي بل ناتج عن تكرار إرتفاع حالة القلق وشدتها لدى الفرد على إمتداد الزمن وتكرار حدوث هذه النوبات (عبد الخالق أحمد محمد، 2000، ص68).

ويؤكد الباحثون أن القلق كسمة يكون مكونا أساسيا في شخصية الفرد، ويشير إلى إستعداد ثابت نسبيا لدى الفرد ويظهر في جميع مواقف الحياة سواء الطارئة منها أو العادية، وبعبارة أخرى فهي إستعداد طبيعي وإتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية (بدر إسماعيل إبراهيم، 1993، ص50).

- أي أن القلق المثار في هذه الحالة أقرب أن يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق، ويترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية.
- والقلق كسمة هو الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية، وهو النوع الذي تناوله الباحثون كعرض للإضطرابات العصابية (كفافي الدين علاء وروبي أحمد سليمان، 1990، ص577).
- ويُعتبر الأفراد الذين لديهم درجة مرتفعة من سمة القلق (المضطربون نفسيا) يميلون إلى إدراك العالم كأنه خطرا يهدد حياتهم، وذلك على العكس من الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة في سمة القلق (زهراان حامد عبد السلام، 2000، ص74).
- ولقد بيّن سبيلبرجر (Spielberger) (1966) أن حالة القلق كعملية إنفعاليّة تشبه حدوث القلق عند فرويد، حيث يحدث عندما يتعرض الفرد لخطر فعلي في موقف معين من العالم الخارجي، فيدرك الفرد بخطر يهدد وجوده وكيانه، ويثير فيه القلق، وهذا القلق هو القلق الموضوعي الذي يتضمّن رد فعل معقد لأذى متوقع خارجي، وتتناسب درجة القلق مع حجم الخطر الخارجي المتوقع، وعليه فإن حالة القلق عند سبيلبرجر تشبه القلق الموضوعي عند فرويد، وعند نشوء القلق الموضوعي فإن الفرد يحاول خفضه عن طريق كبت المثيرات التي تبعث الإستجابة المؤلمة، وعند حدوث إنهيار جزئي في الكبت ينتج عنه إندفاع النزعات المكبوتة إلى الحيز الشعوري في صورة قلق عصابي وهو داخلي المنشأ مثله مثل قلق سمة (إبراهيم عبد الرقيب، 1982، ص143).
- وقام سبيلبرجر (Spielberger) (1977) بوضع نموذج تخطيطي يوضح قلق الحالة، وقلق السمة (نسيمة حداد، 2001، ص176).



الشكل رقم 8: يمثل نموذج تخطيطي يوضح قلق الحالة، وقلق السمة. (نسيمة حداد، 2001، ص176).

يتبين من خلال الشكل رقم (8) أن حالة القلق تتم بواسطة مشيرات داخلية (أفكار، أحاسيس، حاجات بيولوجية) أو خارجية تدرك من جانب الفرد، أي يقيهما معرفيا، وتؤدي إلى إستثارة قلق الحالة، ومن جهة أخرى تؤدي درجة قلق السمة دورًا في إدراك التهديد، وفي الرفع من درجة قلق الحالة، فكلما كان قلق السمة مرتفعا كان إدراك الفرد لمواقف التهديد كبيرا، كانت درجة قلق الحالة أكثر إرتفاعا.

3.1. خصائص سمة القلق

- تشير الدراسات والابحاث التي أجريت على سمة القلق أن من أهم خصائصها ما يلي:
- سمة القلق من سمات الشخصية الميزاجية أحادية البعد على خط متصل.
- سمة القلق موجودة عند جميع الناس بمستويات مختلفة من المستوى المنخفض إلى المستوى العالي، حسب درجة إدراك الفرد للخطر الخارجي.
- سمة القلق إستعداد سلوكي يكتسب منذ الطفولة المبكرة، ويظل ثابتا نسبيا عند الأفراد في الطفولة المبكرة، ويظل ثابتا نسبيا عند الأفراد في مراحل الحياة اليومية (موسى رشاد، 2001، ص26).

2. الفرق بين القلق والخوف

حاول في هذا العنصر إظهار بعض الإختلافات الموجودة بين كلا من الخوف والقلق مع العلم أنه تم تناولها من طرف بعض الباحثين على أنهما مترادفان.

وتختلف آراء الباحثين في العلاقة بين القلق والخوف، إذ يرى البعض أن القلق والخوف مترادفان، في حين أن هناك بعض الباحثين يُميزون بينهما (عبد الخالق أحمد محمد، 1987، ص52).

ويؤكد الباحثون أنه يصعب التمييز بين القلق والخوف في حالات كثيرة، وذلك بسبب أوجه التشابه بينهما، والمتمثلة في الجوانب الآتية:

- يشعر الفرد في كلاهما بوجود خطر يهدده.
- كلاهما حالة إنفعالية تحتوي التوتّر والقلق.
- كلاهما يحفران الفرد لبذل طاقة زائدة لحماية نفسه.
- لكلاهما عدد من التغيرات والأعراض الفيزيولوجية (العناني حنان عبد الحميد، 1998، ص67).
- أمّا من ناحية الإختلاف بين المفهومين فقد ورد من الناحية الفيزيولوجية والسيكولوجية يمكن أن نذكر مايلي:

1.2. من الناحية الفيزيولوجية

توجد فروق بين القلق والخوف من الناحية الفيزيولوجية تظهر فيمايلي:

- نلاحظ في القلق توتراً شديداً في العضلات وعدم الاستقرار، وكثرة الحركة، أمّا في حالة الخوف نجد إرتخاء العضلات ممّا يؤدي أحيانا إلى حالة إغماء.
- زيادة في ضغط الدم ونبضات القلب في حالة القلق، ونقص في ضغط الدم ونبضات القلب في حالة الخوف (الداهري حسن أحمد، 2005، ص327).

2.2. من الناحية السيكولوجية

نجد بعض الاختلافات بين المصطلحين والمتمثلة فيمايلي:

- المثير في عدة أشكال القلق ذاتي وليس له وجود في العالم الخارجي، فالإنسان يقلق من مجهول لا يدرك مصدره، أمّا الخوف فموضوعه موجود في العالم الخارجي.
- الخطر في القلق شديد وموجه إلى الكيان والشخصية، أمّا في الخوف ليس كذلك.

• من الصّعب علاج أعراض القلق خاصة إذا كان عُصابياً، بينما يسهل القضاء على الخوف بمجرد زوال الخطر الخارجي.

• حالة القلق مستمرة والخوف حالة عابرة ومؤقتة (الرفاعي نعيم، 1981، ص214).

يتبين من خلال ماسبق أن الخوف والقلق يبدو أنهما مترادفان، ولكن في الحقيقة هناك أوجه إختلاف واضحة وبارزة تجعل من الباحثين في علم النَّفس وعلوم التَّربية التفريق بينهما فالقلق مصدره داخلي ومتعلق بالفرد القلق، أمّا الخوف فمصدره خارجي أي متعلق بالبيئة المحيطة بالفرد.

3. أنواع القلق

لقد إختلف العديد من علماء النَّفس حول تقديم مفهوم موحد للقلق النَّفسي ولعل السبب في هذا يكمن في أن القلق العصابي مرض داخلي المصدر غير مفهوم ولا يعرف له الفرد سبباً ولا يستطيع أن يجد له مبرراً موضوعياً، فأسبابه لا شعورية مكبوتة، ولكن يمكن أن يتوقع له الفرد لأنه مسبوق عادة بالخوف والتوتر، ومصحوب ببعض الإحساسات الجسمية مثل الشعور بالضيق في التنفس أو الصداع أو كثرة الحركة أو توتر وصراع مع النَّفس (عبد المنعم عبد الله، 1996، ص149).

ولقد عمل كثير من العلماء في ميدان القلق وبعضهم صنف القلق إلى عدة أنواع لاعتبارات النشأة مثل فرويد أو الأثار المترتبة عليه مثل زهران وسوف نتناول أنواع القلق التي عليها شبه إجماع من قبل علماء النَّفس في تقسيم القلق إلى ما يلي:

1.3. القلق العام (General Anxiety)

يرى الباحثون بأن القلق النَّفسي العام هو بمثابة إستعداد لدى الفرد يؤدي إلى معاناة من القلق الوجداني، وذلك إذا ما أحس الشخص أنه تعرض لخطر خارجي يدركه.

ويطلق عليه بعض الأخصائيين بأنه القلق الشامل غير محدّد الموضوع والذي يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد، ويتميز هذا النوع من القلق في الناحية النَّفسية بخوف منتشر وبشعور كبير من نقص الأمن ويتميز من الناحية الجسمية بانقباضات صدرية أو رئوية أو تقلصات في المعدة (زهران حامد عبد السلام، 2000، ص74)

ويتّضح ممّا سبق أن القلق العام قلق غير سوي فهو أقرب إلى الناحية المرضية منه إلى الناحية الصحية لأنه غير محدّد الموضوع والمنشأ وبذلك فهو يفقد أو يعيق تقدم الفرد عن مواجهة مواقف الحياة.

2.3. القلق الموقفي (الخاص) (Specific Anxiety)

يعتبره العديد من العلماء قلقاً شاملاً، حيث يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد، ويكون عادة غير محدد الموضوع، مرتبط بمجال معين أو موضوع خاص، أو تثيره مواقف ذات قدر من التشابه كالامتحان ومواجهة الناس والخوف من الأماكن المزدحمة (عبد الخالق أحمد محمد، 1987، ص31).

ويطلق على هذا النوع من القلق بالقلق محدد الموضوع ويسمى القلق الخاص باسم المجال أو الموضوع أو الموقف الذي يرتبط به مثل قلق الامتحان وقلق الانفصال (زهراان حامد عبد السلام، 2000، 74).

ويتميز هذا النوع من القلق بعدد من الخصائص منها:

- شعور الفرد بأن الموقف يتميز بالصعوبة أو التحدي بالنسبة له.
- يرى الفرد نفسه بأنه غير كفاء أو غير قادر على مواجهة الموقف الجديد الذي تعترضه.
- يتوقع الفرد الفشل من وجهة نظر الآخرين.
- يتبع الفرد خلال الموقف تتابعا غير صحيح أو غير مرغوب فيه أو على الأقل غير مناسب للمعتاد إتباعه في ظل هذا الموقف (الحسين أسماء عبد العزيز، 2002، 269).

ومثال لهذا النوع قلق التحصيل الدراسي وقلق الامتحان وهو موضوع الدراسة التي تناولتها الباحثة في دراستها الحالية.

وهو القلق المرتبط بموضوع محدد أو مجال معين، ويسمى بقلق المجال أو الموضوع أو الموقف الذي يرتبط به مثل قلق الإمتحان، قلق الانفصال، قلق المستقبل، قلق الموت (مرزوق مغاوري عبد الحميد، 1991، ص93).

3.3. القلق الموضوعي (Objective Anxiety)

هو القلق الناتج عن إدراك الفرد لخطر يهدده، وفي هذه الحالة يقوم الفرد بمقابلة هذا الخطر بالقضاء عليه أو تجنبه بإتباع أساليب دفاعية إزاءه (كفافي علاء الدين وروبي احمد سليمان، 1999، ص236).

وهذا النوع من القلق أقرب إلى الخوف، ذلك أن مصدره يكون واضح المعالم في ذهن الفرد ومن أمثلته، شعور الفرد بالقلق (الخوف) مثلا إذا ما اقتربت منه سيارة مسرعة أثناء سيره على الطريق وخوف الأم على ابنها وخوف المسافر من ركوب الطائرة (العناني حنان عبد الحميد، 1998، ص108).

ويُعتبر هذا النوع من القلق أساسياً ومطلوباً في حياة الفرد، فهو صحي وليس مرضياً، فمن الطبيعي ان يقلق الطالب إذا تأخرت وسائل المواصلات التي سوف يذهب بها إلى لجنة الإمتحان، فهو محرك للحياة الطبيعية، وإذا اختفي من حياة الفرد أصبح إنساناً متبلد الوجدان (الخطيب أحمد صالح، 2007، ص 591).

في هذا النوع من القلق يدرك الفرد مصدر القلق ودوافعه، وهو رد فعل يتناسب مع كم وكيف التهديد، ويدفع الفرد ليجد طرقاً لمواجهة التهديد بنجاح (أحمد كامل سهير، 1991، ص 379).

يتَّضح من خلال استعراض لبعض التعريفات الخاصة بالقلق الموضوعي أنه قلق مرغوب وطبيعي (قلق واقعي) إذا لم يتجاوز الحد الطبيعي له والذي نعيشه جميعاً في حياتنا اليومية، ويؤدي بنا إلى التقدم والارتقاء ولكن هناك حالات يتجاوز فيها القلق الموضوعي الحد الطبيعي له تستدعي الإرشاد النفسي ومن ثم العلاج.

فيمكن القول أنه قلق دافعي سوي إيجابي وبناء، يدفع بالفرد للعمل والتدبر والإحتراس وأخذ الحيطة والحذر والتحفيز لتحديد الطاقة النفسية اللازمة، واستخدامها لمواجهة المشكلات وتجنب المخاطر، فبدونه لا يتوفر عند التلميذ مستوى الدافعية اللازمة لمراجعة دروسه (شريت أشرف وحلاوة محمد، 2003، ص 100).

4.3. القلق الخلقي والإحساس بالذنب (Moral Anxiety)

ينشأ القلق الخلقي والإحساس بالذنب نتيجة لإحباط دوافع الذات الواعية، يمكن أن يحدث في صور مختلفة دون وعي بالظروف التي صاحبته، أو في صورة مخاوف مرضية، أو في صورة قلق متعلق بأعراض العصاب المختلفة والمنتشرة في المجتمع، حيث لا يستطيع بطبيعة الحال أن يتهرب الفرد من ضميره، أو يفر منه، وهنا يظهر القلق الخلقي (فهومي مصطفى، 1997، ص 201).

وبالتالي فإن هذا النوع من القلق ينشأ عندما يكون الأنا الأعلى مصدر الخطر أو التهديد، وذلك عندما يقوم الفرد بسلوك يتعارض مع المعايير والقيم التي يمثلها جهاز الأنا الأعلى، ومصدر هذا القلق داخلي كامن في تركيب الشخصية، فهو صراع داخل النفس، وليس صراعاً بين الشخص والعالم الخارجي (فهومي مصطفى، 1997، ص 198).

5.3. القلق العصابي (Anxiety Neurosis)

يُعتبر القلق العصابي حالة توتر شاملة ومستمرة نتيجة توقع تهديد خطير فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصاحبه خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية، ورغم أن القلق غالباً ما يكون عرضاً لبعض الإضطرابات النفسية، إلا أن حالة القلق قد تغلب فتصبح هي نفسها إضطراباً (العناني حنان، 2000، ص75).

وقد أطلقت عليه عدة تسميات منها: القلق الهائم الطليق، القلق الشامل، إستجابة القلق، إضطراب القلق (زهرا ن حامد عبد السلام، 2000، ص75).

ينشأ القلق العصابي نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور والدخول حيز الشعور والوعي ويكون القلق بمثابة إنذار لنا والسماح للآليات الدفاعية للتدخل حتى لا تتجح المكبوتات اللاشعورية في التسلسل إلي منطقة الوعي والشعور، وإذا كان القلق الموضوعي يعود إلى مثيرات خارجية في البيئة فإن القلق العصابي يرجع إلى عامل داخلي (غامض) وهو رغبات الهو الغريزية التي تصطدم بالمعايير الاجتماعية، ويعود عدم تحديد مثيرات القلق العصابي بوضوح إلى أنها مثيرات داخلية، بل لا شعورية بعيدة عن إدراك الفرد ووعيه (كفافي علاء الدين وروبي أحمد سليمان، 1999، ص237).

ويرى الأخصائيون أن القلق المرضي أو القلق العصابي ذا المستويات المرتفعة من القلق، بحيث يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق إلى تعطيل طاقاته وجعله معرضاً للضيق والتوتر، وبالتالي إحساس الفرد بالعجز والفشل في الحياة حيث يشعر به بعض الناس الذين يخافون من التقدم والتحرر وينغلقون على أنفسهم لفشلهم في تكوين علاقات ناضجة مع الآخرين ويخافون من لا شيء (الخطيب جمال محمد 2003، ص591).

ويتضح مما سبق أن القلق العصابي داخلي المنشأ ولا يرجع لأسباب خارجية، وهو نوع من القلق الذي لا يدرك صاحبه علته، وأنه يشعر بحالة الخوف الغامض والمنتشر غير المحدد، هذا القلق يصعب التعايش معه لأنه عبارة عن قلق مرضي يصعب على الفرد التأقلم أو التكيف معه.

ولقد تخصص مجموعة من الباحثين بدراسة أنماط القلق والبحث عن تفاصيل كل نمط، فنجد من إهتم بدراسة قلق الإمتحان كنمط محدد للمواقف التي يتعرض لها الفرد في مجالات مختلفة في حياته كالإلتحاق بالجامعة والحصول على الوظيفة المناسبة وغيرها.

وتؤكد بعض الأبحاث والدراسات أن قلق الإمتحان يحتل مراتب هامة عند تصنيفه من بين المشكلات المدرسية التي يعاني منها التلاميذ، لذا فهو يحتاج إلى تدخل متخصص للمساعدة في التعامل معه وعلاجه، والتكفل بهم.

4. مستويات القلق

يظهر القلق على درجات متفاوتة في الشدة، ويمكن تمييز ثلاثة مستويات من القلق يمكن ذكرها كالتالي:

1.4. المستوى الأول (المنخفض للقلق)

يُشير المستوى الأول من القلق بعلامة إنذار لخطر على وشك الوقوع، فتزداد درجة إستعداد الفرد وتاهبه لمواجهة مصادر الخطر الموجودة في البيئة (الشاذلي عبد الحميد محمد، 2001 ص، 115).

ويطلق عليه أسم الهم أو الضيق (Worry) أو العصبية وهو عبارة عن حالات بسيطة من القلق كثيرا ما تظهر في حياتنا اليومية، ولا يخلو منها أي إنسان، وهذا النوع البسيط يقع ضمن الحدود الطبيعية للسواء النفسي، إلا أنه يتلاشى بسرعة عن طريق التفرغ والتنفيس الإنفعالي (مياسا محمد، 1997، ص97).

2.4. المستوى الثاني (المتوسط للقلق)

يصبح الفرد في هذا المستوى أقل قدرة على السيطرة، ويفقد السلوك السيطرة على كل الإستجابات في المواقف المختلفة، ويحتاج الفرد إلى المزيد من بذل الجهد للمحافظة على السلوك المناسب في مواقف الحياة الأخرى المتعددة (الشاذلي عبد الحميد محمد، 2001، ص115).

ويطلق على هذا النوع القلق المتوسط الشدة، ويظهر على شكل توتر وخوف من خطر قادم وشيك الوقوع، ولكنه غير واضح المعالم، لذا ترافقه حالة نفسية من الضيق والانزعاج، وقد يشكل القلق دافعا لنا في سعينا وراء التوافق (الحسين أسماء عبد العزيز، 2002، ص267).

3.4. المستوى الثالث (العالي للقلق)

في هذا المستوى من القلق لا يستطيع الفرد التمييز بين المثيرات الضارة وغير الضارة، ودائما يرتبط بعدم القدرة على التركيز والانتباه وسرعة التهيج والسلوك العشوائي (الشاذلي عبد الحميد محمد، 2001، ص115).

ويطلق عليه القلق الشديد ويسمى بالقلق العصابي، لأنه قد وصل في شدته وخطورته إلى مرحلة العصاب، أي المرض النفسي وهو ليس ظاهرة عامة منتشرة بين كل الناس، وإنما هو حالة خاصة يعانها المرضى النفسيون، وهي تستدعي العلاج النفسي (مياسا محمد، 1997، ص 98).

5. الآثار الإيجابية والسلبية للقلق

إختلف الباحثون في نظرتهم للآثار المترتبة على القلق، فهناك من ركز على الجوانب السلبية المترتبة عنه، ويرى البعض الآخر أن للقلق آثار إيجابية، فهو يعمل على مساعدة الفرد على التكيف أيضا مع المواقف الحياتية التي قد تعترضه، وقد ذهب بعض المختصين في التركيز على الآثار السلبية للقلق التي تجعل الفرد مشغولا في جميع الأحوال بالنظر إلى داخل نفسه بدلا من مواجهته للعالم الخارجي ومحاولة التكيف معه، حيث يزداد نشاط الجهاز العصبي وخاصة إذا استمر طويلاً (الفيومي محمد إبراهيم، 1991، ص 72-73).

وسنعرض فيما يلي الآثار الإيجابية والسلبية للقلق:

1.5. الآثار الإيجابية للقلق

للقلق آثار إيجابية، حيث أن القلق يؤدي وظائف مفيدة في الظروف السوية، فهو بوصفه نذير خطر أو تهديد، ينشط الكائن الحي ويكون بمثابة جهاز إنذار مبكر من الناحية النفسية، فإذا صدر الإنذار عن الجهاز ساعد ذلك عملية التكيف مع البيئة، إذ يصبح الفرد أكثر إدراكا للظروف من حوله، فالقلق له أثر فعال في تيسير التعلم، والأداء ذلك أن المرء يتعلم بسرعة كل نشاط يفيد في خفض القلق (نقلا عن محمد جاسم محمد، 2004، ص 253).

ولقد أشار ساراسون (1957) وسورين (1956) إلى أن القلق يبسر تعلم المادة الأساسية ذات المعنى، وكما توصل رويش (1960) إلى أن القلق يساعد على تعلم الأعمال الإدراكية المعقدة التي تتطلب الانتباه الإرادي الحذر (نقلا عن: الطحان محمد خالد، 1992، ص 236).

ويري زهران (2001) أن القلق النافع هو ما دفع الإنسان إلى المثابرة والاجتهاد والشعور بالمسؤولية، حيث أن القلق منبه لحدوث التغيرات غير الملائمة في محيط الإنسان الذي يعيش فيه، والقلق الضار هو ما تجاوز الحد واستمر (زهران حامد عبد السلام، 2001، ص 491).

2.5. الآثار السلبية للقلق

إنَّ القلق أشبه بإشعاع مفيد إذا تمَّ ضبطه وتوجيهه ولكنه يصير إلى حد بعيد إذا ترك من غير تقيد وأن الفرد الذي يمر بالتوترات الغامضة التي يتميز بها القلق العصابي يكون معرضاً كذلك لأنَّ القلق في يختبر مواقف متعددة تثير القلق لديه (محمد قاسم محمد، 2004، ص 253)

في حين يرى بعض الاخصائيين أن العلاقة بين القلق والأداء تكون عكسية أي إذا زاد القلق عن حد معين من مستوى دافعية الفرد قل أداء الفرد والعكس صحيح، ومن هنا يتضح أن لقلق آثار إيجابية وآثار سلبية فمن الآثار الإيجابية له أنه يدفع الفرد للنمو الشخصي والاجتماعي وتطور شخصيته نحو كثير من الغايات الإيجابية وذلك إذا كانت شدته متوسطة وهو عندئذ يُعتبر قلقاً محموداً (محمد قاسم محمد، 2004، ص 254).

يرى الطيب (1994) أن الآثار السلبية للقلق تتمثل في ارتفاع درجة القلق عن الحد اللازم والتي تعوق الفرد عن التفاعل السليم وعن أداء وظائفه الإجتماعية والعقلية بشكل فعال، وحينئذ يشعر بالتوتر والقلق، وبناء على ذلك يمكن وصف قلق الامتحان بأنه نموذج للإنفعال غير الملائم الذي يعطل إمكانيات الإنسان من النمو ويصيبه بالتوتر والقلق وعدم الإستقرار بشكل لا يترك طاقة لمواجهة المواقف الصعبة أو التفكير في حلها (الطيب محمد عبد الظاهر، 1994، ص 193).

ويشير عكاشة إلى أن القلق في بعض الأحيان يقوم بوظيفة إيجابية، حيث يكون عرضاً طبيعياً كالقلق الذي يعانيه الطالب قبل الامتحان، ولكنه ذو أثر سلبي إذا كان شديداً ومؤثراً على نشاط الفرد، ولا يعرف له سبب عند ذلك (عكاشة أحمد، 1987، ص 166).

ويُعتبر الطيب أن القلق الانحرافي هو الذي يعيق الفرد عن تحقيق احتياجاته الأساسية، ويقود إلى تبديد الوقت والنشاط الإنساني في سلوك غالباً ما يكون ضد مصلحة الفرد، أو على الأقل فهو نشاط غير مجد وغير منطقي، أمّا القلق العادي فهو بمثابة المحرك الذي يجعل الفرد يهتم بأمر حياته والآخرين ويشجع الفرد على رسم خطته المستقبلية (الطيب محمد عبد الظاهر، 1994، ص 229).

يُعتبر القلق كمصدر أساسي للاضطراب النفسي وله آثار سلبية على أداء الفرد يمكن تلخيصها

فيمايلي:

- القلق المرتفع يخفض مستوى أداء الفرد في اختبارات الذكاء التي لها زمن محدد، ولكنه يساعد على تحسين الأداء بالنسبة للأعمال التي ليس لها وقت محدد.
- القلق المرتفع يعطل الأداء لدى ذوي الذكاء المنخفض وعلى الاخص في الأعمال التي تتطلب تكوين المفاهيم.
- القلق المرتفع يخفض القدرة على التمييز بين الأشياء المتشابهة في البيئة، ويؤدي إلى خفض عدد الاستجابات وتكرارها.
- ارتفاع القلق يعطل الاتصال الفعال، كما يحدث في الإمتحانات الشفوية، وما يبدو على الفرد من التلعثم والتأتأة واحتباس الكلام.
- إن القلق الشديد يكون عقبة في تعلم الأعمال المعقدة، حيث تظهر استجابات غير صحيحة في البداية.
- إن القلق المفرط يستثير السلوك البدائي لدرجة أن الفرد يفقد بصورة مؤقتة القدرة على حل المشكلات بصورة منطقية (الطحان محمد خالد، 1992، ص235).

يتضح مما سبق أن القلق سلاح ذو حدين يعمل في الاتجاه الايجابي والاتجاه السلبي، حيث يُعتبر الإتجاه الايجابي صورة للقلق الصحي الطبيعي، فهو يعمل بمثابة إنذار مبكر لأي خطر خارجي قد يتعرض له الفرد، وعن طريقه قد يصل الفرد إلى تحقيق التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، أما الجانب السلبي للقلق يظهر في إتجاهه المرضي المضطرب والعصابي الذي يؤدي بالفرد إلى الجمود الفكري، والتوتر العصبي، ويفقده السيطرة على تفكيره، ويعيق أدائه ونشاطه العادي لأنه قلق مجهول المصدر وغير معروف السبب، وربما يؤدي إلى زيادة التوتر من الناحية العصبية مما يضر بالفرد ويشعر بالرعب من أي شيء، بالإضافة إلى أعراضه الجسمية والجسدية التي تعيق نشاطه.

ثانياً: قلق الإمتحان

1. تعريف قلق الإمتحان

لقي موضوع قلق الإمتحان إهتماماً كبيراً من قبل الباحثين والأخصائيين والمهتمين في هذا المجال، وذلك لما له من تأثير سلبي على التلاميذ، وعلى قدراتهم، ومستوى تحصيلهم الدراسي، وفيما يلي سنعرض بعض التعريفات وآراء الأخصائيين حول قلق الإمتحان وهي كالتالي:

• يعرف سبيلبيرجر قلق الإمتحان بأنه: "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الإنزعاج والإنفعالية، ويعرف الإنزعاج على أنه إهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما الحالة الإنفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الأوتونومي، ويمثل هذان المكونان (الإنزعاج) و(الإنفعالية) أبرز عناصر عناصر قلق الإمتحان" (نقلا عن الدايري صالح، 2005، ص207).

• أما سارسون (Sarson) يرى أن قلق الإمتحان ينمو في المواقف الأسرية، يظهر في السنوات المبكرة من الطفولة، ويكون سلوك الطفل في هذه المرحلة معرض للتقييم والانتقاد، وغالبا ما يكون هذا الأخير سلبي، ما يؤدي إلى تعبير الطفل عن مشاعر العدا، فيقلل الطفل من شأنه، وخاصة في مواقف التقويم مثل مواقف الإمتحان، وتثير مواقف المدرسين قلق الإمتحان فيما بعد بسبب تشابه المثيرات بين مواقف الوالدين والمدرسين (الزرد خير فيصل، 1998، ص59).

• حيث يؤكد سارسون أن قلق الإمتحان ينمو في المواقف الأسرية، وذلك عندما ينمو مشاعر العدا لدى الطفل من خلال التقويم الوالدي غير الملائم، حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد مع أبناءهم بهدف تحقيق نتائج تتناسب مع رغباتهم.

• ويعرفه دوسيك Dusek (1980) بأنه: "شعور غير سار، أو حالة إنفعالية تلازمها مظاهر فيزيولوجية وسلوكية معنية، وتلك الحالة الإنفعالية يختبرها الفرد في الإمتحانات الرسمية ومواقف التقويم الأخرى (نقلا عن مغاوري مرزوق، 1990، ص95).

• ويعرفه حامد عبد السلام زهران على أنه: "نوع من القلق المرتبط بمواقف الإمتحان (أو الإختبار) حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالإنزعاج والإنفعالية، وهو حالة إنفعالية وجدانية مكدرّة تعتري الفرد في الموقف السابق للإمتحان، أو في موقف الإمتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الإمتحان ومتعلقاته (زهران حامد عبد السلام، 2000، ص96).

• ويؤكد زهران (2000) أن قلق الإمتحان يتضمن إستجابات نفسية وفيزيولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرات الإمتحان، حيث يشعر التلميذ بالتوتر والضيق والخوف والإنزعاج في مواقف التقييم، حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم.

• وقلق الإمتحان أقرب إلى حالة القلق، ويرتبط بسمة القلق، ويعبر قلق الإمتحان عن الحالة التي يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الإنزعاج والإنفعالية من أداء الإمتحان أو مواقف التقييم بصفة عامة، وفي ضوء النظر إلى القلق كحالة أو كسمة، فإن قلق الإمتحان يرتبط بقلق الحالة أكثر من ارتباطه بقلق السمة، إذا كان القلق موقفياً مؤقتاً يرتبط بالإمتحان فقط أما إذا هناك قلق سمة فإن قلق الإمتحان كحالة يكون أكثر دواما.

نستنتج من خلال التعاريف السابقة أن قلق الإمتحان حالة إنفعالية وفيزيولوجية تعتري التلميذ في خبرات مرتبطة بموقف الإمتحان، وهنا يدرك التلميذ أن موقف التقييم مهدد لحياته، ويكون ذلك مصحوب بعدم الشعور بالراحة النفسية، التهرب من الموقف الخوف الشديد، تغيّرات جسمية وفيزيولوجية، كلها أعراض تصاحب التلميذ كلما أعلن المدرس عن وجود إمتحان أو الإقتراب من موعده.

وتعرف الباحثة قلق الإمتحان على أنه: شعور التلميذ بالتوتر وعدم الإرتياح نتيجة حصول إضطراب أو عجز في الجوانب المعرفية، الإنفعالية، ويكون مصحوب دائماً بأعراض جسمية فيزيولوجية تعيق أداء المتعلم في موقف الإمتحان.

2. تصنيف قلق الإمتحان

لقد أكّدت الدراسات السابقة طبيعة العلاقة المنحنية بين القلق والأداء وأكد كلا من يركس ودودسون (Yerkes & Dedson) (1980) أن "إشارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كافي، كذلك فإن الإثارة عندما تكون قوية جدا فإن الأداء يتدهور (نقلا عن: كفاي علاء الدين وروبي أحمد سليمان، 1990، ص580).

وهذا ما يكمن ملاحظته في الوسط المدرسي، وخاصة في مجال الإمتحانات، فنجد بعض التلاميذ لديهم ثقة زائدة في أنفسهم ومطمئنين لنتيجة الإمتحان، ومن هم من يرى سهولة المناهج ونجده يستخف بها وتكون مراجعته قليلة بحجة أنه متحكم فيها بدرجة عالية، وبالتالي ينقص مستوى القلق لديه، وفي الأخير نجد مستواه متدني عن المستوى المعروف، ونفس الشيء إذا بالغ التلميذ في تقدير هذه المناهج وصعوبتها، وكذلك تضخيم موقف الإمتحان، وقلت ثقته بنفسه، وبالتالي ترتفع مستوى القلق لديه،

وينخفض مستوى آدائه عن المستوى المعروف، لذا يمكن أن نصنف نوعين من قلق الإمتحان من حيث مستوى تأثيره على أداء الفرد لوجباته ومهامه إلى قلق الإمتحان الميسر وقلق الإمتحان المعسر .

1.2. قلق الإمتحان الميسر

هو القلق المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد والذي يُعتبر قلق دافعي يدفع بالتلميذ للدراسة والمراجعة والتحصيل المرتفع ويحفزه على الإستعداد للإمتحانات، ويحدث الأداء الجيد كلما كان التأثير أقرب إلى التيسير (كفافي علاء الدين وروبي أحمد سليمان، 1990، ص581).

2.2. قلق الإمتحان المعسر

هو قلق الإمتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب، ويزداد الخوف والإنزعاج والرغبة، مما يعيق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويريكه حين يستعد للإمتحان، وهو غير ضروري لذا إرشاده (زهرا ن حامد عبد السلام، 2000، ص98).

3. مكونات قلق الإمتحان

لقد أكد كلا من ساراسون وسبيبلرجر (Sarason & Speilberger) (1975) في دراسة لهما أن قلق الإمتحان يتكون من مكونين رئيسيين هما مكون الإنشغالية (الإنزعاج) ومكون الإنفعالية أو ما يسمى (العاطفية)، وبالإضافة إلى هذين المكونين يمكن إضافة المكون الفيزيولوجي.

1.3. مُكوّن الإنشغالية (الإنزعاج)

يتمثل في الاهتمام المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق والرسوب.

وهنا يظهر التأثير السلبي لهذه المشاعر على عدم قدرة الشخص على الإدراك السليم لموقف الإمتحان والتفكير الموضوعي والتركيز والتذكر وحل المشكلة، ويستغرق وقته في الشك على مقدرته للأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتذكير في عواقب الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير (القريطي عبد الطالب أمين، 1998، ص121).

وهذا ما توصلت إليه دراسة ماندل وسارسون (Mandler & Arason) (1952) وواين Wine (1971) حيث أكدوا أن هناك تداخل يحدث في موقف الإمتحانات، فالقلق يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات (مهام داخلية في موقف الإمتحان)، مثلا الإنشغال الزائد بالنجاح والتفكير في ترك الدراسة، وهكذا يشوش الذهن ويرتبك التفكير، ويتداخل مع الإستجابات المناسبة والضرورية للأداء الجيد للإمتحان

نستنتج من خلال ما سبق أن: المكون المعرفي لقلق الإمتحان يشتمل التركيز داخل موقف الإمتحان، ويؤثر على الأداء الجيد، وتوجد عوامل خارج موقف الإمتحان قد يكون لها السبب الأكثر في إرتفاع مستوى القلق.

2.3. مكوّن الإنفعاليّة

هي عبارة عن ردود الأفعال التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي.

فمكون الإنفعاليّة يتمثل في الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية، وهو الشعور بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم.

ويذكر أحمد عبادة ونبيل الزهار (1987) أن مكون الإنفعاليّة يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء، ويكون هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة، إلا أن التطرف في الإثارة والإنفعال يتعارض مع الأداء (الصافي عبد الله طه، 2002، ص74).

ويرى سبيلبرجر Spielberg أن الأشخاص الذين لديهم قلق إمتحان عال ينظرون إلى تقويم موقف الإمتحان على أنه تهديد شخص لهم، وهم في مواقف الإمتحان غالبا ما يكونون متوترين وخائفين وعصبيين، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة والتي تؤثر في إنتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الإمتحانات (الصافي عبد الله طه، 2002، ص74).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الحالة الإنفعاليّة التي يمر بها التلاميذ تؤثر على الناحية المعرفية لديهم، حيث تتداخل في تركيزهم، فتشتت الإنتباه أثناء أداء الإمتحان، ويؤثر ذلك سلبا على الإمتحان.

4. طرق قياس قلق الإمتحان

إنّ موضوع قياس قلق الإمتحان من بين المتغيرات النفسية والتربوية التي شغلت اهتمام الكثير من الباحثين والمختصين في علم النفس عامة، وعلم النفس المدرسي خاصة، وذلك بسبب صعوبة التوصل إلى معايير ثابتة ومحددة يقاس بواسطتها متغير قلق الإمتحان، وغيره من المتغيرات المشابهة له، لذا فإنه لا يوجد أسلوب موحد لقياس مثل هذه المتغيرات، وفيما يلي بعض الطرق والأساليب التي يستخدمها المختصون في القطاع التربوي والمدرسي لقياسه.

1.4. قياس الإستجابات الفيزيولوجية

نظرا لكون أعراض قلق الإمتحان متنوعة ومختلفة فنجد الأعراض النَّفسية، المعرفية، والفيزيولوجية التي نجدها الأكثر ظهورا، وأكثرها دقة، ويمكن أن تكون دليلا على وجود قلق الإمتحان لدى الفرد وذلك من خلال ملاحظة بعض الأعضاء الجسمية المسؤولة على ذلك، كارتفاع ضغط الدم وزيادة دقات القلب، إحمرار الوجه، التعرق (فاروق الروسان، 2000، ص30).

ومن السلبيات البارزة في هذا الأسلوب أن القياس قد لا يكون دقيقا، لأنَّ الأشخاص يختلفون في شكل وحجم الإستجابات، بحيث أن عدد نبضات بعض الأفراد، وهم في حالة القلق الشديد تمثل عدد نبضات أفراد آخرين وهم في حالة هدوء مثلا، لذا فإن هذا الأسلوب يحتاج إلى أشخاص مدربين على عمليات القياس باستخدام الأجهزة المخصصة لذلك، كما يستوجب وجود قياسات عديدة لكل شخص في حالاته المختلفة (قلق شديد، قلق معتدل، هدوء، إلخ) (فاروق الروسان، 2000، ص31)

2.4. الملاحظة المباشرة

هو أحد الأساليب الواسعة الإستعمال في البحوث النَّفسية والتربوية، وخاصة في البحوث التجريبية ويعبر عنه في مجال البحث العلمي بشبكة الملاحظة، وهو مفيد بصفة خاصة مع الأفراد الذين لا يمكنهم من التعبير اللفظي مثل الأطفال الصغار وذوي الإحتياجات الخاصة، وكذلك في حالة اختلاف لغة الفاحص عن المفحوصين، ويتم هذا الأسلوب عن طريق ملاحظة الباحث للمفحوص ملاحظة مباشرة في موقف محدّد من المواقف، ولمدة زمنية محدودة، ويسجل الباحث ملاحظاته في سجل معد مسبقا لذلك الغرض، ثم يقوم بتحليل النتائج التي سجلها انطلاقا من الإستجابات التي صدرت عن المفحوص في ذلك الموقف (الإمتحان)، وبناءا على ذلك يصدر حكمه بوجود قلق الإمتحان لدى ذلك المفحوص أو عدم وجوده (فاروق الروسان، 2000، ص32).

ولكن لهذا الأسلوب سلبيات من أهمها عدم صلاحية العينات الكبيرة، نظرا لما يطلبه من تركيز ودقة، بحيث يفضل أن يعين لكل مفحوص ملاحظ واحد خاص به، كما أن أسلوب الملاحظة يتطلب فترة زمنية تسبق عملية القياس، يتعارف فيها الفاحص على المفحوص، وتتوقف دقة أسلوب الملاحظة على قدرات الفاحص المختلفة (النظر، التركيز، السمع) وهذا ما يجعل هذا الأسلوب غير مناسب لكثير من الفاحصين.

5. النظريات المفسرة لقلق الإمتحان

1.5. النظرية المعرفية

لقد حاولت الكثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيء المرتبط بالقلق العالي للإمتحان، وأن التأثير النسبي للقلق في الموقف الإختباري هو دخول عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي من إستجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل عدم التركيز والإستجابات المركزية حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الإستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية دائماً، والتي هي ضرورة الإنجاز الجيد في الموقف الإختباري، ولعل هذا يتماشى مع وجهة نظر واين (Wine) حيث يرى أن الأفراد ذوي القلق العالي للإمتحان يوزعون إنتباههم على الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد ذوي القلق المنخفض للإمتحان غالباً ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

أما كولر وهو لاهان (Guller & Holahan) فقد درسا القدرة العقلية وعادات الدّراسة في الإنجاز الأكاديمي، وقد وجد الباحثان أن لدى التلاميذ أصحاب القلق العالي في الإمتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة، وعلى هذا فإن جزءاً على الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيء لهؤلاء التلاميذ ربما يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية.

2.5. نظرية معالجة المعلومات

قدم بنجامين وزملائه (Benjamin et all) (1981) نموذج معالجة المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الإمتحان، ووفقاً لهذا النموذج فإن القصور لدى التلاميذ ذوي القلق العالي في الإمتحان يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الإمتحان أو إستدعائها في موقف الإمتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الإنخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الإمتحان إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات وإستدعائها في موقف الإمتحان (نقلاً عن الطواب السيد، 1992، ص155).

وقد حاول كل من بنجامين وميشين ولين (Benjamin, Mcheachine & Lin) (1987) التحقيق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيء للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الإمتحان عن طريق أسلوب يقيس تنظيم مواد الدّراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدّراسة.

وتؤكد نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الإمتحان هم من لديهم القصور في تنظيم المواد الدراسية، مقارنة بالتلاميذ ذوي القلق المنخفض، أي أن هؤلاء تنقصهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد التعليمية، وأن التنظيم السيء يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف، ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيء عند التلاميذ العالين في قلق الإمتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها (نقلا عن الطواب السيد، 1992، ص157).

3.5. نظرية القلق الدافع

يؤكد أصحاب هذه النظرية ومنهم تيلور وسبنس Taylor & Spence أن القلق يعمل كدافع وظيفته إستثارة الإستجابة الملائمة لموقف الإمتحان، ويؤدي في الأخير إلى أداء مرتفع، وأن شعور التلميذ بقلق الإمتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين آدائه، فيحصل على درجات مرتفعة، لهذا سميت بنظرية القلق الدافع (مرسي كمال إبراهيم، 1982، ص159).

وفي هذا الصدد أجريت دراسات متنوعة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الإمتحان، في ضوء مبادئ هذه النظرية، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة وطردية بين القلق والأداء، أي كلما زاد القلق كلما زاد تحسن الأداء.

4.5. نظرية القلق المعوق

يؤكد أصحاب هذا الإتجاه ومنهم شايلد (Chaild) أن القلق يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، فشعوره بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من إنشغاله بالإجابة على أسئلة الإمتحان فيحصل على درجات منخفضة (نقلا عن مرسي كمال إبراهيم، 1982، ص159).

نستنتج من خلال ما سبق عرضه حول النظريات المفسرة لقلق الإمتحان أن لكل واحدة منها إتجاه ودراسات تثبت الإتجاه الذي على نحوه تفسر قلق الإمتحان، فنجد النظرية المعرفية التي تركز على وجود علاقة بين القلق والانتباه، أي أن تشتت التركيز والانتباه إلى إستجابات غير مطلوبة هي التي تدفع إلى شعور المتعلم بقلق الإمتحان، أما أصحاب نظرية معالجة المعلومات، ترجع قلق الإمتحان إلى القصور الذي يعاني منه المتعلمون في تنظيم المعلومات واسترجاعها في موقف الإمتحان.

ونجد نظرية القلق الدافع التي ترجع إلى وجود علاقة وطيدة بين القلق كدافع للإنجاز والأداء والعكس صحيح.

وفي الأخير يمكن القول أنّ هذه النظريات متداخلة ومتكاملة، كل مبدأ لكل نظرية يكمل المبدأ الآخر للنظرية الموالية، فالقلق يكون دافعا للإنجاز والتحصيل المرتفع عندما يكون متوسطا، وعندما يرتفع إلى مستوى أعلى يكون عائقا يحول وصول التلاميذ إلى تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، فيشعر التلميذ بتقدير سلبي للذات، ويتشتت تركيزه وانتباهه، ويفشل في أداء المهمة وهو أداء جيد للإمتحان، بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة التي ينتهجها التلاميذ في المراجعة، وهنا يحدث القصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الإمتحان.

6. أعراض قلق الإمتحان

يعد قلق الإمتحان من نوع قلق الحالة تميزا له عن قلق السمة، ومن الأعراض التي تنتاب التلاميذ ذوي قلق الإمتحان المرتفع ما يلي:

- التوتّر والقلق العام، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء لياالي الإمتحان.
 - كثرة التّفكير في الإمتحانات والإنشغال قبل وأثناء الإمتحان في النتائج المترتبة عليها.
 - الخوف والرّهبة من الإمتحان والتوتّر قبل الإمتحان.
 - تسارع خفقات القلب مع جفاف الحلق والشفّتين وسرعة التنفس، وتصيب العرق وآلام البطن.
 - اضطراب العمليات العقلية كالإنتباه والتركيز والتّفكير.
 - -الاهتمام الزائد والشك أثناء التحصيل خلال العام الدراسي.
 - نقص الثقة بالنفس.
 - الشعور بالضغط النفسي للإمتحان والعصبية الشديدة أثناء الإجابة في الإمتحانات.
 - تشتت الإنتباه وضعف القدرة على التركيز، واستدعاء المعلومات أثناء الإمتحانات.
 - الرعب الإنفعالي الذي يشعر به المتعلّم بأن عقله صفحة بيضاء، بمجرد الإطلاع على ورقة الأسئلة، أو بمجرد طرح سؤال شفهي.
 - الإصابة بصداغ شديد عند إستلام ورقة الأسئلة.
 - وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الإمتحانات.
 - نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات (زهران حامد عبد السلام، 2000، ص400).
- وينكر عدنان فرج وعدنان كوثوم ومضر العلي (1993) أن الأفراد الذين يعانون من قلق مرتفع تظهر عليهم الأعراض التالية:

- يقضون معظم وقتهم وهم يفكرون.
- منزجون حول أدائهم، ويفكرون في أداء الآخرين.
- يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الإمتحان.
- تتتابهم بشكل مكرر مشاعر العجز والكفاية.
- يتوقعون العتاب وفقدان الإحترام والتقدير.
- تتتابهم ردود فعل ومظاهر إضطراب فيزيولوجية مختلفة (الصافي عبد الله طه، 2002، ص75).

7. العوامل المؤدية لظهور قلق الإمتحان

1.7. أسباب قلق الإمتحان

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الإمتحان يعزى إلى العديد من الأسباب من أبرزها ما يلي:

- نقص المعرفة بالمناهج المدرسية.
- زيادة الرغبة في النجاح والتفوق.
- وجود مشكلات في عملية تعلم البرنامج أو في عملية التنظيم والمراجعة قبل الإمتحان أو إستعدادها في موقف الإمتحان ذاته.
- إرتباط الإمتحان بخبرة الفشل والرسوب المدرسي في حياة المتعلم.
- وجود قصور في الإستعداد للإمتحان، ومهاراته.
- نقص الثقة بالنفس.
- الإتجاهات السلبية لدى التلاميذ والوالدين نحو الإمتحانات.
- نقص معرفة أهداف الدراسة والمراجعة والتحصيل.
- الدراسة بطريقة خاطئة.
- وجود عادات دراسية سيئة، ووجود أفكار خاطئة عن الدراسة والذاكرة.
- وجود صعوبات تعلم، ونقص الإنتباه في القسم، ونقص التركيز أثناء المراجعة.
- قلة حافز التشويق في طرق التدريس.
- صعوبة البرنامج والحشو الزائد، ونقص إرتباطها بالحياة العملية.
- إجبار التلاميذ على دراسة لا تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، وميولهم.

- نفور التلاميذ من بعض المواد الدراسية، بسبب قسوة أساتذة هذه المواد.
- الضغوط البيئية والأسرية، وقلق أفراد الأسرة بالنسبة لتحصيل أبنائهم، وعدم وجود مكان مخصص للمراجعة في المنزل، ونقص سبل الراحة المطلوبة للإستذكار الجيد.

2.7. العوامل المؤدية لظهور قلق الإمتحان

إن العوامل التي تؤثر في ظهور قلق الإمتحان متعددة وكثيرة تساهم في ظهوره ومن أهمها:

1.2.7. المستوى الاقتصادي الاجتماعي

يتأثر قلق الإمتحان بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأفراد، فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا يكون لديهم قلق الإمتحان مرتفعا، حيث أكد سريفاستافا وآخرون (Srivastava & all) (1980) أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي مرتبط إيجابيا بالتحصيل الدراسي، في حين يرتبط سلبيا بقلق الإمتحان وكذلك أكد شعيب (1987) أن قلق الإمتحان لديه علاقة سالبة مع المستوى الاقتصادي والاجتماعي أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في مقاييس قلق الإمتحان.

حيث تفسر الباحثة النتيجة بكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالإستقرار المادي والمعنوي، مما يجعلها تدفع أطفالها إلى التعليم، وكذلك يفتقرون إلى منهجية تنظيم مكان وأوقات المراجعة.

ولكن العديد من الدراسات توصلت إلى عدم وجود علاقة بين قلق الإمتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي فأكد أن توسل وجرينبيرجر (Entwisle & Greenberger) (1972) أن قلق الإمتحان لا يرتبط بالمستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد (نقلا عن شعيب علي، 1987، ص302).

من خلال ما سبق، نستنتج أن هناك تضارب بين من يؤكد على وجود علاقة إرتباطية سالبة بين قلق الإمتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.

وهناك من يؤكد على وجود علاقة إيجابية بين قلق الإمتحان والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وكلاهما توصلا إليه من خلال إجراء دراسات وبحوث ميدانية.

2.2.7. المستوى الدراسي

لقد أكد العديد من الباحثين وعلماء النفس أن قلق الإمتحان غير مرتبط بمرحلة تعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة لدى جميع الأطوار الدراسية، حيث أكد محمود محمود (1992) في دراسته التي قام بها للتعرف على مستوى قلق الإمتحان عند الطّلاب، ثم التعرّف على مدى إختلاف مستوى القلق بإختلاف المرحلة التّعليمية. شملت عينة الدّراسة من 179 طالبا من الذكور أختيروا بطريقة عشوائية، ثم طبق عليهم مقياس الإتجاه نحو الإمتحانات الذي كونه سبيلبرجر Spielberg (1980). توصلت الدّراسة إلى قلق الإمتحان. وفسر الباحث هذه بأن ظاهرة قلق الإمتحان ظاهرة عامة لدى جميع الطّلاب بغض النظر عن مستواهم الدراسي (ورد في: السياحي سليمة، 2004، ص85).

في حين تحصل سيد الطواب (1992)، على نتائج مخالفة التي تؤكد أن قلق الإمتحان يزداد مستواه كلما تقدم التلميذ في المراحل التّعليمية، حيث أجرى دراسة عن قلق الإمتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة. توصل إلى وجود تأثير رئيسي لعامل المستوى الدراسي، أي أن درجات قلق الإمتحان تختلف بإختلاف المستوى الدراسي (ورد في: السياحي سليمة، 2004، ص86).

وبناء على هذه النتائج نستنتج أن قلق الإمتحان يزداد لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الثانوي، خاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لأنّ شهادة البكالوريا هي التي تحدّد مصير التلميذ ومستقبلهم الدراسي والمهني.

3.2.7. التخصص الدراسي

إنّ التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في ارتفاع مستوى قلق الإمتحان حيث تؤكد الدراسات على وجود فروق بين التخصصات كالتخصص الأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الإمتحان، ومن أهمها دراسة على شعيب (1987) التي هدفت إلى معرفة الفروق بين تلاميذ الأقسام العلمية والأدبية في درجة قلق الإمتحان فتوصل إلى أن التخصص الدراسي (أدبي وعلمي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الإمتحان لصالح التخصص العلمي، وفسر ذلك أن في نظر التلاميذ العلميين أن تخصصهم أصعب من زملائهم الأدبيين (شعيب علي، 1987، ص310).

ومن خلال العمل الميداني والممارسة في مهنة التّوجيه والإرشاد، والتكفل بتلاميذ الإمتحانات الرسمية لاحظنا ارتفاع قلق الإمتحان أكثر في الشعب العلمية بما فيهم. (شعبة العلوم التجريبية، تقني رياضي، تسيير وإقتصاد).

4.2.7. الذكاء

إنّ قلق الإمتحان يتحدّد حسب درجة الذكاء، حيث توصّلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الإمتحان والذكاء وذلك حسب دراسة زيف وديم (Ziv & Dem 1975) التي تمّ فيها دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع إدراج عامل الذكاء، وتوصّلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين القلق والذكاء.

5.2.7. الجنس

لقد أثبت العديد من العلماء على وجود فروق بين الجنسين في ظهور قلق الإمتحان، ولكن هناك من يرجع هذه الفروق إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما حيث يرى أيكال (Eakel 1965) أن الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب إثباتها، ومن المتفق عليه عموماً أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين في الإعتراف بالقلق، أمّا الذكور يتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة (مغاوي مرزوق، 1991، ص98).

وهذا يعني أن الإناث أكثر إستجابة على مقاييس قلق الإمتحان من الذكور الذين نجدهم يجدون صعوبة في الإعتراف بالقلق، لأنّ في نظرهم يضعف ويقل من شجاعتهم.

هذا ما أكده الباحث سبيلبرجر (Speilberger) (1980) الذي أشار أن الإناث أعلى من الذكور في الإجابة على مقياس قلق الإمتحان ما بين 3 و5 درجات (نقلا عن الطيب محمد عبد الظاهر، 1994، ص11).

وقامت هامبري (Hembree) (1988) بدراسة حول قلق الإمتحان، حيث أثبتت فيها أن الإناث تحصلن على درجات أعلى في مستوى مقياس قلق الإمتحان مقارنة بالذكور وأثبتت كذلك أن مستوى الفروق تكون صغيرة في المرحلة الإبتدائية، ولكنها تتزايد تدريجياً لتبلغ ذروتها في التعلّم الثانوي، ثم تتناقص هذه الفروق في مرحلة ما بعد الثانوية (Hembree, 1988,p47).

وقام هورن ودلنجر (Horn & Dollinger) (1989) بدراسة حول عتبة بلغ عددها 119 ذكورا و117 إناثا واستخدم في الدراسة مقياس قلق الإمتحان لدى الأطفال لساراسون Sarason، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الإمتحان لصالح الإناث (Horn & Dollinger 1989, p373).

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة مغاوي مرزوق (1991) التي أجريت على عيّنة قوامها 100 ذكور و100 إناث على مستوى الصف الرابع إبتدائي، واستخدم مقياس قلق الإمتحان للأطفال لساراسون

وآخرون (T.A.S Sarason & all) لدراسة الفروق بين الجنسين في قلق الإمتحان وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين من التلاميذ لصالح الإناث (مغاوري مرزوق، 1991، ص93).

نستنتج من خلال ما سبق عرضه أن الإناث أكثرهن عرضة لقلق الإمتحان من الذكور، ويمكن تفسير هذه النتائج لكون أن الإناث يجدن أنفسهن يضطرن لمواجهة مواقف الإمتحانات.

6.2.7. الفشل الدراسي

يُعتبر الفشل الدراسي إحدى العوامل المؤدية لظهور قلق الإمتحان، حيث أصبح عاملاً أساسياً وأحد عوامل الإحباط لدى التلاميذ، فالخوف من الفشل الدراسي يؤدي إلى الوقوع في صراعات تؤدي هي الأخرى إلى القلق، وذلك نظراً لما يعيشه التلميذ في جو شبيه بحالة الطوارئ والتعسف، لأنه يرى عدم قدرته على إستيعاب ما درسه في الفصل أو السنة الدراسية، وكذلك عدم قدرته على إسترجاع المعلومات التي إكتسبها، كل هذا يدفع به إلى مضاعفة الجهود، فيحرم من كل هواياته، وخروجه مع أصدقائه مما يثير لديه الضيق والحصر والقلق، فالخوف من الفشل الدراسي، وما يترتب عنه من نتائج سلبية على حاضره ومستقبله، وعلاقته مع أسرته ومحيطه، إضافة إلى الجو السائد في الإدارة المدرسية أثناء الإمتحان، كل هذه العوامل تساهم في ظهور قلق الإمتحان، فهناك دراسات أثبتت أن قلق الإمتحان مرتبط بتدني مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي بالتلميذ إلى إعادة السنة ثم التسرب المدرسي، حيث توصل سنكلر Sinclair (1971) إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب إعادة السنة أعلى منه عند التلاميذ المتمدرسين.

نستنتج من خلال ما سبق، أن الخوف من الفشل عند التلاميذ يؤدي إلى الشعور بالإحباط، فهو عامل قد يساهم في ارتفاع مستوى قلق الإمتحان لدى التلاميذ، بالإضافة إلى أن هناك من تعرضوا إلى خبرات الفشل الدراسي فهم أكثرهم شعوراً بقلق الإمتحان.

7.2.7. المناهج الدراسية وطرق التدريس

إن كثافة المواد وكثرتها، وجعل من الإمتحان الوسيلة الوحيدة لتقييم التلاميذ، وثقل المواد الدراسية وكثافة البرامج وصعوبتها، وعدم استخدام طرق التدريس الحديثة في العملية التعليمية، قد تؤدي بالتلاميذ إلى النفور، وتشتت الإنتباه وعدم التركيز أثناء الدرس، هذه الأسباب كلها تؤدي بهم إلى الشعور بنوع من عدم الاستقرار الدراسي، خاصة مع إقتراب موعد الإمتحان قد يرتفع من حدة القلق والضغط من الإمتحانات.

8.2.7. عادات الدِّراسة

تعد عادات الدِّراسة والمراجعة من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الإمتحان، وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سيئة، ولا يدرسون بجد إلا قبيل الإمتحان بأيام قليلة، يؤدي بهم الأمر إلى تراكم الدروس فنجدهم يشعرون بالتوتر والإرتباك والخوف من الإمتحانات، أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية جيدة وإيجابية، فنجدهم يراجعون بانتظام وفق جدول توقيت منظم، فهم مرتاحين أثناء أدائهم لأي إمتحان.

حيث أكد ويتماير (Wittmaier) (1972) في دراسة له أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الإمتحانات تكون مهارات الإستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن التلاميذ ذوي القلق المنخفض. (Wittmaier, 1972, p352).

وفي دراسة قام بها زكرياء أحمد (1986) هدفت إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين قلق الإمتحان والمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي، بلغ عدد أفراد العينة 325 طالب وطالبة، إستخدم مقياس قلق الإمتحان، ومقياس المهارات الدراسية، فتوصل إلى أنه توجد علاقة سلبية بين قلق الإمتحان ومهارات الدِّراسة والإستذكار (أحمد توفيق زكريا، 1986، ص150).

نستنتج من خلال ما سبق، أن عادات الدِّراسة والمراجعة قد تكون عاملاً أساسياً التي قد تساهم في ظهور قلق الإمتحان، فنجد التلاميذ الذين لديهم عادات سيئة للدراسة والمراجعة أي غير منتظمين في حياتهم الدراسية، ويتركون الدروس تتراكم، قد يؤدي بهم الشعور بالتوتر والإرتباك والخوف من الإمتحانات، أما التلاميذ الذين نجدهم لديهم عادات دراسية جيدة ومنظمون في مراجعة دروسهم، فهؤلاء يظهرون درجات أقل على مقاييس قلق الإمتحان، ولذلك يجب التعرف على الفئة الأولى من التلاميذ وتزويدهم ببرامج وعادات المراجعة والدِّراسة الجيدة للتخفيف من قلق الإمتحان.

8. الأساليب الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان

لقد إهتم العديد من علماء النفس والتربية في أساليب التكفل بفئة التلاميذ الذين يعانون من قلق الإمتحان المرتفع، فهناك محاولات متنوعة ومتعددة في هذا المجال منها ما يتوجه إلى الأهل، ومنها ما يتوجه للتلاميذ لتحسين فعالية عملهم وتعديل اتجاهاتهم نحو الإمتحان، ومساعدتهم على بناء إستراتيجيات عقلانية فردية قد تسيطر على الخطر (الإمتحان)، وفيما يلي نعرض بعض الخطوات الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان.

1.8. التشخيص والإرشاد الفردي

تُعتبر عملية التشخيص الخطوة الأولى التي تهدف إلى خدمة الموقف فعندما نطرح التساؤلات التالية بماذا أفكر؟، ما هي الأفكار التي تراودني؟ وما هي طبيعتها؟، كيف أشعر؟، وماذا أفعل قبل وأثناء الإمتحان؟ وهل أشعر بأوجاع، وآلام جسدية مرافقة لهذه المشاعر؟ كالصداع والشعور بالدوار؟ ولفهم هذه المشاعر والأفكار لابد من فحص تاريخ التعلّم أي الرجوع إلى المعاملة الوالدية والأسلوب الذي ينتهجه الوالدان في متابعة المسار الدراسي للأطفال، لأنّ قلق الإمتحان عند أغلب التلاميذ يقوم على متطلبات الإنجاز العالية جدا للأهل، فيتحول التلميذ إلى حامل كل آمال وتوقعات الأهل غير المحققة، وهذه المتطلبات غالبا ما تعمي الأهل عن التقدير الحقيقي لمستوى أبنائهم، ويعتقدون أنهم قادرين على تحصيل أعلى، وعلى تحقيق ما فشلوا هم في تحقيقه، وهذا ما يؤدي بالتلاميذ إلى ارتفاع درجة قلق الإمتحان والفشل فيه، لأنهم على دراية أنهم لن يحققوا النتيجة المطلوبة، وهنا يشعرون أن حب والديهم وتقبلهم مرتبط بمقدار النتيجة التي يحققونها لهم، وهذا الخوف والفشل والشعور بالتهديد الناجم عن ضغط الوالدين وحده كاف في شل القدرات والإمكانات الحقيقية المتبقية عند التلميذ.

2.8. تنظيم الوقت

إنّ العمل على مدار اليوم ينهك التلميذ ويستنفذ قواه العقلية والنفسية، ولا يتيح له الفرصة للراحة، في حين أن الدّراسة دون تنظيم الوقت تقود إلى الشعور بأن الوقت قد ضاع، وأن التلميذ عليه تعويض أكبر قدر ممكن فيحاول تعويض ما فاته في وقت قصير ويخشى من عدم التوفيق بين الدّراسة وحجم البرنامج والوقت المتبقي، فيتضاعف القلق ويتراجع الإنجاز ويغرق في دائرة مفرغة يصعب كسرها. لهذا لابد من وضع برنامج فردي يوازن بين الدّراسة المنتظمة منذ البداية والراحة، وليس المقصود بالراحة هنا عدم فعل أي شيء وحرمان النفس من التمتع بالأمر المحببة للتلميذ، وهو ما يطلق عليه الراحة السلبية بل المقصود هو التعزيز الإيجابي الفعال من خلال استغلال أوقات الراحة للقيام بالنشاطات المرغوبة.

