

جامعة عمار ثليجي - الأغواط
كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا



الميدان العلوم الإنسانية والإجتماعية
شعبة : العلوم الإجتماعية

الموضوع

التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الإمتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالأغواط

دراسة حالة بثانوية الحاج أبو بكر بالأغواط

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية
تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف الأستاذ :
- محمد صافي

إعداد الطالبين:
- عيسى بن شتوح
- عمر ليناني

السنة الجامعية : 2016/2015

شكر و عرفان

الشكر الاول والاخير وله الحمد والثناء المولى العلي القدير.

نشكر الأستاذ المشرف محمد صافي على إعانتة لنا وتوجيهاته في إنجاز هذا العمل

المتواضع.

ونشكر كل الأساتذة جلالى ناصر و لبصير سفيان الذي كان عوننا وسندا واخا وصديقنا لنا

حفظه الله وكل من ساعدنا من قريب ومن بعيد

الإهداء

الحمد لله الذي أنار دربنا ووقفنا لانجاز هذا العمل عليه توكلنا واليه ننيب وعلى رسوله أفضل الصلوات و ازكى تسليم.

اهدي هذا العمل إلى وطني الغالي الذي أتمنى له الرقي دائما.

إهدائي إليك أيتها الأم التي كنت عوننا ودفنا بين أضلعي أمي الحبيبة عزوزي فاطمة .

و الى أبي الحاج محمود لكما يا أغلى ما أملك في الحياة والديا الكريمين

إلى من قاسمني الجهد لانجاز هذا العمل أخي و صديقي بن ليناني عمر

إلى جميع أصدقائي

إهدائي لمن ساندني طوال مشواري الدراسي أساتذتي الأفاضل .

إلى كل من تجمعي معه لغة الضاد وشهادة إن لا اله إلا الله

إلى كل من سقط من قلبي سهوا

بن شتوح عيسى



الإهداء

الحمد لله الذي أنار دربنا ووفقنا لانجاز هذا العمل عليه توكلنا واليه ننيب وعلى رسوله أفضل الصلوات و ازكى تسليم.

اهدي هذا العمل إلى وطني الغالي الذي أتمنى له الرقي دائما.

إهدائي إليك أيتها الأم التي كنت عوننا ودفنا بين أضلعي أُمي الحبيبة دحام أم الخير .

و الى أبي الحاج بشير لكما يا أغلى ما أملك في الحياة والديا الكرمين

إلى من قاسمني الجهد لانجاز هذا العمل أخي و صديقي بن شتوح عيسى

إلى جميع أصدقائي

إهدائي لمن ساندني طوال مشواري الدراسي أساتذتي الأفاضل .

إلى كل من تجمعني معه لغة الضاد وشهادة إن لا اله إلا الله

إلى كل من سقط من قلبي سهوا

ليناني عمر



ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة الفروق في قلق الامتحان بين تلاميذ المرحلة الثانوية كما سعت الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغيرات ، الجنس، و الشعبة الدراسية و الرغبة في التخصص ؟

فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغير الجنس.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغير التخصص.
 - توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغير الرغبة في الشعبة الدراسية.
- وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وقد تم التطبيق على عينة قصديه مكونة من (40) تلميذ و تلميذة بالسنة اولى ثانوي بمؤسسة الحاج عيسى بالاغواط و قد تم الاعتماد على مقياس قلق الامتحان .

- وقد اسفرت نتائج الدراسة الحالية على مايلي:
- لا توجد فروق بين التلاميذ في قلق الامتحان حسب متغير الجنس.
- لا توجد فروق بين التلاميذ في قلق الامتحان حسب متغير الشعبة الدراسية.
- توجد فروق بين التلاميذ في قلق الامتحان حسب متغير الرغبة في التخصص.

تمثلت الكلمات المفتاحية في :

- قلق الامتحان .
- التوجيه المدرسي .

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية:

- **Résumé**

- Cette étude a pour but de savoir les différents degrés du stress de l'examen existant chez les élèves du cycle secondaire ,ainsi elle vise trouver des réponses aux questions suivantes :
- - existent-ils des différents degrés du stress, entre les élèves , qui dépendent de l'âge ?
- - existent-ils des différents degrés du stress, entre les élèves , qui dépendent de la spécialité ?
- - existent-ils des différents degrés du stress, entre les élèves, qui dépendent de la filière ?
- Dans cette étude, nous nous sommes basés sur une méthode descriptive ainsi analytique, cette méthode a été appliquée sur un échantillon qui se compose de 40 élèves qui font leur première année au niveau de lycée « ELHADJ AISSA » à Laghouat.
- Cette étude a donné les résultats suivants :
- Il y a des différents degrés du stress existant chez les élèves tout dépend de la spécialité de ceux qui ont été orienté involontairement.
- Il n'existe pas des différents degrés du stress qui ont un rapport avec l'âge.
- Il n'existe pas des différents degrés du stress qui ont un rapport avec la filière.
- **Les mots clés :**
- Le stress de l'examen - l'orientation scolaire

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
	الشكر و التقدير
	الإهداء 1
	الإهداء 2
أ-	ملخص الدراسة باللغة العربية
ب-	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية
	فهرس المحتويات
2-1	مقدمة
الفصل الأول : الإطار المنهجي العام للدراسة	
4	1- إشكالية الدراسة
5	2- فرضيات الدراسة
6	3- أهداف الدراسة
7	4- أهمية الدراسة
8	5- تحديد مفاهيم إجرائية للدراسة
9	6- الدراسات السابقة
الفصل الثاني : التوجيه المدرسي	
15	تمهيد
15	1- نشأة التوجيه
16	2- أنواع التوجيه
18	3- المبادئ و الأسس التي يقوم عليها التوجيه
20	4- أساليب التوجيه
23	5- محاور التوجيه في الجزائر
24	6- أهمية و أهداف التوجيه المدرسي
25	7- المسؤولون عن عملية التوجيه المدرسي
28	8- مستشار التوجيه المدرسي و المهني
33	9- وسائل التوجيه المدرسي
34	10- التوجيه في العالم و الجزائر
41	خلاصة الفصل
الفصل الثالث : قلق الإمتحان	
43	تمهيد

44	1- تعريفات القلق
45	2- أسباب القلق
46	3- حالات القلق
48	4- ردود فعل القلق
51	5- مستويات القلق
52	6- مظاهر القلق
53	7- مصادر القلق
54	8- طبيعة القلق
56	9- مفهوم قلق الإمتحان
57	10- أنواع قلق الإمتحان
59	11- أساليب قلق الإمتحان
60	12- علاج قلق الإمتحان
62	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
64	تمهيد
64	1- منهج الدراسة
64	2- حدود الدراسة
65	3- عينة الدراسة
65	4- أدوات جمع البيانات وحساب الخصائص السيكومترية
67	5- الأساليب الإحصائية
الفصل الخامس: مناقشة و تقسيم النتائج	
69	1- عرض و تحليل الفرضية الأولى
70	2- عرض و تحليل الفرضية الثانية
72	3- عرض و تحليل الفرضية الثالثة
74	الإستنتاج العام
75	الخاتمة
76	الإقتراحات
78	قائمة المراجع
	الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
32	يوضح عمل مستشار التوجيه في مجال التوجيه خلال السنة	01
65	يوضح ثابت مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ	02
66	يوضح نتائج المتحصل عليها من خلال صدق مقارنة طرفية	03
69	يوضح الفروق الإحصائية حسب متغير الجنس	04
70	يوضح الفروق الإحصائية حسب متغير الشعبة الدراسية	05
72	يوضح وجود الفروق الإحصائية حسب متغير الرغبة في التخصص	06

مقدمة

يعتبر التوجيه المدرسي أحد الخدمات التي تقدم للتلاميذ، حيث يرى بأنه يساعد الفرد في اختيار نوع الإختصاص و الدراسة التي توافق ميوله واستعداداته وذلك لضمان نجاحه و تحصيله العلمي. وتعرف مشكلة قلق الإمتحان بأنه حالة إنفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها مواقف تهديدية للشخصية، مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعالية و انشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الإمتحان، وهو ما يؤثر سلبا على المهام العقلية و المعرفية لكثير من التلاميذ ف موقف الإمتحان.

وتتمثل أعراض هذه الحالة في مظاهر عدة مثل الشعور بالضيق وخفقان القلب عند تأدية الإمتحان و التوتر و الأرق أثناء أدائي للإمتحان وكثرة التفكير في الإمتحان و الانشغال الشديد قبل وأثناء الإمتحان ونتائجها المرتقبة وهذه السلوكيات و التغيرات الفيزيولوجية و الإنفعالية و العقلية ترك الفرد وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الامتحان.

يواجه الطلاب مشكلة القلق في الامتحان نظرا لإرتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي و العملي ومكانه في المجتمع ولعل هدفنا في هذه الدراسة هو إلقاء الضوء على هذه المشكلة ومعرفة أسبابها وأنواعها والى أي مدى يؤثر قلق الإمتحان على التحصيل مع دراسة ميدانية تقضي لنا نوعا من الواقعية.

ولمعرفة محتوى الدراسة فقد قسمت الدراسة الى:

الفصل الأول إحتوى على الإطار المنهجي للدراسة و يتضمن إشكالية الدراسة و فرضيات الدراسة وأهمية الدراسة وأهدافها والدراسات السابقة.

والفصل الثاني تكلمنا فيه عن التوجيه المدرسي وتضمن المدخل و النشأة والأنواع و الأسس التي يقوم عليها التوجيه وأهميته وأهدافه و التوجيه في العالم و الجزائر .

أما الفصل الثالث فتطرقنا الى مفهوم قلق الإمتحان وحالاته ومظاهر القلق ومصادره .

و الفصل الرابع الذي يتناول منهج الدراسة وحدودها ، ويبين مجتمع وعينة الدراسة ، كما يتطرق لبناء أداة الدراسة والإجراءات التي تم إتباعها للتحقق من صدقها وثباتها.

أما الفصل الخامس يحتوي على تحليل الفرضيات و استخلاص النتائج .

الفصل الأول : الإطار المنهجي العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- تحديد مفاهيم إجرائية للدراسة
- 6- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة :

المدرسة مؤسسة رسمية، غايتها إعداد التلاميذ إعدادا علميا و فكريا، من أجل تأهيلهم للمساهمة الفعالة في بناء المجتمع و تطويره .

يعتبر تلقين المعارف من أساسيات العملية التربوية المنوطة بالمدرسة ، غير أن نشاط هاته المؤسسة يمتد في الوقت الراهن ليشمل توفير الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ ، من خلال مساندته و مرافقته من أجل التغلب على المشكلات التي تعترضه خلال مسيرته ، وكذا المساهمة في تلبية حاجياته الضرورية .

تظهر الحاجات الضرورية للتلميذ خلال مسيرته التعليمية منذ التحاقه بالمدرسة الابتدائية ، و تتطور تلك الحاجات و تشتد أهميتها من مستوى لآخر ، ففي المرحلة الثانوية تظهر مواقف جديدة جد معقدة تواجه التلميذ ، وتجعل نجاحه المدرسي على المحك ، من أبرزها على الاطلاق موقفي اختيار التخصص و الامتحان .

حيث يعبر اختيار التلميذ للتخصص المناسب لقدراته و امكانياته ، والذي يتوافق كذلك مع تكوين شخصيته ، و ظروف معيشته ، من أساسيات شعوره بالرضا عن ما يتعلمه ، وهو ما ينعكس بالإيجاب على معدلات تحصيله الدراسي و على دافعيته نحو التخصص المدروس .

كما أن موقف الامتحان و خاصة الامتحانات المصيرية عادة ما يسبب لكثير من التلاميذ شعورا عارما بالقلق ، وهو ما يطلق عليه اسم " قلق الامتحان " .

إن القلق الذي يشعر به التلميذ إزاء الامتحان هو انفعال مطلوب إذا كانت درجاته معتدلة ، حيث يحفز التلميذ على مراجعو دروسه و الاستعداد الجيد للامتحانات إلا أنه قد يصبح مشكلة تستدعي تدخل المختصين إذ ارتفعت درجته ، وذلك لما يولده من استجابات غير محبذة لدى التلميذ ، كتشتت الانتباه ، نسيان المعلومات ...و غيرها ، كما يحد من قدرة التلميذ على الأداء الجيد ، وبالتالي يكون مصيره الفشل في التحصيل وفي التحصيل .

لذا فإن قلق الامتحان يتخذ أهمية خاصة نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير التلميذ و مستقبله الدراسي و العملي و مكانته في المجتمع .

و بالنظر إلى أن الفشل الدراسي المتمثل في التسرب المدرسي يعود في بعض أسبابه لدى بعض التلاميذ إلى قلق الامتحان ، نقدم هاته الدراسة لتجيب عن التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغيرات ، الجنس، والشعبة الدراسية و الرغبة في التخصص ؟

2- فرضيات الدراسة :

- 1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغير الجنس.
- 2) توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغير الشعبة الدراسية.
- 3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغير الرغبة في التخصص.

3- أهداف الدراسة :

تهدف دراستنا الحالية إلى معرفة درجات الامتحان لدى التلاميذ السنة الأولى ثانوي ، ومن خلال تلك تهدف الدراسة لمعرفة درجات كل فئة من فئات التلاميذ كل على حدا (الذكور ، الاناث ، الأدبيين ، العلميين و خاصة دور التوجيه حسب الرغبة في قلق الامتحان) .

كما تهدف دراستنا لمعرفة الفروق بين الفئات المذكورة ، قصد تحديد العوامل المؤثرة في رفع أو خفض درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ السنة الأولى من المرحلة الثانوية .

1. التحقق من الفرضيات المصاغة و مدى صحتها .

2. تطبيق المعلومات النظرية و توظيفها في الجانب الميداني .

3. التعرف على التلاميذ و مدى تأثير القلق فيهم .

4. معرفة العلاقة بين قلق الامتحان و التوجيه المدرسي .

4- أهمية الدراسة :

تظهر أهمية الدراسة الحالية في أنها تعالج موضوعا واقعيا مطروحا بشدة يعتبر التوجيه المدرسي عاملا أساسيا من عوامل ثقة التلميذ بنفسه ، و كذا نجاحه الأكاديمي . (سيد خير الله ، 1990)

كما تبرز أهمية هاته الدراسة باعتبارها محاولة لمعرفة بعض الحقائق المتعلقة باضطراب قلق الامتحان من خلال معالجتها لدور بعض المتغيرات الأخرى كالجنس و الشعبة الدراسية (التخصص) ، في ارتفاع أو انخفاض درجات قلق الامتحان .

يمكن تلخيص أهمية الدراسة في النقاط التالية :

1. إبراز تأثير قلق الامتحان لدى التلاميذ
2. التعرف على مدى تأثير التوجيه المدرسي على القلق .
3. التعرف على الوقاية و العلاج للقلق.

5- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة :

التوجيه المدرسي : وهو عمليات بيداغوجية إلى إرشاد المتعلمين لاختيار فروع التعليمي المناسبة حسب إتجاهاتهم و ميولهم ورغباتهم و قدراتهم المختلفة .

الرغبة : هي ما يصرح به التلميذ كتحديد أو شعبة في بطاقة الرغبات و يطلبه كتابيا بعد الإتفاق مع ولي أمره و إمضائهما معا .

الشعبة : هي الاختصاص الذي يستطيع أن يلتحق به التلميذ في السنة الأولى ثانوي ، بعد نجاحه في السنة الرابعة متوسط و تقتصر دراستنا على الإختصاصيين الأدبي و العلمي .

التوجيه حسب الرغبة : هي توجيه التلميذ إلى الشعبة الدراسية التي صرح بها في بطاقة الرغبات .

التوجيه عن طريق مجلس القبول : هو توجيه التلميذ إلى شعبة دراسية بعد اجتماع مجموع الأساتذة في آخر السنة حيث يقومون بدراسة نتائج التلميذ و رغبته ثم يوجهونه دون مراعاة رغبته ،و ذلك إذا كانت رغبته تتناقض مع قدراته و كفاءته و نتائجه .

