بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أفريقيا العالمية

عمادة الدراسات العليا

كلية الآداب

قسم علم النفس

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بولاية الخرطوم محلية سوبا والشهداء

رسالة مقدمة لجامعة أفريقيا العالمية لنيل درجة الماجستير في علم النفس

إعداد الطالبة/ زيتونة طلحة السماني أحمد

إشراف الدكتور/ إبراهيم عبد الرحيم إبراهيم

2019م . 1440هـ

الإستهلال

قال تعالى:

"{وَاذْكُر رَّبَّكَ إِذَا نَسِيتَ وَقُلْ عَسَى أَن يَهْدِيَنِ رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَذَا رَشَداً}"

الكهف{24}

إهداء

إلى من تحلو الحياة بوجودهما أسأل الله أن يطيل في عمرهما ويمتعهما بالصحة والعافية

" والدتي الحبيبة ، والدي الغالي "

إلى إخوتي أدامكم الله ذخراً وفخراً

إلى " زوجي وسنا عمري "

إلى بلسم حياتي " طفلي الغالي بشير " **أسأل الله أن يحفظه ويرعاه**

إلى مشاعل النور أساتذتي الأفاضل

"قسم علم النفس جامعة أفريقيا العالمية"

وإلى أستاذي الذي جزاه الله عني كل خير

"دكتور إبراهيم عبد الرحيم"

إلى صديقاتي العزيزات

وإلى كل من ساندني بالجهد والدعاء وقدم لي النصح والمشورة

إلى كل طالب جعل من العلم نهجاً واجتهد طلباً للنجاح مع تمنياتي بالتوفيق

"طالبات الشهادة السودانية"

أهدي لهم هذا العمل وفاءً.. وحباً..وعرفاناً

الباحثة..

الشكر والتقدير

أتوجه بالشكر إلى مقام الله عز وجل بالشكر والحمد والمنّة فأقول اللهم لك الحمد حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه ملء السموات والأرض على آلائك ونعمائك الكثيرة.

وأتوجه بالشكر الجزيل لعمادة الدراسات العليا جامعة أفريقيا العالمية ، ثم الشكر موصولٌ لعمادة كلية الآداب وأخص بالشكر أساتذتي بقسم علم النفس على التعاون و رحابة الصدر في تقديم المعونة والمشورة والنصح جزآهم الله خيرا.

وكل الشكر والود والتقدير أستاذي الجليل دكتور/ إبراهيم عبد الرحيم الذي له الفضل بعد الله عز وجل في إتمام هذه الدراسة بالصورة المطلوبة

ثم كل الشكر إلى من قاموا بتحكيم أداة الدراسة وأعطوني من وقتهم ولم يبخلوا علي بعلمهم أثابكم الله أجراً.

والشكر موصول دكتور محمد صلاح عوض ، دكتور عبد الله عجبنا ، أستاذ أحمد عنشر على تقديمهم المساعدة والمعلومات القيمة فلم يبخلوا عليّ بعلمهم ووقتهم جزآهم الله عني كل خير.

والشكر موصول إلي جميع المكتبات مكتبة مركز الفيصل الإسلامي، مكتبة السودان للبحوث، مكتبة جامعة النيلين، المكتبة المركزية ومكتبة مركز الطالبات جامعة أفريقيا العالمية، مكتبة جامعة الخرطوم قسم علم النفس ومكتبة كلية الآداب جامعة الخرطوم ، مكتبة جامعة السودان كلية التربية.

وأتقدم بخالص شكري لوزارة التربية والتعليم إدارة التعليم الثانوي، وكل الشكر لإدارة التعليم الثانوي محلية الخرطوم شاكرة لهم حسن تعاونهم ، وأوصل شكري للأستاذ معاوية عبد الوهاب هاداب وأستاذ عبد المنعم منصور بإدارة التعليم الثانوي بوزارة التربية والتعليم وجزيل الشكر للأستاذ حسن محمد أحمد مدير تعليم المرحلة الثانوية محلية الخرطوم شاكرة جهودهم على تقديم المساعدة فلكم جزيل الشكر والتقدير والاحترام.

ثم كل الشكر لإدارة مدرسة الامتداد الثانوية بنات على حسن التعاون والتقبل والترحيب وأخص بالشكر الأستاذة نائلة محمد أحمد الجرماك مديرة المدرسة والأستاذة هدى عبد الله محمد طه وكيلة المعلمات والأستاذة عاطفة خلف الله الماحي وكيلة الطالبات وكل الشكر لطالبات الإعادة بالمدرسة على التعاون مع تمنياتي لهن بالتوفيق والتفوق والتقدم.

والشكر الجزيل لوالديَ العزيزين ولزوجي وكل أفراد أسرتي الكريمة فقد كانوا خير معين لي.

وأتقدم بجزيل الشكر والود والتقدير لصديقتي الغالية "سارة كمال" على المساندة والدعم والعون والتشجيع ووقوفها دوماً إلى جانبي مع تمنياتي لها بالتوفيق والتفوق والتقدم، والشكر موصول كذلك لكل صديقاتي ورفيقات دربي على الدعم والمساندة.

وكل الشكر موصول إلى من قدم لي يد العون والمساعدة لإنجاز هذا البحث .

المستخلص

هدف هذا البحث لمعرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء –ولاية الخرطوم ، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات التطبيق القبلي والبعدي، تكونت عينة البحث من(21) طالبة (7) طالبات من المساق العلمي و(14) من الأدبي تم اختيارهم بالطريقة القصدية. تمثلت أدوات البحث في استمارة البيانات الأساسية ومقياس قلق الامتحان من إعداد الباحثة، والبرنامج الإرشادي المعرفي، تكون البرنامج من (12) جلسة بواقع جلستين في الأسبوع لمدة شهر ونصف، تم تحليل البيانات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام: اختبار "ت" لمجتمع واحد ، اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين ، ومعامل ارتباط بيرسون ، اختبار كاي لمعرفة تكافؤ المتغيرات ، معامل ألفا كرونباخ، معاملات التجزئة النصفية واختبار"أنوفا" لتحليل التباين الأحادي ، توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية : السمة المميزة لقلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء –ولاية الخرطوم قبل تطبيق البرنامج تتسم بالارتفاع ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي لقلق الامتحان لصالح القياس البعدي لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء بولاية الخرطوم ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء –ولاية الخرطوم تبعاً لمتغير التخصص الدراسي(علمي/أدبي).لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء –ولاية الخرطوم تبعاً لعدد مرات الإعادة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء –ولاية الخرطوم تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي السابق ،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء – ولاية الخرطوم تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين بعد القياس البعدي ، في نهاية البحث قامت الباحثة بوضع عدد من التوصيات أهمها: تفعيل برامج الإرشاد النفسي بمدارس المرحلة الثانوية لمساعدة الطلاب العائدين في حل مشكلاتهم النفسية والأكاديمية ، عمل سلسلة من الندوات للتعريف بأساليب المذاكرة وذلك للتخفيف من قلق الامتحان ، كذلك اقترحت الباحثة إجراء دراسة حول فاعلية برنامج إرشادي معرفي لتنمية دافعية الإنجاز وتحسين عادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم أو ولايات السودان الأخرى ، كما تم تثبيت المراجع التي اعتمدت عليها الباحثة في كتابة هذا البحث.

ABSTRACT

This research aims to identify the effectiveness of cognitive counseling program in reducing the Anxiety of Exam among The repeaters Female Students of The Sudanese Secondary School Certificate in Soba and Alshuhada Locality- Khartoum State. The researcher used the Experimental approach with one group-pre and post test. The research sample consists of (21) female students (8) scientific students and (14) Arts students who are selected through purposive Sampling technique. The data was collected through bibliographical information sheet, exam anxiety scale and Cognitive Behavioral program, it consists of (12) sessions with two sessions per week for one and half Month. The data analyzed by the Computer Applying the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) using the following Tests: (T) Test for one sample, (T) Test for two related Samples to find the differences in variables, Pearson correlation Coefficient, chi- square test, Alpha Coronbackh equation, split half Coefficient and ANOVA Test. The important results are as follows: The general Trait of Exam Anxiety before the application of counseling program among repeaters female secondary school Students in Soba and Alshuhada Locality Khartoum State is high. There are significant statistical differences in pre and post test in the Exam Anxiety favor of post tes among repeaters female secondary school Students in Soba and Alshuhada Locality- Khartoum State. There are no significant statistical differences in the Exam Anxiety among repeaters female secondary school Students in Soba and Alshuhada Locality And the variable of Specialization (Scientific, Arts). There are no significant statistical differences in the Exam Anxiety among repeaters female secondary school Students in Soba and Alshuhada and the variable of the Number of repetition. There are no significant statistical differences in the Exam Anxiety among repeaters female secondary school Students in Soba and Alshuhada and the variable of previous Academic Achievement. There are no significant statistical differences in the Exam Anxiety among repeaters female secondary school Students in Soba and Alshuhada and the Educational Level of Parents after the application of counseling program. Finally, recommendations such as the effectiveness of counseling program among secondary school students to solve their psychological and academic problems, also series of seminars should be presented about good strategies of study habits in order to reduce the anxiety of exam among secondary school students The researcher Suggest to study The effectiveness of Cognitive counseling program to develop achievement Motivation and to improve strategies of study habits among secondary school students in Khartoum or other States in Sudan, also references were Cited at the end of the research.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
المستخلص باللغة العربية	ج
المستخلص باللغة الإنجليزية	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	و
فهرس الأشكال	ز
فهرس الملاحق	ح
الفصل الأول (الإطار العام للبحث)	
المقدمة	1
مشكلة البحث	3
أهمية البحث	4
أهداف البحث	5
فروض البحث	5
حدود البحث	6
مصطلحات البحث	7
الفصل الثاني (الإطار النظري والدراسات السابقة)	9
المبحث الأول : الإرشاد والبرنامج الإرشادي	38.10
تعريف الإرشاد	10
خصائص الإرشاد	12
أهداف الإرشاد	15
مناهج الإرشاد	19
أسس الإرشاد	22
عملية الإرشاد	25

طرق الإرشاد	**26**
نظريات الإرشاد	**29**
تعريف البرنامج الإرشادي	**31**
خصائص البرنامج الإرشادي	**32**
أهداف البرنامج الإرشادي	**33**
خطوات بناء البرنامج الإرشادي	**34**
أهداف البرنامج الإرشادي في المدرسة	**36**
المبحث الثاني: قلق الامتحان	**39- 72**
تعريف قلق الامتحان	**40**
نسبة انتشار قلق الامتحان	**42**
أنواع قلق الامتحان	**43**
مكونات قلق الامتحان	**44**
أسباب قلق الامتحان	**46**
مظاهر وأعراض قلق الامتحان	**52**
سمات ذوي قلق الامتحان	**53**
آثار قلق الامتحان	**55**
النظريات المفسرة لقلق الامتحان	**60**
استراتيجيات اجتياز الامتحان	**65**
أساليب الإرشاد المعرفي لخفض قلق الامتحان	**67**
المبحث الثالث:الدراسات السابقة	**73- 82**
الدراسات التي تناولت قلق الامتحان	**73**
الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية وقلق الامتحان	**77**
التعقيب على الدراسات السابقة	**81**
الفصل الثالث (منهج وإجراءات البحث الميدانية)	**83- 97**
منهج البحث	**83**
مجتمع البحث	**84**
عينة البحث	**85**

الأدوات المستخدمة في البحث	**87**
الخصائص السيكومترية للمقياس	**90**
إجراءات البحث الميدانية	**92**
تقويم جلسات البرنامج	**94**
الأساليب الإحصائية	**97**
الفصل الرابع (عرض ومناقشة النتائج)	**98- 121**
عرض ومناقشة نتيجة الفرض الأول	**98**
عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثاني	**103**
عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثالث	**106**
عرض ومناقشة نتيجة الفرض الرابع	**109**
عرض ومناقشة نتيجة الفرض الخامس	**112**
عرض ومناقشة نتيجة الفرض السادس	**115**
الفصل الرابع الملاحق والمراجع	**122**
الخاتمة	**122**
المراجع	**125**
الملاحق	**136**

فهرس الجداول

	المحتوى	الصفحة
1	عدد طالبات الإعادة بالقسمين الأدبي والعلمي	85
2	توصيف عينة البحث	86
3	جدول يوضح اختبار كاي لمعرفة تكافؤ متغير الترتيب الميلادي	87
4	توزيع أبعاد مقياس قلق الامتحان في صورته الأولى	88
5	العبارات التي أوصى المحكمون بتعديلها	88
6	العبارات التي أوصى المحكمون بحذفها	89
7	توزيع أبعاد مقياس قلق الامتحان بعد التحكيم	90
8	معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية	90
9	نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية	91
10	اختبار "ت" لمجتمع واحد لمعرفة السمة العامة	98
11	اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفرق بين القياسين	103
12	اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفرق تبعاً لمتغير التخصص	107
13	اختبار "أنوفا" لمعرفة الفرق في قلق الامتحان تبعاً لعدد مرات الإعادة	109
14	اختبار "أنوفا" لمعرفة الفرق في قلق الامتحان تبعاً لمتغير التحصيل السابق	112
15	اختبار "أنوفا" لمعرفة الفرق في قلق الامتحان تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم	115
16	اختبار "أنوفا" لمعرفة الفرق في قلق الامتحان تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب	116

فهرس الأشكال

رقم الشكل	المحتوى	الصفحة
1	العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان	**59**
2	نموذج سيلبرجر لقلق الحالة وقلق السمة	**59**
3	نموذج سارسون للتداخل المعرفي	**64**
4	عوامل نجاح الطالب	**67**

فهرس الملاحق

رقم الملحق	المحتوى	رقم الصفحة
1	**استمارة المعلومات الأولية**	**136**
2	**خطاب التحكيم**	**137**
3	**قائمة بأسماء المحكمين**	**138**
	مقياس قلق الامتحان في صورته الأولي	**139**
4	**مقياس قلق الامتحان في صورته الثانية**	**142**
5	**مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية**	**145**
6	**البرنامج الإرشادي المعرفي "بعد التحكيم"**	**148**
7	**خطاب وزارة التربية والتعليم**	**163**
10	**مطوية قلق الامتحان**	**164**
11	**مطوية أسلوب الاسترخاء**	**165**
12	**مطوية إدارة الوقت**	**167**
13	**مطوية أسلوب توكيد الذات**	**169**
14	**مطوية الاستذكار الجيد**	**171**
15	**مطوية مهارة التعلم**	**173**
16	**مطوية مهارة القراءة**	**176**
17	**مطوية استراتيجيات تطبيق الامتحان**	**177**

الفصـل الأول

الإطار العام للبحث

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

مقدمة:

أورد موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016 م، ص 15) أن القلق يعد مشكلة ذائعة الانتشار ومتغلغلة في المجتمع الحديث ، حيث أصبح الوصف الشائع لهذا العصر بأنه " عصر القلق " ، حيث يعتبر من المخاطر المدمرة والذي تصحبة مخاطر متعددة تقترن بالمجتمعات التنافسية التكنولوجية على درجة الخصوص ، وتبرز أهمية القلق كمكون جوهري في كل من السلوك السوي والمرضي في الدور المحوري المنصوص عليه في علم نفس الشخصية والإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والإكلينيكي ، فهو يشكل كلاً من النظرية والممارسة في علم النفس والطب النفسي ، ويمثل القلق إحدى أهم الظواهر التي نالت اهتماماً بحثياً مكثفاً ومناقشة علمية ثرة في مختلف الجوانب النظرية والتعليمية والجوانب الإكلينيكية لهذا التكوين الموسم بالقلق.

وقد ذكر حسان المالح (2001م ، ص4) أن القلق من أهم المشاعر الأساسية في تكوين النفس الإنسانية و يعني الإحساس بالخطر وعدم الاطمئنان ويرافق هذا الإحساس الداخلي أعراض وعلامات جسمية متعددة ترتبط بتكوين الجسم من الناحية الكيمائية العضوية ، وتعكس ارتباط الجهاز العصبي بأجهزة الجسم جميعاً، ويمكن القول أن درجة القلق هي صحية وإيجابية لأنها تدفع الإنسان نحو العمل لدرء الأخطار الممكنة أو المحتملة والتي يتعرض لها الإنسان في صراعه مع الحياة ، فالقلق باعث إيجابي يساعد في الحفاظ على الذات في مسيرة الحياة ، وتكمن المشكلة في ازدياد شدة درجة القلق واستمراره دون سبب واضح أو معقول .

وقد ذكر موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016 ، ص 41) أن مواقف الامتحانات والتقييمات برزت كإحدى التصنيفات القوية الفعالة لمثيرات القلق في المجتمع الحديث ، حيث تتبني العديد من القدرات المهمة المتعلقة بموقف الفرد داخل المدرسة ، فمن الصعب أن ينشأ الفرد في مجتمع يعج بالاختبارات دون أن تواجهه بعضها بحيث تتيح النتيجة السلبية لهذا المستوي المتزايد من الاختبارات نسبة عالية من القلق ، فكثيراً ما تثير الاختبارات استجابات القلق عند العديد من الأشخاص ، وقد نوه بورز (2001) أن قلق الاختبار هو أكثر الموضوعات التي حظيت بدراسة مكثفة في جميع الأبحاث التربوية وأبحاث التقييم النفسي في الوقت الذي تتصاعد فيه وتيرة القلق إلي نسبة ليست بالبسيطة لدى الممتحنين الذين يؤدون ما يعرف باسم الاختبارات الشديدة (

اختبارات القبول للجامعات وامتحانات الشهادة) وتشير الدراسات الحديثة لانتشار نسبة القلق بما يقارب(25–40%) بين الطلاب .

ويضيف موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016 ، ص 44) أنه بالتزامن مع زيادة الاهتمام العام بالضغط التقيمي وقلق الامتحان فإن الأبحاث المنصبة علي قلق الامتحان قد ازدهرت على مدار السنوات الماضية لمساعدة الطلاب في جميع المستويات العمرية للحد من قلق الامتحان وآثاره المثبطة ومعالجة الآثار المنفردة له على أداء الممتحنين وهذه الاهتمامات شجعت على تطوير العديد من التقنيات العلاجية وبرامج التدخل .

وقد ذكر هشام مخيمر وعمرو عمر (1999 ، ص67) بأن أبحاث القلق قد ارتكزت حول القلق العام إلا أنه بجانب الاهتمام بالقلق ظهر اهتمام نسبي بدراسة أنواع أخرى مثل قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقييم ، حيث يشير أحمد محمد (2000م ، ص45) إلى أن قلق الامتحان يعد نوعاً من أنواع القلق العام ، وأن بعض الطلاب بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون أشد إحساساً من غيرهم بقلق الامتحان ، ونتيجة لذلك اهتم علماء النفس بدراسته من حيث أنواع علاقته بمختلف المتغيرات النفسية والتربوية وبالتالي أصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من الطلاب وتزداد نسبة انتشاره بينهم بمختلف مستوياتهم .

فأصبح تحصيل الطالب وما يتأثر به من متغيرات هي الشغل الشاغل للباحثين في مجال علم النفس التربوي وغيرهم ، ويعتبر قلق الامتحان عاملاً هاماً من بين العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية ، والواقع أن الكثير من الدراسات قد أشارت إلى هذا الأثر السلبي للقلق على التحصيل.

ومن هنا بدأ التفكير في الإجراءات التي يمكن اتخاذها والطرق التي يمكن استخدامها لعلاج مشكلة قلق الامتحان والرفع بمستوي الأداء الأكاديمي ، ويعتبر الإرشاد النفسي أحد هذه الطرق التي استخدمت من قبل الباحثين خصوصاً البرامج الإرشادية بأنواعها حيث تعتبر الحل الأمثل لمثل هذه المشاكل ، ولقد لجأت الباحثة للبرامج الإرشادية المعرفية التي أثبت فاعليتها العديد من الباحثين في دراساتهم المختلفة التي أثبت فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي في خفض قلق الامتحان ، فالكثيرين في المجتمع الدراسي يعانون من القلق والمشكلات التي تظهر الحاجة إلي خدمات الإرشاد.

رأت الباحثة أهمية استخدام البرنامج المعرفي لما له من فوائد ومميزات عديدة ، وقد أكد بيك ومعاونوه المذكورون في جيفري دادلي (ص246 : ب:ت) أن العلاج المعرفي " موجه نحو

المشكلة " ويعتمد على نموذج تربوي إلى جانب الفرض الأساسي الذي يقوم على الممارسة بحيث يستطيع الفرد تعلم طرق أكثر فاعلية تفيد في الحياة ، فالعلاج المعرفي يركز على مساعدة الفرد في تعلم كيفية تعلم إزالة العواقب التي تمنعه من النجاح والتعلم ، فهو يساعد الفرد على تصور مشكلاته التي تواجهه ومن ثم تحديد الأسلوب الأمثل لتطبيق الإستراتيجيات المتعلمة ، كما يساعد على تعلم الاستراتيجيات التي من شأنها خفض القلق.

فلقلق الامتحان علاقة وثيقة بالعمليات المعرفية ، فهو يعيق التركيز بصورة كبيرة لدى الطالب مما يعيق أداءه المعرفي ، فالطلاب القلقون يعانون من تشتت انتباههم بسهولة في أداء المهام المعرفية ، كما يعانون من صعوبة في تنظيم واسترجاع المعلومات خلال أداءهم للامتحان مما يؤدي إلى نتائج غير مواتيه بما في ذلك الأداء المعرفي الضعيف والتحصيل الدراسي الضعيف بسبب القلق المنهك .

ومن هنا تبرز أهمية إعداد البرامج الإرشادية التي تمثل أحد أساليب الإرشاد الوقائي والعلاجي للتخفيف من حدة قلق الامتحان والذي أصبح موقفاً ضاغطاً لا يستطيع الطالب تحمله ويسبب له المعاناة ويشعره بالعجز ، لذا من الضروري تزويد الطلبة الذين يعانون من القلق بفنيات دراسية متطورة وبطرق استكشافية فعالة لحل المشكلات بحيث يتحسن الأداء بشكل كبير.

مشكلة البحث :

يمثل قلق الامتحان حالة نفسية وانفعالية تمر بها الطالبات خلال فترة الامتحانات ،خصوصاً لدى الطالبات اللائي جلسن للامتحان لأكثر من مرة ، وقد ينشأ ذلك لتخوف الطالبات من الفشل أو الرسوب أو عدم الحصول على نتيجة مرضية للمرة الثانية لها ولتوقعات الآخرين منها خصوصاً الأسرة ، كما أن الإقبال على امتحان الشهادة الثانوية السودانية يتطلب الكثير من بذل المجهود خصوصاً الاستعداد المبالغ فيه من قبل أسر الممتحنين مما يتسبب في كثير من القلق لدى الطالبات من عدم تحقيق توقعات أسرهم لهم ، ويزداد ذلك القلق مع قدوم وقت الامتحان وما يصاحب تلك الأوقات من تردد العديد من الأسر على مراكز الامتحانات مما يولد في نفوس الممتحنين الخوف من الامتحان بسبب تهويل موقف الامتحان ، كما أن تحضير المدرسة لامتحان الشهادة الثانوية السودانية وضغط الطالبات للدراسة المكثفة يجعل الامتحان كموقف غير سار تتجلى أهم صفاته في القلق مما يهدد الذات لدى بعض الطالبات ،وهذا ما أثار اهتمام الباحثة في السعي وراء وضع برنامج إرشادي يساعد هذه الفئة حتى يتثني لهن الجلوس للامتحان مرة أخرى للامتحان من دون قلق أو توتر.

وعليه وبناءً على ما سبق تطرح الباحثة هذا السؤال: ما مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء؟

وتفرع من السؤال الرئيسي ما يلي :

1.ما السمة العامة المميزة لقلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء قبل تطبيق البرنامج؟

2. هل توجد فروق في القياسين القبلي والبعدي لقلق الامتحان لصالح المقياس البعدي للبرنامج الإرشادي المعرفي لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء؟

3. هل توجد فروق في قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء تبعاً لمتغير التخصص العلمي (علمي / أدبي)؟

4. هل توجد فروق في قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء تبعاً لمتغير عدد مرات الإعادة؟

5. هل توجد فروق في قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي السابق؟

6. هل توجد فروق في قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين؟

أهمية البحث :

أهمية نظرية :

1/ يتناول موضوعاً جدير بالاهتمام وهو قلق الامتحان والذي ينظر إليه على أنه مشكلة أكاديمية أكثر من كونه مرض نفسي

2/يعتبر متغيراً هاماً وفعالاً في العملية التعليمية حيث يعتبر مشكلة حقيقية تواجه الطالبات وهي مصدر قلق ليس للطالب فقط ولكن للأسرة ككل .

أهمية تطبيقية :

1/ إكساب الطالبات بعض العادات الدراسية الجيدة وتزويدهم بالطرق والأساليب الصحيحة لكيفية المراجعة والمذاكرة والاستعداد للامتحان

2/ تزويد المدرسة بأساليب إرشادية نوعية وإكساب المرشد النفسي مهارة إنتاج برامج إرشادية في المشاكل النفسية الأخرى

3/ تتيح هذه الدراسة استحداث برامج ذات فعالية في مجال قلق الامتحان وعلاجه ، وتقوم على إطار تصوري من المفاهيم والنظريات والمعلومات حول عدد من الفنيات المعرفية والتكتيكات الإرشادية في خفض قلق الامتحان

4/ كما تفيد المهتمين بمجال الإرشاد المدرسي والقائمين عليه بالتعرف على البرنامج الإرشادي وأساليبه لاستخدامه في إرشاد الطلاب ، إضافة إلي النتائج التي ستخرج بها الدراسة .