3.8. التعزيز الإيجابي

كثير من التلاميذ يحرمون أنفسهم في فترة الامتحانات أو حتى قبلها بكثير من هواياتهم، فيمنعون أنفسهم من ممارسة أي نشاط ترفيهي، فهم يعتقدون أنه يؤثر على دراستهم: كيف يمكنني الذهاب في نزهة أو زيارة أو حضور حفلة ما وأنا لدي امتحان!. كيف أذهب إلى الحلاق في هذا الوقت العصيب! لا يمكنني أن أسمح لنفسني بمشاهدة برنامجي المحبب في التلفزيون أو حتى أن أقرأ الجريدة، وهم بالتالي

يقوون أو يعززون المزاج الاكثتابي المتوتر الموجود أصلا في هذه المرحلة. ومن هنا فإن أحد الأهداف المهمة للتدرب والتمرن لامتحان هو اكتشاف أهمية " الهوايات والأشياء اليومية المحببه" لممارستها في أوقات الراحة. وتعد هذه الأشياء من المعززات الكبيرة التي تدفع للدراسة وتجدد الموارد الموجودة عند التلاميذ. وكل تلميذ يستطيع تحديد ما يفرحه ويدخل السرور إلى قلبه وبالتالي يستطيع تعزيز نفسه بنفسه، الأمر الذي ينعكس إيجابيا على إنجازه وتحضيره للامتحان، فلا داع أن يضع الآباء والأمهات برنامج دراسي صارم يحرمون فيه أنفسهم وأبنائهم من المساحات الحرة، وبالتالي يزيدون من توترهم وتوتر أبنائهم لمجرد أن الامتحان قد اقترب.

4.8. برنامج الدِّراسة

تظهر الخبرة الميدانية أن التلاميذ الذين يعانون من درجة مرتفعة من الخوف من الامتحان يسهون عن بعض المواضيع ويحاولون في وقت قصير تغطية أكبر قسم ممكن بدون أن يكون ذلك مبنيا وفق معايير منظمة تخدم الامتحان، أي وفق ما هو شديد الأهمية وما هو مهم وما هو أقل أهمية.

ولهذا فإن تنظيم برنامج الدِّراسة الذي يحتوي على أوقات مخصصة للحفظ والتعلم وأوقات مخصصة للإعادة والاسترجاع يُعتبر حجر الزاوية في التحضير للامتحان. أي بناء استراتيجية فعالة لتجنب التعلم الأعمى ولجعل المادة المتعلمة تتراكم بالتدرج لتصل في النهاية إلى قمتها، بدلا من الحفظ الكبير للمادة دفعة واحدة وعدم تخصيص أوقات للمراجعة والاستنكار.

5.8. تقنيات التعلم

إن غياب تقنيات التعلم قد تؤثر سلبا على الدِّراسة بصورة جوهرية. ومن هنا لا بد من وضع استراتيجيات تعلم خاصة بكل مادة والتمرن عليها. ويتم تحديد هذه التقنيات بصورة فردية وحسب طبيعة المادة. ففي أوقات الدِّراسة مثلا ظهر أنه من المفيد تصميم جو غرفة الدِّراسة بما يشبه جو قاعة الامتحان، فهذا يسهل الاسترجاع والتذكر أثناء الامتحان. وينبغي كذلك ألا تحتوي غرفة الدِّراسة على أشياء ملهية تصرف الانتباه كالصور الكثيرة وألا تكون الدِّراسة بقرب النافذة حيث تتيح فرصة أكبر للشرد. ومن الأفضل أن يدرس التلميذ ووجهه للحائط وخصوصا في المواد الحفظية التي تتطلب التركيز العالي. والفرضية الكامنة خلف هذا هي أن التعلم بطريقة الاقتران أو الترابط يسهل الاسترجاع، أي أن الأشياء التي تم تعلمها في ظرف ما يسهل استرجاعها تحت ظرف مشابه. وهذا ما نعيشه في حياتنا اليومية فنحن مثلا نتذكر صديقة ما بمجرد أن نمر في شارع كنا قد مررنا به معا في يوم من الأيام.

6.8. الاسترخاء

يكون غالبية التلاميذ قبل الامتحان في حالة من التوتر والقلق المرتفع ومن ثم يكون تعلم الاسترخاء وتقنياته مهمة جدا في هذه المرحلة. وهنا نؤكد على أن الاسترخاء لا يعني فقط الراحة وعدم فعل أي شيء وإنما الاسترخاء الفاعل الذي يعيد تجديد الطاقة وشحنها. ومن طرق الاسترخاء الكثيرة طرق التأمل واليوغا والاسترخاء الذاتي والاسترخاء العضلي. وهي تقنيات يسهل تعلمها وتحتاج إلى تدريب متخصص.

7.8. إعادة البناء المعرفي

يتصف التلاميذ الخائفون بالشك بقدراتهم وبالتالي فهم يتوقعون الخيبة والفشل ويقللون من قيمة أنفسهم: لا بد وأن أرسب، إني راسب لا محالة، لن أفهم ولا أي سؤال، لن أحقق العلامة المطلوبة، مهما درست وركزت فلن أنجح، ستكون الأسئلة صعبة لا محالة ... الخ. إن الخوف من الفشل لا يقود إلا إلى الفشل وتوقع الشر يقود إلى حدوثه. أما من يتفائل بالخير فسيجده. ومن هنا فإن الهدف هو التغلب على المقولات المشوهة للواقع بواسطة استراتيجيات معرفية (ذهنية) ملائمة، أي بناء تفأولية وظيفية تهدف إلى رفع الثقة بالقدرات الذاتية واستبدال المقولات والأفكار السلبية بأخرى إيجابية على نحو: سأكون هادئا في الامتحان أو حتى لو كانت الأسئلة صعبة فإني سأحقق درجة مرتفعة في الامتحان أو لقد درست بصورة جيدة ومناسبة وهذه الدراسة ستمكنني من النجاح، أو إني واثق من قدرتي وإمكاناتي في حل المسائل التي ستطرح علي.

كما وجد الباحثون في هذا المجال أن التلاميذ ذوي القلق المرتفع غالبا ما يحاولون تركيزهم أثناء الامتحان عن المهمة الحقيقية ويشغلون أنفسهم بنتيجة سيئة محتملة، وما ينتج عن ذلك من عواقب مزعجة والشعور بالقصور الذاتي. وهذا لا يقود إلى ارتفاع القلق فحسب وإنما إلى إضعاف قدرة الإنجاز الذهنية. وانطلاقا من هذه الملاحظات يبدو أنه من المعقول القيام بتدريب التلاميذ ذوي القلق المرتفع بتوجيه التركيز على المعلومات المهمة المتعلقة بالمادة أو بالأسئلة المطروحة. والمهم هنا هو تعلم التركيز على السؤال وكيفية حل السؤال ضمن الوقت المخصص وعدم الانشغال بالرسوب وصعوبة السؤال وبالنتيجة المحتملة إذا ما رسب التلميذ.

8.8. استراتيجية الامتحان

تتضمن استراتيجية التخطيط للامتحان تخطيط موقف الامتحان بكل تفاصيله، وعادة ما يبدأ تخطيط موقف الامتحان قبل فترة من الامتحان ثم إلى ما قبل الامتحان بيوم واحد. فمثلا يطرح التلاميذ

الأسئلة التالية: هل يساعدني الأمر لو تحدثت مع زملائي، أم أنّ الأمر يزيد من توتري؟، هل على أن أدرس في اليوم السابق للامتحان أم من الأفضل أن أتوقف عن الدّراسة في وقت مبكر؟ كيف يمكنني الاسترخاء بصورة جيدة؟ كيف ستكون الأسئلة؟ وأسئلة أخرى كثيرة. وهنا توجد فروق فردية كثيرة، فبعض التّلاميذ يرتاحون عندما يتبادلون الخبرات مع زملائهم حول الأمور المتعلقة بالدّراسة، وبعضهم الآخر يزداد توترا. كما وأن التجارب قد أظهرت هنا أن من يبدأ التحضير في وقت مبكر للامتحان وفق برنامج متسلسل يكون توتره وقلقه أخف بكثير قبل الامتحان بيوم من التّلميذ الذي لم يبدأ بالدّراسة إلا في وقت متأخر. وبالتالي فإن من يكون قد بدأ الدّراسة قبل الامتحان بوقت طويل أي منذ البداية سيصل أكثر اطمئنانا وهدوءاً إلى وقت الامتحان، بحيث لا يسبب له الشعور باقتراب الامتحان أي إرتباك وتوتر بسبب ما لم ينجزه بعد.

خلاصة الفصل

يُعتبر قلق الإمتحان من أهم المشكلات التي تحتل الصدارة في قائمة المشكلات المدرسية، لذا يجب على القائمين والمهتمين في مجال التربية من مساعدة التلاميذ وإتخاذ الإجراءات اللازمة للتقليل من آثارها وحدتها، حيث يُعتبر قل الإمتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل المتعلقة بالتلميذ في حد ذاته، وبين العوامل الخارجية المتعلقة بالبيئة كالضغط الذي يمارسه الوالدان على الأبناء، والاتجاهات الخاطئة حول الامتحانات، وتجتمع كل هذه العوامل والحوافز لتدعم المكونات المعرفية التي بدورها تدعم المكونات الإنفعالية لتظهر على شكل أعراض سواء كانت نفسية كالارتباك، الخوف نقص الثقة بالنفس، حيث تتبعها أعراض فيزيولوجية كالتعرق، إرتعاش اليدين، وكلها ميكانيزمات تكيف سلبية لتجنب موقف الامتحان.

ولهذا يُعتبر قلق الإمتحان ظاهرة سلوكية وعقلية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهري والعقلي المتشتمت، فله جانبان إحدهما محفز يدفع التلميذ إلى تحقيق أداء أفضل، والجانب السلبي الذي يعيق الأداء ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الإمتحان، لذا لابد من التكفل النفسي لهذه الفئة حتى يمكنها التقليل من قلق الإمتحان وتجنب آثاره السلبية المترتبة عنه.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث في جانبه الميداني
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للبحث في جانبه الميداني

تمهيد

1. الدراسة الإستطلاعية
2. الدراسة الأساسية

تمهيد

يُعتبر الجانب الميداني من أحد أهم مراحل البحث العلمي، حيث هو المصدر الرئيسي لجمع البيانات عن موضوع البحث بصورة واقعية وموضوعية، وللإجابة عن التساؤلات التي طرحها الباحث عند بداية بحثه، وللتحقق من الفرضيات التي وضعها كإجابة مؤقتة لتساؤلاته، إلى جانب كونها وسيلة لدعم الجانب النظري للبحث.

فبعد القيام بالفصول السابقة بدءاً بتحديد الإطار العام للإشكالية أين تمّ التطرق إلى إشكالية البحث، صياغة الفرضيات إلى جانب الأهمية والهدف منه، وتحديد المفاهيم إجرائياً، وتم إنجاز الجانب النظري، ننتقل الآن إلى الجانب التطبيقي أو الميداني، الذي يُعتبر مجموعة من الخطوات المنهجية التي إعتمدت عليها الباحثة في بحثها، والتي تتضمن الدراسة الإستطلاعية بكل خطواتها والدراسة الأساسية التي تحتوي على المنهج المتبع، المعاينة والتي هي عبارة عن العينة التي طبقت عليها الدراسة الأساسية وكيفية إختيارها وخصائصها، وتحديد المجال الزمني والمكاني لإجراء الدراسة والأدوات المعتمد عليها لجمع مع عرض إجراءات تطبيقها ميدانياً، إلى جانب كيفية إجراء الدراسة الأساسية من حيث ضبط البيانات، وفي الأخير يتم عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات وإختبار الفرضيات.

1. الدّراسة الإستطلاعية

تُعتبر الدّراسة الإستطلاعية الخطوة الأولى في البحث العلمي، فهي ضرورية ومهمة بالنسبة للباحث، كونها الإتصال الأولي بالميدان الذي يزوده بمعلومات دقيقة عن موضوع البحث، وكذلك يعطي صورة واضحة أكثر للأدوات التي يستعملها الباحث، وتسمح له بضبط العيّنة المراد دراستها (القاضي يوسف مصطفى، 1981، ص75)، وبناء على ذلك تمّ القيام بالدّراسة الإستطلاعية لتحقيق مجموعة من الأهداف.

1.1. أهداف الدّراسة الإستطلاعية

تكمن أهداف الدّراسة الإستطلاعية فيما يلي:

- الإحتكاك بميدان الدّراسة، حيث تمّ التعرف أكثر على متغيّرات الدّراسة، وجمع معطيات متعلقة بظروف عمل مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، لتحديد أهم المشكلات التي يعاني منها تلاميذ مرحلة التّعليم الثانوي.
- التعرف على مجتمع الدّراسة وخصائصه.
- الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات التي ستؤخذ بعين الإعتبار عند إختيار منهج وعيّنة الدّراسة.
- جمع كذلك أكبر قدر ممكن من المعلومات لبناء أداة البحث المتمثلة في إستبيان خاص بكيفية تعامل مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان، والبرنامج التّربوي، ومقياس قلق الإمتحان.
- إعداد مخطط البرنامج التّربوي الموجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التّعامل مع قلق الإمتحان.
- التعرف على مختلف الظروف التي يمكن ان ترافق عملية التطبيق بغرض التحكّم فيها من جهة، ولتفادي العراقيل والمشكلات التي قد تواجه الباحثة من جهة أخرى اثناء عملية التطبيق.
- نقص تصميم أو تطبيق البرامج الإرشادية في المنظومة التّربوية الجزائرية بصفة عامة والتّوجيه والإرشاد المدرسي بصفة خاصة.

- تحديد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المترشحين لشهادة البكالوريا، لأنها الفئة الأكثر عرضة للضغط وقلق الإمتحان كون هذا الأخير إمتحان مصيري، وأضاف المستشارين إحتياجهم لمثل هذه البرامج التدريبية التي تسمح لهم بصقل المهارات النظرية التي يملكونها حتى يكون تدخلهم فعالاً في الوسط التربوي.
- الوصول إلى إستقرار نقص التدريب أثناء الخدمة في مجال التكفل بأقسام تلاميذ الإمتحانات الرسمية، وخاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- تحديد عينة البحث وهي فئة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وتصميم برنامج تدريبي لتنمية مهاراتهم في التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.1. عينة الدراسة الإستطلاعية

شملت عينة الدراسة الإستطلاعية على عينة أولية متكونة من 15 مستشارة ومستشارة، طبق عليهم إستبيان لقياس مهاراتهم الإرشادية لخفض قلق الإمتحان لدى التلاميذ، وقد تم إختيار عينة الدراسة الإستطلاعية بإستخدام العينة العشوائية القصدية (المستشارون المنصبون بالثانويات)، حيث لديهم (05 سنوات فما فوق) من الخبرة في مجال ممارسة مهنة التوجيه والإرشاد المدرسي، حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي الذي أعدته الباحثة.

3.1. زمن ومكان إجراء الدراسة الاستطلاعية

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية على فترتين: الفترة الأولى من بداية شهر أفريل 2017 إلى غاية شهر جوان من نفس السنة، وقد تم من خلالها تصميم البرنامج التدريبي، وإستبيان مهارات تخفيف قلق الإمتحان، وتطبيق مقياس قلق الإمتحان للكشف على عينة التلاميذ، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، أما الفترة الثانية خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية (2018/2019) بمركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لولاية بجاية.

4.1. مراحل الدراسة الاستطلاعية

مرت الدراسة الاستطلاعية بعدة خطوات ومراحل يمكن تلخيص أهمها فيما يلي:

1.4.1. المرحلة الأولى

تمّ في هذه المرحلة الشروع في جمع الإطار النظري للدراسة، والإطلاع على البرامج التدريبية الموجهة للمرشدين النّفسيين، أين تحصلنا على مجموعة الدراسات التي تناولت البرامج التدريبية التي تنمي مهارات المرشدين في مختلف مجالات الإرشاد النّفسي (المقابلة الإرشادية، الإختبارات النّفسية)، ومعظمها أجنبية وعربية، وهي قليلة جدًا في البيئة الجزائرية.

والى جانب ذلك الإطلاع على البرامج الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا، حيث تحصلنا على دراسات سابقة (جزائرية، عربية وأجنبية).

الإطلاع على مختلف مقاييس قلق الإمتحان مثل مقياس حامد عبد السلام زهران (1999) ومقياس الشوبكي (1992) الذي تمّ تقديمه كأداة لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ليتم إستخلاص فئة التّلاميذ ذوي القلق المرتفع، بعد إعادة تكييفه على البيئة الجزائرية.

2.4.1. المرحلة الثانية

تم الإتصال بمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتأكد من الإحتياجات التدريبية، التي يرغبون التدرّب عليها، حيث تمّ التوصل إلى أن المستشارين يرغبون في الخضوع إلى دورات تدريبية تطبيقية حول مجال التكفل بتلاميذ أقسام الإمتحانات الرسمية، من خلال إجراء مقابلات مع مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وكذلك من خلال الإطلاع على التقارير الفصلية والسنوية لنشاطات المستشار، بحكم العمل في ميدان التّوجيه والإرشاد، وطلب المستشارين الدائم والمستمر على التّدريب على برامج تدريبية المخففة لقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وضبط الموضوع بصفة نهائية، وهو "إقتراح برنامج تدريبي موجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التّعامل مع قلق الإمتحان لدى التّلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا" والتأكد من إستعداد المستشارين لتطبيق البرنامج.

3.4.1. المرحلة الثالثة

إعداد البرنامج التدريبي وإستبيان كيفية تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان، وعرضه على مجموعة من الأساتذة والباحثين في علم النفس وعلوم التربية من مختلف الجامعات الجزائرية (أنظر الملحق رقم 18) وبعد جمعه تم إدخال التعديلات التي عدلها الأساتذة، ثم تم عرضه مرة أخرى على أساتذة مختصين في بناء البرامج الإرشادية وتصميمها.

وفي الأخير توصلنا إلى إعداد الصورة النهائية للبرنامج التدريبي وإستبيان كيفية تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ، وإعطاء الموافقة النهائية للشروع في التطبيق الميداني بالنسبة للبرنامج التدريبي.

4.4.1. المرحلة الرابعة

تم في هذه المرحلة من الدراسة الإستطلاعية الإطلاع على مجتمع الدراسة وخصائصه، وكذا ظروف ميدان الدراسة الأساسية، وذلك في بداية السنة الدراسية 2018-2019. وكان الغرض من ذلك تحديد ما يلي:

- ضبط الدراسة الأساسية من خلال تطبيق إستبيان كيفية تعامل المستشار لخفض قلق الإمتحان (المستشارون المنصبون على مستوى الثانويات)، والذين تحصلوا على درجات متوسطة في إستبيان تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الامتحان.
- تحديد المتغيرات الدخلية المحتملة، والتي يمكن أن تعيق تطبيق البرنامج التدريبي لاحقاً.

5.1. نتائج الدراسة الإستطلاعية

من أهم نتائج الدراسة الإستطلاعية مايلي:

- تم إختيار المنهج شبه التجريبي كمنهج للبحث بالإعتماد على تصميم القياس القبلي - البعدي.
- تبين لنا من خلال الدراسة الإستطلاعية بأن من الافضل الإعتماد فقط على المستشارين المنصبين على مستوى الثانويات والحاملين لتخصص علم النفس فقط لأنّ هذا من شأنه أن يؤثر على نتائج الدراسة، وتم إختيار عينة مكونة من 15 مستشاراً، ولكن ليست نفسها عينة الدراسة الإستطلاعية.
- تم تبني مبادئ النظرية السلوكية المعرفية في بناء البرنامج التدريبي.

- تمّ بناء إستبيان تعامل المستشار لخفض قلق الإمتحان كقياس قبلي وبعدي للدراسة الأساسية.
- تمّ تبني مقياس قلق الإمتحان للشوبكي (1992) بعد تعديله وتكييفه على البيئة الجزائرية كأداة تقدم للمستشار لإستخراج التلاميذ ذوي القلق المرتفع، وخصّصت له جلسة في البرنامج التدريبي.
- تحديد الفصل الأول من السّنة الدراسية (2019-2020)، وذلك شهري نوفمبر وديسمبر لتطبيق الدّراسة الأساسية.
- تمّ إستخراج عيّنة الدّراسة الأساسية (15 مستشاراً ومستشارة)، غير عيّنة الدّراسة الإستطلاعية، حيث تمّ إستبعاد التخصصات الأخرى، وإختيار مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الحاملين لشهادة الليسانس في علم النّفس.
- الكشف عن الظروف المحيطة بميدان الدّراسة من حيث برمجة جلسات البرنامج التدريبي وملائمة فترة تطبيق الدّراسة الأساسية في فترة لا تتزامن مع فترة الإعلام المدرسي التي يحتاج فيها المستشار إلى الوقت لإنهاء عملية الإعلام.

2. الدّراسة الأساسية

1.2. منهج الدّراسة الأساسية

إن دراسة موضوع " إقتراح فعالية برنامج تدريبي موجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التّعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا"، إستوجب علينا إستخدام المنهج شبه التجريبي، فهو المناسب والملائم لمثل هذه الدراسات، حيث يسمح هذا الأخير القيام بالتجارب العملية، والذي يُعرّف " بأنه تدابير محكمة يعدها الباحثون ويربطونها بالظروف المحيطة بظواهر معينة، ممّا يساعد في إستخلاص بعض النتائج من العلاقات بين المتغيرات التي تؤثر في الظواهر " (الهادي حافظ، 1995، ص122).

فيمكن أن نُعرفه كذلك على أنّه: " المنهج الذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير " (أبو القاسم صالح، 2001، ص65). أي دراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون التحكّم في المتغيرات.

وقد تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي في هذا البحث، في تصميم برنامج تدريبي ينفذ على المجموعة التجريبية باستخدام القياس القبلي والقياس البعدي، حيث تمّ بناء البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بهدف إلى التخفيف من قلق الإمتحان للتلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا، وإستبيان كيفية تعامل مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي.

2.2. المعاينة

يُقصد بالمعاينة إختيار عيّنة البحث، ويعني أيضاً اختيار جزء من المجتمع الأصلي لدراسته، لأنّ إستجواب الجزء كاستجواب المجتمع ككل، وهذا ما يؤكّده كل من (Quivy) (كفي)، و(Vanpenhoudt) (فونبانهودت) حيث يقول: "يكفي اختيار مجموعة أفراد كعيّنة والملاحظات التي يتوصل إليها الباحث عنها يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي" (نقلا عن: بوروبي رجاء فريدة، 2012، ص331).

ولذلك كان موضوع المعاينة -وما يزال- من الأمور المهمة للغاية بالنسبة للباحثين، إذ تتوقف دقة البيانات التي يحصلون عليها على مدى تمثيل العيّنة للمجتمع الذي تجري عليه الدّراسة. أي أن الهدف الأساسي من عملية المعاينة هو الحصول على عيّنة ممثلة لخصائص المجتمع (أبو علام رجاء محمود، 2006، ص153)

وتتضمّن المعاينة مجموعة من العمليات التي تسمح بانتقاء مجموعة من مجتمع البحث، بهدف بناء عيّنة تمثيلية لهذا المجتمع (أنجريس موريس، 2004، ص301).

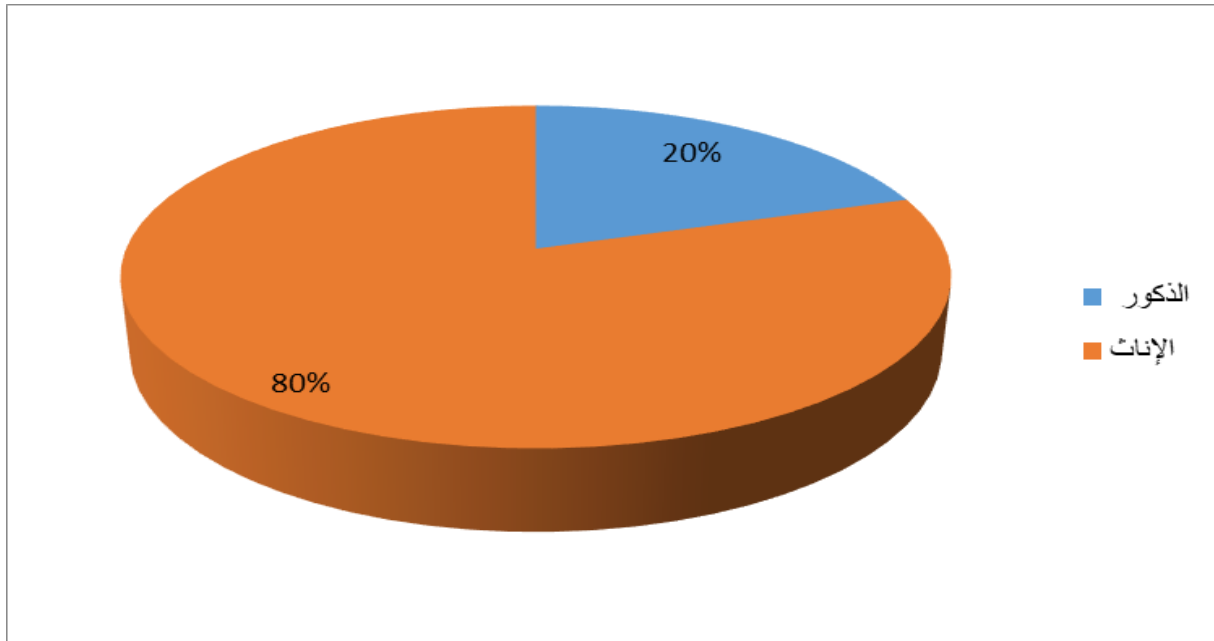
1.2.2. المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية

يتمثل المجتمع الأصلي من مجموعتين:

المجموعة الأولى: هي مجموعة من مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المنصبين على مستوى الثانويات، والذي بلغ عددهم ب (111) مستشار ومستشارة حسب إحصائيات مركز التّوجيه المدرسي والمهني لولاية بجاية للسنة الدراسية (2018-2019)، والجدول التالي يوضح المجتمع الأصلي:

الجدول رقم 1: يمثل المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية

المجموع	الإناث	الذكور	
111	89	22	عدد المستشارين
%100	%80	%20	النسبة



الشكل رقم 9: يمثل المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية

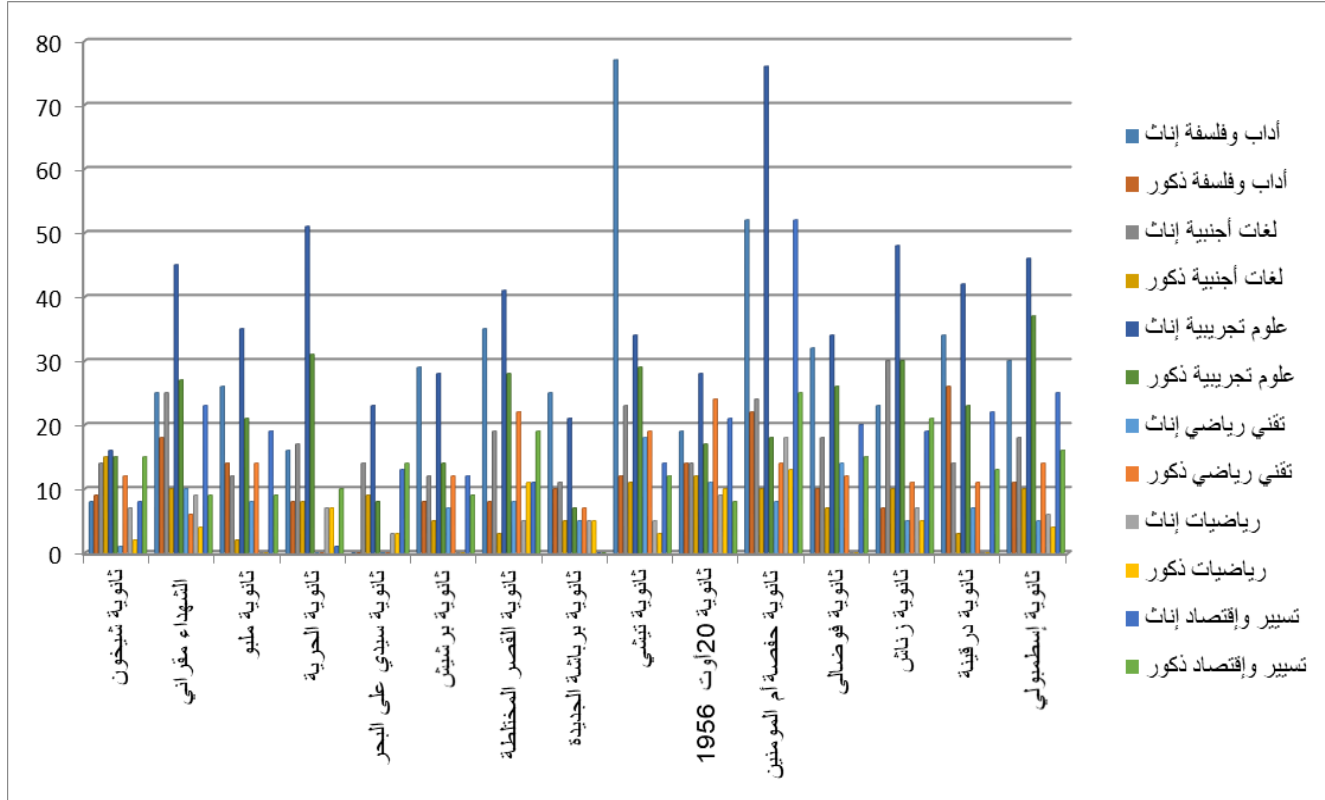
يتبين من الجدول رقم (01) والشكل رقم (09) أن العدد الإجمالي لعينة المجتمع الأصلي تتكون من (111) مستشار ومستشارة موزعين على (89) إناث، بنسبة (80 %) و(22) ذكور بنسبة (20%).

المجموعة الثانية: هي مجموعة من التلاميذ الذين طبق عليهم البرنامج التدريبي من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، للسنة الدراسية (2020/2019)، والجدول التالي يمثل المجتمع الأصلي للدراسة.

الجدول رقم 2: المجتمع الأصلي للتلاميذ

تسيير وإقتصاد		رياضيات		تقني رياضي		علوم تجريبية		لغات أجنبية		آداب وفلسفة		
ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
15	8	2	7	12	1	15	16	15	14	9	8	ثانوية شيخون
9	23	4	9	6	10	27	45	10	25	18	25	الشهداء مقراني
9	19	0	0	14	8	21	35	2	12	14	26	ثانوية ملبو
10	1	7	7	0	0	31	51	8	17	8	16	ثانوية الحرية
14	13	3	3	0	0	8	23	9	14	0	0	ثانوية سيدي على البحر
9	12	0	0	12	7	14	28	5	12	8	29	ثانوية برشيش
19	11	11	5	22	8	28	41	3	19	8	35	ثانوية القصر المختلطة
0	0	05	5	7	5	7	21	5	11	10	25	ثانوية برياشة الجديدة
12	14	3	5	19	18	29	34	11	23	12	77	ثانوية تيشي
8	21	10	9	24	11	17	28	12	14	14	19	ثانوية 20أوت 1956
25	52	13	18	14	8	18	76	10	24	22	52	ثانوية حفصة أم المومنين
15	20	0	0	12	14	26	34	7	18	10	32	ثانوية فوضالي
21	19	5	7	11	05	30	48	10	30	7	23	ثانوية زناش
13	22	0	0	11	7	23	42	3	14	26	34	ثانوية درقينة
16	25	4	6	14	5	37	46	10	18	11	30	ثانوية إسطمبولي

195	260	67	81	178	107	331	568	142	359	231	431	المجموع
	455		148		285		899		501		662	المجموع العام



الشكل رقم 10: يمثل المجتمع الأصلي للتلاميذ

يتبين من الجدول رقم (02) والشكل رقم (10) أن مجموع بلغ عددهم 2950 موزعون على ست شعب التعلّم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة، لغات أجنبية، علوم تجريبية، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، رياضيات) موزعين وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).

2.2.2. عينة الدراسة الأساسية

تعتبر العينة ذات أهمية بالغة في إجراء البحث الميداني من أجل تمثيل المجتمع الأصلي قدر المستطاع، وتعد العينة ضرورية في إجراء البحوث الميدانية وهي مجموعة الأفراد الذين يجري عليهم البحث، والتي يسميها (Angers) (أنجرس) بمجموعة البحث، حيث يقول: "إن مجموعة البحث في لغة العلوم الإنسانية هي مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التقصي. ويُقصد بها كذلك ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي سنجع

من خلاله المعطيات في ميدان العلم، نتطلع أن لنا العينة المتكونة من العشرات أو من المئات أو من الآلاف من العناصر، وذلك حسب الحالة المأخوذة من مجتمع معين تسمح لنا بالوصول إلى التقديرات التي يمكن تعميمها على كل مجتمع البحث الأصلي " (صحراوي محمد، 2004، ص301).

وعليه تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي الذي هو عبارة عن عدد من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المنصبين على مستوى الثانويات التابعين لمركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لولاية بجاية، إذ تم اختيار تخصص علم النفس بكل تخصصاته، حيث تم استبعاد التخصصات الأخرى حتى يمكن تطبيق البرنامج التدريبي بصورة مرنة.

وعينة من التلاميذ المتمدرسين في ثانويات إقامة مستشاري التوجيه والإرشاد الذين طبق عليهم البرنامج التدريبي لإعادة تطبيقه على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والمقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا.

1.2.2.2. حجم عينة الدراسة الأساسية

بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (15 مستشار ومستشارة)، حيث تم إختيارهم من (111) مستشار ومستشارة منصبين على مستوى الثانويات والتابعين لمركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لولاية بجاية للسنة الدراسية (2020/2019)، الذين أظهروا درجات متوسطة على الإستبيان الخاص بكيفية تعامل مستشار التوجيه والإرشاد مع قلق الإمتحان لإمكانية تطبيق البرنامج عليهم، والحاملين كلهم لشهادة ليسانس في علم النفس، إذ سيكون من الصعب تطبيق البرنامج التدريبي على مستشارين مختلفين في المؤهل العلمي، حيث تكوينهم الجامعي سمح لهم بالإطلاع على مختلف الوحدات وتقنيات وأساليب الإرشاد النفسي عامة والمدرسي على وجه الخصوص.

أما بالنسبة المجموعة الثانية لعينة البحث (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)، تم إعطاء الحرية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لإختيار عدد التلاميذ بشرط أن لا يقل عددهم عن 5 أفراد، ولديهم الحرية في إختيار الشعبة، حتى يتمكن المستشار من تطبيق البرنامج التدريبي على التلاميذ دون صعوبات، والاختذ بعين الإعتبار خصوصيات كل مؤسسة تربوية.

الجدول رقم 3: يمثل عينة الدّراسة الأساسيّة (مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني)

الرقم	الاسم واللقب	ثانوية الإقامة	المؤهل العلمي	الاقدمية
01	بكتاش فتيحة	ثانوية برج ميرة	ليسانس في علم النّفس العيادي	20 سنة
02	عبيدر سهام	ثانوية تيشي	ليسانس في علم النّفس العيادي	23 سنة
03	عباس صبرينة	ثانوية القصر برشيش	ليسانس في علم النّفس العيادي	05 سنوات
04	مصواف سهام	ثانوية ملبو	ليسانس في علم النّفس المدرسي	10 سنوات
05	بلحبيب ليندة	ثانوية سيدي أحمد اسطمبولي	ليسانس في علم النّفس المدرسي	23 سنة
06	أوعثمان العمري	ثانوية برباشة الجديدة	ليسانس في علم النّفس المدرسي	
07	بويش نضيرة	ثانوية طريق سطيف	ليسانس في علم النّفس العيادي	11 سنة
08	بويش محمد	ثانوية شيخون	ليسانس في علم النّفس العيادي	11 سنة
09	قيستوم نصيرة	ثانوية سيدي على البحر	ليسانس في علم النّفس المدرسي	11 سنة
10	خوشان فريدة	ثانوية الحرية	ليسانس في علم النّفس، تخصص توجيه وإختيار مدرسي	17 سنة
11	أيت وعلى جويده	ثانوية متقن ملبو	ليسانس في علم النّفس العيادي	05 سنوات
12	شلابي حواء	ثانوية فضلاء	ليسانس في علم النّفس العيادي	17 سنة
13	بن زاوي دليلة	ثانوية 20 أوت 56 أزلاقن	ليسانس في علم النّفس العيادي	19 سنة
14	باركة نبيلة	ثانوية القصر المختلطة	ليسانس في علم النّفس الأرتوفوني	19 سنة
15	أوليسير سعيدة	ثانوية زناش	ليسانس في علم النّفس المدرسي	19 سنة

يتبين من الجدول رقم (03) أن افراد عينة الدّراسة تتوزع على تخصصات علم النّفس المدرسي وعلم النّفس العيادي، بإستثناء مستشارة حاملة للسانس علم النّفس الأرتوفوني، وأخرى لعلم النّفس تخصص توجيه وإختيار مدرسي، وكلهم يملكون 05 سنوات فما فوق من الخبرة.

الجدول رقم 4: يمثل عينة الدِّراسة الأساسية (تلاميذ السَّنة الثالثة ثانوي)

تسيير وإقتصاد		رياضيات		تقني رياضي		علوم تجريبية		لغات أجنبية		آداب وفلسفة		
ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
										0	05	ثانوية شيخون
										0	05	الشهداء مقراني
						00	05					ثانوية عبان رمضان
		06	00									ثانوية الحرية
		00	05									ثانوية سيدي على البحر
										00	05	ثانوية برشيش
						00	05					ثانوية القصر المختلطة
		00	05									ثانوية برباشة الجديدة
				00	05							ثانوية تيشي
										00	05	ثانوية 20 أوت 1956
						00	05					ثانوية حفصة أم المومنين
										00	05	ثانوية فوضالي
						00	06					ثانوية زناش
		00	05									ثانوية درقينة
						00	05					ثانوية إسطمبولي
		06	15	00	5	00	26	00	00	00	25	المجموع
77		21		05		26		00		25		المجموع العام

نستنتج من الجدول رقم (04) أن عينة الدِّراسة الأساسية المتمثلة في تلاميذ السَّنة الثالثة ثانوي

يتوزعون وفق الجنس والشعبة حسب إختيار كل مستشار للمجموعة التجريبية.

3.2.2. طرق إختيار عينة الدراسة الأساسية

تم استخدام الطريقة القصدية في اختيار عينة الدراسة الأساسية لأنها الطريقة الأنسب، هذا يعني أن الباحثة انتقت أفراد عينة الدراسة الأساسية الذين شاركوا في هذا البحث بطريقة قصدية، فقد تم اختيارهم وفق معايير محددة، لكي يمثلوا المجتمع الأصلي. وتتمثل تلك المعايير في شروط الإنتقاء التالية:

أ. عوامل الإدراج (Facteurs D'inclusion)

- أن يكون منصبا على مستوى الثانوية.
- أن يكون تخصصه الجامعي علم النفس.
- أن يتحصل المستشار على درجة متوسطة أثناء تطبيق إستبيان كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- خبرته الميدانية تساوي أو أكثر من خمس سنوات.
- أن تكون لديه الموافقة المبدئية لخضوعه للتدريب الميداني وحضوره لكل جلسات البرنامج التدريبي للتخفيف من قلق الإمتحان، وإعادة تطبيقه على تلاميذ مؤسسته.
- أن يكون التلميذ من قسم السنة الثالثة ثانوي من نفس الشعبة ونفس الجنس.
- أن يكون التلميذ قد تحصل على درجة عالية على مقياس قلق الإمتحان.
- أن تكون لدى التلميذ الموافقة لخضوعه لجلسات البرنامج التدريبي للتخفيف من قلق الإمتحان.
- أن لا يقل عدد التلاميذ عن (05).

ب. عوامل الإقصاء (Facteurs d'exclusion)

- إستبعاد التخصصات الأخرى.
- كل مستشار تحصل على درجات عالية أو منخفضة جدا في إستبيان الخاص بكيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ.

- إعطاء الحرية لمستشار التوجيه والإرشاد تحديد عينة التلاميذ والشعبة التي يطبق عليهم البرنامج التدريبي، وذلك حسب خصوصيات كل ثانوية وتوفر الشروط المادية والمعنوية في ثانوية إقامة المستشار لتطبيق البرنامج التدريبي.

وتم استخراج عينة الدراسة الأساسية بطريقة قصدية حيث طبق إستبيان الخاص بكيفية تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ الذين بلغ عددهم (15) مستشار ومستشارة خلال السنة الدراسية (2019-2020)، تحصلوا على درجات متوسطة في الإستبيان، ولهم تخصص علم النفس، وعليه هؤلاء هم الذين تجرى عليهم الدراسة (عينة الدراسة الأساسية).

3.2. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية

تم إجراء الدراسة الأساسية بمركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية بجاية، حيث تم إستغلال قاعة الإجتماعات لجلسات البرنامج التدريبي، وقد إمتدت الدراسة الأساسية من شهر (نوفمبر 2019 إلى غاية ديسمبر 2019) أي خلال الفصل الأول من السنة الدراسية (2019-2020)، حيث تحديد المستشارين المعنيين بالتدريب، والتأكد من عدم عرقلة نشاطاتهم الأسبوعية، حيث تم تحديد يوم الإثنين من كل أسبوع لكل جلسة تدريبية.

4.2. أدوات الدراسة

- تم إستخدام في هذه الدراسة إستبيان مقنن خاص بكيفية تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتخفيف من قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من إعداد الباحثة.
- تم إستخدام البرنامج التدريبي على مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من إعداد الباحثة.
- مقياس قلق الإمتحان (للشوبكي).

1.4.2. إستبيان تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان

قامت الباحثة بالبحث عن مقياس لقياس مهارات تعامل المستشار مع قلق الإمتحان، وإستعماله كقياس قبلي وبعدي وتتبعي، ولكن تعذر ذلك لصعوبة تحديد المهارات الإرشادية، حيث لجأت الباحثة إلى تصميم إستبيان لقياس هذه المهارات التي يستخدمها المستشار لتخفيف قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

1.1.4.2. وصف الإستبيان

إحتوى إستبيان تعامل المستشار مع قلق الإمتحان في نسخته الأولى على (25) بند (أنظر الملحق رقم 1)، وبعد التعديلات التي أجريت على هذه الصورة، والتأكد من الخصائص السيكومترية للإستبيان، تمّ إعتماده كأداة لقياس مهارات تعامل مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتخفيف من قلق الإمتحان لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي، حيث تمّ الإعتقاد على هذه المحاور في بناء البرنامج التّربوي وخصص لكل محور جلسة تدريبية، وأصبح الإستبيان يحتوي في صورته النهائية على (20) بند صيغت بطريقة موجبة (أنظر الملحق رقم 3) أمام كل بند (05) خيارات على التوالي (ممتاز، جيد جداً، متوسط، ضعيف، ضعيف جداً)، يحتوي الإستبيان على (06) محاور وهي كالتالي:

- المحور الأول: البيانات الشخصية
- المحور الثاني: خاص بتطبيق البرامج الإرشادية في مرحلة التّعليم الثانوي.
- المحور الثالث: خاص بمهارة إدارة وتنظيم الوقت.
- المحور الرابع: خاص بمهارة إستراتيجيات تطبيق الإمتحان.
- المحور الخامس: خاص بمهارة توكيد الذات.
- المحور السادس: خاص بمهارة الإسترخاء.

2.1.4.2. كيفية تطبيق إستبيان تعامل المستشار مع قلق الإمتحان

يطبق الإستبيان بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب من مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أن يحدّد مدى تطابق كل بند مع ما يملكه من مهارات، وذلك بوضع علامة (X) أمام الإختيار الذي يتوافق مع حالته، لا وجود لإجابة صحيحة أو خاطئة، وليس هناك وقت محدد للإجابة.

3.1.4.2. كيفية تصحيح إستبيان تعامل المستشار مع قلق الإمتحان

لكل بند من بنود الإستبيان سلم إجابات يتكون من خمس درجات، حيث تقدم للإختيارات الدرجات

التالية:

الجدول رقم 5: طريقة تصحيح إستبيان تعامل المستشار مع قلق الإمتحان

ممتاز	جيد جدا	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
05 درجات	04 درجات	03 درجات	02 درجتين	01 درجة واحدة

4.1.4.2. الخصائص السيكومترية لإستبيان الخاص بكيفية تعامل المستشار مع قلق الإمتحان

بغرض التأكد من الخصائص السيكومترية للإستبيان (الصدق والثبات)، تم تطبيق الإستبيان بعد تعديله على عينة تقنين مكونة من (148) مستشار ومستشارة من ولايتي بجاية وتيزي وزو.

أ. صدق إستبيان الخاص بكيفية تعامل المستشار مع قلق الإمتحان

تم التحقق من صدق الإستبيان بإستخدام معاملات الارتباط.

تم تقدير صدق استبيان الخاص بكيفية تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الامتحان بواسطة تقدير معاملات ارتباط البنود بالمحاور التي تنتمي إليها، ومعاملات ارتباط المحاور فيما بينها، ومعاملات ارتباط المحاور مع الدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول رقم 6: معاملات ارتباط البنود بالمحاور التي تنتمي إليها

المحور	رقم البند	معامل الارتباط	المحور	رقم البند	معامل الارتباط
مهارات تطبيق البرامج الإرشادية	1	**0,39	مهارات تطبيق الامتحان للتخفيف من قلق الامتحان	11	**0,39
	2	**0,51		12	**0,79
	3	**0,54		13	**0,56
	4	**0,72		14	**0,80
مهارات إدارة وتنظيم الوقت	5	**0,40	مهارات لتوكيد الذات	15	**0,64
	6	**0,70		16	**0,85
	7	**0,68		17	**0,69
	8	**0,86		18	**0,38
مهارة الاسترخاء					

**0,81	19		**0,65	9	
**0,41	20		**0,70	10	

** الارتباط دال عند 0,01

يُتضح من الجدول (6) أن معاملات ارتباط بين البنود بالمحاور التي تنتمي إليها مقبولة تتراوح بين (0,38) و(0,86) وتتعدى الحد الأدنى المطلوب (0,30)، ودالة إحصائياً عند (0,01). حيث تراوحت معاملات ارتباط البنود مع محور مهارات تطبيق البرامج الإرشادية بين (0,39) و(0,72)، وبين البنود ومحور مهارات إدارة وتنظيم الوقت بين (0,65) و(0,86)، وبين البنود ومحور مهارات لتخفيف من قلق الامتحان بلغت بين (0,39) و(0,80)، وبلغت معاملات الارتباط بين البنود ومحور مهارات لتوكيد الذات (0,64) و(0,85)، وبلغت بين البنود ومحور مهارة الاسترخاء (0,38) و(0,81). وتدل معاملات الارتباط المقبولة والدالة إحصائياً على اتساق البنود بالمحاور التي تنتمي إليها، وبالتالي فهو دليل على صدق الاستبيان.

الجدول رقم 7: معاملات ارتباط المحاور فيما بينها وبين المحاور والدرجة الكلية

الأبعاد	مهارات تطبيق البرامج الإرشادية	مهارات إدارة وتنظيم الوقت	مهارات تطبيق الامتحان للتخفيف من قلق الامتحان	مهارات لتوكيد الذات	مهارة الاسترخاء	الدرجة الكلية
مهارات تطبيق البرامج الإرشادية	---	**0,33	**0,29	**0,34	**0,31	**0,42
مهارات إدارة وتنظيم الوقت	---	---	**0,41	**0,49	**0,29	**0,81
مهارات الامتحان للتخفيف من قلق الامتحان	---	---	---	**0,31	0,31	**0,77
مهارات لتوكيد الذات	---	---	---	---	**0,32	**0,50
مهارة الاسترخاء	---	---	---	---	---	**0,55

** الارتباط دال عند 0,01

يتّضح من الجدول (7) أن معاملات ارتباط المحاور مع الدرجة الكلية للاستبيان مقبولة ودالة احصائياً عند 0,01، حيث تتراوح بين (0,42) و(0,81)، وكذلك جاءت معاملات ارتباط المحاور فيما بينها مقبولة ودالة احصائياً عند 0,01، والتي تراوحت بين (0,29) و(0,49). ويُعد هذا دليلاً على اتساق المحاور فيما بينها، واتساق المحاور مع الدرجة الكلية للاستبيان، فهو مؤشر آخر على صدق الاستبيان.

ب. ثبات إستبيان الخاص بكيفية تعامل المستشار مع قلق الإمتحان

تم حساب ثبات الإستبيان على عيّنة التقنين المكونة من (148) مستشار ومستشارة باستخدام طريقتين، طريقة ألفا لكرونباخ، وطريقة أميغا لماكدونالد.

الجدول رقم 8: معاملات الثبات ألفا وأميغا لاستبيان الخاص بكيفية تعامل المستشار مع قلق الإمتحان.

عدد البنود	معامل ألفا	معامل أوميغا
20	0,695	0,684

يتّضح من الجدول (8) أن معامل ثبات استبيان المهارات الإرشادية في خفض قلق الامتحان مقبول، حيث بلغت قيمته سواء بطريقة ألفا لكرونباخ (0,695) أو بطريقة أوميغا لماكدونالد (0,684)، وهذا يدل على ثبات الاستبيان مما يمكن استخدامه في جمع بيانات الدّراسة الحالية.

2.4.2. البرنامج التدريبي لتنمية المهارات التي يستخدمها المستشار للتخفيف من قلق

الامتحان

قامت الباحثة بالإطلاع على عدة مصادر كالتراث النظري الخاص بالبرامج التدريبية الموجهة للمرشدين، والدراسات السابقة التي تناولت الجانب التدريبي لتنمية مهارات المرشد النفسي في تقنيات وفنيات الإرشاد النفسي، وكذلك أهمية التدريب لتحسين فعالية وأداء المرشد، وكذلك الإطلاع على كيفية تصميم البرامج التدريبية وخطواتها، شروطها وعناصرها، وبعض التصاميم المشابهة لتصميم برنامج تدريبي موجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتم الإعتماد فيه على نموذج كمب في تصميم البرامج التدريبية، الذي يُعتبر

أداة منهجية ساعدت الباحثة على التحكم في تطبيق جلسات البرنامج التدريبي حيث يتضمّن المخطط على ما يلي:

لقد إتبعنا مجموعة من الخطوات لإعداد البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد للتعامل مع قلق الإمتحان.

- الإطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- الإطلاع على بعض البرامج التدريبية والإرشادية، وورشات العمل التدريبية التي صممت لتدريب المرشدين أثناء الخدمة، وكذلك البرامج الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ.
- التعرف على الإحتياجات التدريبية للمستشارين والتأكد من حاجاتهم لمثل هذا التدريب.
- تحديد أهداف البرنامج وصياغتها.
- تحديد مجموعة من المهارات التي سيتم تدريب أفراد المجموعة عليها وإكسابهم مهارة التحكم فيها.
- صياغة محتوى البرنامج التدريبي في عدد من الجلسات التي تحتوي على أهم المعلومات والمهارات التي ينبغي تزويد أفراد المجموعة التدريبية بها، والفنيات المستخدمة في هذه الجلسات.
- مراعاة التدرج في محتوى البرنامج والتسلسل في الجلسات.
- تحديد بعض الإجراءات والأساليب التي ستتبعها الباحثة مع أعضاء المجموعة التدريبية أثناء تنفيذ البرنامج.

بناء وتنظيم البرنامج التدريبي وتحديد أهدافه العامة والإجرائية، حيث أثناء الصياغة تمّ مراعاة ما يلي:

- التنظيم والتحكم في مواد البرنامج ومحتوى الجلسات والحرص على أن يكون زمن كل جلسة موافق لمحتواها.
- أن يحتوي البرنامج التدريبي على خبرات وفنيات توضح للمتدربين (مستشاري التوجيه والتلاميذ) أهمية البرنامج، ومدى الإستفادة من جلساته في جميع مجالات الحياة.
- أن يعتمد البرنامج التدريبي على أمثلة واقعية نابعة من اختيار خصائص وحاجات أفراد العينة سواء المستشارين أو التلاميذ.
- أن تتميز جلسات البرنامج التدريبي بنوع من الحيوية كلعب الدور، النمذجة، حتى لا يشعر المتدربين بالملل أثناء تنفيذ الجلسات.
- أن يراعي التسلسل المنطقي في تنفيذ الجلسات وأن يكون هناك ربط فيها بينهما.

1.2.4.2. تعريف البرنامج التدريبي

البرنامج التدريبي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التدريبية والإرشادية المترابطة والمنظمة والمخططة تخطيطاً دقيقاً ومنظماً يهدف من خلالها تنمية وتدريب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على بعض التقنيات التي تساعده على التخفيف من قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وقد راعت الباحثة في تصميم البرنامج التدريبي ما يلي:

- أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من خلاله التعرف على قدراتهم والمهارات التي يستخدمونها في عملهم.
- تدريب أفراد المجموعة التدريبية على بعض المهارات التي تستخدم في مهنة التوجيه والإرشاد.
- وقد تضمن البرنامج التدريبي إجراءات تنفيذية خاصة لكل جلسة من خلال تطبيق فنيات وأساليب الإرشاد الفردي والجمعي.

2.2.4.2. الأسس التي قام عليها البرنامج التدريبي

حرصت الباحثة عند تصميمها للبرنامج التدريبي على مراعاة المسلمات والأسس والمبادئ التدريبية التالية:

أ. الأسس النفسية

راعت الباحثة الإحتياجات التدريبية عند بناء البرنامج التدريبي، حيث بحكم العمل في مجال التوجيه والإرشاد، والإطلاع على التقارير السنوية لنشاطات مستشاري التوجيه والإرشاد واستغلالها لإعداد الحصيلة السنوية للمركز، تم استقراء الإحتياجات التدريبية، فمعظمها يطالب التكوين أثناء الخدمة، والتدريب على آليات تدخل مستشار التوجيه والإرشاد في الإمتحانات الرسمية، وعليه تم الاخذ بعين الإعتبار اهتمامات وإحتياجات المستشارين حتى يكون تدخلهم في العملية الإرشادية فعالاً. وفي عملية التكفل بتلاميذ الإمتحانات الرسمية، فهو الأساس الذي ينطلق منه البرنامج الحالي، فتزويد المجموعة التجريبية بمحتوى البرنامج التدريبي محور العملية التدريبية والإرشادية وجوهرها، فتم تحديد خصائص ومطالب تلاميذ السنة الثالثة ثانوي نوي قلق الإمتحان المرتفع، والتعرف إليها من خلال الأطر النظرية، والتراث التربوي الخاص بهذه الفئة لذلك تم مراعاة كل هذه الإعتبارات عند بناء البرامج والتخطيط للمواقف التدريبية والإرشادية والإستفادة منها في ضوء المحتوى النفسي للبرنامج الحالي، وكذلك الوسائل التعليمية بما يتناسب مع أهداف المجموعة التدريبية.

ب. الأسس التربوية

إعتمد البرنامج التدريبي الحالي على مجموعة من الأسس التربوية التي يمكن تلخيصها كما يلي:

ج. الفروق الفردية

لكل فرد عالمه الخاص به وشخصيته المميزة عن باقي الأفراد، وله حاجاته، وقدراته وميوله وهو يختلف عن الآخرين بسبب سماته المورثة وخصائصه المكتسبة، ويظهر ذلك في الذكاء والقدرة على الفهم والتحليل والإستنتاج، حيث لا يوجد إثنان في صورة واحدة، لذا راعت ذلك الباحثة وضع الفروق الفردية بعين الإعتبار في عملية تصميم المادة التدريبية وما يتصل بأسباب قلق الإمتحان.

د. المادة التعليمية في البرنامج التدريبي

إنّ الأسس التربوية المتعلقة بالمادة التدريبية المتعلّمة في البرنامج التدريبي المقترح من حيث فلسفة هذه المادة، مكوناتها وطبيعة تعليمها وتتابع موضوعاتها، وإختيار أفضل تنظيم لمحتوى البرنامج بما يتفق مع طبيعة أفراد المجموعة التجريبية. وقد إتبعت الباحثة عند بناء البرنامج التدريبي عددا من الأسس والخطوات التربوية التالية:

- وضع خطة عمل محددة في البرنامج التدريبي، بحيث تكون أهدافه واضحة، ومحددة على جميع المستويات.
- كان إختيار المشكلة المدرسية التي يتناولها البرنامج بشكل تربوي حتى يستفيد المتدربون (مستشاروا التوجيه والتلاميذ) التدرّب على حل هذه المشكلات.
- شمولية البرنامج التدريبي، حيث لا يتناول المشكلة بصورة جزئية، ولكن بشكل شامل لجميع أبعادها الإجتماعية والنفسية والإنفعالية.
- إن البرنامج المقدم ليس ثابتاً ثباتاً كلياً من حيث الجلسات والفنيات المستخدمة فيه، وإنما هو مرّن وقابل للتعديل في ظلّ المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية التدريبية والبيئة المحيطة بها والمتغيّرات الطارئة التي تحدث لأفراد المجموعة التدريبية.

هـ. الأسس الإجتماعية

إنّ إختيار الباحثة لطريقة التدريب الجماعي مع مراعاة الأساس الإجتماعي الذي يُعتبر السلوك الإنساني سلوك فردي وجماعي في آن واحد، حيث نجده يتّسم بصفات فردية وعقلية وإنفعالية تميز شخصيته عن الآخرين، ولكن هذا لا يعني أنه لا يتأثر بخصائص الجماعة التي ينتمي إليها، ومعاييرها

وقيمها وعاداتها وإتجاهاتها، فسلوك الفرد ناتج عن إزدواج السمات الفردية والتنشئة الإجتماعية التي يتلقاها لهذا أخذت الباحثة بعين الإعتبار تغيير سلوك أفراد المجموعة التّدريبية ومدى تأثرها بالسلوك الإجتماعي، حيث يعيش أفراد المجموعة في توافق شخصي وإجتماعي.

3.2.4.2. أهداف البرنامج التّدريبية

أ. الهدف العام للبرنامج

تنمية بعض المهارات والفنيات والتقنيات الإرشادية لدى مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتخفيف من قلق الامتحان لدى التّلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا.

ب. الأهداف الإجرائية للبرنامج التّدريبية

- تقديم تعريف بالبرنامج وأهدافه وأهميته.
- تبصير المستشارين بأهمية المهارات والفنيات المستخدمة وضرورة اتقانها.
- تدريب المرشدين على مجموعة هامة وضرورية من المهارات اللازمة التي تساعد على التخفيف من قلق الامتحان لدى التّلاميذ.
- تنمية المهارات الإرشادية لدى مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وذلك في جانبين هما:
 - المعلومات النظرية الهامة التي سيقدمها البرنامج حول مهارات التّعامل مع قلق الامتحان.
 - التّدريبات العملية التطبيقية لهذه المهارات أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التّدريبية.
- تقديم برنامج مقترح لتنمية هذه المهارات، ممّا يمكن الاستفادة منه على مستوى أوسع وأشمل.
- الوقوف على مدى فعالية جلسات البرنامج التّدريبية في تنمية مهارات التّعامل مع قلق الإمتحان من خلال تقييم كل جلسة بواسطة أستمارة التّقييم المرحلي للجلسات التّدريبية.

ج. الفئة المستهدفة

مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني العاملين بالثانويات والبالغ عددهم (15) مستشارا ومستشارة.

العينة التي سيطبق عليها البرنامج التّدريبية: (15) مستشار ومستشارة.

عدد جلسات البرنامج: 12 جلسة.

المدة الزمنية للجلسة الواحدة: من 45 إلى 60 دقيقة.

مكان تنفيذ الجلسات: قاعة الاجتماعات التابعة لمركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية بجاية.

4.2.4.2. محتوى البرنامج التدريبي

أ. الإستراتيجية

- إستخدمت الباحثة مجموعات العمل كاستراتيجية أساسية يتم من خلالها إستخدام فنيات المناقشة والحوار والتطبيق العملي والميداني للمهارات التي تتناولها جلسات البرنامج التدريبي.

ب. الفنيات والأساليب المستخدمة

تم إستخدام مجموعة من الفنيات والأساليب وهي:

- أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية مع المتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني).
- أسلوب الواجبات المنزلية.
- أسلوب النمذجة.
- التفريغ الانفعالي.
- التوكيد الذاتي.
- التعزيز.

ب.1. المحاضرة والمناقشة الجماعية

عرفها حامد عبد السلام زهران على أنها "أسلوب يساعد فيه المرشد المسترشد على معرفة ذاته وفهمها، ومعرفة القدرات والإستعدادات، وفهم الإنفعالات ودوافع السلوك والعوامل المؤثرة فيه ومعرفة مصادر المشكلات والتعرف على طرق حل هذه المشكلات" (زهران حامد عبد السلام، 1998، ص283).

وتعد المحاضرة والمناقشة الجماعية من أساليب الإرشاد الجمعي التعليمي، يغلب عليها المناخ شبه العلمي، حيث يؤدي فيها عنصر التعلّم وإعادة التعلّم دورًا رئيسيًا، يعتمد على إلقاء محاضرات سهلة على

أفراد المجموعة التجريبية ويليها مناقشات، وتهدف المحاضرات والمناقشات الجماعية أساساً إلى تغيير الإتجاهات لدى الفئة المستهدفة.

ويقدم هذا الأسلوب أجواء نفسية وإجتماعية صحية لأعضاء المجموعة التجريبية بحيث يعبرون من خلالها عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم ويستشعرون أهميتهم وقيمتهم وقيمة ما يقدمونه فيزداد شعورهم بالمسؤولية الفردية والإجتماعية، والقدرة على التواصل الإجتماعي وفهم الذات والآخرين والتعاون معهم وتقبلهم والتعاطف معهم.

وينكر (حمزة أحمد محمد، 2001) أن هناك مجموعة من المزايا للمناقشة الجماعية والمتمثلة فيما يلي:

- تُعتبر المناقشة الجماعية صلب عملية التفاعل والحوار المتبادل في الجماعة فعن طريقها يعرض الأعضاء آرائهم وأفكارهم ويتدارسونها ويتخذون بشأنها القرارات اللازمة ثم يوزعون المسؤوليات على بعضهم البعض ثم يتابعون ويقومون بالعمل أولاً بأول.
- تؤدي المناقشة الجماعية وظائف إيجابية متعددة تشمل حرية التعبير عن المشكلات العامة والخاصة، والمشاركة في المشكلات والمشاعر.
- تؤدي إلى رفع ثقة الأفراد في أنفسهم عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم ومشورتهم والتدريب على التفكير الموضوعي في المشكلات، وتبادل المعلومات والخبرات والتشجيع المتبادل والشعور بالأمن، حيث يشترك مجموعة من الأعضاء الذين يعانون من مشكلات متشابهة في مناقشة مفتوحة وصريحة يطرحون فيها تصورهم لأسباب مشكلاتهم ومظاهرها فيحقق ذلك الإفصاح ارتباطاً نفسياً.
- أهم ما يميز المناقشة الجماعية هو الاتفاق في العناصر الأساسية المكون لها وهي الموضوع أو المشكلة موضوع الاهتمام، والأعضاء المهتمون بها، ووسيلة التخاطب وهي الكلام.
- أهم ما يميز المناقشة الجماعية أن كل فرد فيها يتساوى مع الآخرين من حيث فرص التحدث والاستماع (حمزة أحمد محمد، 2001، ص111).

يؤكد أن المناقشة الجماعية تعمل على النقد المستمر للأفكار الخاطئة مع الإقناع، مما يساعد الفرد على اكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار السابقة كما تمكنه من تعلم طرق جديدة تؤدي إلى تنمية القدرة على حل المشكلات لديه، واكتشاف الطرق البديلة لتحقيق أهداف أكثر واقعية، مما يساعد الفرد على تعديل سلوكه الاجتماعي والنفسي (كامل وحيد مصطفى، 2005، ص583).

ب.2. الواجبات المنزلية

ينظر إلى الواجبات المنزلية كأحد الفنيات والاساليب التدريبية الهامة في معظم النظريات النفسية، حيث تعد الواجبات المنزلية من المكونات الرئيسية للبرامج التدريبية الجماعية، فهي تأخذ دور الرابط بين جلسة وما يسبقها وما يتبعها، وبالتالي يتحقق مبدأ مهم لعملية التدريب ألا وهو الاستمرارية وعدم الانفصال.