قلق الامتحان : يرى محمد حامد عبد السلام زهران أن قلق الإمتحان يشير إلى إنفعال مكتسب ، مركب من عدة أبعاد هي رغبة الامتحان ، ارتباك الامتحان ، توتر أداء الإمتحان، إنزعاج الإمتحان ، نقص مهارات الإمتحان و اضطراب أخذ الإمتحان . (زهران ، 2000،ص 13)

6- الدراسات السابقة :

1-6 دراسة عبد الرحمان العيسوي (1974) : حول أساليب التحصيل الأكاديمي الجيد ، دراسة تجريبية مقارنة و من بين أهدافها التعرف على ظروف الامتحانات و ما ينجم عنها من مشاعر القلق و التوتر ومحاولة الوصول إلى مدى الارتباط بين إهمال الطالب للدراسة الجامعية لفترة طويلة و شعوره بالقلق اتجاه الإ011متحان .

إضافة إلى محاولة التعرف على مدى الارتباط بين عوامل القلق و دوافعه و معوقات الدراسة،وعوامل الجنس و الخبرة التعليمية بالجامعة .

تمثلت عينة الدراسة في عدد من طلاب جامعة بيروت بلغ عددهم 244 طالبا باستخدام اختبار يضم عددا من الأسئلة المحددة و خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ظاهرة القلق من الامتحانات ظاهرة عامة، يتأثر بها الصغار و الكبار من الطلاب على حد سواء.
- ما نسبته 73.95% يعانون من القلق .
- أهم سبب في شعور الطلبة بالقلق إزاء الامتحان هو الخوف من سوء التقدير و الرسوب و ردة فعل الأسرة

و بمقارنة طلاب جامعة بيروت بجامعة الاسكندرية ،وجد الباحث أن 88.19% من الطلاب المصريين قلقون من الامتحان . (عبد الرحمان العيسوي ، 1974،ص 39 .)

2-6 دراسة هانسي (1985 HUNSEY) : بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان و الأداء الأكاديمي

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان و الأداء الأكاديمي ، حيث تكونت عينة الدراسة من (62 طالبا) في السنة الثالثة في القياس النفسي في جامعة ووتر لو بأمريكا ، واستخدم الباحث لجمع البيانات مقياس قلق الامتحان المعدل ، مستخدم النسب المئوية و معاملات الارتباط لاختيار صحة

الفروض ، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق الامتحان مرتفع ، كان أدائهم الأكاديمي سيئا للغاية (إبراهيم أبو عذب ، 2008 ، ص 143) .

3-6 دراسة لوسن (Lawson 1991) : بعنوان " أثر برنامج تدريس مع استخدام شريط فيديو على التحصيل و خفض قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة .

و تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية استخدام شرائط الفيديو المسجل عليها إرشاد لخفض قلق الامتحان ، ورفع مستوى التحصيل في مادة الأحياء ، واشتملت العينة على (54 طالبا) ، وجمعت البيانات باستخدام قائمة قلق الامتحان ، و اختبار تحصيلي في مقرر الأحياء ، و أوضحت النتائج أن قلق الامتحان يؤثر في التحصيل الدراسي تأثيرا سلبيا كما أظهرت أن الجمع بين شريط الفيديو والمحاضرة العادية هي أفضل الأوضاع ، حيث يرفع مستوى التحصيل و يخفض قلق الامتحان .

4-6 دراسة براون (Brown 1991) : بعنوان "قلق الامتحان" و أداء الامتحان و التدخل المعرفي في نقص المهارات .

هدفت الدراسة إلى معرفة آثار قلق الامتحان و التحصيل الدراسي السابق على الأداء في اختباري في فهم مختلفين ، وتكونت العينة من (402 طالبا و طالبة) ، و تم جمع المعلومات باستخدام اختباري تحليل التباين أظهرت أن التحصيل الدراسي السابق و الجنس يؤثران على أداء الاختبار .

5-6 دراسة (عبود 1995) : بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف القلق الناتج عن الحرمان الوالدي لدى الأطفال " .

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان ، وتحسين مستوى الأداء الدراسي في امتحان آخر العام ، وتكونت عينة الدراسة من (60 طالبا) من الباقيين للإعادة في الثانوية العامة ، قسموا على أربع مجموعات تجريبية و تم جمع المعلومات باستخدام قائمة القلق الاختبار و استخدم الباحث النسب المئوية و إختبار "ت" و اختبار تحليل التباين و أظهرت الدراسة وجود علاقة

ارتباط موجبة على مقياس قلق الدراسة و قلق الامتحان و كما أظهرت أن هناك فروق دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج الموضوع للدراسة .

6-6 دراسة (صالح ، 1997) : بعنوان " مدى فاعلية الارشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الباقيين للإعادة في الثانوية العامة " .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان ، وتحسين مستوى الأداء الدراسي في امتحان آخر العام ، و تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا من الباقيين للإعادة في الثانوية العامة قسموا على أربع مجموعات تجريبية و جمع المعلومات باستخدام قائمة قلق الاختبار و استخدام الباحث النسب المئوية و اختبار "ت" و اختبار تحليل التباين الأحادي لمعالجة الفروض ، و أظهرت الدراسة أنه توجد فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعات التجريبية لصالح الإرشاد الجمعي المباشر (إبراهيم أبو عذب ، 2008 : 127 ، 146).

7-6 دراسة (زهران ، 1999) : بعنوان " مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل و قلق الإمتحان بأسلوب المؤديلات و المناقشة الجماعية " .

هدفت هذه الدراسة إلى مدى فعالية برنامج الإرشاد المصغر المقترح ، في التعامل مع مشكلتي قلق الدراسة و قلق الدراسة و قلق الاختبار و تكونت عينة الدراسة من (360) طالبا من طلاب الثالث الإعدادي ، و تم تطبيق مقياس قلق الامتحان على أفراد العينة ، و استخدام الباحث لعلاج فروض الدراسة أساليب إحصائية كثيرة منها النسب المئوية ومعاملات الارتباط، واختبار " ت " و اختبار تحليل التباين و أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة على مقياس قلق الدراسة وقلق الامتحان و كما أظهرت أن هناك فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج الموضوع للدراسة.

6-8 دراسة سليمة السايحي (2004) حيث ترى أن عدم حصول أفراد العينة على درجات مرتفعة في مقياس قلق الامتحان قد يكون سببه سهولة الامتحان والظروف التي فيها تتم فيها الامتحانات كالحراسة الغير مشددة و حالات الغش والتي يلجأ لها العديد من التلاميذ للحصول على علامات مرتفعة وهو يشترك في هذه الأسباب تلاميذ التخصص الأدبي وتلاميذ التخصص العلمي غير أن التلاميذ العلميين أكثر دافعية وأكثر قلقا فالإمتحان خوفا من الحصول على النتائج الغير مرضية.

6-9 دراسة منى الصواف وآخرون (2003) حيث اعتبروا أنها توجد عوامل مثاليه تسهم في إيجاد فروق فالقلق بين الجنسين ذلك أن هرمونات الأنوثة تؤدي دورا مهما كأحد عوامل أو مسببات اضطرابات القلق.

التعقيب على الدراسات السابقة :

- من حيث الهدف :

- تتفق الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها في بحثنا مع موضوع دراستنا من ناحية الهدف حيث ركزت على التعرف على ظروف الامتحانات وما بينهم عنها من توتر وقلق .

- حيث اتفقت دراسة عبد الرحمان العسيوي (1974) مع موضوع دراستنا في محاولة التعرف على معنى الارتباط بين عوامل القلق ودوافعه ومعوقات الدراسة و عوامل الجنس .

- كما تتطابق دراسة هانسي (1985) hunsey مع موضوع دراستنا في الكشف على العلاقة بين قلق الامتحان و الأداء الأكاديمي .

- ولا تكرر وجود اختلاف بين دراستنا و مجموعة من الدراسات مثل دراسة لاوسن (1991) Lawson التي هدفت الى تحديد فاعلية برنامج ارشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان .

* من حيث العينة :

- من خلال الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها في دراستنا تتطابق مع مجتمع العينة حيث نجد ان كل الدراسات طبقت الدراسة على الطلبة و تتلف من حيث العينة ، حيث لاحظنا تنوع في حجم العينة ، مثل دراسة براون (1991) **Brown** الذي طبق دراسة على (402 طالب و طالبة)، ودراسة عبد الرحمان العسيوي (1974) الذي بلغ حجم عينة (244 طالب)، و التي لا تتطابق مع حجم العينة .

وتطابقت دراستنا مع دراسة سليمة السايحي حيث درست درجات القلق على التلاميذ وقامت بعملية المقارنة بين لتخصصين الأدبي و العلمي ودراسة مستوى القلق بين التلاميذ في الشعبتين.

من حيث النتائج :

- اتفقت كل الدراسات السابقة مع موضوع دراستنا نت حيث النتائج و التي تحت على ان ظاهرة القلق ظاهرة عامة يتأثر منها الكبار و الصغار من الطلاب على حد سواء، وعدم وجود اختلاف من حيث الجنس (ذكر ، أنثى) في نسبة القلق : حيث يعاني اكثر من 70% .

- من الطلاب من قلق الامتحان ، و يرجع سبب هذا القلق هو الصوف سوء التقدير ، الرسوب ورد فعل رد الاسرة .

كما أن سليمة السايحي خلصت من خلال دراستها أن عدم حصول أفراد العينة على درجات مرتفعة في مقياس قلق الإمتحان قد يكون سببه سهولة الامتحان والظروف التي فيها تتم فيها الامتحانات كالحراسة الغير مشددة و حالات الغش والتي يلجأ لها العديد من التلاميذ للحصول على علامات مرتفعة وهو يشترك في هذه الأسباب تلاميذ التخصص الأدبي وتلاميذ التخصص العلمي غير أن التلاميذ العلميين أكثر دافعية وأكثر قلقا فالإمتحان خوفا من الحصول على النتائج الغير مرضية.

الفصل الثاني : التوجيه المدرسي

مدخل

- 1- نشأة التوجيه
- 2- أنواع التوجيه
- 3- المبادئ و الأسس التي يقوم عليها التوجيه
- 4- أساليب التوجيه
- 5- محاور التوجيه في الجزائر
- 6- أهمية و أهداف التوجيه المدرسي
- 7- المسؤولين عن عملية التوجيه المدرسي
- 8- مستشار التوجيه المدرسي و المهني

خطة الفصل الثاني

- 1- مدخل
- 2- نشأة التوجيه
- 3- أنواع التوجيه
- 4- المبادئ والأسس التي يقوم عليها التوجيه
- 5- أساليب التوجيه
- 6- محاور التوجيه في الجزائر
- 7- أهمية وأهداف التوجيه المدرسي
- 8- المسؤولون عن عملية التوجيه المدرسي
- 9- مستشار التوجيه المدرسي والمهني
- 10- وسائل التوجيه المدرسي
- 11- التوجيه في العالم والجزائر

خلاصة الفصل

قائمة المراجع

1-مدخل

تعد عملية التوجيه المدرسي مسألة مهمة بالنسبة لكل المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ، لما لها من أبعاد اجتماعية واقتصادية وسياسية]، سنحاول في هذا الفصل التعرف أو إبراز كل ما يتعلق بهذه العملية من مبادئ وأساليب قصد التعرف أكثر عليها.

2-نشأة التوجيه:

الواقع أن التوجيه المهني سبق التوجيه المدرسي في نشأته وكذا البحوث التي أجريت فيه، كما تقدم في أسلوبه ووسائله والهيئات المهتمة به والمجلات العلمية.

فقد بدأت حركة التوجيه المهني الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1908 عندما نشر فرانك بارسونز FRANK PARSONS مؤسس مركز حركة التوجيه المهن، ود أعطى بارسونز هذه الحركة أهمية اجتماعية، كما أنه دعا إلى أساليب معينة في التوجيه المهني، إلى إدخاله في المدارس العامة باعتباره أن من وظائفها إعداد الشباب للحياة المهنية أو توجيههم إلى المهن الملائمة لهم في أنشئ أول مكتب التوجيه المهني في مدينة بوسطن تحت إدارة بارسونز.

(السيد عبد الحميد مرسى، 1976، ص25).

أما التوجيه المدرسي فكانت أول محاولة عام 1919 حيث نشر ترومان كيلي TRYMAN KELLY رسالة من التوجيه التربوي في هذه الرسالة هو وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية مع وضع الأسس الذي يمكن بمقتضاه تحديد إهمال نجاح الطالب في دراسة الدراسات.

(السيد عبد الحميد مرسى، 1976، ص75).

إلا أن دول المغرب العربي لم تهتم بهذا الميدان أي ميدان التوجيه التربوي إلا في السنوات الأخيرة أي السنوات التي تلي الاستقلال، حيث شعرت بضرورة الاهتمام بمعرفة أو قياس استعدادات الفرد وقدرته وتلك من أجل الاستعمال الفعال والجيد لليد العاملة.

3-أنواع التوجيه :

3-1- التوجيه التربوي : هو عملية منظمة تهدف إلى مساعدة الفرد بوسائل مختلفة لكي يصل إلى أقصى نمو في المجال الدراسي ، وهو جزء لا يتجزأ من العملية التربوية لأنه يهتم بالفرد وجميع العاملين في القطاع التربوي وخاصة الطلاب، ويشمل الأولياء وأفراد المجتمع الذين لهم صلة بالعملية التربوية ومنه فالتوجيه التربوي توجيه من أجل الحياة. (يوسف مصطفى، 1981، ص43).

فالتوجيه التربوي توجيه من أجل الحياة أو يمكن القول أنه بأنه تكيف النشاط التربوي وف الدرة الفردية للتلميذ والمتطلبات التخطيط المدرسي.

3-2- التوجيه المدرسي: يهدف هذا التوجيه إلى مساعدة الطالب أو التلميذ على اختيار نوع الدراسة التي تتفق مع ميوله و دراسته ليحقق أفضل تكيف مع الجو المدرسي.

عرفة خوفي قال مسألة انتقاء الدراسات أو الفروع المقدمة للتلاميذ و الملائمة مع قدراتهم و ميولهم، فيهتم بالتوفيق بماله من خصائص من جهة و الفرص التعليمية و مطالبها من جهة أخرى، و التي تهتم بنمو الفرد و تربيته فيرمي التوجيه المدرسي الى نمو طل تلميذ الى أقصى حد ممكن.

(محمد الفالوقي، رمضان الفذافي، 1997، ص34).

3-3-التوجيه المهني: يتعلق التوجيه المهني باختيار المهنة و هو يكشف عن القابليات و الميول التي تقابل كل تنشئة مهنية،و يتضمن التوجيه المهني المساعدة التي يقدمها الموجه للفرد حتى ينمو في الاتجاه الذي يجعل منه مواطنا قادرا على تحقيق ذاته و سعادته في حياته المهنية.

(عبد العزيز بسام،1972،ص144).

3-4-التوجيه الفردي: يسمح بالتعرف على الميول و الرغبات الفردية إذ يعتبر التوجيه الفردي في أغلب الأحيان نتيجة البحث عن تحديد قدر معين للفرد في الحياة، فهو تحديد يؤدي إلى تجسيد أعمق لميول الشخص، ووفق هذا المفهوم فالتوجيه يتيح تجسيد الميول للفرد و يحي ذاته.

(جان دريفيون،بدون سنة،ص9).

3-5- التوجيه الجماعي: يعتبر بديلا للتوجيه الفردي لأنه يهيئ المجال الاجتماعي و معالجة المشاكل الخاصة، و هو يكون أكثر واقعية من التوجيه الفردي بتهيئته البيئة الاجتماعية و التفاعل مع غيره. كما يهيئ الفرصة للفرد لأنه يجد في المجموعة غيره من ذوي المشاكل المشابهة لمشاكله، و قد يقارن نفسه، فبجد نفسه أحسن حال منهم، فيسترد الثقة في نفسه، كما أن التوجيه الجماعي هو فرصة للتنفيس عن انفعاليته في جو اجتماعي، و قد يؤدي به الى أن يغير فكرته عن نفسه.

(عثمان صبري،بدون سنة،ص337).

3-6-التوجيه النفسي:

يهدف هذا التوجيه إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه في ضوء علاقاته بالعالم الذي يعيش فيه بمحاولة تعديل سلوكه، و الحفاظ على صحته النفسية، و جعله يتوافق مع الحياة المدرسية، و كذا الحياة خارج المدرسة.