أهداف البحث :

1.معرفة السمة العامة المميزة لقلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء قبل تطبيق البرنامج الإرشادي

2. معرفة ما إذا كانت هنالك فروق في القياسين القبلي والبعدي لقلق الامتحان لصالح المقياس البعدي للبرنامج الإرشادي المعرفي لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء .

3. التعرف على الفروق في قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء تبعاً لمتغير التخصص العلمي (علمي / أدبي).

4. معرفة الفروق في قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء تبعاً لمتغير عدد مرات الإعادة.

5. التعرف على الفروق في قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي السابق.

6. التعرف على الفروق في قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

فروض البحث :

1. السمة العامة المميزة لقلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء تتسم بالارتفاع قبل تطبيق البرنامج.

2. توجد فروق في القياسين القبلي والبعدي لقلق الامتحان لصالح القياس البعدي لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية.

3. توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية تبعاً لمتغير التخصص العلمي (علمي / أدبي).

4. توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية تبعاً لمتغير عدد مرات الإعادة .

5. توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي السابق.

6. توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

حدود البحث :

الحدود المكانية :

ولاية الخرطوم . محلية سوبا والشهداء . وحدة امتداد الصحافة . مدرسة الامتداد الثانوية الحكومية بنات .

الحدود الزمنية : العام الدراسي 2018 – 2019 وهي الفترة التي يحتمل أن يطبق فيها البرنامج الإرشادي على الطالبات

الحدود المجتمعية : الطالبات الجالسات لامتحان الشهادة السودانية لأكثر من مرة (إعادة)

مصطلحات البحث :

الفاعلية Effectiveness : عرفها (أحمد زكي1977) المذكور لدى ميرفت موسى (2010م ، ص5) بأنها عبارة عن القدرة على تحقيق النتيجة الإيجابية المقصودة حسب المعايير المحددة مسبقاً حيث ترتفع درجة الكفاية عندما يتم تحقيق النتيجة بشكل كامل .

إجرائياً تعرفها الباحثة : هي الأثر الذي يتركه البرنامج الإرشادي المصمم لخفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية وذلك بتحقيق درجة أفضل في القياس البعدي من تلك الدرجة التي حققها المفحوص نفسه في القياس القبلي على مقياس قلق الامتحان بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح

أو هو قدرة البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من قلق الامتحان لدي عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية

الإرشاد : تعرفه الجمعية الأمريكية المذكورة لدى رافده الحريري وسمير الإمام(2011 ، ص21) بأن عملية الإرشاد هي الخدمات التي يقدمها اختصاصيون وفق مبادئ وأساليب ودراسة سلوك الإنسان خلال مراحل نموه المختلفة ، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي لشخصية

المسترشد واستغلاله في تحقيق التكيف لديه بهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتكيف مع الحياة

الإرشاد المعرفي : عرفه هوفمان (2012م ، ص10) بأنه نوع من العلاج البسيط حدسي وواضح يندرج تحت مجموعة من التدخلات تتقاسم نفس الأفكار البسيطة وتحديداً للمعارف التي تؤثر بشكل سلبي وقوي في الوجدانيات والسلوكيات التي تسهم في بقاء المشكلات النفسية .

البرنامج الإرشادي المعرفي Cognitive Counseling : يعرفه زهران المذكور في حمدي عبد العظيم (2013م ، ص7) بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها ويقوم بتخطيطه وتنفيذه لجنه وفريق من المسئولين المؤهلين.

قلق الامتحان : عرفه سارسون وسارسون Sarason & Sarason المذكوران في ميرفت موسى (2010 م ، ص19) بأنه شعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بقلق الامتحان ، وتتضح سمات القلق النفسية بمظاهر التردد والنفرزة والشعور بالاختناق والانزعاج والغضب وسهولة الاستثارة والحذر واليقظة ، ويبدو في مظاهر فسيولوجية مثل الدوار والدوخة وخفقان القلب والرعشة والارتجاف وتصبب العرق .

إجرائياً : هو الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الامتحان المعد لهذه الدراسة.

الشهادة الثانوية السودانية: هي شهادة تمنح لطلاب المرحلة الثانوية بعد إتمام سنوات الدراسة بها وبعد اختبار امتحان نهائي يعقد على مستوى القطر للمواد الدراسية التي يسجل لها الطالب وفقا لشروط معينة وتحدد لوائحه التنظيمية لجنة امتحانات السودان.

الفصـل الثانـي

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول

الإرشاد والبرنامج الإرشادي

تمهيد:

في هذا المبحث تتحدث الباحثة عن الإرشاد والبرنامج الإرشادي مستعرضة تعريفات الإرشاد في اللغة والدين الإسلامي والتربية وعلم النفس وتعريفات ومفهوم البرنامج الإرشادي، و الحاجة للإرشاد مع توضيح الأهداف والمناهج و الأسس ومن ثم المجالات والتطرق لطرق الإرشاد والتي تتناول فيه الباحثة طريقتين ثم خطوات ومحكات البرنامج الإرشادي ، ومن ثم الحديث عن العملية الإرشادية إضافة لبعض النظريات التي تحدثت عن الإرشاد النفسي.

مفهوم الإرشاد النفسي:

أشار أحمد الزيادي وهشام الخطيب (2001م ، ص19) أن الإرشاد النفسي بمفهومه الواسع أمر لجأ إليه الإنسان منذ أن بدأت العلاقات بين البشر حيث يعرض الفرد مشكلاته طلباً للمشاركة الوجدانية أو المساعدة في حلها من المحيطين به وقد اتخذ أشكالاً عديدة مثل تقديم النصيحة .

أورد عدنان الفسفوس (2007م ، ص3) أن الإرشاد النفسي لم يكن بمنأى عن الممارسة منذ أقدم العصور ، فالآباء والمعلمون على سبيل المثال يسعون إلى مساعدة أبنائهم وطلابهم من أجل سلامتهم ونضجهم ودعم إمكاناتهم مما زاد إلحاح الحاجة لعملية الإرشاد النفسي التي بدأت منذ القرن العشرين بمرحلة التوجيه المهني ثم المدرسي و امتدت لتشمل المجالات التربوية ، ثم ظهرت مرحلة علم النفس الإرشادي الذي يركز على الصحة النفسية والنمو النفسي ، وأصبحت الاتجاهات نحوه أكثر إيجابية وأخذ مكانته كعلم معترف به في بداية الخمسينيات كما أشار عبد الحميد أحمد(2008م ، ص8) والذي ارتكز على الصحة النفسية والتوافق النفسي إضافة للنمو النفسي السوي وعلى ضوء ذلك ظهرت العديد من النظريات التي تبنت أفكاراً مختلفة متباينة ومتقاربة حول أسباب الاضطرابات النفسية وعلاجها .

وتذكر (معالي إبراهيم 1987) المذكورة في كاظم أبل (ب:ت ، ص1) أن تعقد الحياة الحديثة وتفاقم المسؤوليات اليومية حال دون اضطلاع الأسر بأدوارها ومهامها الإرشادية خصوصاً فيما يختص بمستقبل الأبناء ، و أشار أحمد عبد اللطيف (ب:ت ، ص13) أن خدمات الإرشاد النفسي نمت وازدهرت لتجعل هدفها مساعدة الإنسان على التوافق و النمو إلى أقصى حد تحققه

إمكاناته وقدراته ليؤدي دوره في الحياة بفاعلية خصوصاً في المجال المدرسي ، وأضاف (راشد علي وحسن الموسوي 1994) المذكوران في سليمة سايحي (2004م ، ص38) أن تلك المساعدة عبارة عن خدمات وقائية وعلاجية تساعد الطالب للتكيف مع بيئته الدراسية والاجتماعية والعلمية عن طريق إمداده بالمعلومات التي تمكنه من النجاح لتحقيق أهدافه داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

ويؤكد ذلك رافده الحريري وسمير الإمام (2011م ، ص12) و حمدي عبد العظيم (2013م ، ص5) أن سبب حاجة الطلبة للعون والمساعدة هو تعدد مصادر المعلومات وكثرت المهن والتخصصات وتراكم المعلومات الأمر الذي أدى لتفاقم القلق والتوتر والضغوط مما أدى إلى حوجة الطلبة للخدمات الإرشادية في كل المراحل الدراسية ومتابعة مستوياتهم وقدراتهم ومهاراتهم وهواياتهم وطموحاتهم والوقوف على الصعوبات التي يواجهونها ومساعدتهم في تذليلها عن طريق برامج الإرشاد النفسي ، حيث تعتبر البرامج الإرشادية من أنسب البرامج التي تلعب دوراً كبيراً في الارتقاء بشخصية الطالب عن طريق توجيه مساره مما يبعث لديه الثقة ويعزز لديه الدافعية نظراً للتخطيط المحكم والسليم لهذه البرامج التي تكفل توفير الاستعداد والتكيف السليم وتضمن استمرار الطلاب في دراستهم وحل المشكلات المتعلقة بها خصوصاً ما يتعلق بالامتحانات والمواقف التقويمية .

أولاً:تعريف الإرشاد:

الإرشاد لغة :

ذكر صالح بن عباه وعبد المجيد بن طاش (2000م ، ص23) ورد في لسان العرب لابن منظور (الرشد والرشاد نقيض الغي ، ورشد الإنسان بالفتح يرشد رشداً ، ورشد بالكسر فهو راشد ورشيد أي بمعني النصح والإصلاح وهو نقيض الضلال) .

الإرشاد في الدين الإسلامي :

ورد في القرآن الكريم لفظ الإرشاد والرشد في مواقع كثيرة من الآيات قال تعالى : (يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ وَلَن نُّشْرِكَ بِرَبِّنَا أَحَداً) الجن{2}

وفي آية أخرى (مَن يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَن يُضْلِلْ فَلَن تَجِدَ لَهُ وَلِيّاً مُّرْشِداً) الكهف{17}

ففي الآية الأولى هناك إشارة إلى أن القرآن الكريم يهدي إلى الرشد أي الإيمان وإلى سلك الطريق الصحيح إلى توحيد رب العباد، أما في الآية الثانية فقد وردت كلمة مرشدا بمعني الشخص الذي يقدم النصح والإرشاد والهداية.

الإرشاد في التربية وعلم النفس :

عرفه روجرز (Rogers) المذكور في أشرف علي (2000م ، ص25) وعدنان الفسفوس (2007م ، ص7) أن الإرشاد النفسي هو العملية التي يحدث فيها استرخاء لذات المسترشد في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد والتي يتم فيها إدراك الخبرات المستبعدة في ذات جديدة.

ويعرفه حمدي عبد العظيم (2013م ، ص33) بأنه عملية متخصصة تأخذ مراحل إرشادية منظمة ويشتمل على المساعدة الإرشادية التي يقدمها متخصص مؤهل (مرشد) لشخص يحتاج هذه المساعدة (مسترشد) في إطار علاقة إرشادية مهنية إنسانية لتحقيق أهداف عامة وأهداف خاصة تقدم بمستويات إنمائية ووقائية وعلاجية يتم فيها إكساب المسترشد وتعليمه تنمية قدراته لمواجهة المشكلات .

وعرفه عبد الحميد أحمد(2008م ، ص10) بأنه عملية مساعدة الفرد للتغلب على المشاكل التي تواجهه ، وهو عملية بناءه ومخططه تهدف لمساعدة الفرد لكي يفهم نفسه ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل ما يواجهه من مشكلات لكي يصل إلى تحقيق التوافق في جميع الجوانب الشخصية والتربوية والمهنية.

وعرفته رابطة علماء النفس الأمريكية لعلم النفس الإرشادي المذكورة في عدنان الفسفوس (2007م ، ص7) وصالح بن عباه وعبد المجيد بن طاش (2000م ، ص25) أن الإرشاد مجموعة من الخدمات التي يقدمها أخصائيو علم النفس الإرشادي الذين يعتمدون في تدخلهم على مبادئ ومناهج وإجراءات تسيير سلوك الإنسان بطريقة إيجابية وفعالة من خلال مراحل نموه المختلفة ، ويقم المرشد بممارسة عمله مؤكداً على الجوانب الإيجابية للنمو والتوافق من منظور إنمائي وأن هذه الخدمات تهدف إلى مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين توافقهم لمطالب الحياة المتغيرة وتعزيز مهاراتهم للتعامل مع البيئة المحيطة بهم واكتساب المهارات والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات .

وعرفه أيضاً علي سليمان (2010م ، ص49) بأنه عملية يتم فيها تقديم المساعدة أو المشورة من شخص مؤهل لشخص آخر يحتاج إلى المساعدة والمشورة ، فهو عملية تتم بين فردين أحدهما قلق مضطرب أو حائر لا يعرف أن يتخذ قراراً واضحاً فيما يخص بعض المشكلات التي تواجهه سواء كانت انفعالية أو غير ذلك ، والفرد الآخر هو أخصائي مؤهل يستطيع بحكم إعداده

المهني وخبرته العلمية في هذا الميدان تقديم مساعدات تمكن الفرد الأول (المسترشد) من الوصول إلي حل لمشكلاته أو تمكنه من اتخاذ قرار يرضي عنه ويشعره أنه في الاتجاه الصحيح .

وعرفه أيضاً أشرف علي (2000م، ص16) أنه أحد الخدمات التي تقدم للأفراد والجماعات بهدف تجاوز الصعوبات التي تعترض الفرد أو الجماعة وتعوق توافقهم و إنتاجيتهم، وهو خدمة نفسية توجه إلى الأفراد والجماعات الذين لا يزالون في قائمة الأسوياء نتيجة لعجزهم عن مواجهة مشكلاتهم .

ومن التعاريف التي تعتبر شاملة للإرشاد النفسي :

تعريف عمر المذكور في ماهر محمود (ب:ت ، ص46) حيث عرف الإرشاد بأنه عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة مما يسهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني ويتم ذلك من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية ، وقد حلل عناصر الإرشاد إلى :عملية ، تعليمية ، ومساعدة ،وعلاقة إنسانية ، ومرشد نفسي مهيئاً متدرباً.

ويعرفه حامد زهران (2005م ، ص274) أنه عملية واعية مستمرة ومخططة تهدف إلى مساعدة الفرد وتشجيعه لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً ويفهم قدراته ويحدد مشكلاته وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته بنفسه بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربيين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد في المدارس وفي الأسرة لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وزواجياً وأسرياً .

وتعرف الباحثة الإرشاد النفسي بأنه عمليه بناءه تهدف لتقديم المشورة والمساعدة للأفراد لحل مشكلاتهم والعوائق التي تواجههم ومساعدتهم للتعرف على النواحي الإيجابية في حياتهم والاستفادة منها وفقاً لتوجيهات المرشد لتحقيق أقصى قدر من النمو السوي من خلال الوصول إلى درجات التوافق الشخصي والاجتماعي والتمتع بقدر كاف من الصحة النفسية ليتكيف الفرد مع محيطه الذي يعيش فيه ، كما أنها عملية تتسم بالطابع التعليمي تسودها علاقة مبدأها الإلفه والاحترام .

ثانياً:خصائص الإرشاد: كما أوردها عبد الله أبو زعزع (2015م ، ص30)

1/ يركز على دراسة الأعراض الظاهرة وعلى مستوى الشعور

2/ يستند إلى نظريات التعلم والمنحنى السلوكي

3/ يركز على مشكلات الحياة الناجمة عن سؤ التوافق والتكيف

4/ يهدف إلى إكساب مهارات معرفية وأنماط سلوكية جديدة

ثالثاً: الحاجة للإرشاد:

أورد كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم (1999م ، ص24) أن كل فرد خلال مراحل نموه المتتالية يمر بمشكلات عادية وفترات حرجة يحتاج فيها إلى الإرشاد ، ولقد طرأت تغيرات أسرية تعتبر من أهم ملامح التغيير الاجتماعي ، وقد حدث التقدم العلمي والتكنولوجي بصورة كبيرة وتطور التعليم وحدث ازدياد في عدد الطلاب في المدارس وحدثت تغيرات في العمل والمهنة ، فهذا العصر هو عصر القلق الذي يؤكد الحاجة الماسة للتوجيه والإرشاد.

وفيما يلي تفصيل لذلك :

1/ حاجة التربية والتعليم للتوجيه والإرشاد النفسي :

أورد كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم (1999م ، ص24) وعبد الله أبو زعزع (2009م ، ص31) أن التربية والتعليم تهتم بالتلميذ ككل وبنموه كوحدة واحده وبشخصيته من كل جوانبها جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً في توازن ، فالتربية الحديثة تتضمن التربية والتعليم كجزء متكامل فالتوجيه والإرشاد والتعليم يعملان معاً للإعداد إنسان صالح يقوم بدور فعال في المجتمع عن طريق الإشراف على نموه وتحقيق غايته وزيادة تحصيله العلمي وفقاً لقدراته ورغباته وميوله.

ترى الباحثة أن عملية الإرشاد النفسي تتسم بالطابع التعليمي فمن الضروري وجود مرشد نفسي بدور التعليم لمساعدة الطلاب وتقديم الإرشادات المهمة للتخطيط للمستقبل حيث تقتصر مهام المرشد داخل المدرسة على خفض القلق لدى الطلاب ومعالجة المشكلات الدراسية مما يساعد الطالب على اختيار نوعية الدراسة التي تتناسب معه ، كذلك يعمل المرشد على ضبط ومعالجة الكثير من السلوكيات الغير مقبولة .

2/ الحاجة للتوجيه والإرشاد في مجال الأسرة :

أورد حمدي عبد العظيم (2013م ، ص64) أن اختلاف النظام الأسري في المجتمعات حسب تقدم المجتمع وثقافته ودينه الذي يظهر في نواح عدة مثل نظام العلاقات الاجتماعية في الأسرة والتنشئة الاجتماعية أدى للحوجه للإرشاد .

وأضاف كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم (1999م ، ص26) أن حدوث التغيرات على الأسرة ووظائفها وعلاقة أفرادها بعضهم البعض أدى لظهور مشاكل جديدة نتيجة ل:

أ/ ظهور الأسر النووية الصغيرة وغياب الأسرة الممتدة وأشارت سمية طه (2005م ، ص72) أن ذلك يتمثل في الاتصال وشدة العلاقات الأسرية.

ب/ خروج المرأة للعمل وابتعاد الأم عن بيتها وأطفالها

ج/ ظهور العلاقات الاجتماعية في مجالات العمل والمهنة وفي المجتمع بشكل عام .

ترى الباحثة أن التغيرات الأسرية ومظاهرها أصبحت تستوجب الاهتمام بها كمشكلة تعاني منها الأسر وتتسبب في مشكلات أخرى تتطلب وجود مرشد مختص يعمل على مساعدة تلك الأسر في حل الأمور بصورة مبسطة حتى لا تستفحل وتتسبب في مشاكل إضافية ، فمثلاً خروج المرأة للعمل نظراً للوضع الاقتصادي الذي يترتب عليه الحوجة لزيادة الدخل يتسبب في مشاكل الإهمال التي يجني ثمارها عادة الأبناء وكذلك ظهور الأسر الصغيرة التي تسببت في فتور العلاقات بين الأسر الممتدة نظراً للانشغال بأمور أخرى مما يتطلب توعية للأسر بضرورة التوفيق بين أوضاعها حتى لا يتأثر بذلك من حولها .

3/ الفترات الانتقالية:

أشار عبد الله أبو زعزع (2009م ، ص31) أن كل فرد خلال مراحل نموه يمر بفترات انتقالية حرجة يحتاج فيها إلى التوجيه والإرشاد ، فهذه الفترات قد يتخللها صراع وإحباط وقد يلوثها القلق والخوف من المجهول والاكتئاب ، وهذا يتطلب إعداد الفرد قبل فترة الانتقال ضماناً للتوافق مع الخبرات الجديدة عن طريق إمداد الفرد بالمعلومات الكافية وغير ذلك من خدمات الإرشاد النفسي حتى تمر فترة الانتقال بسلام .

4/ التغيرات الاجتماعية:

أشار حمدي عبد العظيم (2013م ، ص64) أن التغيير الاجتماعي من الأمور التي أدت إلى الحوجة للتوجيه والإرشاد ومن أهم ملامحه:

1. تغير بعض مظاهر السلوك فأصبح مقبولاً ما كان مرفوضاً من قبل والعكس.
2. إدراك أهمية التعليم في تحقيق الارتفاع على السلم الاجتماعي الاقتصادي(Economic social) .
3. التوسع في تعليم المرأة وخروجها للعمل .
4. زيادة ارتفاع مستوى الطموح وزيادة الضغوط الاجتماعية للحراك الاجتماعي .

5. وضوح الصراع بين الأجيال وزيادة الفروق في القيم والفروق الثقافية والفكرية خاصة بين الكبار والشباب حتى يكاد التغيير الاجتماعي يجعل العالم مختلف.

5/ التقدم العلمي والتطور التكنولوجي

أشار عبدالله أبو زعزع (2009م ، ص31) إلى أن التقدم العلمي والتطور التكنولوجي أدى لضرورة التوجيه والإرشاد وذكر أن من أهم ملامح التقدم العلمي الآتي :

1. زيادة المخترعات الجديدة.
2. سياسة الماكينة والضبط الآلي في مجال العلم و العمل والإنتاج.
3. تغيير الاتجاهات والقيم والأخلاقيات وأسلوب الحياة.
4. تغيير النظام التربوي والكيان والاقتصاد المهني .
5. زيادة التطلع للمستقبل والتخطيط له وظهور علم المستقبل (Futurology) مع العلم أن التقدم العلمي يتطلب توافقاً من جانب الفرد والمجتمع ما يؤكد الحاجة إلى التوجيه والإرشاد خاصة في المدارس والجامعات والمؤسسات الصناعية من أجل المواكبة والتخطيط لمستقبل أفضل .

ترى الباحثة أن التقدم العلمي والتطور التكنولوجي أدى لظهور اختراعات جديدة تسببت في تغيير المفاهيم والأفكار المجتمعية وتغيير في الكثير من القيم والاتجاهات والعادات المختلفة داخل الأسر وتغيير أنماط السلوك والنظام التربوي ونظام التعليم الذي أصبح اعتماده على الأجهزة دون الأدوات المتعارف عليها قديماً مما أدى لظهور مشكلات لدى الأفراد أصبحوا يحتاجون فيها لمساعدة لمواجهتها وحلها.

رابعاً: أهداف الإرشاد:

أشار سالم إحمود (2015م ، ص39) أن الإرشاد النفسي عملية نفسية تهدف لخدمة كل مسترشد حسب حالته الخاصة ومتطلباته المحددة وفق حياته الفردية والشخصية ، وأشار سامي محمد (2001م ، ص43) أن الإرشاد النفسي يعمل على إكساب الفرد القدرة على حل المشكلات وفهمها بالشكل الصحيح ليسهل حلها ، ويضيف حمدي عبد العظيم (2013م ، ص71) أن ذلك يتم عن طريق زيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف المختلفة والنهوض بعملية اتخاذ القرارات ، وتبعاً لذلك تتباين أهداف التوجيه والإرشاد النفسي لأن الفرد بجميع مكوناته هو محور اهتمام الإرشاد وهو الهدف العام للخدمات الإرشادية وفيما يلي الأهداف:

1. تحقيق الذات : أشار عبد الحميد أحمد(2008م ، ص18) أن الذات تتشكل منذ الطفولة لدى الفرد من خلال الخبرات التي يمر بها في مراحل تطوره المختلفة والتي تتغير تبعاً لخبرات الفرد

ومواقفه المختلفة والفترات الزمنية أيضاً ، وأشار نبيل صالح (2004م ، ص198) أن للفرد دافع أساسي يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداد دائم لتنمية معرفة ذاته وفهمها وتحليل نفسه وفهم استعداداته وإمكاناته و أن هدف الإرشاد النفسي هو العمل مع الفرد على تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى لما ينظر إليه كما أنه يهدف إلى نمو مفهوم موجب للذات والذي يتحقق عند تطابق مفهوم الذات الواقعي مع مفهوم الذات المثالي نظراً لأنه هو المحدد الرئيسي للسلوك .

2/**تحقيق التكيف والصحة النفسية** : أشار سالم إحمود (2015م ، ص40) و مني حربي (ب:ت، ص5) أن التكيف يعني التوافق الذي يسعي لتحقيقه التوجيه والإرشاد أي إحداث توازن بين حاجات الفرد ومتطلبات البيئة لتحقيق أكبر قدر من التوافق ومن أهم مجالات التوافق والتكيف النفسي ما يلي :

1/ **تحقيق التوافق الشخصي** : ,و يعني تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع دوافعها الأولية الفطرية والعضوية والتوافق لمطالب النمو لإحداث علاقة أكثر إيجابية بين الفرد و نفسه من جهة وبينه وبين بيئته من جهة أخرى .

وأشار نيومان ونيومان New man & New man المذكوران لدى مني حربي (ب:ت،ص 5) أن هنالك مظاهر مهمة للتكيف الشخصي النفسي وهي :

أ/ اكتساب مهارات خلال التفاعل مع العالم من أجل التكيف بفاعلية .

ب/ السيطرة على متطلبات الحياة اليومية من أجل إيجاد فرص تساعد على عمل قرارات حياتية واختيارات حرة كالتكيف مع الوضع المادي ومراعاته والتكيف مع الظروف الصعبة.