وتتمثل الواجبات المنزلية المهام والوظائف التدريبية التي يكلف بها أعضاء المجموعة التجريبية خارج نطاق الجلسات التدريبية، حيث تعمل على تحقيق الأهداف بكل أنواعها، وتعمل على نقل الأثر الإيجابي الذي تعلمه وتدريب عليه وممارسه في حياته الأسرية أو المدرسية أو الإجتماعية.

وتتمثل الواجبات المنزلية في مجموعة من الأنشطة العقلية والإنفعالية والإجتماعية على شكل وظائف تدريبية إرشادية منزلية يتم تحديدها في نهاية كل جلسة، ومراجعتها في بداية كل جلسة لتحقيق التقدم في العملية التدريبية.

كما تعمل الواجبات المنزلية على ربط أعضاء المجموعة التجريبية بالموضوعات السابقة، وتعد بمثابة التهيئة لموضوعات الجلسة الحالية، كما أنها تساعد على كشف بعض الجوانب النفسية التي لم تظهر في الجلسات حيث تعمل على إتاحة التنفيس الانفعالي الكتابي.

يؤكد (الحبشي محمد، 2006) على أن التحسن الحادث في الجلسات التدريبية إحتمال استمراره ضئيل، إذا لم يتم ممارسة المهارات التي تم التدريب عليها في مواقف الحياة الواقعية لذلك، ففي نهاية كل جلسة يعطي لأفراد المجموعة التجريبية واجباً منزلياً محدداً يقومون فيه بممارسة المهارات التي تم تعلمها واكتسبها في كل جلسة وتكون بداية الممارسة من الجلسة الثانية في أغلب الأحيان (الحبشي محمد، 2006، ص106).

ويقدم (الخطيب صالح، 2003) تصوراً مختصراً عن آلية معينة لواجب منزلي، حيث يشير إلى أنه توجد واجبات منزلية خاصة يمكن أن تساعد المسترشد في مناقشة أفكاره غير العقلانية حيث يطلب من المسترشد أو المتدرب أن يقوم بعمل بعض الأشياء التي تسبب له الخوف، وعادة فإن هذه الواجبات تتضمن بعض الأخطار، مثلاً قد يكلف المرشد الأشخاص الذين يجدون صعوبة في طلب المساعدة من الآخرين، بأن يقوموا بطلبها من بعض الناس مرة في اليوم ولخمسة أيام متتالية (الخطيب صالح، 2003، ص400).

ب.3. النمذجة

تُعد هذه الفئتيّة من الأساليب التّربّيبية الّتي تنتمي لنظرية التعلّم الاجتماعي، الّتي جاء بها "ألبرت بانورا" (Bandura)، وتعرف كذلك بالتعلّم بالملاحظة.

ولعل أهم ما يميز هذا الأسلوب الّذي تحمّس له "ألبرت بانورا" (Bandura)، هو أن السلوك الّذي يقّدي به سلوك كلي غير مجزأ كما هو الحال في الأساليب السلوكية الأخرى، فهو بذلك سلوك شامل (Holistic) وليس مجزأ (Atomistic).

ويبيّن "ألبرت بانورا" أن النمذجة تستخدم لمساعدة المسترشد في تحقيق استجابات مرغوب فيها، أو التخلص من المخاوف من خلال مشاهدة سلوك شخص آخر، ويمكن أن تكون بمشاهدة نموذج واقعي للسلوك، أو من خلال نماذج مكتوبة أو مسجلة على أشرطة، أو يتخيل المسترشد لذلك السلوك، أو من خلال لعب الدور، ويمكن إستخدام هذه الطريقة الإرشادية والعلاجية مع كثير من المشكلات والإضطرابات مثل حالات القلق والعدوان وعيوب النطق وفي إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية، وفي بعض حالات الوسواس والسلوك القهري وحالات المخاوف المرضية (الخطيب صالح، 2003، ص386).

وهناك عدة أنواع من النمذجة وهي:

• النمذجة الحية

حيث يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الّذي يراد تعليمه تلك السلوكيات، وفي هذا النوع من النمذجة لا يطلب من الشخص تأدية سلوكيات النموذج وإّتما مجرد مراقبتها فقط.

• النمذجة المصورة أو ما يسمى بالنمذجة الرمزية

وفيها يقوم المراقب بمشاهدة سلوك النموذج من خلال الأفلام أو أي وسائل أخرى.

• النمذجة من خلال المشاركة

خلافًا للنوعين السابقين الّتي يقوم فيهما الفرد بمراقبة النموذج فقط، ففي هذا النوع يقوم الفرد بمراقبة نموذج واقعي أولاً ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع النموذج، وأخيرا فإنّه يؤدي الاستجابة بمفرده (الخطيب جمال، 2003، ص227).

ب.4. التعزيز

يعد التعزيز من أكثر الفنيات استخداماً وتأثيراً على السلوك، وينتمي التعزيز إلى المدرسة السلوكية حيث إحتل مكاناً بارزاً في كل نظريات الإتجاه السلوكي.

ويمكن تعريف التعزيز على أنه الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية، حيث يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، فإن تعزيز سلوكاً ما يعني أن تزيد من احتمال حدوثه مستقبلاً، ويسمى المثبر (الحالة، الشيء، الحدث)، فيؤدي إلى تقويته بالمعزز، على أنه لا بد من الإيضاح نقطة ذات أهمية بالغة أن التعزيز يعرف وظيفياً، أي من خلال نتائجه على السلوك (الخطيب جمال، 2003، ص182)

إنّ التعزيز من أكثر فنيات العلاج السلوكي استخداماً وخاصة في المجال المدرسي والتربوي، وتتخلص طريقته في تقديم مكافآت أو معززات رمزية أو تعزيز معنوي يهدف لتقوية السلوكيات لدى المسترشد (بطرس حافظ بطرس، 2008، ص170).

كما قام كلا من (محمود عقل، 2000، ص312، عبد الهادي جودت وسعيد العزة، 2001، ص125، الخطيب جمال، 2003، ص183) بتصنيف المعززات إلى الأنواع التالية:

• المعززات الأولية والمعززات الثانوية:

فالمعزز الأولي هو ذلك المثبر الذي يؤدي بطبيعته إلى تقوية السلوك دون خبرة سابقة أو تعلم، بينما المعزز الثانوي فهو المثبر الذي يكتسب خاصية التعزيز من خلال اقترانه بالمعززات الأولية ولهذا فهو سمي أيضاً بالمعزز الشرطي أو المعزز المتعلم.

• المعززات الطبيعية والمعززات الاصطناعية:

المعززات الطبيعية هي التوابع ذات العلاقة المنطقية بالسلوك، بينما المعززات الاصطناعية أو ما يطلق عليها بالمعززات الرمزية فهي المعززات القابلة للاستبدال وهي رموز معيّنة (كالنجوم أو النقاط.. الخ) يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى.

• التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي:

وقد تحدث علماء النفس عن شكلين من التعزيز أثناء الإشراف الإجرائي وهما التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي:

✓ التعزيز الإيجابي:

هو (السلوك الذي يعقبه إثابة، مكافأة مادية أو معنوية من شأنه تقوية وتدعيم هذا السلوك)، والامثلة كثيرة من الحياة اليومية على التعزيز الإيجابي كابتسام الوالد لأبنائه بعد تأديتهم لسلوك مرغوب، وعليه فإن مبدأ التعزيز الإيجابي يتضمّن جانبين هامين هما:

- إذا قام شخص ما بسلوك وتبع سلوكه توابع معينة.
 - تزداد احتمالات أن يقوم ذلك الشخص بسلوك مشابه إذا تكرر الموقف أو في مواقف مشابهة.
- كما يظهر التعزيز في صورة لفظية وغير لفظية، فالاتصال البصري له مثلا نفس قوة التأثير اللفظي مثل كلمات الثناء أو الاستحسان، ولكي يحقق التعزيز الآثار الإيجابية يلزم الاهتمام بالتالي:
- ✚ تقديمه مباشرة بعد وقوع السلوك المرغوب وذلك كي يربط التلميذ بين التعزيز والسلوك.

✚ تحديد نوع التعزيز المناسب سواء كان لفظي أو غير لفظي، فمثلا عندما يجيب التلميذ إجابة جيدة ويريد المعلم إظهار الاستحسان فإن استخدام التعزيز غير اللفظي مثل الإبتسامة أو الإيماءة يكون افضل لأنه لا يريد مقاطعة التلميذ.

✚ عدم الإسراف في تقديم التعزيز اللفظي وغير اللفظي، فالمديح الزائد للطالب بعد أدائه لعمله بنجاح يفقد قيمته بعد عدة مرات.

✓ التعزيز السلبي:

يتضمّن العمل على تقوية السلوك وليس إضعافه من خلال إزالة مثير بغيض أو مؤلم، ومن أمثلة التعزيز السلبي كالأب الذي يعطي ابنه ما يريد كي يتقاضي بكأؤه.

ولا يعد التعزيز السلبي مرادفا للعقاب ولكنهما مختلفان، فالتعزيز السلبي يقوي السلوك مثله مثل التعزيز الإيجابي، أمّا العقاب فإنّه يقلل السلوك من خلال إضافة المثيرات السلبية أو غزل المثيرات الإيجابية من الموقف. (محمود عقل، 2000، ص312، عبد الهادي جودت وسعيد العزة، 2001، ص125، جمال الخطيب، 2003، ص183).

ب.5. التفرغ الانفعالي

هو تطهير داخلي للتراكمات والصراعات المكبوتة، بحيث يرى فرويد (Freud) أن التفرغ الإنفعالي هو إظهار المواد المكبوتة أو اللاشعورية، وإدراك الفرد الشعوري لدوافعه والأسباب اللاشعورية وراء سلوكه، وعندما يدرك الفرد دوافعه الحقيقية فإن المفروض أنه يصبح قادراً على التعامل معها عن طريق الأنا مخففاً بذلك من الأعراض ومؤدياً إلى توافق أكثر ثباتاً (روتر جوليان، 1984، ص141).

ويُعتبر التطهير الإنفعالي بمثابة المحاولة الأولى لعلاج الأعراض عن طريق الوسائل النفسية، كما أنّها كانت بداية لعصر العلاج النفسي.

وبيّن فرويد (Freud) أن التداعي الحر بأنّه أسلوب لاسترجاع الخبرات السابقة وتفريغ الشحنات العاطفية التي إرتبطت بها ممّا يولد الراحة للفرد، ويمهد الطريق إلى الوعي والإدراك الداخلي ويساعد العميل في إكتساب معلومات حول حقيقة نفسه (نقلا عن: الخطيب صالح، 2003، ص304).

ويُعتبر التداعي الحر محاولة تستهدف الإفلات في غفلة من الرقيب عن طريق التداعيات التلقائية التي تتم دون تدبر أو اتساق فالمريض - المسترشد - يعبر عن كل ما يرد في خاطره دون حجب لأي فكرة أو تصور لأنّه غير لائق، ويجد فيها المحلل - المرشد - مواد من الرموز التي يمكن له تأويلها على نحو يكشف له عن معاناة في اللاوعي (فيصل عباس، 1994، ص193)

إن ممارسة التداعي الحر لا تقتصر على الإرشاد التحليلي فقط فهو من الأساليب الفنية التي يمكن إستخدامه في العديد من الإتجاهات الأخرى، بحيث تعد وسيلة لإخراج خبرات متراكمة مكبوتة تهدد تماسك الشخصية وفعاليتها، كما يمكن التعرف من خلالها على الدلالات النفسية للمخرجات اللفظية وغير اللفظية والتي تشكل أهمية تدريبية وإرشادية لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي.

وعندما يقرر المسترشد أن سلوكه سيئ وأنه يرغب في أن يكون سلوكه أكثر مسؤولية، يركز (المرشد) على مساعدته في وضع خطة واقعية لتغيير سلوكياته إلى سلوكيات أكثر نضج ومسؤولية، ويجب أن يتأكد المرشد أن هذه الخطة لا تفوق إمكانيات وقدرات المسترشد بحيث ينتج عنها فشله.

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية مشاركة أفراد المجموعة التجريبية في وضع خطة واقعية تهدف إلى تنمية الثقة بأنفسهم وبالتالي إلى تحسين مسؤوليتهم الاجتماعية (عبد الهادي جودت عزة، العزة سعيد حسني، 1999، ص162).

ب.6. أسلوب توكيد الذات

إنّ أسلوب توكيد الذات مستمد من وولبي وسالتر وهو إحدى الوسائل السلوكية الإجرائية المستخدمة في معالجة عدم الثقة عند الأفراد بأنفسهم، وشعورهم بعدم اللياقة والخجل والإنسحاب من المواقف الإجتماعية، وعدم القدرة على تعبير الفرد عن مشاعره وأفكاره وإتجاهاته أمام الآخرين.

إن الإستجابات التوكيدية وغير التوكيدية والعوانية عند الفرد هي إستجابات متعلمة عن طريق مشاهدة الفرد وتقليده النماذج يتصرفون بتلك الإستجابات وعن طريق التعزيز والعقاب وإختيار مثل هذه الإستجابات بقصد معين.

- الأهداف التي يسعى لها أسلوب توكيد الذات:
- مساعدة الأفراد الذين يعانون من مشكلة عدم توكيد الذات على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم والمطالبة بحقوقهم، بحيث لا يلحقوا الاذى بالآخرين.
- أن يقوم هؤلاء الأفراد بسلوكيات مقبولة اجتماعيا وان يقولوا "لا" إذا كانت المواقف تتطلب ذلك.
- مساعدتهم على الاختيار من بين أشياء كثيرة وتعلمهم مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي.
- زيادة مقدرة الفرد في المشاركة في السلوكيات التوكيدية المختلفة.
- خلق شعور عظيم لدى الفرد بأنه موجود ومقبول اجتماعيا.
- فوائد توكيد الذات:
- يمنع تراكم المشاعر السلبية ويولد الشعور بالراحة النفسية.
- يحافظ الشخص من خلالها على حقوقه ومصالحه ويحقق أهدافه.
- تعزز الثقة بالنفس.

يبين كلا من (مفيد وزياد حواشين، 2002، ص24) إلى أن الإرشاد النفسي يركز على مساعدة الفرد على تقبل ذاته وتحقيقها مهما كانت الإمكانيات الموجودة عنده، فالإرشاد لا يقبل فكرة أما كل شيء أو لا شيء، ولكنه يساعد الفرد قبل كل شيء على التعرف على قدراته وإمكاناته وحاجاته ويفهمها، وبعد ذلك يعمل على مساعدته على تحقيق أقصى درجة يمكن أن توصله إليه إمكانياته، ولكل لديه مفهوما إيجابيا عن ذاته، فإذا وجد المفهوم سالبا عليه رفع ثقة الفرد بنفسه وإذا كان هناك مبالغة من الفرد عن ذاته فعلى المرشد أن يساعده على تعريفه بنفسه وإبعاده عن المبالغة عن ذاته (مفيد وزياد حواشين، 2002، ص24).

ج. التصور النظري للبرنامج

- استخدمت الباحثة برنامجا تدريبيا يستند في إطاره النظري، وفي خطواته التدريبية إلى النظرية المعرفية السلوكية.
- وتهدف الباحثة من خلال هذه النظرية الى:
- تعديل المعلومات الخطأ حول ماهية بعض المهارات والتداخل فيما بينها.
- إكساب مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعلومات النظرية السليمة حول المهارات لكيفية التعامل مع قلق الإمتحان.

- إتقان مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لهذه المهارات من خلال التدريب والتمرن عليها عمليا.

د. الأدوات والوسائل المادية المستخدمة

- جهاز كمبيوتر وجهاز الإسقاط، وعروض ورقية (Microsoft Power Point).
- المادة العلمية المطبوعة التي وزعت على المشاركين حول المهارات الخاصة بالتخفيف من قلق الامتحان.

- تقديم نماذج عملية في نهاية كل جلسة.
- استخدام لوحات البوستر والأفلام الوثائقية التي تناقش مواضيع الجلسات التدريبية.
- استخدام السبورة والأقلام الخاصة بها.
- بعض اللوحات والرسومات التوضيحية.

هـ. الأفكار والمفاهيم والعمليات العقلية

تم مناقشة أهم المهارات التي يجب على المستشار أن يستخدمها حتى يتعامل مع قلق الإمتحان ويستطيع الوصول إلى تخفيفه عند التلاميذ، والتي يجب أن يتقنها ويكتسبها وينميها، والطرق والأساليب والممارسات التي من شأنها القيام بذلك، وكذلك تم مناقشة بعض الأفكار الخاطئة حول ماهية بعض المهارات والتداخل فيما بينها.

و. التصميمات التجريبية

طبق البرنامج على (15مستشارا ومستشارة) من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لولاية بجاية، حيث قامت الباحثة بمرحلة القياس القبلي لمهارات المستشارين من خلال تطبيق إستبيان المقنن والخاص بكيفية تعامل المستشار مع قلق الإمتحان على (15 مستشار ومستشارة) وتم اختيارهم بطريقة قصدية.

ز. المهارات التي سيناقشها البرنامج

بعد الاطلاع على العديد من الكتب والمراجع التي تناولت المهارات التي يستخدمها المرشدون للتخفيف من قلق الامتحان، وكذلك البرامج الإرشادية التي صممت بهدف تدريب المرشدين ومنها دراسة " أبو يوسف (2008)، دراسة زهران (1999).

وكذلك بعد اطلاع المشرف والمحكمين على البرنامج التّديبي، وإبداء الملاحظات والتّعديلات والتّوجيهات السّديدة عليه، وجدنا من الأفضل التّطرق لأهم مهارات التي تقلل من قلق الامتحان، وهي على النحو التالي:

- مهارة إدارة وتنظيم الوقت.
- مهارة تنظيم مكان المراجعة.
- مهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان.
- مهارة أداء الامتحان.
- مهارة توكيد الذات.
- مهارة الإسترخاء.

أولاً: مهارة إدارة وتنظيم الوقت

لقد تمّ تحديد هذه المهارات في هذا البرنامج إلى ثلاث مهارات أساسية وهي: مهارة تنظيم وقت المراجعة، تنظيم جدول المراجعة، مهارة تنظيم مكان المراجعة وسيتناول بالتفصيل كل مهارة على حدى كالتالي:

• مهارة تنظيم وقت المراجعة

يُقصد بها قدرة التّلميذ على تنظيم جدول المراجعة بهدف تنظيم وقته وإستغلاله وتوزيعه بشكل جيد ومعقول وبنسب متساوية على جميع المواد الدراسية وذلك حسب قدراته ومهاراته، وحسب إستعبابه للمواد الدراسية، وذلك قبل موعد الإمتحان وفي الأخير هي مجموعة التقنيات والخطوات التي يصغها التّلميذ للمراجعة يوميا (ديماس محمد، 1999، ص.42).

وهذه الخطة توضع على مرحلتين هما:

المرحلة الأولى:

وهي قصيرة الأمد، خاصة بالتحصيل القريب أو الإستعداد للإمتحانات الفصلية، وهذا يجب على التّلميذ أن يضع خطة يومية أو أسبوعية.

المرحلة الثانية:

وهي خطة طويلة الأمد فهي خاصة بكسب المعرفة والتحصيل بشكل كلي، ويجب أن يضع التلميذ خطة فصلية أو سنوية (سعفان محمد أحمد، 2003، ص 67).

ومهارة التّظيم تشمل تنظيم اليوم العادي والأنشطة الدراسية وكيفية استغلال التّلميذ وقته اليومي ساعة بساعة، وتتضمّن هذه المهارة تنظيم جدول المراجعة بحيث يحتوي على مادتين أو ثلاث على الأقل يومياً، ومن المستحسن أن يبدأ بالمواد المفضلة إليه، ثم تليها المواد السهلة، بحيث يتيح الفرصة إلى تناول جميع المواد. (محمد حامد زهران، 2000، ص. 126)

يُقصد بمهارة تنظيم الوقت بتنظيم المكان والزمان، حتى يتمكن التّلميذ من تحقيق مطالب التّعلم، ورفع المستوى التّعليمي المطلوب وتحقيق المردود الدراسي الجيد، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن مهارة التّظيم من أهم المهارات الفعّالة في إستراتيجية تحسين التحصيل الدراسي والنجاح الأكاديمي للتلاميذ، فنجد دراسة عبد الله الصافي وأشرف عبد القادر (1994) على عينة من الطّلاب بلغ عددهم 120 من الأقسام العلمية والأدبية، المتفوقين والمتأخرين دراسياً من كلية التربية بجامعة الملك سعود وتوصّلت الدّراسة إلى أن الطالب المتفوق يعمل على تنظيم وقته بإعداد جدول للمراجعة، وتنظيم مكانه بتوفير الظروف المادية الخاصة بالجلوس والإضاءة والتهوية والإبتعاد عن الضوضاء ومشتتات الإنتباه، وجعل المراجع والأدوات في متناوله على عكس الطالب المتأخر دراسياً (أشرف عبد القادر وبدر إسماعيل، 2001، ص 164)

ويتطلب تنظيم الوقت تنظيم جميع الأعمال وأداء الواجبات المنزليّة، وتنظيم وقت المراجعة، ووقت الراحة ووقت النوم، وتمكن أهمية تنظيم وإدارة الوقت على المدى القريب والبعيد، وذلك على أساس يومي، أسبوعي، شهري وسنوي. (زهران حامد عبد السلام، 2000، ص 126)

• مهارة تنظيم جدول المراجعة

يُقصد بها المراجعة المنظمة والدورية المستمرة من خلال إعداد جدول خاص للمراجعة لجميع المواد الدراسية، وذلك لتثبيتها وترسيخها، لهذا من الضروري التقيد بإعداد الجدول، ويفضل أن تكون هذه المراجعة يومية، أسبوعية، ويستحسن الرجوع إلى المراجعة التي تقدم في البرامج التّعليمية. وتُعتبر المراجعة اليومية مهمة جداً في إسترجاع المعلومات أثناء الإجابة على الأسئلة، وتلعب دوراً مهماً في

التخفيف من قلق الإمتحان ورهبته، وتعمل على زيادة ثقة التلميذ بنفسه (زهراى حامد عبد السلام، 2000، صص 132-134).

تعتمد المراجعة على الملخصات، المذكرات، الخرائط الذهنية، والتمرّن على التطبيقات العملية وهذا يوفر الوقت والجهد ويعطي الشعور بالإطمئنان والثقة بالنفس.

ولذلك فإن إتقان التلميذ لمهارة التلخيص من أهم محددات المراجعة الفعّالة، ويجب أن يعتمد التلميذ أثناء المراجعة على حل بعض نماذج الإمتحانات والتمارين.

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

- قراءة الملاحظات والبحث عن إجابات للأسئلة <النموذجية المقترحة.
- تذكر ما يقرأ أو الشعور بالفهم للملاحظات السابقة.
- تحديد المادة المراد مراجعتها، ومدى وضوحها، وفهماها من طرف التلميذ.
- مراجعة الملاحظات الأصلية مع الملاحظات الجديدة، حتى يتم تذكر الإجابات عن الأسئلة التي وضعت في الخطة الأولى.
- إعادة قراءة الملاحظات كما في الخطة الأولى، ومحاولة النظر الدقيق في النقاط الرئيسية التي يتم تذكرها ثم إعادة الخطوات التالية مرة أخرى، وذلك يساعد على تحسن التذكر الجيد.

ثانيا: مهارة تنظيم مكان المراجعة

إن تحكّم التلميذ في مهارة تنظيم مكان المراجعة في المنزل في غاية الأهمية، ويجب أن يكون هذا المكان مناسباً من حيث الموقع والموضع والأدوات ومن حيث الراحة والهدوء، فكل هذه الظروف الفيزيائية تساعد التلميذ على الشعور بالراحة والمتعة أثناء المراجعة وتقلل الشعور بقلق الإمتحان.

ثالثاً: مهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان

وقد تمّ تحديدها وتقسيمها في هذا البرنامج التدريبي إلى مهارتين وهما:

- مهارة الاستعداد للإمتحان.
- مهارة أداء الإمتحان.
- مهارة الإستعداد للإمتحان

إنّ تدريب التلميذ على مهارة الاستعداد للإمتحان أمر ضروري وهام، وقد نصح المدربون والمختصون في مجال التربية والتعليم على أن التلميذ يجب أن يتحكم في هذه المهارة، وذلك يجب أن يحدّد أولاً الهدف من المراجعة اليومية، وعليه التقيد بجدول التوقيت الأسبوعي الذي نجد أنه هو من قام بإعداده، والإعتماد على الملخصات، والمخططات التي قام بها أثناء المراجعة المستمرة، والإستعداد الجيد باليوم الذي يسبق الإمتحان و ليلة الإمتحان وأثناء الإمتحان، وذلك بالتأكد من تاريخ الإمتحان، إعداد كل ما يلزمه من أدوات والمراجعة النهائية، وأخذ القليل من الراحة، وضرورة النهوض مبكر يوم الإمتحان، وتناول الإفطار، والتوجه إلى مركز الإمتحان في الوقت المحدد، وتجنب المناقشات الجماعية قبل الدخول والحفاظ على الهدوء والراحة. (زهراى حامد عبد السلام، 2000، ص135)

وكل هذا الإستعداد يُجنب التلميذ من الوقوع في قلق الإمتحان، وكذلك يعطيه الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الإمتحان بكل إيجابية.

رابعاً: مهارة أداء الإمتحان

تُعتبر مهارة أداء الإمتحان من المهارات التي إرتبطت بصفة إيجابية بالنجاح والتفوق الدراسي، وعلى التلميذ أن يلتزم بأداء الإمتحان بشكل جيد، وكل السلوكات التي يسلكها التلميذ أثناء تواجده في قاعة الإمتحان، وعليه الإلتزام بالتعليمات التالية أثناء دخوله قاعة الإمتحان.

- ضرورة الإلتزام بالهدوء، والإستماع إلى تعليمات الحراس قبل توزيع أوراق الأسئلة.
- قراءة التعليمات المكتوبة بدقة وكتابة البيانات الشخصية.
- التنفس بعمق والتحكّم في الأعصاب.
- الكتابة بخط واضح وتنظيم الورقة بشكل جيد (ديماس محمد، 1999، ص155).

• مهارة الإجابة

إنّ مهارة الإجابة من أهم مهارات الإمتحان، ويمكن إكتسابها عن طريق التدريب والممارسة فقد قدم رونتري (Rowntree) (1976) بعض التّوجيهات وهي:

- يجب على التلميذ قراءة جميع أسئلة الإمتحان بهدوء وعناية، وفهمها ومعرفة المطلوب منه بدقة.
- ترتيب الأسئلة من السهلة إلى الصّعبة.
- الإجابة عن الأسئلة الإلزامية.

- إختيار الأنسب للموضوع ولا رجعة في ذلك.
- الإجابة عن الأسئلة المطلوبة فقط (أجب بإختصار، عرف، أعط أمثلة.. الخ)
- توزيع الوقت بشكل موضوعي على جميع الأسئلة.
- ترك 10 دقائق للمراجعة العامة، وعدم ترك قاعة الإمتحان قبل انتهاء الوقت المحدد للإمتحان.
- عدم الإنشغال بالمادة الممتحنة، وتفاذي المناقشة بعد الإمتحان. (أشرف عبد القادر، إسماعيل بدر، 2001، ص42).

خامسا: مهارة توكيد الذات:

- تُعتبر مهارة توكيد الذات من المهارات التي أكّدت وأثبتت فاعليتها في الإرشاد والعلاج النفسي حيث تنوّع إستخدامها، وأصبحت تشير إلى أكثر من معنى، وتم حصرها فيما يلي:
- التصرف من منطلقات نقاط القوة في الشّخصية وليس نقاط الضّعف، بحيث لا يكون الفرد ضحية لأخطاء الآخرين أو الظروف.
 - الدفاع عن الحقوق الشّخصية والفردية المشروعة سواء في الأسرة أو المدرسة.
 - القدرة على مقاومة الظروف والضغوط الإجتماعية، وما تفرضه علينا أحيانا من تصرفات لا تتلاءم مع قيما.
 - تساهم أيضا هذه المهارة في معالجة الصراعات الإجتماعية وما تتطلبه ذلك من تقديم شكوى أو الإستماع إليها، التفاوض والإقناع والوصول إلى حل وسط.
 - وحتى يصل التّلميذ إلى تحقيق مهارة توكيد الذات هناك مهارات لفظية ومهارات غير لفظية يجب أن ندرجه على إستخدامها، وعندما يصل إلى تحقيق هذه المهارة يكون لديه ثقة بالنّفس عالية، ويمكنه أداء الإمتحان بمهارة عالية بعيدا عن جو قلق الإمتحان.

سادسا: مهارة الإسترخاء:

- تتم عن طريق مجموعة من التّدريبات والتمارين التطبيقيّة، وللتأكد من نجاح مهارة الإسترخاء تمّ الإعتماد على مختص في التنمية البشرية وهي كمايلي:
- التّدريب الأول: تمارين الذراعين والكفين والكتفين والإستمرار في وضع الشد لمدة خمس ثوان، وحالة الإسترخاء لمدة عشرة ثوان مع تكرار التّدريب لمدة أربع مرات.

- التّدريب الثاني: تمارين الوجه، الضغط على الأسنان بأقصى قوة، الضغط على الشفتين، والإستمرار لمدة خمس ثوان والعودة إلى الوضع الطبيعي عشرة ثوان مع التكرار أربع مرات.

- التّدريب الثالث: تدرّيبات الرقبة والظهر.

- التّدريب الرابع: تمارين التنفس وعضلات البطن، شهيق عميق، الإحتفاظ بالشهيق لمدة خمس عشرة ثانية، زفير، مع تكرار أربع مرات، شفت البطن إلى الخلف، تكرار ذلك أربع مرات.

- التّدريب الخامس: تمارين الساقين، الإستمرار بوضع الشد لمدة خمس ثوان، ووضع الإسترخاء لمدة عشر ثوان، مع التكرار أربع مرات.

5.2.4.2. مراحل تطبيق البرنامج

مر البرنامج بأربع مراحل وهي كالتالي:

أ. مرحلة البدء (مرحلة التحضير)

تشمل الجلسات الأولى للبرنامج التّديبي، والتي تمّ فيها التعارف بين الباحث والمتدرّبين والحديث عن أهداف البرنامج وماهيته، وتوقعاتهم نحوه، ومن ثمة التحضير للدخول لعمق الجلسات التّديبية حول المهارات التي تنمي التخفيف من قلق الإمتحان.

ب. مرحلة الإنتقال

يتم من خلالها الحديث عن مشكلة الدّراسة وماهية المهارات وأهميتها بالنسبة للمستشارين وضرورة اتقانها، والتأكيد على ضرورة إعادة تطبيق البرنامج التّديبي على تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي.

ج. مرحلة العمل البناء

وهي المرحلة التي يتم من خلالها تعديل الأفكار الخطأ حول ماهية المهارات المستخدمة، وكذلك تعديل بعض الأساليب غير الصحيحة في ممارستها، ومن ثم التدرّب عليها بالصّورة السليمة والتطبيق العملي.

د. مرحلة الإنهاء

وهي المرحلة الأخيرة حيث يتم التأكيد من الوصول للأهداف الرّئيسية للبرنامج والوصول إلى النتائج المرجوة، وذلك بإستخدام أساليب ووسائل التقييم المناسبة.

هـ. حدود البرنامج:

- الحد المكاني: طبق البرنامج التدريبي في ولاية بجاية بمركز التوجيه والإرشاد المدرسي بالولاية.
- الحد الزمني: طبق البرنامج خلال لسنة الدراسية 2019-2020.
- الحد البشري: على عتنة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية بجاية.

و. التقييم

تقييم كل جلسة من الجلسات باستخدام بطاقة التقييم المرحلي للجلسات.

6.2.4.2. أنشطة البرنامج التدريبي

أ. جلسات البرنامج

• الجلسة الأولى:

موضوع الجلسة: الجلسة الافتتاحية وهي التعارف بين الباحثة والمتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني).

أهداف الجلسة

- التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة التدريبية (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني).
- بناء العلاقة الإرشادية بين الباحثة وأعضاء المجموعة التدريبية (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني).
- تعريف أعضاء المجموعة التدريبية بأهمية البرنامج التدريبي، وفائدته وأساليب التعامل مع الجلسات.
- العمل على تنمية مشاعر إيجابية بين الأعضاء المشاركين في البرنامج كالثقة والألفة والإحترام والتدريب على التعبير بكل حرية.
- تبصير الأعضاء المتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) بالأدوار المنوطة بهم وواجبتهم والقوانين التي تحكم عمل الجماعة التدريبية.
- الاتفاق بين أعضاء الجماعة التدريبية من جهة والباحثة من جهة أخرى على تحديد مواعيد جلسات البرنامج التدريبي ومكانه.

إجراءات التطبيق

- بداية رحبت الباحثة بمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وعرفتهم الباحثة بنفسها، ثم تركت المجال للتعارف فيما بينهم، حيث قام كل مشارك بالتعريف عن نفسه من خلال:
- تقديم كل متدرب لنفسه (اسمه، لقبه، ثانوية الإقامة، مؤهله العلمي، تاريخ تخرجه من الجامعة، تاريخ دخوله إلى مهنة التوجيه والإرشاد، خضوع المستشار إلى تدريب ميداني أو دورات تدريبية حول مهارات التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا).
 - قامت الباحثة بتقديم المدرب المختص في التنمية البشرية، والذي سيقوم بتدريب المستشارين على تقنية الاسترخاء في نهاية كل جلسة.
 - قامت الباحثة بالتذكير بعنوان الأطروحة المتمثل في " إقتراح برنامج تدريبي موجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي المهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا "وماهية البرنامج التدريبي، وما يحتويه من جلسات وآليات العمل فيه، والأنشطة والأدوات التي تستخدمها في الجلسات التدريبية.
 - إبراز أهمية تنفيذ وتطبيق البرنامج التدريبي، وتكمن أهميته في تنمية مجموعة من أهم مهارات وفنيات الإرشاد النفسي المدرسي المستخدمة للتخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ، ويمكن تحديد أهم النقاط التي أنجزت في هذه الجلسة فيمايلي:
 - التركيز على توضيح ماهية البرنامج التدريبي وعدد الجلسات، وكيفية التعامل معها.
 - قامت الباحثة بتشجيع المتدربين على التعبير عن مشاعرهم بكل حرية، وتبادل الآراء بكل إحترام.
 - قامت الباحثة بتوضيح أهمية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
 - قامت الباحثة بتبصير المتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) بالأدوار المنوطة بهم، وواجباتهم والقوانين التي تحكم عمل الجماعة، فيجب عليهم التقيد والإلتزام بمواعيد الجلسات التدريبية، والحفاظ عن السرية التامة لمحتوى الجلسات.

- تعطى الحرية التامة للمتدربين لإبداء آرائهم، وطرح استفساراتهم ولكن دون إحراج إي عضو من أعضاء الجماعة التدريبية.
 - مناقشة الباحثة مع المتدربين مواعيد وعدد الجلسات، حيث يتكون البرنامج من (12 جلسة) بواقع جلسة واحدة في كل أسبوع، وتتراوح زمن كل جلسة من 45 إلى 60 دقيقة، وتم الاتفاق على يوم الإثنين من كل أسبوع، وعلى الساعة العاشرة صباحاً، بمركز التوجيه المدرسي لولاية بجاية.
 - قامت الباحثة إعطاء نسخة من البرنامج لكل متدرب.
 - تمّ الاتفاق على الحضور والإنصراف في الوقت المحدد.
 - أكدت على الإحترام والمشاركة الفعالة، وتجنب الأفكار والمشاركات السلبية التي لا تخدم الموضوع.
 - ضرورة الإحترام المتبادل وإبداء الرأي بصدق وصراحة، والتعاون بين كل الأعضاء المشاركين.
 - تطبيق القياس القبلي وهو إستبيان كيفية تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ.
 - ممارسة تمارين الإسترخاء من طرف المدرب.
 - وفي النهاية تمّ تقويم الجلسة عن طريق إستمارة التقويم المرحلي للبرنامج التدريبي.
 - إعطاء واجب منزلي يطلب فيه من كل متدرب كتابة ما يعرفه عن قلق الإمتحان.
- الجلسة الثانية: عنوان الجلسة: قلق الإمتحان:**

إجراءات التطبيق:

- رحبت الباحثة بالأعضاء (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والهني) وشكرتهم على الحضور في الوقت المحدد.
- طلبت الباحثة من المتدربين المشاركة الفعالة، حيث تمّ مناقشة الواجب المنزلي الذي قدم لهم من خلال الإستماع إلى آراء بعض المستشارين حول تعريف قلق الإمتحان، أسبابه، والأساليب الإرشادية للتخفيف من آثاره.

- قامت الباحثة بعرض (Power Point)، يتضمّن مفهوم قلق الإمتحان، أعراضه وهي جسمية ونفسية وسلوكية، ثم تطرقت الطالبة الباحثة إلى الأسباب المؤدية لظهور قلق الإمتحان، فهناك أسباب متعلقة بالتلميذ وأسباب خارجية متعلقة بمحيط التلميذ.

- وفي الأخير عرضت الباحثة طرق التدخّل الإرشادي للتكفل بالتلاميذ ذوي القلق المرتفع، على شكل نقاط.

✓ **تعريف قلق الامتحان:** عرفه حامد عبد السلام زهران على أنّه: " نوع من القلق المرتبط بمواقف الإمتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالإنزعاج والإنفعاليّة، وهي حالة إنفعاليّة وجدانية مكدرّة، تعتري الفرد في الموقف السابق للإمتحان، أو موقف الإمتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتّر والخوف من الإمتحان (حامد عبد السلام زهران، 2000، ص121).

✓ **أعراض قلق الإمتحان:** يرافق قلق الإمتحان إضطرابات عديدة يتم عرضها كالآتي:

✚ **أعراض جسمية:** نجد أعراض عديدة منها:

زيادة نبضات القلب، إرتفاع ضغط الدم، إضطرابات هضمية، صعوبة التنفس، التعرق الشديد إرتعاش اليدين، صداع في الرأس، نشجات في البطن، الأرق، دورات مؤلمة من الطمث، فقدان أو زيادة في الشهية، الشعور بالضيق والإنقباض الغثيان، نوبات الإغماء، الإرتجاف، التعب، إحمرار الوجه أو شحوبه، وكلها لاتعني وجود مرض جسمي.

✚ **أعراض نفسية**

قلة الثقة بالنفس، ضعف الذاكرة، نقص التركيز، التعب بسرعة، التردد، صعوبة في إتخاذ القرار والخوف، الإكتئاب، التشاؤم.

✚ **أعراض سلوكية**

يلاحظ أن أصحاب القلق سرعان ما تنشأ لديهم أنماط من السلوك التجنبي متصلة ومرتبطة بخبرات القلق لديهم مثل تجنب المتعلّم الذهاب إلى المدرسة يوم الإمتحان.

أسباب قلق الإمتحان

يمكن حصر أسباب قلق الإمتحان فيما يلي:

➤ أسباب داخلية

- تعود إلى طبيعة الفرد الممتحن، نظام الإمتحان، مدى أهمية النتيجة على حياة الفرد أو المتعلم فمن الأسباب التي تعود على التلميذ نجد:
- إعتقاد التلميذ أنه نسي ما درسه وتعلمه خلال العام الدراسي.
- نوعية الأسئلة وصعوبتها.
- عدم الإستعداد والتهيؤ الكافي.
- قلة الثقة بالنفس.
- ضيق وقت الإمتحان.
- التنافس مع أحد الزملاء والرغبة القوية في التغلب عليه.

➤ أسباب خارجية

متعلقة بمحيط التلميذ:

- قلق الوالدين الشديد على نتائج أبنائهم .
- إتباع الوالدين أسلوب الرقابة المشددة والحرص الزائد مما يؤدي إلى نتائج سلبية وعكسية على التلميذ.
- إعتقاد التلميذ على المشروبات والمنبهات التي تدفعهم للسهر أكثر من المطلوب، وهذا يؤدي بهم إلى تشتت الذهن وينتج عنه قلق الإمتحان.

➤ طرق التدخل الإرشادي للتكفل بالتلاميذ ذوي قلق الإمتحان

يقترح بعض الأخصائيين النفسانيين أن هناك بعض الإجراءات العملية التوجيهية الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان وسوف نعرض أهم الإجراءات وهي كالتالي:

أولاً: تطوير قدرة التلميذ على الفهم وحل المشكلات

- إن فهم الذات والآخرين يقدم وقاية ممتازة للوقاية من القلق.
- معرفة التلميذ بالعلاقات المسببة للحوادث.
- التدريب على إتخاذ القرارات وحل المشكلات.

- التدريب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال: " ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الإمتحان"، " كيف يكون رد فعلك لو أن صديقاً طلب منك عدم تقديم الإمتحان".

- التّدريب على مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب.

ثانيا: مساعدة التّلميذ على الشعور بالأمن والثقة بالذات عن طريق أسلوب توكيد الذات

- تقديم أولاً المثيرات التي تؤدي إلى القلق والخوف بشكل تدريجي.

- تقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح.

ثالثا: التّدريب على مهارة الإسترخاء

- التّدريب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالإسترخاء.

- يمكن أن نطلب من التّلميذ أن يتخيل موقفاً مثيراً للقلق وبعد ذلك يقوم بالإسترخاء الذي يعمل كمضاد لإستجابة القلق.

رابعا: تحسين عادات الدّراسة السيئة

- تحميل التّلاميذ المسؤولية والإعتماد على النّفس.

- تدريب التّلاميذ على مهارة إدارة الوقت وتنظيمه وعدم التأجيل.

- تشجيع التّلاميذ على التساؤل والإستكشاف والبحث.

- تشجيع التّلاميذ على التقويم الذاتي المستمر.

خامسا: التّدريب على مهارات أداء الإمتحان:

مهارة المراجعة:

لابد من أي تلميذ مقبل على أي إمتحان أن يكتسب مهارة المراجعة، فيسمح له بإكتساب عادة جيدة

للمراجعة خلال العام الدراسي.

مهارة الإستعداد للإمتحان:

إن الإستعداد للإمتحان من الأمور الهامة والضرورية لكي يتخلص التلميذ من قلق الإمتحان فهذه المهارة تسمح له بالإستعداد الجيد للإمتحان.

مهارة أداء الإمتحان:

إن إكتساب مهارة أداء الإمتحان تسمح للتلميذ من أداء جيد للإمتحان فيبعد عنه قلق الإمتحان وتفاعل المتدربين في مناقشة كل النقاط، لأنّ الموضوع محور إهتمامهم خاصة العنصر الأخير ألا وهو طرق التدخّل الإرشادي للتخفيف من قلق الإمتحان.

- قامت الباحثة بإعطاء الكلمة للأعضاء المتدربين (مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) للمناقشة.

- قامت الباحثة بتوزيع المادة العلمية.

- تقويم الجلسة عن طريق تطبيق إستمارة التقويم المرحلي للجلسات.

- قام المدرب بتطبيق عملي لتقنية الإسترخاء.

- إعطاء واجب منزلي يطلب فيها من كل متدرب عن ماهية التقنيات التي يستخدمها المستشارون للتخفيف من قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الجلسة الثالثة: عنوان الجلسة: تقنيات وأساليب البرنامج التدريبي.

إجراءات التطبيق:

- رحبت الباحثة بالأعضاء والمدرّب، وشكرتهم على الحضور في الوقت المحدد، ثم بدأت الباحثة بمراجعة ما تمّ عرضه في الجلسات السابقة بصورة مختصرة جدا، ثم توضيح أهم النقاط التي تتناولها الجلسة الحالية.

- مناقشة الواجب المنزلي، وتم عرض وجهات نظر المتدربين (مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني)، فقامت الباحثة بشرح مفصل حول كل تقنية من التقنيات، وقد شارك المستشارون في المناقشة من خلال طرح الأسئلة، وكان التفاعل إيجابيا.

- عرضت الباحثة عرض (Power Point)، يضم هذه التقنيات بصفة مختصرة وهي كالتالي:

- مهارة إدارة وتنظيم الوقت.
 - مهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان.
 - مهارة توكيد الذات.
 - مهارة أو تقنية الإسترخاء، حيث تم إعطاء الجانب النظري لهذه التقنية، والممارسة التطبيقية تتم في نهاية كل جلسة.
 - تم قامت الباحثة بتوزيع محتوى الجلسة، وفي النهاية تمّ تقييم الجلسة من خلال تطبيق إستمارة التقييم المرحلي للجلسات.
 - قامت بإعطاء واجب منزلي يطلب فيه من المتدربين كيفية التعرف أو إستخراج التلاميذ ذوي القلق المرتفع.
 - تدخل المدرب لممارسة تطبيق عملي لتمرين الإسترخاء والنتفس الإنفعالي.
- الجلسة الرابعة: عنوان الجلسة: التدريب على تقنية إستخراج التلاميذ ذوي القلق المرتفع.

إجراءات التطبيق:

- بدأت الباحثة بالترحيب بأعضاء المجموعة التدريبية وشكرتهم على الحضور في الوقت المحدد وطلبت منهم المشاركة الفعالة.
- قامت الباحثة بمناقشة الواجب المنزلي، وهو عرض وجهات نظر المتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) عن الطريقة التي يستخدمونها للكشف عن التلاميذ ذوي القلق المرتفع.
- بعد الإستماع ومناقشة الآراء شرعت الباحثة عن عرض الطريقة الصحيحة للكشف عن التلاميذ ذوي القلق المرتفع عن طريق عرض (Power Point)، تبين فيه كيفية التعرف على هذه الفئة من خلال تطبيق مقياس قلق الإمتحان للشوبكي الذي يحتوي على (38) عبارة، حي يطلب فيه من التلميذ الإجابة بوضع علامة (x) أمام الخانة التي تلائم حالته الشخصية.
- وتتمثل بدائل الإجابة على أوافق بشدة (04 درجات)، أوافق (03 درجات)، لا أوافق (02)، لا أوافق بشدة (01). أعلى درجة (152) وادناها (38).

- يتم تطبيق المقياس على أكبر قدر ممكن من التلاميذ، ويتم حساب الدرجات، واستخلاص الحالات التي يعانون من قلق مرتفع، وبعد ذلك يتم كتابة أسماؤهم وإعطاء لهم رموز ثم يتم إختيار الأفراد عشوائياً، ويتم تطبيق القياس القبلي أي مقياس قلق الإمتحان، ويتم تطبيق الجلسات الإرشادية، وبعدها تطبيق القياس البعدي والتتبعي.

- قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أحد المتدربين لإعطاء مثال تطبيقي حول كيفية حساب درجة قلق الإمتحان.

- القيام بتوزيع المادة العلمية على المتدربين (محتوى الجلسة)، ثم تطبيق إستمارة التقويم المرحلي للجلسات.

- إعطاء واجب منزلي يطلب فيه من المتدربين البحث عن مهارة إدارة وتنظيم الوقت.

- قام المدرب بتمارين الإسترخاء والتنفيس الإنفعالي.

الجلسة الخامسة: عنوان الجلسة: مهارة إدارة وتنظيم الوقت.

إجراءات التطبيق:

- قامت الباحثة بالترحيب بالمتدربين وشكرتهم على الحضور في الوقت المحدد، وطلبت منهم المشاركة الفعالة والإيجابية.

- مناقشة الواجب المنزلي وعرض وجهات نظر المتدربين حول هذه المهارة، وكان النقاش ثري جداً من خلال طرح كل متدرب لأفكاره وتصوراتة بكل حرية.

- قامت الباحثة بعرض (Power Point)، حول مهارة إدارة وتنظيم الوقت حيث تطرقت إلى المواضيع التالية بالتفصيل، وأكدت أن مهارة إدارة وتنظيم الوقت في هذا البرنامج مقسمة إلى مايلي:

- مهارة تنظيم وقت المراجعة.

- مهارة تنظيم جدول المراجعة.

- مهارة تنظيم مكان المراجعة.

- وفي هذه الجلسة تناولنا مهارتي تنظيم وقت المراجعة، وتنظيم جدول المراجعة، فتطرقنا الباحثة إلى محتوى المهارتين بصورة مفصلة، ودور كل منهما في التخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ، حيث تطرقت إلى ما يلي:

أولاً: تنظيم وقت المراجعة

أعزائي التلاميذ.....

- التّظيم شئ عظيم يجب علينا أن نعرف الكثير عنه، وأن نجعله موجهاً لحياتنا اليومية، والتّظيم مهارة يمكن أن تتعلموها بسهولة ويسر، ولا شك أنكم تودوا أن تكتسبوا مهارة التّظيم وإدارة الوقت، حتى تجعلون التّظيم أساس لدراساتكم.

- وأنتم عندما تكتسبون مهارة تنظيم وإدارة الوقت تجدون انكم تنظمون وقتكم وتستثمرونه بطريقة جيدة، وتنظمون جدول المراجعة، فلا تغفلون عن مراجعة أي جزء من البرنامج الدراسي وتنظمون مكاناً خاصاً بكم للمراجعة، حتى توفرنا مناخاً مناسباً للدراسة.

- فالمدرسة مسؤولة عن تنظيم وقت الدّراسة، أما أنتم مسؤولون عن تنظيم وقت المراجعة.

- ومن المفيد لكم ان تتعرفوا على كيفية تنظيم وقتكم خلال اليوم الدراسي ساعة بساعة.

- فالوقت الأنسب للمراجعة هو الصباح الباكر إذا كنتم من الذين ينامون باكراً ويستيقظون باكراً كما يفضل البعض المراجعة في المساء بعد قسط من الراحة بعد العودة من المدرسة.

ويفضل البعض المراجعة ليلاً حيث الهدوء لذا عليكم بمايلي:

- حددوا الوقت المناسب لتناول طعام الإفطار وطعام الغداء وطعام العشاء، ويستحسن أن يكون الوقت التالي للوجبة وقتاً للإستراحة.

- حددوا أولوياتكم من حيث مواد المراجعة.

- راجعوا في مواعيد يومية ثابتة، لتكون لديكم عادة الجلوس إلى مكتبكم في مواعيد معينة كل يوم.

- اختاروا الوقت المناسب لكم للمراجعة حسب ظروفك وظروف منازلكم وأسركم.

- خصصوا أوقاتاً للراحة وسط المراجعة.

- عليكم تحديد زمن كل نشاط تقومون به يوميا في حياتكم اليومية
- أن تحددوا فترة النوم.
- أن تحددوا الوقت المناسب للنهوض من النوم صباحا.
- أن تحددوا أوقات الإستراحة.
- وبعد الإنتهاء من المراجعة اليومية حاولوا القيام بأنشطة مختلفة كمشاهدة التلفاز، ممارسة الرياضة، تصفح جرائد، أنترنيت. ...
- حددوا الوقت المناسب للنوم، وتوقفوا عن المراجعة عندما يحين موعد النوم، وأعطوا لأنفسكم من خمس إلى سبع ساعات من النوم العميق على الأقل.
- في عطلة نهاية الأسبوع أعطوا لأنفسكم فترة أطول من الراحة لتمارسوا فيها بعض الأنشطة الإجتماعية والرياضية والفنية.
- حاولوا أن تراجعوا دروس الأسبوع الماضي وإستعدوا لدروس اليوم التالي.

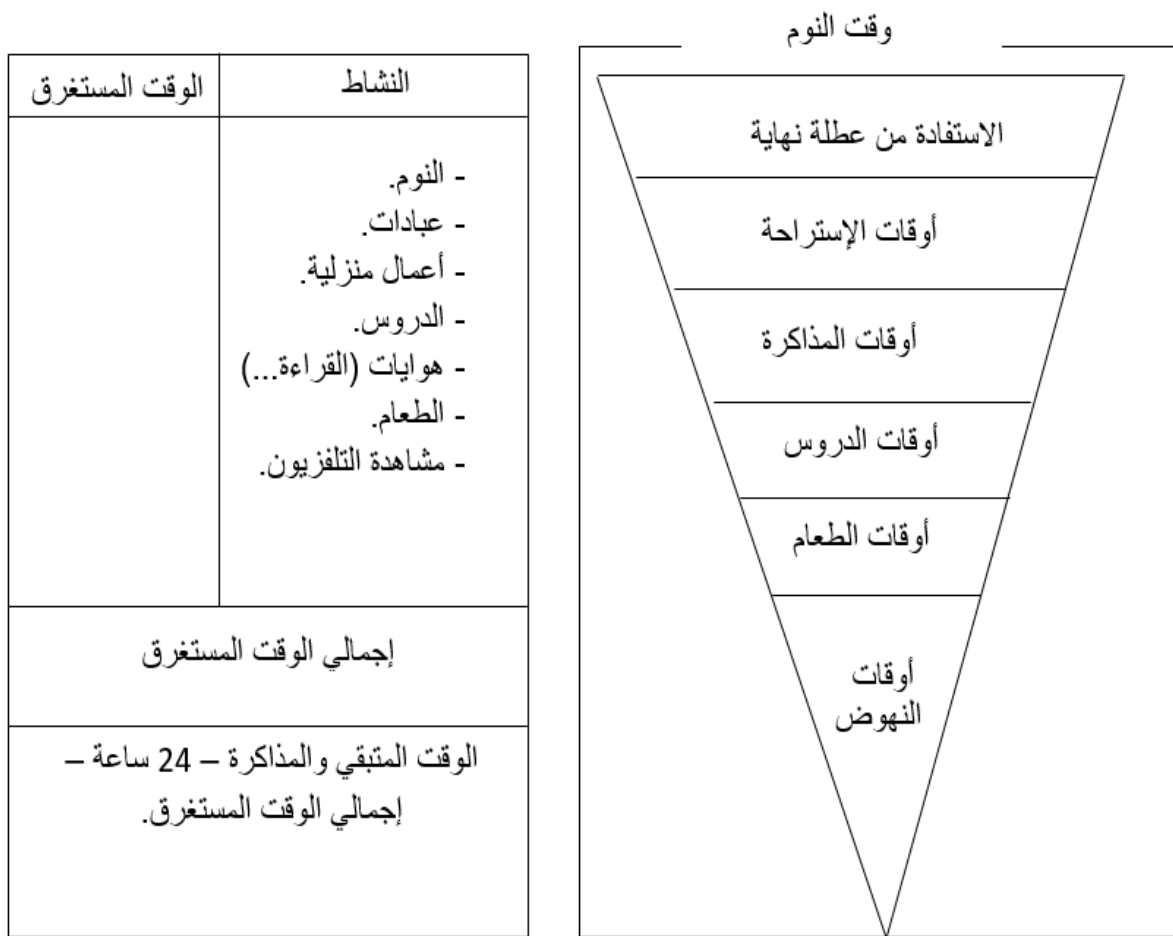
ثانيا: تنظيم جدول المراجعة:

أعزائي التلاميذ:

- يُعتبر جدول المراجعة جدول زمني شامل يتم التخطيط له وإعداده وفقا للمواد الدراسية المقررة، حيث يتم توزيع الوقت لمراجعتها جميعها خلال الأسبوع، وهو يشبه جدول التوقيت الأسبوعي في المدرسة، ولكنه هذا يناسب إمكانياتكم وإحتياجاتكم وظروفكم.
- وجدول المراجعة يساعدكم على مراجعة جميع المواد الدراسية بانتظام على مدى الفصل الدراسي والعام كله، بحيث تتحقق الفائدة والنجاح والتفوق.
- ويلاحظ أن الزمن المناسب لمراجعة كل مادة هي من 3 إلى 5 ساعات أسبوعيا لذا عليكم من:
- تحديد المواد الدراسية وترتيبها من السهلة إلى الصعبة ثم متوسطة الصعوبة وتنتهونها بمادة صعبة.
- إجعلوا للمواد الصعبة وقتا أطول في جدول المراجعة.

- خصصوا وقتا في الجدول لأداء الواجبات المنزلية حتى تشعروا بالثقة بالنفس.
- ضعوا في جدول المراجعة ثلاث مواد متنوعة في طبيعتها، ولا تخصصوا مادة واحدة للمراجعة طوال اليوم مثلا: اللغات الأجنبية، رياضيات، علوم طبيعية، إحداها نظرية وأخرى تطبيقية، وهذا يقلل من التداخل بين المواد الدراسية ويبعد عنكم الملل.
- خصصوا وقتا للراحة من 5 إلى 15 دقيقة بين المواد الدراسية، فهذا يساعدكم على متابعة المراجعة بنشاط وكفاءة.
- حددوا في جدول المراجعة مواعيد الراحة، واستغلوا هذا الوقت المحدد للراحة للإسترخاء، أو أي نشاط ترفيهي تحبونه، حتى لا تشعروا بالملل والتعب والإجهاد.
- في آخر هذا الجدول خصصوا وقتا للمراجعة السريعة لما تمّ مراجعته، ويفضل الإعتماد على الملخصات، الخرائط.
- عليكم أن تجربوا جدول المراجعة، وعدلوه كلما إستدعى الأمر ذلك.
- بإمكانكم الإستعانة بالكبار في إعدادهم والطاقم التربوي للمؤسسة: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الأساتذة. الوالدين، إلخ.
- إنتموا بجدول المراجعة، لأنه ضروري لحسن إستثمار الوقت، وقيموا أنفسكم من وقت لآخر لمعرفة مدى إنتمامكم بهذا الجدول
- تمّ إعطاء واجب منزلي للمتدربين يطلب فيه البحث عن مهارة تنظيم مكان المراجعة ودورها في التخفيف من قلق الإمتحان.

- والشكل التالي يوضح كيفية تحديد جدول المراجعة عن طريق تنظيم الوقت اليومي.



الشكل رقم 11: يوضح كيفية تحديد جدول المراجعة عن طريق تنظيم الوقت اليومي (زهراى حامد عبد السلام، 2000، ص 185).

- وقد تجاوب المستشارون بشكل إيجابي لمحتوى الجلسة، وأعطت الباحثة الفرصة لإبداء الرأى بكل حرية.

- أعطت الباحثة واجبا منزليا للمتدربين حيث طلبت فيه البحث عن مهارة تنظيم مكان المراجعة تحضيريا للجلسة القادمة.

- قامت الباحثة بتوزيع المادة العلمية على المتدربين (محتوى الجلسة).

- تقويم الجلسة من خلال تطبيق إستمارة التقويم المرحلي للجلسات.

- إعطاء واجب منزلي يطلب فيه من المتدرّبين البحث عن مهارة مكان المراجعة.

- قام المدرب بتمارين الإسترخاء والتنفيس الإنفعالي.

الجلسة السادسة: عنوان الجلسة: التدريب على مهارة تنظيم مكان المراجعة.

إجراءات التطبيق:

- رحبت الباحثة بالأعضاء المتدرّبين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) وشكرتهم على الحضور في الوقت المحدد، وطلبت منهم المشاركة الفعالة والإيجابية من خلال التعبير الحر عن أفكارهم، والإحترام المتبادل فيما بينهم.

- قامت الباحثة بمناقشة الواجب المنزلي وإستعراض وجهات نظر المتدرّبين حول مهارة تنظيم مكان المراجعة، ودوره في التخفيف من قلق الإمتحان.

- وبعد ذلك قامت الباحثة بتقديم عرض (Power Point)، حول مهارة تنظيم مكان المراجعة مع الشرح بالتفصيل عن هذه المهارة، ماجعل المتدرّبون يتدخلون، وكانت مناقشة جماعية جد ثرية، حيث تمّ التطرق إلى النقاط الأساسية ليتمكن التلميذ من تنظيم مكان للمراجعة لوحده، فتم عرض مايلي:

تنظيم مكان المراجعة:

أعزائي التلاميذ:

إن تنظيم مكان المراجعة في المنزل أمر في غاية الأهمية، ويجب أن يكون هذا المكان مناسباً من حيث الموقع والموضع، والأدوات والنظام والراحة والهدوء والإضاءة، فهذه الظروف الفيزيائية تشعركم بالراحة والمتعة أثناء المراجعة، حتى لا تشغل أذهانكم بأي شئ من حولكم، فلا يصبح من أمامكم سوى شيء واحد وهو المراجعة لذا عليكم بما يلي:

- خصصوا مكاناً معيناً للمراجعة حتى تشعرون بالإستعداد كلما جلستم في هذا المكان.

- إجلسوا على المكتب أو المنضدة، ولا تراجعوا في غرفة النوم أو على الفراش، لأنّ هذا سيشعركم بالنعاس والرغبة في النوم، فالمراجعة تحتاج إلى يقظة وإنتباه.

- إتخذوا مكاناً يكون هادئاً بعيداً عن مصادر التشويش وتشتيت الإنتباه.

- نظموا مكان المراجعة، فهذا يشعركم بالإرتياح.
- إحرصوا أن تكون التهوية والإضاءة ملائمة ومناسبة لكم.
- ضعوا دائما مكتبكم بعيدا عن الباب، وليس في مواجهة النافذة، وإجعلوه في مواجهة الحائط، فهذا يدعي التركيز، وإجعلوا المكتب خاليا من كل شيء سوى الكتب والكراريس التي تحتاجونها.
- إن الوضعية التي تراجعون فيها هي نفسها الوضعية التي تكونون فيها يوم الإمتحان، وهذه الوضعية تساعدكم في إسترجاع المعلومات بسهولة والربط بين المعلومات أم ما يسمى بالمراجعة المجسدة، ويجنبكم ايضا ما يسمى بقلق المجال الذي عادة ما ينتاب التلميذ أيام الإمتحان، والذي تكون الوضعية هي السبب المباشر.
- إذا لم يتوفر لكم المكان المناسب للمراجعة، فلا تقلقوا حيث يمكنكم تدبير هذا المكان بأنفسكم، ويكفي أن يحتوي هذا الأخير على مكتب أو منضدة وكرسي وكتب ومصدر جيد للإضاءة.
- قامت الباحثة بإعطاء واجب منزلي تحضيريا للجلسة القادمة، وطلبت فيه من المتدربين البحث عن مهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان، ودوره في التخفيف من قلق الإمتحان.
- قامت الباحثة بتوزيع المادة العلمية الخاصة بمحتوى الجلسة، وبعدها تم تطبيق إستمارة التقييم المرهلي للجلسات.
- قام المدرب بتدريب المستشارين على تقنية الإسترخاء والتنفيس الإنفعالي.

الجلسة السابعة: عنوان الجلسة: التدريب على مهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان (مهارة الإستعداد للإمتحان)

إجراءات التطبيق:

- بدأت الباحثة بالترحيب بالأعضاء المتدربين وشكرتهم على الحضور في الوقت المحدد وطلبت منهم المشاركة الفعالة.

- قامت الباحثة بمناقشة الواجب المنزلي، وفسح المجال للمتدربين للتدخل، وإبداء آرائهم والإستماع لوجهات نظرهم.

- قامت الباحثة بعرض (Power Point)، وتطرقت فيه إلى مهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان والتي تشمل مهارة الإستعداد للإمتحان حيث تطرقنا إلى: التّدريب على أداء الإمتحان، يوم قبل الإمتحان، ليلة الإمتحان، صباح يوم الإمتحان.

التّدريب حول أداء الإمتحان:

يشمل الخطوات التالية:

أعزائي التلاميذ:

- التّدريب على أداء الإمتحان أمر ضروري وهام في الإستعداد له.
- تقوم مؤسساتنا التّربوية بالقيام ما يسمى بالإمتحان التجريبي، وهذا مفيد لكم للغاية.
- تعودوا على حل الإمتحانات، لأنّ ذلك يدربكم على نوعية الأسئلة وضبط الوقت، ولا تنسوا أن الإجابة الكاملة تحتاج إلى تدريب.
- إرجعوا إلى كتب الأسئلة النموذجية ونماذج الإمتحانات، وكراسات التّدريب التي تعدها وزارة التّربية الوطنية من المقررات الدراسية، وكذلك للدورات السابقة، وتدربوا على الأسئلة، وإستعينوا بالإجابات النموذجية.
- إستخدموا نماذج الإمتحانات، وأجيبوا على جميع الأسئلة، وإطلعوا على الإجابات النموذجية، وقارنوها بينها وبين إجاباتكم، وصححوا لأنفسكم.
- تعلموا كيف تقيموا أنفسكم بأنفسكم، وكونوا أميين مع أنفسكم في عملية التصحيح الذاتي، حتى تتعرفوا جيدا على أخطائكم، وتعملوا على إصلاحها.
- لا تياسوا إذا لم تستطيعوا الإجابة عن أي سؤال، أو حتى إذا أخطأتم في الإجابة، فعليكم البحث عن الإجابة الصحيحة وقراءتها عدة مرات.