ان توجيه الفرد يحتاج الى معرفة نفسية دقيقة بشخصيته، فلا ينبغي الاكتفاء ببحث سطحي حول طموحاته المدرسية أو المهنية فحسب، إذن من الضروري القيام بمقابلات سيكولوجية معه للوقوف على إمكاناته و استعداداته.(أحمد أوري، بدون سنة،ص133).

4-المبادئ و الأسس التي يقوم عليها التوجيه:

4-1- الأسس النفسية: تستند الى مجموعة من الأسس النفسية نذكر منها:

- ❖ الفروق الفردية: مثل القدرات و الاستعدادات و مميزات كل شخصية.
- ❖ مراعاة الخصائص: لكل فرد خصائص جسمية و نفسية و عقلية و هي ليست ثابتة و تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو.
- ❖ مراعاة نمو شخصية الإنسانية و إتباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج و الأصول الثقافية و القيم الاجتماعية التي تنشأ فيها.
- ❖ اعتبار عملية التوجيه عملية تعلم ليستفيد منها الفرد في رسم طريقة في الحياة و تعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبله و التحديات التي تتطلب حلا و دراية و تخطيط.(يوسف مصطفى القاضي و آخرون، 1981،ص46).

و من خلال ذلك يتبين أن التوجيه بصورة عامة هو مساعدة الفرد على تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبته و دون إكراه أو رهبة أي يستحسن أن يحترم حق الفرد في تحقيق أهدافه ووضع خطط التي تحقق تلك الأهداف.

4-3- الأسس التربوية: تقوم عملية التوجيه على أسس و مبادئ تربوية منها:

تعتبر عملية التوجيه التربوي عملية متممة و مكملة لعملية التعليم و التعلم حيث أن عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية قوة لتجعلها أكثر فعالية و على كل فانه لا يمكن فصل العمليتين عن بعضهما البعض لأنه من شروط عملية التعليم الجيد أن تهتم بعملية التوجيه و التعلم، كما أن التوجيه ممكن أن يستفاد منها في تطوير المناهج و طريقة التدريس عن طريق التأكيد على تحقيق التكيف الفردي و الإجتماعي للتلاميذ.

(سيد عبد الجميد، 1976، ص83).

و من أهم المبادئ التربوية:

- ❖ تستعمل عملية التوجيه المنهج، و النشاط المدرسي لتحقيق أهدافها.
 - ❖ تعاون أخصائي التوجيه مع المدرسين و القائمين على شؤون المدرسة لإنجاح عملية التوجيه.
 - ❖ الاهتمام بالتلميذ على أنه فرد في جماعة له حقوق و عليه واجبات تجاه الجماعة و اتجاه نفسه.
- (يوسف مصطفى القاضي و آخرون، 1981، ص46).

4-4- الأسس السيكولوجية: يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ❖ مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم و استعداداتهم و ميولهم و مميزات شخصياتهم بالإضافة الى الفروق الفردية هناك اختلاف في نمو الخصائص الجسمية و النفسية و العقلية للفرد حيث أنها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو و المرحلة التي تليها.
- ❖ تأثير الجوانب الشخصية المختلفة على سلوك الفرد سواء الظاهرة أو الباطنة.

- ❖ مراعاة إشباع الفرد في كل مرحلة من مراحل النمو مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج و الأصول الثقافية و القيم الاجتماعية التي نشأ و ترعرع فيها.
- ❖ اعتبار عملية التوجيه عملية تعلم ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة و تعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله و التحديات التي تتطلب حل و دراية.
- ❖ تزويد الفرد بالمعلومات والخبرات اللازمة لمواجهة الظروف المختلفة.

(أحمد أحمد عواد، 1997، ص 71-72).

5- أساليب التوجيه المدرسي : إن الأساليب المتبعة في التوجيه عديدة حيث يؤكد "إريكسون" "erikson" أن الموجه الممتاز يحتاج الى معرفة كل الأساليب والى القدرة على استخدامها والانتقال من احدها الى أخرى واستخدام جميع الأدوات التي تلائم كفايته وتحسين مستوى عمله باستمرار وملائمة المقابلة الإرشادية وعلمية التوجيه لما يتطلبه من الموقف.

(مورتنس دونالد، شولمر، ترجمة حافظ إبراهيم خليل، 1986، ص 386).

5-1- الأسلوب المباشر : يرتبط هذا الأسلوب بالموجهين الأوائل أمثال بريسونز، شيدلر ووليام سون ويطلق على هذا الأسلوب باسم الأسلوب المتمركز حول الموجه وتعود هذه التسمية الى أن هذا الأسلوب شخص حكيم ومتفهم لدرجة تساعده على التحكم في المقابلة منذ أن يمثل الفرد أمامه، يطرح الأسئلة المؤدية الى ما يريده، ويغير استجابات الفرد وردود أفعاله إزاءه، كما يدم النصائح والإرشادات اللازمة لحل المشكلة.

(عيسوي عبد الرحمان، 1990، ص 23).

ويسير هذا الأسلوب وفق 06 خطوات حددها "وليام سون william son" و "دارلي darly" سنة 1937 وهي : (حامد عبد السلام زهران، 1980، ص312) :

5-1-1- التحليل : وهدفه هو فهم التلميذ في ضوء المتطلبات الخاصة بتكيفه في الحاضر والمستقبل، والتحليل يشمل على جميع البيانات والمعلومات اللازمة على الفرد وتحليلها باستعمال الاختبارات النفسية.

5-1-2- التركيب : هو تخلص وتنظيم للمادة المجمعة من عملية التحليل بأسلوب يبين ايجابيات ونقاط ضعف التلميذ وتكيفه ووضع تلك المادة في صورة تجعلها مفيدة في الخطوة التالية.

5-1-3- التشخيص : هو أحد أجزاء التوجيه وخطوة ضرورية من خطواته، وهو عبارة عن إيجاد التركيبات والصيغ المعبرة عن المشكلة في تخيص محكم تحديد نوع مشكلة التلميذ وأسبابها وأعراضها وعن الخصائص

الهامة للتلميذ وما تؤدي له من تكيف، ويشمل التشخيص على ثلاثة خطوات رئيسية :

الخطوة الأولى : هي عملية التعرف على المشكلة.

الخطوة الثانية : هي اكتشاف الأسباب.

الخطوة الثالثة : هي التنبؤ.

5-1-4- التنبؤ : هو تحديد مآل المشكلة في ضوء حدثها وسهولة حلها أو صعوبتها وهو أحد عناصر التشخيص إلا أنه خطوة منفصلة في العمل الإكلينيكي وخاصة حينما لا يوجد بحث سابق أو خبرة توضح نتيجة المشكلة أو الحالة، أما إذا كانت النتيجة معرفة فإن التنبؤ يندرج داخل التشخيص.

5-1-5- الإرشاد : وهو تقديم المساعدة الإرشادية للوصول الى حل المشكلة ويشمل الإرشاد أولاً على العلاقة التي يمكن الإرشاد إليها بأنها عملية تعليم موجه نحو فهم الذات، وثانياً على أنواع معينة من التدريب الذي يرغبه الفرد ليحقق أهدافه الشخصية، وثالثاً قد يشمل الإرشاد بعض المساعدات الشخصية التي يقدمها الموجه للفرد لكي ينمي مهارة معينة في استخدام المبادئ والأساليب اللغوية العامة في حياته اليومية.

5-1-6- المتابعة : وتعني متابعة تطور الحالة بعد إنهاء الإرشاد أي مواجهة المشكلات الجديدة ونستخلص مما سبق اهتمام الموجه في هذا الأسلوب ويركز على المشكلة والحلول المسكنة لها.

5-2- الأسلوب غير المباشر : ان رائد هذه الطريقة هو روجرز C.Rogers صاحب نظرية الذات، و يطلق على هذا الأسلوب اسم الأسلوب المتمركز على الفرد أو المتمركز حول الذات و تعود هذه التسمية كون الفرد له نزعة في تحقيق ذاته تمكنه من التغلب على المشكلات التي تواجهه تحت شروط معينة، و من بين هذه الشروط هو أن يعرف الفرد ماذا يريد و كيف يصل الى هدفه كونه يستجيب لظروف محيطه كما يدركها هو إلا أن الإدراك هو الحقيقة بالنسبة للفرد.

و يرى روجرز أن تكيف الفرد يكون اذا كانت ادراكاته، خبراته، تصوراته و حاجاته متناسبة مع خبرات مفهوم الذات لديه و ان سلوك الفرد لا يتغير ما لم يغير الفرد من إدراكه لذاته و لمحيطه.

(مرسي سيد الحميد، 1976، ص123).

و مهمة الموجه هي تقديم المساعدة الضرورية بتوجيه الفرد و إرشاده و على الموجه أن يقدم المعلومات المناسبة للفرد و التي من شأنها أن تحقق ما يلي:

- مساعدة الفرد على اختيار أحد الحلول المناسبة للمشكلة التي اعترضته، فتقديم المعلومات لها دور كبير في حل المشاكل التي تعترض سبيل التلميذ ، يؤدي تقديم المعلومات الى الكشف عن الحقيقة للفرد، فأحيانا يشعر الفرد أن مشكلته سببها نقص في المعلومات، و انه اذا ما حصل عليها يمكنه أن يجد الحل لمشكلته و بعد أن يقدم الموجه المعلومات يتضح للفرد أن المشكلة ليست نقصا في المعلومات بل انها تمثل عجزه عن ادراكه لنفسه و لمحيطه.

تساعد المعلومات الفرد على أن يحقق الحل الذي اختاره كأن يفضل أن يتجه الى العمل دون الاستمرار في الدراسة أو يلتحق بفرع دراسي دون آخر فحسب Rogers فان الاختيارات النفسية ما هي سوى معلومات قد يرغب الفرد في الحصول عليها و هنا على الموجه أن يختار المصطلحات بدقة و يبتعد عن تلك الاختصاصية عند عرضه نتائج الاختبار لفرد.

(مرسي سيد عبد المجيد،1976،ص124).

6-محاور التوجيه في الجزائر:

6-1- مرحلة الإعلام: و يتم توجيه التلاميذ بدون وجود إعلام متنوع لمختلف فروع التكوين، و ان الحملات الإعلامية لن يكون لها المفعول الكامل الا في الإطار الذي يكون فيها التلاميذ قد أحسوا بالواقع الاجتماعي و المهني و لهذا يقول "مارسيل سيل Marsel sir" أن وظيفة الإعلام لا تقل عن وظيفة عملية التوجيه.(Marsel sirK،1991،ص128).

و لهذا تشرع مراكز التوجيه المدرسي و المهني في:

❖ استغلال القوات الإعلامية منها الصحافة و الإذاعة و التلفزيون لإعلام و إفادة التلاميذ و

المدرسين.

❖ جمعية أولياء التلاميذ.

❖ تنظيم حملات إعلامية ابتداءً من الفصل الأول للسنة الأولى مثلا القيام بمقابلات جماعية و محاضرات.

6-2-مرحلة التوجيه: هي نشاط إداري خاص بكيفية الانتقاء من سنة الى أخرى و يتم هذا النشاط بعقد مجلس على مستوى كل مؤسسة في نهاية السنة الدراسية، و يتكون المجلس من: مدير المؤسسة، مستشار التوجيه، الأساتذة، ممثل جمعية أولياء التلاميذ. (وزارة التربية الوطنية، بدون سنة، ص106-134).

6-3-البطاقة التركيبية: و هي تتضمن رغبات التلميذ، نتائج التلميذ خلال السنة، ملاحظات مجالس الأقسام، ملاحظة مستشار التوجيه، و أخيرا قرار مجلس القبول و التوجيه.

7- أهمية وأهداف التوجيه: يسعى التوجيه المدرسي لتحقيق العديد من الأهداف يمكن أن نذكر منها:

➤ إرشاد التلميذ و إعلامه بأنواع التعليم و أهدافه و مضامينه حتى يستعد لكل مرحلة تعليمية و كل ما تتطلبه من كفاءات و قدرات.

➤ فهم التلميذ و الكشف عن استعداداته ميوله وقدراته.

➤ إعلام التلميذ بمشاكل البيئة الاجتماعية و المادية التي سيندمج فيها بعد تخرجه و احتياجه للتكوين الملائم و الفعال للتغلب على مختلف العوائق و التكيف معها.

➤ التحكم في المهارات العقلية و المعرفية التي تسمح للتلميذ بوضع استراتيجيات مناسبة للاستثمار المحيط الخارجي و فهمه و التكيف معه.

(السيد عبد الحميد مرسي، 1975، ص55).

➤ الوصول إلى أقصى درجة من درجات النمو، يستطيع التلميذ الوصول إليها وفقا لإمكانياته المختلفة و بعبارة أخرى يصبح التوجيه عملية تتبع النضج و النمو للفرد و تسمح له أن يحقق ذاته.

و لتحقيق كل هذه الأهداف المذكورة يجب التكفل بالتلميذ في سن مبكرة عن طريق المتابعة و الإرشادات لاكتساب وسائل معرفية و تعلم و استغلال طاقاته الوجدانية يكون له دور فعال في المجتمع.

➤ مساعدته على حل المشكلات التي تعترضه سواء داخل المدرسة أو خارجها.

➤ مساعدته على تخطي الفراغ الذي قد يوجد بين مرحلة التعليم التي يمر بها و مراحل التعليم

الأخرى. (أبو العلاء رجاء محمود، نادية محمد شريف، 1983، ص82).

8-المسؤولون عن عملية التوجيه:

8-1- **الموجه:** و هو المسؤول الأول عن تنفيذ عملية التوجيه المدرسي و المهني و هو مختص في

هذا الميدان و هو أكثرهم مقدرة على جمع كافة المعلومات حول التلميذ قصد استغلالها باعتماد مبادئ

و تقنيات علم النفس. (Marsel sir، 1990).

و مهامه في المؤسسة التربوية هي:

- ❖ إرشاد التلاميذ و مساعدتهم على حل مشاكلهم و فهم أنفسهم و بيئتهم.
- ❖ إجراء المفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل.
- ❖ تنشيط حصص إعلامية جماعية، و تنظيم لقاءات بين التلاميذ و الأولياء،
- ❖ إقامة مناوبات بغرض استقبال التلاميذ و الأولياء و الأساتذة،
- ❖ المشاركة في مجالس القبول و التوجيه بصفة استشارية و يقدم أثناء كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار المدرسي للتلميذ.

❖ نيابته عن مدير التوجيه المدرسي و المهني في أشغال اللجان المختصة و اجتماعات ميدانية خارج المركز.

❖ المساهمة في تحليل المضامين و الوسائل التعليمية.

❖ متابعة نشاطات مستشاري التوجيه المدرسي و المهني المتدربين و الإشراف عليها في إطار التكوين المتواصل.

❖ 8-2- المدير: هو القائد لنشاطات المدرسة في الأمور التعليمية التي تجري داخلها، لهذا فعليه أن يوفر الجو و يقدم المساعدة الضرورية لتطبيق عملية التوجيه المدرسي و المهني من خلال تزويد الموجه و المعنيين بهذه العملية بالنصائح و التوجيهات السليمة التي من شأنها أن تساعد المدرسة على الوصول إلى الأهداف المرسومة لها. (Jacky Chapentir et autres, 1993, p30).

❖ 8-3- الأساتذة: أهم شخصية في الحياة التربوية لكل تلميذ فإذا كانت علاقته بتلاميذه بالفهم و التقبل و الدافئ، فان ذلك ينعكس على سلوك التلاميذ بحيث يشكل دافعا قويا لهم نحو التحصيل الدراسي و لم يجد مهنة الأستاذ اليوم تدريس المادة العلمية فقط بل تعدتها إلى أبعد من ذلك قد أصبح له دور أيضا في عملية التوجيه المدرسي و المهني.