ج/ فهم الذات والذي يسمح للشخص أن يقرر الخيارات المناسبة له وأن يقيم بشكل دقيق قدراته وظروفه مما يؤدي به إلى طموح واقعي .

د/ القدرة على إصدار أحكام دقيقة حول الناس والتعامل معهم والأماكن المهمة في حياته .

ويتضمن أيضاً هذا المفهوم الإسهام في تغيير الوسط الذي يعيش فيه الفرد لينعم بتوافق شخصي نفسي واجتماعي متخلصاً من أنواع الصراع والاضطراب والتوتر فالحياة تعتمد على هذا التوافق.

2/ **تحقيق التوافق التربوي** : أشار نبيل صالح (2004م ، ص198) و مني حربي (ب:ت ،ص5) أن ذلك يتم عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد المدرسية والمناهج في ضوء قدرته وميوله حتى يحقق النجاح الدراسي و تحسين العملية التربوية بواسطة إثارة الدافعية للتعلم والاهتمام

بالفروق الفردية بين الطلاب وإلقاء الضوء على مشكلاتهم التعليمية ومحاولة حلها وتوجيههم للطرق السليمة في المذاكرة .

3/ **تحقيق التوافق المهني** : ويتضمن اختيار المهنة المناسبة والاستعداد لها علمياً وعملياً حتى يكون الفرد منجزاً وكفؤ فيشعر بالرضا والنجاح أي بمعني وضع الفرد المناسب في المكان المناسب.

4/ **التوافق الاجتماعي** : ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة ، ويدخل ضمن التوافق الاجتماعي التوافق الأسري والزواجي وبذلك تتحقق الصحة النفسية والسعادة للفرد .

ترى الباحثة أن الصحة النفسية لا تعني التكيف الكامل فالفرد قد يتكيف ويتوافق مع بعض الظروف حوله إلا أنه قد يعجز عن مسايرة بعض الأمور الأخرى ، فالصحة النفسية تتوجب أن يكون الفرد له القدرة على مسايرة ما حوله ليتكيف مع محيطه الذي يعيش فيه وأن يكون متوافقاً وراضياً داخلياً وخارجياً عن نفسه ووضعه .

أما حمدي عبد العظيم (2013م ، ص71) ومحروس الشناوي (1996 ، ص277) فقد قسما أهداف الإرشاد النفسي إلى ثلاثة أنواع :

أ/ **الأهداف العامة للإرشاد** : وتتمثل في تسهيل عملية تغيير السلوك وزيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف المختلفة والضغوط والنهوض بعملية اتخاذ القرار وتحسين العلاقات الشخصية والمساعدة على تنمية مهارات المسترشد وتغيير سلوكه ليكون أكثر إنتاجية.

ب/ الأهداف الموجهة للمرشد (الأخصائي النفسي): والتي تمثل الاتجاه النظري للمرشد واستخدامه لطرق العلاج المختلفة ومن هذه الأهداف:

1/ أهداف المعالجة الإنمائية .

2/ أهداف المعالجة الوقائية .

3/ أهداف المعالجة الإرشادية العلاجية .

4/ تهيئة الظروف لتحقيق النمو السوي المتكامل .

5/ معرفة أسباب المشكلات وإزالتها والحماية من المشكلات والتقليل من آثارها ومواجهتها وتحسين الصحة النفسية .

ج/ الأهداف الخاصة (أهداف النتائج) : وهي الأهداف المرتبطة بمشكلة المسترشد ويلخص (أحمد الزعبي2002) المذكور في حمدي عبد العظيم (2013م ، ص72) تلك الأهداف في الآتي:

1/ إحداث تغيير إيجابي في سلوك المسترشد : فالتغيير الإيجابي في سلوك المسترشد يزيد من إنتاجه ويجعله قادراً على التكيف مع ظروف البيئة التي يعيش فيها ، فالإرشاد يهتم بشخصية المسترشد من الجوانب كافة ومن خلال ذلك يمكن التعرف على ما يعانيه المسترشد من مشكلات تتعلق بهذه الجوانب ويعمل على مساعدته في حلها .

2/ المحافظة على صحة الفرد النفسية في أحسن وضع ممكن : فمن المعروف أن الصحة النفسية للفرد تتأثر بحالته الجسمية والعقلية والاجتماعية ، كما تتأثر بالعادات والقيم والتقاليد السائدة في المجتمع ، فالإرشاد النفسي يعمل على مساعدة الفرد ليتحمل مسؤولياته وينمو نمواً مناسباً من أجل أن يتمكن من الوفاء بحاجاته ومتطلباته وأن يعيش حياة نفسية سليمة بعيدة عن التهديد وعن الاضطرابات التي من شأنها إحداث عدم توازن.

3/ المساعدة في حل مشكلات المسترشد الذي تعترضه .

4/ تسهيل عملية النمو بتوجيه المسترشد إلى المسارات الصحيحة عن طريق إزالة العقبات التي تقف في طريقه وتشجيعه لاكتشاف طرق جديدة للنمو والإبداع .

5/ تغيير العادات الخاطئة واستبدالها بعادات صحيحة مرغوب فيها تؤدي إلى التوافق السليم مع الذات ومع الآخرين .

6/ توجيه المسترشد لذاته وهذا يعني مساعدته ليتمكن من توجيه حياته بنفسه بذكاء وبصيرة وكفاية في حدود المعايير الاجتماعية وتحديد أهداف للحياة والعمل على تحقيقها .

وبما أن الإرشاد النفسي عملية تتسم بنوع من الطابع التعليمي يضيف (Byrre) المذكور في سامي محمد (2001م ، ص44) و (عبد السلام طاهر 1992م) المذكور في صالح بن عباه وعبد المجيد بن طاش (2000م ، ص31) بعض أهداف الإرشاد النفسي في المدرسة :

1/ مساعدة الأفراد على فهم أنفسهم وفهم قدراتهم وإمكاناتهم وميولهم ورغباتهم

2/ توفير المناخ النفسي المناسب لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي .

3/ تنمية شعور واضح لتقدير وتقبل الذات لديهم .

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

5/ زيادة استبصارهم بمشكلاتهم والعمل على إزالة التوتر وعلاج المشكلين منهم .

6/ التعرف على أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب ومساعدتهم للتغلب عليها ، ويشير (حامد زهران 1987م) المذكور في نائل إبراهيم (2008م ، ص94) أنه مهما تعددت أهداف الإرشاد فإنها تتدرج تحت ثلاث مستويات وهي كالتالي :

أ/ **المستوى المعرفي** (Cognitive) : وهو يتناول التفكير والمدركات والتطورات والمعارف والخبرات والمعتقدات.

ب/ **المستوى الوجداني** (Affective) : وهو يتناول الوجدانيات والانفعالات والاتجاهات والقيم

ج/ **المستوى العملي السلوكي:** وهو يتناول عملية تعديل السلوك وإكساب مهارات سلوكية عملية جديدة .

ويضيف محمد إبراهيم (2003م ، ص16) أن من أهداف الإرشاد النفسي إكساب الفرد مهارة الضبط والتوجيه الذاتي Control Self ويعني الوصول بالمسترشد إلى درجة من الوعي بذاته وإمكانياته وفهمه لظروفه ومحيطه فهماً أقرب للواقع ، حيث يكون الكائن البشري في بداية حياته متمتعاً بمركز ضبط خارجي لسلوكياته وينتقل ذلك تدريجياً بفعل التربية والتنشئة الاجتماعية والتوجيه والإرشاد إلى مركز ضبط داخلي وبالتالي يتحكم في سلوكياته ويضبطها برغبة داخلية ومراقبة ذاتية دون تردد أو خوف بحيث يستطيع المسترشد مواجهة مشاكله المستقبلية دون الاعتماد على الآخرين ، وصولاً إلى الوقاية والحماية من الوقوع في المشاكل .

ترى الباحثة أن الإنسان يستطيع أن يؤدي دوره في الحياة عندما تنمو جوانب شخصيته بشكل متوازن ومتكامل وأن هدف المرشد هو تبصير الفرد بذاته ومعرفتها ومعرفة إمكاناته وقدراته وتوجيهها توجيهاً للاستفادة منها بصورة جيدة إلى أقصى حد وبالتالي مساعدة الفرد على تكوين مفهوم إيجابي نحو ذاته ليستطيع تحقيق أهدافه بالصورة التي يرغب بها ويتقبلها المجتمع .

خامساً: المناهج :

1/ المنهج الإنمائي Developmental : أشار أحمد عبد اللطيف (ب:ت ، ص350) أن المنهج الإنمائي يهدف بالدرجة الأولى إلى تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي المتوازن المتكامل والذي يشمل الجوانب الإنمائية المختلفة حتى يصل الفرد إلى أعلى مستوى من النضج والصحة النفسية والسعادة والكفاية ، ويتم تحقيق هذا الهدف من خلال مراعاة متطلبات النمو لكل مرحلة لأن النمو السوي يتطلب توفير جميع الوسائل والإجراءات التي تؤدي إلى النمو السليم.

ومن مجالات تحقيق المنهج الإنمائي:

1. معرفة وفهم وتقبل الذات

2. نمو مفهوم موجب للذات

3. تحقيق وتحديد أهداف سليمة للحياة

4. أسلوب موفق لدراسة القدرات والميول والاستعدادات والإمكانات

5.رعاية مظاهر نمو الشخصية جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً

كما أشار عبد الحميد أحمد(2008م ، ص20) أن هذا المنهج يفيد الطلاب ويساعدهم على النمو السليم عن طريق :

1/ تنمية مهارات الطالب عن طريق اكتشافها أولاً وبالتالي إتاحة الفرصة لهذه القدرات والإمكانات لنمو السليم والتطور عن طريق الوسائل المتاحة لدى المدرسة وحسب نوعية هذه القدرة أو الموهبة.

2/ القدوة والحب يمكن للطالب أن يتعلم القيم الحقيقية للمعايير الأخلاقية

3/ دعم كفاءة المسترشد وتعزيزها والمحافظة عليها وعلى التوافق والصحة النفسية

4/ إعطاء الطالب حرية كاملة في التعبير عن رأيه والبعد عن القسوة والكبت

5/ التعامل مع النمو والمحافظة عليه للوصول إلى أعلى درجة من النضج والتوافق

6/ مراعاة السلوك السليم ودعمه لدى الأسوياء

7/ بناء تقبل الذات وفق الاستعدادات والإمكانات

8/ مراعاة جوانب نمو الشخصية

9/ بناء الطالب في المجال التربوي وتنمية دافعية الإنجاز لديه في مختلف المجالات

2/ المنهج الوقائي Preventive : أشار نبيل صالح (2004م ، ص201) وجودت عطيوي (2004م ، ص215) بأن هذا المنهج يطلق عليه منهج التحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية والتي تتركز على:

أ/ الإجراءات الوقائية الحيوية : وتتضمن الاهتمام بالصحة العامة

ب/ الإجراءات الوقائية النفسية : وتتضمن رعاية النمو النفسي السوي ونمو المهارات الأساسية والتوافق الزواجي والأسري والمهني والمساندة أثناء الفترات الحرجة والتنشئة الاجتماعية

ج/ الإجراءات الوقائية الاجتماعية : وتتضمن إجراء الدراسات والبحوث العلمية وعمليات التقويم والمتابعة والتخطيط العلمي للإجراءات الوقائية

وذكر سالم إحمود (2015م ، ص42) أن هذا المنهج يهتم بالأصحاء ليقيهم حدوث المشكلات والاضطرابات النفسية وهو على ثلاثة مستويات وهي :

أ/ الوقاية الأولية : وتتمثل في منع حدوث المشكلة بإزالة الأسباب

ب/ الوقاية الثانوية : وتتمثل في محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى

ج/ الوقاية من الدرجة الثالثة : وتتضمن محاولة تقليل أثر الاضطراب ومنع ازدياد المرض

ويضيف أحمد عبد الطيف (ب:ت ، ص363) بأنه يمكن تحقيق هذا المنهج في الإطار المدرسي عن طريق بعض الوسائل الموجودة والتي تتمثل في الخدمات التربوية التي تهتم بتحديد مشكلات التعليم المرتبطة بالمدرسة والمنهج الدراسي ونظام الامتحانات والمشكلات السلوكية والاضطرابات الانفعالية والمرتبطة بالقدرات العقلية والاستعدادات والميول والاتجاهات والمشكلات المرتبطة بالمناخ المدرسي والتفاعل بين المعلم والمتعلم .

3/ المنهج العلاجي Therapeutic : أورد كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم (1999م ، ص28) أن هذا المنهج يتضمن علاج المشكلات والاضطرابات النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية ، ويهتم هذا المنهج بنظريات الاضطراب والمرض النفسي وأسبابه وتشخيصه وتوفير المعالجة وهو يحتاج إلى تخصص أدق.

ترى الباحثة أن هذه الجوانب متكاملة ومتناسقة ومتدرجة حيث تبدأ بالجانب التنموي مروراً بالجانب الوقائي وانتهاء بالجانب العلاجي حيث تركز فيها على تنمية قدرات الفرد بتوفير كل الإمكانات والظروف التي يستطيع العيش فيها ووقاية الفرد من المشكلات وعلاج الفرد الذي يتعرض للمشكلات ، لذلك على المرشد أن يكون ملم بتلك المناهج الثلاثة حتى يستطيع أن يبني خططه واستراتيجياته في العمل الإرشادي.

مبادئ ومسلمات الإرشاد (الأسس العامة (Public Fundamentals) :

أورد كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم (1999م ، ص33) أن الإرشاد النفسي علم وفن يقوم على أسس عامة تتمثل في عدد من المسلمات والمبادئ المتعددة والمتشابكة والمتبادلة الأثر و التي تتعلق بالسلوك البشري والعميل وهي على النحو التالي :

1/ **ثبات ومرونة السلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به:** وهو كما أشار عبد الحميد أحمد(2008م، ص18) وسالم إحمود (2015م ، ص47) يعني قابلية السلوك الإنساني للتعديل والتغيير ، ويضيف (Hpworth & Larsen) المذكوران في صالح بن عباة وعبد المجيد بن طاش 2000م، ص32) أن الأفراد قادرون على تعلم سلوكيات جديدة لذلك فإن مسؤولية المرشد تتركز حول مساعدتهم لاكتشاف قدراتهم للاستفادة منها في إحداث التغيير وزيادة النمو والتغلب على الصعوبات

وأشار عدنان الفسفوس (2007م ، ص10) أن السلوك ثابت في الظروف العادية والمواقف المعتادة فهو يكتسب صفة الثبات النسبي والتشابه بين الماضي والحاضر مما يساعد على التنبؤ به عند التعامل مع المسترشد ، كما أنه مرن قابل للتعديل والتغيير وهو لا يقتصر على تعديل السلوك الظاهري بل يتعداه إلى البنية الأساسية للشخصية (الذات) وتعديل مفهومها إلى الإيجابية والواقعية.

ترى الباحثة أن السلوك في مجمعه مكتسب من البيئة الخارجية المحيطة بالفرد وأن هناك عوامل عديدة تحدد السلوك الإنساني مثل التنشئة الاجتماعية للفرد والتعليم وخلافه ، وبما ان السلوك الإنساني مرن وقابل للتعديل و التغير فهذا من شأنه أن يشجع العاملين في مجال التوجيه و الإرشاد النفسي ليكونوا أكثر تفاؤلاً لتغيير أو تعديل سلوكيات الأفراد المضطربين نحو الأفضل ، فمرونة السلوك عند الفرد تعني أن لديه القابلية و الاستعداد للتغيير بشكل مستمر.

2/ استعداد الفرد للإرشاد وحقه في ذلك: أشار سالم إحمود (2015م ، ص47) و عبد الحميد أحمد(2008م ، ص18) أن اللجوء للآخرين أو للمرشد النفسي مبني على وجود الدافعية ورغبة الفرد في التغيير وحل ما يواجهه من مشاكل ، ويضيف نبيل صالح (2004م ، ص199) أن الفرد العادي لديه استبصار بحالته ويدرك حاجته للإرشاد لذلك يسعى إليه وهذا أساساً هاماً تقوم عليه عملية الإرشاد.

ترى الباحثة أن لدى الإنسان استعداد قوي لتغيير السلوك غير الصحيح و استبداله بسلوك أفضل ، كما أن قناعة الفرد في طلب الإرشاد وسعي الفرد نحوه أمر مهم للغاية حيث يعتبر الاقتناع والسعي لطلب المشورة والمعونة من المختصين أمر يساعد في تحقيق مساعي الإرشاد، كما أن إتاحة الفرصة والحرية للمسترشد في العملية الإرشادية يزيد من تقبل المسترشد للإرشاد ويجعل من العملية مهمة سهلة تعود على المسترشد بفائدة كبيرة.

3/ حق الفرد في الاختيار والتقبل والاستمرار: أشار عبد الحميد أحمد(2008م ، ص16) أن من أهم مبادئ الإرشاد النفسي الاعتراف بقيمة الفرد وحقه في اختيار وتقرير مصيره فالإرشاد يقوم على أساس تقبل المرشد للعميل كما هو وبدون شروط وبلا حدود لتحقيق العلاقة الإرشادية المطلوبة ، فالعميل يلجأ إلى المرشد ليطمئن نفسياً وله حق التقبل وسعة الصدر والطمأنينة والشعور بالأمن ، ويضيف نبيل صالح (2004م ، ص200) أحقية الفرد في قراراته دون إجبار وأن مبدأ الإرشاد يقوم على تقديم النصح بطريقة (خذها أو اتركها) مما يعطي المسترشد مساحة للتفكير واتخاذ القرار المناسب معتمداً على نفسه.

خامساً: أسس الإرشاد:

والأسس كما أوردها حامد زهران (2005م ، ص272م) و(أبو أسعد أحمد2009م) المذكور في رافده الحريري وسمير الإمام (2011م ، ص31) هي:

1/ الأسس الفلسفية Philosophical Fundamentals) : إن الإرشاد يقوم على فلسفة ديمقراطية تمنح الفرد الحرية في استغلال الفرص المتاحة واتخاذ قراراته بنفسه ، عن طريق مساعدة العميل على تحديد أهدافه و تحقيقها وتقديم المعونة الفنية التي تساعده على تحقيق الغرض الذي يصبو إليه عن طريق فهم المرشد للطبيعة الإنسانية للمسترشد.

2/ الأسس النفسية : وهي على قسمين :

أ/ **الفروق الفردية** : أشارت سهير كامل (2000م ، ص45)أن الأفراد متشابهون في الصفات والسمات والقدرات ولكنهم يختلفون فيها من حيث الدرجة كما أنهم يختلفون كماً وكيفاً في كافة مظاهر الشخصية جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً مما يتطلب تفرداً في المعاملة فما يصلح لفرد لا يصلح لآخر فالمرشد الواعي يختار لكل فرد الأسلوب الأمثل للمساعدة بما يتفق مع سمته وقدرته ، فمن الضروري مراعاة هذه الفروق اعتبارا لعملية الإرشاد على أنها عملية تعلم ذلك أن كل فرد يدرك ذاته بطريقة تختلف عن إدراك الآخرين لها والسبب يرجع لاختلاف مستوى النمو ومستوى التعلم واختلاف الخلفية الأسرية والبيئية التي يعيش فيها كل فرد ، وبالتالي فإن مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومستوى تكيفهم وتفاعلهم حيث يتوقف عليها تحديد طرق الإرشاد وتنوعها .

ترى الباحثة أن هنالك فروق فردية وخصائص معينة بين الأفراد داخلية وخارجية من حيث السلوكيات والقدرات العقلية والانفعالات تحكم الفروق بينهم فالجميع يمتلكون صفات وسمات ولكنها متفاوتة بدرجات مختلفة حتى في الأعمار فيوجد فرد يدرك بعض المؤثرات الخارجية على أنها تهديد في حين يدركها آخر على أنها مواقف عادية ، فالوراثة والتنشئة والبيئة والتعليم جميعها من شأنها إحداث تلك الفروق ، فعلى المرشد أن يعي أن الذي يدركه هذا الفرد لا يدركه ذلك بنفس الطريقة لذلك الأسس المتبعة للفرد الأول قد لا تتناسب مع الثاني وعليه أن يتقبل اختلاف المستويات بين الأفراد.

ب/ مطالب النمو: ويقصد بها الحاجة التي تظهر في فترة معينة من حياة الفرد فإذا تمكن الفرد من إشباعها شعر بالسعادة والارتياح وإذا فشل في إشباعها شعر بالشقاء والضيق ، فعدم الإشباع في أحد المطالب يؤثر على إمكانية إشباع المطالب الأخرى كما أن النمو السوي للفرد يتوقف على

إشباع مطالب المرحلة التي يمر بها ، فالتعامل مع المراهق مثلاً يحتاج إلى مواجهة التغيير الفسيولوجي وإثبات الذات والاستقلال بينما الراشد يتطلب اختيار مناسب للمهنة وتكوين الأسرة والشيخ يتطلب مواجهة التقاعد والتكيف مع الوضع الاقتصادي وغيرها من المراحل المختلفة .

ترى الباحثة أن لكل مرحلة مطالبها وحاجاتها التي تستدعي التدخل من وقت لآخر ، فلكل مرحلة مشكلاتها التي تتطلب وجود أحد المختصين لمتابعة ومراقبة النمو النفسي للأفراد ، كما أن لكل مرحلة خصائصها المختلفة والتي تتطلب أن يكون المرشد متمكن بحيث يستطيع التعامل مع كل فرد حسب مشكلته ، فالأطفال في مراحل نموهم وانفصالهم عن الأسرة تختلف فيها أساليب توجيههم وتوعيتهم بعكس الذين يعتمدون على أنفسهم في المراحل الدراسية الأخرى، وينطبق الأمر كذلك على المراهق والشاب والمسن.

3/ الأسس التربوية: أشار حامد زهران (2005م ، ص273): إن الإرشاد هو عملية مساعدة ومساندة لعملية التعليم والتعلم ويوجه للاهتمام بالطالب على أساس أنه فرد في جماعة له حقوق وعليه واجبات ولذلك يجب الاستفادة من دور المعلم والقائمين على شؤون التعليم بقدر الإمكان لإنجاح عملية الإرشاد لأنها تعطي العملية التربوية دفعاً لتجعلها أكثر فاعلية ، كما يمكن الاستفادة من الإرشاد في تطوير مناهج وطرق التدريس عن طريق التأكيد على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي للطلاب ، فالإرشاد يهدف أيضاً لمساعدة الطالب على اختيار المجال العلمي الذي يتناسب مع قدراته وميوله وموازنتها بطموحاته ورغباته لتحقيق أهداف سليمة وواقعية ، ومساعدة الطلاب في اختيار مستقبلهم المهني والوظيفي وتوضيح المجالات الأكاديمية والمهنية لتحقيق التكيف التربوي وتبصير الطالب بالفرصة التعليمية المتاحة وتكوين اتجاهات ايجابية نحو بعض المهن والأعمال .

ترى الباحثة أن الإرشاد النفسي يعتبر عملية تعلم لسلوكيات ومهارات جديدة ، فالإرشاد التربوي يساعد الطالب على اختيار التخصص الذي يتناسب مع إمكاناته وقدراته العلمية والتي تساعده مستقبلاً في امتهان مهنة تمكنه من تطوير قدراته العملية الأخرى دون الخضوع لضغوط الأسرة في اختيار التخصص الذي ترغب فيه أو إذعاناً لأوامر المدرسة في إجبار الطالب على الدخول لتخصص بعينه متجاهلين رغبات الطالب ، لذلك ترى الباحثة أن الأساس التربوي يحقق تكيف للطالب سواء نفسي أو اجتماعي.

4/ الأسس الاجتماعية Social Fundamentals: أشارت خديجة بخيت (1986م) المذكورة في نسرين نصر الدين (2012م، ص7) بأنها الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها

وهـى تتعلـق بدراسـة طبيعـة المجتمـع الـذي يعـيش فيـه المسترشـد ، ومعرفـة أهـداف هـذا المجتمـع وموارده ومـا يسوده من قيم وعـادات وتقاليـد حتـى يبنـى البرنـامج بمـا يتناسـب مـع هـذا المجتمـع ، فالإنسـان لا يعيش فـي فـراغ بـل يمـارس نشـاطه فـي مجتمـع معين ، وهـذا المجتمـع لـه خصائصـه ومؤثراتـه التـي تـؤثر فـي النشـاط البشـرى فيـه ولـذا فمـن المهـم أن تراعـى قـوة الصـلة بـين مـا يقدم للمسترشدين وبين جوانـب حياتهم واحتياجاتهم لأن كل منهج يقوم على دعائم فلسفية تربوية معينة وهذه الفلسفة ترتبط بفلسفة المجتمع وتتصل اتصالا وثيقا به.

ترى الباحثة أن الإنسان كائن اجتماعي لديه رغبات وحاجات لا يستطيع أن يشبعها لوحده لذلك فإنه يعيش في مجموعات لها عادات وثقافات وهي مجموعات أو جماعات مرجعية يعتبرها الأصل بالنسبة إليه فيرجع جميع حاجاته إليها ، لذلك على المرشد في عملية الإرشاد مراعاة موضوع الثقافات بين المسترشدين والنظر إلى أصول كل فرد لمعرفة عاداته وثقافاته فهذه الجماعة هي مصدر التنشئة الاجتماعية للفرد والتي تحكم سلوكياته وتصرفاته.