- تأكدوا أن الأسئلة تكون في حدود البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، وفي مستوى الطالب المتوسط.

- تأكدوا أن التدريب على أداء الإمتحان يقلل من قلق الإمتحان ونحن نؤكد على الأيام القليلة المتبقية لموعد الإمتحان.

يوم قبل الإمتحان:

أعزائي التلاميذ

- تأكدوا من تاريخ الإمتحان، مكانه، وزمانه والمادة الأولى التي سيجرى فيها الامتحان.
- قوموا بإعداد مايلزمكم من أدوات مثل الأقلام والمسطرة والممحاة والأدوات الهندسية وغيرها.
- خصصوا هذا اليوم للمراجعة النهائية مع قليل من الترفيه، فهذا يقلل من التوتر، ويبعد عنكم الخوف والقلق، ويمنحكم الثقة في النفس.

ليلة الإمتحان:

أعزائي التلاميذ: تبقى ليلة الإمتحان آخر ليلة لمراجعة ما قتمت بمراجعتة طلية العام لذا إحرصوا على:

- المراجعة العامة فقط، وتذكروا أن الإفراط في المراجعة يضركم أكثر مما ينفعكم.
- إحصلوا على قسط كافي من النوم ليلة الإمتحان، النوم مبكرا، حتى تستيقظوا صباح يوم الإمتحان مرتاحين.
- إحدروا من تناول المنبهات مثل الشاي والقهوة والحبوب المنبهة.

صباح يوم الإمتحان:

- إن صباح يوم الإمتحان يكون قبيل الإمتحان بساعات محدودة جدا.
- إستيقظوا مبكرا صباح يوم الإمتحان.
- تناولوا فطور الصباح حتى تكون لديكم الطاقة المطلوبة للتركيز والتفكير.

- خذوا جميع الأدوات المدرسية التي تلتزمكم، وبطاقة التعريف الوطنية ولا تنسوا الإستعداد.
- تجنبوا المراجعة في الطريق.
- إحدروا من المناقشة الجماعية قبل الدخول إلى الإمتحان.
- قامت الباحثة بتوزيع محتوى الجلسة على المتدربين، وتقويم الجلسة من خلال تطبيق إستمارة التقويم المرهلي للجلسات.
- قدمت الباحثة واجبا منزليا يطلب فيه من المتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) البحث عن مهارة أداء الإمتحان تحضيرا للجلسة المقبلة.
- تدخل المدرب لتدريب المستشارين على تقنية الإسترخاء والتنفيس الإنفعالي.
- الجلسة الثامنة: عنوان الجلسة: مهارة أداء الإمتحان.

إجراءات التطبيق:

- بدأت الباحثة بالترحيب بالمتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) وشكرتهم على الحضور في الوقت المحدد، وطلبت منهم المشاركة الفعالة والإيجابية.
- قامت الباحثة بمناقشة الواجب المنزلي، وعرض وجهات نظر المتدربين.
- قدمت الباحثة عرض (Power Point)، حول مهارة أداء الإمتحان،
- تطرقت الباحثة إلى ما يلي:

مهارة أداء الإمتحان:

أعزائي التلاميذ.....

- من الضروري أن تكتسبوا مهارة أداء الإمتحان على أحسن وجه لتحقيق النجاح والتفوق.
- إجلسوا مباشرة في المكان المخصص لكم.
- إلتزموا بالهدوء التام.

- أكتبوا معلوماتكم الشخصية على ورقة الأسئلة.
- إتبعوا تعليمات المراقبين ولا تخافوا من الملاحظين.
- كونوا هادئ الاعصاب، وتنفسوا بعمق.
- أكتبوا بخط واضح، فهذا يسهل القراءة أثناء التصحيح.
- نظموا ورقة الإجابة، وإهتموا بمظهرها من حيث الترتيب، التصنيف والتسلسل.
- إلتزموا بآداب أداء الإمتحان حتى تكتسبوا إحترام الجميع.
- إعتمدوا على أنفسكم وتجنبوا الغش، فهو سلوك غير قانوني وعواقبه وخيمة.

مهارة الإجابة:

أعزائي التلاميذ.....

- عند إستلامكم ورقة الأسئلة عليكم بقراءتها بكل هدوء وطمأنينة، لا تتوتروا ولا ترتبكوا، حتى وإن شعرتم وكأنكم نسيتم كل شيء فالهدوء والتنفس العميق يساعدكم على تذكر ما راجعتموه.
- إقرأوا كل التعليمات الخاصة بكل الأسئلة.
- إنتبهوا إلى كل التعليمات مثل: أجب بإختصار أو بالتفصيل، أو مع ذكر أمثلة، وهل المطلوب منكم هو تعريف أو شرح.
- إقرأوا الأسئلة كلها متأنية وبعناية، ويفضل قراءتها أكثر من مرة حتى تتعرفوا أكثر عن الطلوب منكم.
- إذا كانت الأسئلة كلها إجبارية، إختاروا السؤال الذي تبدئون به الإجابة.
- إذا كانت الأسئلة كلها إختيارية، إختاروا الأسئلة التي ترونها ستجيون عنها.
- في الأسئلة الإختيارية أجبوا عن الأسئلة السهلة، ثم الأسئلة الأقل سهولة، ثم الأسئلة الصعبة، ثم الأسئلة الأكثر صعوبة.

توزيع الوقت:

أعزائي التلاميذ.....

إن توزيع وقت الإمتحان على جميع الأسئلة المطلوب الإجابة عنها أمر ضروري وهام لذا عليكم فعل ما يلي:

- قسموا وقت الإمتحان على عدد الأسئلة المطلوبة بالتساوي، إذا كانت الأسئلة متساوية التنقيط، أمّا إذا كانت غير متساوية التنقيط فأعطوا السؤال ذا التنقيط الأكبر وقتاً أطول.
- حددوا لكل سؤال وقتاً للإجابة ولا تتعداه.
- أنظروا إلى ساعتكم بعد الإجابة على كل سؤال، لتتعرفوا على الوقت المتبقي.
- إجعلوا إجابتكم مناسبة لكل سؤال، لا تتسرعوا ولا تتباطؤوا فالوقت محدود ومحسوب.
- تجنبوا إضاعة الوقت في السؤال السهل.
- أجبوا على جميع الأسئلة المطلوبة قبل إنتهاء وقت الإمتحان.
- خصصوا وقتاً لكتابة الأسئلة على ورقة الإجابة.
- خصصوا وقتاً لمراجعة الورقة.
- تأكدوا أنكم كتبتم جميع الأجوبة على ورقة الإجابة.
- إستغلوا كل الوقت المخصص للإمتحان.
- لا تتركوا قاعة الإمتحان قبل إنتهاء الوقت، لكي لا تندموا على شيء نسيتموه.
- كانت المشاركة وتدخل المتدربين إيجابي وفعال، مازاد من إثراء محتوى الجلسة.
- أعطت الباحثة واجب منزلي طلبت فيه من المتدربين البحث عن مهارة توكيد الذات ودورها في التخفيف من قلق الإمتحان.
- قامت الباحثة بتقويم الجلسة، من خلال تطبيق استمارة التقويم المرحلي للجلسات.

- توزيع المادة العلمية عن محتوى الجلسة.

- تدخل المدرب لتدريب المستشارين حول تقنية الإسترخاء والتنفيس الإنفعالي.

الجلسة التاسعة: عنوان الجلسة: التدريب على مهارة توكيد الذات.

إجراءات التطبيق:

- قامت الطالبة بالترحيب بالأعضاء المشاركين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني)، وطلبت منهم المشاركة الفعالة.

- قامت الباحثة بمناقشة الواجب المنزلي، وعرض وجهات نظر المتدربين، وتركت المجال للمناقشة، وبعد ذلك تحدثت الباحثة عن مهارة أداء الإمتحان بالتفصيل نقطة بنقطة، وكانت المشاركة والتدخل بصفة إيجابية وفعالة، زاد من إثراء الجلسة حيث تطرقت الباحثة إلى مايلي:

أعزائي التلاميذ.....

- توقفوا عن الدخول في منافسات ومواجهات سلبية مع الزملاء خاصة التي تتضمن تعديا على أدوار الآخرين مثال على ذلك العلاقة مع الأساتذة، فيجب أن تتذكر أن دورهم يتطلب إعطاء أوامر أو توجيهات، لذلك تقبلوا السلطة التي يتطلبها أدائهم للدور الممنوح لهم.

- أعرّفوا أن توكيد الذات في مضمونها الصحي، هي أن تخرج أنت والأطراف الداخلة معك في مختلف العلاقات الاجتماعية بالظفر والكسب والإحترام المتبادل ما أمكن.

- لا تسرفوا في المجادلة أو محاولة إظهار أن رأيكم على حق أو إظهار الآخر انه غير منطقي، خاصة مع الذين لا يجدي معهم هذا الأسلوب، أو عندما تكونوا مخطئين.

- لا تعالجوا صراعاتكم مع الغير أمام مرأى الناس، فإنّه يؤدي إلى تفاقم هذه الصراعات.

- لا تعتذروا في كل مرة، بدون سبب، فهذا يدل على سلوك سلبي وليس على توكيد الذات.

- لا تظهروا جوانبكم السلبية، فقدموا أنفسكم بجوانبها الايجابية.

- يجب أن تكونوا ايجابيين في تصرفاتكم.

- اعرّفوا أن توكيد الذات يمكن تنميته بالتعبير بوضوح وبدون صعوبة على: من أكون، ماذا أريد،

بماذا اشعر، أن اعرف حقوقي وأن اعرف واجباتي.

- يجب الانتباه إلى كلامكم لأنّ الفرد يتكلم حسب لغته وتفكيره وتربيته.

- استعملوا ضمير المتكلم "أنا" لتوكيد الذات: يجب استعماله، لأنه يظهر الفرد فريد نوعه، وله سلوك توكيدي، لأن استعماله يدفع الفرد إلى توكيد ذاته، خاصة في مجتمع كمجتمعنا الذي سيعتبر الكلام على "أنا" أنانية وغرور، وهذا يعرض الفرد إلى انتقادات وأحكام، وهذا ما يدفعه إلى توكيد ذاته، لأنه يتعلم أن يعبر عن نفسه بطريقة مباشرة وواضحة وبجدية. مثال بدل القول "نحن نظن أن العطل المدرسية قصيرة جدا" فمن الأحسن القول "أنا أظن أن العطل المدرسية قصيرة جدا" وهذا لا يعني الاستغناء عن ضمير الجمع "نحن" بل استعمال ضمير المتكلم "أنا" في كل المواقف التي تتطلب توكيد الذات.
- التكلم بصراحة: عند الحوار مع شخص آخر أتوجه إليه مباشرة، وأتكلم بصراحة دون غموض، لهذا يجب تجنب استعمال العبارات التالية:
- تجنب استعمال عبارات "ألا تريد" «هل ممكن» «آلا تظن» التي لا تعبر عن الذات بصراحة وبدقة ولا تنمي توكيد الذات. بل يجب استعمال العبارات: "نعم" أو "لا" أو "لا ادري"
- التعبير بصدق عن المشاعر: يجب أن تكون للفرد الجرأة على التعبير عن المشاعر بصدق، دون الخوف من النبذ، لأن في مجتمعنا، يعبر عن المشاعر مع بعض المقربين من أهل وأصدقاء فقط، لهذا يجب معرفة مشاعرنا وبالتالي معرفة أنفسنا، وبهذا يسهل توكيد ذاتنا.
- توزيع المادة العلمية الخاصة بمحتوى الجلسة.
- قامت الباحثة بإعطاء واجب منزلي طلبت فيه من المتدربين البحث عن مهارة توكيد الذات ودورها في التخفيف من قلق الإمتحان.
- قامت الطالبة الباحثة بتقويم الجلسة عن طريق تطبيق إستمارة التقويم المرحلي للجلسات.
- قام المدرب بتدريب المستشارين على تقنية الإسترخاء والتنفيس الإنفعالي.

الجلسة العاشرة: عنوان الجلسة: التدريب على توكيد الذات

إجراءات التطبيق:

- قامت الباحثة بالترحيب بالمتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني)، وطلبت منهم المشاركة الفعالة.
- ثم قامت بمناقشة الواجب المنزلي الذي يتضمّن دور توكيد الذات في التخفيف من قلق الإمتحان، وعرض وجهات نظر المتدربين.

- قامت الباحثة بعرض (Power Point)، حول أهمية مهارات توكيد الذات وبالأخص المهارات اللفظية في التخفيف من قلق الامتحان لدى المتعلمين.

أعزائي التلاميذ.....

ويمكن تنمية توكيد الذات عن طريق عبارات غير لفظية وهي كما يلي:

- من خلال النظر في العيون: لإظهار توكيد الذات يجب النظر إلى الآخر مباشرة في عينيه، وإذا كان هناك صعوبة في ذلك، يمكن تركيز النظر على الأنف أو بين العينين أو على الجبهة أو الذقن.

- من خلال الصوت لتوكيد الذات يجب الكلام بطريقة فعالة، أي بوضوح ودقة وبهدوء وببطء وبهذا تعطي فرصة لنفسك لتركيب أفكارك وتسمح للسامع بفهم ماذا تريد. لهذا لا يجب أن يكون صوتك حاد يؤدي إلى الإزعاج وبالتالي لا تؤكد ذاتك، وان لا يكون قوي فيدل على العدوانية وأن لا يكون سريعا يدل على عدم الثقة والارتباك.

- من خلال تعابير الوجه: تظهر على الوجه عدة تعبيرات كالتوترات، والفرح، وتعابير الغضب التي يشعر بها الآخر، وبالتالي يكون رد فعله حسبها. إضافة إلى أن ملامح الوجه قد تكون عائق لتوكيد الذات خاصة عند الأفراد العابسين والمتوترين والثائرين، لهذا لتوكيد الذات يجب رسم ابتسامة على الوجه تدل على الدفء وتقبل الآخر، وهذه الابتسامة تعطي من طرف الفرد إلى كل من يحترمه، إذا كان يرغب في ذلك.

- من خلال وضعية الجسد: يمكن استعمال الجسد وحركاته لتوكيد الذات، لهذا لتوكيد الذات يجب تجنب كثرة السكون وكثرة الحركة إضافة، إلى أن طأطأة الرأس الدائمة لا تدل على توكيد الذات وإنما لما يكون الجسم في وضعية مستقيمة والرأس مرتفعا يدل على الذات التوكيدية.

- من خلال اللباس: تظهر شخصية الفرد وحالته الفكرية من خلال هندامه ومظهره الخارجي، واللباس، والروائح التي يستعملها، ولأن هذه العوامل الخارجية تعكس الكيان الداخلي للفرد، والصورة التي يعطيها عنه تساعد على توكيد الذات خاصة إذا أحس الفرد بأنه مرتاح في هذا المظهر وهذه الصورة. يطلب من أفراد الجماعة الإجابة على الأسئلة التالية من خلال تدوينها على الاستمارات التي تعطي لهم وهذه الأسئلة هي: ما هي الألبسة التي تحس بالراحة فيها؟ ما هي الألبسة التي تحس فيها أنك أحسن؟ هل

ترتديها اليوم؟ إذا كان نعم لماذا؟ إذا كان لا لماذا؟ هل أجبرت على ارتداء ألبسة لا تحبها؟ في حالة نعم ما هي؟ إذا تستمر في ارتدائها وأنت لا تحبها؟

- قامت الطالبة الباحثة بلعب الدور حول أسلوب توكيد الذات مع أحد المتدربين، حيث يقوم بدور المتعلم الذي ليس لديه توكيد الذات عال.

الجلسة الحادية عشرة: عنوان الجلسة: التدريب على مهارة الاسترخاء.

إجراءات التطبيق:

- قامت الباحثة بالترحيب بالمتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني)، وطلبت منهم المشاركة الفعالة.

- ثم قامت بمناقشة الواجب المنزلي الذي يتضمن دور تقنية الإسترخاء في التخفيف من قلق الإمتحان، وعرض وجهات نظر المتدربين.

- قامت الباحثة بعرض (Power Point)، حول تقنية الإسترخاء العضلي، ودوره في التخفيف من قلق الإمتحان، وتقديم نموذج عملي تطبيقي حيث تطرق إلى مايلي.

- التدريب الأول: تمارين الذراعين والكفين والكتفين والإستمرار في وضع الشد لمدة خمس ثوان، وحالة الإسترخاء لمدة عشرة ثوان مع تكرار التدريب لمدة أربع مرات.

- التدريب الثاني: تمارين الوجه، الضغط على الأسنان بأقصى قوة، الضغط على الشفتين والإستمرار لمدة خمس ثوان والعودة إلى الوضع الطبيعي عشرة ثوان مع التكرار أربع مرات.

- التدريب الثالث: تدرجات الرقبة والظهر.

- التدريب الرابع: تمارين التنفس وعضلات البطن، شهيق عميق، الإحتفاظ بالشهيق لمدة خمس عشرة ثانية، زفير، مع تكرار أربع مرات، شغل البطن إى الخلف، تكرار ذلك أربع مرات.

- التدريب الخامس: تمارين الساقين، الإستمرار بوضع الشد لمدة خمس ثوان، ووضع الإسترخاء لمدة عشر ثوان، مع التكرار أربع مرات.

- توزيع المادة العلمية الخاصة بمحتوى الجلسة.

- قامت الباحثة بتحضير المتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) لإنهاء البرنامج التدريبي وتقييمه في الجلسة الختامية من خلال تطبيق القياس البعدي.

- قامت الباحثة بتقييم الجلسة عن طريق تطبيق إستمارة التقييم المرحلي للجلسات.

الجلسة الختامية: إنهاء البرنامج وتقييمه.

إجراءات التطبيق:

- قامت الباحثة بتقييم الجلسات التدريبية السابقة، والوقوف على نقاط القوة والضعف في البرنامج.

- معرفة النتائج التي توصل إليها المشاركون من خلال التدرّبات التي إستخدمت خلال الجلسات السابقة، حيث قامت الطالبة الباحثة بمراجعة ما تمّ الحديث عنه في الجلسات السابقة، وإعطاء فرصة للمشاركين في طرح تساؤلاتهم عن النقاط الغامضة.

- تحدثت الباحثة عن أهمية التأكد من تطبيق جميع المشاركين لهذه المهارات بالشكل السليم كما تمّ التدريب عليها في جلسات البرنامج التدريبي.

- تقييم الجلسة عن تطبيق إستمارة التقييم المرحلي للجلسات.

- تحضير وتبليغ المتدربين بوجود قياس تتبعي، أي إعادة تطبيق الإستهبان بعد مدة من الزمن لإختبار الفرضيات.

- تطبيق القياس البعدي.

3.4.2. مقياس قلق الإمتحان

بعد الإطلاع على المقاييس المصمّمة لقياس قلق الإمتحان لدى التلاميذ، ونظرا لتوفرها وتعددتها كمقياس حامد عبد السلام زهران، 1999، وكذلك الإطلاع على (دراسة الشوبكي، 1991)، حيث تمّ تبني مقياس الشوبكي لقياس درجة قلق الإمتحان لدى التلاميذ، وهي أداة تعطى للمستشار لإستخراج التلاميذ ذوي القلق المرتفع، وخصص لها جلسة تدريبية، حيث فضلنا هذا المقياس لسهولة تطبيقه وكيفية تصحيحه، ورغم توفر الخصائص السيكومترية ولكن لأغراض الدراسة قامت الباحثة بإعادة حسابها (الصدق والثبات)، وتطبيقه على مجموعة من التلاميذ والقيام ببعض التعديلات، إستبدال بعض الكلمات والألفاظ المتداولة في المنظومة التربوية الجزائرية حتى يفهمها التلاميذ.

1.3.4.2. وصف مقياس قلق الإمتحان

يتكون المقياس من (38) فقرة بصورته الأصلية، تمّ الاحتفاظ بعدد الفقرات، ولكن تمّ تقسيمه إلى ثلاثة أبعاد: البعد النفسي والبعد الفيزيولوجي والبعد المعرفي، وبعد التعديلات التي أجريت عليه والتأكد من خصائصه السيكومترية، تمّ إعداده كأداة تعطى لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لإستخراج عينة التلاميذ ذوي القلق المرتفع، حيث تكون إحتتمالات الإجابة على المقياس أربعة خيارات هي (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ويحتوي المقياس على (03) أبعاد كمايلي (عبد الله الصافي، 2002).

- **البعد النفسي:** يشير إلى الحالة النفسية التي يشعر بها التلميذ أو يعيشها سواء قبل أو أثناء وبعد الإمتحان ويمثل هذا البعد (21) بندا هي: (2، 3، 9، 11، 12، 14، 15، 17، 20، 23، 24، 25، 27، 28، 29، 31، 32، 35، 36، 37، 38)

- **البعد الفيزيولوجي:** يشير إلى جميع الأعراض الفيزيولوجية والجسمية التي تظهر على التلميذ، والتي تعيق أدائه أثناء الإمتحان، ويمثل هذا البعد (10) بنود وهي: (1، 5، 6، 7، 13، 16، 19، 22، 26، 34).

- **البعد المعرفي:** يشير إلى جميع العمليات المعرفية التي تعيق أداء التلميذ في الإمتحان وتسبب له أعراض قلق الإمتحان المعرفية، ويمثل هذا البعد (07) بنود، وهي: (4، 10، 18، 21، 24، 30، 33).

2.3.4.2. كيفية تطبيق مقياس قلق الإمتحان

يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب من التلميذ أن يحدّد تطابق كل بند مع مايقوم به أو يشعر به في الواقع، وذلك بوضع علامة (×) أمام الإختيار الذي يتوافق مع حالته، مع العلم أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وليس هناك وقت محدد للإجابة.

3.3.4.2. كيفية تصحيح مقياس قلق الإمتحان:

لكل بند من بنود المقياس سلم إجابات يتكون من أربع إجابات حيث تعطى للإختيارات الدرجات

التالية:

الجدول رقم 9: يمثل تصحيح مقياس قلق الامتحان

أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق بشدة	لا أوافق
(04) درجات	(03) درجات	(01) درجة واحدة	(02) درجات

ثم تجمع الدرجات للحصول على درجة كلية تتراوح قيمتها ما بين (38) إلى (152) درجة، ولأغراض الدِّراسة قامت الباحثة من التحقق من صدق المقياس وثباته كمايلي:

***صدق المحكمين:** من أجل التحقق من صدق المقياس تمّ عرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين في العلوم التربوية والنفسية وبلغ عددهم (10)، وقد إستجابت الطالبة لأراء السادة المحكمين، وقامت بإجراء مايلزم من حذف وتعديل في ضوء إقتراحاتهم، وما يناسب البيئة والمنظومة التربوية الجزائرية، ليتم إعداد المقياس بصورته النهائية.

***صدق الإتساق الداخلي:** تمّ تقدير صدق مقياس قلق الامتحان بواسطة تقدير معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها، ومعاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها، ومعاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم 10: معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها

العدد	رقم البند	معامل الارتباط	العدد	رقم البند	معامل الارتباط
العدد النفسي	2	0,426**	العدد الفيزيولوجي	37	0,503**
	3	0,443*		38	0,482**
	9	0,391**		1	0,345**
	11	0,526**		5	0,333**
	12	0,355**		6	0,348**
	14	0,513**		7	0,86**
	15	0,620*0-		13	0,490**
	17	0,830**		16	0,484**
	20	0,458**		19	0,683**
	23	0,668**		22	0,359**
	24	0,453**		26	0,368*

0,758**	34	البعد المعرفي	0,484**	25
0,435**	4		0,650**	27
0,363**	10		0,758**	28
0,393**	18		0,334**	29
0,581**	21		0,389**	31
0,309**	24		0,735**	32
0,66**	30		0,558**	35
0,427**	33		0,659**	36

** الارتباط دال عند 0,01

يتضح من الجدول رقم (10) أن معاملات ارتباط البنود مع الأبعاد التي تنتمي إليها تتراوح بين (0,33) و(0,83)، وهي دالة احصائياً عند مستوى 0,01، حيث أن معاملات ارتباط البنود بالبعد النفسي تتراوح بين (0,33) و(0,75)، وبين البنود والبعد الفيزيولوجي ما بين (0,33) و(0,86)، وبين البنود والبعد المعرفي ما بين (0,30) و(0,60). وتجدر الإشارة أن معاملات الارتباط تساوي أو تتعدى الحد الأدنى المطلوب (0,30) ومعظمها دالة احصائياً عند مستوى 0,01 مما يؤكد على اتساق البنود مع الأبعاد التي تنتمي إليها.

الجدول رقم 11: علاقة الأبعاد فيما بينها وعلاقتها بالدرجة الكلية للمقياس

المقياس وأبعاده	البعد النفسي	البعد الفيزيولوجي	البعد المعرفي	المقياس الكلي
البعد النفسي	---	** 0,35	** 0,467	** 0,725
البعد الفيزيولوجي	---	---	** 0,642	** 0,764
البعد المعرفي	---	--	---	** 0,899

** الارتباط دال عند 0,01

يتضح من الجدول رقم (11) أن معاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها، وبين الأبعاد والدرجة الكلية مرتفعة ودالة احصائياً عند مستوى 0,01، حيث بلغ معامل ارتباط البعد النفسي بالبعد الفيزيولوجي بـ (0,35) بالبعد المعرفي (0,46)، وبين البعد المعرفي والبعد الفيزيولوجي (0,64). وكذلك بلغت معاملات

الأبعاد (البعد النَّفسي، البعد الفيزيولوجي، البعد المعرفي) بالدرجة الكلية (0,72)، و(0,76)، و(0,89) على التوالي. وبالتالي فإن أبعاد مقياس قلق الإمتحان متسقة فيما بينها، ومتسقة مع الدرجة الكلية للمقياس

ثبات المقياس: تمّ تقدير الثبات باستخدام طريقة ألفا للاتساق الداخلي للبنود، وذلك سواء لكل بُعد من الأبعاد أو للمقياس الكلي.

الجدول رقم 12: معاملات ثبات الأبعاد والمقياس الكلي.

المقياس وأبعاده	عدد البنود	معامل ألفا
البعد النَّفسي	21	0,538
البعد الفيزيولوجي	10	0,614
البعد المعرفي	07	0,596
المقياس الكلي	38	0,652

يتضح من الجدول رقم (12) أن معامل الثبات ألفا للمقياس الكلي بلغ (0,65) وهو مقبول، وكذلك جاءت معاملات ثبات الأبعاد مقبولة فمعامل ثبات البعد النَّفسي بلغ (0,53)، والبعد الفيزيولوجي بلغ (0,61)، والبعد المعرفي (0,59)، أكدت هذه النتائج على أن مقياس قلق الإمتحان وأبعاده ذات معاملات ثبات مقبولة، ما يشير إلى ثبات المقياس.

5.2. الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات

تعتبر الأساليب الإحصائية التي يستخدمها الباحث لتحليل الإحصائيات المتحصل عليها من الميدان ذات أهمية بالغة، إذ لا يمكن لأيّ باحث إتمام بحثه بدون الإستعانة بها، لأنّه بفضلها يمكن معرفة مدى تحقق فرضيات الدّراسة من عدمها.

أما فيما يخص هذه الدّراسة فبعد جمع البيانات، تمّ فرزها وتفرّيقها في جداول قصد معالجتها إحصائياً بإستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss20) المتضمن العديد من الإجراءات الإحصائية الشائعة، التي تسمح للباحث تحليل العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وقد مكّنا البرنامج من تحليل البيانات بالأدوات الإحصائية التالية:

1.5.2. الأساليب الإحصائية الخاصة بالصدق والثبات

- معامل الارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرومباخ.
- معامل أوميغا لماكدونالد.

2.5.2. الأساليب الإحصائية الخاصة بمعالجة النتائج

أ. الإحصاء الوصفي

- الإحصاءات الوصفية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لوصف درجات القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

- الإحصاء الإستدلالي:

- اختبار كولومجروف-سميرنوف واختبار شايبرو-ويلك لفحص اعتدالية توزيع بيانات الدراسة.
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين للتحقق من الفرضيات الأولى والثانية والثالثة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة لدلالة الفروق بين العينات المرتبطة للتحقق من الفرضية الرابعة.
- معامل ايتا لحجم الأثر في حالة عينتين مرتبطتين، ومربع ايتا الجزئي لحجم الأثر في حالة تحليل التباين للقياسات المتكررة.

ب. خلاصة الخطوات الإجرائية للدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية التالية:

- الإطلاع على الإطار النظري للدراسة والأدب التربوي والدراسات السابقة والمقاييس المتعلقة بهذه الدراسة.
- البدء بكتابة الفصل الأول وما يتضمّنه من عناصر: مسكلة الدراسة، الأهداف والأهمية.
- كتابة الإطار النظري الذي يحنوي على ثلاثة فصول شمل الفصل الأول البرامج التدريبية، الفصل الثاني مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الفصل الثالث تضمن قلق الإمتحان.
- إعداد البرنامج التدريبي بصورته النهائية الخاص بكيفية تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي

- والمهني مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنّة الثالثة ثانوي، وتحديد جلساته وأهدافه وخطوات تطبيقه.
- تحديد مجتمع الدّراسة وأفراد العيّنة الفعلية للدراسة.
 - الحصول على الموافقة المبدئية لإدارة مركز التّوجيه المدرسي والمهني لولاية بجاية لإجراء الدّراسة الميدانية على مستوى المركز.
 - الحصول على الموافقة النهائية من طرف مديرية التّربية لولاية بجاية لتطبيق الدّراسة الميدانية على مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي بالولاية.
 - الحصول على تعهد المستشارين وموافقتهم على تطبيق الدّراسة في المؤسّسات التّربوية المنصّبين فيها.
 - تطبيق الإستبيان الخاص بكيفية تعامل مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان لإستخراج عيّنة الدّراسة الأساسية.
 - تطبيق جلسات البرنامج التّربوي لمدة ثلاثة أشهر.
 - معالجة المعطيات إحصائياً، وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

1. إختبار التوزيع الطبيعي (إختبار كولجروف – سمرنوف)
2. الإستنتاج العام

1. إختبار التوزيع الطبيعي (إختبار كولمجروف - سمرنوف)

قبل إختبار الفرضيات تمّ التحقق من اعتدالية توزيع بيانات الدّراسة باستخدام إختبار كولومجروف-سميرنوف وإختبار شايبرو-ويلك، وأظهرت النتائج بأن درجات القياس القبلي، ودرجات القياس البعدي، ودرجات القياس التتبعي تتوزع توزيعاً اعتدالياً، حيث أن قيم إختبارين جاءت غير دالة احصائياً ($0,05 > p$). وبالتالي تتوزع بيانات متغيرات الدّراسة توزيعاً اعتدالياً ممّا يسمح باستخدام إختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين.

1.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

الجدول رقم 13: نتائج إختبار "ت" للفروق بين المستشارين في القياس القبلي والبعدي في كيفية

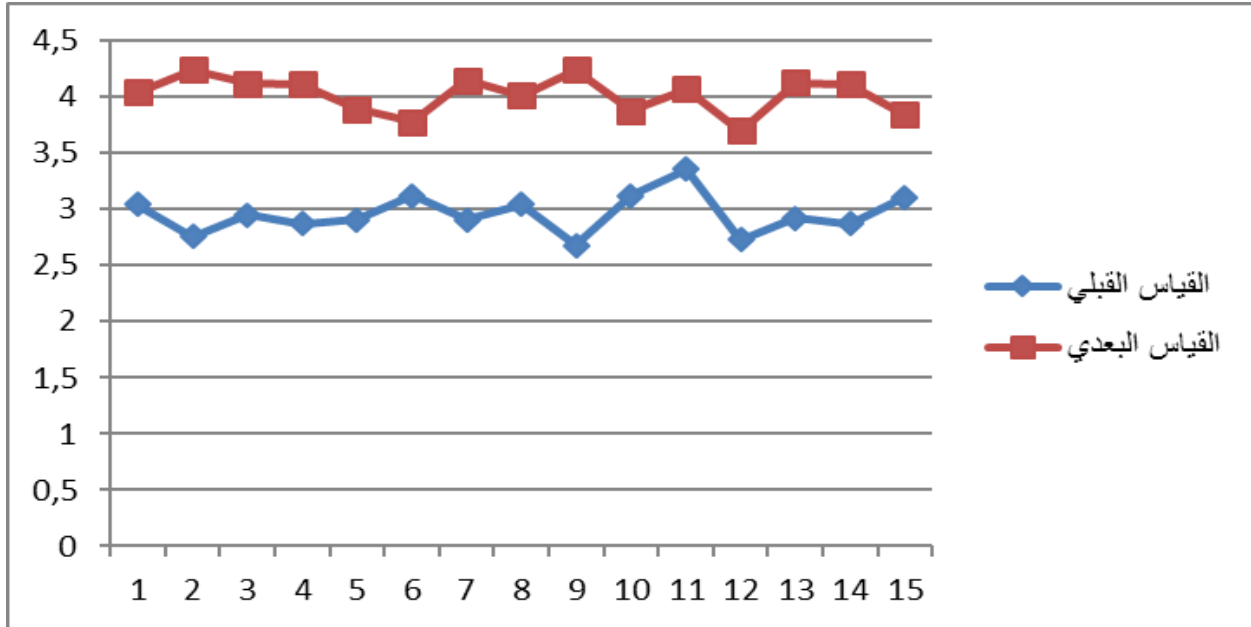
التعامل مع قلق الامتحان

المهارات الإرشادية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدالة	حجم الأثر
القياس القبلي	15	2,959	0,176	1,061	-14,95	14	0,000	3,861
القياس البعدي	15	4,020	0,165					

يتّضح من الجدول (13) أن هناك فروقا دالة احصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي في المهارات الإرشادية للمستشارين للتخفيف من قلق الامتحان، حيث أن قيمة "ت" ($-14,95$) عند درجات حرية (14) جاءت دالة احصائياً ($0,05 > p$) وكانت الفروق لصالح القياس البعدي بمتوسط حسابي (4,02) أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي (2,959) بفارق (1,061) في متوسط حسابي، وبانحرافين معيارين متقاربين (0,176) و(0,165) على التوالي.

وقد كانت قيمة حجم الأثر (3,861) وحدات انحراف معيارية، وهي كبيرة وفقاً لتوجيهات كوهين (1988) لأنها أكبر بكثير من (0,80). بمعنى أن (86,1%) من التباين الذي يفسره المتغير المستقل (البرنامج) في المتغير التابع (المهارات الإرشادية لتخفيف قلق الامتحان). وبذلك توجد فروق دالة

احصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي في البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.



الشكل رقم 12: رسم بياني لدرجات مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في

القياس القبلي والقياس البعدي

ويوضح من الشكل (12) أن درجات مهارات مستشاري التوجيه للتعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ في القياس البعدي جاءت أكبر من درجاتهم في القياس القبلي، بحيث تحسنت كلها وبدرجة كبيرة، مما يدل أن البرنامج الموجه ذات فعالية في تحسين مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

تبيّن النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في الجدول رقم (13) والشكل رقم (12) وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة البحث.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه من مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت أهمية التدريب في تنمية مجموعة من المهارات الإرشادية التي يستخدمها المرشدون في عملهم الإرشادي وذلك بصفة عامة، كدراسة كيفليحان (1989) التي تؤكد أن المرشدين الذين تلقوا الدورات التدريبية أبدوا تغيراً في إهتماماتهم بالبحث والإستكشاف وإعادة البناء المعرفي حول الإرشاد النفسي.

وكذلك تتسق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصمادي (1994)، التي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تحسين المهارات الأساسية العامة، والمهارات الشخصية في مجالات الإرشاد التربوي والإرشاد الأسري، ومهارات تعديل السلوك ضمن عدد من الورش التدريبية، حيث تكونت الدراسة من مجموعة تجريبية مكونة من (39) مرشدا ومرشدة ومجموعة ضابطة مكونة من (46) مرشد ومرشدة استخدمت للمقارنة واستخدم الباحث مقياس مهارات الإرشاد الأساسية العامة الذي يتناول المهارات والعلاقات الإرشادية، وخصائص الإحترام والفهم والتعاطف والانفتاح والوضوح، حيث استخدم الباحث دلالات الصدق والثبات للمقياس بعد تعريبه، أشارت النتائج إلى أن الورش التدريبية في مجال الإرشاد الأسري وتعديل السلوك قد أحدثت تحسناً لدى المتدربين وبدلالة إحصائية.

وكذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (دلال العلمي 1988) تحت عنوان: "أثر الإعداد المهني للمرشد التربوي، في فعالية أدائه في مجال التوجيه والإرشاد في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن وهدفت الدراسة إلى تقصي أثر الإعداد المهني للمرشد التربوي في فعالية أدائه في مجال التوجيه والإرشاد.

وقد قامت بدراسة الإعداد المهني: بشقيه الإعداد الأكاديمي، والتدريب الميداني أثناء الخدمة، أما الإعداد الأكاديمي فقد شمل عددا من المواد الدراسية التي أخذها المرشد التربوي في علم النفس العام وعلم النفس الإرشادي والإحصاء والقياس ومناهج البحث، كما شمل التدريب عددا من الدورات التدريبية والتخصصية، وبرامج العمل التي تقدمها وزارة التربية والتعليم للمرشد التربوي أثناء الخدمة، وإشتملت عينة الدراسة على (313) مرشدا ومرشدة في جميع مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، واستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي واختبار "ت"، واختبار التحليل البعدي لنيومان كولز، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه كلما حصل المرشد التربوي على مواد في علم النفس الإرشادي، استطاع معالجة المشكلات الإرشادية بشكل أفضل.

حيث تبين في دراسة الباحثة (العلمي) أن عملية تطور المعرفة لدى المرشد التربوي تساعده في مواجهة المشكلات الإرشادية عند المسترشدين.

كما توصلت الدراسة إلى نتائج تؤكد أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة الحاصلة على أربع مسافات في علم النفس فصاعداً، وتلك التي حصلت على مسافتين، مما يدل على أنه كلما حصل المرشد التربوي على مسافات أكثر في علم النفس الإرشادي، استطاع معالجة المشكلات بصورة أفضل.

وفي نفس السياق توصلت دراسة صخيل (1995) تحت عنوان " بناء وتطبيق برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاتصال باستخدام الإرشاد التربوي المصغر، هدفت إلى برنامج تدريبي لطلبة المرحلة الرابعة لطلبة الإرشاد التربوي في بغداد على بعض مهارات الاتصال في العملية الإرشادية، والتعرف على أثر تطبيقه في تنمية هذه المهارات لديهم باستخدام أسلوب الإرشاد التربوي المصغر، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التدريبية في الإختبار البعدي بعد تدريبها باستخدام أسلوب الإرشاد المصغر وبدلالة إحصائية عالية بلغت (0.001) في أداء مهارة الأسئلة بشكل عام، والأسئلة المفتوحة والمغلقة بشكل خاص ومهارة التلخيص والمهارات الثلاث مجتمعة.

وتدعم نتائج الدراسة الحالية ما أكده الباحثون حول ضرورة إكساب المرشدين المتمرسين المهارات الإرشادية المتمثلة في مهارات التخطيط للعمل الإرشادي، ومهارات الإرشاد الفردي، والجمعي، حيث اتسقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ألداج وبكتاس Alladag et Bektas حول التدريب الميداني (2009) للمرشدين المتمرسين، والتي أظهرت أن التدريب الميداني عنصر مهم في تعليم وإكتساب المهارات وتطبيقها للمرشد المتدرب وعليه يمكن تفسير النتيجة أن التدريب الميداني فعال في تحسين مهارات الإرشاد النفسي الأساسية وتعزيزها، وتحسين أساليب وإستراتيجيات الإرشاد وتعميق معنى العلاقة الإرشادية، وتدريب المرشدين على مهارات التقييم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة حمدي وخطاطبة (2013)، التي حاولت قياس أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي، والتي أظهرت نتائجها فعالية التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي، ونفس النتيجة أكدها كوزينا وآخرون (2010) Kozina,et al أين أثبت وأكد على أثر التدريب الميداني والإشراف على كفاءة المرشدين المهنية، حيث أظهرت النتائج تحسناً واضحاً في المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية والمعرفة النظرية والتطبيقية لدى المرشدين المتدربين.

وتتسجم نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي قام بها Anthony (1988)، والتي هدفت إلى التعرف على التغييرات في مهارات الإرشاد لدى المرشدين المتخرجين والمستمرين في الدراسة بعد إدخالهم في برنامج وفق نظام نموذج هيل (Hill,1981)، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن استخدام المرشدين المتخرجين لفيئات المقابلة الإرشادية بدرجة كبيرة مقارنة مع الطلبة غير المتخرجين في الإختبار البعدي مقارنة بالإختبار القبلي (Anthony, 1988,p65).

وتوصل إليها الباحث عبد الكريم محمد صالح (2013) إلى نفس النتائج في دراسة هدفت إلى التعرف على أثر البرنامج التدريبي لتطوير مهارات المقابلة لدى المرشدين التربويين، حيث توصل إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح الإختبار البعدي.

وأكد ريشارد وبامبلا (Richard & Pamela, 2002) إلى أن صياغة برامج إعداد المرشدين تتطلب اختبار القيم الأساسية، والأهداف المركزية لعمل المرشدين وإدراك الدور الذي يلعبه المرشد في المدارس باعتباره نظام اجتماعي ومعرفة الكثير عن التعلّم والتّعليم. فعند التّفكير بالطالب الجيد أو المرشد المثالي، فإن أوصاف محددة تخطر بالبال، وهي أنه مرن ومقاوم للغموض ومتفتح العقل ويدير نفسه وواثق منها، ويبحث عن الأفضل دائماً، قادراً على خلق التنوع، ويكون ناقداً مبدعاً، ولاكساب مثل هذه الصفات كان لابد من تغيير المنهاج ليصبح مواكبا لمتطلبات العصر قادر على إعداد مرشدا بهذه الصفات.

وترى الباحثة أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في المهارات التي يستخدمها المستشارون لكيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والمقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا قد يرجع لعدة عوامل منها:

- التّدريب العملي الذي تلقاه مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التّربوي، والتي شملت المعلومات النّظرية عن جميع المهارات الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان وتقديم شرحاً وافياً باستخدام تقنيات العرض، وبعض الفيديوهات الخاصة ببعض التقنيات والمهارات التي تستعمل في التخفيف من قلق الإمتحان، حيث كان رد فعل المستشارين إيجابياً، وتقديم بعض النماذج العملية للمهارات، وكذلك استخدام لعب الدور في بعض المهارات كمهارة توكيد الذات، الإسترخاء العضلي من قبل المتدربين خلال تنفيذ جلسات البرنامج التّربوي.

- وجود رغبة حقيقة لدى جميع المستشارين المشاركين في تطوير وتنمية قدراتهم وإمكانياتهم، وقدرتهم على تطبيق هذه المهارات التّربوية والعملية والبرامج الإرشادية بشكل جيد، وإتقان تنفيذ الجلسات الإرشادية الفردية منها والجماعية، وخاصة أن محتوى الجلسات التّربوية كلها تساعد في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التّلاميذ.

- تعود مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، والتحكم في محتوى الجلسات التدريبية، وإدراكهم لأهمية التدريب العملي في مهنة التوجيه والإرشاد ورغبتهم الجامعة في إكتساب هذه المهارات وضرورة استخدامها في العمل الإرشادي.

2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية

توجد فروق بين القياس القبلي والقياس التتبعي في البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

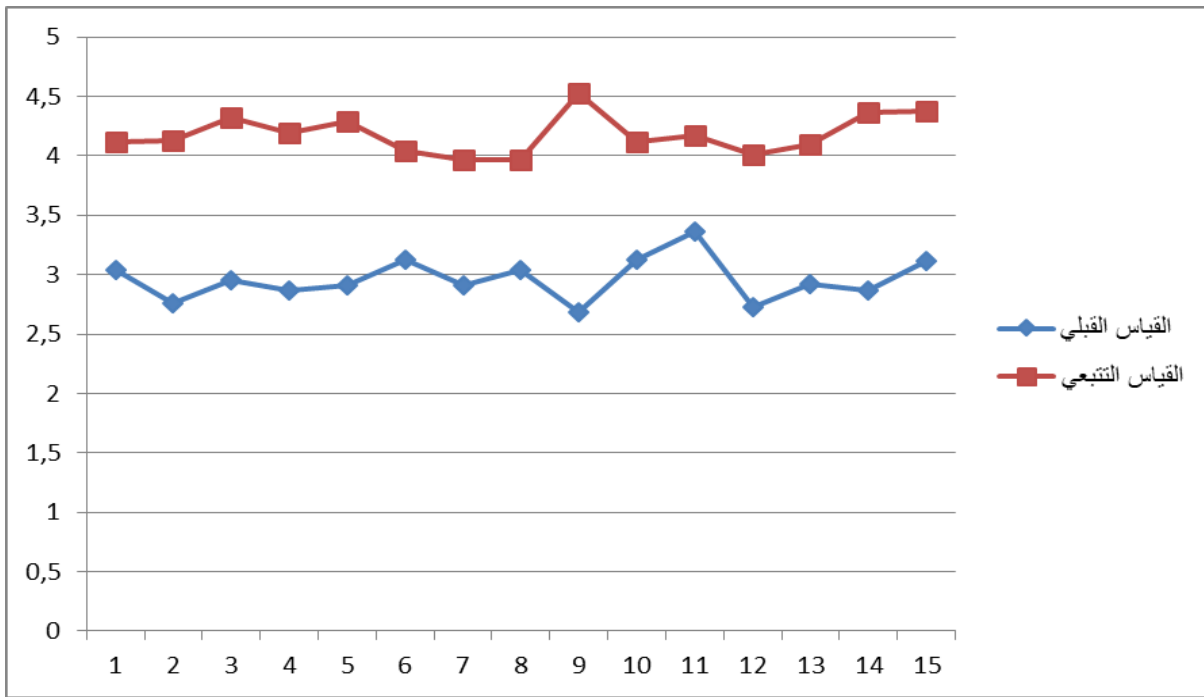
الجدول رقم 14: نتائج اختبار "ت" للفروق بين المستشارين في القياس القبلي والتتبعي في كيفية

التعامل مع قلق الامتحان

المهارات الإرشادية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدالة	حجم الأثر
القياس القبلي	15	2,959	0,176	1,222	17,810	14	0,000	4.599
القياس التتبعي	15	4,181	0,165					

يتضح من الجدول (14) أن هناك فروقا دالة احصائيا بين القياس القبلي والقياس التتبعي في المهارات الإرشادية للمستشارين للتخفيف من قلق الامتحان، حيث بلغت قيمة "ت" (17,81 -) عند درجات حرية (14) التي جاءت دالة احصائيا (0,01) $p <$. وكانت الفروق لصالح القياس التتبعي بمتوسط حسابي (4,181) أكبر من القياس القبلي (2,959) بفارق (1,222)، وبانحرافين معيارين متقاربين (0,176) و(0,165) على التوالي.

وقد كانت قيمة حجم الأثر (4,599) وحدات انحراف معيارية، وهي كبيرة وفقا لتوجيهات كوهين (1988) لأنها تتعدى (0,80). أي أن 59,1% من التباين الذي يفسره المتغير المستقل (البرنامج) في المتغير التابع (المهارات الإرشادية لتخفيف قلق الامتحان). وبذلك توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى 0,01 بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس التتبعي في محتوى البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.



الشكل رقم 13: رسم بياني لدرجات مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد في القياس القبلي والقياس التتبعي

ويؤكد الشكل (13) أن درجات مهارات مستشاري التوجيه للتعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ في القياس التتبعي تحسنت أكثر من درجاتهم في القياس القبلي، بحيث جاءت كل درجات القياس التتبعي أكبر من درجات القياس القبلي، وهذا يبين أن البرنامج الموجه ذات فعالية في تحسين مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثانية الموضحة في الجدول رقم (14) والشكل رقم (13) وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والتتبعي في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة البحث.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الأش (2012)، هدفت إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض المهارات الإرشادية لدى عينة من المرشدين النفسانيين في سوريا، حيث تكونت عينة الدراسة من (29) مرشدا نفسيا، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس المهارات الإرشادية لدى المرشد (إعداد الباحث) وبرنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية (إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج

وجود فروق بين المقياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق في هذه المهارات بين القياس البعدي والتتبعي وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق في كل من التطبيقين القبلي والبعدي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (النوع، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، التخصص) وعدم وجود فروق في كل من التطبيقين البعدي والتتبعي تعزى للمتغيرات الديموغرافية.

وكذلك تتسق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة (صباح صخيل، 1995) تحت عنوان بناء برنامج تدريبي لطلبة المرحلة الرابعة من قسم الإرشاد - كلية التربية - حيث هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لطلبة المرحلة الرابعة من قسم الإرشاد - كلية التربية - على بعض مهارات الإتصال في العملية الإرشادية باستخدام أسلوب الإرشاد المصغر، وقد تكونت العينة من (4) طلاب، و(6) طالبات باستخدام التسجيل السمعي المرئي قبل التجربة بوصفها اختبار قبلي وبعدي بعد التجربة، وعرضت على ثلاثة خبراء، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي في أداء مهارة الأسئلة بشكل عام، والأسئلة المفتوحة والمغلقة بشكل خاص، ومهارة التلخيص والمهارات الثلاثة مجتمعة، حيث هدفت الدراسة بشكل عام إلى تطوير كفاءة المرشد في إدارة الجلسات الإرشادية، من خلال البرهنة أو الكشف عن أثر نماذج تدريبية متنوعة لتحسين المهارة في استخدام أسلوب المرشد المتدرب لمهارات معينة بعد الإنهاء من البرنامج (التتبعي).

وتفسر الباحثة النتائج المتوصل إليها بالموضوعية كون المستشارين في القياس القبلي لم يخضعوا للتدريب للبرنامج الذي سطر لكيفية التعامل مع قلق الإمتحان، ولا يملكون المهارات التطبيقية العملية، وهذا راجع إلى هيمنة الجانب النظري في عملية تأطير المستشارين، ونقص التدريب الميداني في مجال تطبيق البرامج الإرشادية والعمل بها كأداة مقننة ولديها مصداقيتها، حيث يكتفي مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بتقديم حصص إعلامية جماعية، ومقابلات إرشادية تحضر التلاميذ لإجتياز إمتحان شهادة البكالوريا دون اللجوء إلى تعليم التلميذ لمهارات يكتسبها خلال السنة الدراسية حتى يسمح له بأداء الإمتحان بكل ثقة، ويرجع ذلك أيضا إلى إفتقاد المستشار للتقنيات والوسائل التي يعتمد عليها للكشف عن فئة التلاميذ الذين يعانون من قلق الإمتحان، بالإضافة إلى كثرة الأعمال الإدارية واتساع رقعة تدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (التعليم الثانوي والمتوسط)، وإقتصار عملية التدريب في بعض الملتقيات التكوينية التي تعتمد على العرض النظري فقط، ويمكن إرجاع النتيجة المتوصل إليها إلى سيطرة طابع النمطية على مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وضرورة تقيده بالبرنامج السنوي المسطر من طرف وزارة التربية الوطنية، وإحترام فترات إنجاز كل نشاط، وكذلك وجود فراغ في

التشريع المدرسي الذي مازال يعمل بالمناشير والقرارات الوزارية القديمة التي صدرت في التسعينيات رغم إدخال مصطلح جديد على تسمية المستشار وهو الإرشاد المدرسي، ولكن هذا لم يتبعه تجسيد تطبيقي وعملي، ويبقى دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني منحصرا ومحدودا في الإستشارة، وليس لديه صلاحيات التدخّل الإرشادي، بالإضافة إلى الفهم الخاطئ لبعض المدارء الذين يعتبرون المستشار موظف إداري ليس لديه الحرية في تطبيق آليات وتقنيات الإرشاد المدرسي مع التلاميذ، ونقص الوسائل المادية، وظروف عمل المستشار، كل هذه الأسباب قد تجعله يقوم بالمهام المنوطة به في حدود برنامج وزارة التربية الوطنية وتقتل فيه روح المبادرة والعطاء والتغيير.

إعتماد البرنامج التدريبي المصمم وفق مبادئ النظرية السلوكية المعرفية، فاحتوى البرنامج على مجموعة من المهارات بعضها يستند إلى النظرية السلوكية والبعض الآخر إلى النظرية المعرفية، فمحتوى الجلسات ساعدت المستشار على التخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ وإكسابهم لمهارات التحضير والإستعداد للإمتحان كمهارة إعداد الإمتحان، وكذلك مهارة توكيد الذات التي تسمح للمراهق المتمدرس من توكيد ذاته من خلال إكسابه الثقة بالنفس، بالإضافة إلى مهارة الاسترخاء التي تسمح بالتلميذ من الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي.

إحتواء البرنامج التدريبي لمعلومات نظرية حول قلق الإمتحان، سمحت بالتلميذ من تصحيح بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي يملكها حول الموضوع، وكذلك التعرّف عن أسبابه وإعطاء مجموعة من الأساليب الإرشادية للتخفيف منه، كما تبين من خلال الجلسة رقم (03)، حيث صحح التلميذ أفكاره وتصورات الخاطئة عن قلق الامتحان.

كذلك يمكن تفسير النتائج المتوصل إليها أن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حتى وإن لديهم معلومات نظرية عن هذه المهارات المستخدمة للتعامل مع قلق الإمتحان، ولكنهم يطبقونها بشكل عشوائي أي بعض النصائح والإرشادات تقدم في الفصل الثالث للتلاميذ بطريقة جماعية، ولكن ليس التدريب عمليا وتطبيقيا على شكل برنامج تدريبي منظم لديه جلساته، ولكل جلسة زمن ومحتوى خاص بها، هذا ما جعل أداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني غير فعال في هذا المجال، وهم بأنفسهم إستنتجوا أهمية العمل وفق برنامج تدريبي أو إرشادي، وكذلك أهمية التدريب العملي أثناء الخدمة، لأنهم يملكون المعلومات النظرية، ولكن كيفية تطبيقها في إطار العمل الإرشادي هو الشيء الذي ينقصهم، حيث هذا ما ولد لديهم الدافعية، والرغبة لإعادة تطبيق البرنامج على التلاميذ مرة أخرى.

يُعتبر التّدريب الميداني وسيلة فعالة يمكن إعتماؤها في تنمية قدرات مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، لإكسابه مهارات جديدة تعدل إتجاهاته، وتوسع مفاهيمه، وترسخ فيه المقدرة على الإبتكار والتجديد والإبداع، وتخليصه من أساليب وأنماط العمل التي تعيقه من التلاؤم مع حجم وسرعة التقدم في المعرفة والطرق الفنيّة للحصول عليها، وبذات القدر من الأهمية، فإن التّدريب وسيلة فذة لتحقيق الرّبط المحكم بين المعرفة المكتسبة نظريا والعمل المنتج، أي تمكّن مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من المرور بالخبرات التّربوية والثقافية والإجتماعية المخططة والمبرمجة التي تعمل على تنشئته على حب العمل النافع للمجتمع، وتقدير قيمة الإرتباط به، كما تمنحه الفرصة للتعرف المباشر على ثقافات وبيئات لم يتعرف عليها في صفحات الكتب وقاعات الدرس وفي مدرجات الجامعة.

3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة

توجد فروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي في البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

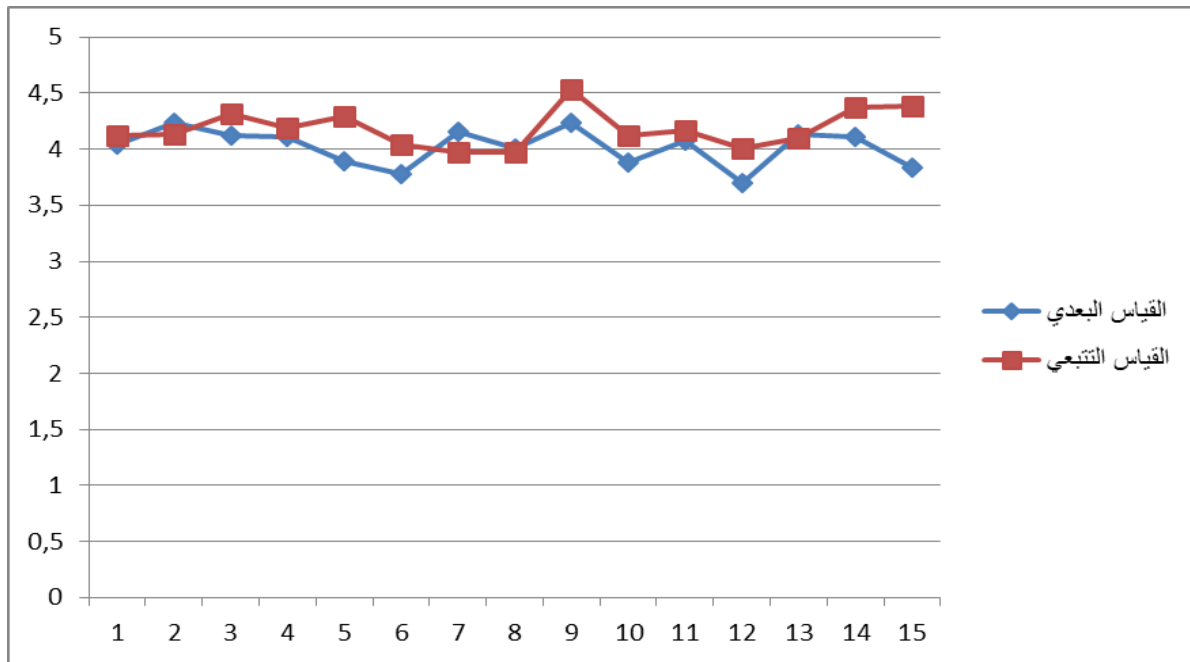
الجدول رقم 15: نتائج اختبار "ت" للفروق بين المستشارين في القياس البعدي والتتبعي في المهارات الإرشادية لخفض قلق الامتحان

المهارات الإرشادية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الأثر	حجم الأثر
القياس البعدي	15	4,020	0,165	0,161	-3,148	14	0,000	0,813
القياس التتبعي	15	4,181	0,165					

يتّضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في المهارات الإرشادية للمستشارين للتخفيف من قلق الامتحان، حيث بلغت قيمة "ت" (-3,148) عند درجات حرية (14) دالة احصائيا $(0,01) < p$. وكانت الفروق لصالح القياس التتبعي بمتوسط (4,181) أكبر من القياس البعدي (4,02) بفارق (0,161)، وانحراف معياري يساوي (0,165).

وقد كانت قيمة حجم الأثر (0,813) وحدات انحراف معيارية، وهي كبيرة وفقا لتوجيهات كوهين (1988) لأنها تتعدى (0,80). بمعنى أن 81,3% (من التباين الذي يفسره المتغير المستقل (البرنامج)

في المتغير التابع (المهارات الإرشادية لتخفيف قلق الامتحان). وبذلك توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى 0,01 بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس التتبعي في محتوى البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.



الشكل رقم 14: رسم بياني لدرجات مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد في القياس البعدي والقياس التتبعي

يظهر في الشكل (14) أن معظم درجات مهارات مستشاري التوجيه للتعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ في القياس التتبعي أكبر من درجاتهم في القياس البعدي، ولكن ليس بفارق كبير بحيث جاءت معظم درجات القياس التتبعي أكبر من درجات القياس البعدي، بمعنى أن المستشارين احتفظوا بالمهارات بعد القياس البعدي، وهذا ما يبيّن أن البرنامج الموجه ذات فعالية في تحسين مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا. تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثالثة الموضحة في الجدول رقم (15) والشكل رقم (14) وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي، وكذلك حجم الأثر الذي يظهر من خلال وحدات الإنحراف المعيارية المرتفعة، وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة البحث، وتجدر الإشارة إلى نقص الدراسات السابقة التي تناولت فعالية البرامج التدريبية الموجهة للمستشار أو المرشد المدرسي في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان

شهادة البكالوريا، وبما أن التكفل النفسي بتلاميذ الإمتحانات الرسمية محور من محاور الإرشاد النفسي المدرسي، وجزء لا يتجزأ من العملية الإرشادية التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ونجاح المستشار في إعداد وتطبيق المقابلات الإرشادية، وكذلك إتقانه لمهارة الإتصال والتواصل ودورها الفعال في التكفل النفسي بالتلاميذ، وعليه تمّ إستدلال النتائج المتوصل إليها إلى بعض نتائج الدراسات التي تناولت هذه المهارات، فهناك العديد من الدراسات التي تتفق مع النتائج المتوصل إليها، كدراسة أبو يوسف (2008) والتي هدفت للتعرف على مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية لقطاع غزة، والتعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات الإرشادية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات (4 الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، جامعة التخرج)، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية من المرشدين الذين بلغ عددهم (11 مرشدا ومرشدة)، تمّ تصويرهم بالفيديو أثناء القيام بالجلسات الإرشادية، وتم تحكيم الفيديو من قبل مختصين، وهو بمثابة قياس قبلي، ثم تمّ تطبيق البرنامج وتصويرهم مرة أخرى وهم يقومون بالجلسات الإرشادية بمثابة قياس بعدي، وأظهرت النتائج بوجود فروق بين القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي، ووجود فروق بين مستوى تطبيق المهارات والمستوى الافتراضي، مما يعني عدم إتقان المرشدين للمهارات، وأظهرت النتائج وجود فروق في القياس القبلي والبعدي يعزى للجنس، وعدم وجود فروق في القياس القبلي يعزى للتخصص ولسنوات الخبرة ولجامعة التخرج، بينما توجد فروق في القياس البعدي لصالح الخبرة في علم النفس ولصاحب الأثر خبرة وخريجي الجامعة الإسلامية، وتتسم نتائج الدراسة مع دراسة محمد بن علي النصار (بدون سنة) التي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات المقابلة لدى المرشدين الطلابيين، والتحقق من فعاليته، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة، تكونت عينة الدراسة من (30) مرشدا ومرشدة، تمّ اختيارهم بطريقة العينة القصدية ممن يتوفر فيهم شروط عدم التخصص، قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي، ومقياس مهارات المقابلة الإرشادية، توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات المقابلة الإرشادية لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، حيث أكد الباحث بالإهتمام بالتدريب العملي لكافة الراغبين في الإلتحاق بالعمل الإرشادي قبل دخولهم المجال، لتكون هذه البرامج مؤثر مهم في القبول والترشيح..

وإتسقت نتائج هذه الدِّراسة مع ماتوصّلت إليه دراسة كوتنز وآخرون (Kuntze, et al 2009) التي هدفت إلى التعرّف إلى على أثر تدريب المرشدين المبتدئين على مهارات الإتصال الأساسية (التشجيع، طرح الأسئلة، عكس المحتوى، عكس المشاعر والتوضيح)، ومهارات الإتصال المتقدمة (التعاطف، المواجهة الفورية) والكشف عن فعاليتها في العملية الإرشادية، تكونت عيّنة الدِّراسة الأساسية من (583) مرشدا ومرشدة، وتم تقسيم العيّنة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت التّدريب على مهارات الاتصال الأساسية، وأظهرت النتائج أثرا إيجابيا في تقييم العملية الإرشادية نتيجة تدريب المرشدين على مهارات الاتصال.