(قاضي مصطفى يوسف و آخرون، 1981، ص67)

❖ التلميذ : وهو الشخص الذي يحتاج إلى التوجيه ولأجله وضع برنامج التوجيه، وهو المسؤول على نجاح عملية التوجيه، فمهمته لا تقتصر على مجرد الاتصال بالموجه وطرح مشكلة أمامه وإنما هو المسؤول على اتخاذ القرار النهائي بشأن مشكلته

ومن بين مسؤوليات التلميذ في نجاح عملية التوجيه ما يلي :

- ✓ الإقبال باقتناع على عملية التوجيه وعرض مشكلاته بصدق
- ✓ إعطاء المعلومات الصحيحة خلال الإجابة على الاختبارات والأسئلة
- ✓ الإسهام في تقديم برنامج التوجيه في المدرسة (مجمع السيخ محمود، 1996، ص19).

كما أن من واجباته الاستفادة من الخدمات التي يقدمها برنامج التوجيه في المدرسة الذي صمم من أجله.

8-5- الأخصائي الاجتماعي : وهو الآخر له دور فعال في تنمية التوجيه المدرسي والمهني فهو يعمل على مساعدة الأفراد على حل لمشكلاتهم مع الجماعة أو المجتمع الذي يعيشون فيه ويساعدهم على حل مشكلاتهم الدراسية كالتأخرات و الغيابات أو تراجع تحصيلهم الدراسي. (Mourice , 1942 , P12 , (Bouvieret, Ratmond Marcellin).

8-6- الطبيب المدرسي : مهنته لها جانب من التوجيه وخاصة المهني لأنه الفحص الطبي ليس مجرد عمل تنفيذي وإنما يساهم الطبيب في كثير من الأحيان في تحديد المهنة المناسبة للفرد لما يدمه من توجيهات طبية تدفع نحو عمل ما أو تجنب القيام بعمل غيره.

كما أن بفضل جمع الموجه المعلومات الضرورية في عملية التوجيه كالحالة الجسمية لطالب من أمراض وإعاقات مختلف أعضاء الجسم.

(P25 , 1942, Mourice Bouvieret, Ratmond Marcellin).

8-7- الأولياء : يلعب الأولياء دورا مهما في التوجيه لما لهم من تأثير في حياة أبنائهم فهم مسؤولون عن نمو شخصية الابن وعن تنشئة الاجتماعية وهم الذين يربون قبل المدرسة وأثناءها ولا تتم عملية التوجيه بنجاح إلا إذا عمل على :

❖ توفير المناخ الأسري المناسب للنمو النفسي السوي وإشباع الحاجة النفسية.

- ❖ تجنب الأساليب الخاطئة في العملية التربوية وأساليب التنشئة الاجتماعية.
- ❖ المداولة على الاتصال بالمدرسة لضمان العلاقة الجيدة بين الطرفين.
- ❖ المشاركة في خدمة التوجيه الجماعي بالمدرسة.
- ❖ التعاون وتبادل الرأي مع فريق التوجيه بشأن التلميذ ومشكلاته.

(عمر محمد طاهر، 1984، ص 295-309)

9-مستشار التوجيه المدرسي والمهني :

هو القائم على عملية التوجيه بالمؤسسة التعليمية من خلال النشاطات التي يقوم بها من إرشاد وتوجيه وإعلام وتقويم، حتى يتمكن التلاميذ من تحقيق مشاريعهم وتحقيق أهدافهم الدراسية والمهنية وهو خاضع لسلطة مدير المؤسسة التعليمية كموظف إداري: ولسلطة مدير مركز التوجيه كتقني.

وكلمة مستشار مأخوذة من كلمة استشار حيث عرفها حامد زهران :

"هي العملية التي تتم بين مستشار نفسي (مرشد، معالج) و مستشر (عميل) يعاني قل أو اضطراب نفسي بسيط أو عادي ولديه بعض المشاكل الانفعالية أو الاجتماعية أو الشخصية التي لا يستطيع مواجهتها، والتغلب عليها وحلها بمفرده" (حامد عبد السلام زهران، 1995، ص 25).

والمرشد النفسي يعتبر مستشار نفسيا ويستخدم بعض مثل بيرنارد وفولمر مصطلح المرشد المستشار ويحددان العوامل التي تجعل من المرشد النفسي مستشار نفسيا ومن هذه العوامل أن الإرشاد عادة يقدم في المدارس والجامعات وغيرها من المؤسسات وفيها أخصائيون غير المرشد قد يحتاجون إلى مشورته.

(حامشيني نجوى، 2004/2005، ص42).

9-1- مهام مستشار التوجيه المدرسي :

تتلخص مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسة التعليمية على تطبيق تعليمات إدارة التعليم والوزارة فيما يتعلق بخدمات التوجيه والإرشاد من كافة جوانبها وما يستدعه ذلك من تنفيذ ومتابعة التعليمات إدارة التعليم والوزارة في هذا الشأن.

وتتحدد مهام مستشار التوجيه المدرسي وفقا للقرار رقم 91/227 المؤرخ في 13/11/1991 والمتعلق بتحديد مهام مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسة التعليمية وهي كالتالي :

أ- أحكام عامة:

المادة 01: يهدف هذا القرار طبقا لأحكام المرسوم رقم 49/90 التي تحدد مهام مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

المادة 02 : يخضع مستشار التوجيه إلى سلطة مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني وإشرافه.

المادة 03: يمارس مستشار التوجيه مهامه في مركز التوجيه المدرسي والمهني والمدارس الأساسية والثانوية والمتاقن.

المادة 04: يمارس كمستشار التوجيه نشاطاته في مقاطعة جغرافية تتكون من مجموعة مؤسسات للتعليم و التكوين يحدده مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني.

المادة 05: يتولى مستشار التوجيه المدرسي و المهني مسؤولية الإشراف على المقاطعة و يقدم تقارير دورية عن نشاطه فيها.

المادة 06: يكلف مستشار التوجيه بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ و إعلامهم و متابعة عملهم المدرسي.

المادة 07: يقومك مستشار التوجيه بالدراسات و الاستقصاءات في مؤسسات التكوين و في عالم الشغل.

المادة 08 : يساهم مستشار التوجيه في تحليل المضامين و الوسائل التعليمية، كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات و الاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية و تحسينه.

ب- أحكام خاصة:

المادة 11: يقدم مستشار التوجيه في بداية كل سنة دراسية برنامج نشاطه إلى مدير المؤسسة المعنية.

المادة 12: يمارس مستشار التوجيه نشاطه مؤسسة التعليمية تحت إشراف مدير المؤسسة و بالتعاون مع نائب المدير للدراسات و الأساتذة الرئيسيين و مستشار التربية.

المادة 13: تتمثل نشاطات التوجيه المدرسي و المهني في مجال التوجيه فيما يلي:

- ✓ القيام بالإرشاد النفسي و التربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
- ✓ إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.
- ✓ المساعدة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسياً و المشاركة في تنظيم التعليم المكيف و دروس الاستدراك و تقييمها.

■ المادة 14: تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجال الإعلام خاصة

فيما يلي:

- ✓ تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة و الحرف و المنافذ.

(أحمد الهاشمي، جميلة الشارف، بدون سنة، ص ص 87-88).

✓ تنشيط مكتب الإعلام و التوثيق في المؤسسات التعليمية.

كما تماط بمستشار التوجيه المؤسسات التالية:

✓ الإعلام الكامل و المضبوط للمتعلمين و أوليائهم حول إمكانات الدراسة و الشغل.

✓ تقويم قدرات و صعوبات التعليم.

✓ إبداء المشورة بشأن عمليات الدعم البيداغوجي الضرورية.

✓ مساعدة التلاميذ على بلورة اختياراتهم في التوجيه و مشاريعهم الشخصية. (http://

www.men.gov.me/dese/part1/part1-2.htm).

✓ تعبئة السجل الشامل للطالب والمحافظة على سرية وتنظيم الملفات والسجلات الخاصة بالتوجيه

والإرشاد.

✓ بحث حالات الطلاب التحصيلية والسلوكية وتقديم الخدمات الإرشادية من شأنها تحقيق أهداف

المرحلة التعليمية.

✓ رعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين دراسيا وتشجيعهم وتوجيههم ومنحهم الحوافز والمكافآت

وتقديم برامج لضافية لهم.

✓ تحري الأحوال الأسرية للتلاميذ وخاصة الاقتصادية منها، ومساعدة المحتاجين منهم عن طريق

الصندوق المدرسي.

✓ دراسة الحالات الفردية للطلاب الذين تظهر لديهم بوادر سلبية في السلوك وتفهم مشكلاتهم تقديم

التوجيه والنصح لهم حسب حالاتهم.

✓ عقد لقاءات فردية مع ولياء أمور الطلاب الذين تظهر عليهم بوادر سلبية في سلوك أو عدم التكيف مع الجو المدرسي لاستطلاع آرائهم والتعاون معهم وبحث المشكلات الأسرية ذات الأثر في أحوال أولئك الطلاب.

✓ إعداد تقارير دورية عن مستويات الطلاب العلمية والتربوية وتقديمها لمدير المدرسة.

(<http://www.jedde.gov.sa/irshad/consipt/index.htm2>)

9-2- جدول (01) يمثل عمل مستشار التوجيه في مجال التوجيه خلال السنة .

الشهر	النشاط	الأهداف
أكتوبر	- استغلال بطاقة المتابعة و التوجيه	- تحديد أنماط التوجيه (تحضير الخريطة المدرسية)
نوفمبر	- تحليل استبيان الميول و الاهتمام - تمرير بطاقة الرغبات على التلاميذ و استغلالها	- التعرف على رغبة التلميذ و ميوله - تقويم الرصيد الإعلامي للتلاميذ و مساعدتهم على بناء مشروع مستقبلي
ديسمبر	- تحضير مجالس الأقسام المشاركة فيها	- مناقشة نتائج التلاميذ مع الأساتذة
جانفي	- تحضير التوجيه المسبق	- إعداد مشروع الخريطة المدرسية
فيفري	- استغلال بطاقة الرغبات - إعداد حوصلة التوجه المسبق	- التعرف على التلاميذ الذين لا تتلاءم رغباتهم المدرسية و بالتالي برمجة معهم لإرشادهم (المنشور 02/600/73)

مارس	- تحضير مجالس الأقسام و المشاركة فيها	- مناقشة نتائج التلاميذ مع الأساتذة
أفريل ماي	- دراسة بطاقات المتابعة و التوجيه و بطاقات الرغبات و لاستغلال هفي إطار اقتراحات التوجيه النهائي	- التعرف على التلاميذ الذين لا تتلاءم رغباتهم مع نتائجهم المدرسية و بالتالي برمجة مقبلات معهم لإرشادهم (المنشور 02/600/73) - التحضير لعملية التوجيه
جوان	- التحضير لمجالس القبول و التوجيه و المشاركة فيها - تحضير أعمال لجان الطعن	- توجيه التلاميذ إلى مختلف الشعب و الجذوع
جويلية	1) تقديم تقرير مفصل حول عملية التوجيه .إعداد تقرير النشاطات السنوية للمركز	2) للتقويم و المتابعة

10 - وسائل التوجيه المدرسي

10-1- اختبارات الذكاء

نستخدم الكشف عن القدرة العقلية العامة للأفراد و كذا التعرف على مستوى التعليم الذي يستطيع الوصول إليه حيث لوحظ أن الإناث يتفوقون في ميادين الذاكرة و الانتباه إلى التفاصيل و كذلك في مجال الثقة ،إما الذكور يتفوقون في الاختبارات المتعلقة بالاستنتاج المنطقي و بالعامل العقلي المكاني و هذا ما يفسر اهتمامهم بالاستعدادات الميكانيكية . (محمد سلامة ادم و توفيق 1977،ص 125)

10-2 - اختبارات القدرات الخاصة و الاستعدادات: إن اختبارات الذكاء وحدها لا تزود القائمين بعملية التوجيه بنتيوات فرضية عن القدرة في بعض النواحي الخاصة كالميكانيكية و الاجتماعية و بذلك يظهر عمل اختبارات القدرات الخاصة و الاستعدادات .(محمد مصطفى زيدان ،1975،ص 199).

10-3- الاختبارات التحصيلية المقتنة

إن الاختبارات تقيس مدي تحصيل التلاميذ في مختلف المواد الأساسية و بعض هذه الاختبارات خاصة بمادة واحدة و بعضها يعطي معظم المواد ،و استلامها بشكل عقلاي يؤثر ايجابيا على تقويم العمل المدرسي للتلميذ ن و إن إدخال و تعميم هذه الاختبارات يكون لها تأثير فعال على مصداقية القبول و التوجيه .

(مرجع سبق ذكره ،ص 67).

10-4-اختبارات شخصية

إن الاختبارات الشخصية تقيس النواحي المختلفة للشخصية و كثيرا ما يفكر الموجهون التربويون في إن هذه الاختبارات هي عادة التي تقدر تكيف شخصية التلميذ و تساعدهم على معرفة مشكلاتهم ، ومثل هذا النوع من الاختبارات نجد الاختبارات الاسقاطية و يستفاد منها لمعرفة نواحي اهتمام الفرد أو نواحي القلق مثل الاختبار بقع الحبر روشاح . (سعد رياض ،2005،ص 35)

10-5-اختبارات الميول

كثيرا ما تكون على شكل استبيانات و هذه الأخيرة تستعمل كسائر الاختبارات بفعالية و كفاءة ،و تستخدم في مساعدة التلاميذ على مقارنة ما يحبونه و ما لا يحبونه ، حيث يلعب الميل في الدراسة او في المهنة التي يختارها التلميذ دورا هاما في نجاحه ، إذ إن مختلف هذه الاختبارات تساعد على تطبيق ميوله و

اهتماماته و بذلك تعبر عن جانب كبير من أهمية في التنبؤ برضاهم الدراسي أو المهني و من أمثلتها اختيار روكودر للميول المهنية ، اختيار الميول المهنية لسترونج.

(ميول ج اولسن ، 1978، ص 260-261).

10-6- الاستبيانات

تعتبر أحد أكثر الوسائل البحث العلمي استخداما في مجال البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية أو الفقرات أو البنود أو العبارات التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث.

(محمد داودي، محمد بوفاتح، 2007، ص 107).

مثل : استبيان الميول والاهتمامات : موجه للجذور المشتركة في السنة أولى ثانوي ويهدف إلى معرفة اهتمامات ورغبات التلاميذ وحصرها قصد تهيئهم إلى التوجيه السليم.

وهو يعد وسيلة استكشافية هامة تساعد مستشار التوجيه على التعرف على المعلومات الأولية حول مكونات شخصية التلميذ تمهيدا للدخول معه في لقاءات ونشاطات الإرشاد التربوي.

(جرادي حفصة، بدون سنة، ص 55).

10-7- الملاحظة :

تعد الملاحظة وسيلة أساسية في عملية التوجيه المدرسي، سواء أقام بها الموجه مباشرة أو قام بها المعلم ثم يقترح ما يراه على الموجه.

تتخذ الملاحظة صورا متعددة أهمها : الملاحظة غير المقصودة، الملاحظة المقيدة، السرية والدورية.

(يوسف مصطفى القاضي وآخرون، 1981، ص 313 314).

10-8-المقابلة :

وتعتبر المحور الأساسي الذي تدور حولها عملية التوجيه وهي عبارة عن علاقة بين الموجه و الموجه اليه، يحاول فيها التلميذ أن يحصل على حل لمشكلة يعاني منها، فيحاول الموجه تقديم المساعدة له، كما يلجأ الموجه إلى المقابلة لأنها أداة جيدة للحصول على معلومات مباشرة وهناك عدة أنواع من هذه الأداة أهمها : المقابلة التوجيهية التي يعتمد عليها الموجه أثناء عملية التوجيه وهي علاقة تقوم على المواجهة وفيما يحاول الموجه مساعدة الفرد على اختيار نوع الدراسة أو العمل الذي يميل اليه ، وبالتالي مساعدته على مختلف المشاكل التي يشكو منها.

(فيصل خير الزاد، 1984، ص 201).

10-9- اختبار الرغبات :

لما كانت رغبات الفرد هامة أو مهمة في حاضره ومستقبله فان الفهم الواضح والإدراك التام لها يساعد على توضيح قيمتها ومدى تشابكها بالتخطيط التربوي والمهني خاصة التوجيه، فالرغبات يجب فقط أن تحدد الأشياء التي تجعل اهتمام الفرد إليها يقوي وتغطية قناعة ورضا، وإنما أيضا مساعدة في التمهيد لمهنته، والقيام بفعالية الأشياء التي يحبها لدرجة انصرافه عن غيرها.