5/ الأسس العصبية والفسيولوجية Phisological Fundamental): وهي كما أشار حامد زهران (2005م، ص503) أنها النفس والجسم والجهاز العصبي في مدى ترابطها و أن من أساسيات العملية الإرشادية إلمام المرشد بقدر مناسب من الثقافة الطبية عن تكوين الجسم ووظائفه وعلاقة هذه الوظائف بالسلوك ، فالإنسان جسم ونفس وكل منهما يؤثر على الآخر فالخوف يؤدي لتسارع دقات القلب والأمراض العضوية تتسبب في الحزن والقلق ، ولدى انفعال الفرد يتأثر الجهاز العصبي اللاإرادي فتظهر الاضطرابات النفس جسمية كاحتجاج لا شعوري مثل ارتفاع ضغط الدم وغيرها ، ولذلك على المرشد أن ينتبه إلى دوافع ومسببات غضب المسترشد ومحاولة مساعدته في التخلص منها قبل أن تستفحل وتتحول إلى حالة مستعصية.

6/ الأسس الدينية والأخلاقية: إن تعاليم الدين الإسلامي الحنيف هي معايير أساسية في تنظيم سلوك الأفراد والجماعات ، فعلى المسترشد أن يلم ببعض سبل الوقاية من الاضطراب النفسي في الإسلام كالإيمان والسلوك الديني الأخلاقي وخطوات الإرشاد الديني ومعرفة المتغيرات الدينية للمسترشد لأنها تعتبر ضوابط للسلوك ومعايير مقدسة محدده له وتؤثر في العلاقة الإرشادية ، كما أن الأساس الديني يقوم على تعزيز الأخلاق الإسلامية الفاضلة وأداء الواجبات الدينية كالمحافظة على الصلوات في أوقاتها ، وإرساء قواعد المسؤولية الذاتية والشخصية لكي يشعر كل فرد يتحمل مسؤولية أعماله وبذلك يدرك عواقب الأمور ويتحاشى ارتكاب المعاصي وفي ذلك فرصة جيدة للتمتع بالصحة النفسية والعقلية والأخلاقية .

7/ الأسس الوقائية: تهدف لتوعية الطلاب وتبصيرهم حول الآثار والنتائج الأخلاقية والصحة النفسية والاجتماعية التي قد تترتب على بعض الممارسات الخاطئة أو السلبية والعمل على إزالة مسبباتها وتدريب الطلاب وتنمية قناعاتهم الذاتية في الحفاظ على مقومات القيم والأخلاق الفاضلة ، وتعريفهم بالأنظمة واللوائح ونظام الامتحانات وكيفية التعامل مع الآخرين بإيجابية واحترام .

ترى الباحثة أن لكل علم أسس يقوم عليها وهذه الأسس تعتبر القاعدة الأساسية التي بنيت عليها نظريات وأهداف الإرشاد النفسي كما أنها تعتبر من المرتكزات التي تعتمد عليها برامج الإرشاد النفسي والتي توضح رؤيتها واتجاهها وتبين المعايير التي يجب مراعاتها أثناء القيام بتخطيطها وتنفيذها لذلك فإن الرجوع إليها أمر مهم وضروري لكل باحث.

سادساً: عملية الإرشاد النفسي Counseling Process:

أورد محمد إبراهيم (2003م، ص79) أن العملية الإرشادية هي سلسلة من الخطوات المتتابعة التي يتبعها المرشد النفسي بدءً من الإحالة وانتهاء بتحقيق الأهداف وإنهاء العلاقة الإرشادية ، فهي علاقة مرنة تهدف إلى مساعدة المسترشد ليساعد نفسه بعد تبصره بها وفهمها تحقيقاً للتوافق مع الذات من جهة ومع متطلبات البيئة من جهة أخرى فهي عملية فنية تقتضي توفر مهارات وأساليب وتكنيكات متعددة .

وقد عرفها (حامد زهران 2000م) المذكور في حسين طه(2004م، ص260) بأنها مجموعة من الخطوات المهنية التي تعين المرشد النفسي في أن يسلكها مع العميل بهدف مساعدته على فهم ذاته وتنمية ما لديه من قدرات وإمكانات واستعدادات مما يساعده على التغلب على مشكلاته المختلفة ويؤدي به إلى تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي.

خطوات عملية الإرشاد: كما أوردها أحمد الزيادي وهشام الخطيب (2000م، ص73) ومحمد إبراهيم (2003م، ص280) وحسين طه (2004م، ص260):

1/ مرحلة الإعداد والتهيئة Preparation: وتشتمل على تهيئة المكان وبناء العلاقة الإرشادية الدافئة واكتشاف المشكلة وجمع المعلومات والبيانات عن المسترشد وتفسيرها .

ترى الباحثة أن عملية الإعداد والتهيئة عملية هامة في الإرشاد خصوصاً في بناء علاقة جيدة تقوم على الاحترام المتبادل مع المسترشد ويكون بصورة تبعث الأمن والطمأنينة لديه حتى يشعر بالراحة والأمن النفسي ، فالعلاقة الغير جيدة تؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها.

2/ مرحلة التشخيص Diagnosis : وتشمل تحديد العوامل المسئولة عن وجود المشكلة وكيفية تفاعل الأسباب ومعرفة مدى تطورها ومساهمتها في وجود المشكلة واستمراريتها.

ويشير نبيل صالح (2004م، ص240) أن نجاح التشخيص يعتمد على الفحص الدقيق والتدريب والخبرة .

3/ مرحلة التنفيذ الإجرائي الإرشادي Counseling : وتشمل تحديد أنسب الطرق والأساليب الإرشادية المناسبة للمسترشد وأساليب العلاج المناسبة للحالة وتطبيقها فعلياً عبر الجلسات الإرشادية ، ثم التقييم والمتابعة لمعرفة انتقال أثر الإرشاد واستمراره بعد انتهاء العلاقة الإرشادية.

خصائص العملية الإرشادية : كما أوردها نبيل صالح (2004م، ص302) أنها:

1/ عملية دينامية تتم بين مرشد ومسترشد وتقوم بناءً على علاقة يسودها التعاون

2/ عملية فنية مستمرة تقتضي توفر مهارات وأساليب وتكتيكات متعددة

3/ عملية مستمرة ومنتظمة تستمر عدة جلسات متتابعة

4/ عملية تعليمية تمكن المسترشد من اتخاذ قراراته بنفسه

5/ عملية تساعد الفرد على فهم نفسه من أجل تحقيق ذاته

6/ خدمة تغيير طوعي يقبل عليها الفرد بنفسه

7/ خدمة يقدمها إنسان متدرب ولديه خبرة كافية في مجال الإرشاد

سابعاً: طرق الإرشاد :METHODS OF COUNSELLING :

أشار حامد زهران (2005م ، ص319) **أن** نظريات التوجيه والإرشاد النفسي متعددة وترتبط بالنظريات المتعددة طرق متعددة للإرشاد فمنها ما يوفق بين طريقتين مثل الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي، وكذلك الإرشاد الموجه وغير الموجه، أو أن تجمع بين عدد من الطرق وعدد من النظريات مثل طريقة الإرشاد الخياري، ومن طرق الإرشاد النفسي ما يرتبط بأسلوب معين مثل طريقة الإرشاد الديني ومنها ما قام على أساس بحوث علمية حديثة مثل الإرشاد المختصر ومنها ما يرتبط بمجال معين من مجالات الإرشاد النفسي مثل طريقة الإرشاد خلال العملية التربوية ، فطرق الإرشاد كثيرة ومتنوعة منها الفردي والجماعي والموجه وغير الموجه والمباشر وغير المباشر والعديد من الطرق الأخرى ، ومن هذه الطرق كما أشارت إجلال محمد (2000م ، ص133):

1/الإرشاد الفردي INDIVIDUAL COUNSELLING:

و هو إرشاد عميل واحد وجها لوجه وتعتمد فعاليته أساسا على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والعميل أي أنه علاقة مخططة بين الطرفين تتم في إطار الواقع وفي ضوء الأعراض وفي حدود الشخصية ومظاهر النمو والإرشاد الفردي هو أوج عملية الإرشاد ويعتبر أهم مسئولية مباشرة في برنامج التوجيه والإرشاد ويعتبر نقطة الارتكاز لأنشطة أخرى في كل من عملية الإرشاد

وبامج الإرشاد.
ومن الوظائف الرئيسية للإرشاد الفردي تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى العميل وتفسير المشكلات ووضع خطط العمل المناسبة وتوافر أعداد كافية من المرشدين النفسيين، بحيث يقابلون الحاجات الفردية للإرشاد.

2/ الإرشاد الجماعي GROUPCOUNSELLING:

هو إرشاد عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعة إرشادية صغيرة ويستغل أثر الجماعة في سلوك الأفراد من تفاعل وتأثير متبادل مع بعضهم البعض مما يؤدي لتغيير السلوك المضطرب.

أساليب الإرشاد الجماعي: إن للإرشاد الجماعي عدة أساليب منها أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية وسوف تتناول الباحثة هذين الأسلوبين لأهميتهما في البحث :

1/ أسلوب المحاضرات :

أشار جورج براون المذكور في محمد البغدادي (1998م) نقلاً عن سليمة سايحي (2004م ،ص 37) أن المحاضرة أسلوب إرشادي يعرف بفن توصيل المعلومات من المرشد إلى المسترشد ، وهي طريقة تعليمية تربوية يتم من خلالها تقديم المزيد من المعارف والأفكار المتصلة بالجوانب العقلية والشخصية والاجتماعية والصحية المرتبطة بموضوع الجلسة مع بيان كيفية التعرف على المشكلة وآثارها ومواجهتها.

2/ المناقشة الجماعية:

أشار حامد زهران (2005م ، ص330) أن المناقشة الجماعية أسلوب إرشادي جماعي وهو الشكل الأساسي للإرشاد وهو إرشاد تعليمي وتعلم تعاوني ويطلق عليه إسم "دائرة المشاركة" ويقصد بها عملية المناقشة في جماعة صغيرة تتيح فرصة المشاركة بين الأعضاء والمرشد ، وأشار إلى أن المناقشة الجماعية عبارة عن نشاط جماعي يأخذ طابع الحوار الكلامي المنظم الذي يدور حول مشكلة أو موضوع تشعر الجماعة بحماس حيث يتم فيه تحديد الجوانب المختلفة للمشكلة ومن ثم تحليلها إضافة إلى أنها تمكن من اكتساب أفكار جديدة.

الجماعة الإرشادية: أشار حامد زهران (2005م ، ص 322) للجماعة قوى إرشادية هائلة يجب استغلالها وتعريف أعضاء الجماعة الإرشادية بهذه القوى حتى يمكن الاستفادة منها وتعبر القوى الإرشادية في الجماعة عن فائدة الجماعة الإرشادية وهذه القوى هي :

1/ التفاعل الاجتماعي: وأشار محمد فهمي (1998م) المذكور في سليمة سايحي (2004م ، ص34) هو أهم عناصر العلاقات الاجتماعية ويحدث نتيجة لتعديل السلوك ويأخذ أنماط مختلفة من تعاون وتكيف ومنافسة وصراع.

2/ الجاذبية:وهذا يعني بأن للجماعة جاذبيتها الخاصة لأعضائها وذلك بتوفير أنشطة جماعية تتيح إشباع حاجات أعضائها وإشعارهم بالأمن والتعاون في تحقيق الأهداف واكتساب المكانة.

3/ الخبرة الاجتماعية: وهي كما أشار حامد زهران (2005م ، ص323) تتيح للجماعة فرصة اكتساب خبرات ومهارات اجتماعية تفيد في تحقيق التوافق الاجتماعي

4/ **الأمن:** حيث يشعر المسترشد بالأمن نتيجة انتمائه لنفس الجماعة وهذا الشعور عامل من العوامل الأساسية التي تدخل على الجماعة قيمة إرشادية .

5/ المسايرة: ويشير حامد زهران (2005م ، ص323) أن للجماعة معايرها التي تحدد سلوكها الاجتماعي المتوقع وهي توفر تقليل حدة القلق ونشر المعلومات وتوفير مناخ للاختيار وتطوير المهارات وترسيخ الاتفاق الاجتماعي الصادق والدعم الانفعالي في العملية الإرشادية.

وهذا يوضح أن القوى الإرشادية في الجماعة تعبر عن الهدف من تكوين الجماعة وفائدتها في تحقيق الفعالية في العملية الإرشادية.

إعداد أعضاء الجماعة:

1/ يتراوح عدد أعضاء الجماعة الإرشادية عادة بين 3–15 مسترشد ويرى البعض أن العدد الأمثل هو 7–10 أفراد إلا أن العدد قد يصل إلى 50 فردا في بعض الحالات الخاصة.

2/ يحسن أن تتشابه مشكلات أعضاء الجماعة مما يكون عاملا مشتركا بينهم ويعتبر أساس لتماسك الجماعة لوجود اهتمام وتعاطف متبادل ومشاركة انفعالية.

3/ يفضل أن تكون الجماعة متجانسة عقليا واجتماعيا حتى يتمكن المرشد من التعامل مع جميع أعضائها على مستوى يناسب الجميع.

ثامناً: نظريات الإرشاد النفسي :

أورد سالم إحمود (2015م، ص57) أن النظرية في أي علم من العلوم تعبر عن أصالة ذلك العلم وأهميته ودوره في خدمة البشرية والمعرفة ، فهي تمثل مجموعة متكاملة ومترابطة من المعلومات تساعد على فهم وتفسير السلوك وتعتبر خريطة يهتدي بها المرشد وتمده بفهم ملائم للطبيعة الإنسانية وهي هادفة ونفعية وتنبؤية .

و أشارت سهام أبو عطية (2002م، ص113) أن المختصون بالإرشاد النفسي بحاجة كبيرة لمعرفة النظريات التي يقوم عليها الإرشاد وذلك لأهمية تطبيقها أثناء الممارسة المهنية للعمل الإرشادي فهي تمثل خلاصة ما قام به الباحثون في مجال السلوك الإنساني والتي وضعت في شكل إطارات عامة تبين الأسباب المتوقعة للمشكلات التي يعاني منها المسترشد ،كما ترصد الطرق المختلفة لتعديل السلوك ، فالنظرية التي مارس المرشد عمله في إطارها تحدد بدرجة كبيرة سلوكه في العملية الإرشادية ووضع برنامج علاجي للمسترشد من خلال التعرف على الأسباب التي أدت للمشكلة وأحدثت اضطرابا في إدراك المسترشد والعمل على إعادة تنظيم إدراكه عن طريق التخلص من أسباب المشكلة وتغيير أفكار المسترشد الغير منطقية ليصبح أكثر فعالية في الاعتماد على نفسه في المستقبل .

وفيما يلي تستعرض الباحثة بعض النظريات الهامة والمرتبطة ارتباطاً مباشراً بطرق الإرشاد النفسي وهي:

أولاً: نظرية التحليل النفسي:

أورد كمال يوسف (2015م، ص65) أن نظرية التحليل النفسي تنسب إلى العالم الكبير سيجموند فرويد والذي استخدم علاج الاسترخاء والتنويم المغنطيسي على المرضى وطور نظرياته إلى أن أصبحت من النظريات المهمة في علم النفس ويعتبر التداعي الحر أهم أسلوب لهذه النظرية ، ويضيف ربيع هادي (2003م، ص111) أن نظرية التحليل النفسي تحدد استراتيجياتها في اعتمادها على العلاقة بين المرشد والمسترشد وأنها ترتكز على التداعي الحر وسير أغوار الشخصية من أجل البوح بالذكريات المؤلمة ومحاولة التخفيف من التوتر والصراع عند المسترشد ومن ثم غرس الأمل والثقة في نفس المسترشد .

ثانياً: النظرية السلوكية Behavior Theory :

أورد سالم إحمود (2015م، ص63) ومفيد حواشين (2002م، ص234) أن النظرية السلوكية تتمحور حول التعرف على السلوك غير المرغوب فيه ومحاولة تعديله إلى السلوك المرغوب ، وهي تستخدم أساليب كثيرة ومتنوعة وتسمى هذه الأساليب (بفنيات تعديل السلوك) ويطلق عليها أصحابها (نظرية المثير والاستجابة) ، والأسلوب الأمثل المتبع هو تحديد السلوك الخاطئ ثم العمل على التخلص منه أو انطفائه تدريجياً وتستخدم لذلك الأمر الكثير من المعززات والتي تساهم في تعديل السلوك غير المرغوب فيه وإحلال محله سلوكاً جيد.

نظرية الإرشاد المعرفي عند بيك Beck's Cognitive Therapy :

أشارت جوديث بيك (2007م ،ض 17) أن هذه النظرية تأسست بواسطة آرون بيك كعلاج وإرشاد منظم بهدف إعادة تشكيل التفكير السلبي ، وذكر أيمن محمد (2008م ، ص32) أن بيك هو صاحب أكثر نظريات الإرشاد المعرفي شيوعاً و أن منهجه نسق إرشادي يقوم علي أساس نظرية في السيكوباثولوجيا ومجموعة من الأسس والأساليب الإرشادية والمعارف المستمدة من البحوث الأمبيريقية حيث يرتبط البنيان النظري لها بعلم النفس المعرفي ونظرية تشغيل المعلومات وعلم النفس الاجتماعي وهو علاج يتسم بأنه نشط محدد البنيات والتوقيت، وقد استخدم بنجاح في علاج عدد متنوع من الاضطرابات مثل الاكتئاب والقلق والمخاوف المرضية والاضطرابات السيكوسوماتية ومشكلات الألم ويقوم العلاج علي أساس نظري عقلاني وهو أن الطريقة التي يحدد بها الأفراد أبنية خبراتهم تحدد كيف يشعرون وكيف يسلكون فإذا فسروا موقفاً علي أنه خطر فإنهم يشعرون بالقلق ويريدون الهروب.

ثانياً: البرنامج الإرشادي:

أشار حمدي عبد العظيم (2013م ، ص48) إلى أن البرامج الإرشادية تعد واجهة الإرشاد النفسي ودليلاً على أن الممارسة الإرشادية مجموع تفاعل وعلم وفن وممارسة وتربية وتعليم وتعلم ، وأشار إلى أن برامج الإرشاد النفسي وفق نظريات الإرشاد النفسي تعمل على مساعدة وتبصير الأفراد على فهم مشكلاتهم التي تؤدي إلى سوء توافقهم حتى يصل الفرد إلى أفضل مستوى من التوافق والرضا والصحة النفسية.

تعريف البرنامج الإرشادي:

عرفه كلا من هبه الله علي (2003م ، ص78) وحسين طه(2004م ، ص161) أن البرنامج الإرشادي عبارة عن برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لإمداد المسترشدين بمعلومات وخبرات وبيانات معينة وتقديم الخدمات الإرشادية من خلال جلسات تهدف إلى إحداث تغيير في الاتجاهات.

وعرفه محمد إبراهيم (2005م، ص19) بأنه إطار يتضمن مجموعة من الخبرات والتعليمات المصممة بطريقة متكاملة ومتتابعة تخضع لمدة زمنية محددة وفقاً لتصميم وتخطيط هدف محدد يعمل على تنمية الوعي وإكساب مهارات لتأدية الأدوار بفاعلية.

وأشار صالح حسن (2005م ، ص468) بأنه تصميم مخطط ومنظم على أسس علمية يحتوي على مجموعة من الخدمات تساعد على حل المشكلات التي تواجه الأفراد في مجالات التوافق والتكيف والانسجام والتغلب على الاضطرابات النفسية والاجتماعية وفق أهداف الإرشاد

والتوجيه الأمر الذي يؤدي إلى توافق الفرد والتحصين ضد المشكلات والتغلب عليها مستقبلاً ، وأشار إلى أن البرامج الإرشادية تعتمد بالدرجة الأولى على الجانب الوقائي أي وقاية الأفراد من الوقوع في المشكلات كما تساعدهم في عملية الاختيار والوصول إلى أفضل الخيارات .

ويعرفه حامد زهران (2005م ، ص497) بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً أو جماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة "المدرسة " بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها ويقوم بتنفيذه وتقيمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين.

وتعرفه صباح باقره وآخرون (2000م ، ص140) بأنه عبارة عن مجموعة من الأنشطة والفعاليات والتجارب التي تمارسها المدرسة والأجهزة التربوية وتخططها لتساعد على تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية وتقييم نتائجها في التفاعل التربوي والاجتماعي.

وعرفه إجرائياً علاء الدين إبراهيم المذكور في براهيمي رشيد (2008م ، ص79) بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية يتكون من مجموعة من الخبرات البناءة المخطط لها والمصممة بطريقة مترابطة ومنظمة ويشتمل في طياته على العديد من الأنشطة والأساليب المتنوعة من أجل تحقيق أهداف محددة في السابق.

وأشار حمدي عبد العظيم (2013م ، ص48) بأنه الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطاً وتنفيذاً وتقيماً والمستمدة من مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية ويتم تنسيق مراحله وأنشطته وخبراته وإجراءاته وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة إرشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية والتفاعل المثمر لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها وتقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة في أفضل صورها.

ترى الباحثة أن البرنامج الإرشادي يعتمد على التخطيط الجيد المنظم لضمان نجاحه لتحقيق نتائج أفضل كما يتضح أيضاً أنه يقدم بصورة فردية أو جماعية ولكنه يحتاج لفريق متكامل ، ويتضح من تعريف صباح باقره وآخرون إضافة لتعريف حامد زهران أن المدرسة تعتبر من أهم مراكز الإرشاد النفسي لتقديم الخدمات الإرشادية المختلفة والتي تعتبر مهمة بالنسبة للطالب في شكل برنامج مخطط ومنظم ومحدد المسؤوليات كما أن التخطيط له يعتمد أو يقوم على أسس علمية وفنيات ومبادئ لتقديم المساعدة بصورة جيدة.

وتعرفه إجرائياً بأنه مجموعة من الإجراءات التي يتم تخطيطها على أسس علمية تستهدف مساعدة أفراد عينة البحث ذوي قلق الامتحان المرتفع بهدف خفض مستواه ويتحقق ذلك من خلال

التدريبات المنظمة والأنشطة والمهارات التي تقدم لهم وفقاً للبرنامج موضع التدخل والذي سيساعدهم بكفاءة في مواقف التقويم التي تستثير قلق الامتحان لديهم.

ثانيا: خصائص البرنامج الإرشادي:

11/**التنظيم والتخطيط:** وأشار حماد بن علي وعادل عبد الفتاح (2009م ، ص18) أن التخطيط هو مرحلة فكرية سابقة للتنفيذ وهي مرحلة تتعلق باتخاذ قرارات متعلقة بما يجب القيام به وتوقيت أداء العمل وإجراءاته وكيفية أداءه وفي ضوءه يكون هنالك اختيار للبدائل المتاحة لتحقيق الأهداف بدرجة عالية وبأقل تكلفة في الجهد والوقت والمال.

2/**المرونة** : وأشار رياض نايل(2008م ، ص86) أن البرنامج ليس ثابتاً ثباتاً قطعياً من حيث الجلسات والفنيات المستخدمة فيه، وإنما هو مرن وقابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها، و المتغيرات الطارئة التي تحدث للمسترشد المرض أو التحسن المفاجئ.

3/**الشمول:** أي عدم وقوف البرنامج عند جزئية من المشكلة بل يجب أن يكون شاملاً لجميع أبعادها الاجتماعية والنفسية والانفعالية ، و يتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة والفنيات وغيرها من العناصر الأساسية في البرنامج

4/التكامل: بمعنى أن تتكامل عناصر البرنامج مع المعطيات التي تم جمعها ينبغي أن تنتظم وتتكامل ضمن الشخصية برمتها في وحدتها التاريخية والدينامية والحالية

5/**الموضوعية:** يحب أن يكون البرنامج موضوعياً من حيث النظرية التي يستند إليها المرشد ونظرته إلى المشكلة، الأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقويم ، الفنيات الإرشادية المستخدمة، أحكام المرشد والآخرين على عملية الإرشاد النفسي برمَّتها،و الإطار المرجعي الثقافي الذي يطبق فيه البرنامج ، بحيث تكون النتائج التي يحصل عليها،البرنامج مناسبة للبيئة الاجتماعية بما فيها من قيم وعادات اجتماعية أصيلة

6/ **الدقة وسهولة التطبيق** : بمعنى أن يكون البرنامج دقيقاً في تحديد أهدافه وسيره وتفسير نتائجه ، وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من قبل المرشد النفسي وتنفيذها من قبل المسترشد دون أدنى صعوبة

7/**إمكانية التعميم:** أي إمكانية تطبيقه إذا توافرت الشروط اللازمة له على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج..

ثالثاً: أهداف البرنامج الإرشادي:

أورد صالح حسن (2005م ، ص469) أن الهدف الأساسي لأي برنامج إرشادي نفسي هو تحقيق الأهداف العامة للإرشاد النفسي ، فالبرامج الإرشادية هي التنفيذ الفعلي للإرشاد ويمكن إجمال أهداف البرنامج الإرشادي في الآتي:

1/ التخلص من الأعراض المرضية دون اللجوء إلى استعمال الأدوية النفسية

2/ التعود على الحث والإيجابية داخل المجموعة وبالتالي في المجتمع

3/ تسهيل التعرف على صداقات وزمالات جديدة والاستمتاع باللقاءات والجلسات الاجتماعية

4/ التعبير عن الأفكار والمشاعر بسهوله وصدق وأمانة في جو من السماح والتقبل

5/ التحكم في مختلف الضغوط التي يمكن أن تثار عند التفاعل مع الآخرين كالتوتر وما قد يتضمنه من قلق نفسي.