ترى الباحثة أن معظم مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كانت درجاتهم في القياس التتبعي أكبر من درجاتهم في القياس البعدي، ولكن ليس بفارق كبير، وهذا يدل أن المستشارين قد احتفظوا بالتّدريبات العملية التي تدربوا عليها للتعامل مع قلق الإمتحان وكذلك هو دليل على فعالية البرنامج التّدريبي الموجه لكيفية التّعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي، وأيضا يدل على رغبة المستشارين في كسر المهام الروتينية والنمطية التي تغطي على مهامهم، وكذلك التهرب من الأعمال الإدارية التي تثقل كاهلهم، ما يظهر الكفاءة والمهارات التي يملكونها ولكنها بقيت فقط نظرية ومقيدون لإنجاز مهامهم التي ينص عليها البرنامج السنوي للنشاطات، رغم وجود محور التكفل بتلاميذ الامتحانات الرسمية ولكن يبقى المستشار مقيدا فقط بإنجاز الحصص الإعلامية التي تخصصهم، فالشيء الإيجابي في هذا البرنامج التّدريبي حسب المستشارين هو إعطاء طابع رسمي لعملية التكفل النّفسي بالتّلاميذ، وذلك في إطار تطبيق برنامج إرشادي تدريبي مقنن يقّدي به المستشار في كل جلساته، وبصفة رسمية وقانونية، وإعادة الإعتبار لمكانة مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني داخل المؤسسة التّربوية كونه المسؤول الوحيد على تنفيذ برامج التّوجيه والإرشاد في المنظومة التّربوية، وكذلك المسؤول الأول على عملية التكفل النّفسي.

4.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة

توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي والقياس التتبعي في البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

الجدول رقم 16: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات الثلاث المتكررة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	القياسات
0.176	2.959	15	القياس القبلي
0.165	4,020	15	القياس البعدي
0.165	4,181	15	القياس التتبعي

يتضح من الجدول (16) أن هناك فروقا بين المتوسطات الحسابية للقياسات المتكررة الثلاث (القبلي والبعدي والتتبعي)، حيث أن أكبر المتوسط الحسابي هو للقياس التتبعي (4,181) ثم يليه المتوسط الحسابي للقياس البعدي (4,02)، ثم المتوسط الحسابي للقياس القبلي (2,959) الذي كان أقل بكثير من القياس البعدي والقياس التتبعي، وبانحرافات معيارية متقاربة جد (0,165) للقياس البعد والتتبعي، و(0,176) للقياس القبلي.

الجدول رقم 17: نتائج تحليل التباين "ف" للقياسات المتكررة بين المستشارين في المهارات الإرشادية لخفض قلق الامتحان

حجم الأثر (مربع إيتا)	الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0,939	0,000	213,994	6,617	2	13,234	بين القياسات
			0,031	28	0,866	الخطأ
			//	44	14,429	الكلية

يتضح من الجدول (17) أن قيمة "ف" (213,944) عند درجات حرية (2، 18) دالة احصائيا عند 0,01 لأن $(p < 0,01)$ ، حيث أن الفروق كانت دالة احصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي والتتبعي عند مستوى 0,01. وبلغت قيمة حجم الأثر أو الدلالة العملية للبرنامج (0,939) وحدات

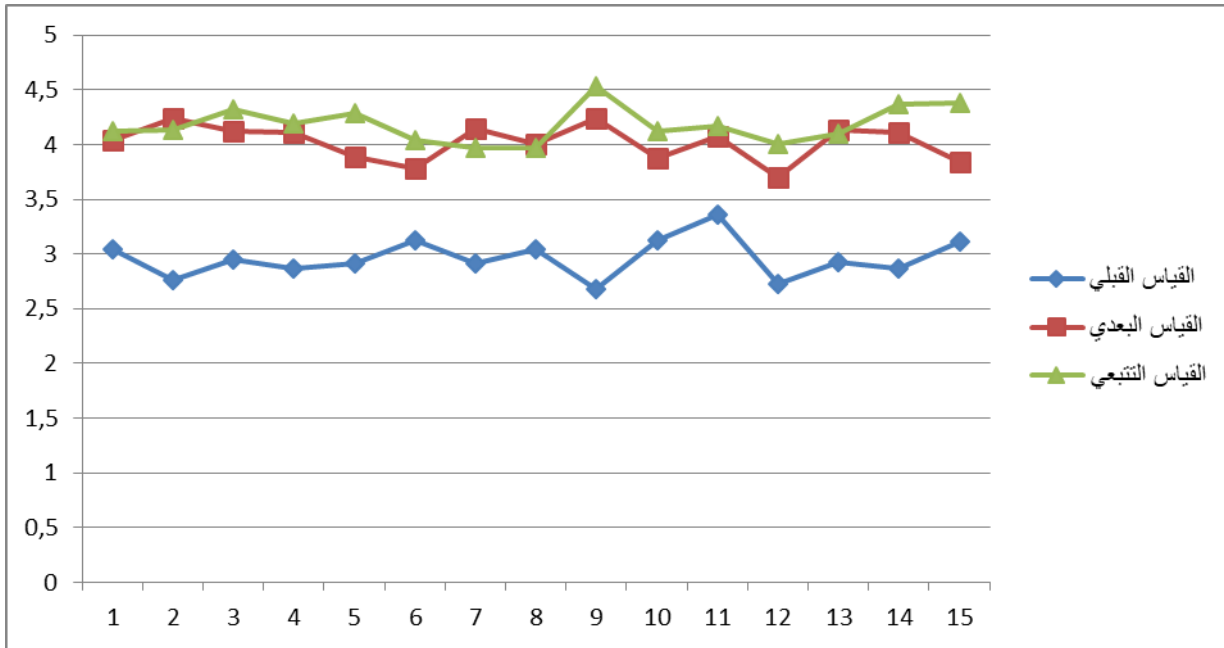
انحراف معيارية، وهذه القيمة كبيرة وفقا لتوجيهات كوهين (1988) لأنها تتعدى (0,80). حيث تُعتبر كبيرة إذا كانت تتعدى (0,13) ومتوسطة (0,06) وصغيرة (0,01). بمعنى أن 93,3% من التباين في المتغير التابع (المهارات الإرشادية لتخفيف من قلق الامتحان) تفسر بمعلومية المتغير المستقل (البرنامج). وبالتالي توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي والقياس التتبعي في محتوى البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

وبما أن قيمة "ف" جاءت دالة احصائيا عند 0,01 فإنه يتطلب إجراء مقارنات ثنائية لمعرفة مصدر هذه الفروق بمقارنة القياس القبلي وكلا من البعدي والتتبعي، والقياس البعدي بالتتبعي. ونستخدم اختبار (Bonferroni) باعتباره الأشهر من الاختبارات الأخرى.

الجدول رقم 18: نتائج اختبار المقارنات المتعددة (Bonferroni) بين القياسات الثلاثة

المقارنات	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة
القياس القبلي القياس البعدي	-1,0613	0,062	0,000
القياس القبلي القياس التتبعي	-1,2224	0,062	0,000
القياس البعدي القياس التتبعي	-0,1611	,06160	0,037

يتضح من الجدول (18) وجود فروق دالة احصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي ($p < 0,0$) لصالح القياس البعدي بمتوسط فرق (-1,0613)، ووجود فروق دالة احصائيا بين القياس القبلي والقياس التتبعي ($p < 0,0$) لصالح القياس التتبعي بمتوسط فرق (-1,2224). وكذلك وجود فروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي ($p < 0,05$) لصالح القياس التتبعي بمتوسط فرق (0,1611). وبالتالي توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي، وبين القياس القبلي والقياس التتبعي، وبين القياس البعدي والقياس التتبعي في محتوى البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.



الشكل رقم 15: رسم بياني لدرجات مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد في القياس القبلي والقياس البعدي والقياس التتبعي

يوضح الشكل (15) أن درجات مهارات مستشاري التوجيه للتعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ بين القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي) متباينة لصالح القياس التتبعي ثم يليه القياس البعدي بالمقارنة مع القياس القبلي، بمعنى أن هناك فروقا جوهرية بين القياسات الثلاثة، وهذا ما يُظهر أن البرنامج الموجه ذات فعالية على المستوى القريب والبعيد في تحسين مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الرابعة الموضحة في الجدول رقم (18) والشكل رقم (15)، وحجم الأثر الذي يظهر من خلال وحدات الانحراف المعيارية المرتفعة، وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة البحث، فإتسقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات كدراسة على الغافري (2020) التي هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة لدى الأخصائيين الاجتماعيين في منطقة الظاهرة بسلطنة عمان، من خلال معرفة أثر المتغير التابع (مهارات الإتصال الإرشادية في المقابلة) قبل إدخال المتغير المستقل، وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، ثم مقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وتحديد دلالة الفروق بينهما إن وجدت على المجموعة التجريبية نفسها، وكذلك مقارنة نتائج القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتحديد دلالة الفروق بينها إن وجدت، تكونت العينة من (30) مرشدا إختصاصيا أختيروا بالطريقة القصدية ممن يتوفر فيهم الاحتياج للتدريب على مهارات الإتصال

الإرشادية في المقابلة، وزعوا إلى مجموعتين، (15) مجموعة تجريبية، (15) مجموعة ضابطة، تكون البرنامج من (13) جلسة تدريبية، أعتمد فيها الباحث أثناء التصميم على مبادئ نظرية الإرشاد المتمركز على المسترشد، ونظرية التعلّم بالتمذجة، وأعد الباحث مقياس تقدير أداء المرشد الاجتماعي لمهارات الإتصال في المقابلة الإرشادية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في جميع الفرضيات لصالح الإختبار البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات الإتصال الإرشادية في المقابلة تعزى للبرنامج التدريبي، ممّا دل على أثر البرنامج في تطوير تلك المهارات، كما قام الباحث بالاختبار التتبعي بعد أسبوعين من تطبيق القياس البعدي على نفس المجموعة، أظهرت المقارنة بين القياسيين وجود فروق دالة إحصائية لصالح الإختبار التتبعي.

وإتسقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها سوربسي ونوتا ولينتا (Soresi, Nota & Lent, 2004) تحت عنوان العلاقة بين الكفاءة الذاتية ونوعية التدريب الميداني لدى المرشدين، حيث بلغ عددهم (218) مرشداً، (132) مرشدة، (86) مرشداً من المتخرجين من عدة جامعات إيطالية، حيث تمّ دعوتهم لحضور دورة تدريبية، واستخدم الباحثون مقياس الكفاءة الذاتية للمتدربين قبل وبعد التدريب لمقارنة أدائهم بعد إنتهاء الدورة، حيث أثارت النتائج إلى أن كمية التدريب الميداني ارتبطت إيجاباً بكفاءة المرشدين وقدرتهم على تصور المشكلات المهنية وعلاجها والتعامل مع القرار المهني، وتقديم الخدمات الإرشادية كما أظهرت النتائج أن إشراك المرشدين في الدورات التدريبية أثناء الخدمة يطور من الكفاءة الذاتية ويساعدهم في حل مشكلات الإرشاد، وعلاجها بشكل أكبر من المرشدين الذي لم يتلقوا التدريب وكذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها الدارمكي (Al Darmaki, 2004) حول اثر تدريب المرشدين على تقديم خدمات الإرشاد النفسي وتحسين وخفض القلق لدى طلبة علم النفس في جامعة الإمارات العربية المتحدة، حيث تكونت عدد عينة الدراسة من (113) طالبا وطالبة من علم النفس في نفس الجامعة، ووزع أفراد الدراسة إلى مجموعتين: ضابطة بلغ عدد أفرادها (40)، ومجموعة تجريبية بلغ عددها (73) طالبا وطالبة منهم (65) إناث و(8) ذكور، تمّ إستخدام الإختبار القبلي والبعدي لقياس القلق، والكفاءة الذاتية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في تقديم خدمات الإرشاد النفسي والكفاءة الذاتية، والقلق كحالة لصالح أفراد المجموعة الضابطة، كما أظهر تحليل التباين المشترك أن التدريب العملي يحسن من كفاءة المتدربين الذاتية ويساهم في خفض القلق كسمة لديهم.

كما انسجمت نتائج الدّراسة الحالية مع نتائج الدّراسة التي أجراها ميتايرد (Meteyrad, 2012) التي هدفت إلى دراسة حول اثر التّدريب الميداني في الإرشاد النّفسي في النمو الشخصي وزيادة الوعي بالذات والوعي بالآخرين، وتحقيق التنمية الذاتية والمهنية وإمّلاك مهارات الإرشاد الأساسية لدى طلبة الإرشاد النّفسي، والذي بلغ عددهم (80) طالب (أي مرشد متدرب)، وأشارت النتائج إلى أن طول فترة التّدريب الميداني، وعدد وحدات الإرشاد تؤثر في قدرة الطلبة المتدربين على التفاعل العاطفي والإجتماعي مع الآخرين، وتحسن وعيهم بالذات والآخرين، وتنمي مفاهيمهم المعرفية ومهاراتهم الإرشادية.

وكذلك تتفق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج الدّراسة التي قام بها كوزينا وزملائه (Kozina et Al, 2010)، حيث هدفت هذه الدّراسة إلى التعرّف على أثر التّدريب الميداني والإشراف على كفاءة المرشدين الذاتية وتناولت عدة جوانب يمتلكها المتدربون أنفسهم، تمثلت في مهارات الإرشاد الدقيقة والعملية العلاجية، والتعامل مع سلوكيات المسترشدين الصّعبة، مدى إمّلاك المعرفة النّظرية، والوعي بالقيم الأخلاقية. تكونت عيّنة الدّراسة من (20 طالب وطالبة) (16 إناث و4 ذكور) في جامعة امريكا الشمالية حيث تلقى الطلبة معدل (63) ساعة تدريبية لكل متدرب، وذلك مرتين خلال الأسبوع، حيث توصل الباحث إلى تحسن ملحوظ في كفاءة المتدربين الذاتية، وإمّلاكهم للمهارات الإرشادية، وزيادة معدل معرفتهم النّظرية.

وتفسر الباحثة نتيجة الفرضية الرابعة بوجود فروق متباينة بين القياسات الثلاث (القبلي، والبعدي والتتبعي) لصالح القياس التتبعي، ثم يليه البعدي بالمقارنة مع القياس القبلي.

وهذا ما يؤكّد فعالية البرنامج التّدريبي على المستوى القريب والبعيد في تحسين المهارات التي يستخدمها المستشار للتعامل مع قلق الإمتحان وترجع الباحثة النتائج المتحصل عليها إلى أن المستشارين أحسوا أنهم إكتسبوا مهارات تطبيقية وعملية للتعامل مع قلق الإمتحان في القياس البعدي، أي أثناء الإنتهاء من البرنامج التّدريبي الموجه لهم، وتفسر نتائج القياس التتبعي بكون أنهم لما بدأوا في تطبيق البرنامج وتنفيذ جلساته على مستوى المؤسسات التّربوية وتطبيق المهارات وتدريب التلاميذ على استخدامها خاصة مهارة توكيد الذات، مهارة الإسترخاء، وكذلك التخطيط لتطبيق البرنامج الإرشادي النّفسي، في الوسط المدرسي، والتسلح بوسائل مواجهة المشكلات المدرسية، كانت رغبتهم في إعادة تطبيق البرنامج الإرشادي على التلاميذ خلال السنة الدراسية 2021/2020 حيث كانت النتائج إيجابية على التلاميذ أي أنهم تمكنوا من إكساب هذه المهارات للتلاميذ، ومساعدتهم على تحقيق ذواتهم، هذا ما يفسر نتائج القياس التتبعي، وما توكّده هذه الدّراسة هو ضرورة إكساب المستشارين المهارات الإرشادية

لمواجهة مختلف المواقف والأزمات الدراسية التي تواجههم خلال ممارسة مهامهم، كمهارات التخطيط للعمل الإرشادي ومهارات الإرشاد الفردي والجمعي.

وأكد المستشارون على أهمية البرامج التدريبية أثناء الخدمة، وذلك لتطبيق ما لدى المستشار من معلومات نظرية والتدريب على تطبيقها حتى يتمكن من ممارسة مهنته بكل فعالية، لأنها ضرورية ومهمة في العمل الإرشادي، وتساعد المستشار على إتباع التقنيات الحديثة والإندماج مع التكنولوجيا الحديثة التي تعمل على تحضير التلاميذ.

5.1. عرض نتائج الفرضية الخامسة

توجد فروق دالة احصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في قلق الامتحان بأبعاده (النفسي، الفيزيولوجي، المعرفي) لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

الجدول رقم 19: نتائج اختبار "ت" للفروق بين القياس القبلي والبعدي في قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين للبكالوريا

حجم الأثر	قيمة "ت"	فرق المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد التلاميذ	قلق الامتحان وأبعاده	
2,389	16,62	0,94	0,39	3,22	77	القياس القبلي	البُعد النفسي
			0,40	2,28	77		
1,773	11,94	0,80	0,46	3,10	77	القياس القبلي	البُعد الفيزيولوجي
			0,45	2,30	77		
2,034	12,92	0,84	0,42	3,15	77	القياس القبلي	البُعد المعرفي
			0,40	2,32	77		
2,28	15,30	0,86	0,38	3,16	77	القياس القبلي	قلق الامتحان
			0,38	2,30	77		

يتضح من الجدول (19) أن هناك فروقا دالة احصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين للبكالوريا، حيث أن قيمة "ت" (15,30) عند درجات حرية (76) في قلق الامتحان دالة احصائيا (0,01) ($p <$)، وكان متوسط درجات القياس القبلي (3,16) أكبر من متوسط

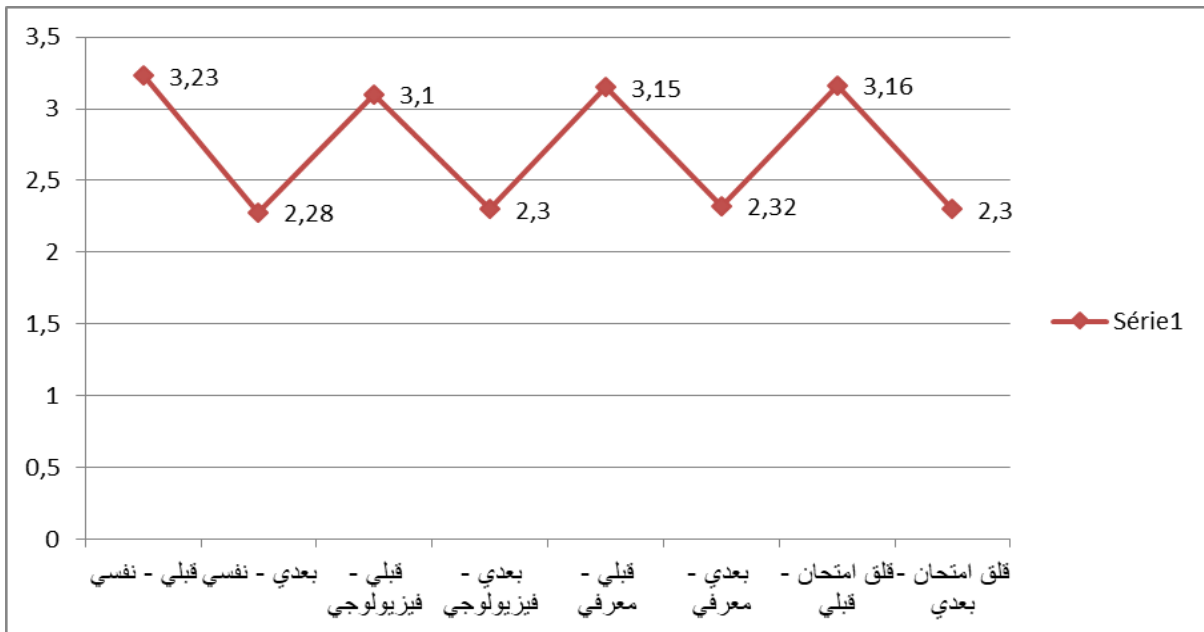
درجات القياس البعدي (2,30) بفارق متوسط قدره (0,86)، وبانحرافين معيارين متقاربين (0,39) و(0,40) توالياً.

وكذلك جاءت الفروق في أبعاد قلق الامتحان (النَّفسي، الفيزيولوجي، المعرفي) بين القياس القبلي والقياس البعدي دالة احصائياً عند 0,01، حيث انخفضت درجات قلق الامتحان لدى التلاميذ في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي بحيث أن قيمة "ت" (16,62) في البعد النَّفسي بين القياسين القبلي والبعدي دالة احصائياً ($p < 0,01$) بمتوسط (3,22) للقياس القبلي مقابل (2,28) للبعدي بفارق (0,94). وقيمة "ت" (16,62) في البعد الفيزيولوجي دالة احصائياً لصالح القياس القبلي بمتوسط (3,10) مقابل (2,30) للقياس البعدي، كما أن قيمة "ت" (11,94) دالة احصائياً عند 0,01 في البعد المعرفي بين القياس القبلي بمتوسط (3,15) والقياس البعدي بمتوسط (2,32) وبفارق (0,84) متوسط حسابي.

وقد كانت قيم أحجام الأثر كبيرة وفقاً لتوجيهات كوهين (1988)، حيث أن حجم أثر البرنامج الإرشادي للتخفيف من قلق الامتحان بلغت (2,28) وحدات انحراف معيارية لأنها أكبر بكثير من (0,80). وكذلك بالنسبة لقيم حجم الأثر بالنسبة للبرنامج الإرشادي للتخفيف من القلق النَّفسي (2,38) وحدات معيارية، والقلق الفيزيولوجي (1,73) وحدات معيارية، والقلق المعرفي (2,034) وحدات معيارية. وبناء عليه فالبرنامج الإرشادي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ذات فعالية كبيرة في التخفيف من قلق الامتحان بأبعاده الثلاثة (النَّفسي، الفيزيولوجي، المعرفي) لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

الجدول رقم 20: حجم الأثر وفقاً لتوجيهات كوهين (1988)

حجم الأثر وفقاً لتوجيهات كوهين (1988)	
صغيراً	0,2 - 0,49 وحدات انحراف معياري
متوسطاً	0,50 - 0,79 وحدات انحراف معيارية
كبيراً	0,80 فأكثر وحدات انحراف معيارية.



الشكل رقم 16: رسم بياني لمتوسطات القياسين القبلي والبعدي في قلق الامتحان وأبعاده (النَّفسي، الفيزيولوجي، المعرفي)

يتَّضح من الشَّكل (16) أن المتوسطات الحسابية لقلق الامتحان وأبعاده (النَّفسي، الفيزيولوجي المعرفي) لدى التَّلَامِيذ المترشحين لل بكالوريا في القياس القبلي جاءت أكبر من المتوسطات الحسابية في القياس البعدي، بحيث انخفضت درجات قلق الامتحان في القياس البعدي بالمقارنة مع القياس القبلي ممَّا أن يؤكِّد على أن البرنامج الموجه لمستشاري التَّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ذات فعالية في التخفيف من قلق الامتحان بأبعاده الثلاثة لدى التَّلَامِيذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

تبيِّن النتيجة الإحصائية للفرضية الخامسة الموضحة في الجدول رقم (20) والشَّكل رقم (16) وحجم الأثر الذي يظهر من خلال وحدات الانحراف المعيارية المرتفعة، في كل أبعاد مقياس قلق الامتحان هذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الإمتحان بين المتوسطات الحسابية لقلق الإمتحان وأبعاده (النَّفسي، الفيزيولوجي، المعرفي) لدى التَّلَامِيذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا، بحيث انخفضت درجات قلق الإمتحان في القياس البعدي بالمقارنة مع القياس القبلي.

وتعني هذه النتيجة حدوث انخفاض في قلق الإمتحان في مجموعه، وفي الأبعاد الثلاثة كما تؤكد هذه النتيجة على فعالية البرنامج الإرشادي المطبق لخفض قلق الإمتحان، وأن جلساته تؤدي إلى ترشيد، وخفض قلق الإمتحان من خلال دراسة جميع الجوانب في حياة التَّلَامِيذ المتمدرس في التَّعليم الثانوي.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، نجد العديد من الدراسات الأجنبية والعربية والجزائرية التي استخدمت للتعرف على فعالية البرامج الإرشادية السلوكية المعرفية في خفض قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا، حيث إتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة خلف مبارك (2001) التي هدفت إلى التعرف على فعالية العلاج السلوكي المعرفي والتدريب على مهارات التعلّم في خفض قلق الإمتحان وتحسين الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وشملت العينة على (44 طالب) (16 ذكور) و(28 إناث) بالفرقة الأولى بكلية التربية بسوهاج، تتراوح أعمارهم ما بين (16-18 سنة)، لديهم قلق إمتحان مرتفع، وقسمت إلى (4 مجموعات بواقع (11) لكل مجموعة فالأولى كانت مجموعة ضابطة، الثانية للعلاج السلوكي المعرفي، الثالثة للتدريب على مهارات التعلّم والرابعة للإنتلاف العلاجي التدريبي، واستغرقت البرامج الثلاثية (12 جلسة) زمن كل جلسة (90 دقيقة)، طبق عليهم اختبار قلق الإمتحان لسبيلبرجر (1978) وتعريب محمد الطيب طلعة (1997)، والبرامج الإرشادية الثلاثة، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا قبل تطبيق البرنامج عند مستوى قلق الإمتحان وبعد لصالح التطبيق البعدي، حيث أظهر البرنامج العلاج السلوكي المعرفي والتدريب على مهارات في خفض قلق الإمتحان، وأيضا في تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلبة.

وكذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (زهرا 1999)، وكذلك مع نتائج دراسة (إبراهيم 2008) التي هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الإمتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات عزة، حيث استخدم الباحث استبيان لقياس مستوى قلق الطلبة في إمتحانات الثانوية العامة، حيث طبق الإمتحان على عينة عشوائية طبقية بلغت (542) طالب وطالبة من مدارس الثانوية بفرعيها الأدبي والعلمي، ثم إختير من هذه العينة الطّلاب الذين سجلوا أعلى الدرجات على مقياس قلق الإمتحان، ثم إختيار (30 طالب) تمّ توزيعهم على مجموعتين 15 طالب مجموعة ضابطة، و15 طالب مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج الإرشادي، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في مستوى قلق الإمتحان بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

وتتسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة زهية خطار حيث هدفت هذه الدراسة إلى إعداد وتطبيق برنامج إرشادي جماعي لمواجهة ضغط التحضير لإمتحان البكالوريا، تتكون عينة البحث من (86 تلميذ وتلميذة مقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا يتراوح متوسط أعمارهم 17.39 من ثانويات الجزائر العاصمة، قسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبية (43 تلميذ) والثانية ضابطة (43 تلميذ)، وقد تمّ مراعاة المجانسة بين المجموعتين على بعض المتغيرات الأكثر تأثيرا على ضبط التصميم التجريبي والمتمثلة في

متغير العمر، مستوى الإنجاز، متغير عادات الدراسة، متغير مركز التحكم، وتم تطبيق عدة أدوات وتقنيات منها: المقاييس السيكولوجية، مقياس مركز التحكم، مقياس مستوى الإنجاز، مقياس عادات الدراسة، مقياس قلق الإمتحان، مقياس إستراتيجيات المقاومة، والبرنامج الإرشادي، استخدمت فيه العديد من استراتيجيات تحضير وأداء الإمتحان، توصلت إلى تعديل وتغيير التصور الخاطئ لإمتحان شهادة البكالوريا، ورفع الدافعية، وتقديم الدعم النفسي والمعرفي، واسترجاع الثقة بالنفس ومنح الطلبة فرصة للتعبير، والتفريغ الإنفعالي.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة السياحي سليمة (2004) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي 'مهارات الإمتحان' في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ومن ثم فعاليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وتكونت عينة البحث من (28) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الثانوي من بعض المدارس الثانوية بورقلة، أختيرت من بين (109) تلميذة تراوحت أعمارهن ما بين (16-18 سنة) حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان، وقسمن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.
- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان، والفروق لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده.

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

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

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج الدراسة التي توصلت إليها زينب بديوي (2018). هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة البصرة، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من كلية التربية للعلوم الانسانية، وتم توزيعهن على مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية تكونت من (15) طالبة ومجموعة ضابطة تكونت من (15) طالبة، توصلت الدراسة إلى تحقيق هدف الدراسة وهو فعالية البرنامج السلوكي المعرفي للتخفيف من قلق الامتحان.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج يتضمن أهم الأساليب الإرشادية والتدريبية الفعالة للتخفيف من حالة القلق (مهارة إدارة وتنظيم الوقت، مهارة تنظيم مكان المراجعة، إستراتيجية تطبيق الإمتحان، والإستعداد له وأدائه، أسلوب توكيد الذات، مهارة الإسترخاء)، فتدريب التلميذ على استخدام هذه الأساليب والتحضير الجيد للإمتحان، وتطبيق تمارين الإسترخاء، والوصول به إلى توكيد الذات يسمح بالتلميذ إلى ترشيد وخفض قلق الإمتحان والتحضير الجيد لإمتحان شهادة البكالوريا.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إستخدام أسلوب الإرشاد الجمعي الذي يعتمد على مشاركة التلاميذ تجاربهم وأدائهم مع زملائهم الذين يعانون نفس المشكلة، وهي قلق الإمتحان، حيث جلسات البرنامج الإرشادي تسمح للتلميذ التعبير عن الضغوط والقلق مع زملائه، ومساعدة بعضهم البعض على تجاوز هذه المشكلة، والتحضير الجيد لخوض إمتحان شهادة البكالوريا.

وترجع الباحثة هذه النتيجة كذلك إلى استخدام فنيات تعديل السلوك، واحتواء البرنامج التدريبي على مهارات التعامل مع الإمتحانات (مهارة إدارة وتنظيم الوقت، الإستعداد للإمتحان وأدائه) والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى تدريب التلميذ على أداء إمتحان شهادة البكالوريا والتخفيف من قلق الإمتحان، ويظهر كذلك في أداء التلاميذ للواجبات المنزلية بصفة مستمرة مما يبيّن إكتسابهم لمهارات المراجعة والتحضير للإمتحان.

وكذلك ترى الباحثة أن هذه النتيجة متوافقة مع سير البرنامج التدريبي المطبق، وكذلك التعاقد الذي تم بين الباحثة وبين أعضاء المجموعة التجريبية عند بداية تنفيذ جلسات البرنامج، ورغبة التلاميذ في النجاح، ووعيهم بأهمية الإمتحان في مسارهم الدراسي، وإلتزام التلاميذ بموعد الجلسات لدى كل أفراد العينة يفسر حدوث انخفاض قلق الإمتحان.

وكذلك تضمن البرنامج الإرشادي جلسات توكيد الذات أي إكساب التلاميذ الثقة بالنفس وبقدراتهم ومعارفهم أدى بهم إلى انخفاض مستوى قلق الإمتحان.

نستنتج أنه مهماً إختلفت الفنيات والأساليب الإرشادية التي تستخدم للتخفيف من قلق الإمتحان، إلا أنها أثبتت كلها فعاليتها في ترشيد مشكلة قلق الإمتحان.

2. الإستنتاج العام

- نلاحظ مما سبق أن نتائج الدراسة الحالية سارت في إتجاه ما توقعناه في جميع الفرضيات، وذلك بتجريب برنامج تدريبي موجه للمستشار في كيفية التعامل مع قلق الامتحان، من خلال تطبيق الجلسات التدريبية التي تهدف إلى تحسين التقنيات والأساليب الإرشادية التي يستخدمها المستشار للتعامل مع هذه الظاهرة المنتشرة في المدارس الجزائرية، وكذلك إقتراح برنامج تدريبي أثناء الخدمة مقدم للمستشار، ومن ثم تجريب فعاليتها في تخفيف قلق الإمتحان لدى التلاميذ مباشرة.

- وقد سارت نتائج الفرضيات في إتجاه ما توقعناه في الدراسة ومن خلال الإطار النظري والدراسات السابقة التي تثبت أهمية وفعالية البرامج التدريبية في تحسين المهارات الإرشادية للمرشد النفسي أثناء الخدمة.

- وهذا ما أثبتته نتائج الفرضية الأولى التي أثبتت وجود فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

- الفرضية الثانية: التي أكدت على وجود فروق بين القياس القبلي والقياس التتابعي في البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.

- **الفرضية الثالثة:** التي أسفرت على وجود علاقة دالة إحصائياً بين القياس البعدي والقياس التتبعي في البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا.
- **الفرضية الرابعة:** التي أثبتت وجود فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي والقياس التتبعي في محتوى البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا، وهذا دليل على فعالية البرنامج التدريبي المقترح للمستشارين في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي وذلك على المستوى القريب والبعيد.
- **الفرضية الخامسة:** والتي أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي في قلق الامتحان بأبعاده (النفسي، الفيزيولوجي، المعرفي) لدى التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا. حيث تتفق نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع نتائج العديد من الدراسات الأجنبية والعربية ومنها (كيفليجان (1989) والصمادي (1994)، العلمي (1988)، ودراسة الأش (2012)، ودراسة أبو يوسف (2008) والدارمكي (2004) حيث تناولت هذه الدراسات أهمية البرامج التدريبية لتنمية مهارات المرشدين النفسيين في فنيات الإرشاد النفسي والمدرسي عامة، وتجدر الإشارة إلى نقص الدراسات التي تناولت تنمية مهارات تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ، وذلك في حدود علم الباحثة، فالدراسات التي تم الحصول عليها والإطلاع على نتائجها هي تلك المتعلقة بفعالية البرامج الإرشادية السلوكية المعرفية للتخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ كدراسة (زهران 1999)، (إبراهيم 2008)، دراسة زهية خطار (2001)، وسلمية السايحي (2001)، والتي انسجمت نتائجها مع نتائج الفرضية الخامسة.

خاتمة

إنطلقت دراستنا الحالية من فكرتين أساسيتين وجهت العمل البحثي من البداية، إذ تمثلت الفكرة الأولى في إهتمام الباحثين وعلماء التنمية البشرية في الآونة الأخيرة بالبرامج التدريبية الموجهة للمرشد النفسي أو ما يسمى بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المنظومة التربوية الجزائرية أثناء الخدمة لتحسين مهاراته في مجال الإرشاد النفسي المدرسي، وبعدها ربط عملية التدريب بإحتياجات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمجال التكفل النفسي بتلاميذ الإمتحانات الرسمية، من خلال تعبيرهم عن ذلك في التقارير الفصلية والسنوية لمراكز التوجيه المدرسي.

أما الفكرة الثانية تمحورت في تحديد محور التدريب، ألا وهو كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بحيث تمّ تقديم برنامج تدريبي للمستشار، اي تزويده بمجموعة من المهارات التي تخفف من قلق الإمتحان من خلال تطبيق البرنامج التدريبي المصمم من طرف الباحثة، ثم قيام أفراد عينة الدراسة بتطبيقه على تلاميذ المؤسسات التربوية المنصبين فيها للتعرف على مدى فعالية هذا البرنامج المقترح في التخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا.

وعلى هذا الأساس إتجهت الدراسة ميدانيا للبحث عن الإجابة مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول فعالية البرنامج التدريبي وأثره على مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من خلال تطبيق القياس القبلي والبعدي، وبعد مدة تمّ إجراء القياس التتبعي لمعرفة مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح على المدى البعيد، وثانيا شروع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذ المؤسسات التربوية المنصبين فيه، ثالثا دراسة الموضوع من كل جوانبه النظرية وتحليل عناصره إنطلاقا من منهجية تمّ على أساسها تحديد المنهج المتبع، وضبط المتغيرات التجريبية والوصول إلى تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية والاساسية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجتها ميدانيا وإحصائيا.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية من حيث أنها تناولت متغيرات ذات تأثير واضح لنجاح العملية التعليمية التعلمية في المنظومة التربوية الجزائرية ألا وهي عملية تدريب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أثناء الخدمة، وكذلك موضوع التخفيف من قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا، كونه إمتحان مصيري يترقب جميع الفاعلين في حقل التربية أو خارجها نتائجها.

فتدريب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يمثل هذه البرامج التدريبية أثناء الخدمة تجعله يؤدي مهامه بصورة فعالة ويكون تدخله ذو فائدة على التلميذ وشخصيته، وكذلك تسمح له بإكتساب

المهارات الإرشادية التي تمكنه من مواجهة المشكلات والأزمات المدرسية التي تعترض المنظومة التربوية بشكل عام، والتلاميذ على وجه الخصوص، فدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الروتين في أداء نشاطاته ومهامه المقررة من وزارة التربية الوطنية تجعله يتهرب من أداء مهامه في مجال الإرشاد النفسي المدرسي وبالخصوص مجال التكفل بتلاميذ أقسام الإمتحانات الرسمية، وتصبح طبيعة عمله إدارية محضة، لذا أصبح التدريب ضرورة ملحة لتنمية مهاراته، والإبتعاد عن الممارسات النظرية، والإستعانة بالتدريبات العملية التي تساعد التلميذ من التخلص من المشكلات المدرسية التي تعرقل مدرسه، بالإضافة إلى كون مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المسؤول الأول في المؤسسة التربوية للتكفل بهذه الحالات.

وإذا تمكّن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من أداء مهامه على أحسن وجه متمكنا من تلك المهارات الأساسية للعملية الإرشادية ككل، فهو يستطيع مساعدة التلاميذ على تدريبهم على وضع خطة للمراجعة، وكيفية الاستعداد الجيد للإمتحان ومساعدتهم على كسب ثقة في قدراتهم وإستغلال إمكانياتهم بطريقة صحيحة، وتدريبهم على إستخدام تقنية الاسترخاء في المواقف المقلقة، هذا ما يجعلهم يؤكّدون ذاتهم، فمن هنا يمكننا القول أنّ البرنامج التدريبي المقترح توصل إلى تحقيق الأهداف المسطرة، يؤدي التلميذ الامتحان بنجاح.

ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تصميم برنامج تدريبي من طرف الباحثة، إعتد فيها على مبادئ النظرية السلوكية المعرفية، وكذلك تصميم إستبيان لكيفية تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الامتحان، إستخدم كقياس قبلي وبعدي وتتبعي، تمّ تطبيقه على مجموعة من المستشارين تكونت من (15) مستشار ومستشارة تمّ إختيارهم بالطريقة القصدية منصّبين في الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية بجاية، وكذلك تمّ إستخدام مقياس قلق الامتحان للشوبكي (1991) بعد تكيفه على البيئة الجزائرية، وقدم كأداة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للكشف عن فئة التلاميذ ذوي القلق المرتفع، بحيث خصص له جلسة في البرنامج التدريبي عن كيفية تطبيقه، تصحيحه، وكيفية حساب درجات قلق الامتحان، وبعد المعالجة الإحصائية خلصت الدراسة الحالية إلى:

- أهمية البرامج التدريبية أثناء الخدمة الموجهة لمستشاري التوجيه والإرشاد للتعامل مع قلق الإمتحان أي التدريب الميداني والتطبيقي والعملية للمهارات التي يملكها المستشار ليكون تدخله فعالا في مساعدة

- التلاميذ لحل مشاكلهم الدراسية التي تعترضهم، خاصة قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا، وعليه تقدم حملة من التوصيات الهامة التي ينبغي الإهتمام بها وهي كما يلي:
- ✓ على العاملين في حقل التربية والتعليم بشكل عام، والعاملين في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على وجه الخصوص من أخصائيين ومفتشي التربية الوطنية، مدراء مراكز التوجيه المدرسي، والمسؤولين عن تكوين وإعداد وتأهيل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، بإعداد برامج تدريبية مكثفة تعتمد على المهارات الإرشادية عموما ومهارات التخفيف من قلق الإمتحان بالتحديد، لما لذلك من تأثير قوي وفعال على أداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على العملية الإرشادية.
 - ✓ على العاملين في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي الإهتمام بتوفير جميع الظروف المادية والمعنوية للمستشار داخل المؤسسة التربوية التي يعمل بها، خاصة فيما يتعلق بتوفير مكان خاص ومؤهّل للقيام بالعملية الإرشادية بالشكل السليم.
 - ✓ القيام بالدورات التدريبية أثناء الخدمة لجميع العاملين بحقل التوجيه والإرشاد المدرسي (مستشارين جدد، رئيسيين، مدراء المراكز) خاصة فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية، وكيفية تطبيقها في العملية الإرشادية، والإبتعاد عن التلقين النظري.
 - ✓ الإهتمام بالتدريب العملي لكافة العاملين في مجالات التوجيه والإرشاد المدرسي سواء أكانوا طلبة الجامعات أم مرشدين نفسيين أو تربويين، أم أخصائيين نفسيين (إكلينيكي أو مدرسي) حيث أن المهارات الإرشادية لا يمكن إتقانها إلا من خلال التدريب العملي والممارسة والتمرن عليها.
 - ✓ الإهتمام بتوفير مراجع وكتب، ومواد علمية تتناول نماذج عملية حول المهارات الإرشادية التي تساهم في خفض قلق الإمتحان بصفة خاصة، والمهارات الإرشادية بشكل عام، ويكون تحت تصرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
 - ✓ ضرورة إهتمام أقسام علم النفس بالجامعات الجزائرية بتدريب الطلبة على فنيات الإرشاد النفسي المدرسي نظريا وعمليا معا، مع تكثيف فترة التدريب الميداني للطلبة في المدارس ومؤسسات الصحة النفسية.
 - ✓ ضرورة الإهتمام والعمل على تطبيق البرامج الإرشادية على المدرسة الجزائرية للتعامل مع المشكلات الدراسية التي تواجه التلاميذ.
 - ✓ العمل على تحرير مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من الأعمال الإدارية التي تثقل كاهله، وتحول دون التفرغ للتكفل النفسي، وتطبيق آليات الإرشاد المدرسي في العمل الإرشادي.

✓ إثراء برامج مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالأنشطة والتدريبات الحديثة فيما يتعلق بكيفية تطبيق تقنيات الإرشاد النفسي، بحيث يكون المستشار مرشدا نفسيا وتربويا متطورا فكريا ومهنيا وأدائيا.

✓ ضرورة إستبعاد التخصصات الأخرى في عملية التوظيف (علم الاجتماع، علم النفس العمل والتنظيم) لابتعادها عن تخصص علم النفس، وعدم قدرة المستشار على التكفل النفسي بالتلاميذ لنقص إعداده في مجال التكفل النفسي، والحالات التي يعيشها المراهق سواء في التعليم المتوسط أو الثانوي.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1. ابراهيم عبد الرقيب. (1982). اختبار القلق الحالة- السمة للأطفال. القاهرة: دار المعارف.
2. ابن المنظور الأنصاري. (1986). لسان العرب المحيط. بيروت: دار لسان العرب.
3. أبو العلاء مدحت. (1990). دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لذوي أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام الرسم. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.
4. أبو النصر مرحب محمد. (2009). مراحل العملية التدريبية: تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية. القاهرة: المجموعة العربية.
5. أبو النيل محمود السيد. (1985). علم النفس الاجتماعي: دراسات عربية وعالمية (ط4). القاهرة -مصر: دار النهضة العربية.
6. أبو الهيجاء أحمد سليمان. (1988). تقييم فعالية المرشد التربوي كما يدركها المديرون والمعلمون والمرشدون والمسترشدون في المدرسة الأردنية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
7. أبو سعد أحمد. (2009). المهارات الإرشادية. عمان: دار المسيرة.
8. أبو عطية سهام درويش. (1986). مفهوم الإرشاد التربوي لدى الحاملين في الخدمة الإرشادية في دولة الكويت والأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.
9. أبو عطية سهام درويش. (2002). مبادئ الإرشاد النفسي (ط2). عمان: دار الفكر.
10. أبو عطية الرفاعي. (1988). دور المرشد التربوي في تحقيق أهدافه العلمية والأكاديمية والنفسية في المرحلة الثانوية، المجلة التربوية، مجلد4، العدد (15)، ص.ص304-339.
11. أبو علام رجاء محمود. (2006). تقويم التعلم. الأردن: دار المسيرة.
12. أبو يوسف محمد جدوع. (2008). فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
13. أحمد، توفيق زكريا. (1989). دراسة تأثير القلق في التحصيل لدى طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة. مجلة علم النفس، العدد (10)، ص.ص77-87.
14. أحمد سهير كامل. (1991). قلق الشباب: دراسة عبر حضارية في المجتمعين المصري والسعودي. مجلة دراسات نفسية، المجلد1، العدد (3)، ص.ص387-414.

15. الأسدي سعيد حاسم وإبراهيم مروان عبد المجيد. (2003). الإرشادي التربوي: خصائصه، ماهيته. عمان- الأردن: دار العلمية.
16. الأسمرى مشبب والشهراني عائض وخال، محمود. (2011). دليل التّدريب الميداني لطلاب وطالبات علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية. الرياض: مكتبة الشقري.
17. الأش منصور عبد القادر. (2012). فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الإرشادية لدى عينة من المرشدين السوريين. (رسالة دكتوراه في الإرشاد النفسي)، جامعة القاهرة.
18. أشرف أحمد عبد القادر وبدر، اسماعيل إبراهيم. (2001). فعالية استراتيجية دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، العدد 14، ص.ص 1-45.
19. أنجرس مورييس. (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية (ترجمة صحراوي وآخرون). الجزائر: دار القصة.
20. أيمن عبد الرحمن سليمان المصدر (2010). واقع عملية تقييم البرامج التّربوية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية، (اطروحة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، فلسطين.
21. بدر إسماعيل إبراهيم. (1993). مدى فعالية فنية التخيل في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (6)، ص.ص 8-18.
22. بطرس حافظ بطرس. (2008). المشكلات النفسية وعلاجها. عمان - الاردن: دار المسيرة.
23. بن عشي عمار. (2012). اتجاهات حديثة وتقييم أداء الأفراد. عمان- الاردن: دار أسامة.
24. بن رابح نعيمة. (2012). فعالية برامج الدورات التّربوية في التقليل من قلق إمتحان البكالوريا. - (رسالة ماجستير في علم النفس)، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.
25. بوروبي رجاح فريدة. (2012). السكن وعلاقته بتركيبة العائلة الجزائرية وظهور الضغوط فيها. (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم)، علم النفس الإجماعي، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة.
26. الثوري عباس وعباد دانيال. (2001). العلوم السلوكية. الجيزة: مكتبة النهضة المصرية.
27. جلال سعد. (1992). التّوجيه النفسي والتّربوي والمهني. القاهرة: دار الفكر العربي.
28. الحبشي محمد. (2006). أثر إستخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "دراسة تجريبية". (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة المنصورة، مصر.

29. حداد نسيمة (2001). علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجزائر.
30. حسين طه عبد العظيم. (2004). الإرشاد النفسي: النظرية، التطبيق، التكنولوجيا. عمان-الأردن: دار الفكر.
31. الحسين أسماء عبد العزيز (2002). المدخل المسير إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي. الرياض: دار عالم الكتب.
32. حمدي رضا هشام. (2010). التدريب والتأهيل الإداري. عمان: دار الولاية.
33. حمدي محمد نزيه وخطاطبة يحي مبارك. (2013). أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك والأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد 33، العدد (4)، ص.ص 217-234.
34. حمزاوي وجدي حامد. (2010). استراتيجية التدريب الفعال. الأردن: دار أسامة.
35. حمزة أحمد محمد. (2001). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشمس، مصر.
36. حمود محمد الشيخ. (1993). الإرشاد المدرسي. دمشق: جامعة دمشق.
37. حمدي عبد الله عبد العظيم. (2012). مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي. الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
38. حناش، فضيلة وبن يحي محمد زكريا. (2011). التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. الجزائر: المعهد الوطني لمستخدمي التربية.
39. الحنفي عبد الغفار والقزاز، حسين. (1996). السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد. الإسكندرية: الدار الجامعية.
40. حواشين مفيد وحواشين، ريار. (2002). إرشاد الطفل وتوجيهه. عمان: دار الفكر.
41. حيران مسعود. (1995). الرائد: معجم لغوي عصري. بيروت: دار العلم للملايين.
42. خاطر فايز. (2010). استراتيجيات التدريب الفعال. عمان: دار أسامة.
43. الخالدي عطا الله والصيخان، إبراهيم. (2010). نماذج من التطبيق العملي للإرشاد في المدارس والمراكز والجامعات. الرياض: مكتبة المدنية.

44. الخراخشة سالم محمود. (1992). فعالية خدمات التوجيه والإرشاد من وجهة نظر المديرين والمرشدين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
45. الخشمي سارة والرواف مها وغز هناء والشهوب هيفاء والربيع نوال. (2006). دليل التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية. الرياض: دار النشر.
46. الخطابية ماجد وبني حمد علي. (2002). التربية العملية: الأسس النظرية وتطبيقاته. عمان: دار الشروق.
47. خطار، زهية. (2001). التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجزائر.
48. خطار زهية. (2008). إعداد وتطبيق برنامج إرشاد جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا: بحث تجريبي مع طلبة الأقسام النهائية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الجزائر.
49. الخطيب أحمد والخطيب رداح. (2003). اتجاهات حديثة في التدريب. الأردن: عالم الكتب الحديثة.
50. الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2006). التدريب الفعال. الأردن: عالم الكتب الحديث.
51. الخطيب جمال محمد. (2003). تعديل السلوك الإنساني. عمان: دار خنيسي.
52. الخطيب صالح. (2007). الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه ونظرياته وتطبيقاته (ط2). العين: دار الكتاب الجامعي.
53. الخفاجي زينب حياوي. (2018). فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد (38)، 731-757.
54. الداهري حسن صالح. (2000). مبادئ الإرشاد النفسي التربوي. الأردن: دار المسيرة.
55. الداهري حسن صالح. (2005). علم النفس الإرشادي: نظرياته، أساليبه الحديثة. الأردن: دار وائل.
56. دبور عبد اللطيف والصافي معروف. (2007). الإرشاد المدرسي: بين النظرية والتطبيق. الأردن، دار الفكر.
57. ديماس محمد. (1999). أسرار التفوق الدراسي. بيروت: دار ابن حزم.

58. الراجحي محمد. (2007). تقويم البرامج التدريبية لإدارة الأزمات في المعاهد الأمنية من وجهة نظر المتدربين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
59. راشد علي. (1996). اختيار المعلم وإعداده دليل التربية العملية، عمان: دار الفكر.
60. ربيع شفيق عبد الله. (2000). الأزمات التي يواجهها طلبة المدارس في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المدراء والمرشدين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
61. رشاد عبد العزيز موسى. (2001). أساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: مؤسسة المختار.
62. رشيدى عثمان فريد. (2013). الإرشاد والتوجيه المهني. عمان: دار الريبة.
63. الرفاعي نعيم. (1981). الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف (ط5). دمشق: مكتبة الجامعة.
64. رمضان محمد القذافي. (1996). التوجيه والإرشاد النفسي. بيروت: دار الحيل.
65. روتر جوليان. (1984). علم النفس الإكلينيكي (ترجمة عطية محمود). القاهرة: دار الشروق.
66. رضا السيد. (2007). الإحتياجات التدريبية بين النظرية والتطبيقية وأساليب إعداد الخطة التدريبية. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتكوين والتدريبات.
67. الزبادي أحمد والخطيب هشام. (2000). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. لبنان: الأهلية للنشر.
68. الزراد خير فيصل. (1988). علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية (ط2). بيروت: دار العلم للملايين.
69. الزغبى أحمد محمد. (2003). التوجيه والإرشاد النفسي: أسسه، نظرياته، طرائقه، مجالاته، برامجه. دمشق: دار الفكر.
70. الزغبى أحمد محمد. (1994). الإرشاد النفسي. اليمن: دار الحكمة اليمنية.
71. زهران حامد عبد السلام. (1980). التوجيه والإرشاد النفسي (ط2). القاهرة: عالم الكتب.
72. زهران حامد عبد السلام. (1995). الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط3). القاهرة: عالم الكتب.
73. زهران حامد عبد السلام. (1998). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
74. زهران حامد عبد السلام. (1999). الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط3). القاهرة: عالم الكتب.

75. زهران محمد حامد. (2000). الإرشاد النَّفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية. القاهرة: عالم الكتب.
76. السالم مؤيد سعيد وصالح، عادل حرحوش. (2006). إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي. عمان: عالم الكتب الحديث.
77. سايحي سليمة. (2004). فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ السَّنة الثانية ثانوي. (رسالة ماجستير)، علم النَّفس المدرسي، جامعة ورقلة.
78. سعفان محمد أحمد. (2005). العملية الإرشادية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
79. السكارنة بلال خلف. (2009). التَّدريب الإداري. عمان: دار المسيرة.
80. السكارنة بلال خلف. (2011). تصميم البرامج التَّدريبية. عمان: دار المسيرة.
81. السلامه ناصر رفيق. (2003). أداء المرشد التَّربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديريات حنين وقباطية من وجهة نظر الإداريين والمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح، فلسطين.
82. سليم أحمد سليم. (2007). تقويم دورات تدريبية الموجهين التَّربويين الجدد في الجمهورية العربية السورية في الفترة ما بين 1996-2005. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.
83. سليمان أيمن عبد الرحمان. (2010). واقع عملية تقييم البرامج التَّدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، فلسطين.
84. سليمان سعاد بنت محمد. (1989). دراسة لتنمية عادات الاستنكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة علم النَّفس، العدد (11)، ص.ص 25-40.
85. سليمان عبد الله محمود. (1986). الإرشاد النَّفسي: تطور مفهومه وتميزه. حوليات كلية الآداب، العدد (7)، ص.ص 56-62.
86. سمارة عزيز ونمر عصام. (1991). محاضرات في التَّوجيه والإرشادية. عمان: دار الفكر.
87. سنقر صالحة. (1978). تطوير الإشراف الفني في مجال التَّعليم الابتدائي بسوريا. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين الشمس، مصر.
88. الشاذلي عبد الحميد محمد. (2001). الصحة النَّفسية وبيكولوجية الشَّخصية (ط2)، الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

89. شاهين محمد أحمد. (2014). درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الفلسطينية الحكومية للمهارات الإرشادية. مجلة العلوم النفسية التربوية، المجلد 15، العدد (3)، 183-207.
90. شاوش مصطفى. (2005). إدارة الموارد البشرية. القاهرة: دار الشروق.
91. شحادة نظمي. (2000). إدارة الموارد البشرية. عمان: دار صفاء.
92. شربت أشرف محمد وحلاوة، محمد السيد. (2003). الصحة النفسية: بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: مكتبة رحاب.
93. شعلان فهد أحمد واسماعيل إبراهيم محمد. (2000). التدريب الأمني العربي: تجربة أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية في تدريب الكوادر الأمنية العربية. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
94. الشعيب على محمد. (1987). قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة. مجلة دراسات تربوية، المجلد 8، العدد (2)، ص.ص 297-320.
95. الشوبكي نايفة حمدان. (2001). تأثير برنامج معرفي على قلق الإمتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). الأردن: كلية الدراسات العليا
96. الصافي عبد الله طه. (2002). الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وفق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 30، العدد (1)، ص.ص 69-96.
97. الصافي عبد الله وعبد القادر أشرف. (1994). العوامل المرتبطة بعادات الاستدكار لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة كيف المتفوقين، وغير المتفوقين دراسيا. مجلة كلية التربية، المجلد 18، العدد (1)، ص.ص 573-635.
98. صلاح الدين محمد عبد الباقي. (2001). الجوانب العلمية والتطبيقية في إدارة الموارد البشرية بالمنظمات: الإسكندرية، الدار الجامعية.
99. صالح أحمد زكي. (1972). الأسس النفسية للتعليم الثانوي. القاهرة: دار النهضة المصرية.
100. صخيل صباح خلف. (1995). بناء وتطبيق برنامج تدريب لتنمية مهارات الاتصال باستخدام الإرشاد التربوي المصغر. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، العراق.
101. صمادي أحمد. (1994). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات المرشدين. مجلة أبحاث اليرموك، المجلد 10، العدد (1)، ص.ص 373-410.

102. الصيرفي محمد عبد الفتاح. (2003). البحث العلمي: الدليل التطبيقي للباحثين. عمان: دار وائل.
103. الضامن منذر عبد الحميد. (2003). الإرشاد النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح.
104. الطالب هشام. (1995). دليل التدريب القيادي. فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
105. الطحان محمد خالد. (1992). مبادئ الصحة النفسية (ط3). دبي: دار الحكم للنشر.
106. الطراونة أحمد. (2000). مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي. عمان: دار الفكر.
107. الطراونة تحسين أحمد. (2010). الالتزام بتطبيق مراحل التدريب وأثره في مجال العاملين. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. المجلد 24، العدد (51)، ص.ص 253-270.
108. الطعاني أحمد. (2002). التدريب: مفهومه وفعالته. عمان: دار الشروق.
109. طه فرج عبد القادر. (1988). معجم علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.
110. الطواب سيد. (1992). قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 20، العدد (413)، ص.ص 149-183.
111. الطيب محمد عبد الظاهر. (1994). مبادئ الصحة النفسية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
112. العاجز فؤاد علي. (2001). الإرشاد التربوي في المدارس العليا والثانوية: واقع ومشكلات وحلول. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 9، العدد (2)، ص.ص 1-57.
113. العبادسة أنور والمحتسب محمد عيسى. (2001). المهارات الإرشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المرشدين والمرشدات في قطاع غزة. مجلة كلية التربية، المجلد 36، العدد (1)، ص.ص 61-91.
114. عباس سهيلة وعلي حسن علي. (2003). إدارة الموارد البشرية. عمان: دار وائل.
115. عباس فيصل. (1994). أضواء على المعالجة النفسية. بيروت: دار الفكر اللبناني.
116. عبد الخالق أحمد محمد. (1987). قلق الموت. الكويت: عالم المعرفة.
117. عبد الخالق أحمد محمد. (2000). الدراسة التطويرية للقلق (ط2). القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
118. عبد الله عبد المنعم عثمان. (1996). التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي. غزة: مطابع منصور.
119. عبد الله محمد. (2001). واقع عمل المرشد النفسي ومهارته. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حلب، سوريا.

120. عبد المعطي حسن مصطفى. (2001). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة. مصر: دار القاهرة.
121. عبد الرحمان بن إبراهيم الشاعر. (2005). إعداد البرامج التدريبية. جامعة نايف العربية للعلوم الامنية. مكتبة الرشد.
122. عبد الهادي جودت عزت والعزة سعيد حسني. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: مكتبة دار الثقافة.
123. العجلوني عدنان أحمد. (2005). بناء برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمدرسي التدريب المهني في الأردن في ضوء امتلاكهم لها وبيان أهميته التطبيقية من وجهة نظر المتخصصين. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان، الأردن.
124. عرفات محمد مروان. (1979). التوجيه التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.
125. العزة سعيد حسين. (2001). الإرشاد النفسي: أساليبه، فنياته. عمان: الدار العلمية الدولية.
126. عساف عبد المعطي. (2009). التدريب وتنمية الموارد البشرية: الأسس والعمليات. عمان: دار زهران.
127. العطية أسماء عبد الله. (2001). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض اضطرابات القلق لدى عينة من الأطفال بدولة قطر. مجلة الإرشاد النفسي، العدد (14)، ص.ص 189-194.
128. عطوي جودت. (2004). التوجيه المدرسي: مفاهيمه النظرية، أساليبه الفنيّة، تطبيقاته العملية. عمان: مكتبة دار الثقافة.
129. عقيلي عمر. (1997). إدارة القوى البشرية، عمان: دار زهران.
130. عقيلي عمر. (2005). إدارة الموارد البشرية المعاصرة: بعد استراتيجي. عمان: دار وائل.
131. عكاشة أحمد. (1987). الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
132. -عليوة السيد. (2002). تحديد الإحتياجات التدريبية. القاهرة: مكتبة إيترك للنشر والتوزيع.
133. العلمي، دلال سعد الدين. (1988). أثر الإعداد المهني للمرشد التربوي في فعالية أدائه في مجال التوجيه والإرشاد في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن. (رسالة ماجستير)، جامعة اليرموك، الأردن.

134. عمر ماهر محمود. (1992). المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
135. العمري عبد الله. (2004). الاحتياجات التدريبية المهنية للمرشدين بمدارس التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.
136. العناني حنان عبد الحميد. (1998). الصحة النفسية للطفل (ط4). عمان: دار الفكر.
137. عيسى محمد. (2001). العلاقة بين الزمر الدموية ودرجة القلق: دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين الجزائريين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجزائر.
138. عيدان أحمد. (2012). تقييم مصداقية البرامج التدريبية المنفذة من خلال قياس مخرجاتها، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والادارية. المجلد4، العدد (7)، ص.ص241-271.
139. الغافري على بن سيف. (2020). برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة لدى الاختصاصيين الاجتماعيين في منطقة الظاهرة بسلطنة عمان. المجلة العربية للإصدارات العلمية، المجلد16، العدد (2)، ص.ص246-274.
140. غربي على وسلطنية بلقاسم وقيرة اسماعيل. (2002). تنمية الموارد البشرية. عين مليلة: دار الهدى.
141. فرج سليمان نمر وعمرو، شادي إبراهيم. (2012). الدليل التدريبي المساند للمرشد التربوي في تطبيق منهاج التربية والإرشاد المهني. متاح على الموقع:
<https://musawa.ps/uploads/b2fe27ebb15e419b095ce7fd8576e66a.pdf>
142. الفرخ كاملة شعبان وتيم عبد الجابر. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي (ط2). عمان: دار الصفاء.
143. فاروق الروسان. (2000). تعديل وبناء السلوك الإنساني (ط1). الأردن. دار الفكر للطباعة والنشر.
144. فرويد سيغموند. (1989). الكف والعرض والقلق (ط4) (ترجمة نجاتي محمد). القاهرة: دار الشروق.
145. الفقي إبراهيم. (2001). قوة التحكم في الذات. دمشق: دار المنار.
146. فهمي محمد. (2012). التدريب العملي والزيارات المدنية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

147. القاضي يوسف مصطفى. (1981). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. السعودية: دار المريخ.
148. القحطاني محمد بن دليم. (2008). إدارة الموارد البشرية: نحو منهج استراتيجي متكامل. الرياض: مكتبة العبيكان.
149. القذافي رمضان محمد. (1997). التوجيه والإرشاد النفسي. بيروت: دار الجبل.
150. القريطي عبد الطالب أمين. (1998). في الصحة النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
151. القريوتي إبراهيم أمين ووائل مسعود. (1999). القلق والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا. مجلة شؤون اجتماعية، العدد (62)، ص.ص 9-26.
152. القيومي محمد ابراهيم. (1994). القلق الإنساني: مصادره، تياراته، علاج الدين له (ط3). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
153. كاشدان، شلدون. (1988). علم النفس الشواذ (ترجمة أحمد سلامة). القاهرة: دار الشروق.
154. كامل سهير أحمد. (1991). التوجيه والإرشاد النفسي. مصر: مركز الإسكندرية.
155. كامل وحيد مصطفى. (2005). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عيّنة من طلبة الجامعة. مجلة دراسات نفسية، المجلد 15، العدد (4)، ص.ص 569-598.
156. الكبيسي عامر خضير. (2010). التدريب الإداري والأمني: رؤية معاصرة للقرن الحادي والعشرين. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
157. الكبيسي عامر خضير. (1998). التطوير التنظيمي وقضايا معاصرة. الدوحة: دار الشرق.
158. كفاقي علاء الدين وروبي أحمد سليمان. (1990). بناء مقياس القلق الرياضي. مجلة حولية كلية التربية، المجلد 7، العدد (7)، ص.ص 575-603.
159. ماهر أحمد. (2000). إدارة الموارد البشرية. الإسكندرية: دار الثقافة.
160. محمود صالح عبد الكريم. (2013). أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات المقابلة الإرشادية لدى المرشدين التربويين. مجلة الفتح، العدد 8، العدد (58)، ص.ص 20-31.
161. مجمع اللغة العربية. (1993). المعجم الوجيز. مصر: مجمع اللغة العربية.
162. محمد جاسم محمد. (2004). علم النفس الإكلينيكي. عمان: مكتبة دار الثقافة.
163. مرزوق مغاوري عبد الحميد. (1991). الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار. مجلة التربية المعاصرة، المجلد 8، العدد (19)، 93-102.