(أحمد زكي صالح، 1959، ص 225-226).

10-10- البطاقات التركيبية /بطاقة المتابعة والتوجيه:

تتمثل في بطاقة التوجيه والقبول في السنة أولى ثانوي، بطاقة المتابعة والتوجيه في الجذور المشتركة وهي بطاقات تحوصل كل المعلومات الضرورية المستخلصة من الوسائل السابقة وتشمل على معلومات شخصية الخلفية الاجتماعية، الحالة الصحية، الرغبات، ملاحظات مجلس الأقسام خلال الفصول الثلاثية، النتائج الدراسية من خلال الطور الثالث أساسي بالنسبة لمستوى السنة التاسعة أساسي ونتائج

السنة الدراسية لمستوى السنة الأولى ثانوي، مجموعات التوجيه، نتائج وملاحظات الموجه المدرب والمهني خلال متابعة ومقابلاته واختباراته النفسي، قرار مجلس القبول والتوجيه،

(المفتشية العامة للتوجيه المدرسي والمهني، 1998، ص13).

10-11- بطاقة الرغبات :

هي البطاقة المعبرة عن الميول و الاهتمامات الخاصة بالتلميذ بمساعدة أوليائه حيث يقوم بترتيب اختياراته حسب الأولوية و يمضي عليها ولي أمره و توزع عادة بعد تقديم الإعلام اللازم و بعد تسليم دليل التوجيه في نهاية الفصل الثاني و ذلك خلال السنة التاسعة أساسي و السنة أولى ثانوي.

(نفس المرجع السابق، ص14).

11- التوجيه في العالم و الجزائر:

11-1- التوجيه في العالم:

تعتبر حركة التوجيه المهني التي بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1890 بداية ما يسمى الآن بالإرشاد و قد بدأت هذه الحركة في مدينة بوسطن كرد فعل للبطالة الواسعة الناتجة عن هجرة السود إليها و قد بدأت بحثا عن العمل، بعد الحرب الأهلية الأمريكية التي انتهت بتحرير العبيد الذين كانوا مسخرين في أعمال الزراعة.

و كانت بداية خدمات فرانك بارسونز للشباب من الفئات المحرومة في مدينة بوسطن لمساعدتهم في المجالات المهنية لذلك يعتبر بارسونز الأب الشرعي للتوجيه المهني، فكانت الخدمة التي يقدمها هي تعريف الشباب بفرض العمل و ذلك بتقديم المعلومات عن الأعمال المتاحة و الشروط اللازمة للالتحاق بها، و كان الدافع الى هذا تصاعد البطالة و هجرة أعداد كبيرة من الشباب المهرة الى مدينة بوسطن بحثا عن العمل.

وفي هذا الاتجاه نذكر أيضا جهود جيسي دايفز Jessie Davis الذي بدأ بتحليل ذاته متناولا قدراته واهتماماته وطبيعته المزاجية، بالإضافة دراسة الأعمال المهنية المتوفرة في ذلك الوقت.

وفي النهاية استطاع أن يكشف ضرورة التوافق بين القدرات وبين تعلم المهنة وفي حين بدأ هو هذا العمل في ديتريت فم في ميتشجان واخيرا في جرائد رابينس وكانت جامعة كورنيل أيضا قد بدأت تفعل نفس الشيء.

وهناك رائدة أخرى في هذا الميدان هي أنا ريد Anna Reed التي أسست خدمات الإرشاد في مدارس سياتل وفي واشنطن وكانت ترى أن على المرشد في المدرسة أن يوجه الطلاب من خلال التنافس الشديد.

وهناك رواد آخرون شاركوا في بناء حركة التوجيه المهني، ومع تطور هذه الحركة بدأ روادها يطرحون برامج عمل عرضوها في مؤتمرات، وهكذا عد المؤتمر الأول للتوجيه المهني عام 1910، وفي العام التالي وضع أول برنامج للتوجيه ثم أنشئت أول رابطة للتوجيه المهني عام 1913.

(سلوى محمد عبد الباقي، بدون سنة، ص ص 6 7).

11-2- التوجيه في الجزائر :

اتسمت وضعية التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر قبل الاستقلال بطابع فرنسي حيث كانت المراكز تسيير من طرف مستشارين فرنسيين لخدمة مصالح أطفالهم في المدارس، ففي عام 1947 قامت السلطات الفرنسية بإنشاء مكتب التوجيه المهني الذي كان مقتصرًا على الخدمات مستشار واحد فقط والذي لم يتمكن من حل المشاكل المتعلقة بالتوجيه وقد كان هذا المركز في الأساس مهني وصناعي قصد تلبية حاجيات الشركات والمؤسسات الاقتصادية من اليد العاملة المؤهلة وهذا ما يؤكد عدم منح فرص للدراسة والتمهين للجزائريين ولقد ارتفع عدد المستشارين عام 1958 الى 50 مستشار يتجاوز عدد الجزائريين منهم 03 فقط . (وزارة التربية الوطنية، 2001، ص 6).

وفي الستينات تطور التوجيه الجزائري ازداد عدد المستشارين فأصبح 53 مستشار و 09 مراكز للتوجيه المهني والمدرسي ومفتشيه واحدة في الجزائر العاصمة هذا في 1962، ويعد هذه السنة تفككت مصالح التوجيه المدرسي والمهني فلم يبقى الا 05 الذين واصلو عملهم .

(1976, ministère de l'éducation national).

وفي عام 1964 قامت السلطات المحلية بإنشاء معهد علم النفس التطبيقي حالفا لعلم النفس التقني وفي أواخر الستينيات، ظهرت مديرية التفتيش مما أدى الى ارتفاع عدد المستشارين.

(مديرية التربية الوطنية، 1984، ص 39).

وبموجب المرسوم رقم 241/66 الصادرة بتاريخ 05 أوت 1966 أحدثت أول دبلوم جزائري في التوجيه المدرسي والمهني وفي عام 1967 سجلت عدة محاولات من السلطات المعنية لإصلاح وضع التعليم والتربية في إطار التوجيه المدرسي والمهني.

(مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني 1962-1992، ص 10-12).

وفي عام 1968 عقد أول ملتقى لمستشاري التوجيه قصد الجهود من أجل تنظيم الأعمال وتحقيق الأهداف لهذه المراكز التي سيتم ذكرها فيما يلي :

التشريعات المحددة لعملية التوجيه في الجزائر : وقد أصدر المرسوم التنفيذي رقم 35/76 المؤرخ في 16 أبريل 1976 مواد كثيرة حول تنظيم التعليم في المدارس وتتكون الوثيقة الرسمية من مواد أساسية هي :

• **المادة 61 :** مهمة التوجيه المدرسي والمهني تكيف النشاط التربوي للقدرات الفردية للتلميذ

لمتطلبات التخطيط المدرسي.

- **المادة 62 :** يهدف التوجيه المدرسي والمهني الى ضبط الاجراءات التي بها يتم فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفةهم.
 - **المادة 63 :** تساهم مؤسسات التوجيه المدرسي والمهني بالاتصال مع المؤسسات البحث التربوي في أعمال البحث والتجربة والقيم حول نجاعة الطرق التربوية واستعمال التعليم وملائمة البرامج وطرق الاختبار.
 - **المادة 64 :** يهدف التوجيه المدرسي والمهني الى تنظيم اجتماعات اعلامية حول الدراسات ومختلف المهن واجراء الفحوص النفسانية والمحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلميذ.
 - **المادة 65 :** يتم التوجيه المدرسي في المراكز المتخصصة في مؤسسات التربية والتكوين.
 - **المادة 66 :** تجديد كفايات تنظيم التوجيه المدرسي والمهني لنصوص لاحقة.
- (محمد طيب علوي، 1982، ص200).

خلاصة الفصل:

مما سبق ذكره نستخلص أن التوجيه المدرسي مهم في حياة التلميذ الدراسية إذا يبين له مسلك الذي يمر به عبر التخصص الموجه إليه حسب رغبته وميوله ولكن هذا لا يعنى أن التوجيه يتبع رغبات التلميذ في أي مستوى كان فيه، ولكن يتم مراعاة قدرات التلميذ، استعداداته و إمكانية بمختلف الطرق لكي يكون التوجيه موضوعي الذي يوفق بين الرغبة والقدرات الاستيعابية للتلميذ، لهذا يجب الإهتمام بهاته العملية التي تعد منعرج حاسم في حياة التلميذ يترقى إلى تخصصات أخرى للدراسة ثم إلى المهنة المستقلة المخططة من قبل.

الفصل الثالث : قلق الإمتحان

تمهيد

- 1- تعريفات القلق
- 2- أسباب القلق
- 3- حالات القلق
- 4- ردود فعل القلق
- 5- مستويات القلق
- 6- مظاهر القلق
- 7- مصادر القلق
- 8- طبيعة القلق
- 9- مفهوم قلق الإمتحان

تمهيد :

القلق حالة نفسية تنطوي على مشاعر بغيضة مشابهة للخوف، تصدر بدون تهديد خارجي واضح، ويصاحبها اضطرابات فسيولوجية مختلفة وقد يكون القلق حالة سيكولوجية أولية تعتبر منطلقاً لعمليات الدفاع، أو الحالة مرضية ينتج عن انهيارها، ويعرفه (الرفاعي 1981) "على أنه استجابة انفعالية لخطر يخشى من وقوعه يكون موجهاً للمكونات الأساسية الشخصية وتحمل هذه الاستجابة معنى داخليا بالنسبة للفرد يحاول اطلاقه على العالم الخارجي" فقلق يمثل حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهـم المتعلق بـحوادث المستقبل وتتضمن حالة القلق شعوراً بالضيق وانشغال الفكر وترقب الشك وعدم الارتياح حيال مشكلة أو وشيكة الوقوع.

ولهذا تطرقتا في هذا الفصل على التعريف القلق لغة واصطلاحاً، كما تطرقنا الى بعض تعاريف لمجموعة من العلماء وذكرنا بصفة عامة عن الأسباب منها العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية واحتوى على حالة وسمة القلق، وذكرنا أنواع القلق : القلق الموضوعي، القلق العصبي، وكذلك المستويات والمظاهر ومصادر، وكذلك نسبته وطبيعته، وفي النهاية تناولنا الى ذكر الأهم في بحثنا وهو "قلق الامتحان" وقد تناولنا بعض التفاصيل في تعريف القلق الامتحان وأنواعه ومظاهره وعلاجه.

1- تعريفات القلق :

المعنى اللغوي : قلق قلقا أي لم يستقر في مكان واحد، أو لم يستفد عن حال أو قلق، اضطراب انزعاج وأقلق الهم فلانا ، أزعجه، والمقلق، هو الشديد والقلق. (محمد قاسم عبد الله، 2008، ص 169)

1-1- تعريفات بعض علماء النفس :

- تعريف فرويد 1957 : القلق، رد فعل لحالة خطر.
- تعريف هورني 1973 hornney : القلق استجابة انفعالية لخطر يكون موجها الى المكونات الأساسية للشخصية.
- تعريف حامد زهران: القلق هو حالة توتر شامل و مستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، يصطحبها خوف غامض و أعراض نفسية و عضوية (زهران 1997)
- * القلق شعور عام بالخشية، أو أن هناك مصيبة وشيكة الوقوع و تهديد مصدره غير معلوم، مع شعور بالتوتر و خوف لا مسوغ له من الناحية الموضوعية، و غالبا ما يتعلق بالمستقبل و المجهول(عبد الخلق 1994).

*القلق هو استجابة انفعالية لخطر يخشى من وقوعه يكون موجها للمكونات الأساسية للشخصية (الرفاعي 1982).

يتبن لنا من هذه التعريفات(و كثيرا غيرها) أن ما يميز القلق هو:

1- انفعال(جوهره الخوف الغامض).

2- ينطوي على تهديد و خطر(واقع أو يخشى وقوعه).

3- يرافقه شعور بالتوتر والتوجس.

4-الخطر والتهديد موجه نحو الشخصية لكل مكوناتها (الجسمية والنفسية والاجتماعية).

5- مبالغة الفرد في خطورة الموقف.

2- أسباب القلق :

2-1- العوامل البيولوجية :

تظهر أعراض القلق النفسي من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه السمثاوي و البراسمثاوي، ومن ثم يزيد نسبة الأدرينالين في الدم ومن العلامات تنبيه الجهاز السمثاوي أن يرتفع ضغط الدم ويزيد ضربات القلب أما ظواهر الجهاز البراسمثاوي فأهميتها كثرة التبول والإسهال ووقوف السعر كما تلعب الوراثة دورا هاما في اضطراب القلق، فكثيرا ما نلاحظ أن والدي المريض يعانون من نفس القلق وهذا دليل على اضطراب البيئة التي ينشأ منها المريض بقدر ما يدل على أهمية عامل الوراثة.

2-1- العوامل النفسية والاجتماعية :

تعددت أسباب القلق بعدد النظريات النفسية المفسرة له كما يلي

أ- أرجع "فرويد" القلق إلى الصراعات داخلية لا شعورية والتي هي عبارة عن قوة داخلية تتصارع مع بعضها البعض ويؤدي تصارعهما إلى حدوث الأعراض المرضية، وقد ميز "فرويد" بين نوعين من القلق السوي القلق المرضي.

أما "أدلر" فقد أرجع القلق بشعور بالنقص ومحاولته التفرقة، وتشير "أريك فروم" الى أن القلق ينشأ نتيجة الصراع بين الحاجة للفرد والاستقلال من الجانب الوالدين.

(معصوم سهيل المطيري، 2005، ص 280 ص 281)

ب- أما أنصار المدرسة السلوكية فيرجعون اضطرابات السلوك عامة واضطرابات القلق خاصة الى التعلم سلوكيات خاطئة في البيئة التي يعيشون بها وتسهم الظروف الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل الى تدعيم تلك السلوكيات والعمل على استمرارها.

ج- كما تلعب الضغوط البيئية دورا هاما في حدوث أي اضطراب أو تفاقمه ، وهناك نوعان من الضغوط :

- الضغوط المباشرة التي تسبب الأشياء التي تختل بالبيئة.
- الضغوط الغير مباشرة التي ترتبط بالصراع بين قوتين متعارضتين.

3- حالات القلق:

3-1- حالة القلق state anxiety :

هي حالة انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية والكدر والهم وتنشيط الجهاز العصبي اللاإرادي أو المستقبل، وتحدث حالة القلق عندما تثير الشخص مثيرا معنيا أو موقفا على أنه يمكن أن يحدث الأذى أو الخطر بالنسبة له، وتختلف حالة القلق وشدته عبر زمن إلى آخر بوصيه دالة لكمية مواقف مشتقة التي تع على الفرد وتضغط بشدة عالية.

ب- من حيث درجة الشدة.

يقسم الى قلق حاد وقلق مزمن.

ج- من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لوجباته ومهامه:

هناك سمين من القلق الذي قد يؤثر على أداء الفرد :

قلق حافظ و منشط للأداء، وقلق كعامل مثبط أو مضعف للأداء.

د- من حيث تأثيره على توافق الفرد وصحته النفسية : يصنف الى قلق عادي، وقلق خلقي، وضميري، وقلق عصابي.

ويحتاج كل منا درجة ما من التوتر تعينه على تكريس طاقته للعمل ولمواجهة مشكلاته في الحياة، هذه الدرجة عادة ما تكون شعورية دافعية، وهي ضرورية لتحقيق توفنا النفسي والاجتماعي لكنها قد تتجاوز هذا الحد الدافعي في الحالات القليلة وتبلغ معها درجة شديدة مرضية (فزع، وهلع ومخاوف غير منطقية، تعوق نشاط الفرد وتؤدي الى سوء توافقه) (أشرف محمد عبد الغني شريت ومحمد السيدحلاوة، 2002، ص 98)

وعلى هذا نعرض أنواع القلق أكثر شيوعا :

3-2- قلق عادي موضوعي "objective anxiety"

هو قلق ناتج عن مثير أو مصدر محدد يعي الفرد أسبابه ودوافعه وهو كذلك يظهر على صورة خوف، فمثلا خوف شخص أصيب بمرض خطير استعصى فيه العلاج فهو قلق على حالة يترقب الموت بين الحين و آخر، أو قلق طالب من الامتحان يتوقع من خبراته الفشل والرسوب

(خليل ميخائيل معوض، 2000، ص 279)

3-3- القلق العصابي : creulthc anxiey

ينشأ القلق العصابي عندما تهدد "الهُو" بالتغلب على دفاعات "الانا" وإشباع تلك الدوافع الغريزية التي لا يوافق المجتمع على إشباعه، أن القلق العصابي هو عامل داخلي لا يدرك الفرد أسبابه ودوافعه ولهذا فهو يتسم بالغموض وعدم الوضوح والتحديد. (معصومة سهيل المطيري ، 2005، ص 278).