خامساً: خطوات بناء البرنامج الإرشادي Constructing of Program:

يشير حامد زهران (2005م، ص504) أن أول صفة لبرنامج الإرشاد النفسي هو التخطيط المنظم والدقيق للبرنامج وأن يقوم على أسس نفسية وتربوية وإدارية وأن ينمو ويتطور وفقاً لحاجات الأفراد الذين يخطط من أجلهم ، ويجب أن يكون واقعياً في حدود إمكانيات متاحة وممكنة وأن تبدأ بالميسور والموجود وممارسة الممكن بدلاً من فلسفة مستحيلة.

ويرى حسين طه (2004م ، ص283) أن هنالك مجموعة من الاعتبارات يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تصميم البرنامج الإرشادي ومنها:

أ/ العمر الزمني للأفراد المستهدفين للبرنامج والخصائص النمائية للمرحلة التي يمرون بها

ب/ مراعاة مطالب النمو وحاجاته تبعاً للمرحلة إلي يمر بها الأفراد المشاركين

ج/ مراعاة الفروق الجنسية

د/ نوع وطبيعة المشكلة التي يعاني من الأفراد المشاركون في البرنامج

هـ/ أن يكون البرنامج واقعياً في حدود الإمكانيات المتاحة

وتتخلص خطوات تخطيط وبناء البرنامج الإرشادي فيما يلي:

1/ اختيار موضوع البرنامج: أشار حمدي عبد العظيم (2013م ، ص15) وحماد على وعادل عبد الفتاح(2009م ، ص21) أن اختيار موضوع البرنامج وتحديد محتواه أمر هام حيث يعد المحتوى هو صلب البرنامج الإرشادي و يتوقف نجاح البرنامج وتأثيره عليه ويختلف باختلاف المشكلة التي يتصدى لها ويتم اختياره في ضوء الأهداف التي يسعى إليها البرنامج .

ويشير محمد إبراهيم (2005م ، ص235) أن محتوى البرنامج يتكون من ثلاثة أبعاد هي:

1/ المعارف والعمليات العقلية: وتقوم فكرة الأهداف المعرفية على أن العوامل المعرفية تتفاعل مع الشعور والسلوك لإنتاج الأعراض وفي ضوء هذا التوجه يكون محتوى البرنامج المعرفي كما يلي:

أ/ استخلاص الأفكار والمشاعر السلبية وتعديليها (إعادة البناء المعرفي بمعارف جديدة إيجابية)

ب/ التعامل مع الاتجاهات الخاطئة والمشوهة وتعديلها

ج/ استخراج الدوافع والاتجاهات اللاشعورية الكامنة وفهمها ثم تعديلها

د/ إعادة تكوين معنى جديد تجاه مواقف الحياة الجديدة

2/ الأنشطة التي يتضمنها البرنامج : والتي تقوم على الأداء أو اللفظ وقد تكون بشكل جماعي أو فردي ومنها تمرينات الاسترخاء والتحدث والتفكير الهادئ والتركيز.

3/ المهارات : وتشمل العملية التدريبية للمهارات من حيث تحديد المهارة وتحليلها والهدف منها ومراحل تحقيقها ومراحل تحقيق الهدف منها.

2/ تحديد الأهداف: يرى حماد على وعادل عبد الفتاح(2009م ، ص21) و صباح باقره وآخرون (2001م، ص140) أن تحديد الأهداف يتم في ضوء مجموعة من المبادئ العامة وفقاً لعملية التشخيص ويساعد ذلك وييسر اختيار محتوى البرنامج والأسلوب الأنسب لتنفيذ و تقييم البرنامج وهي تختلف باختلاف طبيعة المشكلة والفئة والمرحلة ، وفيما يلي تفصيل لتلك الأهداف كما أوردها حمدي عبد العظيم (2013م، ص15):

أ/ **الهدف العام:** وهو الإجابة على سؤال لماذا هذا البرنامج ؟ وما الذي يسعى إليه المرشد النفسي لتحقيقه لدى الطلاب بصفه عامة؟

ب/ أهداف إجرائية : وهي التي تتم في الواقع ويمكن قياسها أي أهداف تطبيقية ملموسة ويمكن أن يدركها أو يشعر بها أو يلاحظها أي فرد.

ج/ الأهداف الخاصة : وهي تختلف باختلاف مجالات الإرشاد والتي لكل منها أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها ، كما أن البرنامج الإرشادي يختلف باختلاف الأشخاص الذين يقدم لهم البرنامج وطبيعة المشكلة ويمكن تصنيف هذه الأهداف إلى :

أ/ أهداف معرفية: حيث أشار حمدي عبد العظيم (2013م ، ص15) أن وهذه الأهداف هي التي تتحول في البرنامج إلى جلسات إرشاد نفسي أو ورش عمل وتحقيقها يكون تبعاً لطبيعة البرنامج.

ب/ أهداف وجدانية

ج/ أهداف سلوكية

ويضيف سامي محمد (2008م ، ص173) هدفين آخرين وهما:

أ/ هدف علاجي: ويتضمن خفض حدة المشكلة التي يعاني منها الأفراد من خلال تدريبهم على استخدام بعض الأساليب المعرفية والسلوكية المتضمنة للبرنامج.

ب/ هدف وقائي: وهو إكساب الأفراد بعض الفنيات المعرفية والسلوكية التي تساعدهم على مواجهة المواقف المثيرة للقلق.

3/ تحديد الوسائل والطرق لتحقيق الأهداف: ذكر حمدي عبد العظيم (2013م، ص15) أن موضوع وطبيعة كل برنامج هو الذي يساعد في اختيار الأدوات من جلسات وورش وعمل مطبوعات ومجلات إرشادية إضافة إلى ضرورة إعداد أسئلة القياس القبلي والبعدي والوقوف على نتائجها.

4/ وضع الخطة المقترحة والفعلية لتنفيذ البرنامج: أشار حامد زهران (2005م، ص505) أن ذلك يتضمن تحديد الخطوات الأساسية وتحديد البدايات والنهايات والمدى الزمني للتنفيذ وتحديد إجراءات تقييم البرنامج ومتابعته لإظهار مدى فعالية الوسائل والطرق المتبعة ، واتخاذ التدابير اللازمة للتغلب على أي عقبات قد تعترض تنفيذ البرنامج ومن ثم تحديد الهيكل الإداري لتنظيم البرنامج والإشراف عليه وإعداد وإشراك أكبر عدد من المتخصصين المسئولين لتحديد الأهداف وتنفيذ البرنامج تحقيقاً للأهداف.

سابعاً: أ/ أهداف البرنامج الإرشادي في المدرسة:

أشارت أمل البكري ونادية عجور (2011م ، ص35) أن الهدف الأساسي من عملية الإرشاد داخل المدرسة هو تقديم الرعاية والخدمات الوقائية والعلاجية بهدف مساعدة الطلاب على إمكانية تحقيق الصحة النفسية من أجل نمو أفضل في اتجاه التكيف الحسن ، ومن هذه الأهداف كما أشار حامد زهران (2005م ، ص497)

1/ رعاية الطلاب المتأخرين دراسياً من خلال:

أ/ حصرهم ومتابعتهم والتعرف على الأسباب والعوامل التي أدت لتأخرهم الدراسي ومناقشتها

ب/ عمل جماعات إرشادية بالاستفادة من الخدمات التربوية لمساعدة الطالب وإرشاده لكيفية تنظيم وقته وإرشاده إلى طرق الاستذكار الجيد

ج/ حث الطالب على الاجتهاد والمثابرة واستغلال أوقات الفراغ بما يعود عليه بالفائدة عن طريق الندوات والمحاضرات وإعداد النشرات والمطويات والملصقات

د/ مساعدة الطلاب على تحسين أداءهم التحصيلي ومعالجة مشكلة التأخر.

2/ رعاية الطلاب المعيدين ومتكرري الرسوب:

إن لرعاية الطلاب متكرري الرسوب أهمية كبيرة في إيجاد التوافق الدراسي المطلوب لهم والذي يؤدي إلى نجاحهم في الدراسة والتحصيل وذلك من خلال الخطوات التالية :

أ/ التعرف على الطلاب متكرري الرسوب والمواد التي يتكرر فيها رسوبهم وتدوينها بغرض المتابعة

ب/ تنفيذ الجلسات الإرشادية الجماعية مع هؤلاء الطلاب وتوجيههم بأهمية الاستعداد المبكر

ج/ تشجيع الطلاب الذين لم يتحسن أداؤهم للالتحاق بمراكز الخدمات التربوية لتطوير مستوياتهم الدراسية

د/ تشجيع الطلاب الذين أظهروا استجابات إيجابية والإشادة بجهودهم من خلال الأساليب والوسائل التربوية المستمرة بالمدرسة .

3/ رعاية المتفوقين دراسياً والذين يحتاجون لخدمات إرشادية مميزة للحفاظ على مستواهم الدراسي وكذلك متابعة حالات التأخر الصباحي والغياب وغيرها من البرامج المختصة بالمدرسة.

ب/ برنامج الإرشاد في المرحلة الثانوية:

أورد ميشيل (MICHELS) (2015م، ص485) أن أصول الإرشاد النفسي في المرحلة الثانوية يعود إلى حركة التوجيه المهني التي بدأت عام (1900م) حيث حافظ الإرشاد النفسي في المدرسة الثانوية على هوية قريبة مع الإرشاد المهني ، وتمثلت وظيفة المرشد النفسي في المدرسة الثانوية على مساعدة الطلاب في الانتقال من المدرسة إلى التعليم ما بعد الثانوي وتقديم الأنشطة الإرشادية المختلفة من إرشاد جمعي وأكاديمي والتوجيه الطلابي داخل حجرة الدراسة.

ترى الباحثة أن المرحلة الثانوية من أهم مراحل التعليم في حياة الفرد وهي مرحلة تنجم فيها تغيرات ومشكلات عديدة يحتاج فيها إلى الرعاية والاهتمام والتوجيه وتعتبر مرحلة بناء للمستقبل مما يستوجب توفير الخدمات الإرشادية الفعالة ليحقق النجاح مما يوصله للتوافق النفسي والاجتماعي.

أ/ طبيعة المرحلة الثانوية:

أورد ربيع هادي (2003م، ص157) أن المرحلة الثانوية من أدق وأخطر المراحل في حياة الطالب بفعل التغيرات التي تطرأ في هذه المرحلة مما يتطلب مساعدتهم على مواصلة دراستهم بنجاح وحل مشكلاتهم بأنفسهم وكشف قابلية كل فرد للتوجيه.

ب/ أهمية الإرشاد في المرحلة الثانوية:

أشار جودت عطيوي (2004م، ص63) أن هذه المرحلة تتصف بالتمرد وعدم الرضوخ مما يتطلب إرشاداً مناسباً لتحسين التحصيل الدراسي واتخاذ القرارات الدراسية ومساعدة الطالب على

اكتشاف قدراته واستعداداته بعيداً عن القلق والخوف ، ومساعدته على تحقيق أقصى طموحاته التربوية ومساعدته على تقبل دوره الاجتماعي كطالب ، وتعليمه احترام الوقت وتحمل المسئولية وتحقيق الذات وتزويده بالمعلومات اللازمة لدراسته وتخصصه تفادياً للمشكلات.

ترى الباحثة أن المرحلة الثانوية هي مرحلة تغيرات متعددة كما أنها تترك آثارها على مستقبل الطالب دراسياً ومهنياً خاصة إذا كانت فاصلة بينه وبين مرحلة التعليم العالي والالتحاق بالجامعات ، ونتيجة لذلك يصبح الإرشاد النفسي خدمة ضرورية نظراً لكثرة المشاكل الدراسية التي تحتاج إلى التدخل الإرشادي.

ج/برنامج الإرشاد في المرحلة الثانوية:

أشار (المعروف صبحي 1978م) المذكور في رافده الحريري وسمير الإمام (2011م، ص178) و سعيد جاسم ومروان عبد المجيد (2003م، ص63) أن أهداف الإرشاد في المرحلة الثانوية تتمثل في :

1/ الإرشاد العلاجي للمشكلات الشخصية الانفعالية المتعلقة بمرحلة الشباب

2/ الإرشاد التربوي لمساعدة الطالب على حسن اختياره للتخصص في المدرسة والتعليم الجامعي فيما بعد وتحقيق التفوق

3/ الإرشاد المهني لمساعدة الطالب في الاختيار والإعداد والتدريب

4/ الإرشاد الأسري لتحقيق العلاقات الأسرية والتوافق الأسري السليم

5/ تقديم الخدمات الإرشادية للطلاب الذين هم على وشك الدخول للجامعات ومساعدتهم على تقدير الخصائص الشخصية كالميول والاتجاهات والقدرات

وتضيف الباحثة تقديم الخدمات الإرشادية عن طريق البرامج لتوعية الطالبات وتوجيههم بالاختيار السليم للدراسة ومن ثم تدريبهم على اكتساب المهارات المختلفة التي من شأنها تحقيق التفوق اللازم لكل طالبة للالتحاق بالمعاهد العليا دون الوقوع في المشكلات والاضطراب المصاحبة لهذه المرحلة والمصاحبة للدراسة.

المبحث الثاني
قلق الامتحان

تمهيد:

في هذا المبحث سوف تتناول الباحثة تمهيد لقلق الامتحان بصورة عامة مع التطرق لمفهوم الامتحان وتعريفات مختلفة لقلق الامتحان ثم الحديث عن أنواع قلق الامتحان ومكوناته ومن ثم أسبابه وأعراضه وسمات مرتفعي قلق الامتحان وما هي آثاره على الطالب من جميع النواحي المعرفية والأدائية ثم النظريات التي فسرت قلق الامتحان والوسائل المستخدمة لعلاج مشكلة قلق الامتحان إضافة للاستراتيجيات أو المهارات التدريبية المستخدمة في خفض مستوى القلق لهذه الدراسة.

مفهوم القلق:

أشار كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم (1999م، ص68) أن القلق يمثل حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والشعور بالضيق دون معرفة المثير ويأتي نتيجة لعدم ثبات الرأي بين الوالدين والمعلمين والكمال الزائد والإهمال والنقد والثقة الزائدة من قبل الراشدين والشعور بالذنب والإحباط .

وأشار منذر عبد الحميد (2003م ، ص220) أن القلق ظاهرة صاحبت الإنسان منذ مولده الأول ، بيد أن هذا العصر بما صاحبه من تغيرات وضغوط جعلت الإنسان يشعر بأن القلق يلازمه في كل جانب من جوانب حياته ، وقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم حيث كشفت كثير من نتائج الدراسات أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط كمواقف الامتحانات والتي أطلق عليها (Test Anxiety) وهو من أنواع القلق العام ، ويضيف طارق كمال (2006م ، ص213) أنه نوع من أنواع الانفعالات العادية ولكن لديه انعكاسات سلبية على عملية التعلم ، وأشار فاروق السيد (2007م ، ص80) أنه من أنواع القلق التي تناولها علماء النفس بالدراسة والتجريب و أن بعض الأفراد يعتبره خبره أليمة تهدد الذات.

وقد أشار موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص41) أن مواقف الامتحانات والتقييمات برزت كأحد التصنيفات القوية والفعالة لمثيرات القلق في المجتمع الحديث ، وأن كثرة الاختبارات ونتائجها السلبية المتزايدة نتج عنها مستوى متزايد لقلق الامتحان فهذه الاختبارات كثيراً ما تثير استجابات القلق عند العديد من الطلاب خصوصاً في الاختبارات شديدة الأهمية .

وأشار جمال محمد (2003م ، ص91) أن كلمة امتحان تبعث على القلق الفوري بمجرد سماعها ولكن من الطبيعي أن يقلق الفرد ليستعد ويقرأ وينجح فدرجات كل فرد تختلف حسب استعداده وثقته بإمكانياته.

ويذكر عبدوني عبد الحميد ونعيمة صياد (2013م ، ص245) أن قلق الامتحان يظهر لدى عدد كبير من الطلاب بكثرة الشكاوي العضوية المتمثلة في الصداع والإحساس بالإنهاك مع صعوبات في التركيز واضطرابات النوم والخوف من الفشل في الامتحان أو من عدم الحصول على معدل مرتفع يسمح لهم بالالتحاق بالتخصص المرغوب فيه خاصة إذا تزامنت هذه الفترة مع فترة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات فيزولوجية ونفسية.

كما أشار (الشيخ حمود 2001م) المذكور في كمال يوسف(2015م ، ص200) أن قلق الامتحان يظهر عند بعض الطلاب قبل أو أثناء الامتحان فيبدو الطالب متوتراً ومتجهماً نتيجة لخوفه من الفشل والرسوب ثم الخوف من رد فعل الأسرة وضعف الثقة بالنفس وعدم الرغبة في التفوق على الآخرين ، ويزداد خوفاً خصوصاً لدى طلاب الشهادات الثانوية أو الامتحانات التي تقرر مصير الطالب دراسياً، وأشار إلى أن النتائج التي ينتهي إليها قلق الامتحان تختلف من فرد لآخر فقد تكون إيجابية تدفع بالطالب إلى الدراسة أكثر ليواجه قلقه أو سلبية تؤثر على قدرة الطالب على التركيز واستدعاء المعلومات من الذاكرة ، كما أنه يسهم بدرجة كبيرة في خفض المستوى التحصيلي للطالب لذلك ينبغي على المرشد أن يتدخل لمساعدة الطالب على مواجهة قلقه لكي يتوفر له جواً من الراحة والطمأنينة وحثه على المثابرة دون الضغط عليه .

أولاً:تعريف قلق الامتحان:

تعريف القلق:

لغة: أشار عيسى مومني (2007م ، ص437) بأن أصل كلمة القلق هي قلق ، يقلق ، قلقاً ، فقلق الرجل أي اضطرب وانزعج ولم يستقر على حال فهو قلق ومقلق

اصطلاحاً: عرفه فاروق السيد (2007م ، ص18) بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان ويسبب له كثير من الكدر والضيق والألم والانزعاج.

تعريف الامتحان:

يعرفه محمود طاهر وهند عبد المجيد (2012م ، ص239) بأنه أحدى وسائل القياس التي تهدف إلى إعطاء قيمة كمية للسمة المقاسة على مقياس معين بغرض إصدار حكم على جدارة الفرد.

تعريف قلق الامتحان:

عرفه عبد القادر آدم (2013م ، ص11) بأنه حالة نفسية ترتبط بالخوف من الاختبار تظهر في شكل مجموعة من الإثارة الفسيولوجية والنفسية مثل الشعور بالقلق والتوتر وتشتت الفكر وبعض الأعراض البدنية ، وهو حالة غير شعورية تؤثر سلباً على قدرة الطالب على التفكير السليم واسترجاع المعلومات وتنظيمها بدرجة تؤدي إلى ضعف الأداء.

وعرفه (سبيلبيرجر) المذكور في محمد حسن (ب:ت ، ص207) بأنه سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعالية حيث الانزعاج اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما الحالة الانفعالية هي ردود الجهاز العصبي الأوتونومي ويمثل هذين المكونين أبرز عناصر قلق الامتحان.

وأشار محمود طاهر وهند عبد المجيد (2012م ، ص242) بأنه قلق ينتج بسبب الخوف من الامتحانات التقويمية ينتج عنه استجابات جسمية فيزيائية واستجابات عاطفية أو انفعالية.

و يعرفه محمد حامد (2000م ، ص 96) بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان يتسبب في شعور الفرد بالانزعاج والانفعالية والتوتر والخوف وهو حالة انفعالية وجدانية متكررة تعتري الطالب في الموقف السابق للامتحان أو موقف الامتحان.

كما عرفه أيضاً رياض نايل (2008م ، ص319) بأنه نموذج الانفعال غير الملائم الذي يعطل إمكانيات الفرد ويصيبه بالتوتر وعدم الاستقرار بشكل لا يترك طاقة لمواجهة المواقف الصعبة أو التفكير في حلها بصورة مناسبة.

وعرفه (علي شعيب1988م) المذكور في لبنى جديد (2010م ، ص102) بأنه الزيادة في درجة التوتر والخوف من الأداء السيئ وما يصاحبه من اضطراب في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية.

ويعرفه موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص42) بأنه تكوين معقد متعدد الأبعاد تتجسد فيه سلسلة من المكونات والاستجابات المعرفية والوجدانية والسلوكية المترابطة يشتمل على الانزعاج والانشغال بالذات والاضطراب البدني والمشاعر الممزقة والسلوكيات غير التكيفية.

وعرفه عبد الوهاب طارق (2010م ، ص42) بأنه حالة خاصة من القلق العام تعود إلى استجابات سلوكية وفسيولوجية تتفاعل مجتمعة بمزيج من خشية الرسوب وأمل النجاح يمر بها الطالب خلال الامتحان وتنشأ من تخوفه منه.

تعرف الباحثة قلق الامتحان بأنه عبارة عن حالة نفسية تتسبب في الانزعاج والتوتر بصورة غير ملائمة تؤثر سلباً على أداء الطالب في الامتحان نتيجة لانشغالات عقلية سالبة وحالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع تعتري بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحان مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب مما يؤثر علي المهام العقلية .

نسبة انتشار قلق الامتحان:

أشار موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص41) أن الدراسات الحديثة لانتشار قلق الامتحان يقدر بنسبة 40–45% وأن نسبة قلق الامتحان تنتشر بصورة عالية لدى الطالبات الإناث ، وأن دراسة (Baloglu Abbasi & Masten 2007) أن سمة القلق وحالة القلق ترتفع معدلاتها لدى الإناث أكثر منهن لدى الذكور ويرجع ذلك إلى أن الإناث أكثر عرضة للإجهاد والقلق.

وقد أثبتت (Hembree Seipp & Schwar Zer 1988) أن نتائج الأبحاث تشير بصورة متسقة إلى أن ارتفاع مستويات القلق التقويمي أكبر لدى الإناث منه لدى الذكور حيث سجلت الإناث أعلى الدرجات في مستوى قلق الامتحان بدءً من الاختبارات في المدارس الابتدائية لتسجل أعلى مستوى في المرحلة الثانوية وكان القلق أكبر في مستوى الانفعالية ، وتؤيد البيانات فكرة أن المكون الوجداني لقلق الاختبار هو عامل مميز بصورة دالة.

بينما كشفت دراسة (Sowa & Laleur 1986) المشار إليها في موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص104) أن الإناث يسجلن معدلات أعلى في مقاييس القلق والوعي الذاتي حيث تسبب الدرجة المتزايدة من الوعي في ارتفاع معدل القلق بشأن أوجه القصور في الجانب الشخصي مما يؤدي إلى شعور بعدم الراحة من تقييم المجتمع لهن وأشار أن درسة(Maccoby & Jacklin 1974) عزت هذه التفسيرات إلى أنماط وأساليب التنشئة الاجتماعية وأساليب معاملة الأولاد والبنات في الثقافة ، فقد تقوم تنشئة المرأة على أساس التعبير عن القلق وتعزيز المعارف الخاصة به لأن القلق يدرك على أنه سمة أنثوية وبالتالي فإن رد فعل المجتمع تجاه سمة القلق في المرأة يميل ليكون سمة دعم وطمأنه مما يدفعها للاعتراف بالقلق بدلاً من إخفاءه لأنه مقبول اجتماعياً للإناث التعبير عن القلق كما أنه من التوافق أن تكون المرأة أكثر قلقاً.

وقد أثبتت دراسة محمد الساسي وعبد الناصر الغربي (2013م ، ص279) في مقارنة لمستوى قلق الامتحان بين الذكور والإناث أن أفراد عينة البحث الإناث لهن درجات أكبر على مقياس قلق الامتحان مقارنة بالذكور واعتبرا أن هنالك عوامل وراثية تسهم في إيجاد فروق في القلق

بين الجنسين حيث أن هرمونات الأنوثة تؤدي دوراً مهماً كأحد العوامل أو المسببات لاضطراب القلق ، كما أن الإناث أكثر ارتباطاً بالدراسة وأشد دافعية نحو التعلم.

وقد أثبتت الدراسات المختلفة التي قامت الباحثة بالرجوع إليها أمثال دراسة سليمة سائحي (2004م) ودراسة نائل إبراهيم (2008م) وغيرها من الدراسات الأخرى ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى الطالبات في البيئات العربية المختلفة وأَرجع السبب إلى كون الامتحانات وسيلة تقويمية رئيسية يتقرر على ضوئها كثير من المواقف المصيرية كالالتحاق بالجامعات ، كما أن أسلوب وظروف تأدية الامتحان تقترن بالرهبة والخوف والارتباك.

وقد أشارت دارسة نائل إبراهيم (2008م ، ص201) أن ارتفاع معدل القلق لدى الإناث يرجع إلى اهتمام الطالبة بمستقبلها التعليمي واهتمامها بالمنافسة مع زميلاتها والخوف على مستقبلها ، كما أن الطبيعة الأنثوية تتأثر سريعاً

ثانياً:أنواع قلق الامتحان:

أشار قدوري خليفة وحورية تارزولت (2015م ، ص221) لنوعين من القلق:

1/ القلق الايجابي (الميسر Facilitative): وهو سلوك عرضي معتدل بدرجات مقبولة ذو تأثير إيجابي مساعد و يعتبر دافعاً إيجابياً يدفع الطالب للدراسة وينشطه ويحفزه على الاستعداد وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الانجاز المثمر ، وتضيف فاطمة عبد الرحيم (2013م ، ص51) و طارق كمال (2006م ، ص211) أن هذا النوع من القلق عادي وسوي وهو مطلوب لكي يصبح الأداء شبه كامل الجودة ويمكن اعتباره حماس وتصميم على إنجاز الهدف بأحسن الطرق .