164. مرسي عبد الحميد. (1992). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني. القاهرة: مكتبة الخانجي.
165. مرسي كمال إبراهيم. (1982). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية. مجلة العلوم التربوية، المجلد 4، العدد (1)، 159-175.
166. المرئي على ربيع. (2009). فعالية برامج إعادة القادة الأمنيين في مواجهة التحديات المستقبلية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
167. مشعان ربيع هادي. (2005). الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
168. المصري إبراهيم سليمان. (2019). دور التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الماجستير الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة الخليل. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 28، العدد (6)، ص.ص 44-63.
169. مصطفى أحمد السيد. (2004). إدارة الموارد البشرية: الإدارة العصرية لرأس المال الفكري. القاهرة: المؤلف.
170. مصطفى صلاح عبد الحميد. (1989). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الرياض: دار المريخ.
171. معتز سيد عبد الله. (1997). بحوث في علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار غريب.
172. المعروف صبحي عبد اللطيف والحديثي زينات فاضل. (2003). أثر برنامج تدريب لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة. مجلة البحوث التربوية، المجلد 12، العدد (24)، ص.ص 16-139.
173. مياسا محمد. (1997). الصحة القيمة والصحة النفسية والعقلية: وقاية وعلاج (ط2). بيروت: دار الجيل.
174. نبهان سعيد عمر. (2015). مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية للتعامل مع الأزمات في المدارس الحكومية بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية)، فلسطين.
175. نجاتي محمد. (1998). القرآن وعلم النفس. القاهرة: دار الشروق.
176. النجار فريد. (2003). التشويق التجريبي. القاهرة: مؤسسة شباب الجامعة.

177. نعمان عائدة عبد العزيز. (2008). علاقة التّدريب أثناء الخدمة بأداء الأفراد العاملين: دراسة حالة جامعة تعز الجمهورية اليمنية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، اليمن.

178. الهادي حافظ. (1995). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. عمان: دار الكتاب الحديث.

179. هلال محمد عبد الغني. (1998). مهارات الإرشاد أثناء الاشراف: التّوجيه أثناء العمل. القاهرة: مكتبة الألفية.

180. هلال محمد عبد الغني. (2010). مبادئ وأسّس التّدريب. مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.

181. الهواري ماهر محمود والشناوي، محمد محروس. (1987). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات): معايير ودراسات ارتباطية. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (22)، ص.ص 171-196.

ثانيا: المناشير الوزارية

1. القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13/11/1992 المتعلق بتحديد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسية في التّوجيه المدرسي والمهني.

2. المنشور الوزاري رقم 1051 المؤرخ في 2 جوان 2018 المتعلق بإجراءات تنظيمية لمهام ونشاطات مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التّعليم المتوسط.

3. المنشور الوزاري رقم 168 المؤرخ في 3/1/2012 المتعلق بالطعن.

4. المنشور الوزاري رقم 219 المؤرخ في 18/1/1991 المتضمن تعيين مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الثانويات.

5. المنشور الوزاري رقم 242 المؤرخ في أوت 2014 المتعلق بتتصيب خلايا الإصغاء والمتابعة في التّعليم المتوسط.

6. المنشور الوزاري رقم 249 المؤرخ في 18/1/1991 المتضمن تعيين وتنظيم عمل مستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقاته داخل الثانويات.

7. المنشور الوزاري رقم 341 المؤرخ في 9/05/1989 المتعلق بسير مراكز التّوجيه المدرسي

8. المنشور الوزاري رقم 485 المؤرخ في 25/12/1991 المتضمن اجراءات تنظيمية لسير مراكز التّوجيه المدرسي.

9. المنشور الوزاري رقم 2013/5/7 المتعلق ببرمجة دورات تكوينية لفائدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
10. المنشور الوزاري رقم 291 المؤرخ في 20 أوت 2014 المتعلق بإنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة في الثانوي
11. المنشور الوزاري رقم 84 المؤرخ في 22 /4 /1990 المتعلق بتدعيم نشاطات الاعلام المدرسي.
12. المنشور الوزاري رقم 49 المؤرخ في 6/2/2008 المتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين.
13. المنشور الوزاري رقم 338 المؤرخ في 23/10/2014 المتعلق بترتيبات خاصة بمراحل دراسة التوجيه التدريجي.
14. المنشور الوزاري رقم 269 المؤرخ في 24/12/1991 المتعلق بتنظيم عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانويات والعلاقة بين مدير الثانوية والمستشار.
15. المنشور الوزاري رقم 2161 المؤرخ في 10/5/2005 المتعلق بالمواقيت والمعاملات في الجذعين المشتركين.
16. المنشور الوزاري رقم 245 المؤرخ في 4/12/1993 المتعلق بإجراءات تنظيمية لنشاطات مستشاري التوجيه المدرسي المنصبين بالثانويات.
17. القرار رقم 72 المؤرخ في 12/7/2018 المتعلق بإنشاء المجالس التربوية في المؤسسات.

ثالثا: المراجع باللغة الأجنبية

1. Acres, D. (1995). *How to pass exams without anxiety: Every candidate's guide to success paperback (4th ed)*. Brough thon Gifford: Northcote House Publishers Ltd.
2. Aladage, M. & Yelda, D. B. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 53-70.
3. Al-Darmaki, F. (2004). Counselor training, anxiety, and counseling self-efficacy: Implications for training psychology students from the United Arab Emirates university. *Social Behavior and Personality*, 32 (5), 429-439.
4. Armstrong, M. (2001). *A handbook of human resource management practice (8th Ed)*. London: Kogan Page.

5. Bartholomew, N. G., Joe, G. W., Rowan-Szal, G. A. & Simpson, D. D. (2007). Counselor assessment of training and adoption barriers. *Journal of substance abuse treatment*, 33 (2), 193-199.
6. Belkin, G. S. (1975). *Practical counseling in the schools*. Iowa: McGraw-Hill Higher Education.
7. Burks, M. H., & Steffere, B. (1979). *Theories of counseling (3rd ed)*. New York: Graw Hill Book company.
8. Champy. F., & Etévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
9. De Gey, (M) (1984). *La politique des ressources humaines dans l'entreprise*. Paris: Editions d'organisation.
10. Fresene, R. (1993). *Pédagogie différenciée*. Paris: Nathan.
11. Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. (1981). *Introduction to counseling and guidance*. Indeia: Prentice Hall of India.
12. Glueck, W. F. (1996). *Personnel: A diagnostic approach*. USA: Business Publications, inc.
13. Hambree. R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58 (1), 47-77.
14. Hamilton, N., & Else, J. F. (1983). *Designing field education: Philosophy, structure, and process*. Springfield, Ill: Thomas.
15. Hor, J. & Dollinger, S. (1989). Effects of test anxiety test and sleep on children performance. *Journal of School Psychology*, 27, 282-373.
16. Joe, G. W., Broome, K. M., Simpson, D, D. & Roan-Szal, G. A. (2007). Counselor perceptions of organizational factors and innovations training experiences. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 33 (2), 171-182.
17. King, K. A. & Smith, J. (2000). Project SOAR: a training program to increase school counselors' knowledge and confidence regarding suicide prevention and intervention. *Journal of School Health*, 70 (10), 402-407.
18. Kivlighan, D. M. (1989). Changes in counselor intentions and response modes and in client reactions and session evaluation after training. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (4), 471-476.
19. Kozina, K., Grrabovari, N., Stefano, J., & Drapeau M. (2010). Measuring changes in counselor self-efficacy: Further validation and implications for training and supervision. *The Clinical Supervisor*, 29, 117-127.
20. Kuntze, J., Molen, H., & Born, M. (2009). Increase in counseling communication skills after basic and advanced micro skills training. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 175-188.

21. Martory, B. & Crozet, D. (2001). *Gestion des ressources humaines: pilotage social et performances (4^{ème} Ed)*. Paris: Dunod.
22. Meteyard, J. (2012). *The effect of counseling training on differentiation of self, religious quest and epistemological development*. PACFA conference, 27-28 October 2012, Melbourne, Australia.
23. Patterson, C. H. (1967). *The counselor in the school: selected readings*. New York: McGraw-Hill.
24. Peace, S. D. & Sprinthall, N. A. (1998). Training school counselors to supervise beginning counselors: Theory, research and practice. *Professional School Counseling*, 1 (5), 2-8.
25. Ray, D & Altekruise, M. (2000). Effectiveness of Group Supervision versus Combined Group and Individual Supervision. *Counselor Education and Supervisor*, 19 (2), 25-43.
26. Renchlin. M. (1971). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris: PUF.
27. Richard, H., & Pamela. (2002). Transforming school counselor preparation programs. *Theory into Practise*, 41 (3), 169-176.
28. Sekiou, L., Blondin, L., Fabi, B., Bayad, M., Peretti, M. Ilis, D., Chevalier, F. (2001). *Gestion des ressources humaines (2^{ème} Ed)*. Montréal: DeBoeck.
29. Shertzer, B., & Stone S. C. (1981). *Fundamentals of guidance (4th ed)*. Boston, MA: Houghton Liffilin.
30. Soresi, S., Nota, L., & Blent, R. (2004). Relation of type and amount of training to career counseling self-efficacy in Italy. *The Career Development Quarterly*, 52, 194-201.
31. Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto: CA Consulting Psychologists Press.
32. Thompson, A. P. (1986). Changes in counseling skills during graduate and undergraduate study. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (1), 65-72.
33. Wittmaier, B. C (1972). Test anxiety and study habits. *Journal of Education Research*, 68 (8), 352-354.

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

الملحق رقم 1: الصورة الأولى لإستبيان كيفية تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

طلب التحكيم

الأستاذ (ة): الدرجة العلمية.....

التخصص: الجامعة:

الأستاذ (ة) الفاضل (ة) تحية طيبة وبعد، تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان "إقتراح برنامج تدريبي موجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا " ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب استخدام أدوات مناسبة لقياس متغيراتها، ومن بين الأدوات التي ستستخدمها الطالبة إستبيان خاص بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لكيفية التعامل مع قلق الإمتحان، وإستخدامه كقياس قبلي وبعدي وتتبعي للدراسة.

وتقديرا لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم حول صدق وصلاحيه هذه الأداة من حيث:

* مدى وضوح عبارات الاستبيان.

* مدى مناسبة العبارة للبعد الذي نقيسه.

* أي ملاحظات يمكن إضافتها.

علما أن بدائل الإجابة على الإستبيان هي: (أوافق بشدة)، (أوافق)، (لا أوافق)، (لا أوافق بشدة).

ونأمل من سيادتكم التكرم:

* بوضع علامة (*) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.

* بوضع علامة (*) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

لكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير.

قائمة الملاحق

المحور الأول: خاص بتطبيق البرامج التدريبية بصفة عامة.

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	ماهي درجة معرفتك بمواضيع البرامج التدريبية للتخفيف من قلق الإمتحان ؟					
2	ماهي درجة معرفتك بتطبيق البرامج الإرشادية، تصميمها، تنفيذها، تقويمها؟					
3	ماهي درجة إتلاكك للمهارات التطبيقية في مجال إستخدام البرامج الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان.					
4	ماهي درجة قناعتك بتطبيق البرامج الإرشادية في العملية الإرشادية من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.					
5	ماهي درجة المعرفة التي تتوقع الحصول عليها من خلال حضورك للبرنامج التدريبي لكيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.					
6	-ماهي درجة المهارات التطبيقية التي تتوقع الحصول عليها من خلال حضورك للبرنامج التدريبي لكيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟.					

-المحور الثاني: خاص بمهارات إدارة وتنظيم الوقت

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	ماهي درجة امتلاكك للمعلومات النظرية حول مهارة إدارة وتنظيم الوقت ؟					
2	ما هي درجة إتلاكك للمهارات التطبيقية حول مهارة إدارة وتنظيم الوقت ؟					
3	ماهي درجة إتلاكك لمهارة تنظيم جدول المراجعة؟					
4	ماهي درجة إتلاكك لمهارة تنظيم مكان المراجعة؟					
5	ماهي درجة معرفتك لدور مهارة تنظيم وإدارة الوقت للتخفيف من قلق الإمتحان؟					

المحور الثالث: مهارات خاصة بإستراتيجيات تطبيق الإمتحان ودورها في التخفيف من قلق الإمتحان

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	ماهي درجة معرفتك بمهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان نظريا؟.					

قائمة الملاحق

					2 ماهي درجة معرفتك بمهارة الإستعداد للإمتحان؟
					3 ماهي درجة معرفتك بمهارة أداء الإمتحان؟.
					4 ماهي درجة معرفتك بمهارة الإجابة على الإمتحان؟

المحور الرابع: خاص بمهارات توكيد الذات ودورها في التخفيف من قلق الإمتحان

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	ماهي درجة معرفتك بدور مهارة توكيد الذات في التخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا؟					
2	ماهي درجة معرفتك بدور المهارات اللفظية في تنمية سلوك توكيد الذات؟					
3	ماهي درجة معرفتك بدور المهارات غير اللفظية في تنمية سلوك توكيد الذات؟.					
4	هي درجة معرفتك بدور مهارة توكيد الذات في التخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا؟					

قائمة الملاحق

المحور الخامس: خاص بمهارات خفض الحساسية التدريجي ودورها في التخفيف من قلق الإمتحان

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	ماهي درجة معرفتك بدور مهارة خفض الحساسية التدريجي في التخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا؟		x			حذف مهارة خفض الحساسية التدريجي من الإستبيان وفي محتوى البرنامج التدريبي.
2	ماهي درجة معرفتك بمهارة خفض الحساسية التدريجي نظريا ؟		x			
3	ماهي درجة معرفتك بمهارة خفض الحساسية التدريجي تطبيقيا .؟		x			

المحور السادس: خاص بمهارة الاسترخاء ودورها في التخفيف من قلق الإمتحان.

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	ماهي درجة معرفتك بدور مهارة الإسترخاء للتخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا.؟					
2	ماهي درجة معرفتك لمهارة الإسترخاء نظريا؟					
3	ماهي درجة إمتلاكك للمهارات التطبيقية لتقنية الإسترخاء.؟					

ملحق رقم (02): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لإستبيان كيفية تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الامتحان.

الرقم	العبارة	نسبة الاتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
01	ماهي درجة معرفتك بمواضيع البرامج التدريبية للتخفيف من قلق الإمتحان ؟	100	تثبيت	/
02	ماهي درجة معرفتك بتطبيق البرامج الإرشادية، تصميمها، تنفيذها، تقويمها؟	100	تثبيت	/
03	ماهي درجة إمتلاكك للمهارات التطبيقية في مجال استخدام البرامج الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان .؟	100	تثبيت	/
04	ماهي درجة قناعتك بتطبيق البرامج الإرشادية في العملية الإرشادية من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.؟	100	تثبيت	/
05	ماهي درجة المعرفة التي تتوقع الحصول عليها من خلال حضورك للبرنامج التدريبي لكيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.؟	100	تثبيت	/
06	-ماهي درجة المهارات التطبيقية التي تتوقع الحصول عليها من خلال	100	تثبيت	/

قائمة الملاحق

			حضورك للبرنامج التدريبي لكيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟.	
07	ماهي درجة امتلاكك للمعلومات النظرية حول مهارة إدارة وتنظيم الوقت ؟	100	تثبيت	/
08	ما هي درجة إمتلاكك للمهارات التطبيقية حول مهارة إدارة وتنظيم الوقت ؟	100	تثبيت	
09	ماهي درجة إمتلاكك لمهارة تنظيم جدول المراجعة؟	100	تثبيت	/
10	ماهي درجة إمتلاكك لمهارة تنظيم مكان المراجعة؟	100	تثبيت	/
11	ماهي درجة معرفتك لدور مهارة تنظيم وإدارة الوقت للتخفيف من قلق الامتحان ؟	80	تثبيت	حذف العبارة
12	ماهي درجة معرفتك بمهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان نظريا؟.	100	تثبيت	
13	ماهي درجة معرفتك بمهارة الإستعداد للإمتحان؟	100	تثبيت	/
14	ماهي درجة معرفتك بمهارة أداء الإمتحان؟.	100	تثبيت	/
15	ماهي درجة معرفتك بمهارة الإجابة على الإمتحان ؟	100	تثبيت	/
16	ماهي درجة معرفتك بدور مهارة توكيد الذات في التخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا؟	100	تثبيت	/
17	ماهي درجة معرفتك بدور المهارات اللفظية في تنمية سلوك توكيد الذات ؟	100	تثبيت	/
18	ماهي درجة معرفتك بدور المهارات غير اللفظية في تنمية سلوك توكيد الذات ؟.	100	تثبيت	/
19	هي درجة معرفتك بدور مهارة توكيد الذات في التخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا؟	100	تثبيت	/
20	ماهي درجة معرفتك بدور مهارة خفض الحساسية التدريجي في التخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا؟	90	تعديل	حذف المهارة نهائيا
21	ماهي درجة معرفتك بمهارة خفض الحساسية التدريجي نظريا ؟	90	تعديل	حذف المهارة نهائيا
22	ماهي درجة معرفتك بمهارة خفض الحساسية التدريجي تطبيقيا ؟.	90	تعديل	حذف المهارة نهائيا
23	ماهي درجة معرفتك بدور مهارة الإسترخاء للتخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا؟.	100	تثبيت	/
24	ماهي درجة معرفتك لمهارة الإسترخاء نظريا؟	100	تثبيت	/
25	ماهي درجة إمتلاكك للمهارات التطبيقية لتقنية الإسترخاء؟.	100	تثبيت	/

قائمة الملاحق

الملحق رقم 2: صدق وثبات إستبيان تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان

Corrélations

	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	Applicatio program guidance
VAR00001 Corrélacion de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 148	-,216** 0,008 148	-0,050 0,550 148	-0,117 0,158 148	0,000 0,002 148	0,390** 0,000 148
VAR00002 Corrélacion de Pearson Sig. (bilatérale) N	-,216** 0,008 148	1 148	-0,129 0,118 148	,377** 0,000 148	0,020 0,809 148	,507** 0,000 148
VAR00003 Corrélacion de Pearson Sig. (bilatérale) N	-0,050 0,550 148	-0,129 0,118 148	1 148	0,043 0,605 148	,609** 0,000 148	,536** 0,000 148
VAR00004 Corrélacion de Pearson Sig. (bilatérale) N	-0,117 0,158 148	,377** 0,000 148	0,043 0,605 148	1 148	-0,047 0,568 148	,721** 0,000 148
VAR00005 Corrélacion de Pearson Sig. (bilatérale) N	-,254** 0,002 148	0,020 0,809 148	,609** 0,000 148	-0,047 0,568 148	1 148	,404** 0,000 148

** . La corrélacion est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	Habilités_g est_organ n_temps
VAR00006 Corrélacion de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 148	,534** 0,000 148	,734** 0,000 148	,209* 0,011 148	0,106 0,199 148	,704** 0,000 148
VAR00007 Corrélacion de Pearson Sig. (bilatérale) N	,534** 0,000 148	1 148	,396** 0,000 148	,227** 0,005 148	,346** 0,000 148	,685** 0,000 148
VAR00008 Corrélacion de Pearson Sig. (bilatérale) N	,734** 0,000 148	,396** 0,000 148	1 148	,507** 0,000 148	,482** 0,000 148	,865** 0,000 148
VAR00009 Corrélacion de Pearson Sig. (bilatérale) N	,209* 0,011 148	,227** 0,005 148	,507** 0,000 148	1 148	,470** 0,000 148	,653** 0,000 148
VAR00010 Corrélacion de Pearson Sig. (bilatérale) N	0,106 0,199 148	,346** 0,000 148	,482** 0,000 148	,470** 0,000 148	1 148	,698** 0,000 148

** . La corrélacion est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélacion est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

قائمة الملاحق

	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	Habilités_strat_applic_exam
VAR00011	1	-0,066	,558**	0,016	,392**
Corrélation de Pearson		0,426	0,000	0,845	0,000
Sig. (bilatérale)					
N	148	148	148	148	148
VAR00012	-0,066	1	0,152	,677**	,794**
Corrélation de Pearson			0,064	0,000	0,000
Sig. (bilatérale)					
N	148	148	148	148	148
VAR00013	,558**	0,152	1	0,098	,564**
Corrélation de Pearson		0,064		0,235	0,000
Sig. (bilatérale)					
N	148	148	148	148	148
VAR00014	0,016	,677**	0,098	1	,803**
Corrélation de Pearson		0,000	0,235		0,000
Sig. (bilatérale)					
N	148	148	148	148	148

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

	VAR00015	VAR00016	VAR00017	Habilités_confirm_soi
VAR00015	1	,468**	-0,008	,640**
Corrélation de Pearson		0,000	0,922	0,000
Sig. (bilatérale)				
N	148	148	148	148
VAR00016	,468**	1	,414**	,846**
Corrélation de Pearson			0,000	0,000
Sig. (bilatérale)				
N	148	148	148	148
VAR00017	-0,008	,414**	1	,689**
Corrélation de Pearson		0,000		0,000
Sig. (bilatérale)				
N	148	148	148	148

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

	VAR00018	VAR00019	VAR00020	Habilités_relaxation
VAR00018	1	0,109	-,658**	,382**
Corrélation de Pearson		0,187	0,000	0,000
Sig. (bilatérale)				
N	148	148	148	148
VAR00019	0,109	1	-0,057	,810**
Corrélation de Pearson			0,489	0,000
Sig. (bilatérale)				
N	148	148	148	148
VAR00020	-,658**	-0,057	1	0,411**
Corrélation de Pearson		0,489		0,000
Sig. (bilatérale)				
N	148	148	148	148

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قائمة الملاحق

Resources	Processor Time	00:00:00,03
	Elapsed Time	00:00:00,04

Corrélations

	Application_ program_ guidance	Habilité s_ge st_organ _te mps	Habilité s_str at_appli c_ex am	Habilités_co nfirm_soi	Habilités_rel axation	Habilités_G uidance reduction_s tress
Application_pr ogram_ guidance	Corrélation de Pearson	,332**	,291**	,343**	0,312**	,418**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	148	148	148	148	148
Habilités_gest_ organ_t emps	Corrélation de Pearson		,411**	,489**	,285**	,812**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000
	N		148	148	148	148
Habilités_strat _applic_ exam	Corrélation de Pearson			,311**	,313**	,767**
	Sig. (bilatérale)			0,000	0,000	0,000
	N			148	148	148
Habilités_confir m_soi	Corrélation de Pearson				,318**	,498**
	Sig. (bilatérale)				0,000	0,000
	N				148	148
Habilités_relax ation	Corrélation de Pearson					,550**
	Sig. (bilatérale)					0,000
	N					148

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	148	100,0
	Exclue ^a	0	0,0
	Total	148	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,695	20

***** Written by Andrew F. Hayes *****

***** afhayes.com *****

This estimate of omega is based on the factor loadings of a forced single-factor maximum likelihood factor analysis using SPSS's built in FACTOR procedure.

Reliability:
Omega
,684

قائمة الملاحق

الملحق رقم 3: الصورة النهائية لاستبيان تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الإمتحان

التعليمة:

سيدي المستشار ، سيدي المستشار.

في إطار إعداد بحث علمي حول موضوع " إقتراح برنامج تدريبي موجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "، أضع بين أيديكم هذا الإستبيان الذي يحتوي على مجموعة من العبارات، نرجو الإجابة عليها بوضع علامة (*) أمام الخانة التي تراها مناسبة، نطلب منكم قراءة كل عبارة بدقة، وأن تجيب على كل عبارات المقياس دون إستثناء.

لكم جزيل الشكر والتقدير على تعاونكم وتفهمكم

المحور الأول:

البيانات الشخصية:

الاسم:

الجنس: نكر

أنثى

المؤهل العلمي: ثانوية الإقامة:

الأقدمية: أقل من 5 سنوات

5 إلى 10

أفما فوق

الرقم	العبارات	ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
1	ماهي درجة معرفتك بمواضيع البرامج التدريبية للتخفيف من قلق الإمتحان؟					
2	ماهي درجة معرفتك بتطبيق البرامج الإرشادية، تصميمها، تنفيذها، تقويمها؟					
3	ماهي درجة إمتلاكك للمهارات التطبيقية في مجال استخدام البرامج الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان؟					
4	ماهي درجة قناعتك بتطبيق البرامج الإرشادية في العملية الإرشادية من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟.					
5	ماهي درجة المعرفة التي تتوقع الحصول عليها من خلال حضورك للبرنامج التدريبي لكيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟.					
6	-ماهي درجة المهارات التطبيقية التي تتوقع الحصول عليها من خلال حضورك للبرنامج التدريبي لكيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟.					
7	ماهي درجة امتلاكك للمعلومات النظرية حول مهارة إدارة وتنظيم الوقت ؟					
8	ما هي درجة إمتلاكك للمهارات التطبيقية حول مهارة إدارة وتنظيم الوقت ؟					
9	ماهي درجة إمتلاكك لمهارة تنظيم جدول المراجعة؟					
10	ماهي درجة إمتلاكك لمهارة تنظيم مكان المراجعة؟					
11	ماهي درجة معرفتك بمهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان نظريا؟.					
12	ماهي درجة معرفتك بمهارة الإستعداد للإمتحان؟					
13	ماهي درجة معرفتك بمهارة أداء الإمتحان؟.					
14	ماهي درجة معرفتك بمهارة الإجابة على الإمتحان ؟					
15	ماهي درجة معرفتك بدور مهارة توكيد الذات في التخفيف من					

قائمة الملاحق

				قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا؟	
				ماهي درجة معرفتك بدور المهارات اللفظية في تنمية سلوك توكيد الذات ؟	16
				ماهي درجة معرفتك بدور المهارات غير اللفظية في تنمية سلوك توكيد الذات ؟.	17
				هي درجة معرفتك بدور مهارة توكيد الذات في التخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا؟	18
				ماهي درجة معرفتك بدور مهارة الإسترخاء للتخفيف من قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا؟.	19
				ماهي درجة معرفتك لمهارة الإسترخاء نظريا؟	20
				ماهي درجة إمتلاكك للمهارات التطبيقية لتقنية الإسترخاء؟.	21

قائمة الملاحق

الملحق رقم 4: الصورة الأولى للبرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

جامعة مولود معمري- تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

طلب التحكيم

الأستاذ (ة): الدرجة العلمية.....
التخصص: الجامعة:.....

الأستاذ (ة) الفاضل (ة) .. تحية طيبة وبعد تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان "إقتراح برنامج تدريبي موجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا " ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب استخدام أدوات مناسبة لقياس متغيراتها، ومن بين هذه الأدوات التي ستستخدمها الطالبة البرنامج التدريبي الموجه للمستشارين الذي تم تصميمه وإعداده، كما نرجو من سيادتكم أن تقوموا بتعديل ما يلزم من خلال إضافة جلسة مناسبة وملائمة، أو حذف أي جلسة من الجلسات التي ترونها غير ملائمة وغير مناسبة، أو إعادة صياغة لبعض الجلسات في البرنامج التدريبي من وجهة نظركم المحترمة.
ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير

الرقم	الموضوع	رأي المحكم		التعديلات
		مناسب	غير مناسب	
1	عنوان البرنامج			
2	أهداف البرنامج			
3	محتوى البرنامج			
4	فنيات ووسائل البرنامج			
5	مدة البرنامج			
6	ترتيب البرنامج			
7	المدة الزمنية لكل جلسة			
8	عدد جلسات البرنامج			

الملاحظات والتوجيهات

عنوان البرنامج: "إقتراح برنامج تدريبي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لخفض قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا".

الهدف العام من البرنامج: تنمية مهارة التعامل مع قلق الإمتحان للتلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- التعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح لفائدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- تدريب مستشار التوجيه على مهارات تطبيقية تساعده على التعامل مع قلق الإمتحان لدى تلاميذ شهادة البكالوريا.

الفئة المستهدفة: مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لولاية بجاية.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة الجماعية، الحوار، المشاركات الفردية.

الوسائل المستخدمة: سبورة، جهاز حاسوب، جهاز داتا شوا (Data Show)، عروض باور بونت (Power Point).

قائمة الملاحق

مدة البرنامج: 10 جلسة.

مكان التنفيذ: مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية بجاية.

المدة الزمنية لكل جلسة: من 60 دقيقة إلى 80 دقيقة.

محتوى الجلسات

التعديل المقترح	الجلسة الأولى	
	عنوان الجلسة	الجلسة الافتتاحية: التعارف وبناء العلاقة
	مدة الجلسة	30-45 دقيقة
	الهدف العام من الجلسة	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية، والتعريف بالبرنامج التدريبي وأهميته.
	أهداف الجلسة	<ul style="list-style-type: none"> - التعارف بين المدرب وأعضاء المجموعة التدريبية - تعريف أعضاء المجموعة التدريبية بأهمية البرنامج التدريبي، وفائدته وأساليب التعامل مع الجلسات. - العمل على تنمية مشاعر إيجابية بين الأعضاء المشاركين بالبرنامج كالثقة والألفة والإحترام، والتدريب على التعبير بكل حرية. - تبصير الأعضاء (المتدربين) بالأدوار المنوطة بهم وواجبتهم والقوانين التي تحكم عمل الجماعة. - الاتفاق بين أعضاء الجماعة التدريبية من جهة والباحثة من جهة أخرى على تحديد مواعيد جلسات البرنامج التدريبي ومكانه.
	محتوى الجلسة	<ul style="list-style-type: none"> - الترحيب بالأعضاء، وتقديم الشكر لحضورهم - تكوين علاقة بين أعضاء المجموعة وتقسيمهم على مجموعات. - إعطاء أعضاء المجموعة فكرة عن البرنامج وأنه يتكون من إثني عشرة جلسة تدريبية، تسليم كل عضو محتوى البرنامج التدريبي وتوضيح أهميته. التأكيد على: - الحضور والإنصراف حسب الوقت المحدد - المشاركة الفعالة مع تجنب المشاركات والأفكار التي لا تخدم موضوع النقاش - الإجابة على جميع تساؤلات المشاركين بصدق وصراحة. - التعاون مع أفراد المجموعة. - تقويم الجلسة: عن طريق استمارة التقويم المرحلي للجلسات

التعديل المقترح	الجلسة الثانية	
	عنوان الجلسة	توقعات المتدربين
	مدة الجلسة	30-45 دقيقة
	الهدف العام من الجلسة	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية، التعريف بالبرنامج التدريبي وأهميته.
	محتوى الجلسة	- التعرف مرة أخرى على أفراد المجموعة التدريبية، وإقامة علاقات ودية

قائمة الملاحق

	<p>معهم، وزيادة تعرفهم على بعضهم البعض.</p> <p>- تحقيق أعضاء المجموعة التدريبية الأهداف التي يأملون تحقيقها من خلال البرنامج.</p> <p>- تمكين الأعضاء من معرفة المهارات التي تعمل على زيادة مستوى الثقة بالنفس.</p> <p>- الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة، عصف الأفكار.</p> <p>- الوسائل المستخدمة: جهاز الكمبيوتر، عرض power point.</p> <p>- شكر الأعضاء على الحضور مع التأكيد على أهمية الإلتزام بالحضور والمواعيد.</p> <p>- مناقشة توقعات المشاركين من الجلسات، وماهي تصورات كل مشارك من البرنامج من حيث (التوقعات، الأمنيات التي يرجو تحقيقها من خلال البرنامج).</p> <p>- ومن ثمة تقوم الباحثة بكتابة مجموعة من الإستنتاجات والأفكار والتوقعات ومراجعتها وتحديد العناصر الأكثر إرتباطا بقلق الإمتحان.</p> <p>- إعطاء واجب منزلي وهو تحضير للجلسة القادمة، وهي قراءة بعض النشرات والمقالات التي تتحدث عن البرامج الإرشادية المتناولة لقلق الإمتحان.</p> <p>- تقويم الجلسة: نموذج التقويم المرحلي للجلسات التدريبية.</p>	
--	--	--

التعديل المقترح	الجلسة الثالثة.	
	أساليب وتقنيات البرنامج التدريبي	عنوان الجلسة
45 - 60 دقيقة	(من 60 إلى 80 دقيقة)	مدة الجلسة
	عرض اهم التقنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي.	الهدف العام من الجلسة
	<p>- الاتفاق على أساليب البرنامج التدريبي.</p> <p>- عرض هذه التقنيات بصفة عامة.</p> <p>* الإسترخاء.</p> <p>* إستخدام مهارة خفض الحساسية التدريجي.</p> <p>* التدريب على مهارة إدارة الوقت.</p> <p>* التدريب على مهارة إستراتيجيات تطبيق الإمتحان.</p> <p>* خفض الحساسية التدريجي.</p> <p>* الثقة بالنفس عن طريق أسلوب توكيد الذات.</p> <p>تقويم الجلسة: عن طريق أستمارة التقويم المرحلي للجلسات.</p>	محتوى الجلسة

التعديل المقترح	الجلسة الرابعة	
	تعريف قلق الإمتحان	عنوان الجلسة
45 - 60 دقيقة	(من 60 إلى 80 دقيقة).	مدة الجلسة
	- تزويد المتدربين بالجانب النظري لظاهرة قلق الإمتحان.	الهدف العام من الجلسة
	<p>- التعريف بقلق الإمتحان.</p> <p>- أسباب قلق الإمتحان.</p> <p>- أعراضه.</p> <p>- الآثار السلبية.</p> <p>- كيفية التدخل.</p>	محتوى الجلسة

قائمة الملاحق

	<ul style="list-style-type: none"> - الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة، عصف الأفكار. - الوسائل المستخدمة: جهاز الكمبيوتر، عرض power point، مطوية إعلامية حول قلق الإمتحان. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - الترحيب بالمشاركين مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم مع الباحث، وتفاعلهم المميز. - مناقشة الواجب المنزلي، مع تقديم التعزيز لجميع الأعضاء، مع إظهار الإرتياح من قبل الطالب لتجاوبهم. - التمهيد لموضوع الجلسة القادمة، ووضع الخطوط العريضة للجلسة، وتذكيرهم بقواعد العمل. - طرح الباحثة عدة أسئلة للتعرف على مفهوم القلق، أعراضه، من خلال إستئارة أفكار المتدربين وتعديل بعض المفاهيم: - مفهوم القلق لدى كل واحد من أعضاء الجماعة. - ماهي أعراض قلق الإمتحان. - ماهي أهم العوامل المسببة له. - ماهي أهم الإستراتيجيات اللازمة للتخفيف منه. - ثم تقوم الباحثة بعرض شرائح (power point)، يوضح فيه بإختصار مفهوم قلق الإمتحان، الأعراض، العوامل المسببة له، والإستراتيجيات المتخذة للتخفيف عنه. 	محتوى الجلسة

التعديل المقترح	الجلسة الخامسة	
يستحسن تخصيص 10 دقائق في نهاية كل جلسة ليتمكن المتدربين من التحكم فيها	التدريب على تقنية الإسترخاء	عنوان الجلسة
	(من 60 إلى 80 دقيقة)	مدة الجلسة
	تدريب المتدربين على استخدام تقنية الاسترخاء	الهدف العام من الجلسة
	<ul style="list-style-type: none"> - إعداد المتدربين لتطبيق تقنية الإسترخاء العضلي. - إتقان المتدربين لتقنية الإسترخاء والهدوء والإتزان الإنفعالي في المستقبل. - إكساب المتدربين القدرة على بث روح الطمأنينة في نفوس التلاميذ وخاصة في المواقف العصبية. - القدرة على إبعاد التلاميذ عن جو التوتّر والقلق وخصوصا في موافق الإمتحان. - الفنيات المستخدمة: - قرص مضغوط فيه نموذج عملي لعملية الإسترخاء. - شريط فيديو فيه موسيقى هادئة. - النمذجة أي تطبيق عملي للإسترخاء على أحد المتدربين - تقييم الجلسة عن بطاقة التقييم المرحلي للجلسات 	محتوى الجلسة

قائمة الملاحق

الجلسة السادسة		التعديل المقترح
عنوان الجلسة	إستخدام تقنية خفض الحساسية التدريجي	حذف الجلسة والمهارة نهائيا من البرنامج
مدة الجلسة	(من 60 إلى 80 دقيقة).	
الهدف العام من الجلسة	<ul style="list-style-type: none"> - تدريب المتدربين على تقنية خفض الحساسية التدريجي - التحدث عن تقنيات خفض الحساسية التدريجي - ابراز اهمية التقنية في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ 	
	تقويم الجلسة	

الجلسة السابعة		التعديل المقترح
عنوان الجلسة	التدريب على مهارة إدارة الوقت.	
مدة الجلسة	(من 60 إلى 80 دقيقة).	45 - 60 دقيقة
الهدف العام من الجلسة	<ul style="list-style-type: none"> - أن يتعرف المتدربون عن ماهية مهارة إدارة الوقت. - التحدث عن مهارة إدارة الوقت وكيفية استغلاله بشكل أفضل. - تبصيرهم بإيجابيات تنظيم الوقت والتقيد والمحافظة على مواعيد الدراسة 	
محتوى الجلسة	<ul style="list-style-type: none"> - التحدث عن مهارة إدارة الوقت وكيفية استغلاله بشكل أفضل. - تدريبهم على مهارة تنظيم الوقت، وملئ وقت الفراغ. - تبصيرهم بإيجابيات تنظيم الوقت والتقيد والمحافظة على مواعيد الدراسة. - الفنيات المستخدمة: - الحوار والمناقشة. - عرض (power point)، حول كيفية إدارة الوقت وإعطاء نموذج عملي. - لعب الأدوار من خلال إعطاء التلاميذ عرض مسرحي هادف يوضح فيه أهمية تنظيم الوقت - تقويم الجلسة: 	

الجلسة الثامنة		التعديل المقترح
عنوان الجلسة	التدريب على مهارة وإستراتيجيات تطبيق الإمتحان.	
مدة الجلسة	(من 60 إلى 80 دقيقة).	45 - 60 دقيقة
الهدف العام من الجلسة	أن يتعرف المتدربون على ماهية مهارة إستراتيجيات تطبيق الامتحان	
محتوى الجلسة	<ul style="list-style-type: none"> - تدريبهم على بعض مهارات تطبيق الإمتحان (مهارة المراجعة، مهارة الإستعداد للإمتحان). - زيادة وعي المتدربين على أهمية الإستعداد للإمتحانات وكيفية مراجعتها. - الفنيات المستخدمة: - الإلقاء. - الحوار والمناقشة. 	

قائمة الملاحق

	<ul style="list-style-type: none"> - النمذجة. - عرض (power point)، حول كيفية الإستعداد للإمتحان. - تقويم الجلسة: - التحدث عن مهارة إدارة الوقت وكيفية استغلاله بشكل أفضل. - تدريبهم على مهارة تنظيم الوقت، وملئ وقت الفراغ. - تبصيرهم بإيجابيات تنظيم الوقت والتقيد والمحافظة على مواعيد الدراسة. - الفنيات المستخدمة: - الحوار والمناقشة. - عرض (power point)، حول كيفية إدارة الوقت وإعطاء نموذج عملي. - لعب الأدوار من خلال إعطاء التلاميذ عرض مسرحي هادف يوضح فيه أهمية تنظيم الوقت - تقويم الجلسة: 	
--	--	--

التعديل المقترح	الجلسة التاسعة	
	عنوان الجلسة	كساب الثقة بالنفس عن طريق إستخدام أسلوب توكيد الذات
60 - 45 دقيقة	مدة الجلسة	(من 70 إلى 80 دقيقة).
	الهدف العام من الجلسة	ان يتعرف المتدربون على ماهية مهارة توكيد الذات واهميتها في خفض قلق الامتحان
	محتوى الجلسة	<ul style="list-style-type: none"> - تنمية توكيد الذات من خلال التأكيد على مايلي: - تجنب نوبات الغضب. - التوقف في الدخول في منافسات سلبية مع التلاميذ - عدم التعامل مع القلق الذي ينتابك أمام التلاميذ - تنمية توكيد الذات عن طريق مهارات غير لفظية من خلال التأكيد على مايلي: - النظر في العيون. - نبرة الصوت. - تعابير الوجه. - وضعية الجسد. - الفنيات المستخدمة: - الإلقاء والمحاضرة. - الحوار والمناقشة. - مجموعات عمل. - تقويم الجلسة:

التعديل المقترح	الجلسة العاشرة	
	عنوان الجلسة	
60 - 45 دقيقة	مدة الجلسة	(من 60 إلى 80 دقيقة).
	الهدف العام من الجلسة	
	الأهداف الإجرائية	الجلسة الثانية عشرة: إنهاء البرنامج وتقويمه (الجلسة الختامية).

قائمة الملاحق

	<p>- زمن الجلسة: (70 - 80 دقيقة).</p> <p>- اهداف الجلسة:</p> <p>- تقويم الجلسات التدريبية والوقوف على نقاط القوة والضعف في البرنامج التدريبي.</p> <p>- معرفة النتائج التي توصل إليها المتدربين من خلال التدرّيات التي استخدمت في الجلسات التدريبية.</p> <p>- معرفة مدى التطور الذي شعر به المتدربين بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.</p> <p>- توصية المشاركين على أهمية استخدام البرامج الإرشادية في العملية الإرشادية.</p> <p>- الفنيات المستخدمة:</p> <p>- الإلقاء والمحاضرة.</p> <p>- الحوار والمناقشة.</p> <p>- تقييم البرنامج التدريبي من خلال ملئ إتمارة من طرف المتدربين.</p> <p>- الإشراف والمتابعة على المستشارين خلال تطبيق البرنامج الإرشادي على التلاميذ.</p> <p>- النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق البرنامج على التلاميذ.</p>	
--	---	--

الملحق رقم 5: يبين نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين للبرنامج التدريبي الموجه امستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان.

الرقم	الموضوع	نسبة الاتفاق	القرار	الموضوع بعد التعديل
01	عنوان البرنامج	100	تثبيت	/
02	أهداف البرنامج	100	تثبيت	/
03	محتوى البرنامج	80	تعديل	حذف تقنية الحساسية التدريجي
04	فنيات ووسائل البرنامج	80	تثبيت	/
05	مدة البرنامج	100	تثبيت	/
06	ترتيب البرنامج	100	تثبيت	/
07	المدة الزمنية لكل جلسة	80	تعديل	60-45
08	عدد الجلسات	80	تعديل	12 جلسة

الخطة الزمنية للبرنامج التدريبي:

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الزمن
الأولى	الجلسة الافتتاحية.	45دقيقة
الثانية	تعريف قلق الإمتحان.	45 إلى 60دقيقة
الثالثة	تقنيات وأساليب البرنامج التدريبي.	45 إلى 60دقيقة
الرابعة	إستخراج التلاميذ ذوي القلق المرتفع.	45 إلى 60دقيقة
الخامسة	التدريب على مهارة إدارة وتنظيم الوقت (مهارة تنظيم وقت المراجعة، مهارة تنظيم جدول المراجعة).	45 إلى 60دقيقة
السادسة	التدريب على مهارة تنظيم مكان المراجعة.	45 إلى 60دقيقة
السابعة	التدريب على مهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان (مهارة الإستعداد للإمتحان).	45 إلى 60دقيقة

قائمة الملاحق

45 إلى 60 دقيقة	التدريب على مهارة اداء الإمتحان.	الثامنة
45 إلى 60 دقيقة	التدريب على مهارة أسلوب توكيد الذات (مهارات لفظية).	التاسعة
45 إلى 60 دقيقة	التدريب على مهارة أسلوب توكيد الذات (مهارات غير لفظية).	العاشرة
45 إلى 60 دقيقة	التدريب على مهارة الإسترخاء	الحادية عشر
45 إلى 60 دقيقة	إنهاء البرنامج وتقويمه	الثانية عشر

قائمة الملاحق

الملحق رقم 6: الصورة النهائية للبرنامج التدريبي

الجلسة الأولى	التعديل المقترح
عنوان الجلسة	الجلسة الافتتاحية: التعارف وبناء العلاقة
مدة الجلسة	30-45 دقيقة
الهدف العام من الجلسة	<ul style="list-style-type: none"> - التعريف بالبرنامج الإرشادي وأهميته. - التعارف وبناء العلاقة الإرشادية. - تدريب تطبيقي حول مهارة الإسترخاء.
الأهداف الإجرائية	<ul style="list-style-type: none"> - التعارف بين الباحث وأعضاء المجموعة التدريبية (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني). - تعريف أعضاء المجموعة التدريبية بأهمية البرنامج التدريبي، وفائدته وأساليب التعامل مع الجلسات. - العمل على تنمية مشاعر إيجابية بين الأعضاء المشاركين بالبرنامج كالثقة والألفة والإحترام، والتدريب على التعبير بكل حرية. - تبصير الأعضاء (المتدربين) بالأدوار المنوطة بهم وواجبتهم والقوانين التي تحكم عمل الجماعة. - الاتفاق بين أعضاء الجماعة التدريبية من جهة والباحث من جهة أخرى على تحديد مواعيد جلسات البرنامج التدريبي ومكانه.
محتوى الجلسة	<ul style="list-style-type: none"> - الترحيب بالأعضاء، وتقديم الشكر لحضورهم. - التعارف بين الباحث وأعضاء المجموعة التدريبية (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) (من خلال تقديم الباحثة لنفسها ولطبيعتها تخصصها، وشرح الهدف الذي ترمي به الباحثة من وراء إجراء بحثها). - التعارف بين أعضاء المجموعة التدريبية من خلال: - تقديم كل متدرب لنفسه، مكان عمله الثانوية، مؤهله العلمي، تاريخ دخوله إلى مهنة التوجيه والإرشاد، خضوعه إلى دورات تدريبية فيما سبق حول موضوع التكفل بقلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا. - العمل على تنمية مشاعر إيجابية بين الأعضاء المشاركين بالبرنامج كالثقة والألفة والإحترام، والتدريب على التعبير بكل حرية. - تعريف أعضاء المجموعة التدريبية بأهمية البرنامج التدريبي، وفائدته وأساليب التعامل مع الجلسات. - تبصير الأعضاء المتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) بالأدوار المنوطة بهم وواجبتهم والقوانين التي تحكم عمل الجماعة. - الاتفاق بين أعضاء الجماعة التدريبية من جهة والباحث من جهة أخرى على تحديد مواعيد جلسات البرنامج التدريبي، والذي يتكون من 12 جلسة بواقع جلسة واحدة في الأسبوع. - تتراوح زمن كل جلسة من 30 إلى 45 دقيقة. - تحديد يوم الاثنين من كل أسبوع على الساعة العاشرة صباحا. - الاتفاق على مكان تنفيذ البرنامج، وهو مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية بجاية. - الاتفاق على عدم خروج المتدربين على إطار محتوى البرنامج. - تقسيم المتدربين إلى مجموعات. - تسليم كل عضو نسخة حول محتوى البرنامج التدريبي وتوضيح أهميته.

قائمة الملاحق

	<ul style="list-style-type: none"> - الحضور والإنصراف حسب الوقت المحدد - المشاركة الفعالة مع تجنب المشاركات والأفكار التي لا تخدم موضوع النقاش - الإجابة على جميع تساؤلات المشاركين بصدق وصراحة. - الإحترام المتبادل والتعبير وإبداء الرأي بحرية. - التعاون مع أفراد المجموعة. - ممارسة تمارين الإسترخاء (التنفيس الإنفعالي) - إعطاء واجب منزلي يطلب فيه من كل متدرب كتابة ما يعرفه عن موضوع قلق الإمتحان. 	
--	---	--

التعديل المقترح	الجلسة الثانية	
	تعريف قلق الإمتحان	عنوان الجلسة
45- 60 دقيقة	30-45 دقيقة	مدة الجلسة
	<ul style="list-style-type: none"> - أن يتعرف المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) عن موضوع قلق الإمتحان. 	الهدف العام من الجلسة
	<ul style="list-style-type: none"> - أن يتعرف المتدربون على مفهوم قلق الإمتحان - أن يدرك المتدربون أسبابه، أعراضه، الآثار السلبية له. - أن يتعرف المتدربون كيفية التدخل الإرشادي للتكفل بهذه الفئة من التلاميذ. - أن يدرك المتدربون الأخطاء التي يمارسونها أثناء التكفل بهذه الفئة. 	الأهداف الإجرائية
	<ul style="list-style-type: none"> - ترحب الباحثة بالأعضاء وتشكرهم على الحضور في الموعد المحدد. - تطلب الباحثة من المتدربين) مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (المشاركة الفعالة). - تطلب الباحثة من كل مجموعة وبالتشارك من أعضائها مناقشة الواجب المنزلي الذي كلفوا به. - مناقشة ما قدم وإستعراض وجهات نظر المتدربين، وتعديل المفاهيم الخاطئة لديهم. - تقوم الباحثة بتقديم بحث نظري على شكل بور بونت يتضمّن مفهوم قلق الإمتحان حيث يعرفه حامد عبد السلام زهران على أنه: " نوع من القلق المرتبط بمواقف الإمتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالإنزعاج والإنفعالية، وهي حالة إنفعالية وجدانية مكدر، تعترى الفرد في الموقف السابق للإمتحان، أو موقف الإمتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الإمتحان. - وفيما يلي نقوم بتقديم أعراض قلق الإمتحان: يرافق قلق الإمتحان إضطرابات عديدة يتم عرضها كالاتي: - أعراض جسمية: نجد أعراض عديدة منها: - زيادة نبضات القلب، ارتفاع ضغط الدم، إضطرابات هضمية، صعوبة التنفس، التعرق الشديد، إرتعاش اليدين، صداع في الرأس، نشجات في البطن، الأرق، دورات مؤلمة من الطمث، فقدان أو زيادة في الشهية، الشعور بالضيق والإنقباض الغثيان، نوبات الإغماء، الإرتجاج، التعب، إحمرار الوجه أو شحوبه، وكلها لاتعني وجود مرض جسمي. - أعراض نفسية: - قلة الثقة بالنفس، ضعف الذاكرة، نقص التركيز، التعب بسرعة، التردد، صعوبة في إتخاذ القرار والخوف، الإكتئاب، التشاؤم. - أعراض سلوكية: - يلاحظ أن أصحاب القلق سرعان ما تنشأ لديهم أنماط من السلوك التجنبي متصلة 	محتوى الجلسة

قائمة الملاحق

- ومرتبطة بخبرات القلق لديهم مثل تجنب المتعلم الذهاب إلى المدرسة يوم الإمتحان.
- أسباب قلق الإمتحان: يمكن حصر أسباب قلق الإمتحان فيمايلي:
- تعود إلى طبيعة الفرد الممتحن، نظام الإمتحان، مدى أهمية النتيجة على حياة الفرد أو المتعلم فمن الأسباب التي تعود على المتعلم نجد:
- إعتقاد التلميذ أنه نسي ما درسه وتعلمه خلال العام الدراسي.
- نوعية الأسئلة وصعوبتها.
- عدم الإستعداد والتهيؤ الكافي.
- قلة الثقة بالنفس.
- ضيق وقت الإمتحان.
- التنافس مع أحد الزملاء والرغبة القوية في التغلب عليه.
- أسباب خارجية: متعلقة بمحيط التلميذ:
- قلق الوالدين الشديد على نتائج أبنائهم.
- إتباع الوالدين أسلوب الرقابة المشددة والحرص الزائد مما يؤدي إلى نتائج سلبية وعكسية على التلميذ.
- إعتقاد التلميذ على المشروبات والمنبهات التي تدفعهم للسهر أكثر من المطلوب، وهذا يؤدي بهم إلى تشتت الذهن وينتج عنه قلق الإمتحان.
- طرق التدخل الإرشادي للتكفل بالتلاميذ ذوي قلق الإمتحان:
- يقترح بعض الأخصائيين النفسيين أن هناك بعض الإجراءات العملية التوجيهية الإرشادية للتخفيف من قلق الإمتحان وسوف نعرض أهم الإجراءات وهي كالتالي:
- أولاً: تطوير قدرة التلميذ على الفهم وحل المشكلات:
- إن فهم الذات والآخرين يقدم وقاية ممتازة للوقاية من القلق.
- معرفة التلميذ بالعلاقات المسببة للحوادث.
- التدريب على إتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- التدريب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال: " ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الإمتحان"، " كيف يكون رد فعلك لو أن صديقاً طلب منك عدم تقديم الإمتحان".
- ويكون ذلك عن طريق التدريب على مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب.
- ثانياً: مساعدة التلميذ على الشعور بالأمن والثقة بالذات عن طريق أسلوب توكيد الذات:
- تقديم أولاً المثبرات التي تؤدي إلى القلق والخوف بشكل تدريجي.
- تقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح.
- ثالثاً: التدريب على مهارة الإسترخاء:
- التدريب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالإسترخاء.
- يمكن أن نطلب من التلميذ أن يتخل موقفاً مثيراً للقلق وبعد ذلك يقوم بالإسترخاء الذي يعمل كمضاد لإستجابة القلق.
- رابعاً: تحسين عادات الدراسة السيئة:
- تحميل التلاميذ المسؤولية والإعتماد على النفس.
- تدريب التلاميذ على مهارة إدارة الوقت وتنظيمه وعدم التأجيل.
- تشجيع التلاميذ على التساؤل والإستكشاف والبحث.
- تشجيع التلاميذ على التقويم الذاتي المستمر
- خامساً: التدريب على مهارات أداء الإمتحان:
- مهارة المراجعة:

قائمة الملاحق

<p>- لا بد من أي تلميذ مقبل على أي إمتحان أن يكتسب مهارة المراجعة، فيسمح له باكتساب عادة جيدة للمراجعة خلال العام الدراسي.</p> <p>- مهارة الإستعداد للإمتحان:</p> <p>- إن الإستعداد للإمتحان من الأمور الهامة والضرورية لكي يتخلص التلميذ من قلق الإمتحان، فهذه المهارة تسمح له بالإستعداد الجيد للإمتحان.</p> <p>- مهارة أداء الإمتحان:</p> <p>- إن إكتساب مهارة أداء الإمتحان تسمح للتلميذ من أداء جيد للإمتحان فيبعد عنه قلق الإمتحان.</p> <p>- ممارسة تطبيق عملي للإسترخاء (التنفس الإنفعالي)</p> <p>- إعطاء واجب منزلي يطلب فيها من كل متدرب التقنيات التي يستخدمها المتدربين لخفض قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا.</p>	
--	--

..

الجلسة الثالثة		
عنوان الجلسة	تقنيات وأساليب البرنامج التدريبي	
مدة الجلسة	30-45 دقيقة	45-60 دقيقة
الهدف العام من الجلسة	أن يتعرف المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) على التقنيات المستخدمة في البرنامج بصفة عامة.	
الأهداف الإجرائية	- الإتفاق على الأساليب المستخدمة في البرنامج لخفض قلق الإمتحان. - أن يدرك المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) أهمية كل تقنية في التخفيف من قلق الإمتحان. - أن يفهم المتدربون ماهية هذه التقنيات نظريا وتدريبهم عمليا.	
محتوى الجلسة	- ترحب الباحثة بالأعضاء، وتشكرهم على الحضور في الوقت المحدد. - تطلب الباحثة من المتدربين المشاركة الفعالة. - مناقشة الواجب المنزلي، وهو أن يتحدث كل متدرب عن التقنيات التي يستخدمها في خفض قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا. - مناقشة النشاط وعرض وجهات نظر المتدربين. - تعرض الباحثة المادة العلمية (بوربونت) حول التقنيات المستخدمة لخفض قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا وهي مهارة استراتيجيات تطبيق الإمتحان، مهارة إدارة وتنظيم الوقت، مهارة توكيد الذات، مهارة الإسترخاء. - ممارسة تدريب عملي حول مهارة الإسترخاء. - إعطاء واجب منزلي يطلب فيه من متدرب كيفية إستخراج التلاميذ ذوي القلق المرتفع.	

الجلسة الرابعة		
عنوان الجلسة	إستخراج التلاميذ ذوي القلق المرتفع.	
مدة الجلسة	30-45 دقيقة	45-60 دقيقة
الهدف العام من	- أن يتعرف المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) عن	

قائمة الملاحق

	<p>كيفية إستخراج التلاميذ ذوي القلق المرتفع من خلال تطبيق مقياس قلق الإمتحان.</p>	الجلسة
	<p>- أن يتعرف المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) على كيفية تطبيق مقياس قلق الإمتحان. - أن يفهم المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) طريقة تصحيح مقياس قلق الإمتحان. - أن يتعرف المتدربون كيفية إستخراج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.</p>	الأهداف الإجرائية
	<p>- ترحب الباحثة بالأعضاء، وتشكرهم على الحضور في الوقت المحدد. - تطلب الباحثة من المتدربين المشاركة الفعالة. - مناقشة الواجب المنزلي، وهو التحدث عن الطريقة الصحيحة لإستخراج التلاميذ ذوي القلق المرتفع، من خلال تطبيق مقياس قلق الإمتحان للباحثة " ميرفت محاسيس"، يحتوي المقياس على 38 عبارة، حيث يطلب من التلميذ قراءة كل عبارة بعناية وإجابة على تلك العبارات بما يتناسب حالته الشخصية بصدق وصراحة، بوضع علامة (X) في المكان الذي تشعر أنه يمثل مشاعرك وأحاسيسك. - تتمثل بدائل الإجابة على المقياس في: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، لا أوافق (3)، لا أوافق (2)، لا أوافق بشدة (1). - يتم حساب درجة قلق الإمتحان لدى التلاميذ، بإستخراج الدرجة النهائية لكل تلميذ، وتكون أعلى 190، وأدنى درجة 38. - تمثل الدرجة العليا قلق مرتفع، والدرجة الدنيا قلق منخفض. - بعد تطبيق مقياس قلق الإمتحان يتم إستخراج التلاميذ ذوي قلق الإمتحان المرتفع، وإنتقاء 10 تلميذ بصورة عشوائية، ومن ثمة تقسيمهم عشوائيا على مجموعتين، 05مجموعة تجريبية و05مجموعة ضابطة، حيث تكون المجموعتين متكافئتين من حيث الخصائص (المستوى التعليمي، الشعبة، الجنس، يعانون من قلق الإمتحان مرتفع) - تعريض أفراد المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، وهي جلسات البرنامج الإرشادي، وبالمقابل ترك المجموعة الضابطة دون تعريضها للمتغير المستقل. - ضرورة تطبيق القياس البعدي وهو مقياس قلق الإمتحان على المجموعة التجريبية لمعرفة فعالية الجلسات الإرشادية. - ممارسة تمارين الاسترخاء (التنفس الانفعالي) - إعطاء واجب منزلي يطلب من كل متدرب ما يعرفه عن مهارة إدارة وتنظيم الوقت.</p>	محتوى الجلسة

قائمة الملاحق

الجلسة الخامسة		
عنوان الجلسة	مهارة إدارة وتنظيم الوقت (تنظيم وقت المراجعة، تنظيم جدول المراجعة).	مدة الجلسة
60 - 45 دقيقة	30-45 دقيقة	
الهدف العام من الجلسة	- أن يتعرف المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) على مهارة إدارة وتنظيم الوقت، وأهميتها في التخفيف من قلق الإمتحان.	
الأهداف الإجرائية	- أن يدرك المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) ماهية مهارة إدارة وتنظيم الوقت، وتشمل في هذا البرنامج مايلي: - مهارة تنظيم وقت المراجعة. - مهارة تنظيم جدول المراجعة. - مهارة تنظيم مكان المراجعة.	
محتوى الجلسة	- ترحب الباحثة بالأعضاء المتدربين، وتشكرهم على الحضور في الوقت المحدد. - تطلب الباحثة من المتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) المشاركة الفعالة. - تقوم الباحثة بمناقشة الواجب المنزلي، من خلال عرض وجهات نظر المتدربين حول مهارة إدارة وتنظيم الوقت، وبعد ذلك تقوم إلى التطرق بالتدقيق إلى أن مهارة إدارة وتنظيم الوقت تشمل في هذا البرنامج مايلي: - مهارة تنظيم وقت المراجعة. - مهارة تنظيم جدول المراجعة. - مهارة تنظيم مكان للمراجعة. - وفي هذه الجلسة نتناول مهارتي تنظيم وقت المراجعة، وتنظيم جدول المراجعة. أولاً: تنظيم وقت المراجعة: أعزائي التلاميذ..... - التّنظيم شئ عظيم يجب علينا أن نعرف الكثير عنه، وأن نجعله موجها لحياتنا اليومية، والتّنظيم مهارة يمكن أن تتعلموها بسهولة ويسر، ولا شك أنكم تودوا أن تكتسبوا مهارة التّنظيم وإدارة الوقت، حتى تجعلون التّنظيم أساس لدراسكم. - وأنتم عندما تكتسبون مهارة تنظيم وإدارة الوقت تجدون انكم تنظمون وقتكم وتستثمرونه بطريقة جيدة، وتنظمون جدول المراجعة، فلا تغفلون عن مراجعة أي جزء من البرنامج الدراسي، وتنظمون مكانا خاصا بكم للمراجعة، حتى توفرنا مناخا مناسباً للدراسة. - فالمدرسة مسؤولة عن تنظيم وقت الدراسة، أما أنتم مسؤولون عن تنظيم وقت المراجعة. - ومن المفيد لكم ان تتعرفوا على كيفية تنظيم وقتكم خلال اليوم الدراسي ساعة بساعة.	

قائمة الملاحق

- فالوقت الأنسب للمراجعة هو الصباح الباكر إذا كنتم من الذين ينامون باكرا ويستيقظون باكرا، كما يفضل البعض المراجعة في المساء بعد قسط من الراحة بعد العودة من المدرسة، ويفضل البعض المراجعة ليلا حيث الهدوء لذا عليكم بمايلي:
- حددوا الوقت المناسب لتناول طعام الإفطار وطعام الغذاء وطعام العشاء، ويستحسن أن يكون الوقت التالي للوجبة وقت الإستراحة.
- حددوا أولوياتكم من حيث مواد المراجعة.
- راجعوا في مواعيد يومية ثابتة، لتكون لديكم عادة الجلوس إلى مكتبكم في مواعيد معينة كل يوم.
- اختاروا الوقت المناسب لكم للمراجعة حسب ظروفك وظروف منازلكم وأسركم.
- خصصوا أوقاتا للراحة وسط المراجعة.
- عليكم تحديد زمن كل نشاط تقومون به يوميا في حياتكم اليومية
- أن تحددوا فترة النوم.
- أن تحددوا الوقت المناسب للنهوض من النوم صباحا.
- أن تحددوا أوقات الإستراحة.
- وبعد الإنتهاء من المراجعة اليومية حاولوا القيام بأنشطة مختلفة كمشاهدة التلفاز، ممارسة الرياضة، تصفح جرائد، أنترنيت. ...
- حددوا الوقت المناسب للنوم، وتوقفوا عن المراجعة عندما يحين موعد النوم، وأعطوا لأنفسكم من خمس إلى سبع ساعات من النوم العميق على الأقل.
- في عطلة نهاية الأسبوع أعطوا لأنفسكم فترة أطول من الراحة لتمارسوا فيها بعض الأنشطة الإجتماعية والرياضية والفنية.
- حاولوا أن تراجعوا دروس الأسبوع الماضي وإستعدوا لدروس اليوم التالي.
- والشكلان التاليان يوضحان كيفية تحديد جدول المراجعة عن طريق تنظيم الوقت اليومي

قائمة الملاحق

الوقت المستغرق	النشاط
	- النوم. - عيادات. - أعمال منزلية. - الدروس. - هوايات (القراءة...) - الطعام. - مشاهدة التلفزيون.
إجمالي الوقت المستغرق	
الوقت المتبقي والمذاكرة - 24 ساعة - إجمالي الوقت المستغرق.	