4- ردود فعل القلق:

أولا : النوبات

يبدأ المرض بنوبات قصيرة من الأعراض التي تحدث فجأة و من تلقاء ذاتها و من دون إنذار أو سبب ظاهر، و هذا ما يفرق بين المرض و بين الخبرات الانفعالية الأخرى، التي هي أوسع انتشارا بل و قد تحدث هذه الأعراض كثيرا متغير أن يصاحبها القلق النفسي أو الهلع، و يشعر المصابون كان احد أعضاء الجسم قد فقد سيطرته على ذاته، أي أن تلك العمليات الدقيقة في الجسم قد فقدت توازنها بصفة مؤقتة و يمكن للنوبات في هذه المرحلة أن تتخذ صورا كثيرة منها:

1- **صعوبة التنفس:** قد يحس المرضى أنهم مخلوقون، و بالرغم من أن هناك مواقف معينة تزيد من هذه المشكلة مثل الجو حار رطب، أو غرفة لا نوافذ لها و الأماكن المغلقة و الازدحام، فهي كلها مواقف مخيفة جدا للمرضى بهذا الأعراض مصطفى النوري القيش، خليل عبد الرحمان المعاينة، 2007، ص 258 259)

2- **خفقان القلب:** يصيب الخفقان الغالبة العظمى المصابين بمرض القلق، و يعني الخفقات إحساس الإنسان بضربات قلبه، يشار إلى الضربات الزائدة بأنها انقباضات قبل كالألوان، و الغرفتان الرئيسيتان في القلب هما البطينان و هم يقبضان عادة بإيقاع منتظم، لكن عطله القلب في هذا المرض تصبح

متعجلة، سريعة الانفعال تتقبض من غير التزام بالإيقاع المنظم للضربات السوية، و هذا يخلق إحساسا بان القلب يقفز أو بان هناك ضربتين تعقبهما فترة أطول من المعتاد و القلب تدق ضرباته السوية ثم ينقبض على الفور مرة ثانية بصورة متعجلة و يحس الإنسان بهاتين الضربتين، كزوج من الضربات المتقاربة جدا و لما كان القلب قد عمل زمنا مضاعفا فانه يستريح الآن فترة أطول من قبل أن يعود الى الإقلاع المنتظم في عمله مرة أخرى، و من هنا يأتي شعور المرء بفترة تسبق الضربة التالية.

3- **تخفيف الأم الصدر و الضغط عليه:** تشبه هذه الحالة مرض القلب الحقيقي، لذا سميت بمرض داكوستا أو عصاب القلب و تأتي غالبا أثناء غياب الضغط أو التوتر النفسي الواضح، أي أنها تحدث كعرض مستقل حين لا يحس المصاب بأي قلق. (نفس المرجع السابق، ص ص 259 260)

4- **الإحساس بغصة الحلق:** ان بعض الناس الذين يشتد إحساسهم بهذا الشعور يخافون خوفا بالغا من تناول الطعام و تحدث له نوبات حقيقية من الغصة، و من الواضح أن وقوع ما يخشونه في أنفسهم يزيد المشكلة سوءا.

5- **التنميل و الخدر:** تنتشر أحاسيس التتميل و الخدر في إجراء من الجزم، و تقع أحاسيس التتميل عادة في الذراعين أو اليدين و القدمين و حول الوجه و الفم، و قد تشتد الى درجة الشعور بأن هناك جهاز هزازا فوق الجلد.

6- **توهج الحرارة أو هبوب الساخن:** هي توهجات أو هبات ساخنة تبدأ بإحساس الحرارة من الأسفل، و تسري الى كافة أجزاء الجسم و قد تظهر بقعا حمراء على الجلد و بعض الحالات و خصوصا في أعلى صدورهم، و في أحيانا يشعرون برعشات باردة.

7- **الغثيان:** قد يسحبه في بعض الأحيان شعور بان شيئا يغوص و يهبط في قاع المعدة، و قد تؤدي هذه النوبات في بعض الأحيان الى جعل المريض أكثر تعرضا بالشعور الاحتباس بحلق، و عندما يحس

المريض بالغثيان يخفض لسانه بغير قصد نحو قاع فمه، و الى ناحية الخلف في حلقه، و يؤدي هذا الى زيادة اللعاب في الفم، والإحساس باحتباس الحلق والرغبة الملحة في القيء، وقد يتعرض قليلا من المرضى بنوبات من القيء المستمر التي يصعب عليه إيقافها.

ثانيا : الهلع :

هي مجموع من نوبات عديدة من أعراض مختلفة مرة واحدة وتسبب فرغ عقلي شديد وبإفلات زمام الجسم ويمكن أن تحدث نوبة الهلع تلقائيا في أي وقت وبدون أي سبب معقول أو مصدر.

ثالثا : توهم المرض : هي مرحلة يمر بها المصاب بمرض القلق

إن هذا السلوك من توهم المرض هو دافع يائس للخائفين يدعوهم الى التماس العون والى حماية أنفسهم من التعب الذي يمكنهم تحديده أو فهمه.

رابعا : المخاوف المرضية المحدودة : أن يصبح القلق من موقف أو الأشياء عن طري الارتباط معها وإذا تكرر ووع النوبات الهلع تلقائيا في نفس الموقف زاد احتمال استمرارها ثم تجد المريض يتحاشى الموقف لات من الطبيعي أن يتحاشى الانسان أي شيء يرتبط بزيادة القلق.

خامسا : المراحل المرضية الاجتماعية :

وسرعان ما ينسحب المريض الى المناطق الآمنة، ويزيد من تجنب المناسبات الاجتماعية من بقبل الأكل والشرب والتواجد بين الناس حيث يكون تحت الملاحظة أو مركز الاهتمام وقد يفضل الوحدة والانسحاب الى حد العزلة ويشعر المريض بان المرض يزيد من تقيده وفرض الحصار عليه.

سادسا :التجنب الشامل للمخاوف المرضية :

كلما زامنت نوبات الهلع تقاربت واشتدت في حدوثها ازداد عدد المخاوف المرضية المكتسبة الى أن يبلغ الانسحاب عند المريض في بعض الأحيان حدا كاملا بحيث ترى المريض يحبس نفسه في غرفة واحدة من غرف المنزل وفي العادة يدعي المرضى بأنهم مصابون بالمخاوف المرضية من الأماكن العامة عندما يكتسبون عدد كبير من المخاوف المرضية.

سابعا : الاكتئاب :

يمر أغلب المرضى خلال مرضهم بمراحل من الاكتئاب أو الإحساس بالانقباض أو الأسى ويؤدي غالبا الى الانتحار الفعلي ويحتاج الى الدواء المضاد الاكتئاب.

كما يخيم الشعور بالتشاؤم نحو الأشياء، و ليست هذه المشاعر دائمة العادة و لكنها تؤدي أحيانا الى شل النشاط. (نفس المرجع السابق،ص264)

5- مستويات القلق:

هناك ثلاث مستويات للقلق و هي:

1- المستوى المنخفض للقلق:

يحدث حالة تنبيه عام و يزداد تيقظه و ترتفع لديه الحساسية للأحداث الخارجية كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر و يكون الفرد في حالة تحفز و تأهب لمواجهة مصادر الخطر، و يكون الفرد في حالة تحفز و تأهب لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها، و يكون القلق في هذا الخطر في المستوى إشارة إنذار لخطر وشيك الوقوع.

(فاروق السيد عثمان، ،2001،ص28)

2- المستوى المتوسط للقلق:

يصبح الفرد أقل قدرة على السيطرة حيث يفقد السلوك مرونته و يستولي بوجه عام على استجابة الفرد في المواقف المختلفة و يحتاج الى المزيد من البذل جهد للمحافظة على السلوك المناسب في مواقف الحياة المتعددة

3- مستوى العالي للقلق:

يتأثر التنظيم السلوكي للفرد بصورة سلبية أو يقوم بأساليب سلوكية غير ملائمة للمواقف المختلفة و لا يستطيع التمييز بين المثيرات الضارة و يرتبط ذلك بعدم القدرة على التركيز و الانتباه و سرعة التهيج و السلوك العشوائي (عبد العزيز النعايطة،د-محمد الجغيمان، ،2006،ص133-134)

6- مظاهر القلق:

و هكذا فان القلق يشتمل على عدة مكونات هي:

أولاً: مكون إنفعالي enotionale:

أو وجداني يتمثل في مشاعر الخوف و الفرع و التوجس و التوتر و البالع الذاتي و الانزعاج.

ثانياً: مكون معرفي cognitive:

و يتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على القدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف و التفكير الموضوعي، و الانتباه و التركيز و التذكر و حل المشكلة، فيستغرق الانشغال بالذات والشك في قدرته

على الأداء الجيد والشعور بالعجز ، وعندما لكفأت، والتفكير في العواقب الفشل والخشية من فقدان التقدير.

ثالثاً :مكون فيسيولوجي ysiological :

ويتمثل فيما يترتب على الحالة الخوف من إشارة وتتشيط للجهاز العصبي المستقبل أو اللاإرادية مما يؤدي الى تغيرات فيسيولوجية عديدة منها ارتفاع ضغط الدم وانقباض الشرايين الدموية وزيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس والعرق، ويذهب بعض الباحثين من أمثال روبش 1963 robush الى أنه يمكن تميز القلق بصورة واضحة عن حالات الانفعالية الأخرى بوجود المصاحبات الفيسيولوجية.

(أشرف محمد عبد الغاني،2003، ص 90).

7- مصادر القلق :

يجمع الباحثون في موضوع القلق على أنه يظهر استجابة لخطر مدرك ذاتيا، ومحسوسا بدرجة ما، ويؤكد "ماورر" mower على المخاطر التي يسببها الآم أو الجروح التي يمكن أن تصيب الجسد، في حين يؤكد عالم النفس الإنساني " كارل روجر kiregegeard rogers" إن مصدر القلق يمكن في خطر الناجم عن تحميل الذات الذنب بناء على قرارات خاطئة.

ويرى "أدler" إن مصدر القلق يمكن في خطر الشعور بالنقص وعدم القدرة على تعويضه.

بينما تشير "كارين هوربي" على الخطر الموجه للمكونات الأساسية لشخصية، ويؤكد هاي على أن مصدر القلق هو إدراك الفرد لوجوده لقيمة من القيم الاساسية بالنسبة لوجوده.

أما فرويد فيشير أن مصدر القلق يمكن في توقع الحيرة الذاتية سواء كانت مادية أو نفسية يلعب دورا مهما في نشوء القلق. فالخبرات التي تعيشها فعلا. تصبح هي الموجهة لتقديرنا أو حكمنا حتى ولو كان الحكم خاطئا، فذلك مهتما بالنسبة للنجاح. (سامر جميل رضوان، 2003، ص 90.)

نسبة الإصابة :

يصيب مرض القلق 5% تقريبا من السكان في أي وقت بعينه نسبة المصابين به من الاناث 80% وتعود هذه النسبة الى الضغوط التي يخلقها وضع النساء المتدني عن الرجال في المجتمعات، وتحدث أغلب الحالات في العقد الثاني وحتى أوائل العقد الثالث من العمر. ويقوم هذا التوزيع الخاص لأعمار التي تبدأ فيها الأمراض على أساس بعض العمليات الكيمياوية أو البيولوجية المحددة التي تؤدي الى تكرار حدوث بعض الأمراض لدى فئة عمرية معينة دون فئة اخرى. (مصطفى نوري القماش، د.خليل عبد الرحمن، 2007، ص 258)

وما هذا إلا دليل واحد من بين أدلة عديدة توحى بأن هناك أساسا بيولوجيا محتملا لمرض القلق.

ويشير تزايد الإعداد المصابة بالقلق داخلي المنشأ عما اذا كانت الإصابة به وخاصة في صورها البسيطة أو المخففة، تفيد في نواحي تكيفية معينة.

8- طبيعة القلق :

يركز الكثير من علماء النفس على أن القلق شعور عام بالخيبة أو الخطر وشيك الوقوع ومصدره غير معلوم. أنه استجابة مبالغ فيها لموقف لا تمثل خطرا حقيقيا، وقد لا تخرج عن إطار الحياة العادية ولكن الفرد الذي يعاني القلق يستجيب لها غالبا كما لو كانت تمثل خطرا ملحا أو موقفا يصعب معالجته

لقد حدد لويس 1988 الخصائص الست للقلق:

1. أنه حالة انفعالية يرتبط به: ذعر، فزع، خشية، توقع الخطر، توجس.
2. هذا الانفعال يتميز بأنه غير سار.
3. أنه انفعال موجه نحو المستقبل.
4. لا يوجد تهديد حقيقي أو معروف أو محدد أو أن وجد التهديد فهو لا يستدعي مثل هذا الانفعال و لا يتناسب معه بهذه الدرجة من التهويل.
5. هناك شكاوي جسمية ذاتية في القلق و خاصة الشعور بضيق الصدر.
6. يرافقه اضطرابات و تغيرات عضوية و جسمية واضحة (محمد قاسم عبد الله، 2008، ص170-171).

و قد وضع "نايتزل و برنيستين" أربع مبادئ سلوكية تميز القلق أضاف إليها "بيلاك" و رفاقه 1988 و ثلاث أخرى اعتمد عليها كثير من العلماء في تقديرهم للقلق و طبيعته و هي:

- 1- ان القلق ليس سمة أو خاصية للشخصية موجودة داخل الفرد
- 2- يمكن اكتساب القلق بطرق التعلم المختلفة
- 3- يضم القلق مكونات سلوكية متعددة و معقدة تحدث مرتبطة بمثيرات استجابات القلق، من هنا يتحدث علماء النفس السلوكيون عن ثلاثة جوانب لاستجابة القلق و هي: تقرير الشخص نفسه و ما يتحدث عنه من ضيق و توتر و خشية، تغيرات عضوية جسمية و خاصة التغيرات المتعلقة بإثارة الجهاز العصبي و الثالث استجابة الحركية الظاهرة التي قسمها بوال الى قسمين مباشرة و غير مباشرة.
- 4- أن مكونات الاستجابة للقلق هذه ليست مترابطة بدرجة عالية.

5- أن مكونات استجابة القلق هذه تشرح لنا العمليات المعرفية و العقلية عند الفرد: الإدراك و الإدخال و الترميز للمعلومات و تفسيرها.

6- ان التصنيف التشخيصي الذي وضعته الجمعية الأمريكية للقلق و أمراضه شجع الكثير من البحوث من أجل الدراسة، الفروق و التشابه في أسبابه، و مظاهره، و الجوانب النفسية و العضوية و سيره و تطوره باعتباره اضطراب نفسي(العصاب).

7- يجب الاعتماد على المعيار التشخيصي الدقيق الذي وضعه الدليل التشخيصي و الإحصائي للأمراض النفسية(DSM III) من أجل تشخيص أمراض القلق (نفس المرجع السابق،ص170-171).

9- مفهوم قلق الامتحان:

قلق الامتحان هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان أو الاختبار، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج و الانفعالية. و هو حالة انفعالية وجدانية مكررة، تعترى الفرد في المواقف السابقة للامتحان، أو في موقف الامتحان ذاته، و تتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر و التهديد و الخوف من الإمتحان و متعلقاته.

و يتضمن قلق الامتحان الاستجابات النفسية و الفسيولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان، حيث يشعر الطالب بتوتر و الضيق و الخوف و الانزعاج في مواقف التقييم، حيث تكون قدراته موضع فحص و تقييم.