2/ القلق السلبي (المعوق Deblilitive): وهو سلوك عرضي ذو تأثير سلبي معوق يستثير استجابات غير مناسبة وهذا النوع من القلق يعرقل الأداء المطلوب في الامتحان ، ويضيف طارق كمال (2006م ، ص211) أن هذا النوع يطلق عليه القلق العنيف وهو لا يحتمل وعادة ما يخرج عن السيطرة وهو يمنع الفرد من الإبداع والابتكار ويقيد ملكاته ويمكن اعتباره مرضياً وله آثاره السلبية على الفرد.

ترى الباحثة أن قلق الامتحان سلاح ذو حدين فإذا تم توظيفه بالصورة المطلوبة وتم ضبطه فإنه يعمل على تحفيز الطالب من أجل الإنجاز وهو مطلوب في مثل هذه الحالة ، في حين أن الطالب إذا انشغل بموضوع القلق وأصبح في حالة عدم اتزان فإن ذلك حتماً سوف يؤثر على أداءه وتحصيله فالقلق العالي له تأثير سلبي ويعيق الأداء المطلوب .

ثالثاً:مكونات قلق الامتحان:

أشار موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص28) أن القلق تكوين معقد متعدد الأبعاد مجسد لسلسلة مترابطة من ردود الأفعال المعرفية والانفعالية والجسدية والسلوكية وهذه الأبعاد أو المكونات هي:

1/ المكون المعرفي(اضطرابات التفكير) : وتشمل التغيرات الطفيفة في العمليات المعرفية على زيادة الوعي بالخطر وتركيز الاهتمام على المخاطر المحتملة ، ويشير سامر جميل (2002 ، ص246) أنه اهتمام معرفي وانشغال الفرد بالتفكير في تبعات الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير مما يؤثر على الأداء ويقلصه بسبب الاستجابات الغير مناسبة المتمثلة في عدم مقدرة الطالب على الإدراك السليم والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير ، وتلعب العوامل المعرفية دوراً هاماً في عملية القلق لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعاً باعتباره مثير للخطر فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق.

ترى الباحثة أن شعور الطالب بالقلق الشديد يجعله يركز في أشياء أخرى تشتت انتباهه مما يسبب له صعوبة في التركيز نحو المادة المطلوب دراستها وهذا يجعله عرضة للنسيان بسبب عدم التركيز فيجد أن معظم وقته انتهى بالتفكير في الامتحان وعواقب فشله ومحتوى الامتحان وكيف سينجح ، فهذا يجعل الطالب ينظر للامتحان باعتباره خبرة سيئة خصوصاً إذا خضع للامتحان من قبل ولم يحالفه النجاح.

2/ المكون الانفعالي (الانفعال السلبي/الحالة المزاجية): أشار (سبيلبرجر 1980م) المذكور في فوزية داهم (2014م ، ص99) أن مكون الانفعالية عبارة عن ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة للضغط ، و يشير هذا المكون إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية و هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق الذي يشعر به الفرد في مواقف التقويم ، وأشار إلى دراسة(كلاين سميث وكلاين 1963م) التي أكدت أن المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه وهذا يعني أن الحالة الانفعالية التي يمر بها الطالب تؤثر على الناحية المعرفية له حيث تتداخل في تركيزه فتؤدي إلى تشتيت انتباهه أثناء الامتحان مما ينعكس على عملية أداءه في الامتحان.

ترى الباحثة أن الانفعالات تؤثر تأثيراً تاماً على نفسية الطالب حيث تتسبب في ضعف الاستيعاب نتيجة لعدم الاسترخاء والراحة والذي من شأنه التأثير على العمليات المعرفية للطالب في عدم مقدرته على المراجعة بصورة جيدة وعدم قدرته على حل الامتحانات السابقة بسبب العصبية الزائدة والتوتر وهذا من شأنه أن يتداخل مع مهامه المعرفية ليشكل معضلة للطالب للأداء بالصورة المثلى.

ويضيف (علي شعيب 1988) المذكور في قدوري خليفة وحورية تارزلت (2015م ، ص222) مكون آخر وهو

3/ مكون الثقة بالنفس : ترى الباحثة أن الثقة بالنفس هي من أهم الأشياء التي يجب أن يتسم بها الطلاب فثقة الطالب بنفسه وإمكاناته وقدراته تجعله يتقدم نظراً للتعزيز الذي يتلقاه من نفسه فالإنسان أسير لملكاته العقلية ويستجيب لحديث نفسه فإذا وثق الطالب من نفسه وقام بتعزيز تلك الثقة فإن النجاح يحالفه والعكس صحيح.

4/ مكون الفسيولوجية (الجسمي) : أشار (سبيلبرجر 1980م) المشار إليه في فوزية داهم (2014م ، ص99) أن حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل تؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها ارتفاع ضغط الدم وانقباض الشرايين وزيادة معدل ضربات القلب و يصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل ارتعاش اليدين والغثيان وآلام في المعدة وإغماء مع جفاف في الفم .

وأشار فضل المولى وأيمن محمد (2013م ، ص9) أن دراسة (جليكنون وكيوستي 1992م) أشارت إلى قلق الامتحان يتضمن الاضطرابية والتوتر والتناقض المعرفي في الامتحان والاضطرابية العضوية والخوف من الفشل ، بينما أشارت دراسة (Ludlow and Guida 1991م) إلى أن قلق الامتحان يشتمل على أربعة أعراض أساسية تتداخل فيه وهي التوتر والاضطرابية والأعراض العضوية إضافة إلى التناقض المعرفي ، ومن خلال مقياس سبيلبرجر فإن هناك عاملان لقلق الاختبار وهما الاضطرابية بما تتضمنه من اضطرابات فكرية ومعتقدات نحو الامتحان والانفعالية وما تتضمنه من مشاعر وأعراض انفعالية خاصة بالموقف الاختباري.

ترى الباحثة أن الاضطرابات المعرفية تأتي من عدم القدرة على التركيز والانتباه وغيرها تتسبب في مشاكل التوتر والغضب والخوف فتؤثر على الحالة النفسية للطالب فيفقد ثقته بنفسه نتيجة للخوف من عواقب فشله وفقدان مكانته بين أقرانه ، كما أن هذه المكونات مترابطة مع بعضها بصورة وثيقة فعدم القدرة على التركيز والحفظ (كمكون معرفي) يتسبب في غضب وضيق

للطالب (انفعال) فيظهر ذلك خارجيا في صورة ارتعاش وتعرق وارتجاف (أعراض جسمية فسيولوجية) فيفقد الطالب ثقته بنفسه وتخيب آماله ويتدنى مستوى أداءه.

أسباب قلق الامتحان :

أسباب وعوامل قلق الامتحان: كما أوردتها فاطمة عبد الرحيم (2013م ، ص54):

1/ تكوين الشخصية وحساسيتها وقيمها والثقة بالنفس والقدرة على إثبات الذات فالشخصيات المتوازنة تتعامل مع القلق بشكل ناجح مع القلق بينما تضطرب الشخصيات النرجسية أو المدللة الغير ناضجة أو الخيالية في طموحها.

2/ الظروف الشخصية والأسرية: فالضغوط التي يتعرض لها الطالب من الأهل والمجتمع والتخويف الشديد يزيد من قلق الطالب كما أن جو الاستفار في المنزل وقلق الأهل الواضح وتضخيمهم للمخاطر المرتبطة بالامتحان والعلامات والحديث عنها طوال الوقت تمثل مصدراً للضغط والقلق الشديد لدى الطالب ، كما أن معظم الأسر عندما تبدأ فترة الامتحانات تعلن حالات الطوارئ وتبدأ في إصدار التعليمات المختلفة من عدم استخدام الأجهزة والخروج من المنزل إضافة إلى حالات العصبية التي تنتاب الوالدين

3/ طبيعة الامتحان بما فيها من تفاصيل فهي تعلب دوراً واضحاً في زيادة نسبة القلق والخوف والتوتر لدى الطلاب ، فالاختبارات الحاسمة المحددة لمستقبل الطالب مثل امتحانات الثانوية تجعل الطالب يهتم بتفاصيلها ونتائجها مما يجعل نسبة القلق أشد

ويضيف محمود طاهر وهند عبد المجيد (2012م ، ص244) أن نوع الامتحان الذي يتعرض له الطالب يتطلب منه عرض معرفته بموضوع ما بطريقة لا يشعر معها بالراحة مما يتسبب في توتر وقلق وعدم توازن لدى الطالب ، كما أن القيمة التي يعطيها الطالب للامتحان قد تكون سبباً في رفع مستوى القلق لديه

وأشار محمد حسن (ب:ت ، ص57) أن الإستثاره لسلوك الطالب القلق من الامتحانات تحدث عندما يعتقد أن قدراته العقلية والاجتماعية أصبحت مثقله بالمطالب الناجمة عن موقف الامتحان ، فالطلاب الذين تنتابهم نوبة القلق يفسرون المواقف على أنها تقييميه ويتفاعلون مع الاهتمام المعرفي وينشغلون بالرسوب والنتائج المستقبلية السلبية نتيجة لاعتقادهم أن لديهم قصور في معالجة المعلومات أثناء تشفيرها ومعالجتها واسترجاعها .

أ/ **أسباب تتعلق بالأسرة** : أشار ربيع هادي وإسماعيل محمد (2007م ، ص70) أن الأسرة من بين الأسباب التي تؤدي بالطالب للشعور بالقلق أثناء الامتحانات وذلك بفعل ما تستخدمه معه من

أساليب التنشئة التقليدية كالتهديد بالعقاب أو الحرمان ما لم ينجح في الامتحان وكذلك عقد المقارنات بين قدرات الطالب وإخوته وأقاربه وجيرانه وسؤ البيئة الفيزيقية والتي تؤثر على نفسية الطالب وتجعله يشعر بالقلق و يصاحب ذلك تدني في التحصيل الدراسي ، وذكرا أن (كلير فهيم 1980م) أشار إلى أن استخدام الوالدين لأساليب التهديد لأبنائهم لتحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم يترك أثر سيء على شخصياتهم ينعكس سلباً على مدى توافقهم ، وأشارت دراسة رحالي حمزة (2014م ، ص151) أن ذلك يجعل الامتحان يكون دائماً مصحوب بانعدام الراحة وتوقع العقاب ويكون محك لمكانته وتقدير الأسرة والمجتمع له ، كما أن المعلمين في بعض الأحيان يشكلون مصدر إثارة للقلق وذلك بتهويل قيمة الامتحانات واعتبارها مرحلة مصيرية في حياة الطالب **ومن تلك الأسباب الأسرية فيما يلي:**

1/طموح الآباء الزائد: أشار محمد حسن (ب:ت ، ص57) أن قلق الامتحان لا ينتاب الطلاب فقط بل أحياناً يصيب الآباء مما يجعلهم في حالة توتر وقلق ويكمن ذلك في :

1/ يكون للأسرة تاريخ قديم وللمحافظة عليه تدفع الأسرة أبناءها إلى الجهد والاجتهاد دون مراعاة لقدرات أبناءها

2/ هنالك من الآباء حرم من التعليم لذلك هو يرغب في أن يكون له من الأبناء المتعلمين حتى يحقق أبناءهم ما لم يحققوه

وهذه الأسباب من شأنها إحداث نوع من البلادة الانفعالية حيث أن دفع الأبناء دون مراعاة لقدراتهم يعرضهم للفشل.

ويضيف محمد حامد (2000م ، ص199)

3/ الضغوط البيئية والأسرية لتحقيق طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب ومحاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

4/ الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات والنظر إليها أنها دائمة التهديد.

ويضيف طارق كمال (2006م ، ص216) :

5/ الاهتمام المبالغ فيه من قبل المجتمع بموضوع الامتحانات الأمر الذي يتسبب في خوف وفزع لدى الطلاب ، إضافة لحدة المنافسة بين الطلبة للوصول إلى القمة وميل الأب أو الأم إلى المقارنة بين وضع أبناءهم ووضع الآخرين ، كما أن طبيعة الامتحان بما فيها من تفاصيل فهي تعلب دوراً

واضحاً في زيادة نسبة القلق والخوف والتوتر لدى الطلاب ، فالاختبارات الحاسمة المحددة لمستقبل الطالب مثل امتحانات الثانوية تجعل الطالب يهتم بتفاصيلها ونتائجها مما يجعل نسبة القلق أشد.

ترى الباحثة أن الأسرة هي المسئول الأول عن مصدر القلق لدى الطالب فوجود شخص متفوق أو سجل الأسرة الحافل بالانجازات والنجاح يجعل الأسرة تضغط على الطالب دون أن تنظر لإمكاناته فإرغامه على دخول تخصص آخر وفقاً لرغباتها يجعله في حالة خوف وهلع من عدم تحقيق طموحات أسرته ، أو أن يكون الطالب هو الوحيد الذي أكمل تعليمه فتبدأ الأسرة ببناء آمال تفوق قدرات الطالب مما يتسبب في خوف شديد من عدم تحقيق آمال وطموحات أسرته ، كما أن عدم ثبات الرأي بين الوالدين والمعلمين خصوصاً فيما يتعلق بالمستوى والقدرات التي يتحدد عليها اختيار التخصص يتسبب في تدهور أداء الطالب ، فالمعلم ينظر نحو المستوى الأكاديمي ليحدد مجال الطالب بينما طموحات الوالدين تحدد شيئاً آخر دون النظر إلى رغبة الطالب مما يتسبب له في قلق وإحباط وتدهور في التحصيل.

2/ **المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:** أشار محمد حامد (2000م ، ص144) أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي يعدان من عوامل وأسباب قلق الامتحان حيث أكدت العديد من الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من مستويات اقتصادية دنيا تكون درجاتهم في مقياس قلق الامتحان أعلى من الأفراد الذين ينحدرون من المستويات ذات الطبقة العليا .

وقد توصلت نتائج دراسة قام بها (ولينج وآخرون 1984م) إلى أن الأفراد ذوي قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع وهذا بدوره يفسر أن الأسر الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي مما يجعلها تحرص على دفع أولادها إلى التعليم دفعاً ينعكس على نفسيتهم ، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافي.

ترى الباحثة أن المستوى الاقتصادي له تأثير كبير على الطالب فالأسر الفقيرة مثلاً لا تتمتع باستقرار مادي وهي تفتقر إلى كثير من مقومات التنظيم الناجح داخل الأسرة بعكس الأسر ذات الدخل العالي والتي بدورها يمكن أن توفر الدروس الخصوصية ودروس التركيز لأبنائها.

3/ المستوى التعليمي للوالدين: أثبتت دراسة قام بها (علي شعيب 1987م) المذكور لدى سليمة سايحي (2004م ، ص103) أن الأم الأمية الغير عاملة تسهم في ارتفاع نسبة القلق لدى أبناءها وفسر ذلك بأن الأم تكون غير مؤهلة علمياً ووظيفياً لا تستطيع أن تواكب حياة أبناءها التعليمية ولا خطورة المرحلة التي يتقدمون لها وهي على الدوام تكون قلقة عليهم ، وترى الباحثة أن الأم المتعلمة

والأب ذا التعليم العالي قد يزيدان من نسبة القلق لدى أبنائهما نسبة لتعلم الأسرة وتفوقها العلمي فقد تضغط على أبناءها باختيار نوع معين من التعليم يتناسب مع المستوى التعليمي للأسرة دون النظر إلى قدرات أبناءها ورغباتهم وذلك يشكل نوع من الضغط وعدم الاهتمام بما يرغب به الأبناء وهذا بدورة يساعد في ارتفاع نسبة القلق والتوتر.

ب/أسباب وعوامل تتعلق بالأداء: كما أوردها عبد القادر آدم (2013م ، ص12) وهي

1/ انخفاض مستوى الأداء وضعف الدرجات في الامتحانات السابقة

2/ حشو الدماغ بمعلومات يصعب إدراكها واستعادتها عند الحاجة

3/ الإحباط ووضع الطالب في مستوى يفوق قدراته العقلية

4/ الأفكار السلبية وضعف الثقة بالنفس وعدم الكفاية فقد أشار ربيع هادي وإسماعيل محمد (2007م ، ص59) أن الطالب كثيراً ما يحمل تصورات خاطئة عن الامتحان باعتباره موقف تهديد لشخصيته حيث يسبب له شعور بالقلق وبالتالي يؤثر ويعيق أداءه في الامتحان.

ويضيف محمد حامد (2000م ، ص199):

5/ الفشل : حيث أن انخفاض قدرات الطالب وعجزه وتوقعه للفشل وعدم مقدرته على حفظ المعلومات أو تنظيمها ومراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان يزيد من معدل القلق ، وأشار إلى أن الفشل الدراسي من بين العوامل التي تؤدي بالطالب إلى الشعور بالقلق أثناء الامتحانات ، وأشار إلى أن دراسة (Sincai 1971م) أكدت أن مستوى القلق عند الطلاب الذين تركوا المدرسة الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند الطلاب المستمرين في الدراسة ، بينما أشارت دراسة (ساراسون وهيل 1971م) أن مستوى القلق يرتفع بعد الفشل أكثر منه بعد النجاح وأن قلق الامتحان موجود لدى كافة الطلاب ولكن بدرجات متفاوتة.

وأشارت نتائج دراسة (Khasawneh 2005) إلى وجود علاقة مسار سلبية بين قلق الامتحان والنجاح السابق حيث يؤثر القلق بدورة على ثقة الطالب بنفسه في حين أشارت إلى وجود علاقة مسار إيجابية بين الثقة بالنفس والدافعية والنجاح السابق والثقة بالنفس ، كما أثبتت دراسة (Brown 1991) أن التحصيل الدراسي السابق يؤثر على الأداء في الامتحان.

وأشارت دراسة رحالي حمزة (2014م ، ص151) أن الخوف من الفشل والانشغال المعرفي حول نتائج الإخفاق (الرسوب) له تأثيراته السلبية على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل.

ترى الباحثة أن قلق الامتحان ينتج أحياناً بسبب انشغال الطالب بمستوى أداءه السابق كما أن انخفاض مستوى التحصيل مع تكرار الرسوب الذي يتسبب في تكرار السنة الدراسية يؤدي إلى ارتفاع نسبة القلق ، كما أن نظرة الطالب المشبعة بالفشل والإحباط في عدم كفايته ونقصانه للمهارات اللازمة للنجاح يسبب له مزيد من القلق بسبب نظرته السالبة فيما لو كانت لديه القدرة العالية على الفهم لما خضع للامتحان أكثر من مرة.

وقد أكدت دراسة قام بها (كالاقلان و ماتشير 1983م) المذكوران في نسيمة حداد (2001م ، ص109) أن قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة الطالب وتكرار مرات الفشل، في حين توصل (ساراسون وهيل 1971م) أن مستوى القلق عند الطلاب الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند الطلاب الناجحين ، وأشارت دراسة (برادشا وجودري 1966م) المذكورة أيضاً لدى نسيمة حداد (2001م ، ص109) أن مستوى الاستعداد للقلق عند الطلاب الذين فشلوا أعلى منه عند الطلاب الناجحين.

وبناء على ذلك ترى الباحثة أن مستوى القلق يرتفع بصورة عالية بعد الفشل المتكرر لدى الطلاب.

ج/ أسباب تتعلق بالطالب:

أنا عصبي أنا قلق ومتوتر، هي كلمات كما أوردها أبو الفداء (ب:ت، ص6)تسمع دوماً من قبل الطلاب، حيث الجميع متوتر وقلق وعصبي المزاج وشديد الانفعال ، فالطالب يستعجل النجاح ولا يبذل المجهود الكافي وتأتي أيام الامتحانات ويعيش في قلق وتوتر فتراه مشدود الأعصاب سريع الانفعال ويغضب لأتفه الأسباب ، ولو بذل من الجهد القليل في المذاكرة مع تنظيم الوقت لأطمئن واستراح ودخل الامتحان مطمئناً ثابت الفؤاد ، إذن الطالب هو المسئول عن توتره وقلقه وازدياد عصبيته فقليل من التنظيم كفيل بأن يغير الكثير ولا يجعله عرضة للأمراض ، ومن هذه الأسباب كما أشارت فاطمة عبد الرحيم (2013م ، ص55)

1/ نسيان الطالب لما تعلمه خلال العام الدراسي

2/ التنافس الشديد والرغبة القوية في التفوق والتي ينتج منها قلق عالي نتيجة للضغط النفسي.

3/ عدم الثقة بالنفس حيث أثبتت دراسة أيلاس محمد (ب:ت) وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين تقدير الذات والثقة بالنفس وقلق الامتحان فكلما انعدمت الثقة وانخفض تقدير الطالب لذاته ارتفع معدل القلق لديه

4/ عدم الاستعداد والتهيؤ الكافي للامتحان حيث أشار ربيع هادي وإسماعيل محمد (2007م ، ص59) أن ذلك يتمثل في عدم الاستذكار الجيد والتهيؤ لأداء الامتحان

ويضيف محمود طاهر وهند عبد المجيد (2012م ، ص240)

5/ اعتماد الطالب على عملية الحفظ غير الواعي للمعلومات ، حيث أشار بدوره طارق كمال (2006م ، ص213) أن الاعتماد على الحفظ الآلي التكراري دون فهم يتسبب في القلق لدى الطلاب.

6/ عدم معرفة المفاهيم أو المصطلحات الرئيسية الواردة في السؤال

7/ ترك الأسئلة دون أجوبة لعدم معرفة كيفية تطبيق المادة التي درسها في مواقف جديدة

8/ نقص الرغبة في النجاح والتفوق ونقص المعرفة بالموضوعات الدراسية

ويضيف طارق كمال (2006م ، ص216) :

9/ الإكثار من تناول الشاي والقهوة عند المذاكرة وهذا الأمر إذا زاد عن حده فإنه ربما يتسبب في التعب والإرهاق هذا في الوقت الذي يحتاج فيه المخ إلى كل خلية من خلاياه لكي يعمل بطريقة سليمة دون تناول المهدئات أو المنشطات.

10/ عدم إتقان مهارات الاستذكار والتي أشار إليها (الشناوي زيدان وعبد الله إبراهيم 1990م) المذكوران لدى رحالي حمزة (2014م ، ص77) أن عادات الاستذكار تعد من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الامتحان حيث أن الكثير من الطلاب لديهم عادات دراسية سلبية ولا يأخذون الدراسة بجدية إلا قبل الامتحانات بفترة قليلة مما يؤدي لتراكم المواد الدراسية لتشكل عبئاً كبيراً عليهم ينتج عنه توتر وخوف من الامتحانات ، وأشارا إلى أن دراسة (ويتمايز) أشارت إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق عال من الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض ، وكذلك دراسة (عبد الرحمن عيسوي) المكونة من 300 طالب والتي أشارت إلى أن نصف عينة البحث لا يبدون الاهتمام بالاستذكار إلا في النصف الأخير من العام الدراسي ويؤجلون الاستعداد حتى الشهر الأخير.

كذلك أثبتت دراسة عبد الرازق البوني (2005م) أن هنالك علاقة بين قلق الامتحان وطريقة الاستذكار فقد أشارت الدراسة إلى أن معظم الطلاب لا يهتمون بالمذاكرة والتحصيل إلا في بداية الفصل الدراسي ومعظمهم يعتمد على الحفظ كطريقة للاستذكار ، في حين أن دراسة نورابا يوسف (2011م) أثبتت عكس ذلك وأشارت إلى عدم وجود علاقة بين طرق الاستذكار ونشؤ قلق الامتحان.

وأشار منذر عبد الحميد (2008م ، ص272) أن المذاكرة الفعالة تحصل إذا راعى الطلاب النقاط التالية:

أ/ فهم غرض ونتائج عملية المذاكرة

ب/ تركيز الانتباه ومعرفة ما يجب دراسته ليسهل التذكر واستدعاء المعلومات

ج/ الربط ين المعلومات الجديدة والسابقة من خلال الإصغاء عند القراءة وتنظيم المعلومات من خلال الكتابة والتسجيل وترميزها بطريقة مفيدة

د/ تسجيل الملاحظات وتلخيصها وحل الامتحانات السابقة.

وأشار إلى أن ذلك يتحقق عن طريق التكيف مع :

أ/ صعوبة المادة

ب/ تنظيم الوقت المخصص للمذاكرة

ج/ التعرف على المادة من حيث (أهميتها ، الهدف من الموضوع)

هـ/ أسباب تتعلق بالتخصص الدراسي: أشار (كامل عويضة 1996م) المذكور لدى رحالي حمزة (2014م ، ص73) أن هناك بعض الدراسات أشارت إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان وذلك من خلال الفروق التي وجدت بين تخصصات العلمي والأدبي في التنبؤ بقلق الامتحان ومنها دراسة (علي شعيب 1987م) التي توصلت إلى أن التخصص الدراسي يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي وفسر ذلك بأن بعض التخصصات تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى ، في حين أشارت نتائج بحوث مختلفة أن قلق الامتحان لدى طلاب الأقسام الأدبية أعلى منه لدى العلمية .

ترى الباحثة أن ميول الطالب وقدراته العقلية جميعها تتسبب في القلق للطالب إذا لم يكن هنالك توافق بينها وبين قدراته العقلية واختياراته السليمة لتخصصه وبالتالي يظهر الإحباط وعدم النجاح ، وقد توصلت دراسة محمد الساسي وعبد الناصر الغربي (2013م ، ص282) إلى أن الطلاب الذين يوزعون على التخصصات وفقاً لرغباتهم نسبة القلق لديهم متوسطة وهذا يدل على الأثر الايجابي للتخصص حسب الرغبة حيث يؤثر ذلك في دافعية الطالب نحو الدراسة ويجعله يندفع بنوع من القلق الايجابي المتوسط بقصد الحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات الأكاديمية وأن الطلاب الذين وزعوا على تخصصات لا يرغبون بها تنخفض درجات قلقهم إزاء الامتحان بحيث لا يشعرون بأهميته ولا يعنيهم كثيراً أن يحصلوا على درجات منخفضة في الامتحانات وربما لا يعنيهم الرسوب نتيجة عدم إحساسهم بأهمية التخصص .