وقت النوم

- تنظيم جدول المراجعة:

أعرائي التلاميذ:

- يُعتبر جدول المراجعة جدول زمني شامل يتم التخطيط له وإعداده وفقا للمواد الدراسية المقررة، حيث يتم توزيع الوقت لمراجعتها جميعها خلال الأسبوع، وهو يشبه جدول التوقيت الأسبوعي في المدرسة، ولكنه هذا يناسب إمكانياتكم وإحتياجاتكم وظروفكم.

- وجدول المراجعة يساعدكم على مراجعة جميع المواد الدراسية بانتظام على مدى الفصل الدراسي والعام كله، بحيث تتحقق الفائدة والنجاح والتفوق.

- ويلاحظ أن الزمن المناسب لمراجعة كل مادة هي من 3 إلى 5 ساعات أسبوعيا لذا عليكم من:

- تحديد المواد الدراسية وترتيبها من السهلة إلى الصعبة ثم المتوسطة الصعوبة وتنهونها بمادة صعبة.

- إجعلوا للمواد الصعبة وقتا أطول في جدول المراجعة.

- خصصوا وقتا في الجدول لأداء الواجبات المنزلية حتى تشعروا بالثقة بالنفس.

- ضعوا في جدول المراجعة ثلاث مواد متنوعة في طبيعتها، ولا تخصصوا مادة واحدة للمراجعة طوال اليوم مثلا: اللغات الأجنبية، رياضيات، علوم طبيعية، إحداها نظرية وأخرى تطبيقية، وهذا يقلل من التداخل بين المواد الدراسية ويبعد عنكم الملل.

قائمة الملاحق

	<p>- خصصوا وقتا للراحة من 5 إلى 15 دقيقة بين المواد الدراسية، فهذا يساعدكم على متابعة المراجعة بنشاط وكفاءة.</p> <p>- حددوا في جدول المراجعة مواعيد الراحة، واستغلوا هذا الوقت المحدد للراحة للإسترخاء، أو أي نشاط ترفيهي تحبونه، حتى لا تشعروا بالملل والتعب والإجهاد.</p> <p>- في آخر هذا الجدول خصصوا وقتا للمراجعة السريعة لما تم مراجعته، ويفضل الاعتماد على الملخصات، الخرائط</p> <p>- عليكم أن تجربوا جدول المراجعة، وعدلوه كلما استدعى الأمر ذلك.</p> <p>- بإمكانكم الاستعانة بالكبار في إعدادة والطاقم التربوي للمؤسسة: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الأساتذة. الوالدين.....</p> <p>- إلتزموا بجدول المراجعة، لأنه ضروري لحسن استثمار الوقت، وقيموا أنفسكم</p> <p>من وقت لآخر لمعرفة مدى إلتزامكم بهذا الجدول</p> <p>- إعطاء واجب منزلي للمتدربين يطلب فيه البحث عن مهارة تنظيم مكان المراجعة ودورها في التخفيف من قلق الإمتحان.</p>
--	---

الجلسة السادسة		
عنوان الجلسة	التدريب على مهارة تنظيم مكان المراجعة	
مدة الجلسة	30-45 دقيقة	45-60 دقيقة
الهدف العام من الجلسة	- أن يتعرف المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) على مهارة تنظيم جدول المراجعة وأهميتها في التخفيف من قلق الإمتحان.	
الأهداف الإجرائية	- أن يدرك المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) كيفية تنظيم مكان المراجعة.	
محتوى الجلسة	- ترحب الباحثة بالأعضاء المتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني)، وتشكرهم على الحضور في الوقت المحدد. - تطلب الباحثة من المتدربين المشاركة الفعالة. - تقوم الباحثة بمناقشة الواجب المنزلي، من خلال عرض وجهات نظر المتدربين حول مهارة تنظيم مكان المراجعة، وعرض وجهات نظر المتدربين وبعد ذلك تقوم الباحثة بالعرض التالي: - تنظيم مكان المراجعة: - أعزائي التلاميذ: - إن تنظيم مكان المراجعة في المنزل أمر في غاية الأهمية، ويجب أن يكون هذا المكان مناسباً من حيث الموقع والموضع، والأدوات النظام والراحة والهدوء والإضاءة، فهذه الظروف الفيزيائية تشعركم بالراحة والمتعة أثناء المراجعة، حتى لا تشغل أذهانكم بأي شئ من حولكم، فلا يصبح من أمامكم سوى شيء واحد وهو المراجعة لذا عليكم بمايلي.	

قائمة الملاحق

	<p>- خصصوا مكانا معيناً للمراجعة حتى تشعرون بالإستعداد كلما جلستم في هذا المكان.</p> <p>- إجلسوا على المكتب أو المنضدة، ولا تراجعوا في غرفة النوم أو على الفراش، لأنّ هذا سيضعركم بالنعاس والرغبة في النوم، فالمراجعة تحتاج إلى يقظة وإنتباه.</p> <p>- إتخذوا مكانا يكون هادئا بعيدا عن مصادر التشويش وتشتيت الإنتباه.</p> <p>- نظموا مكان المراجعة، فهذا يشعركم بالإرتياح.</p> <p>- إحرصوا أن تكون التهوية والإضاءة ملائمة ومناسبة لكم.</p> <p>- ضعوا دائما مكتبكم بعيدا عن الباب، وليس في مواجهة النافذة، وإجعلوه في مواجهة الحائط، فهذا يدعي التركيز، وإجعلوا المكتب خاليا من كل شيء سوى الكتب والكراريس التي تحتاجونها.</p> <p>- إن الوضعية التي تراجعون فيها هي نفسها الوضعية التي تكونون فيها يوم الإمتحان، وهذه الوضعية تساعدكم في إسترجاع المعلومات بسهولة والربط بين المعلومات أم ما يسمى بالمراجعة المجسدة، ويجنبكم أيضا ما يسمى بقلق المجال الذي عادة ما ينتاب التلميذ أيام الإمتحان، والذي تكون الوضعية هي السبب المباشر.</p> <p>- إذا لم يتوفر لكم المكان المناسب للمراجعة، فلا تقلقوا حيث يمكنكم تدبير هذا المكان بأنفسكم، ويكفي أن يحتوي هذا الأخير على مكتب أو منضدة وكرسي وكتب ومصدر جيد للإضاءة.</p> <p>- ممارسة تدريب تطبيقي حول مهارة الاسترخاء.</p> <p>- إعطاء واجب منزلي، وهو يطلب فيه من المتدربين البحث عن مهارة إستراتيجيات تطبيق الإمتحان، وكيفية إستخدامها للتخفيف من قلق الإمتحان.</p>
--	--

الجلسة السابعة		
عنوان الجلسة	التدريب على مهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان (مهارة الإستعداد للإمتحان)	
مدة الجلسة	30-45 دقيقة	45-60 دقيقة
الهدف العام من الجلسة	- أن يتعرف المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) على مهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان في هذا البرنامج، وكيفية تطبيقها مع التلاميذ. - أن يدرك المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) أن مهارة تطبيق الإمتحان مقسمة إلى قسمين وهما: مهارة الإستعداد للإمتحان، مهارة أداء الإمتحان والإجابة.	
الأهداف الإجرائية	- أن يدرك المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) أن مهارة تطبيق الإمتحان مقسمة في هذا البرنامج إلى قسمين وهما: - مهارة الإستعداد للإمتحان: وتحتوي على -التدريب على الإمتحان، اليوم السابق، ليلة الإمتحان، صباح يوم الإمتحان.	
محتوى الجلسة	- ترحب الباحثة بالأعضاء المتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني)، وتشكرهم على الحضور في الوقت المحدد. - تطلب الباحثة من المتدربين المشاركة الفعالة.	

قائمة الملاحق

- مناقشة الواجب المنزلي، وهو التحدث عن مهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان والتي تشمل مهارة الإستعداد للإمتحان حيث نتطرق إلى: التدريب على أداء الإمتحان، يوم قبل الإمتحان، ليلة الإمتحان، صباح يوم الإمتحان.
- التدريب حول أداء الإمتحان:
- يشمل الخطوات التالية:
- أعزائي التلاميذ:
- التدريب على أداء الإمتحان أمر ضروري وهام في الإستعداد له.
- تقوم مؤسساتنا التربوية بالقيام ما يسمى بالإمتحان التجريبي، وهذا مفيد لكم للغاية.
- تعودوا على حل الإمتحانات، لأن ذلك يدربكم على نوعية الأسئلة وضبط الوقت، ولا تنسوا أن الإجابة الكاملة تحتاج إلى تدريب.
- إرجعوا إلى كتب الأسئلة النموذجية ونماذج الإمتحانات، وكراسات التدريب التي تعدها وزارة التربية الوطنية من المقررات الدراسية، وكذلك للدورات السابقة، وتدريبوا على الأسئلة، وإستعينوا بالإجابات النموذجية.
- إستخدموا نماذج الإمتحانات، وأجيبوا على جميع الأسئلة، وإطلعوا على الإجابات النموذجية، وقرانوها بينها وبين إجاباتكم، وصححوا لأنفسكم.
- تعلموا كيف تقيموا أنفسكم بأنفسكم، وكونوا أمينين مع أنفسكم في عملية التصحيح الذاتي، حتى تتعرفوا جيدا على أخطائكم، وتعملوا على إصلاحها.
- لا تياسوا إذا لم تستطيعوا الإجابة عن أي سؤال، أو حتى إذا أخطأتم في الإجابة، فعليكم البحث عن الإجابة الصحيحة وقراءتها عدة مرات.
- تأكدوا أن الأسئلة تكون في حدود البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، وفي مستوى الطالب المتوسط.
- تأكدوا أن التدريب على أداء الإمتحان يقلل من قلق الإمتحان ونحن نؤكد الأيام القليلة المتبقية لموعد الإمتحان.
- يوم قبل الإمتحان:
- أعزائي التلاميذ
- تأكدوا من تاريخ الإمتحان، مكانه، وزمانه والمادة الأولى سيجرى فيها الإمتحان
- قوموا بإعداد مايلزكم من أدوات مثل الأقلام والمسطرة والمحاة والأدوات الهندسية وغيرها.
- خصصوا هذا اليوم للمراجعة النهائية مع قليل من الترفيه، فهذا يقلل من التوتر، ويبعد عنكم الخوف والقلق، ويمنحكم الثقة في النفس.
- ليلة الإمتحان:
- أعزائي التلاميذ: تبقى ليلة الإمتحان آخر ليلة لمراجعة ما قمتم بمراجعته طيلة العام لذا إحرصوا على:
- المراجعة العامة فقط، وتذكروا أن الإفراط في المراجعة يضركم أكثر مما ينفعكم.
- إحصلوا على قسط كافي من النوم ليلة الإمتحان، النوم مبكرا، حتى تستيقظوا صباح يوم الإمتحان مرتاحين.
- إحذروا من تناول المنبهات مثل الشاي والقهوة والحبوب المنبه.
- صباح يوم الإمتحان:
- إن صباح يوم الإمتحان يكون قبيل الإمتحان بساعات محدودة جدا.
- إستيقظوا مبكرا صباح يوم الإمتحان.
- تناولوا فطور الصباح حتى تكون لديكم الطاقة المطلوبة للتركيز والتفكير.

قائمة الملاحق

	<p>- خذوا جميع الأدوات المدرسية التي تلتزمكم، وبطاقة التعريف الوطنية ولا تنسوا الإستدعاء .</p> <p>- تجنبوا المراجعة في الطريق .</p> <p>- إحدروا من المناقشة الجماعية قبل الدخول إلى الإمتحان .</p> <p>- تدريب عملي حول مهارة الاسترخاء</p> <p>إعطاء واجب منزلي يطلب منه من المتدربين البحث عن مهارة أداء الإمتحان .</p>	
	الجلسة الثامنة	
	التدريب على مهارة إستراتيجية تطبيق الإمتحان (مهارة أداء الإمتحان)	عنوان الجلسة
45- 60 دقيقة	30-45 دقيقة	مدة الجلسة
	- أن يتعرف المتدربون (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) على مهارة أداء الإمتحان والإجابة	الهدف العام من الجلسة
	- أن يتعرف المتدربون على (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) على خطوات أداء الإمتحان وهي تنقسم إلى:	الأهداف الإجرائية
	- مهارة أداء الإمتحان والإجابة: تحتوي على	
	- مهارة أداء الإمتحان	
	- مهارة الإجابة حيث تشمل قراءة الأسئلة، توزيع الوقت، طريقة الإجابة، مراجعة الإجابة.	
	ترحب الباحثة بالأعضاء المتدربين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني)، وتشكرهم على الحضور في الوقت المحدد.	محتوى الجلسة
	- تطلب الباحثة من المتدربين المشاركة الفعالة.	
	- مناقشة الواجب المنزلي وهو التحدث عن مهارة أداء الإمتحان، وعرض وجهات نظر المتدربين، وبعد ذلك تقوم الباحثة بعرض مايلي:	
	* مهارة أداء الإمتحان:	
	أعزائي التلاميذ.....	
	- من الضروري أن تكتسبوا مهارة أداء الإمتحان على أحسن وجه لتحقيق النجاح والتفوق.	
	- إجلسوا مباشرة في المكان المخصص لكم.	
	- إلتزموا بالهدوء التام.	
	- أكتبوا معلوماتكم الشخصية على ورقة الأسئلة.	
	- إتبعوا تعليمات المراقبين ولا تخافوا من الملاحظين.	
	- كونوا هادئ الاعصاب، وتنفسوا بعمق.	
	- أكتبوا بخط واضح، فهذا يسهل القراءة أثناء التصحيح.	
	- نظموا ورقة الإجابة، وإهتموا بمظهرها من حيث الترتيب، التصنيف والتسلسل.	
	- إلتزموا بأداب أداء الإمتحان حتى تكتسبوا إحترام الجميع.	
	- إعتمدوا على أنفسكم وتجنبوا الغش، فهو سلوك غير قانوني وعواقبه وخيمة	
	* مهارة الإجابة:	
	أعزائي التلاميذ.....	
	- عند إستلامكم ورقة الأسئلة عليكم بقراءتها بكل هدوء وطمأنينة، لا تتوتروا ولا ترتبكوا، حتى وإن شعرتم وكأنكم نسيتم كل شيء فالهدوء والتنفس العميق يساعدكم على تذكر ما راجعتموه.	
	- إقرأوا كل التعليمات الخاصة بكل الأسئلة.	

قائمة الملاحق

	<p>- إنتهوا إلى كل التعليمات مثل: أجب بإختصار أو بالتفصيل، أو مع ذكر أمثلة، وهل المطلوب منكم هو تعريف أو شرح.</p> <p>- إقرأوا الأسئلة كلها قراءة متأنية وبعناية، ويفضل قراءتها أكثر من مرة حتى تتعرفوا أكثر عن الطوب منكم.</p> <p>- إذا كانت الأسئلة كلها إجبارية، إختروا السؤال الذي تبدؤوا به الإجابة.</p> <p>- إذا الأسئلة كلها إختيارية، إختروا الأسئلة التي تراها ستجيب عنها.</p> <p>- في الأسئلة الإختيارية أجبوا عن الأسئلة السهلة، ثم الأسئلة الأقل سهولة، ثم الأسئلة الصعبة، ثم الأسئلة الأكثر صعوبة.</p> <p>* توزيع الوقت:</p> <p>- أعزائي التلاميذ.....</p> <p>- إن توزيع وقت الإمتحان على جميع الأسئلة المطلوب الإجابة عنها أمر ضروري وهام لذا عليكم فعل مايلي:</p> <p>- قسموا وقت الإمتحان على عدد الأسئلة المطلوبة بالتساوي، إذا كانت الأسئلة متساوية التنقيط، أما إذا كانت غير متساوية التنقيط فإعطوا السؤال ذا التنقيط الأكبر وقتا أطول.</p> <p>- حددوا لكل سؤال وقتا للإجابة ولا تتعدها.</p> <p>- أنظروا إلى ساعتكم بعد الإجابة على كل سؤال، لتعرفوا على الوقت المتبقي.</p> <p>- إجعلوا إجابتكم مناسبة لكل سؤال، لا تتسرعوا ولا تتباطؤوا فالوقت محدود ومحسوب.</p> <p>- تجنبوا إضاعة الوقت في السؤال السهل.</p> <p>- أجبوا على جميع الأسئلة المطلوبة قبل إنتهاء وقت الإمتحان.</p> <p>- خصصوا وقتا لكتابة الأسئلة على ورقة الإجابة.</p> <p>- خصصوا وقتا لمراجعة الورقة.</p> <p>- تأكدوا أنكم كتبتم جميع الأجوبة على ورقة الإجابة.</p> <p>- إستغلوا كل الوقت المخصص للإمتحان.</p> <p>- لا تتركوا قاعة الإمتحان قبل إنتهاء الوقت، لكي لا تدموا على شيء نسيتموه.</p> <p>- تدريب عملي حول مهارة الاسترخاء</p> <p>- إعطاء واجب منزلي، وهو يطلب فيه من المتدربين البحث عن مهارة توكيد الذات، ودورها في التخفيف من قلق الإمتحان</p>
--	---

الجلسة التاسعة		
عنوان الجلسة	مهارة أسلوب توكيد الذات (مهارات لفظية)	
مدة الجلسة	45-30 دقيقة	
الهدف العام من الجلسة	- أن يتعرف المتدربون عن دور توكيد الذات في التخفيف من قلق الإمتحان.	
الأهداف الإجرائية	<p>- أن يتعرف المتدربين على مفهوم توكيد الذات.</p> <p>- أن يدرك المتدربون أهمية المهارات اللفظية في توكيد الذات.</p> <p>- أن يمارس المتدربين أسلوب توكيد الذات عمليا.</p>	
محتوى		

قائمة الملاحق

الجلسة	
	<p>- تحرب الباحثة بأعضاء المجموعة التدريبية (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) وتطلب منهم المشاركة الفعالة.</p> <p>- تطلب الباحثة من كل أعضاء المجموعة وبالتشارك مع أعضائها أن تكتب ماتعرفه عن أسلوب توكيد الذات.</p> <p>- مناقشة النشاط وإستعراض وجهات نظر المتدربين، والعمل على وتدريبهم على مهارة توكيد الذات من خلال العرض التالي:</p> <p>أعزائي التلاميذ.....</p> <p>- توقفوا عن الدخول في مناقسات ومواجهات سلبية مع خاصة التي تتضمن تعديا على ادوار الآخرين مثال على ذلك العلاقة مع الأساتذة، فيجب أن تتذكر أن دورهم يتطلب إعطاء أوامر أو توجيهات، لذلك تقبلوا السلطة التي يتطلبها أدواهم للدور الممنوح لهم.</p> <p>-أعرفوا أن توكيد الذات في مضمونها الصحي، هي أن تخرج أنت والأطراف الداخلة معك في مختلف العلاقات الاجتماعية بالظفر والكسب والإحترام المتبادل ما أمكن</p> <p>- لا تسرفوا في المجادلة أو محاولة إظهار أن رأيكم على حق أو إظهار الأخر انه غير منطقي، خاصة مع الذين لا يجدي معهم هذا الأسلوب، أو عندما تكونوا مخطئين.</p> <p>- لا تعالجوا صراعاتكم مع الغير أمام مرأى الناس، فإنه يؤدي إلى تفاقم هذه الصراعات.</p> <p>-لا تعذبوا في كل مرة، بدون سبب، فهذا يدل على سلوك سلبي وليس على توكيد الذات.</p> <p>- لا تظهروا جوانبكم السلبية، فقدموا أنفسكم بجوانبها الايجابية.</p> <p>- يجبوا أن تكونوا ايجابيين في تصرفاتكم.</p> <p>- اعرفوا أن توكيد الذات يمكن تنميته بالتعبير بوضوح وبدون صعوبة على: من أكون، ماذا أريد، بماذا اشعر، أن اعرف حقوقي وأن اعرف واجباتي.</p> <p>- يجب الانتباه إلى كلامكم لأن الفرد يتكلم حسب لغته وتفكيره وتربيته.</p> <p>-استعملوا ضمير المتكلم "أنا" لتوكيد الذات: يجب استعماله، لأنه يظهر الفرد فريد نوعه، وله سلوك توكيدي، لأن استعماله يدفع الفرد إلى توكيد ذاته، خاصة في مجتمع كمجتمعنا الذي سيُعتبر الكلام على "أنا" أنانية وغرور، وهذا يعرض الفرد إلى انتقادات وأحكام، وهذا ما يدفعه إلى توكيد ذاته، لأنه يتعلم أن يعبر عن نفسه بطريقة مباشرة وواضحة وجديّة. مثال بدل القول " نحن نظن أن العطل المدرسية قصيرة جدا" الأحسن القول " أنا أظن أن العطل المدرسية قصيرة جدا" وهذا لا يعني الاستغناء عن ضمير الجمع "نحن" بل استعمال ضمير المتكلم "أنا" في كل المواقف التي تتطلب توكيد الذات.</p> <p>- التكلّم بصراحة: عند الحوار مع شخص آخر أتوجه إليه مباشرة، وأتكلّم بصراحة دون غموض، لهذا يجب تجنب استعمال العبارات التالية:</p> <p>- تجنب استعمال عبارات "ألا تريد" "هل ممكن" "آلا تظن" التي لا تعبر عن الذات بصراحة وبدقة ولا تنمي توكيد الذات. بل يجب استعمال العبارات: "نعم" أو "لا" أو "لا ادري"</p> <p>-التعبير بصدق عن المشاعر: يجب أن تكون للفرد الجرأة على التعبير عن المشاعر بصدق، دون الخوف من النبذ، لأنه في مجتمعنا، يعبر عن المشاعر مع بعض المقربين من أهل وأصدقاء فقط، لهذا يجب معرفة مشاعرنا وبالتالي معرفة أنفسنا، وبهذا يسهل توكيد ذاتنا.</p> <p>- إعطاء واجب منزلي، وهو يطلب فيه من المتدربين البحث عن دور المهارات غير اللفظية في تنمية مهارة توكيد الذات.</p>

الجلسة العاشرة		عنوان الجلسة
	مهارة أسلوب توكيد الذات (مهارات غير لفظية)	
مدة الجلسة	30-45 دقيقة	60-45 دقيقة

قائمة الملاحق

الهدف العام من الجلسة	- أن يتعرف المتدربون عن دور المهارات غير اللفظية في تنمية توكيد الذات.
الأهداف الإجرائية	<p>- أن يدرك المتدربون أهمية المهارات غير اللفظية في توكيد الذات.</p> <p>- أن يمارس المتدربين أسلوب توكيد الذات عمليا.</p>
محتوى الجلسة	<p>- ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة التدريبية (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) وتطلب منهم المشاركة الفعالة.</p> <p>- تطلب الباحثة من كل أعضاء المجموعة وبالتشارك مع أعضائها أن تكتب ماتعرفه عن دور المهارات غير اللفظية في تنمية توكيد الذات.</p> <p>- مناقشة النشاط وإستعراض وجهات نظر المتدربين، والعمل على وتدريبهم على مهارة توكيد الذات من خلال مهارات غير لفظية</p> <p>أعزائي التلاميذ.....</p> <p>- ويمكن تنمية توكيد الذات عن طريق عبارات غير لفظية وهي كما يلي:</p> <p>- من خلال النظر في العيون: لإظهار توكيد الذات يجب النظر إلى الآخر مباشرة في عينيه وهذا يجذب الغير وينزل انطباع عن قوتي. وإذا كان هناك صعوبة في ذلك، يمكن تركيز النظر على الأنف أو بين العينين أو على الجبهة أو الذقن.</p> <p>- من خلال الصوت لتوكيد الذات يجب الكلام بطريقة فعالة، أي بوضوح ودقة وبهدوء وببطء وبهذا تعطي فرصة لنفسك لتركيب أفكارك وتسمح للسامع بفهم ماذا تريد. لهذا لا يجب أن يكون صوتك حاد يؤدي إلى الإزعاج وبالتالي لا تؤكد ذاتك، وان لا يكون قوي فيدل على العدوانية وأن لا يكون سريعا يدل على عدم الثقة والارتباك.</p> <p>- من خلال تعابير الوجه: تظهر على الوجه عدة تعبيرات كالتوترات، والفرح، وتعابير الغضب التي يشعر بها الآخر، وبالتالي يكون رد فعله حسبها. إضافة إلى أن ملامح الوجه قد تكون عائق لتوكيد الذات خاصة عند الأفراد العابسين والمتوترين والثائرين، لهذا لتوكيد الذات يجب رسم ابتسامة على الوجه تدل على الدفاء وتقبل الآخر، وهذه الابتسامة تعطي من طرف الفرد إلى كل من يحترمه، إذا كان يرغب في ذلك</p> <p>- من خلال وضعية الجسد: يمكن استعمال الجسد وحركاته لتوكيد الذات، لهذا وضعية الجسد الساكنة وكذلك الحركة الكثيرة تدفع الآخر للهروب لأنها تتعبه، لهذا لتوكيد الذات يجب تجنب كثرة السكون وكثرة الحركة إضافة إلى أن طأطأة الرأس الدائمة لا تدل على توكيد الذات وإنما لما يكون الجسم في وضعية مستقيمة والرأس مرتفع يدل على الذات التوكيدية.</p> <p>من خلال اللباس: تظهر شخصية الفرد وحالته الفكرية من خلال هندامه ومظهره الخارجي من تسريحة الشعر، واللباس، والروائح التي يستعملها.....و لأن هذه العوامل الخارجية تعكس الكيان الداخلي للفرد، والصورة التي يعطيها عنه تساعد على توكيد الذات خاصة إذا أحس الفرد بأنه مرتاح في هذا المظهر وهذه الصورة. يطلب من أفراد الجماعة الإجابة على الأسئلة التالية من خلال تدوينها على الاستمارات التي تعطي لهم وهذه الأسئلة هي: ما هي الألبسة التي تحس بالراحة فيها؟ ما هي الألبسة التي تحس فيها أنك أحسن؟ هل ترتديها اليوم؟ إذا كان نعم لماذا؟ إذا كان لا لماذا؟ هل أجبرت على ارتداء ألبسة لا تحبها؟ في حالة نعم ما هي؟ إذا تستمر في ارتدائها وأنت لا تحبها؟</p> <p>- تدريب عملي تطبيقي حول مهارة الإسترخاء</p> <p>- إعطاء واجب منزلي يطلب فيه من المتدربين مايعرفونه عن مهارة الإسترخاء ودورها في التخفيف من قلق الإمتحان عند تلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا</p>
عنوان الجلسة	<p>الجلسة الحادية عشرة</p> <p>التدريب على مهارة الإسترخاء</p>

قائمة الملاحق

مدة الجلسة	30-45 دقيقة	
الهدف العام من الجلسة	- أن يتعرف المتدربون مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لمهارة الإسترخاء، ويمارسها عمليا من خلال التدرّبات العملية والأنشطة التدرّبية.	
الأهداف الإجرائية	- أن يتعرف المتدربون مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على نوع الإسترخاء المستعمل في البرنامج التدرّبي. - أن يدرك المتدربون مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أهمية مهارة الإسترخاء في التخفيف من قلق الإمتحان. - أن يمارس المتدربون هذه المهارة عمليا.	
محتوى الجلسة	- ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة التدرّبية وتطلب منهم المشاركة الفعالة. - تطلب الباحثة من كل فرد من أعضاء المجموعة بكتابة مايعرفه عن مهارة الإسترخاء. - مناقشة النشاط وإستعراض وجهات نظر المتدربين، وتعديل المفاهيم الخاطئة لديهم. - تقوم الباحثة بعرض حول بوربونت حول مهارة الإسترخاء. - تقديم نموذج عملي تطبيقي حول هذه المهارة كمايلي: - التدرّيب الأول: تمارين الذراعين والكفين والكتفين والإستمرار في وضع الشد لمدة خمس ثوان، وحالة الإسترخاء لمدة عشرة ثوان مع تكرار التدرّيب لمدة أربع مرات. - التدرّيب الثاني: تمارين الوجه، الضغط على الأسنان بأقصى قوة، الضغط على الشفتين، والإستمرار لمدة خمس ثوان والعودة إلى الوضع الطبيعي عشرة ثوان مع التكرار أربع مرات. - التدرّيب الثالث: تدرّبات الرقبة والظهر. - التدرّيب الرابع: تمارين التنفس وعضلات البطن، شهيق عميق، الإحتفاظ بالشهيق لمدة خمس عشرة ثانية، زفير، مع مع تكرار أربع مرات، شفت البطن إى الخلف، تكرار ذلك أربع مرات. - التدرّيب الخامس: تمارين الساقين، الإستمرار بوضع الشد لمدة خمس ثوان، ووضع الإسترخاء لمدة عشر ثوان، مع التكرار أربع مرات.	
الجلسة الثانية عشرة		
عنوان الجلسة	الجلسة الختامية	
مدة الجلسة	30-45 دقيقة	45-60 دقيقة
الهدف العام من الجلسة	- إنهاء البرنامج وتقويمه	
الأهداف الإجرائية	- تهيئة أعضاء المجموعة التدرّبية لإنهاء البرنامج التدرّبي.	
محتوى الجلسة	- يرحب الباحث بأعضاء المجموعة ويطلب منهم المشاركة الفعالة - يقوم الباحث بتطبيق القياس البعدي وإعطاء موعد لتطبيق القياس التتبعي.	

الملحق رقم 7: الصّورة الأولى لمقياس قلق الإمتحان

جامعة مولود معمري- تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

طلب التحكيم

العلمية.....

الأستاذ (ة): الدرجة

قائمة الملاحق

التخصص: الجامعة:

الأستاذ (ة) الفاضل (ة) .. تحية طيبة وبعد تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان "إقتراح برنامج تدريبي موجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا " ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب استخدام أدوات مناسبة لقياس متغيراتها، ومن بين الأدوات التي ستستخدمها الطالبة، ومن بين الأدوات التي ستستخدمها الباحثة مقياس قلق الإمتحان للباحث " الشويكي".

وتقديرا لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحيه هذه الأداة من حيث:

* مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة (التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا)

* مدى وضوح العبارات لقياس قلق الإمتحان.

* مدى مناسبة العبارة للبعد الذي نقيسه.

* أي ملاحظات يمكن إضافتها.

ويعرف قلق الإمتحان بأنه: "على أنه مجموعة من الإستجابات الخاصة بمجموعة معينة من المثيرات التي إرتبطت بخبرة الفرد عن التقييم والإمتحان

(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص95).

ويعرف قلق الإمتحان إجرائيا بأنه: "الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال تطبيق مقياس قلق الإمتحان للشويكي.

علما أن بدائل الإجابة على المقياس هي: (أوافق بشدة) 4 (أوافق) 3 (لا أوافق) 2 (لا أوافق بشدة) 01)

ونأمل من سيادتكم التكرم:

* بوضع علامة (x) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.

* بوضع علامة (x) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير.

البعد النفسي:

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة	
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة
1	أشعر بالقلق من أن أجتاز صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام.		X		
2	اشعر بالتوتر عندما تطلب مني المعلمة الإجابة على الأسئلة داخل الصف.		X		
3	أشعر بالتوتر عند إقتراب موعد الإمتحان بدرجة أكثر من زميلاتي الطالبات.		X		
4	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض أشعر بأن أدائي سيكون أقل درجة من الطالبات الأخريات.				
5	عندما أفكر بدروس اليوم التالي أشعر بالقلق بأن أدائي في بعض الدروس لا يكون مقبولا.				
6	أشعر بالإرتباك والتوتر إذا وجهت				

قائمة الملاحق

المعلمة إلى سؤالاً وأجبت عليه إجابة خاطئة					الأستاذ إلى سؤالاً وأجبت عليه إجابة خاطئة.
7					أشعر بخوف من كل موفق فيه إمتحان
8					بعد الإنتهاء من الإمتحان أشعر بالتوتر حول أداي في هذا الإمتحان
9					أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت أن المعلمة ستعطينا إمتحانا
10					أشعر بالخوف الشديد إذا أخبرتنا المعلمة أنها تريد ان تعطينا إمتحان.
11					أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الإمتحان.
12					أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن تجري لنا المعلمة إمتحانا فجائيا.
13					أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يجري لنا الأستاذ إمتحانا فجائيا.
14					أشعر بالخوف الشديد إذا أخبرتنا المعلمة أنها تريد ان تعطينا إمتحان.
15					أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الإمتحان.
16					أشعر أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن تجري لنا المعلمة إمتحانا فجائيا.
17					أشعر بالخوف الشديد إذا أخبرتنا المعلمة أنها تريد ان تعطينا إمتحان.
18					أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الإمتحان.
19					أشعر أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن تجري لنا المعلمة إمتحانا فجائيا.
20					أشعر بالخوف الشديد إذا أخبرتنا المعلمة أنها تريد ان تعطينا إمتحان.
21					أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الإمتحان.

البعد الفيزيولوجي:

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	أشعر بالضيق عندما تطرح على المعلمة سؤال لتتأكد من إستفادتي.					أشعر بالضيق عندما تطرح على الأستاذة سؤال لتتأكد من إستفادتي.
2	أثناء نومي أحلم بالإمتحانات.					
3	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الإمتحانات					

قائمة الملاحق

					لا أستطيع النوم قبل الإمتحان.	4
أشعر بالغثيان والإرتجاف أو الدوار عندما تسأل الأستاذة سؤالاً بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس.					أشعر بالغثيان والإرتجاف أو الدوار عندما تسأل المعلمة سؤالاً بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس.	5
					أشعر بضيق شديد قبل دخولي الإمتحان.	6
					أشعر أن يدي التي أكتب بها أثناء الإمتحان ترتجف بعض الشيء.	7
					أشعر بضيق أثناء الإمتحان.	8
					أشعر بصداع جديد قبل الإمتحان وأثنائه.	9
					أترقق أثناء أدائي للإمتحان.	10

البعد المعرفي:

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	لا أستطيع النوم قبل الإمتحان					
2	أخاف أن لا يكفيني الوقت لأداء الإمتحان					
3	أشعر بعدم الإرتياح أثناء تحدث الطالبات في الساحة عن إمتحان قادم		X			أشعر بعدم الإرتياح أثناء تحدث التلاميذ في الساحة عن إمتحان قادم
4	أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئاً أثناء الإجابة على الإمتحان					
5	أنسى كثيراً من المعلومات أثناء الإمتحان					
6	أشعر أحيانا أن أدائي في الإمتحان الذي قدمته كان سيئاً مهماً كنت قد درست وأعددت نفسي له					
7	أخشى أن تطلب مني المعلمة الإجابة على الأسئلة داخل الصف		x			أخشى أن تطلب مني الأستاذة الإجابة على الأسئلة داخل القسم

قائمة الملاحق

الملحق رقم 8: نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس قلق الامتحان

الرقم	الموضوع	نسبة الاتفاق	القرار	الموضوع بعد التعديل
01	أشعر بالقلق من أن أجتاز صفى الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام	80	تعديل	أشعر بالقلق من أن أجتاز قسيمي الحالي إلى القسم الذي يليه في نهاية العام
02	أشعر بالتوتر عندما تطلب مني المعلمة الإجابة على الأسئلة داخل الصف	80	تعديل	أشعر بالتوتر عندما يطلب مني الأستاذ الإجابة على الأسئلة داخل القسم
03	أشعر بالتوتر عند إقتراب موعد الإمتحان بدرجة أكثر من زميلاتي الطالبات	80	تعديل	أشعر بالتوتر عند إقتراب موعد الإمتحان بدرجة أكثر من زميلاتي التلاميذ.
04	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض أشعر بأن أدائي سيكون أقل درجة من الطالبات الأخريات.	80	تعديل	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض أشعر بأن أدائي سيكون أقل درجة من زملائي التلاميذ.
05	عندما أفكر بدروس اليوم التالي أشعر بالقلق بأن أدائي في بعض الدروس لا يكون مقبولاً.		تثبيت	
06	أشعر بالإرتباك والتوتر إذا وجهت المعلمة إلى سؤالاً وأجبت عليه إجابة خاطئة	80	تعديل	أشعر بالإرتباك والتوتر إذا وجهت الأستاذة إلى سؤالاً وأجبت عليه إجابة خاطئة
07	أشعر بخوف من كل موفق فيه إمتحان	100	تثبيت	
08	بعد الإنتهاء من الإمتحان أشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الإمتحان	100	تثبيت	
09	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت إمتحاناً	80	تثبيت	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت أن الاساتذة ستعطينا إمتحاناً
10	أشعر بالخوف الشديد إذا أخبرتنا المعلمة أنها تريد ان تتعطينا إمتحان	100	تثبيت	
11	أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئاً أثناء الإجابة على الإمتحان	100	تثبيت	
12	أخاف أحياناً عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن تجري لنا المعلمة إمتحاناً فجائياً.	80	تعديل	أخاف أحياناً عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن تجري لنا الاساتذة إمتحاناً فجائياً.
13	خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الإمتحان	100	تثبيت	
14	أشعر بالرعب عندما تعلن المعلمة عن الوقت الذي تبقى للإمتحان	100	تثبيت	
15	أشعر بالخوف أثناء إنتظار توزيع أوراق أسئلة الإمتحان	100	تثبيت	
16	أشعر بالخوف قبل دخول قاعة الإمتحان	100	تثبيت	
17	أشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالإمتحانات	100	تثبيت	
18	أشعر بالتوتر والإرتباك أثناء إستعدادي لإمتحان يومي	100	تثبيت	
19	غالبا ما أشعر بالقلق أثناء إستعدادي لإمتحان قبل مواعده بيوم	100	تثبيت	
20	أشعر دائماً بالتوتر والإرتباك عند إستعدادي لإمتحان النهائي	100	تثبيت	
21	أشعر بالقلق عندما إستماعي للمعلمة وهي تعلن عن مواعيد الإمتحانات القادمة	80	تعديل	أشعر بالقلق عندما إستماعي لإساتذة وهي تعلن عن مواعيد الإمتحانات القادمة
22	أشعر بالضيق عندما تطرح على المعلمة سؤال لتتأكد من إستفادتي.	80	تثبيت	أشعر بالضيق عندما تطرح على الأستاذة سؤال لتتأكد من إستفادتي.

قائمة الملاحق

23	أثناء نومي أحلم بالإمتحانات.	100	تثبيت
24	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الإمتحانات.	100	تثبيت
25	لا أستطيع النوم قبل الإمتحان.	100	تثبيت
26	أشعر بالغثيان والإرتجاف أو الدوار عندما تسأل المعلمة سؤالاً بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس.	80	تعديل
27	أشعر بضيق شديد قبل دخولي الإمتحان.	100	تثبيت
28	أشعر أن يدي التي أكتب بها أثناء الإمتحان ترتجف بعض الشيء.	100	تثبيت
29	أشعر بضيق أثناء الإمتحان.	100	تثبيت
30	أشعر بصداع جديد قبل الإمتحان وأثناءه.	100	تثبيت
31	أتعرق أثناء أدائي للإمتحان.	100	تثبيت
32	لا أستطيع النوم قبل الإمتحان	100	تثبيت
33	أخاف أن لا يكفيني الوقت لأداء الإمتحان	100	تثبيت
34	أشعر بعدم الإرتياح أثناء تحدث الطالبات في الساحة عن إمتحان قادم	80	تعديل
35	أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الإمتحان	100	تثبيت
36	أنسى كثيرا من المعلومات أثناء الإمتحان	100	تثبيت
37	أشعر أحيانا أن أدائي في الإمتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وأعددت نفسي له	100	تثبيت
38	أخشى أن تطلب مني المعلمة الإجابة على الأسئلة داخل الصف		تثبيت
	أخشى أن تطلب مني الاستاذة الإجابة على الأسئلة داخل القسم		تثبيت

قائمة الملاحق

الملحق رقم 9: صدق وثبات مقياس قلق الإمتحان

Corrélations

	VAR00002	VAR00003	VAR00009	VAR00011	VAR00012	VAR00014	VAR00015	VAR00017	VAR00020	VAR00023	VAR00024	VAR00025	VAR00027	VAR00028	VAR00029	VAR00031	VAR00032	VAR00035	VAR00036	VAR00037	VAR00038	Aspect_Psych
VAR00002 Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1	-,322*	-0,217	,381**	0,253	,426**	0,172	-,342**	,345**	-0,213	,407**	,536**	0,056	0,215	-,415**	,256*	0,025	-0,223	-0,233	0,148	-0,542	0,146**
		0,012	0,096	0,003	0,051	0,001	0,189	0,008	0,007	0,101	0,001	0,000	0,669	0,100	0,001	0,048	0,848	0,087	0,073	0,260	0,000	0,000
	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00003 Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-,322*	1	-0,196	-0,034	-0,167	0,176	-0,041		-0,212	-0,172	-0,158	0,002	0,108		-0,056	-0,143		0,215			0,125	
	0,012		0,134	0,799	0,202	0,178	0,754	0,001	0,103	0,189	0,227	0,987	0,413	0,019	0,672	0,276	0,013	0,100	0,007	0,012	0,342	0,000
	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00009 Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-0,217	-0,196	1	-0,029	-0,120		-0,064		-0,232	0,196		0,045		-0,172	0,046	-0,109			-0,182		0,252	0,090**
	0,096	0,134		0,827	0,361	0,010	0,626	0,015	0,074	0,133	0,000	0,733	0,047	0,188	0,725	0,408	0,001	0,000	0,165	0,043	0,052	0,000
	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00011 Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		-0,034	-0,029	1	-0,193	-0,066	0,216	0,235			-0,077		-0,002		-0,096		-0,071		-0,069	0,024	-0,206	0,146**
	,381**									,382**	-,382**		,323*		-,274*		,486**		-,426**			

قائمة الملاحق

Sig. (bilatérale)	0,003	0,799	0,827		0,139	0,614	0,097	0,070	0,003	0,003	0,561	0,012	0,991	0,034	0,468	0,000	0,588	0,001	0,600	0,858	0,114	0,000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 Corrélacion de Pearson	0,253	-0,167	-0,120	-0,193	1	0,027	-0,075		0,153		0,117	-0,010			-0,017	-0,238	0,071	0,069	0,070	-0,087	-0,126	
Sig. (bilatérale)	0,051	0,202	0,361	0,139		0,836	0,571	0,003	0,245	0,021	0,373	0,937	0,041	0,000	0,899	0,067	0,591	0,598	0,596	0,510	0,337	0,000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 Corrélacion de Pearson		0,176		-0,066	0,027	1	0,018		-0,085	-0,188	-0,024	0,223		-0,104		0,144	0,106					
Sig. (bilatérale)		,426**		-,331**	0,836		0,894	0,000	0,518	0,150	0,858	0,087	0,025	0,429	0,000	0,273	0,420	0,018	0,000	0,014	0,003	0,000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 Corrélacion de Pearson				0,216	-0,075	0,018	1	0,159	0,055		0,066		-0,212		0,081		-0,214	0,230	-0,058			0,210**
Sig. (bilatérale)				0,097	0,571	0,894		0,224	0,675	0,045	0,615	0,000	0,104	0,034	0,540	0,002	0,100	0,077	0,658	0,001	0,000	0,000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 Corrélacion de Pearson				0,235			0,159	1	0,073	-0,129	-0,165	-0,169	-0,117			0,210		-0,087	-0,122	-0,173	0,208	0,083**
Sig. (bilatérale)				0,070	0,003	0,000	0,224		0,582	0,328	0,208	0,198	0,375	0,014	0,003	0,108	0,030	0,506	0,352	0,185	0,111	0,000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

قائمة الملاحق

VAR00 020	Corrélation de Pearson	,345**	-0,212	-0,232	,382**	0,153	-0,085	0,055	0,073	1	-0,250	0,154	0,123	-0,085	0,243	-0,485**	0,132	,256*	-0,173	-0,064	-0,109	-0,118	0,057**
	Sig. (bilatérale)	0,007	0,103	0,074	0,003	0,245	0,518	0,675	0,582		0,054	0,239	0,349	0,519	0,062	0,000	0,316	0,049	0,186	0,627	0,408	0,371	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 023	Corrélation de Pearson	-0,213	-0,172	0,196	-0,382**	,297*			-0,129	-0,250	1	0,109	-0,159	-0,112			0,000	0,078	0,043	0,112	-0,196	0,178	0,248**
	Sig. (bilatérale)	0,101	0,189	0,133	0,003	0,021	0,150	0,045	0,328	0,054		0,405	0,226	0,394	0,007	0,029	1,000	0,555	0,743	0,395	0,133	0,173	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 024	Corrélation de Pearson		-0,158		-0,077	0,117	-0,024	0,066	-0,165	0,154	0,109	1	0,210	0,102	0,229	0,079	-0,136	-0,195	0,068	0,193		-0,239	0,253**
	Sig. (bilatérale)	,407**		-,495**		0,561	0,373	0,858	0,615	0,208	0,239	0,405		0,107	0,436	0,079	0,547	0,300	0,135	0,607	0,140	0,002	0,065
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 025	Corrélation de Pearson		0,002	0,045		-0,010	0,223		-0,169	0,123	-0,159	0,210	1	-0,180		-0,131	0,247	0,115	-0,219	-0,147			0,183**
	Sig. (bilatérale)	,536**			,323*			,551**							-,323*						,378**	-,641**	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 027	Corrélation de Pearson	0,056	0,108		-0,002			-0,212	-0,117	-0,085	-0,112	0,102	-0,180	1	0,111		0,069		-0,177	-0,191	-0,119		0,065**
	Sig. (bilatérale)			-,257*		-,265*	,289*									-,337**		-,328*				,364**	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

قائمة الملاحق

Sig. (bilatérale)	0,669	0,413	0,047	0,991	0,041	0,025	0,104	0,375	0,519	0,394	0,436	0,168		0,397	0,008	0,603	0,011	0,177	0,143	0,366	0,004	0,000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 Corrélacion de 028	0,215		-0,172			-0,104			0,243		0,229		0,111	1	-0,160	-0,192	-0,047	0,029	0,016	-0,072	0,205	0,028**
Pearson		-,301*		-,274*	,449**		-,275*	-,316*		,344**		-,323*										
Sig. (bilatérale)	0,100	0,019	0,188	0,034	0,000	0,429	0,034	0,014	0,062	0,007	0,079	0,012	0,397		0,221	0,142	0,720	0,828	0,902	0,583	0,116	0,000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 Corrélacion de 029		-0,056	0,046	-0,096	-0,017		0,081				0,079	-0,131		-0,160	1	0,172		0,177			0,003	0,234**
Pearson	-,415**					-,446**		,378**	-,485**	,282*			-,337**				-,330*		,286*	-,302*		
Sig. (bilatérale)	0,001	0,672	0,725	0,468	0,899	0,000	0,540	0,003	0,000	0,029	0,547	0,320	0,008	0,221		0,189	0,010	0,177	0,027	0,019	0,982	0,000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 Corrélacion de 031		-0,143	-0,109		-0,238	0,144		0,210	0,132	0,000	-0,136	0,247	0,069	-0,192	0,172	1	-0,182	-0,095	-0,038	0,086		0,039**
Pearson	,256*			,486**			,386**														-,312*	
Sig. (bilatérale)	0,048	0,276	0,408	0,000	0,067	0,273	0,002	0,108	0,316	1,000	0,300	0,057	0,603	0,142	0,189		0,165	0,470	0,776	0,511	0,015	0,000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 Corrélacion de 032	0,025			-0,071	0,071	0,106	-0,214			0,078	-0,195	0,115		-0,047		-0,182	1	-0,192	-0,107		0,076	
Pearson		,320*	,432**					-,281*	,256*				-,328*		-,330*					,262*		,735**
Sig. (bilatérale)	0,848	0,013	0,001	0,588	0,591	0,420	0,100	0,030	0,049	0,555	0,135	0,382	0,011	0,720	0,010	0,165		0,142	0,415	0,043	0,564	0,000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

قائمة الملاحق

VAR00 035	Corrélation de	-0,223	0,215			0,069		0,230	-0,087	-0,173	0,043	0,068	-0,219	-0,177	0,029	0,177	-0,095	-0,192	1	-0,088	0,226	-0,251	0,058**
	Pearson			-,492**	-,426**			,304*															
	Sig. (bilatérale)	0,087	0,100	0,000	0,001	0,598	0,018	0,077	0,506	0,186	0,743	0,607	0,093	0,177	0,828	0,177	0,470	0,142		0,506	0,083	0,053	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 036	Corrélation de	-0,233		-0,182	-0,069	0,070		-0,058	-0,122	-0,064	0,112	0,193	-0,147	-0,191	0,016		-0,038	-0,107	-0,088	1	-0,204	0,043	0,039**
	Pearson		,342**					-,464**								,286*							
	Sig. (bilatérale)	0,073	0,007	0,165	0,600	0,596	0,000	0,658	0,352	0,627	0,395	0,140	0,261	0,143	0,902	0,027	0,776	0,415	0,506		0,117	0,746	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 037	Corrélation de	0,148			0,024	-0,087			-0,173	-0,109	-0,196			-0,119	-0,072		0,086		0,226	-0,204	1		
	Pearson		,321*	,263*				,314*	,426**			-,387**	,378**			-,302*		,262*				-,280*	,503**
	Sig. (bilatérale)	0,260	0,012	0,043	0,858	0,510	0,014	0,001	0,185	0,408	0,133	0,002	0,003	0,366	0,583	0,019	0,511	0,043	0,083	0,117		0,030	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR00 038	Corrélation de		0,125	0,252	-0,206	-0,126			0,208	-0,118	0,178	-0,239			0,205	0,003		0,076	-0,251	0,043		1	
	Pearson	-,542**						-,376**	-,630**				-,641**	,364**			-,312*				-,280*		,482**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,342	0,052	0,114	0,337	0,003	0,000	0,111	0,371	0,173	0,065	0,000	0,004	0,116	0,982	0,015	0,564	0,053	0,746	0,030		0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قائمة الملاحق

Corrélations

		VAR0 0001	VAR0 0005	VAR0 0006	VAR0 0007	VAR0 0013	VAR0 0016	VAR0 0019	VAR0 0022	VAR0 0026	VAR0 0034	Aspect _phys io
VAR0 0001	Corrélation de Pearson	1	0,045	-0,245	0,042	0,141	,333**	-,653**	,289*	0,043	-0,066	,345**
	Sig. (bilatérale)		0,734	0,059	0,747	0,284	0,009	0,000	0,025	0,746	0,618	0,007
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR0 0005	Corrélation de Pearson	0,045	1	0,244	-0,005	0,174	-0,142	-0,153	-0,141	0,046	0,135	,333**
	Sig. (bilatérale)	0,734		0,061	0,967	0,185	0,281	0,242	0,283	0,724	0,305	0,009
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR0 0006	Corrélation de Pearson	-0,245	0,244	1	,271*	0,033	-0,055	,315*	-0,147	-0,114	-0,218	,348**
	Sig. (bilatérale)	0,059	0,061		0,036	0,804	0,675	0,014	0,262	0,388	0,094	0,006
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR0 0007	Corrélation de Pearson	0,042	-0,005	,271*	1	-,376**	0,099	-,334**	0,188	,370**	-,634**	0,086* *
	Sig. (bilatérale)	0,747	0,967	0,036		0,003	0,451	0,009	0,150	0,004	0,000	0,005
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR0 0013	Corrélation de Pearson	0,141	0,174	0,033	-,376**	1	-0,023	0,112	-0,020	-,320*	,432**	,490**
	Sig. (bilatérale)	0,284	0,185	0,804	0,003		0,864	0,393	0,880	0,013	0,001	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR0 0016	Corrélation de Pearson	,333**	-0,142	-0,055	0,099	-0,023	1	-0,060	,264*	,516**	-,528**	,484**
	Sig. (bilatérale)	0,009	0,281	0,675	0,451	0,864		0,648	0,041	0,000	0,000	0,000

قائمة الملاحق

	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR0019	Corrélation de Pearson	-,653**	-0,153	,315*	-,334**	0,112	-0,060	1	-,313*	0,084	0,182	0,102*
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,242	0,014	0,009	0,393	0,648		0,015	0,523	0,165	0,043
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR0022	Corrélation de Pearson	,289*	-0,141	-0,147	0,188	-0,020	,264*	-,313*	1	-0,029	-0,091	,359**
	Sig. (bilatérale)	0,025	0,283	0,262	0,150	0,880	0,041	0,015		0,825	0,490	0,005
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR0026	Corrélation de Pearson	0,043	0,046	-0,114	,370**	-,320*	,516**	0,084	-0,029	1	-,429**	,298*
	Sig. (bilatérale)	0,746	0,724	0,388	0,004	0,013	0,000	0,523	0,825		0,001	0,021
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
VAR0034	Corrélation de Pearson	-0,066	0,135	-0,218	-,634**	,432**	-,528**	0,182	-0,091	-,429**	1	0,027*
	Sig. (bilatérale)	0,618	0,305	0,094	0,000	0,001	0,000	0,165	0,490	0,001		0,041
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

	VAR00004	VAR00000	VAR00008	VAR00001	VAR00002	VAR00002	VAR00003	VAR00003	Aspect cognitif
Corrélation de Pearson	1	0,240	0,000	-0,249	0,031	-0,086	,419**	,435**	
Sig. (bilatérale)		0,065	1,000	0,055	0,817	0,513	0,001	0,001	
N	60	60	60	60	60	60	60	60	
Corrélation de Pearson	0,240	1	0,107	-0,099	-0,165	-0,199	0,032	,363**	
Sig. (bilatérale)	0,065		0,415	0,450	0,207	0,127	0,806	0,004	

قائمة الملاحق

)								
N	60	60	60	60	60	60	60	60
Corrélation de Pearson	0,000	0,107	1	-,267*	0,081	0,105	-0,014	,293*
Sig. (bilatérale)	1,000	0,415		0,039	0,538	0,424	0,914	0,023
N	60	60	60	60	60	60	60	60
Corrélation de Pearson	-0,249	-0,099	-,267*	1	0,193	0,161	-,366**	,281*
Sig. (bilatérale)	0,055	0,450	0,039		0,139	0,219	0,004	0,029
N	60	60	60	60	60	60	60	60
Corrélation de Pearson	0,031	-0,165	0,081	0,193	1	0,138	-,473**	,309*
Sig. (bilatérale)	0,817	0,207	0,538	0,139		0,292	0,000	0,016
N	60	60	60	60	60	60	60	60
Corrélation de Pearson	-0,086	-0,199	0,105	0,161	0,138	1	-0,090	0,086
Sig. (bilatérale)	0,513	0,127	0,424	0,219	0,292		0,493	0,515
N	60	60	60	60	60	60	60	60
Corrélation de Pearson	,419**	0,032	-0,014	-,366**	-,473**	-0,090	1	0,007
Sig. (bilatérale)	0,001	0,806	0,914	0,004	0,000	0,493		0,960
N	60	60	60	60	60	60	60	60

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

/VARIABLES=Aspect_Psych Aspect_physio Aspect_cognit stress_examen

قائمة الملاحق

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

	Aspect_Psych	Aspect_physio	Aspect_cognit	stress_exam en
Aspect Psych Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		0,021	,467**	,625**
Aspect physio Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		0,871	0,000	0,000
Aspect cognit Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		60	60	60
Aspect Psych Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N			,642**	,764**
Aspect physio Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N			0,000	0,000
Aspect cognit Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N				,899**
				0,000
				60

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	60	100,0
Exclue ^a	0	0,0
Total	60	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,538	21

RELIABILITY

/VARIABLES=VAR00001 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00013 VAR00016 VAR00019 VAR00022
VAR00026 VAR00034

/MODEL=ALPHA.

قائمة الملاحق

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclue ^a	0	0,0
	Total	60	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,254	10

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclue ^a	0	0,0
	Total	60	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach ^a	Nombre d'éléments
0,246	7

قائمة الملاحق

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations		
Valide	60	100,0
Exclue^a	0	0,0
Total	60	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,422	38

قائمة الملاحق

الملحق رقم 10: الصورة النهائية لمقياس قلق الإمتحان.

مقياس قلق الإمتحان

الإسم: اللقب:

تاريخ الميلاد:/...../..... القسم:

المؤسسة التعليمية:

التعليمة:

-عزيزي التلميذ.

يشمل هذا المقياس على 38 عبارة تتعلق بمشكلات قلق الإمتحان.

والمطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية، والإجابة على تلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بصدق وصراحة.

إقرأ كل عبارة من العبارات وضع علامة (x) في المكان الذي تشعر أنه يمثل مشاعرك واحاسيسك.

- الرجاء الإجابة على كل العبارات.

- ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

- ليس هناك وقت محدد للإجابة، ولكن يرجى ألا تستغرق وقتا طويلا.

الرقم	العبارات	اوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالضيق عندما يطرح على الاستاذ سؤال لتتأكد من إستفادتي				
02	أشعر بالقلق من أن أجتاز قسمي الحالي إلى القسم الذي يليه في نهاية العام				
03	اشعر بالتوتر عندما يطلب مني الأستاذ الإجابة على الأسئلة داخل القسم				
04	أخشى أن يطلب مني الأستاذ الإجابة على الأسئلة داخل القسم				
05	أثناء نمومي أحلم بالإمتحانات				
06	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الإمتحانات				
07	لا أستطيع النوم قبل الإمتحان				
08	ترتجف يدي التي أكتب بها عندما يطلب مني الأستاذ الكتابة على السبورة أمام زملاء قسمي.				
09	أشعر بالتوتر عند إقتراب موعد الإمتحان بدرجة أكثر من زملائي.				
10	عندما أكون في البيت أفكر في دروس الغد				
11	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض أشعر بأن أدائي سيكون أقل درجة من زملائي الآخرين.				
12	عندما أفكر بدروس اليوم التالي أشعر بالقلق بأن أدائي في بعض الدروس لا يكون مقبولا.				