و قلق الامتحان أقرب حالة للقلق و يرتبط بسمة القلق و يعبر قلق الامتحان التي يصل اليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الانزعاج و الانفعالية من أداء الامتحان أو مواقف التقييم بصفة عامة و في ضوء النظر الى القلق كحالة أو سمة فان قلق الامتحان يرتبط بقلق الحالة أكثر من ارتباطه بقلق السمة

إذا كان قلقاً موقفياً مؤقتاً يرتبط بالامتحان فقط أما إذا كان هناك قلق السمة فان قلق الامتحان كحالة يكون أكثر دوماً و يظهر قلق الامتحان في الأغلب و الأعم في شكل رد فعل انفعالي شرطي، ناتج عن خبرات متعلمة بغيضة، مرتبطة بمواقف الامتحان

10- أنواع قلق الامتحان *facili*

- قلق الامتحان المسير *tative* وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو الاثر الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعيًا، يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، ويبسر أداء الامتحان.

ومن هنا نقول أن قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية ويؤديان الى تحسين الاداء في الامتحان.

- **قلق الامتحان المعسر** : *debilitative* هو قلق الامتحان المرتفع، ذو الاثر السلبي المعوق حيث تتوتر الاعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التركيز والفهم، ويربكه حين يستعيد للامتحان ويعسر أداء الامتحان.

ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع المعسر، يؤثر تأثيراً سيئاً في التحصيل الدراسي في أداء الامتحان، بالمقارنة بالقلق المعتدل المسير.

وهكذا فان قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع) قلق غير ضروري ويجب حفظه وترشيده. (نفس

المرجع السابق، ص 98)

- مظاهر قلق الامتحان :

تعدد مظاهر قلق الامتحان ومن أهمها مايلي :

- الخوف والرغبة من الإمتحان.
- الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.
- التوتر قبل الامتحان وتوقع تقديرات منخفضة أو الرسوب في الامتحان.(نفس المرجع السابق ،

ص100)

- الشعور بقصور الاستعداد للامتحان.
- الاهتمام الزائد، والشك أثناء التحصيل خلال العام الدراسي.
- الارتباك، والتوتر، ونقص الاستقرار، الارق، فقد الشهية، في موقف الامتحان.
- نقص الثقة بالنفس.
- الشعور بالضغط النفسي للامتحان والعصبية الشديدة أثناء الاجابة في الامتحانات.
- الاضطرابات الفسيولوجية، أثناء أداء الامتحان مثل : سرعة ضربات القلب، وزيادة معدل التنفس، والارتباك في المعدة، وتصيب العرق...
- تشتت الانتباه، ضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.
- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- الرعب الانفعالي الذي يشعر الطالب بأن عقله صفحة بيضاء وأنه نسي ما ذكره بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان، أو بمجرد توجيه السؤال شفويا اليه.
- الاصابة بصداع شديد عند استلام ورقة الأسئلة.
- وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات.

- نقص امكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

11- أسباب قلق الامتحان : (موسى ابراهيم حريزي، 1961، ص104).

يبقى الامتحان دائما في النفوس جسرا مخيفا ونفقا مظلما وطويلا نهايته مجهولة وعلى هذا فان الطالب الممتحن لا يثق في نفسه وشعوره بالنقص وفي هذا تتعدد أسباب القلق من الإمتحان :

1/ "نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية" :

إذا كان الطالب الممتحن لا يملك معرفة جيدة ومتينة بالموضوعات والمواد التي درسها في العلم وبهذا سيتملكه القلق أثناء أداء الامتحان، فنلاحظ أن الطالب المتمكن جيدا من معارفه ليس كالتالي الذي يفتقد معارف في حدة القلق أي هذا الأخير تراه أثناء الامتحان ينظر يمينا وشمالا، ويتحرك كثيرا. ولكن الذي حرص طول العام يقوم بتثبيت أفكار ومعارف في الموضوعات الدراسية.

2/ قلق ينتاب الطالب يكون من "تأخية الأسئلة وتوقعها" :

لما يقبل الطالب للامتحان تكثر لديه التساؤلات هل هي سهلة أم صعبة ؟، ويخاف أن تخونه الذاكرة ويخاف من ضياع ورقة الاجابة أو نسيانها.

3/ارتباط الامتحان خبرة الفشل في حياة الطالب وتكرار مرات الفشل" :

القلق يأتي بطريقة عندما يضع الطالب ضمن أفكاره فكرة الفشل فنجد الذي امتحن مرتين قلق من النتيجة التي سيحصل عليها.

4/ "الضغوط البيئية وخاصة الأسرية"

إن مجمل الضغوطات التي يمارسها الأهل على الطلبة وتوقعاتهم وأمالهم غير منطقية على حصول نتائج عادية وأحيانا مخاوف منطقية في عالم لا يرحم، وأصبحت المنافسة والحصول على مهنة جيدة. (المرجع

السابق، ص 99)

12- علاج قلق الامتحان :

يوجد العديد من الأساليب التي من شأنها أن تعمل على تحقيق قلق الامتحان لدى الطلاب الذين يعانون منه ومعظم تلك الأساليب مؤسسة على النظرية السلوكية أو نظرية المثير-الاستجابة. فهي تعمل على كف استجابة (قلق) التي تثيرها مثير الامتحان ومن أهم تلك الأساليب ما يلي :

I. أسلوب التدريب على التغذية البيولوجية المرتدة :

فقد أثبتت الدراسات الحديثة فعالية التدريب على العائد البيولوجي في حفظ قلق الامتحانات، ويعني قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته بما ينعكس على حفظ عدد من المؤتمرات السيكوفيسيولوجية لقلق الامتحان مثل انخفاض توتر عضلة الجبهة، وانخفاض ضغط الدم، وانخفاض عدد نبضات القلب ويهدف هذا الأسلوب من العلاج الى تدريب الأفراد على كيفية التحكم الارادي في الاستجابات الفسيولوجية اللاإرادية التي تخضع أساسا للجهاز العصبي الاوتونومي، والجهاز العصبي المركزي. (محمد عبد الطاهر الطيب، 1962، ص 97-98)

II. الاسترخاء :

إن الاسترخاء كأسلوب للتحكم في مستوى قلق الامتحان يعد من الأساليب الهامة التي يعتمد عليها في تخفيف هذا الاضطراب، ليس هنا فقط، بل يستخدم أيضا في تعديل الكثير من الاستجابات الانفعالية غير المرغوب فيها.

الاسترخاء هو ارخص علاج في حقل الامراض النفسية، وأكثر فعالية في علاج كثير من الاضطرابات، وذلك للاسترخاء العضلي ومع الهدوء النفسي. (عبد المنعم الميلادي، والصحة النفسية، الاسكندرية 2005، ص 97)

- التحصين المنهجي :

وقد تم استخدام فنية التحصين المنهجي في دراسات عديدة كإحدى الأساليب تحقيق الامتحان من الدراسات محمد عبد العال الشيخ (1986)، وفيها ترتيب المثيرات المسببة لقلق الامتحان ترتيبا تصاعديا أي أُل إثارة للقلق بأكثرها إشارة للقل، ويتم تخيل كل مثير مع عمل استرخاء للشخص. وقد تم شرح هذه الفنية عند الحديث عن أساليب علاج الخجل، ومن الجدير بالذكر أن الخجل هو نوع من أنواع القلق الاجتماعي لذلك فقد يشترك مع قلق الامتحان في بعض الاشياء. (نفس المرجع السابق ، ص 99-100)

.III. العلاج العلامي والانفعالي :

وكما ذكرنا في معرض حديثنا عن الخجل أن العلاج العقلاني الانفعالي هو أسلوب علاجي حديث يعتمد على تعديل الأفكار السلبية الخاطئة لدى الفرد باعتبار أن تلك الأفكار الخاطئة هي المسببة لاضطرابه. وبناء عليه فإن هذا الأسلوب يستخدم أيضا في علاج قلق الامتحان، وذلك بالبحث عن الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تدور في ذهن الفرد بخصوص الامتحان ومناقشتها منطقيا والعمل على إثبات أنها أفكار خاطئة ولا يجب التعويل عليها. وقد استخدم هذا النوع من العلاج بالفعل في تخفيف قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة وأثبتت فعالية كبيرة. (نفس المرجع السابق، 100).

خلاصة الفصل :

إن التعب أو الغضب يسبب كليهما القلق وذلك في المجال السلوكي والشخصي، ولهذا فهو محفز مهم لفعاليات مثل حدة التفكير والبحث، ويلعب القلق في التعامل الانساني والمواجهة اليومية للواقع، لما يلق التقدير المناسب لذلك فان المجتمع الإنساني المتحرر من القلق هو أمر محضى الخيال والفائدة ترجى منه، المهم هو تحريره من ذلك الشكل الذي يجعل الإنسان بئسا ومكفوفاً.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- حدود الدراسة
- 3- عينة الدراسة
- 4- الخصائص السيكمترية لأداة جميع البيانات
- 5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة وحدودها ، ويبين مجتمع وعينة الدراسة ، كما يتطرق لبناء أداة الدراسة والإجراءات التي تم إتباعها للتحقق من صدقها وثباتها ، ويوضح كيفية تطبيق الدراسة ميدانياً، وأساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة بيانات الدراسة .

1- منهج الدراسة :

إنطلاقاً من طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي لكون هذا المنهج يقوم بوصف الظاهرة في وضعها الراهن وتحليلها ، ويعرف هذا المنهج " المنهج الوصفي " ولكون هذا المنهج الوصفي يدرس الظاهرة ويعبر عنها كمياً وكيفياً ، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ، وكامل توجد في الواقع .

2- حدود الدراسة :

حددت هذه الدراسة بعدد من المحددات البشرية والمكانية والزمانية والموضوعية الآتية:

- الحدود البشرية :

اقتصرت الدراسة على عينة من التلاميذ في المرحلة الثانوية .

- الحدود المكانية:

تركزت الدراسة في ثانوية الحاج عيسى بالأغواط .

- الحدود الزمانية :

لقد استغرقت عمليات تصميم الاستبيان وجمع البيانات وتحليلها والانتها من إعدادها ، خلال شهر أفريل من العام الدراسي 2015-2016

3- عينة الدراسة : أجريت الدراسة على مجموعة من التلاميذ بثانوية حيث كان

عددهم (40) تلميذ و تلميذة معلم ، حيث تم اختيار العينة بطريقة قصدية

4- الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات :

قبل تطبيق أي أداة من الأدوات يجب التأكد من مدى إستقرارها وموضوعيتها ، وكذا ثباتها وصدقها ، وهو ما يعرف الخصائص السيكومترية للأداة .

1 - الثبات : هو مدى صحة الاختبار في تطبيقه على أفراد العينة ، وكلما كان الاختبار ثابتا كان صادقا وليس العكس صحيح .

1- معامل الارتباط :

الجدول(02): يوضح ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ

معامل ألفا كرونباخ	n
0.76	40

التحليل :

بعد تطبيق قانون معامل ألفا كرونباخ والتي قيمته تساوي 0.76 وهي قيمة تدل على ثبات المقياس .

2- الصدق التمييزي : تم حسابه بإتباع الخطوات التالية :

تفريغ النتائج من خلال جمع الأوزان لكل فرد من فراد العينة الاستطلاعية .

ترتيب مجموع القيم لكل فرد بشكل تصاعدي من اقل قيمة إلى أعلى قيمة .

اخذ نسبة 27 % من العينة الاستطلاعية العليا وكذلك 27 % من العينة الاستطلاعية الدنيا .

وكانت المقارنة بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا باستخدام اختبار " t " لعينتين غير مرتبطتين ومتساويتين في العدد حسب القانون التالي :

1- 2 اختبار " ت " لحساب الفروق لعينتين غير مرتبطتين ومتساويتين في العدد

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{n}}}$$

الجدول(03) : يوضح النتائج المتحصل عليها من خلال صدق المقارنة الطرفية :

القيمة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العليا 27%	05	8.60	0.89	8.39	2.30	08	0.05
الدنيا 27%	05	13.20	0.83				دال

التحليل :

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ 8.39 وعند مقارنتها بـ "ت" الجدولة والمقدرة بـ 2.30 عند درجة الحرية 08 وهذا عند مستوى الدلالة 0.05 ، فكانت "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولة ، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا ، حيث بلغ متوسط الحساب للمجموعة العليا 8.60، بينما المجموعة الدنيا بلغ متوسط حسابها 13.20 ، بالتالي فإن المقياس استطاع التمييز بين المجموعتين فهو إذا صادق .

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة :

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{n} \text{ المتوسط الحسابي}$$

$$S^2 = \frac{\sum (X - \bar{X})^2}{n-1} \text{ التباين}$$

$$r = \frac{n \sum XY - \sum X \cdot \sum Y}{\sqrt{(n \sum X^2 - (\sum X)^2)(n \sum Y^2 - (\sum Y)^2)}} \text{ معامل بيرسون}$$

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{n}}} \text{ إختبار "ت" للفروق لعينتين متساويتين وغير مرتبطتين.}$$

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}} \text{ إختبار "ت" للفروق لعينتين غير متساويتين وغير مرتبطتين.}$$

معامل سبيرمان للتصحيح :

$$= 2 \left(1 - \frac{S_1^2 + S_2^2}{S_X^2} \right)$$

$$r = \frac{n \sum XY - \sum X \cdot \sum Y}{\sqrt{(n \sum X^2 - (\sum X)^2)(n \sum Y^2 - (\sum Y)^2)}}$$

الفصل الخامس: مناقشة و تقسيم النتائج

1- عرض و تحليل الفرضية الأولى

2- عرض و تحليل الفرضية الثانية

3- عرض و تحليل الفرضية الثالثة

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في قلق الإمتحان حسب متغير الجنس

الطريقة	الجنس	n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قلق الإمتحان حسب الجنس	ذكور	20	33.8	2.50	0.00	2.02	38	0.05
	إناث	20	33.8	3.90				غير دال

الجدول رقم (04) : يوضح الفروق الإحصائية حسب متغير الجنس .

التحليل :

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ 0.00 وعند مقارنتها بـ "ت" المجدولة والمقدرة بـ 2.02 عند درجة الحرية 38 وهذا عند مستوى الدلالة 0.05 ، فكانت "ت" المحسوبة أقل من "ت" المجدولة ، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ، حيث بلغ متوسط الحساب للمجموعة الذكور 33.8 ، بينما المجموعة الإناث بلغ متوسط حسابها 33.8، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة للبحث نقبل الفرضية الصفرية .

بالعودة إلى النتائج السابقة يمكن أن نقول أنه لا يوجد فرق بين الذكور و الإناث في قلق الامتحان باعتبار أن المتوسط الحسابي للإناث يتساوى مع المتوسط الحسابي لدى الذكور (33.8) أي أن افراد عينة الذكور لهم نفس الدرجات على مقياس قلق الامتحان مع عينة الإناث .

- وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع ما ذهبت اليه (منى الصواف وآخرون) حيث اعتبروا أنها توجد عوامل مثاليه تسهم في إيجاد فروق فالقلق بين الجنسين ذلك أن هرمونات الأنوثة تؤدي دورا مهما كأحد عوامل أو مسببات اضطرابات القلق (الصواف،2003، 139).

-عندنا تعاملنا مع تلاميذ مرافقين لا يزال العامل الاجتماعي المهم لم يتدخل بعد .وهو عامل الزواج خاصة لدى الإناث فهن يبدأن الشعور بأهمية النجاح فالدراسة حتى ليخضعن لتوجيه حياتهن من طرف الأسرة ،عند اقتراب سن الزواج ،فكأن النجاح يصبح عندهن وسيلة لتحديد حياتهن أما في هذا السن الذي تناولناه كعينة لا يزال لم يظهر ذلك بعد ،ولأن النجاح بالنسبة للأنثى يعكس سلوكها .

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

نص الفرضية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغير الشعبة الدراسية .

الجدول رقم (05) : يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغير الشعبة الدراسية .

الطريقة	الجنس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قلق الامتحان حسب الشعبة الدراسية	علوم	20	34.2	2.5	0.86	2.02	38	0.05
	آداب	20	33.4	4.06				غير دال

الجدول رقم (05) : يوضح الفروق الإحصائية حسب متغير الشعبة الدراسية .