رابعاً:مظاهر وأعراض قلق الامتحان:

1/ الأعراض الجسمية: أشارت فاطمة عبد الرحيم (2013م ، ص51) إلى أن هذه الأعراض تتمثل في الصداع ونقص الشهية ، آلام البطن والإسهال المتكرر ، الغثيان وزيادة ضربات القلب، عدم التوازن ، ويضيف محمد حسن (2003م ، ص221) الأرق مع وجود أفكار وسواسيه قبل وأثناء ليالي الامتحان وجفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق ، ويضيف عبد القادر آدم (2013م ، ص11) تشنج العضلات والارتجاف والإغماء والدوار.

2/ الأعراض النفسية: أشارت فاطمة عبد الرحيم (2013م ، ص51) إلى أن هذه الأعراض تتمثل في الترقب والخوف ، توقع الفشل والرسوب ، صعوبة النوم وكثرة الكوابيس ، إضافة للعصبية والتوتر ونقص التركيز وعدم المثابرة.

ويضيف محمود طاهر وهند عبد المجيد (2012م ، ص239)

3/ **الأعراض الناتجة عن الاستجابات الانفعالية** : وتتمثل في صعوبة التركيز أثناء الامتحان ، القيام بأخطاء تنم عن اللامبالاة بسبب اليأس ، نسيان المادة وفقدان الطالب للإحساس بالزمن ، كما أن الطلاب الذين يعانون من القلق يصرفون وقتاً طويل في الخوف من الامتحان بدلاً من قضائه في الاستعداد له ، كما تنتابهم الخشية من عدم الأداء الجيد مع الشعور بالفشل وتذكر العديد من الإجابات بعد انتهائهم من الامتحان مما يجعلهم يشعرون بأن أدائهم سيئ جداً.

ويضيف محمد حسن (2003م ، ص221) و محمد حامد (2000م ، ص100)

1/ كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال في النتائج المترتبة عليها

2/ الشعور بضيق في التنفس قبل وأثناء الامتحان

3/ الارتباك ونقص الاستعداد والأرق وضعف الثقة بالنفس

4/ تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء الامتحان

ويضيف عبد الوهاب طارق (2010م ، ص42)

5/ الرعب الانفعالي ونسيان الطالب للمادة بمجرد اطلاعه على ورقة الأسئلة مع وجود تداخل معرفي ونقص إمكانيات المعالجة المعرفية للمعلومات وانخفاض فاعلية الذات إضافة لتجنب المواقف وزيادة في الاعتماد على الآخرين والرغبة في الهروب من مواقف الاختبار

ويضيف عبد القادر آدم (2013م ، ص11)

6/ خلو الذهن من المعارف والمعلومات وتسابق الأفكار وصعوبة التركيز

7/ معرفة الإجابة بعد الاختبار ونسيانها أثناء الاختبار وأشار إلى أنها تمثل الأعراض معرفية

سادساً:سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع:

أشـار محمـد حسـن (2003م ، ص221) و موشـي زيـدنر وجيرالـد مـاثيوس (2016م ، ص42) أن من صفات الطلاب القلقين أثناء جلسات الامتحان الاستثارة الانفعالية العالية كما تظهر عليهم علامات الانزعاج من الفشل في الامتحان ويعانون تداخلاً معرفياً وأفكاراً أخرى غير متعلقة بالمهمة ، كما أنهم يعانون تشتت وتداخل في الأفكار تستحوذ على مصادر الانتباه والتقييم السلبي للذات ، ويؤكد (واين1990) المذكور في مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن (2009م ، ص257) أن الأفراد ذوي قلق الامتحان المرتفع يوزعون انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في مواقف الامتحانات أو الاستجابات غير المرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالباً ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

وذكـر عبـد الله الصـافي (2002م ، ص75) أن الدراسـات التـي قـام بهـا (Depreeuw 1984) أشارت إلى أن الطلاب الذين لديهم درجة عالية من قلق الامتحان يتسمون بعدم الاستقرار العاطفي وشدة الحساسية والانطوائية كما أن درجاتهم على كل مقاييس القلق عالية ولديهم إفراط في جانـب الاضـطرابية (الانشـغالية) كمـا يتسـمون بـالتردد وضـعف الثقـة بـالنفس ، وأشـار إلـى أن (ساراسـون1980م) و(سـبيلرجر 1980م) و (تبيـك وجـانز 1988م) قـد ذكـروا أن الأفـراد الـذين يعانون من قلق الامتحان ينظرون إلى مواقف الامتحانات على أنها مصدر تهديد وتحدي لقدراتهم وأنهم لا يتمتعون بالكفاءة وأداءهم ليس على المستوى المطلوب ، كما أنهم يركزون على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلاً من التركيز على تحسين الأداء ، ويشعرون دائماً بعدم الرضا وهذا بدوره يؤثر تأثيراً سلبياً على الأداء والقيام بمتطلبات الموقف كما أنهم يتوقعون الفشل ويخافون من انخفاض تقدير الآخرين واحترامهم له كما أنهم يعانون من تشتت في الانتباه والتركيز أثناء الامتحان وغالباً ما يكونون متوترين في مواقف الامتحان ، كما أنهم يرددون العديد من العبارات مثل لا يمكنني حل الامتحان وأنا لست مستعداً كفاية وان الجميع قد أنهى قبلي والأستاذ يراقبني وغيرها من العبارات الأخرى ، بينما أشار إلى أن (تبيك وجانز 1988م) أشارا إلى أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يغلب عليهم التفكير السلبي.

وقد أثبتت دراسة (Couch 1979) أن الطلاب الذين لديهم قلق امتحان بدرجة عالية كانوا يعانون ضعفاً في الانتباه للواجبات المحددة وتشتيتاً للتفكير حول الأخطاء السابقة وانتقادات للذات خلال الامتحان وتشككاً حول القدرة الأكاديمية ، و توصلت دراسة (Green 1980)

المشار إليها في بن عربية مروة وحابس مريم (2017م ، ص15) أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يعيدون كتابة إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي الامتحان المنخفض مع تساوي في نسبة التغيير عند الفئتين .

ويذكر (عدنان فرج وآخرون 1993م) المشار إليهم في (محمد الطيب 1998م) نقلاً عن رحالي حمزة (2014م ، ص79) أن الأفراد الذين يتميزون بدرجة عالية من القلق يتميزون ب:

1/ منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين

2/ يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الامتحان

3/ تنتابهم مشاعر مزعجة بعدم الكفاءة

4/ يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير

5/ تنتابهم ردود فعل ومظاهر اضطرابية فيزيولوجية مختلفة.

ويضيف (جمال عيسوي وحسن ثان 1996م) المذكوران في نسيمة حداد (2001م ، ص100) أن الأفراد القلقين يقضون وقتاً كبيراً وهم يفكرون في الامتحان مقابل وقت أقل في التحضير له ، وذكر أن (فاموز 1993م) أشار إلى أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يرجعون الفشل والنجاح لعوامل خارجية مما يجعلهم ذوي مركز تحكم خارجي.

ترى الباحثة أن قلق الامتحان يوجد بدرجات متفاوتة بين الأفراد وأن الطلاب الذين يكون مستوى قلقهم عالي يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة فيظهر عليهم التوتر والانزعاج والانفعال ويكونون منشغلين البال مما يتسبب في تداخل للعمليات المعرفية فيتداخل مع التركيز والانتباه والتذكر والاسترجاع ويتسبب ذلك في تشويش للفكر مما يؤثر على تذكر واستدعاء المعلومات ، وبما أن من صفات ذوي القلق المرتفع عدم الثقة بالنفس فإن ذلك بدوره يزيد من نسبة التردد في تدوين الإجابات الصحيحة مما يتسبب في زيادة القلق أثناء أداء الامتحان فينشغل الطالب تلقائياً في نتائج الامتحان وماذا ينتج عن فشلة نتيجة لعدم كفاءته وعدم قدرته على حل الامتحان.

سابعاً:آثار قلق الامتحان:

1/تأثير القلق على النواتج المعرفية

أشار موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص189) أن أهمية القلق تكمن في كونه تكويناً رئيسياً في فهم قصور الأداء المعرفي والتحصيل الأكاديمي بشكل واضح ، كما أن القلق

يفسح المجال للتحليل المعرفي لأنه ينطوي على الانتباه والتيقظ والذاكرة والاستدلال واتخاذ القرار فمعظم صور العجز في العمليات المعرفية ترتبط بالقلق.

كما أن قلق الامتحان الزائد يصاحبه تدني القدرة ونقص في مهارات الدراسة والأداء في الامتحان مع استعداد رديء للقلق وانخفاض في الكفاءة المدركة واعتلال في الصحة، وأشار إلى أن القلق المصاحب للامتحان يعيق التركيز والأداء المعرفي ويشتت الانتباه بسهولة في أداء المهام المعرفية مما يتسبب في صعوبة في فهم التعليمات والأسئلة البسيطة نسبياً مع صعوبة في استرجاع المعلومات ذات الصلة خلال المهمة ، حيث أن الطلاب الذين يعانون من القلق المرتفع يعبرون عن قلقهم إزاء نتائج الأداء المعرفي بالارتباك والتفكير المستمر في الفشل.

ترى الباحثة أن لقلق الامتحان علاقة وثيقة بالعمليات المعرفية ، فهو يعيق التركيز بصورة كبيرة لدى الطالب مما يعيق أداءه المعرفي ، فالطلاب القلقون يعانون من تشتت انتباههم بسهولة في أداء المهام المعرفية ، كما يعانون من صعوبة في تنظيم واسترجاع المعلومات خلال أداءهم للامتحان مما يؤدي إلى نتائج غير مواتيه بما في ذلك الأداء المعرفي الهزيل والتحصيل الدراسي الضعيف بسبب القلق المنهك

وأشار (السباعي عبد الرحيم 1991م) المذكور في فوزية داهم (2014م ، ص98) أن قلق الامتحان يؤثر على العمليات العقلية للطالب بثلاثة مظاهر أساسية وهي:

أ/ التأثير على الذاكرة : والتي تنقسم إلى ثلاث عمليات رئيسية وهي الاستقبال والتخزين والاسترجاع فحين يكون الطالب قلقاً يشعر بعدم القدرة على التركيز ويجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات الواردة وبالتالي عدم القدرة على استعادة المعلومات المخزنة.

ب/ التأثير على التفكير: حيث يؤثر القلق بصورة كبيرة في قدرة الطالب على التفكير السليم لذلك يمكن أن تحدث حالة تسارع للتفكير دون سيطرة مما يتسبب في حالة انغلاق وتوقف.

ج/ ظاهرة فراغ العقل: بعض الطلاب يبذلون جهداً كافياً في المذاكرة ولكن قبل الامتحانات بأيام قليلة فيبدأ شعورهم وكأن عقولهم أصبحت فارغة تماماً من المعلومات مما يتسبب في حالة من الانزعاج تصل إلى درجة الهلع وبعضهم ينظر إلى ورقة الأسئلة دون أن يفهم شيء وتحدث حالة من فقد الذاكرة المؤقت وانغلاق التفكير وهي درجة عالية من القلق في حين أنها شعور كاذب بفقدان الذاكرة والقدرة على التركيز.

2/ القلق والانفعال ودورهما في التذكر والنسيان: أشار مدحت محمد (2012م ، ص97) أن القلق والانفعال يمكن أن يؤثرا على عملية الاسترجاع من الذاكرة وكلاهما يعطلان الاسترجاع خصوصاً أثناء أداء الامتحان وبصفة خاصة حين يكون الطالب غير واثق تماماً بنفسه.

وأشار باتريك لومير (ب:ت ، ص271) أن القلق والانفعال يؤثران على المعرفة وبالتالي لا تسمحان بتحليل العمليات المعرفية في حد ذاتها مما يعيق المهام ، وأشار إلى أن هنالك علاقة بين الانفعال والمعرفة وكلاهما يؤثر على الآخر فمثلاً يمكن أن تؤثر المعرفة على الحالة الانفعالية للفرد فعندما يعتبر الفرد أن أحد المثيرات (الامتحان) تشكل خطراً عليه فهذا يولد مثير الانفعال (الخوف) وبالتالي يتسبب الانفعال في إتيان الفرد بتصرفات غير مسئولة (الهروب والتجنب) وهذا يفسر أن الانفعال والمعرفة متفاعلان.

كما أشار أيضاً إلى أن الانفعال والقلق يؤثران على الانتباه ويعملان على تقليص موارد الانتباه للفرد ويشوشان أو يحرفان عمليات الانتقاء الانتباهي .

3/ تأثير القلق كاضطراب معرفي على التحصيل الدراسي: أشارت نايفة قطامي (2002م ، ص227) أن قلق الامتحان يبعد الطالب عن المادة الدراسية وعن طريق الدراسة الفعالة لأن الطالب الذي يعاني من قلق الاختبار يقلق على نفسه وقدراته بقسوة وعنف ويحول تفكيره لإلقاء اللوم على نفسه وقدراته وأوضاعه ، ونتيجة لقلق الطالب على نفسه يصبح أقل تنظيماً وحيوية ونشاطاً في أدائه للاختبار ، وأشارت إلى أن هنالك علاقة ارتباطيه بين قلق الاختبار والتحصيل فكلما زاد القلق قل التحصيل .

أشار مولاي بو دخيلي (2004م ، ص340) أن قلق الامتحان يعد من العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي فكلما زادت نسبة قلق الامتحان انخفض مستوى التحصيل والعكس ، في حين أن هنالك طلاب عند ازدياد نسبة القلق والتوتر ترتفع لديهم الدافعية للتعلم والتحصيل وأشار إلى أن القلق يميل إلى التزايد في أواسط منخفضي التحصيل وهذا يدل على وجود ارتباط كبير بين ضعف التحصيل والقلق.

وأشارت دراسة محمد ثابت (2015م ، ص106) إلى أن قلق الامتحان يؤثر على التحصيل الدراسي للطالب حسب مستوى طموحه فكلما ارتفع مستوى الطموح ارتفع مستوى التحصيل لأن الطالب يكون في راحة نفسية تجعله يستدعي أفكاره بطريقة منظمة مما يدفعه للعمل أكثر والعكس ، وحسب ما ذكر (بنجامين وزملائه 1981م) فإن انخفاض مستوى التحصيل بسبب

القلق يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات ومراجعتها قبل الامتحان مما يسبب قصور في عملية التشفير ، كما يعود إلى تأثير التداخل المعرفي الذي يصيب العمليات العقلية ببعض الاضطرابات

كما أثبتت دراسة ميادة عثمان (2010م) وجود علاقة ارتباطيه بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ، في حين أثبتت دراسة هبة الله محمد (2016م) وجود علاقة عكسية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي بمعني إذا ارتفع مستوى القلق انخفض مستوى التحصيل والعكس.

4/تأثير القلق على الأداء:

أشار كوام مكنيزي (2013م ، ص7) أنه من الطبيعي أن يشعر الفرد بالخوف والقلق من الامتحان فالقليل منهما مفيد يدفع لتقديم الأفضل ويحسن الأداء ويساعد على التفكير بسرعة فالطالب الذي لا يقلق يحصل على علامات أقل من غيره في الامتحانات غير أن القلق والخوف الزائد ليس مفيد فهو يعرقل الأداء فكلما حاول الطالب فهم الدرس شعر بالقلق من النتائج التي سيحققها.

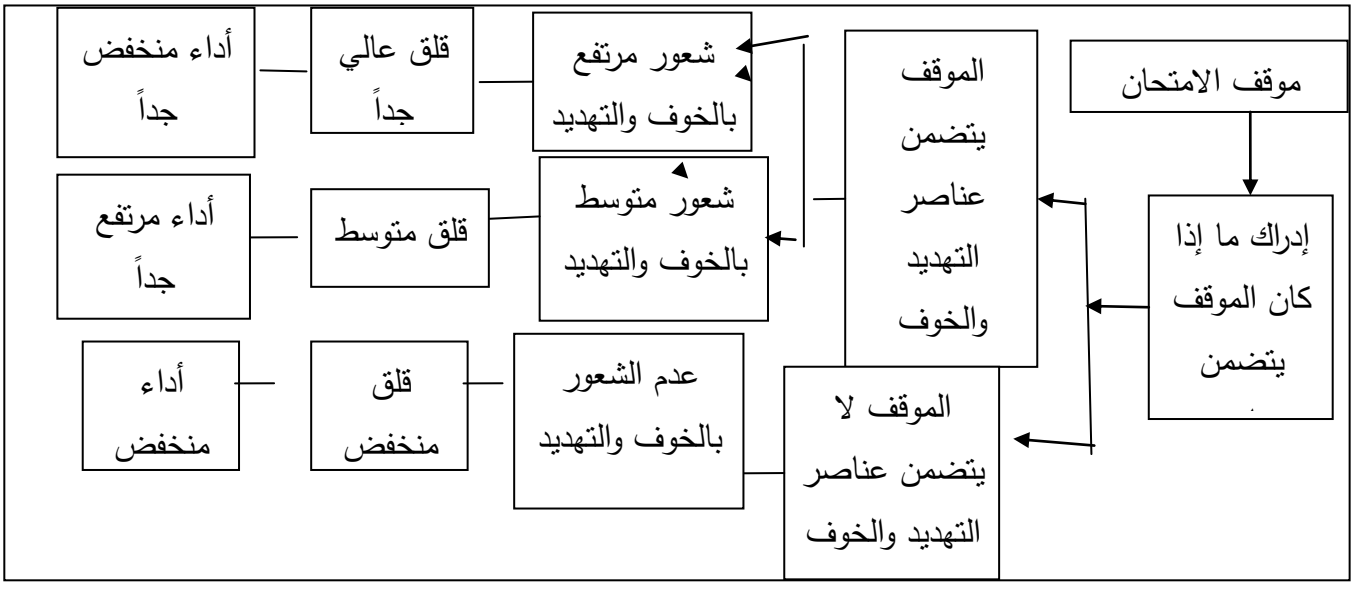
وذكر فاروق السيد (2007م ، ص81) أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يحتاجون إلى جو آمن وإزالة الضغوط النفسية حتى يتحسن أداءهم ، كما أن الأفراد ذوي القلق المنخفض يحتاجون لدرجات من الضغوط التي تثير القلق لديهم ليتحسن أداءهم ، أما الأفراد متوسطي القلق فهم الفئة القادرة على الإنجاز في حالات القلق المرتفع لأنهم يتسمون بالاستقرار والدافعية التي تساعدهم على الإنجاز ، وأشار إلى أن الأشخاص الذين لديهم قلق امتحان عالي يقيمون الموقف على أنه تهديد لهم وعادة ما يكونون متوترين وخائفين ومثارين انفعالياً فضلاً عن التمركز السلبي للمعرفة المضطربة نتيجة لخبرتهم السابقة ، وأشار إلى أن دراسة قام بها (ليبرت موريس 1967م) أثبتت أن ردود فعل الاضطراب تؤثر على الأداء في الاختبارات المعرفية للطلاب الذين يتسمون بقلق الاختبار.

وقد أشارت جينا أرمينرايز 1991م) المذكورة في فوزية داهم (2014م ، ص97) أن قلق الامتحان المعتدل يؤدي إلى تحسن الأداء في الامتحان.

وقد أثبتت دراسة (Hunsley 1985) أن الطلاب الذين لديهم قلق امتحان عالي كان أدائهم الأكاديمي سيئاً للغاية ، كما أشارت دراسة غزال نعيمة وابن زاهي منصور (2014م ، ص405)أن كلا من القلق المرتفع والقلق المنخفض يعتبران من معوقات النجاح وأنهما يعيقان الطلاب عن الانجاز وتحقيق الأهداف

ويذكر (عبد اللطيف ونبيل الزهار ب:ت) المذكوران في عبد الله الصافي (2002م ، ص74) أن الامتحان ما هو إلا حالة موقفية تدفع إلي زيادة الإثارة لتحقيق الأداء ، لكن إذا تطرفت الإثارة والانفعال فإن ذلك يتعارض مع الأداء المعرفي ومن ثم يكون التحصيل منخفضاً، وهذا ما أثبتته دراسة Everson (1992) التي أشارت إلى تفاعلات عمليات ما وراء المعرفة وأن القلق مرتبط بالاستيعاب القرائي وأن القلق كلما كان معتدلاً أدي ذلك إلى ارتفاع في استخدام مهارات ما وراء المعرفة والذي بدوره يؤدي إلى أداء أفضل في الاستيعاب .

ويضيف كوام مكنيزي (2013م ، ص26) أن القلق العالي يؤدي إلى تسهيل الأداء في حالة التوظيف الجيد و التام للقلق ويؤدي إلى تعطيل الأداء في حالة عدم توظيف القلق والضغوط المرتفعة والاستثارة العالية ، بينما تتحسن في حالات القلق المتوسط حيث أن درجات القلق العالية غير الموظف تؤدي إلى تشتيت الانتباه وقلة التركيز والتورط في الأخطاء بينما درجات القلق المنخفضة تؤدي إلى تدهور في الأداء بسبب التكاسل وفقدان الدافع للإنجاز ، وقد أكد دودسون وويركس Dodson & Yerkss المذكوران في علاء الدين وآخرون (1990، ص580)طبيعة الأداء تتوقف على مستوي القلق فعندما تكون إثارة القلق منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفاً وإذا كانت قوية جداً فإن الأداء يتدهور.



شكل (1) يوضح العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان فاروق السيد (2007م ، ص81)

قلق الامتحان كخاصية للشخص وكعملية دينامية: كما أوردها موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص42)

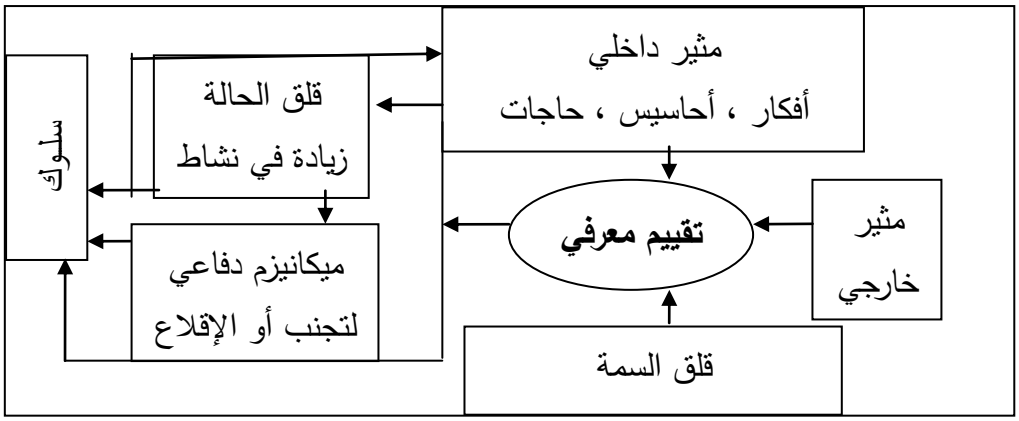
1/ قلق الامتحان كخاصية: وهذا يفسر على أن قلق الامتحان مزاجي يشير إلى استعداد الفرد للتفاعل مع الانزعاج الممتد والأفكار المتطفلة والتشويش العقلي والتوتر والاستثارة الفسيولوجية

ترى الباحثة أن القلق المثار هنا مرتبط بشخصية الفرد أكثر من ارتباطه بالموقف الذي حدث فيه القلق والتفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية.

2/ قلق الامتحان كعملية دينامية: وهذا يعني أن قلق الامتحان يعتمد على التفاعل العكسي للعناصر التي تلعب دور في مواجهة التوتر ، ويأتي من بين هذه العناصر السياق التقييمي والفروق في القابلية للتعرض للقلق ومعرفة الخطر والتوقع والترقب.

قلق السمة وقلق الحالة:

شكل (2) نموذج" سيلبرجر 1977" المذكور لدى نسيمة حداد(2001م ،ص83)يوضح قلق السمة وقلق الحالة.



من خلال الشكل السابق يتبين أن المثيرات الخارجية (العوامل الخارجية تشكل ضغط) و الداخلية (أفكار وأحاسيس وحاجات بيولوجية) يقيمها الفرد معرفياً وتؤدي إلى استثارة قلق الحالة ، ومن جهة أخرى تؤدي درجة قلق السمة دوراً في إدراك التهديد وفي رفع درجة قلق الحالة فكلما كان قلق السمة مرتفعاً كان إدراك الفرد لمواقف التهديد كبيراً وكانت درجة قلق الحالة أكثر ارتفاعاً ، وإلى جانب ذلك فإن تعرض الفرد المستمر إلى المواقف الضاغطة يؤدي إلى تطوير استجابات المقاومة لتجنب قلق الحالة.

وأشار موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص26) أن سمة القلق تشير إلى كون الفرد عرضة للقلق أي أنها صفة شخصية ثابتة وأن الأفراد ذوي سمة القلق يختلفون عن أصحاب قلق الحالة في المشاعر المباشرة التي تظهر على الفرد مثل العصبية والتوتر الجسمي كما أن مستوى القلق يعتمد على شخصية الفرد.