قائمة الملاحق

			أشعر بالغثيان والإرتجاف أو الدوار عندما يسأل الأستاذ سؤالاً بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس	13
			أشعر بالإرتباك والتوتر إذا وجه الأستاذ إلى سؤالاً وأجبت عليه إجابة خاطئة	14
			أشعر بخوف من كل موفق فيه إمتحان	15
			أشعر بضيق شديد قبل دخولي الإمتحان	16
			بعد الإنتهاء من الإمتحان أشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الإمتحان	17
			أشعر أحيانا أن أدائي في الإمتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وأعددت نفسي له	18
			أشعر أن يدي التي أكتب بها أثناء الإمتحان ترتجف بعض الشيء	19
			أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت أن الأستاذ سيعطينا إمتحانا	20
			أنسى كثيرا من المعلومات أثناء الإمتحان	21
			أشعر بضيق أثناء الإمتحان	22
			أشعر بالخوف الشديد إذا أخبرنا الأستاذ أنه يريد ان يعطينا إمتحان	23
			أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الإمتحان	24
			أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يجري لنا الأستاذ إمتحانا فجائيا.	25
			أشعر بصداق جديد قبل الإمتحان وأثناءه	26
			خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الإمتحان	27
			أشعر بالرعب عندما يعلن الأستاذ عن الوقت الذي تبقى للإمتحان	28
			أشعر بالخوف أثناء إنتظار توزيع أوراق أسئلة الإمتحان	29
			أخاف أن لا يكفيني الوقت لأداء الإمتحان	30
			أشعر بالخوف قبل دخول قاعة الإمتحان	31
			أشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالإمتحانات	31
			أشعر بعدم الإرتياح أثناء تحدث التلاميذ في الساحة عن إمتحان قادم	33
			أتعرق أثناء أدائي للإمتحان	34
			أشعر بالتوتر والإرتباك أثناء إستعدادي لإمتحان ما	35
			غالبا ما أشعر بالقلق أثناء إستعدادي للإمتحان قبل موعده بيوم	36
			أشعر دائما بالتوتر والإرتباك عند إستعدادي للإمتحان النهائي	37
			أشعر بالقلق عندما إستماعي للأستاذ وهو يعلن عن مواعيد الإمتحانات القادمة	38

قائمة الملاحق

الملحق رقم 11: اعتدالية توزيع بيانات محتوى البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه في كيفية التعامل مع قلق الامتحان

Explorer

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
prétest	15	100,0%	0	0,0%	15	100,0%
postest	15	100,0%	0	0,0%	15	100,0%
testsuivi	15	100,0%	0	0,0%	15	100,0%

Descriptives

		Statistiques	Erreur standard	
prétest	Moyenne	2,9587	0,04553	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,8610	
		Borne supérieure	3,0563	
	Moyenne tronquée à 5 %		2,9520	
	Médiane		2,9200	
	Variance		0,031	
	Ecart type		0,17635	
	Minimum		2,68	
	Maximum		3,36	
	Plage		0,68	
	Plage interquartile		0,24	
	Asymétrie		0,505	0,580
Kurtosis		0,463	1,121	
postest	Moyenne	4,0200	0,04255	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	3,9287	
		Borne supérieure	4,1113	
	Moyenne tronquée à 5 %		4,0257	
	Médiane		4,0667	
Variance		0,027		

قائمة الملاحق

	Ecart type		0,16481	
	Minimum		3,70	
	Maximum		4,24	
	Plage		0,54	
	Plage interquartile		0,25	
	Asymétrie		-0,573	0,580
	Kurtosis		-0,680	1,121
testsuivi	Moyenne		4,1811	0,04253
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	4,0899	
		Borne supérieure	4,2723	
	Moyenne tronquée à 5 %		4,1738	
	Médiane		4,1333	
	Variance		0,027	
	Ecart type		0,16470	
	Minimum		3,97	
	Maximum		4,53	
	Plage		0,56	
	Plage interquartile		0,28	
	Asymétrie		0,597	0,580
	Kurtosis		-0,356	1,121

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
prétest	0,127	15	,200*	0,960	15	0,684
postest	0,167	15	,200*	0,932	15	0,289
testsuivi	0,147	15	,200*	0,945	15	0,445

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

prétest

قائمة الملاحق

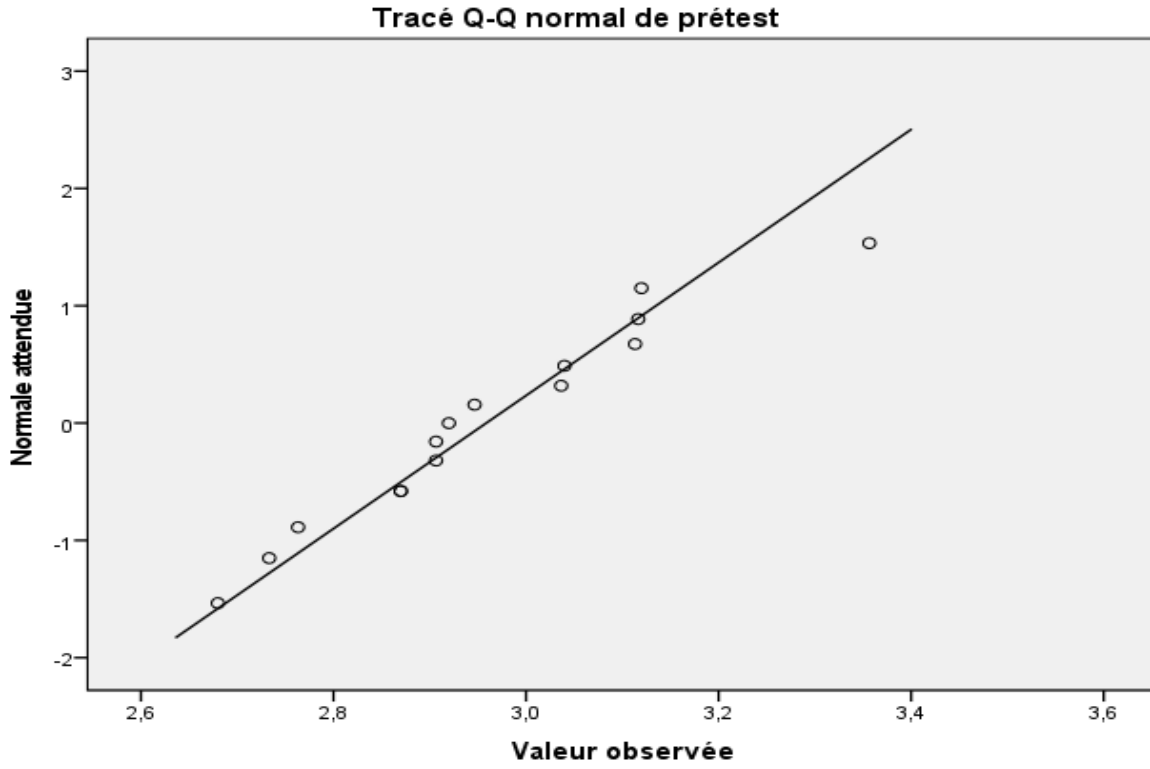
prétest Stem-and-Leaf Plot

Frequency Stem & Leaf 9,00 2 . 677889999

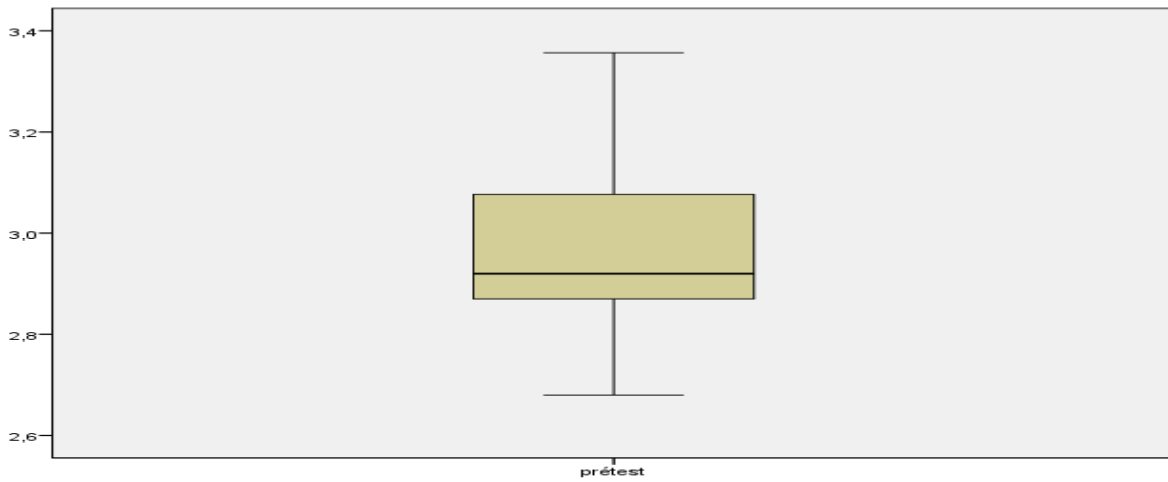
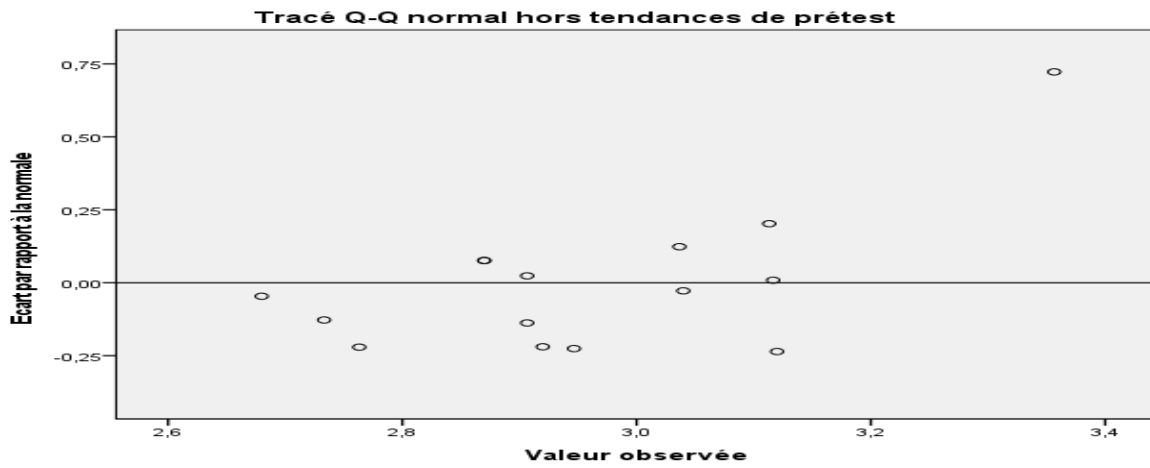
6,00 3 . 001113

Stem width: 1,00

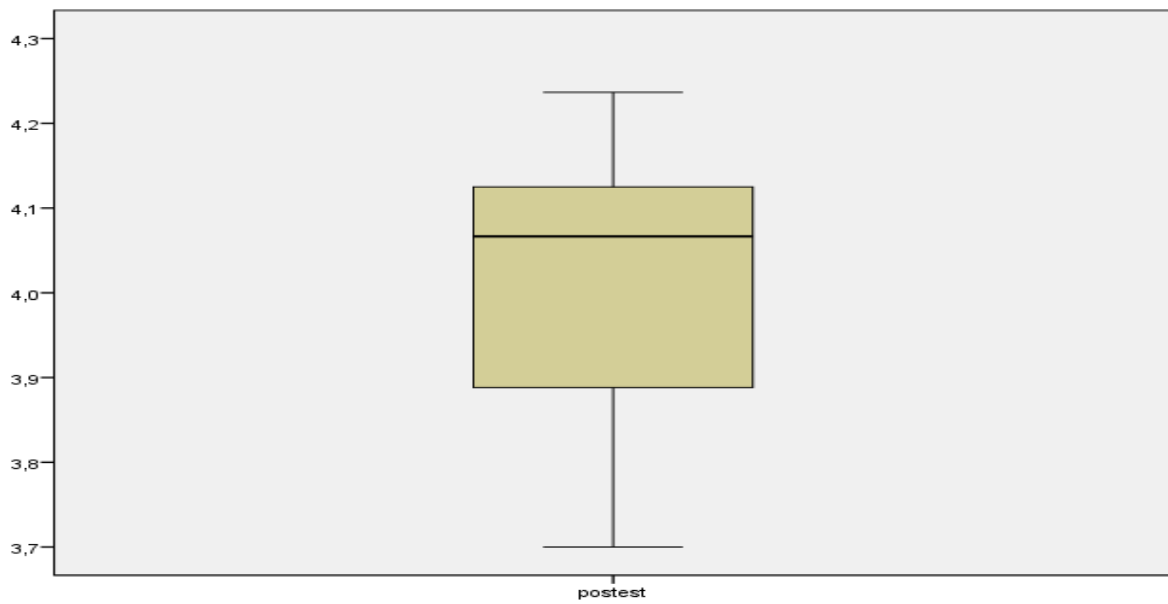
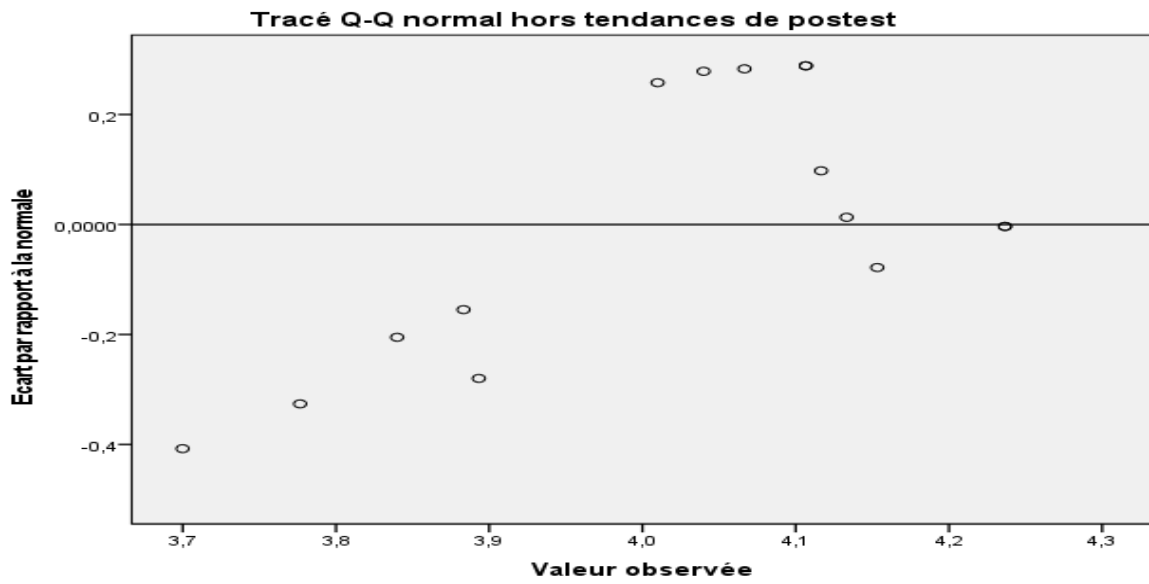
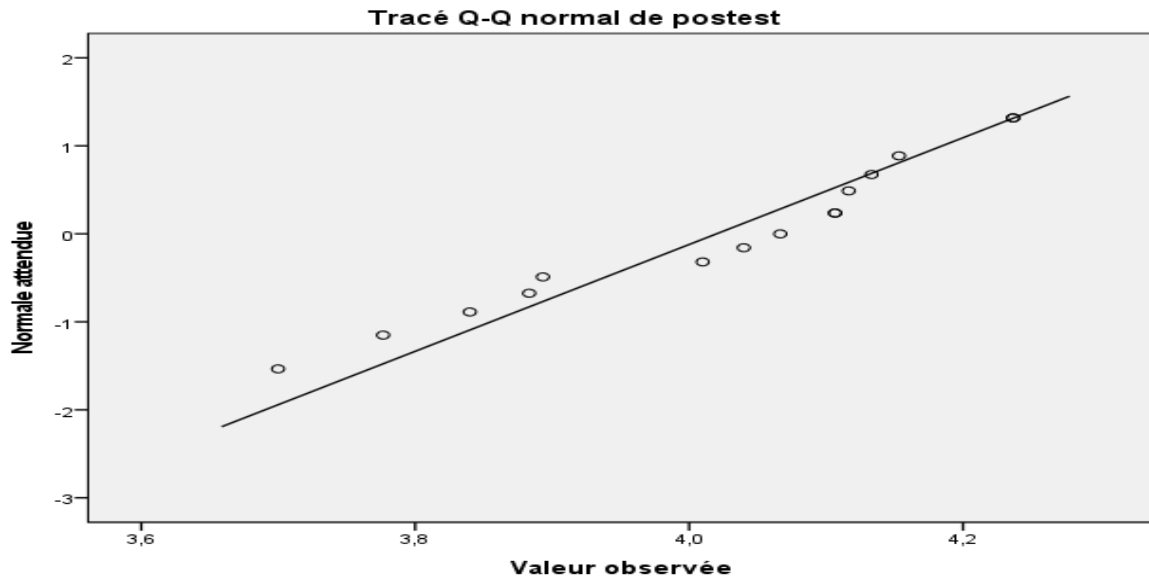
Each leaf: 1 case(s)



قائمة الملاحق



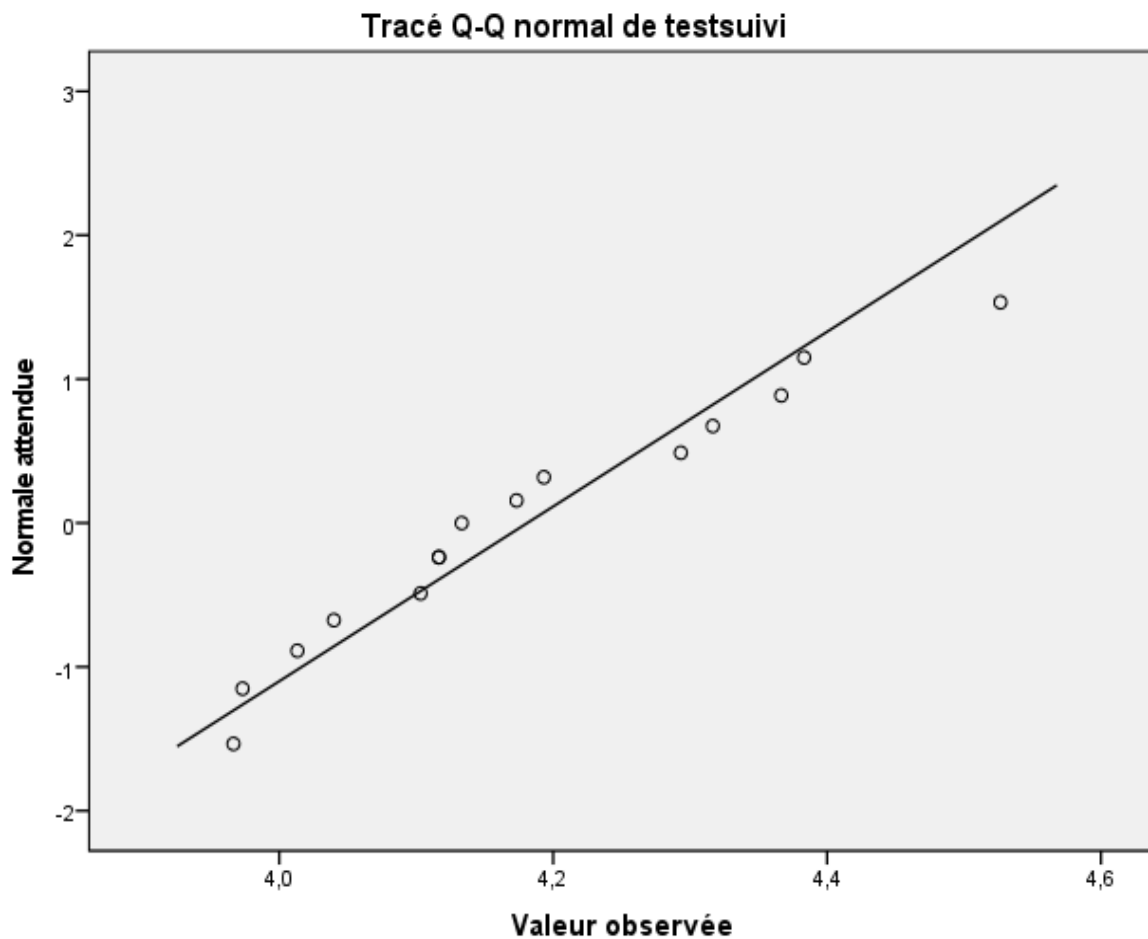
postest	
postest Stem-and-Leaf Plot	
Frequency	Stem & Leaf
2,00	37 . 07
3,00	38 . 489
,00	39 .
3,00	40 . 146
5,00	41 . 00135
2,00	42 . 33
Stem width: ,10	
Each leaf: 1 case(s)	

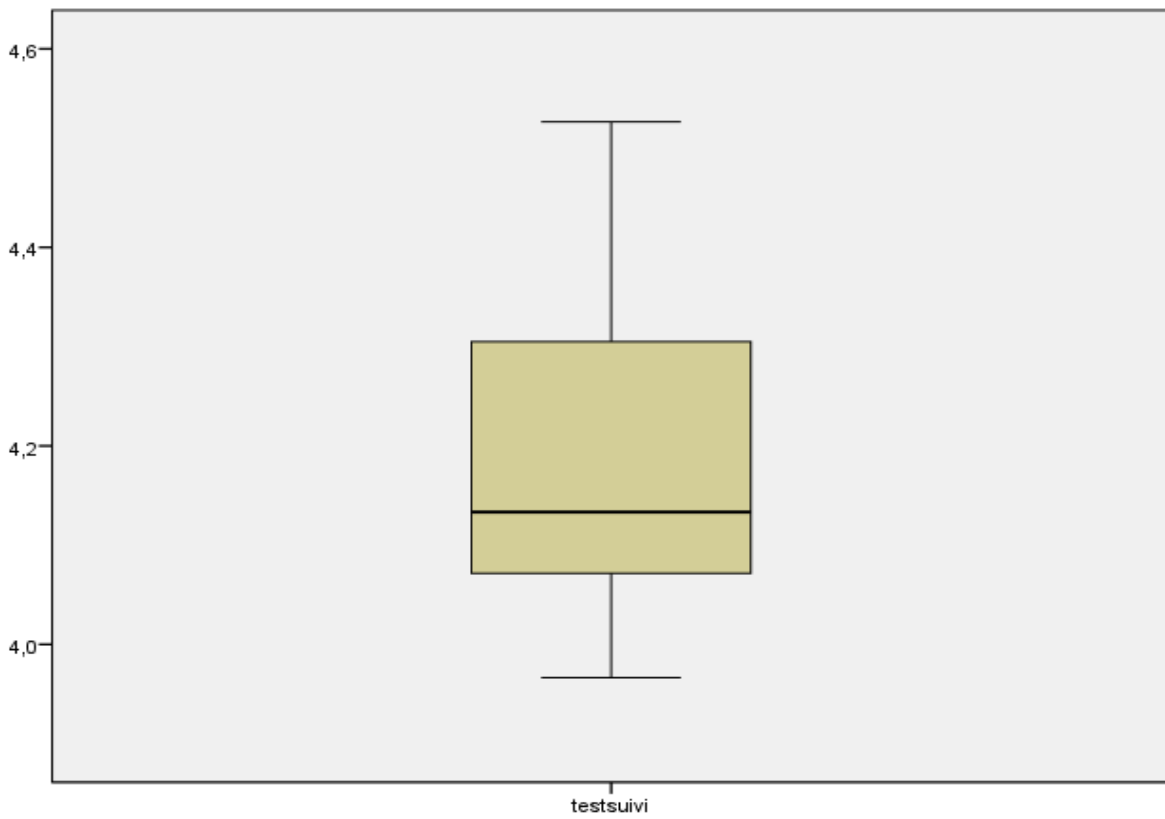
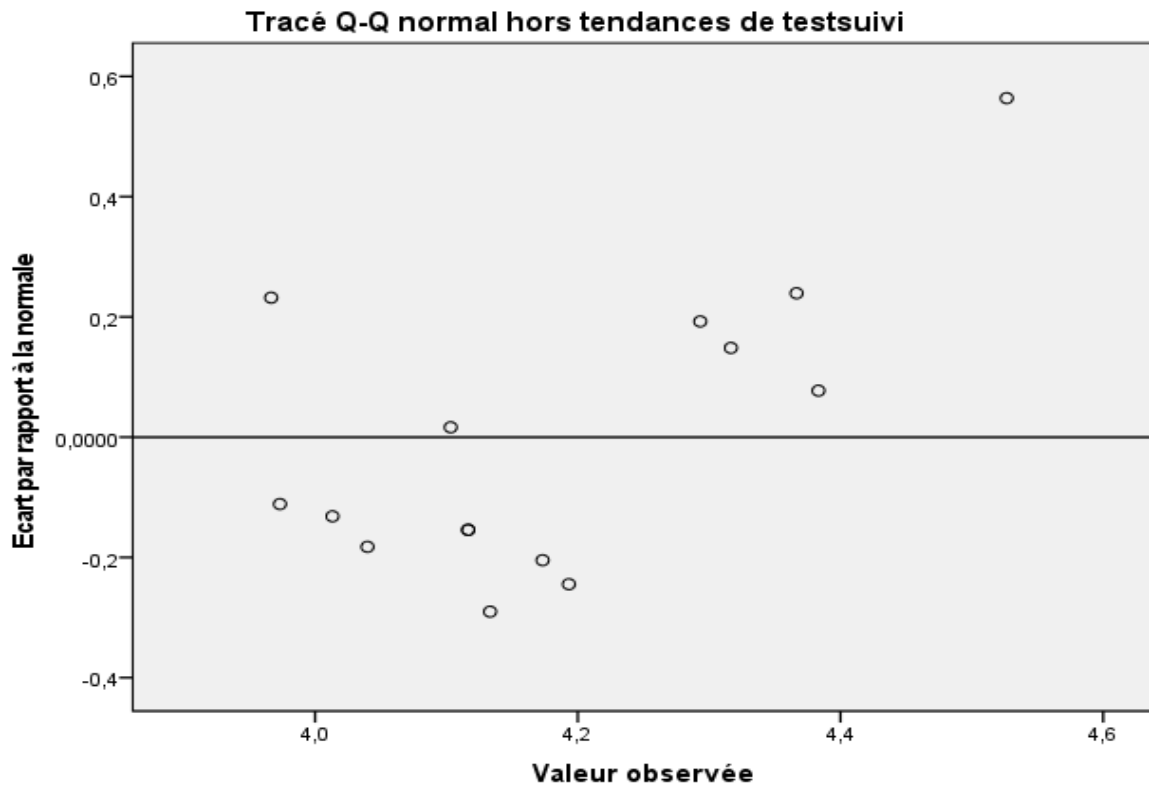


...

قائمة الملاحق

testsuivi	
testsuivi Stem-and-Leaf Plot	
Frequency	Stem & Leaf
2,00	39 . 67
2,00	40 . 14
6,00	41 . 011379
1,00	42 . 9
3,00	43 . 168
,00	44 .
1,00	45 . 2
Stem width: ,10	
Each leaf: 1 case(s)	





قائمة الملاحق

الملحق رقم 12: اعتدالية توزيع بيانات قلق الامتحان بأبعاده للقياسين القبلي والبعدي

Récapitulatif de traitement des observations

Observations

	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Aspect_psych_test	12	100,0%	0	0,0%	12	100,0%
aspect_psych_Retest	12	100,0%	0	0,0%	12	100,0%
Aspect_physio_test	12	100,0%	0	0,0%	12	100,0%
aspect_physio_Retest	12	100,0%	0	0,0%	12	100,0%
Aspect_cogni_test	12	100,0%	0	0,0%	12	100,0%
aspect_cogni_Retest	12	100,0%	0	0,0%	12	100,0%
stress_examen_test	12	100,0%	0	0,0%	12	100,0%
stress_examen_Retest	12	100,0%	0	0,0%	12	100,0%

Descriptives

Statistiques Erreur standard

Aspect_psych_test	Moyenne		66,0833	1,58333
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	62,5984	
		Borne supérieure	69,5682	
	Moyenne tronquée à 5 %		66,2037	
	Médiane		65,0000	
	Variance		30,083	
	Ecart type		5,48483	
	Minimum		54,00	
	Maximum		76,00	
	Plage		22,00	
	Plage interquartile		5,00	
	Asymétrie		-0,455	0,637
	Kurtosis		1,663	1,232
aspect_psych_Retest	Moyenne		45,0833	2,24100
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	40,1509	
		Borne supérieure	50,0157	
	Moyenne tronquée à 5 %		45,4259	
	Médiane		46,0000	
	Variance		60,265	
	Ecart type		7,76306	
	Minimum		28,00	
	Maximum		56,00	
	Plage		28,00	
	Plage interquartile		8,75	
	Asymétrie		-1,037	0,637
	Kurtosis		1,123	1,232
Aspect_physio_test	Moyenne		30,5833	0,57020
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	29,3283	
		Borne supérieure	31,8383	
	Moyenne tronquée à 5 %		30,5370	
Médiane		30,0000		

قائمة الملاحق

	Variance		3,902	
	Ecart type		1,97523	
	Minimum		28,00	
	Maximum		34,00	
	Plage		6,00	
	Plage interquartile		3,00	
	Asymétrie		0,276	0,637
	Kurtosis		-1,089	1,232
aspect_physio_Re test	Moyenne		21,0833	1,04779
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	18,7772	
		Borne supérieure	23,3895	
	Moyenne tronquée à 5 %		21,0926	
	Médiane		20,5000	
	Variance		13,174	
	Ecart type		3,62963	
	Minimum		15,00	
	Maximum		27,00	
	Plage		12,00	
	Plage interquartile		5,00	
	Asymétrie		0,125	0,637
	Kurtosis		-0,710	1,232
	Aspect_cogni_tes t	Moyenne		21,0000
Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Borne inférieure	18,9367	
		Borne supérieure	23,0633	
Moyenne tronquée à 5 %			20,9444	
Médiane			20,5000	
Variance			10,545	
Ecart type			3,24738	
Minimum			16,00	
Maximum			27,00	
Plage			11,00	
Plage interquartile			4,75	
Asymétrie			0,344	0,637
Kurtosis			-0,604	1,232
aspect_cogni_Ret est		Moyenne		14,5000
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	12,6526	
		Borne supérieure	16,3474	
Moyenne tronquée à 5 %		14,5000		
	Variance		8,455	
	Ecart type		2,90767	
	Minimum		9,00	
	Maximum		20,00	
	Plage		11,00	
	Plage interquartile		3,75	
	Asymétrie		0,067	0,637
	Kurtosis		0,538	1,232
	stress_examen_tes st	Moyenne		117,6667
Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Borne inférieure	113,2122	
		Borne supérieure	122,1211	
Moyenne tronquée à 5 %			117,8519	
Médiane			121,5000	
Variance			49,152	
Ecart type			7,01081	
Minimum			107,00	
Maximum			125,00	
Plage			18,00	
Plage interquartile			13,25	
Asymétrie		-0,483	0,637	
Kurtosis		-1,761	1,232	
stress_examen_R	Moyenne		80,6667	3,71592

قائمة الملاحق

etest	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	72,4880	
		Borne supérieure	88,8454	
	Moyenne tronquée à 5 %		81,0185	
	Médiane		82,0000	
	Variance		165,697	
	Ecart type		12,87233	
	Minimum		55,00	
	Maximum		100,00	
	Plage		45,00	
	Plage interquartile		15,25	
	Asymétrie		-0,600	0,637
	Kurtosis		0,092	1,232

Tests de normalité

Kolmogorov-Smirnov ^a				Shapiro-Wilk		
Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.	
Aspect_psych_test	0,135	12	0,130	0,918	12	0,269
aspect_psychote	0,146	12	0,144	0,916	12	0,253
Aspect_physio_test	0,199	12	,200*	0,928	12	0,364
aspect_physio_Retest	0,134	12	,200*	0,967	12	0,875
Aspect_cogni_test	0,148	12	,200*	0,961	12	0,797
aspect_cogni_Retest	0,136	12	,200*	0,982	12	0,989
stress_examen_test	0,156	12	0,188	0,888	12	0,780
stress_examen_Retest	0,161	12	,200*	0,960	12	0,788

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

Aspect_psych_test

Aspect_psych_test Tracé tige et feuilleFréquence Stem & Feuille

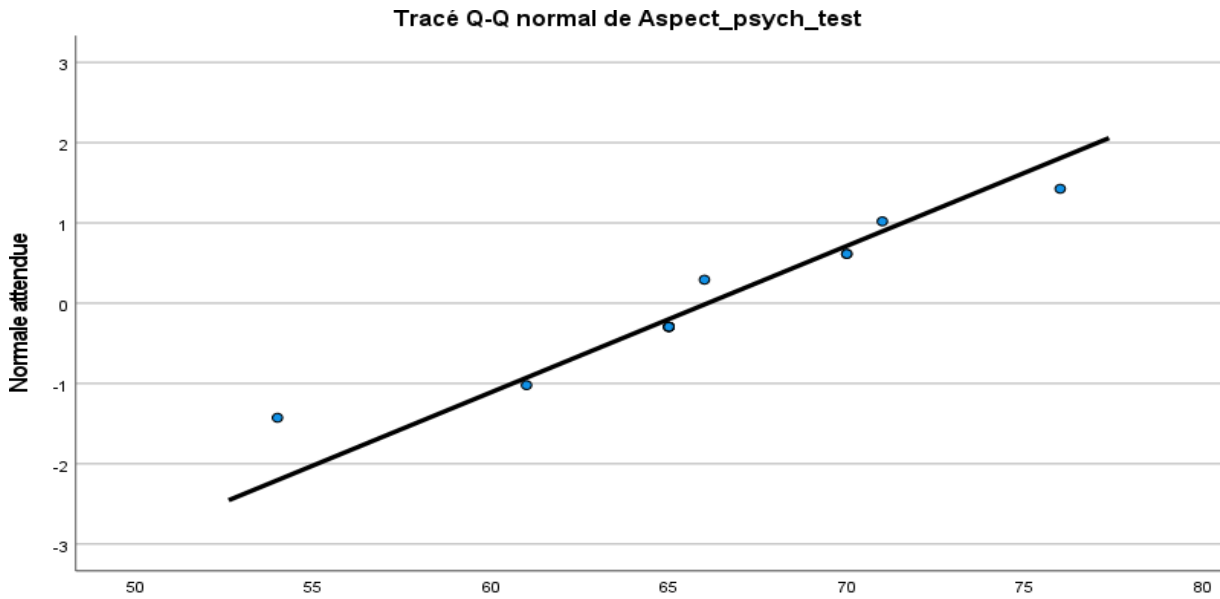
1,00 Extremes (= < 54)

1,00	6 .	1
6,00	6 .	555556
3,00	7 .	001
1,00	7 .	6

Largeur du radical : 10,00

قائمة الملاحق

Chaque feuille : 1 observation(s)



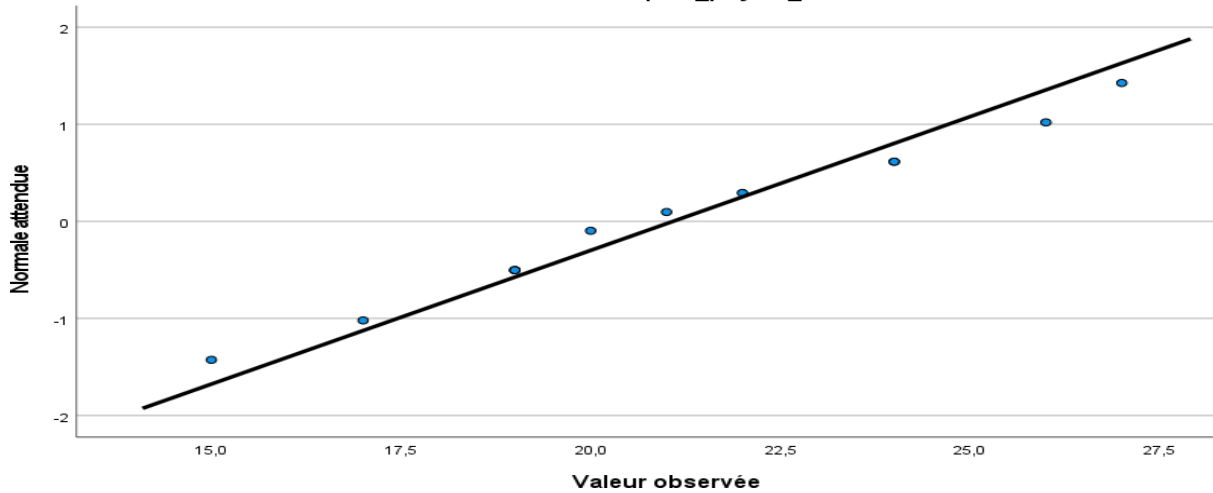
aspect_psycho_Retest	
aspect_psycho_Retest Tracé tige et feuille	
Fréquence	Stem & Feuille
1,00	Extremes (=<28)
1,00	3 . 4
,00	3 .
1,00	4 . 1
5,00	4 . 55667
3,00	5 . 012
1,00	5 . 6
Largeur du radical : 10,00	
Chaque feuille : 1 observation(s)	

Aspect_physio_test	
Aspect_physio_test Tracé tige et feuille	
Fréquence	Stem & Feuille
4,00	2 . 8899
8,00	3 . 00022234
Largeur du radical : 10,00	
Chaque feuille : 1 observation(s)	

قائمة الملاحق

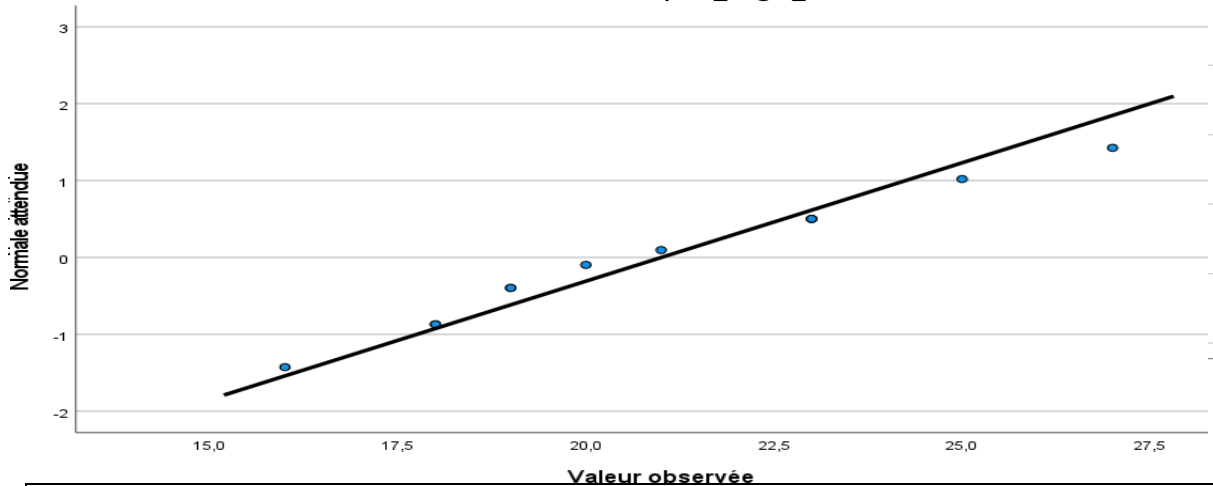
aspect_physio_Retest	
aspect_physio_Retest Tracé tige et feuille	
Fréquence	Stem & Feuille
,00	1 .
5,00	1 . 57999
5,00	2 . 01244
2,00	2 . 67
Largeur du radical : 10,00	
Chaque feuille : 1 observation(s)	

Tracé Q-Q normal de aspect_physio_Retest



Aspect_cogni_test	
Aspect_cogni_test Tracé tige et feuille	
Fréquence	Stem & Feuille
5,00	1 . 68899
5,00	2 . 01333
2,00	2 . 57
Largeur du radical : 10,00	
Chaque feuille : 1 observation(s)	

Tracé Q-Q normal de Aspect_cogni_test

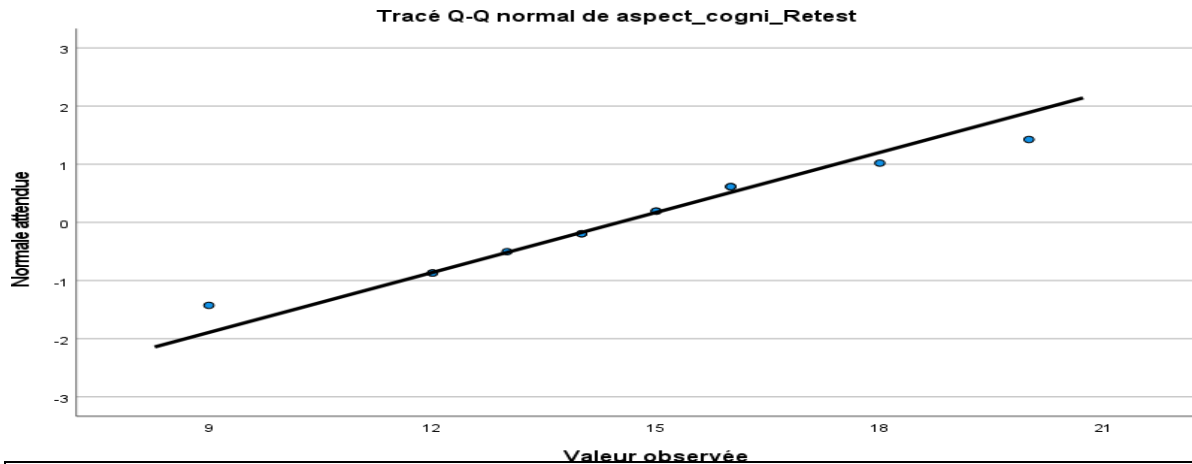


aspect_cogni_Retest	
aspect_cogni_Retest Tracé tige et feuille	

قائمة الملاحق

Fréquence	Stem & Feuille
1,00	0 . 9
5,00	1 . 22344
5,00	1 . 55668
1,00	2 . 0
Largeur du radical : 10,00	
Chaque feuille : 1 observation(s)	

stress_examen_test



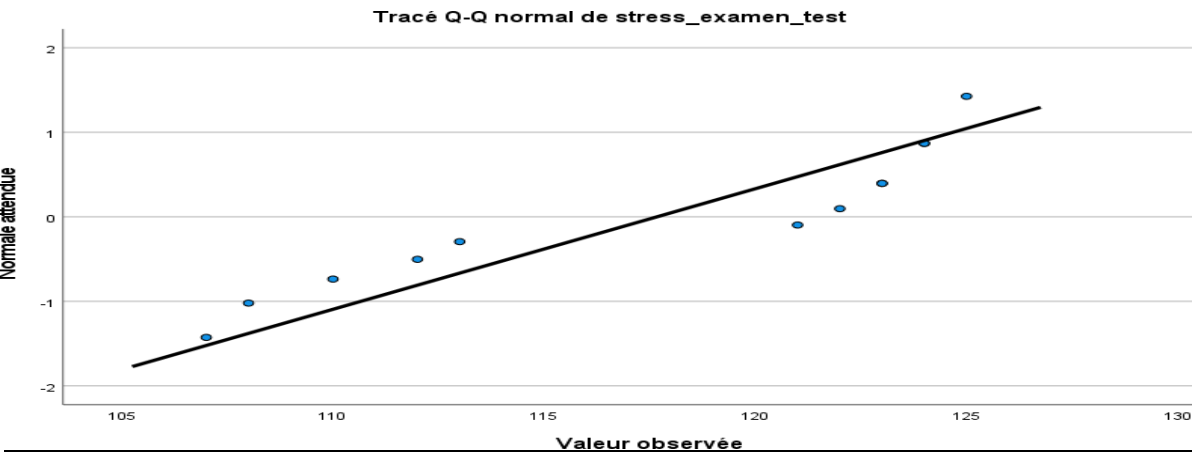
stress_examen_test Tracé tige et feuille

Fréquence	Stem & Feuille
2,00	10 . 78
3,00	11 . 023
,00	11 .
6,00	12 . 123344
1,00	12 . 5
Largeur du radical : 10,00	
Chaque feuille : 1 observation(s)	

stress_examen_Retest

stress_examen_Retest Tracé tige et feuille

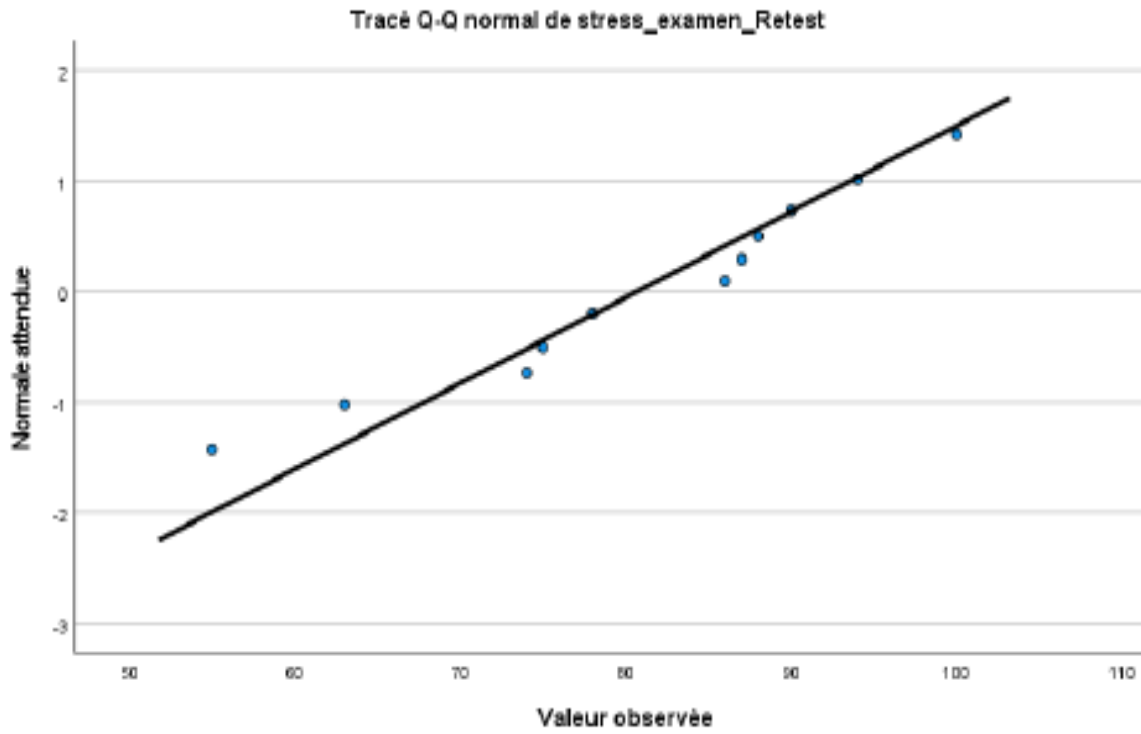
Fréquence	Stem & Feuille
-----------	----------------



1,00	5 . 5
1,00	6 . 3

قائمة الملاحق

4,00	7 . 4588
3,00	8 . 678
2,00	9 . 04
1,00	10 . 0
Largeur du radical : 10,00	
Chaque feuille : 1 observation(s)	



قائمة الملاحق

الملحق رقم 13: نتائج فرضيات الفروق في محتوى البرنامج الموجه لمستشاري التوجيه في كيفية التعامل مع قلق الامتحان

نتائج الفرضية الأولى

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	prétest	2,9587	15	0,17635	0,04553
	posttest	4,0200	15	0,16481	0,04255

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	prétest & posttest	15	-0,298	0,281

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
				Inférieur	Supérieur			
Paire 1 prétest - posttest	-1,06133	0,27489	0,07098	-1,21356	-0,90910	-14,953	14	0,000

قائمة الملاحق

نتائج الفرضية الثانية

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	prétest	2,9587	15	0,17635	0,04553
	testsuivi	4,1811	15	0,16470	0,04253

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	prétest & testsuivi	15	-0,214	0,443

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %					
				Inférieur	Supérieur				
Paire 1	prétest - testsuivi	-1,22244	0,26583	0,0686 4	-1,36965	-1,07523	-17,810	14	0,000

قائمة الملاحق

نتائج الفرضية الثالثة

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	postest	4,0200	15	0,16481	0,04255
	testsuivi	4,1811	15	0,16470	0,04253

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	postest & testsuivi	15	0,276	0,319

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 1	postest - testsuivi	-0,16111	0,19823	0,05118	-0,27089	-0,05133	-3,148	14	0,007

Mod+A120èle linéaire général

Facteurs intrasujets

Mesure: MEASURE_1

test	Variable dépendante
1	prétest
2	postest
3	testsuivi

Statistiques descriptives

	Moyenne	Erreur type	N
prétest	2,9587	0,17635	15
posttest	4,0200	0,16481	15
testsuivi	4,1811	0,16470	15

Tests multivariés^a

Effet		Valeur	F	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Signification	Eta-carré partiel
test	Trace de Pillai	0,959	150,967 ^b	2,000	13,000	0,000	0,959
	Lambda de Wilks	0,041	150,967 ^b	2,000	13,000	0,000	0,959
	Trace de Hotelling	23,226	150,967 ^b	2,000	13,000	0,000	0,959
	Plus grande racine de Roy	23,226	150,967 ^b	2,000	13,000	0,000	0,959

a. Plan : Constante

Plan intrasujets : test

b. Statistique exacte

Mesure: MEASURE_1

Effet intrasujets	W de Mauchly	Khi-deux approx.	ddl	Signification	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Borne inférieure
test	0,865	1,885	2	0,390	0,881	0,998	0,500

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la matrice de covariance des erreurs des variables dépendantes orthonormées est proportionnelle à la matrice identité.

Plan : Constante Plan intrasujets : test

Permet d'ajuster les degrés de liberté de la moyenne des tests de signification. Les tests corrigés sont affichés dans la table Tests des effets intrasujets.

Tests des effets intrasujets

Mesure: MEASURE_1

Source		Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
test	Hypothèse de sphéricité	13,234	2	6,617	213,994	0,000	0,939
	Greenhouse-Geisser	13,234	1,762	7,510	213,994	0,000	0,939
	Huynh-Feldt	13,234	1,996	6,629	213,994	0,000	0,939
	Borne inférieure	13,234	1,000	13,234	213,994	0,000	0,939
Erreur (test)	Hypothèse de sphéricité	0,866	28	0,031			
	Greenhouse-Geisser	0,866	24,670	0,035			
	Huynh-Feldt	0,866	27,950	0,031			
	Borne inférieure	0,866	14,000	0,062			

قائمة الملاحق

Tests des contrastes intrasujets

Mesure: MEASURE_1

Source	test	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
test	Linéaire	11,208	1	11,208	317,212	0,000	0,958
	Quadratique	2,026	1	2,026	76,425	0,000	0,845
Erreur (test)	Linéaire	0,495	14	0,035			
	Quadratique	0,371	14	0,027			

Tests des effets intersujets

Mesure: MEASURE_1 Variable transformée: Moyenne

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Constante	622,703	1	622,703			
Erreur	0,330	14	0,024	26445,928	0,000	0,999

Tests post hoc

قائمة الملاحق

نتائج الفرضية الرابعة

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: HABILITES

Bonferroni

(I) TEST	(J) TEST	Différence moyenne (I-J)	Erreur std.	Signification	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
test	retest	-1,0613*	0,06160	0,000	-1,2150	-0,9077
	suitest	-1,2224*	0,06160	0,000	-1,3761	-1,0688
retest	Test	1,0613*	0,06160	0,000	0,9077	1,2150
	suitest	-,1611*	0,06160	0,037	-0,3147	-0,0075
suitest	test	1,2224*	0,06160	0,000	1,0688	1,3761
	retest	,1611*	0,06160	0,037	0,0075	0,3147

Calcul basé sur les moyennes observées.

Le terme d'erreur est le carré moyen (Erreur) = ,028.

*. La différence moyenne est significative au niveau 0,05.

قائمة الملاحق

الملحق رقم 14: الصورة الأولية لإستمارة التقييم المرهلي للبرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

طلب التحكيم

الأستاذ (ة): الدرجة العلمية.....

التخصص: الجامعة: ..

الأستاذ (ة) الفاضل (ة) .. نحية طيبة وبعد تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان "إقتراح برنامج تدريبي موجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا " ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب إستخدام أدوات مناسبة لقياس متغيراتها، ومن بين هذه الأدوات التي ستستخدمها الطالبة إستمارة التقييم المرهلي لجلسات البرنامج التدريبي الموجه للمستشارين الذي تم تصميمه وإعداده، كما نرجو من سيادتكم أن تقوموا بتعديل ما يلزم من خلال إضافة سؤال تقويمي مناسب، أو حذف أي سؤال ترونه غير مناسب أو ملائم لتقييم الجلسات التدريبية، أو إعادة صياغة لبعض الأسئلة من وجهة نظركم المحترمة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير

- الاسم: .. التاريخ:

- اليوم: الساعة:

- الجلسة:

1- ماهي الموضوعات التي استفدت منها في الجلسة؟

.....
.....
.....
.....
.....

2- هل يتناسب وقت الجلسة مع مضمونها؟

.....
.....
.....
.....
.....

3- أذكر أهم الملاحظات التي شعرت اتجاهها بالراحة في الجلسة؟

.....
.....

قائمة الملاحق

4- أذكر أهم الملاحظات التي لم تشعر بإتجاهها بالراحة في الجلسة؟

5- ماهي الإقتراحات التي ترغب أن تزيدها؟

6- ماهو رأيك في أداء المدرب في الجلسة؟

الملحق رقم 15: نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لإستمارة التقويم المرحلي لجلسات البرنامج التدريبي الموجه لمستشار التوجيه

الرقم	الموضوع	نسبة الاتفاق	القرار	الموضوع بعد التعديل
01	ماهي الموضوعات التي استفدت منها خلال الجلسة التدريبية	100	تثبيت	/
02	هل يتناسب عنوان كل جلسة مع المحتوى والمضمون.	100	تثبيت	/
03	هل يتناسب وقت الجلسة مع مضمونها.	100	تثبيت	
04	هل الأدوات والوسائل المستخدمة مناسبة مع محتوى الجلسات.	100	تثبيت	
05	أذكر أهم الملاحظات التي تشعر بإتجاهها بالراحة في الجلسة	100	تثبيت	/
06	أذكر أهم الملاحظات التي لم تشعر بإتجاهها بالراحة في الجلسة.	100	تثبيت	/

قائمة الملاحق

/	تثبيت	100	ماهي الإقتراحات التي ترغب طرحها.	07
/	تثبيت	100	ماهو رأيك في أداء المدرب (الباحث) خلال الجلسة.	08

قائمة الملاحق

الملحق رقم 16: الصّورة النهائية لإستمارة التّقييم المرّحلي للبرنامج التّربّبي الموجه لمستشاري التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة

قسم علم النّفس

الاسم: . . . التاريخ:

اليوم: الساعة:

الجلسة:

1- ماهي الموضوعات التي استفدت منها في الجلسة؟

.....
.....
.....
.....

2- هل يتناسب عنوان كل جلسة مع المحتوى والمضمون؟

.....
.....
.....
.....

3- هل يتناسب وقت الجلسة مع المحتوى؟

.....
.....
.....
.....

4- هل الأدوات والوسائل المستخدمة مناسبة مع محتوى الجلسات؟

.....
.....
.....

قائمة الملاحق

5- أذكر أهم الملاحظات التي شعرت اتجاهها بالراحة في الجلسة؟

6- أذكر أهم الملاحظات التي لم تشعر إتجاهها بالراحة في الجلسة؟

7- ماهي الإقتراحات التي ترغب أن تزيدها؟

8- ماهو رأيك في أداء المدرب في الجلسة؟

الملحق رقم 17: الصورة الأولى لاستمارة التقويم المرحلي لجلسات البرنامج الموجه للتلاميذ

استمارة التقويم المرحلي للتلاميذ:

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

- الاسم: . . . التاريخ:

- اليوم: الساعة:

قائمة الملاحق

- الجلسة:

* الأسئلة التقييمية:

1- ماهي الموضوعات التي استفدت منها في الجلسة؟

.....

.....

.....

.....

.....

2- هل يتناسب وقت الجلسة مع مضمونها؟

.....

.....

.....

.....

.....

3- أذكر أهم الملاحظات التي شعرت إتجاهها بالراحة في الجلسة؟

.....

.....

.....

.....

.....

4- أذكر اهم الملاحظات التي لم تشعر إتجاهها بالراحة في الجلسة؟

.....

.....

.....

.....

.....

5- ماهي الإقتراحات التي ترغب طرحها؟

.....

.....

.....

.....

.....

قائمة الملاحق

6- ماهو رأيك في أداء المستشار خلال الجلسة؟

.....

.....

.....

.....

.....

قائمة الملاحق

الملحق رقم 18: نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لإستمارة التقييم المرحلي لجلسات البرنامج التدريبي الموجه للتلاميذ.

الرقم	الموضوع	نسبة الاتفاق	القرار	الموضوع بعد التعديل
01	ماهي الموضوعات التي استفدت منها خلال الجلسة التدريبية	100	تثبيت	/
02	هل يتناسب وقت الجلسة مع مضمونها.	100	تثبيت	/
03	أذكر أهم الملاحظات التي تشعر بإتجاهها بالراحة في الجلسة	100	تثبيت	/
04	أذكر أهم الملاحظات التي لم تشعر بإتجاهها بالراحة في الجلسة.	100	تثبيت	/
05	ماهي الإقتراحات التي ترغب طرحها.	100	تثبيت	/
06	ماهو رأيك في أداء المدرب (الباحث) خلال الجلسة.	100	تثبيت	/

قائمة الملاحق

الملحق رقم 19: الصورة النهائية لاستمارة التقويم المرحلي لجلسات البرنامج التدريبي الموجه للتلاميذ

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

- استمارة التقويم المرحلي للتلاميذ:

- الاسم: التاريخ:

- اليوم: الساعة:

- الجلسة:

* الأسئلة التقييمية:

1- ماهي الموضوعات التي استفدت منها في الجلسة؟

.....
.....
.....
.....
.....

2- هل يتناسب وقت الجلسة مع مضمونها؟

.....
.....
.....
.....
.....

3- أذكر أهم الملاحظات التي شعرت إتجاهها بالراحة في الجلسة؟

.....
.....
.....
.....
.....

4- أذكر أهم الملاحظات التي لم تشعر إتجاهها بالراحة في الجلسة؟

.....
.....
.....
.....
.....

قائمة الملاحق

5- ماهي الإقتراحات التي ترغب طرحها؟

.....

.....

.....

.....

.....

6- ماهو رأيك في أداء المستشار خلال الجلسة؟

.....

.....

.....

.....

.....

قائمة الملاحق

الملحق رقم 20: طلب الموافقة على تطبيق الدراسة الميدانية

جامعة مولود معمري- تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
طلب الموافقة على تطبيق الدراسة الميدانية

التاريخ:

نحن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الموقعين أدناه لا مانع لدينا من المشاركة في تطبيق دراسة الطالبة عليوان حميدة، وما يتضمَّنها من برنامج تدريبي خاص بمهارات خفض قلق الإمتحان لدى التلاميذ، وتنفيذ الجلسات الإرشادية مع التلاميذ داخل المؤسسة التربوية.

الرقم	إسم ولقب المستشار (ة)	التوقيع
1	عبيد سيهام	
2	أوليسير سعيدة	
3	عباس صبرينة	
4	مصواف سيهام	
5	بلحبيب ليندة	
6	أوعثماني العمري	
7	بويش نضيرة	
8	بويش محمد	
9	قيستوم نصيرة	
10	خوشان فريدة	
11	أيت وعلي جويده	
12	شلايب حواء	
13	بن زاوي دليلة	
14	باركة نبيلة	
15	بكتاش فتيحة	

قائمة الملاحق

الملحق رقم 21: قائمة السادة المحكمين للبرنامج التدريبي

الدرجة العلمية	جامعة الانتماء	إسم الأستاذ	الرقم
أستاذ التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	بوروي رباح فريدة	1
أستاذ التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	عزيرو شرناعي سعاد	2
أستاذ التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	يحياوي حسينة	3
أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	صدقاوي كمال	4
أستاذة محاضرة أ	جامعة مولود معمري تيزي وزو	إغروفة صافية	5
أستاذ التعليم العالي	جامعة أبو القاسم سعد الله	شريفى ناوي هناء	6
أستاذ محاضر أ	جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية	قاسي خليفة	7
أستاذ التعليم العالي	جامعة المدية	بودرقة خيرة	8
أستاذة محاضرة أ	جامعة مولود معمري تيزي وزو	محدب رزيقة	9
أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	برو محمد	10

قائمة الملاحق

الملحق رقم 22: قائمة السادة المحكمين لمقياس قلق الامتحان وإستبيان تعامل المستشار مع قلق الامتحان

الرقم	إسم الأستاذ	جامعة الانتماء	الدرجة العلمية
1	بوروي رجاح فريدة	جامعة مولود معمري تيزي وزو	أستاذ التّعليم العالي
2	عزيرو شرناعي سعاد	جامعة مولود معمري تيزي وزو	أستاذ التّعليم العالي
3	يحياوي حسينة	جامعة مولود معمري تيزي وزو	أستاذ التّعليم العالي
4	صدقاوي كمال	جامعة تيارت	أستاذ التّعليم العالي
5	إغروفة صفية	جامعة مولود معمري تيزي وزو	أستاذة محاضرة أ
6	شريفى ناوي هناء	جامعة أبو القاسم سعد الله	أستاذ التّعليم العالي
7	قاسي خليفة	جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية	أستاذ محاضر أ
8	محدب رزيقة	جامعة مولود معمري تيزي وزو	أستاذ التّعليم العالي
9	بودرقة خيرة	جامعة المدية	أستاذة محاضرة أ
10	برو محمد	جامعة المسيلة	أستاذ التّعليم العالي

قائمة الملاحق

الملحق رقم 23: تحليل مضمون نماذج تقييم الجلسات لدى الأفراد

المهارة الجانب المحدد	مهارة تطبيق البرامج التدريبية	مهارة إدارة وتنظيم الوقت	مهارة إستراتيجيات تطبيق الإمتحان	مهارة توكيد الذات	مهارة الإسترخاء
أهداف الجلسات (الموضوع)	14(حققت الأهداف) 1(لم تحقق الأهداف)	14(حققت الأهداف) 1(لم تحقق الأهداف)	14(حققت الأهداف) 1(لم تحقق الأهداف)	15(حققت الأهداف) 0(لم تحقق الأهداف)	14(حققت الأهداف) 1(لم تحقق الأهداف)
محتوى ومضمون الجلسات	15(مناسب) 0(غير مناسب)	15(مناسب) 0(غير مناسب)	15(مناسب) 0(غير مناسب)	14(مناسب) 1(غير مناسب)	15(مناسب) 0(غير مناسب)
وقت الجلسات	13(الوقت مناسب) 2(الوقت غير مناسب)	15(الوقت مناسب) 0(الوقت غير مناسب)	13(الوقت مناسب) 2(الوقت غير مناسب)	14(الوقت مناسب) 1(الوقت غير مناسب)	14(الوقت مناسب) 1(الوقت غير مناسب)
الأدوات والوسائل المستخدمة في الجلسات	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)
أسلوب تنفيذ الجلسات (أسلوب المدرب)	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)	14(مناسبة) 1(غير مناسبة)	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)
طريقة تقييم الجلسات	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)	15(مناسبة) 0(غير مناسبة)
ملاحظات إيجابية في الجلسات	15(يوجد) 0(لا يوجد)	15(يوجد) 0(لا يوجد)	15(يوجد) 0(لا يوجد)	15(يوجد) 0(لا يوجد)	15(يوجد) 0(لا يوجد)
ملاحظات سلبية في الجلسات	13(لا يوجد) 2(يوجد)	14(لا يوجد) 1(يوجد)	15(لا يوجد) 0(يوجد)	12(لا يوجد) 3(يوجد)	13(لا يوجد) 2(يوجد)

المخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، ومعرفة الفروق في البرنامج التدريبي بين مجموعة من القياسات: (القبلي - البعدي)، (البعدي - التتبعي)، (القبلي - التتبعي) و(القبلي - البعدي - التتبعي). تم اختبار فعالية البرنامج التدريبي على التلاميذ باستخدام القياسين القبلي والبعدي. تكونت عينة الدراسة من (15) مستشارا ومستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، و(77) تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي، تم اختيارهم بالطريقة القصدية موزعين على (15) ثانوية بولاية بجاية. اعتمدنا على المنهج شبه التجريبي كونه المناسب لموضوع الدراسة، وتم بناء أداتين: استبيان تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع قلق الامتحان والبرنامج التدريبي. واستخدمنا مقياس قلق الامتحان للشوبكي (1992). لتحليل البيانات، اعتمدنا على مجموعة من الأدوات الإحصائية الوصفية والاستدلالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار "ت" لدلالة الفروق، اختبار تحليل التباين الأحادي. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي، ووجود فروق بين القياسين القبلي والتتبعي، ووجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، وكذلك وجود فروق بين القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي) في البرنامج التدريبي الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كيفية التعامل مع قلق الامتحان. كما توصلت الدراسة إلى إيجاد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في قلق الامتحان لدى التلاميذ بأبعاده الثلاثة (النفسي والفيزيولوجي والمعرفي).

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، قلق الامتحان.

Résumé

L'étude visait à identifier l'efficacité du programme éducatif de formation destiné aux conseillers d'orientation et de guidance scolaires et professionnels dans la gestion de l'anxiété liée aux examens chez les élèves de troisième année secondaire candidats à l'examen du baccalauréat, et ainsi connaître les différences dans ce programme éducatif de formation, en effectuant un ensemble de mesures: (**pré-test et post-test**) , (**post-test et test de suivi**) , (**pré-test et test de suivi**) et (**pré-test, post-test et test de suivi**) . L'efficacité du programme éducatif de formation sur les élèves a pu être testée à l'aide de la mesure (**pré-test et post-test**). L'échantillonnage par choix nous a permis d'obtenir un échantillon composé de (15) conseillers et conseillères d'orientation et de guidance scolaires et professionnelles et de (77) élèves (garçons et filles) de troisième année secondaire, répartis sur (15) lycées de la wilaya de Béjaïa. Nous nous sommes appuyés sur la méthode semi-expérimentale, car elle est appropriée au sujet de l'étude. Deux outils ont été construits: le **questionnaire** concernant la gestion de l'anxiété liée aux examens par le conseiller d'orientation et de guidance scolaires et professionnelles et le **programme éducatif de formation**. Nous avons utilisé l'échelle de l'anxiété liée aux examens d'Al-Shobaki (1992). Pour l'analyse des données, nous avons employé un ensemble d'outils statistiques descriptifs et inférentiels: moyenne arithmétique, écart-type, T-test et analyse de la variance. L'étude a abouti aux résultats suivants: Il existe des différences entre les deux mesures (**pré-test et post-test**) et il existe des différences entre les deux mesures (**pré-test et test de suivi**) et il existe également des différences entre les trois mesures (**pré-test, post-test et test de suivi**) dans le programme éducatif de formation destiné aux conseillers d'orientation et de guidance scolaires et professionnels concernant la gestion de l'anxiété liée aux examens. L'étude a également trouvé des différences statistiquement significatives entre les deux mesures (**pré-test et post-test**) de l'anxiété liée aux examens chez les élèves dans ses trois dimensions (psychologique, physiologique et cognitive) .

Mots-clés: programme de formation, conseiller d'orientation et de guidance scolaires et professionnelles, l'anxiété liée à l'examen.

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of the educational training programme for school and vocational guidance counsellors in the management of exam anxiety in third year secondary school students applying for the baccalaureate exam, and thus find out the differences in this educational training programme, by carrying out a set of measures: (**pre-test and post-test**) , (**post-test and follow-up test**) , (**pre-test and follow-up test**) and (**pre-test, post-test and follow-up test**) . The effectiveness of the educational training programme on students could be tested using the (pre-test and post-test) measure. The choice sampling allowed us to obtain a sample composed of (15) school and vocational guidance counsellors and (77) students (boys and girls) of the third year of secondary school, distributed over (15) high schools in the Wilaya of Béjaïa. We used the semi-experimental method, as it is appropriate to the subject of the study. Two tools were constructed: the questionnaire concerning the management of exam-related anxiety by the school and vocational guidance counsellor and the educational training programme. We used Al-Shobaki's (1992) exam anxiety scale. For the analysis of the data, we employed a set of descriptive and inferential statistical tools: arithmetic mean, standard deviation, T-test and analysis of variance. The study led to the following results: There are differences between the two measures (**pre-test and post-test**) and there are differences between the two measures (**pre-test and follow-up test**) and there are also differences between the three measures (**pre-test, post-test and follow-up test**) in the educational training programme for school and vocational guidance counsellors regarding the management of exam anxiety. The study also found statistically significant differences between the two measures (**pre-test and post-test**) of students' exam anxiety in its three dimensions (psychological, physiological and cognitive).

Keywords: training programme, school and vocational guidance counsellors, examination anxiety.