التحليل :

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ 0.86 وعند مقارنتها بـ "ت" الجدولة والمقدرة بـ 2.02 عند درجة الحرية 38 وهذا عند مستوى الدلالة 0.05 ، فكانت "ت" المحسوبة أقل من "ت" الجدولة ، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعبتين ، حيث بلغ متوسط الحساب لشعبة العلوم 34.2، بينما المجموعة شعبة الآداب بلغ متوسط حسابها 33.4 ، وبالتالي نرفض فرضية البحث و نقبل الفرضية الصفرية .

-بالعودة إلى النتائج السابقة يمكن القول أنه وعلى الرغم من أن الفرق جاء لصالح تلاميذ الشعبة العلمية باعتبار أن المتوسط الحسابي لهم أكبر من متوسط الحسابي لتلاميذ الشعب الأدبية ،إلى أنه فرق طفيف غير دال إحصائياً.

-وتتوافق دراستنا مع دراسة سليمة السايحي حيث ترى أن عدم حصول أفراد العينة على درجات مرتفعة في مقياس قلق الامتحان قد يكون سببه سهولة الامتحان والظروف التي فيها تتم فيها الامتحانات كالحراسة يلجأ لها العديد من التلاميذ للحصول على علامات مرتفعة وهو يشترك في هذه الأسباب تلاميذ التخصص الأدبي وتلاميذ التخصص العلمي غير أن التلاميذ العلميين أكثر دافعية وأكثر قلقاً فالامتحان خوفاً من الحصول على النتائج الغير مرضية على الرغم من أن الفروق بينهم لم تكن كبيرة لدرجة الدلالة الإحصائية .

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة :

نص الفرضية : توجد فروق بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغير الرغبة في التخصص .

الجدول رقم (06): يوضح وجود الفروق بين التلاميذ في قلق الامتحان حسب متغير الرغبة في التخصص .

مستوى الدلالة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	"ت" المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التوجيه	التخصص
0.05 دال	38	2.02	2.1	3.5	32.75	الرغبة في التوجيه	قلق الامتحان
				3.05	34.85	بدون رغبة في التوجيه	حسب الرغبة في التوجيه

الجدول رقم (06): يوضح الفروق حسب متغير الرغبة الاحصائية .

التحليل :

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر ب 02.1 وعند مقارنتها ب "ت" المجدولة والمقدرة ب 02.02 عند درجة الحرية 38 وهذا عند مستوى الدلالة 0.05 ، فكانت "ت" المحسوبة أكبر من "ت" المجدولة ، مما يدل على أنه توجد فروق بين التلاميذ في الرغبة في التخصص ، حيث بلغ متوسط الحسابي الذين وجهوا برغبة 32.75 ، بينما الذين وجهوا بدون رغبة بلغ متوسط حسابها 34.85، وبالتالي نقبل الفرضية البديلة .

-وبذلك يمكن القول أن التلاميذ يرجعون إلى التخصص الذين يرغبون فيه تكون درجات قلق

الامتحان لديهم منخفضة مقارنة بالتلاميذ الذين وجهوا عكس رغبتهم ، لأن :

*التلميذ الموجه برغبته لا يشعر بالعزلة داخل القسم لأنه أتجه إلى مكان أرادته .

*الخارطة المعرفية تشعر التلميذ بالأمن في حالة وجوده فالمكان الذي أختاره لأنه يعرفه فهو يختار شعبة على أساس أنه يعرفها .

*إرتباط القلق بمتغيرات اخرى مثل : الإحباط والضغط وخيبة الأمل لعدم إعطائه ما يريد .

*إحساس التلميذ بأن إمكانياته أكبر فالشعبة التي اختارها وليست فالشعبة التي لم يختارها.

-وتتوافق دراستنا مع دراسة (براون 1999) حيث تحدثت على قلق الامتحان وأداء الامتحان والتدخل المعرفي فنقص المهارات وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة آثار قلق الامتحان وللتحصيل الدراسي السابق على الأداء فاختباري تحصيل مختلفين ،كما أظهرت هذه الدراسة أن التحصيل الدراسي السابق والجنس يؤثران على أداء الامتحان .

الإستنتاج العام:

- من خلال دراستنا ،ومن خلال ما تناولناه في الجانب النظري ثم من خلال الدراسة الميدانية وعرض الفرضيات ثم مناقشتها وتفسيرها توصلنا إلى :
- إن قلق الامتحان كظاهرة ،منتشرة وملازمة للتلاميذ أثناء مشوارهم الدراسي .
 - يعتبر التوجيه حسب الرغبة للتلاميذ عاملا مؤثرا في مستوى قلق الامتحان لديهم ،حيث أن الذين توجهوا دون رغبتهم أكثر قلقا .
 - لا يعتبر عامل الجنس مؤثرا في مستوى قلق الامتحان ،حيث أن الذكور ،والإناث يعانون من نفس المستوى فهذه المرحلة العمرية حسب عينة دراستنا .
 - لا تؤثر الشعبة في مستوى قلق الامتحان حيث كان مستوى قلق الامتحان سواء لدى العلميين أو الأدبيين متساوي .
- ومنه يمكن القول من خلال هذه الدراسة أن درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي لا يتأثر بجنس التلميذ وشعبته ولكنه يتأثر برغبته في التخصص الذي يدرسه ،الشيء الذي يدفعه لبذل المزيد من الجهد الممزوج بالكثير من الرغبة والدافعية.

الإقتراحات :

بعد كل ما قمنا به من دراسة نظرية و ميدانية و اكتشاف بعض المشاكل التي تعترض الطالب في المرحلة الثانوية و محاولة التقليل من شدة القلق في الامتحان ان نعطي بعض التوصيات و الاقتراحات في مبادرة منا لمساعدة من تعترضه هذه المشكلة الا وهي «قلق الامتحان» و تتمثل في ما يلي : بالنسبة للتلاميذ:

- _ الثقة في النفس كي يسيطر التلميذ على الخوف و القلق
- _ خلق التلميذ جو للمنافسة مع زملائه في الدراسة
- _ مراجعة مستشارة التوجيه بشكل مستمر و التواصل معه
- _ يجب على التلميذ بداية المراجعة من بداية الموسم الدراسي لكي ترشح المعلومات و يتجنب بذلك ضغط و قلق الامتحان .
- بالنسبة للجهات المعنية من مستشارين و معلمين و مدراء....الخ .
- _ التقليل من ضخامة البرامج و الحصص الدراسية التي ترهق للتلميذ ولا تترك له وقت للمراجعة
- _ ضرورة التعاون بين الاسرة و مستشار التوجيه لتوفير الظروف التربوية و الاسرية المناسبة للمذاكرة و الاستعداد للامتحان
- _ الاكثار من الحصص الارشادية قبل الامتحانات لتخفيف القلق على التلاميذ و معرفة التلاميذ الذين يعانون من قلق رهيب وقت الامتحانات و التواصل معهم بشكل شخصي بهدف مساعدتهم و تخفيف القلق لديهم
- _ ضرورة وجود مرشدين نفسيين في جميع المؤسسات التربوية
- _ اعادة النظر في الخطط التربوية حيث يجب اعداد التلاميذ تربويا و نفسيا لتحقيق الاهداف التربوية و ليس لإعدادهم للإمتحان فقط .

إن قلق الامتحان من مشكلات العصر التي يواجهها تلامذتنا في الوقت الراهن خاصة فالمراحل الحرجة مثل الانتقال من مرحلة إلى أخرى ففيها يتوقف مصير ثلاث أو أربع سنوات ويتطلب منا مساعدة التلاميذ بشكل أو بآخر ليكون القلق لديهم إيجابي بحيث يزيد من دافعة الإنجاز لديهم ليرقى إلى أحسن المراتب العلمية من الليسانس والدكتوراه، وهذا يكون من طرف الوالدين، المعلمين، المرشد، الكل يكون واقف ليحقق التلميذ حلمه والتغلب على أصعب العقبات .

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. أبو علاء رجاء محمود، نادية محمد شريف، الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، دار القلم، ط1، الكويت، 1983.
2. أحمد أحمد عواد، علم النفس التربوي وصعوبات التعليم، المكتب العملي للكمبيوتر والنشر، والتوزيع الإسكندرية، مصر، ط1، 1997.
3. أحمد ازوي، المراهق والعلاقات المدرسية، الشركة المعرفية للطباعة والنشر، بدون سنة.
4. أحمد زكي صالح، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، بدون درا نشر، 1959.
5. أشرف محمد عبد الغاني، محمد السيد حلوة، الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الناشر الجامعي الحديث، ب ط، 2003، .
6. أشرف محمد عبد الغني شريت، محمد سيد حلوة، الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ب ط، 2002.
7. أشرف محمد عبد الغني شريت ومحمد السيد حلوة، الصحة النفسية، نظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، ب ط، الاسكندرية-2002،
8. أوليس ميول، ترجمة لبيس خراج ومحمد نعمان صبري، التوجيه ووسائيه وأسس فلسفته، درا النهضة العربية، مصر، 1946.
9. جان دريفون، التوجيه التربوي والمهني، ترجمة ميشال ابن فاصل، بيروت، بدون سنة.
10. حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1980.
11. حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، ط5، القاهرة، 1995.

12. خليل مخائيل معوض، سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، ط4، 2000.
13. خليل ميخائيل معوض، بسيكولوجية النمو الطفولة
14. سامر جميل رضوان، الصحة النفسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.
15. سامر جميل رضوان، الصحة النفسية، عمان، دار السيرة، ط2001، 1. .
16. سعد رياض، الشخصية أنواعها، أمراضها وفن التعامل معها، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، ط1، القاهرة، معمر 2005.
17. سلوى محمد عبد الباقي، الرشاد والتوجيه النفسي للأطفال، مركز الإسكندرية للكتاب، بدون طبعة، الازاريغلة، بدون طبعة.
18. السيد عبد الحميد مرسي، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، القاهرة ، مكتبة، الحالي، ط1، 1976.
19. عبد العزيز البسام، المدرسة الثانوية الشاملة، عمان، 1972.
20. عبد المنعم الميلادي، والصحة النفسية، الاسكندرية، الناشر مؤسسة شباب الجامعة، 2005.
21. عبد المنعم الميلادي، والصحة النفسية، الاسكندرية، الناشر مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، ب ط، 2004.
22. عثمان صبري، التوجيه فلسفة أسسه ووسائله، القاهرة، دار النهضة، بدون سنة.
23. عمر محمد الطاهر، المرشد النفسي المدرسي، القاهرة، 1984.
24. فاروق السيد عثمان، قلق و ادارة الضغوط النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1، 2001.

25. فيصل خير الزاد علاج الامراض النفسية والاضطرابات السلوكية، دار الملايين، بيروت، لبنان، 1984.
26. محمد حامد زهران، الارشاد النفسي المصغر بالتعامل مع المشكلات الدراسية، القاهرة ط1، 2000.
27. محمد عبد الطاهر الطيب، مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين الى المراهقة، الاسكندرية، دار المعرفة الجمعية، 1962.
28. محمد عبد الظاهر الطيب، مشكلات الابناء وعلاجها من الجنين الى المراهقة دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ب ط، 1962.
29. محمد قاسم عبد الله، مدخل الى الصحة النفسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، مصر، ط4، سنة 2008،
30. محمد قاسم عبد الله، مدخل الى الصحة النفسية، دار الفكر، ط4، 2008.
31. محمد قاسم عبد الله، مدخل الى الصحة النفسية، دار الفكر، 2008.
32. مصطفى النوري القيش، خليل عبد الرحمان المعاينة، الاضطرابات السلوكية و الانفعالية، دار المسيرة، ط2007، 1،
33. مصطفى نوري القماش، د. خليل عبد الرحمن، المعاينة والاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمان، دار المسيرة، ط2007، 1.
34. مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان معاينة، الاضطرابات السلوكية والانفعالية دار المسيرة، عمان، ط1، 2007.
35. معصوم سهيل المطيري، بالصحة النفسية ومفهومها... اضطرابات، الاردن دار الحنين، ط1، 2005،
36. معصومة سهيل المطيري، الصحة النفسية مفهومها... اضطرابها، دار الحنين، الاردن، ط1، 2005.

37. معصومة سهيل المطيري، الصحة النفسية، مفهومها واضطراباتها، الأردن، دار الحمين،

ط1، 2005،

38. موسى ابراهيم حريزي، مشكلة النسيان والخوف من الامتحان الجزائر، ط1، 1961.

39. موسى ابراهيم حريزي، مشكلة النسيان والخوف من الامتحان، الجزائر، ط1، 1991.

الكتب باللغة الأجنبية :

1. Jacky charpentier, bernard collin et édith scheurere, 1993 de

l'orientation au projet de l'élève-hachette éducation paris.

2. lios(liason de l'information et de l'orientation scolaire),1976,ministère

de l'éducation nationale, N1.

3. marseil sir, le document de information : leur role dans l'orientation-

paris p 218.

4. mauriee bouvier et raymond mareellin : 1942 les principaux problèmes

de l'orientation professionnelle-France.

مواقع الأنترنت :

[http:// www.mengov.ma/dese/parti1-2htm](http://www.mengov.ma/dese/parti1-2htm)

[http:// www.jeda.gov.sa/jirshad/concipt/index.htm](http://www.jeda.gov.sa/jirshad/concipt/index.htm) p02

الملاحق

جامعة عمار التليجي الأغواط

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

الشعبة: ارشاد و توجيه

قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفونيا

أخي ، أختي الطالب (ة) نرجز تقديم مساعدتك لنا بالاجابة على مجموعة من الأسئلة التي تمثل مضمون الاختبار و ذلك بوضع علامة (X) في الاجابة المناسبة لمعرفة قلق الامتحان لديك و التي سنوظفها في تحضيرنا لمذكرة التخرج المكملة لنيل شهادة الماستر .

البيانات الشخصية

الجنس : ذكر أنثى

الشعبة الدراسة : آداب و فلسفة علوم

الرغبة في التخصص :

آداب و فلسفة علوم

أحيانا	دائما	نادرا	
			1- أشعر بالثقة و الارتياح أدائي الامتحان
			2- أثناء أدائي للإمتحان أشعر بالقلق و الاضطراب
			3- تفكيري في درجتي في المادة يؤثر على أدائي في الاختبار
			4- افتقد التصرف في الامتحانات الهامة
			5- أثناء امتحانات اجهد نفسي أفكر بأنني لن أنتهي من الدراسة
			6- تتنابني حالة من الحيرة الشديدة كلما بذلت جهد زائد في الاختبار
			7- التفكير في أداء الاختبار بطريقة رديئة يعترض تركيزي في الاختبار
			8- أشعر بالعصبية الشديدة عند أدائي لإختبار هام

			9- على الرغم من الاستعدادي الجيد للإختبار أصعر بالعصبية اتجاهه
			10- يبدأ شعوري بالاضطراب الشديد قبل استلام ورقة الأسئلة
			11- أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحانات
			12- أتمنى أن لا تضايقتي الامتحانات كثيرا
			13- شدة توتري أثناء امتحان الهام يحدث توترا في معدتي
			14- أشعر بخيبة أمل عند أدائي لامتحان هام
			15- أشعر بالذعر الشديد عند أدائي لإمتحان هام
			16- قبل أدائي لإمتحان هام أشعر بالقلق الشديد
			17- اثناء أدائي لإختبار أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي
			18- أشعر بأن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي لإختبار هام
			19- بعد الانتهاء من الامتحان احاول التوقف على القلق المرتبط به ولكن دون جدوى
			20- أثناء أدائي للإمتحان أكون عصبيا لدرجة أنني حقائق كنت أعرفها.
			21- خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة
			22- أخاف من أساتذة الحراسة في قاعة الامتحان
			23- ارتبك عندما يعلن الأستاذ عن الوقت المتبقي من الامتحان
			24- بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة
			25- أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار الامتحان
			26- ارتبك بشدة عند الاعلان عن النتيجة
			27- أصاب بالذعر من الامتحانات المفاجئية
			28- بعد أداء امتحان أي مادة أشعر أن إجابتي لم تكن موفقة
			29- أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات
			30- يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الامتحان