ثامناً:النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

1/ النظريات ذات التأثير التاريخي وقد **تلاشت هذه النظريات في خلفية الجهود المعاصرة وهي:**

أ/ التحليل النفسي:

أشار موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص111) أنه أقدم نموذج فسر القلق وأكثره تأثيراً أسسه فرويد والذي اعتبر أن القلق أحد الدعائم الأساسية في نظرية التحليل النفسي، ويرى أن القلق شعور ينشأ تلقائياً نتيجة المثيرات الشديدة التي لا يمكن السيطرة عليها وتسبب شعور غير مريح كما أنه ينشأ نتيجة لمحاولة تجنب الأخطار الخارجية التي قد تعرضه للعقاب.

ب/ نظرية التعلم لبندورا: والتي تنظر إلى القلق من خلال فهم ميول الاستجابة السلوكية المكتسبة كنتيجة لخبرات الشخص فإذا تعلم سلسلة من الخبرات المؤسفة سواء "أماكن، شخص، خبرات" وشكلت تهديداً له فإنها تجعله عرضة لاستجابات القلق ، حيث تشير نظرية التعلم الكلاسيكي لسلوكيات القلق أن مبادئ التعلم هي المسئول الأول عن اكتساب استجابات القلق للمثيرات مما يؤدي بدوره إلى تولد سلوكيات التجنب أو المواجهة ، وتستمر حالة القلق بصورة جزئية يليها إما انخفاض شديد أو ارتفاع عالي وإما اعتدال جوهري في مستوى القلق.

ج/ نظرية القلق الحافز والقلق المعوق:

1/ نظرية القلق الحافز:

أشارت (سميحة عبد الفتاح 1994م) المذكورة في براهيمي رشيد(2014م، ص143) و فاروق السيد (2007م ، ص26) و موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس(2016م ، ص121) إلى أن هذه النظرية تعود (لسبينس وسبنسس 1966) والتي قامت بناء على نظرية التعلم التي قدمها (Hall 1943) والذي كان مهتماً بكيفية تأثير الدافعية على القيام باستجابات متعلمة وأشار إلى أن " قوة الاستجابة = الدافعية x قوة التشريط " وينظر إلى الحافز على أنه المنشط العام الناتج من حالات الدافعية داخل الشخص أما "لسبينس وسبنسس" أكدا أن شعور الطالب بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه فيحصل على درجات مرتفعة وهذا يعني أن هناك ربط بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق ، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف

اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز المهام بنجاح ، كما أن هذه النظرية تشير إلى أن قلق الامتحان أساسه ارتباط الدوافع بمواقف الامتحان والتي تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع وبهذا يعمل القلق كدافع وبالتالي يدفع الطالب للعمل والنشاط ويحثه على الاستذكار فهو ينشط السلوك ويحرره من حالة السكون ويوجهه نحو الهدف المطلوب.

وقد أكد قانون **بركس دودسون** المشار إليهما في فاروق السيد (2007م ، ص26) أنه توجد علاقة بين صعوبة العمل والمستوي الأمثل للقلق للأداء الناجح حيث توجد علاقة بين الاستثارة والأداء تشبه الشكل (U) وهذا يعني أن المستويات المعتدلة من الاستثارة هي الأفضل فكلما انخفض حجم الاستثارة أو ارتفع تدهور الأداء.

2/ نظرية القلق المعوق:

أورد (مصطفى محمد 1995) و(كمال إبراهيم 1982م) المذكوران في براهيمي رشيد 2014م، ص146) تفسر هذه النظرية القلق على أساس أن شعور الطالب بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله على أداء الامتحان مما يتسبب في حصوله على درجات منخفضة، فهو يحرك عند بعض الطلاب استجابات غير مناسبة مثل التوتر والخوف من الفشل والإحساس بعدم الكفاءة وتوقع العقاب مما يتسبب في الإنجاز السيئ.

وأشار فاروق السيد (2007م ، ص26) أن القلق العالي في حالة عدم إتقان الفرد للمهارة يؤدي إلي تعطيل الأداء ، فهناك علاقة منخفضة بين مستوي الأداء والقلق ففي مستويات القلق المنخفضة والعالية يحدث تدهور في الأداء في حين أن القلق المتوسط يؤدي إلي تحسن الأداء ، فدرجات القلق العالية تؤدي إلي تشتيت الانتباه وقلة التركيز والتورط في الأخطاء بينما درجات القلق المنخفضة تؤدي إلي تدهور الأداء بسبب التكاسل وفقدان الدافع للإنجاز.

ترى الباحثة أن القلق قد يكون ايجابياً وطبيعياً وضرورياً ليضفي على الفرد النشاط والحماس لإنجاز المهمة خصوصاً لو قلقاً متوسط الشدة لم يتجاوز قدرات الفرد على التوافق والتكيف ، وقد يكون سلبياً إذا تجاوز الحد المعقول سواء بالارتفاع الشديد أو الانخفاض الشديد حيث يترتب على القلق المرتفع تداخل التفكير وعدم القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات والتفكير في أشياء أخرى لا تتعلق بالمهمة المطلوبة ، في حين يترتب على القلق شديد الانخفاض التكاسل والإهمال وانخفاض الهمة وبالتالي انعدام الرغبة والدافعية للنجاح وهذا يعني أن القلق المتوسط ايجابي يحسن الأداء ويحفز على تحقيق الأهداف وهو قلق دافع مطلوب لشحن الهمم وبذل الجهد ، أما القلق

العالي أو المنخفض فهو قلق معوق يعيق الأداء سواء بارتفاعه أو انخفاضه ويؤثر على قدرات الفرد العقلية والمعرفية.

2/ نظريات علم النفس الحديث والتي كونت بناءً على الاستبصارات الأولية لنظرية التعلم والحافز وفهم أعمق للأنظمة العصبية التي تنظم القلق:

أ/ النظرية التطورية البيولوجية:

أشار (تشارلز داروين 1872م) مؤسس النظرية المذكور لدى موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص124) أن القلق حالة من الشعور بالخطر لمواجهة المجهول حيث أنه دليلاً واضحاً على إدراك أن هنالك ما هو مهم على المحك أي على وشك الحدوث مثل (تحديد وقت الامتحان يتطلب الشعور بالقلق للانجاز) وبالتالي فإن القلق هو من أجل ضمان الدفاع الفعال عندما يكون هنالك شيئاً ما على وشك الحدوث حيث ينشط الدفاعات ويتحول إلى حالة غير خطره محفزة للمواجهة.

ب/ النظرية البيولوجية العصبية:

تعد إحدى النظريات الرائدة في تفسير القلق وضعها (أيزنك1967م) جاءت متوافقة مع نظرية التعلم والحافز تفيد بأن ردود فعل المخ يعبر عن وظيفة الوجهة العقلية للشخص والتوقعات والتفسيرات الخاصة بالحدث وتفيد بأن القلق يتولد داخل الدماغ الحشوي وهو عبارة عن " مجموعة من التراكيب الدماغية تشتمل على حصان البحر ، اللوزة ، الحاجز والمهاد التحتاني " وهو ما يطلق عليه الجهاز العصبي الطرفي ، وهذه التكوينات ترتبط بالانفعالات والدافعية التي تنشط عن طريق الزيادة في الاستثارة اللحائية والجهاز العصبي اللاإرادي ، وأشار (سايولسكي 1992م) أن هنالك ارتباط بين القلق وبين مناطق المخ والتي تشكل الجوانب المختلفة بين الانفعال والمعارف ذات المستويات العليا وهي القشرة الخزامية (مدعمة الضبط التنفيذي للمعرفة) والجزيرة (مدعمة الوعي بالحالات الجسدية) وحصان البحر (المسئول عن معالجة الذكريات الصريحة في مناطق القشرة العليا) واللوزة (التي تعد مكون رئيسي للقلق حيث تصبح نشطة عند مواجهة المثير وتنشط المكونات المتنوعة لسلوكيات القلق مثل زيادة معدل ضربات القلب) كما قدم (بالنسكيب 1998م) منظور يبين أن هنالك دائرة منفصلة عن المخ تتحكم في الخوف والقلق تقع بين اللوزة المركزية والرمادية المحيطة بقناة السائل المخي والجهاز الطرفي الأوسط.

ج/ نظرية تنظيم الانفعال:

اهتمت بتنظيم الانفعال من قبل العمليات المعرفية ذات المستويات العليا وأشارت إلى أن الانفعالات السلبية "القلق" مسئول عنها الفص الجبهي الأيمن والذي يعمل على تقوية رد الفعل حيث ينبئ بالقلق ويقوم بمعالجة المعلومات بصورة غير واعية تؤدي للشعور بالقلق وينشط الاستثارة الانفعالية بصورة عالية بينما يقوم الفص الجبهي الأيسر بعمل الكف من خلال الانطفاء ويعالج المعلومات بصورة واعية مما يخدم التعلم الانفعالي.

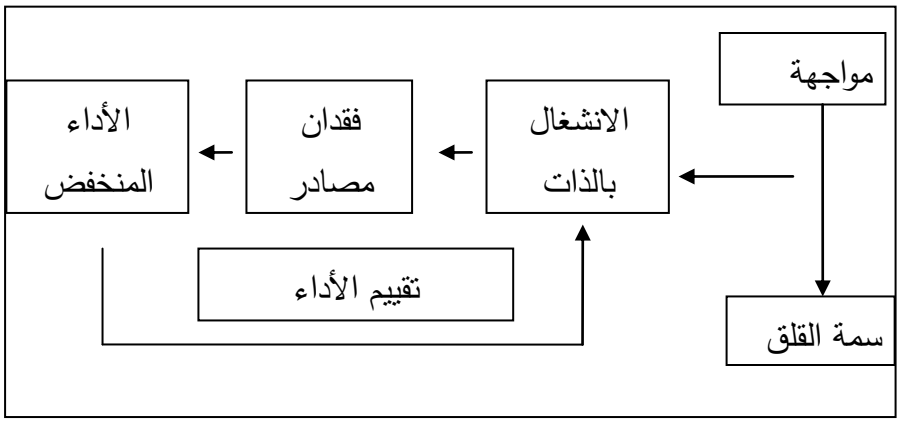
3/ النظريات المعرفية: والتي تفترض أن التحيز أو الخطأ في معالجة المعلومات هو الذي ينتج القلق والمظاهر السلوكية المرتبطة به وهذه النظريات:

أ/ **نظرية معالجة المعلومات (التداخل): حسب بنجامين وزملاؤه** كما أشار إليها موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص200) ومنى حسن (2001م ، ص161) في أن قلق الامتحان المرتفع لدى الطلاب يرجع إلى قصور في عمليات التشفير وتنظيم المعلومات واستدعائها وتركيز الانتباه في موقف الامتحان وتم تقسيمها إلى ثلاثة أجزاء:

أ/ **الانتباه الانتقائي:** أكدت النظرية المعرفية تأثير القلق على الانتباه وأشارت إلى أن الأشخاص القلقون قابلون للتشتت مما يؤدي إلى صعوبة في المحافظة على تركيز الانتباه للمثيرات الخاصة بالمهمة كما أن القلق المرتفع يؤدي إلى تركيز عالي للذات والانتباه المركز حول الذات يتسبب في تداخل مع الأداء ، كما أن الأشخاص الممتحنون يضطرون إلى توزيع انتباههم بين الأنشطة ذات الصلة بالمهمة والانزعاج الموجه للذات وجودة أدائهم مما يؤدي إلى تقويض الأداء الفعال بسبب الانشغال بسوء الأداء وصعوبة التركيز بشكل فعال .

ب/ **الذاكرة وارتفاع مستوى المعرفة:** يظهر أثر القلق في إضعاف مجموعة متنوعة من العمليات التي تعقب التعرف على المثيرات بما في استخدام الذاكرة وتخزين واسترجاع المعلومات حيث يؤثر القلق بشكل مباشر على كفاءة الذاكرة العاملة ، وأن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء في تداخل القلق مباشرة في نقل المعلومات بشكل مستمر فهو يعيق استرجاع المعلومات المكتسبة مسبقاً مما يجعل الأداء سيئاً.

ج/ **التحيز المعرفي** : إن القلق يرتبط ببعض أشكال القصور العامة لعمليات الانتباه والتركيز والتذكر وأن آثار القلق تعتمد على طبيعة المثيرات التي تحدث فقد يؤدي تركيز الانتباه على المثيرات المهددة والتهديدات المحتملة ، حيث أن الأشخاص القلقون يكونون عرضة لتحيزات تفسيرية أي المبالغة في تفسير التهديد.



شكل (3)نموذج ساراسون للتداخل المعرفي
موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص202)

ب/ نظرية التحكم في الانتباه:

أشار موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص207) أن هذه النظرية تعرف بنظرية التيقظ المفرط (لأيزنك) وتشير إلى أن تناول المثير يعتمد على توجيه الانتباه فإذا التقط الفرد عمليات الانتباه على أنها إشارة تهديد فحينها يركز انتباهه بدقة وتصاحب هذه الدقة ارتفاع في مستوى الاستثارة والمجهود المتزايد من أجل إعادة التركيز على المهمة ، وأشار إلى أن آثار القلق تكون أكبر عندما تكون مستويات القلق مرتفعة.

وقد ذكر (Wine 1970) أن الآثار السلبية لقلق الامتحان على الأداء في الامتحانات تتصل بالانتباه كما أنهم لا يكرسون وقتاً كافياً لأداء مهمة الامتحان نفسها .

وأشار (كولر وهولان 1980م) أن القلق يشتت الانتباه داخل الامتحان وأن انخفاض الأداء يأتي نتيجة الاستجابات الانشغالية الناشئة في موقف الامتحان من القلق المتزايد ومعرفة أنه لم يكن هنالك استعداد مناسب للامتحان.

ج/ نظرية بيك :

أورد كمال يوسف (2015م، ص372) أن بيك أشار إلى أن القلق استثاره عامة في الجهاز العصبي المركزي فمثلاً انشغال الطالب بمستوى أداءه في المدرسة و تفكيره في الفشل يحدث القلق تلقائياً ، وأشار إلى أن القلق هو فكرة معينة مشبعة بالمشاعر الخاصة بفشل الفرد في مجال ما أو عدم شعور الفرد بالكفاءة نتيجة أو احتمالاً للفشل ، وقد يحدث ذلك بسبب مثالية الفرد عن نفسه أو تعدد الخيارات فيحدث القلق بسبب عدم التطابق بين أفكار الشخص نفسه وطموحاته التي تتناسب مع قدراته.

د/ نظرية التنظيم الذاتي للقلق:

أشار موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص209) أن المعالجة ذات المرجعية الذاتية تتولد من اختراق المعارف المهددة عن طريق المثيرات الخارجية كما في حالة القلق التقويمي والتفكير في الفشل ، وعلى المدى القصير يتولد الضغط والانزعاج الحاد من خلال المعتقدات الذاتية السلبية التي تقلل من الكفاءة الشخصية وكذلك استراتيجيات التعامل ذات النتائج العكسية مثل تأنيب الذات والتجنب وتركيز الانتباه على أوجه القصور ، كما أن الشخص القلق من الامتحان عادة ما يكون كارهاً للدراسة لأن الموقف الدراسي يجعل تركيز الانتباه نحو الأحداث المخيفة ، وأن سمة القلق من الامتحان ترتبط بنمط الخلل الوظيفي في الوعي المعرفي وأن الأفراد القلقين من الامتحان يواجهون مشكلات في إدارة أفكارهم واهتماماتهم.

تاسعاً:استراتيجيات اجتياز الامتحان:

أشارت ماري مادوكس (2011م ، ص157) إلى بعض استراتيجيات اجتياز الامتحان وهي:

1/ التغلب على العقبات والتحديات عن طريق الاستعداد وجعل الامتحان خبرة سارة

2/المراجعة الجيدة وعمل جدول تنظيمي لها مع استخدام التخطيط والملاحظات أثناء المراجعة

3/ قراءة ورقة الامتحان والإجابة على الأسئلة السهلة أولاً لأن ذلك من شأنه أن يجعل الفرد في حالة من الرضا ويبعده عن القلق الزائد والتوتر

4/تنظيم الوقت وتوزيعه على ورقة الامتحان

وأشارت إلى أن ذلك يتطلب الاسترخاء التام ليكون الطالب في حالة من الهدوء والرضا والثقة ، كما يتطلب التغلب على الشعور بالنسيان ، وأن يمارس الطالب الحوار الذاتي الإيجابي لمزيد من الثقة بالنفس وعدم التفكير في الإخفاق والرسوب .

وتشير رافده الحريري وسمير الإمام (2011م، ص257) إلى بعض طرق الإرشاد لعلاج قلق الامتحان وهي:

1/ نصح الطالب بعدم الإفراط في تناول المنبهات

2/ تدريب الطلاب على عادات المراجعة والاستذكار

3/ توعية المعلمين بضرورة الإكثار من الامتحانات كجزء من الواجب المدرسي لتعويد الطلاب عليها

4/ التنبيه على المراقبين في قاعات الامتحان بعدم تخويف الطلاب

5/ تدريب الطلاب على إتباع الطرق السليمة في الدراسة والمراجعة للامتحانات والتركيز على الفهم والاستيعاب بدلاً عن الحفظ

6/ تدريب الطلاب على اتقان مهارة الاستذكار

وأشار محمد حسين (2014م ، ص65) إلى أن هنالك مفاتيح للنجاح الدراسي وهي :

1/ الطموح

2/ الصبر والتضحية

3/ التعزيز الايجابي للذات فعلى الطالب أن بفكر بالنجاح لأن الحالة النفسية للفرد تؤثر على مستوى نجاحه فعليه ألا يخشى الفشل بل يستغله ليكون معبر نحو النجاح

4/ الثقة في النجاح

5/ الاستعداد المستمر من خلال المذاكرة المنتظمة والمراجعة وأداء الواجبات في موعدها والانتباه الدائم والاستفسار عن الغامض.

وأشار منذر عبد الحميد (2008م ، ص272) أن على الطالب عند قدوم الامتحانات أن يتحضر لها عن طريق :

أ/ مذاكرة المادة المطلوبة مع التركيز على النقاط الهامة ، ويضيف طارق كمال (2006م ، ص217) أن المذاكرة الجيدة تكون بفهم المادة واستيعابها بصورة جيدة ومن ثم حفظها.

ب/ أن يذاكر الطالب لوحده ويناقش في مجموعات لضمان التركيز العالي

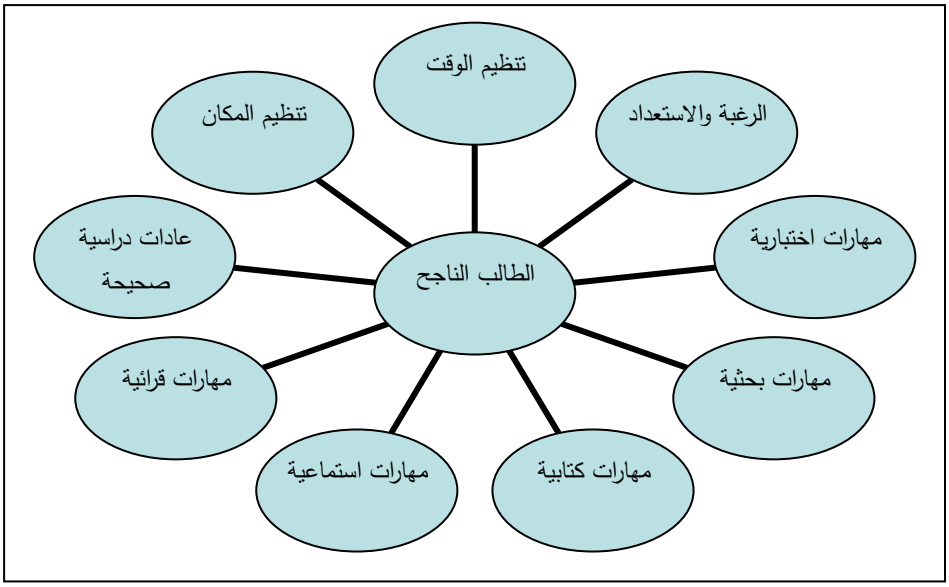
ج/ أن يلخص الطالب المادة بطريقته الخاصة التي تتناسب معه ليسهل استيعابها

وأثناء الامتحان عليه:

أ/ قراءة التعليمات جيداً مع التأني

ب/ أن يستعرض الأسئلة جميعها قبل بدء الامتحان

وأشار محمد حسين (2014م ، ص65) أن هنالك عوامل لنجاح الطالب وهي :



شكل (4) نموذج يوضح عوامل نجاح الطالب

ترى الباحثة أن استعداد الطالب للامتحانات واجتيازه لها دون قلق يتطلب الاستعداد المبكر وذلك بأن يكون مهيأ لها نفسياً وأن يهيئ بيئته المنزلية لها وأن يستشعر أهمية الامتحانات لتكون وسيلة لتحقيق طموحاته فيجب أن يثق في قدراته ونفسه وأن ينظم حياته وجدولة وأن ينظم دراسته ما بين مراجعة الدروس والدرسة والواجبات وأن يتعلم استراتيجيات التعلم والقراءة الفعالة للدروس من تلخيص للمعلومات والأسئلة وغيرها وعلى الطالب أن يفهم أن الامتحان وسيلة للنجاح وأن النجاح يساعده على تحقيق طموحاته وذلك يتطلب الإصرار والعزيمة وبذل الجهد والصبر .

أساليب الإرشاد المعرفي لخفض قلق الامتحان:

يمثل قلق الامتحان جانباً من جوانب القلق العام الذي يستبده موقف الاختبارات ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها الطلاب والطالبات خلال فترة الاختبارات وتتمثل في الخوف من عدم النجاح .

ويعتبر قلق الامتحان شكل من أشكال المخاوف المريضة عاملاً هاماً من بين العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية ، والواقع أن الكثير من الدراسات قد أشارت إلى هذا الأثر السلبي للقلق على التحصيل.

ومن هنا تبرز أهمية إعداد البرامج الإرشادية التي تمثل أحد أساليب الإرشاد الوقائي والعلاجي للتخفيف من حدة قلق الامتحان والذي أصبح موقفاً ضاغطاً لا يستطيع الطالب تحمله ويسبب له المعاناة ويشعره بالعجز ، لذا من الضروري تزويد الطلبة الذين يعانون من القلق بفنيات دراسية متطورة وبطرق استكشافية فعالة لحل المشكلات بحيث يتحسن الأداء بشكل كبير.

وقد أكد بيك ومعاونوه المذكورون في جيفري دادلي (ب:ت ، ص246) أن الإرشاد المعرفي " موجه نحو المشكلة " ويعتمد على نموذج تربوي إلى جانب الفرض الأساسي الذي يقوم على الممارسة بحيث يستطيع الفرد تعلم طرق أكثر فاعلية تفيد في الحياة ، فالإرشاد المعرفي يركز على مساعدة الفرد في تعلم كيفية تعلم إزالة العواقب التي تمنعه من النجاح والتعلم ، فهو يساعد الفرد على تصور مشكلاته التي تواجهه ومن ثم تحديد الأسلوب الأمثل لتطبيق الإستراتيجيات المتعلمة ، كما يساعد على تعلم الاستراتيجيات التي من شأنها خفض القلق.

كما أثبتت دراسة (Brown 1991) أن التدخل المعرفي لرفع مهارة أداء الامتحان يؤدي إلى خفض قلق الامتحان.

ومن هذه الأساليب:

1/أسلوب الاسترخاء: أشار عبد الستار إبراهيم (2002م ، ص146) أن معظم الأفراد يستجيبون للاضطرابات الانفعالية بما فيها القلق والذي يؤدي إلى توترات لدى الأفراد وتظهر عادة في عدم الاستقرار الحركي والتقلب المستمر والذهن المشحون بالأفكار والصراعات والتي من شأنها أن تضعف قدرة الفرد وكفاءته ، لذا فإن الاسترخاء يساعد الفرد على الشعور بالراحة ويؤدي إلى تغيرات شاملة ويرفع ويزيد من كفاءة الفرد في حل المشكلات.

وأشار لطفي عبد العزيز (ب:ت ، ص166) أن الاسترخاء العضلي يساعد على إزالة التوتر ويؤدي إلى مزيد من الكفاءة والقدرة على مواجهة القلق ويؤدي إلى الراحة النفسية الداخلية ، فهو يفيد في مواجهة القلق كأسلوب الضبط الذاتي ، فهو يساعد على إزالة عديد من الأمور المزعجة .

وقد أشار (wolpe) المذكور في حمدي عبد العظيم (2013م ، ص78) أن معظم التأثيرات المثبطة للقلق يتم الحصول عليها غالباً بالاسترخاء وأشار إلى أن الطالب قد يجد في البداية صعوبة في الحصول على الاسترخاء ولكن سرعان ما سيجد سهولة في الوصول إليه مع التدريب المستمر ثم تكرار المراحل التي يتم التدريب عليها.

ويشير جيفري دادلي (ب:ت ، ص106) أن هنالك رأي من الآراء يؤيد النظرة إلى الأمر على أن التذكر يحدث بشكل طبيعي أكثر عندما يكون الجسم والذهن في حالة استرخاء.

وقد أثبتت دراسة شيك وبرادلي (2002م) فاعلية استخدام أسلوب الاسترخاء في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى الأداء.

وقد أثبتت الدراسات السابقة فاعلية هذه الفنية في خفض قلق الامتحان ، وترى الباحثة أهمية هذا الأسلوب لما له من فائدة في إعداد الطالبة نفسياً وانفعالياً وجسمياً لتخوض الامتحانات بكفاءة وثقة عالية دون توتر ، فالتدريب على مهارة الاسترخاء والهدوء تساعد على بث روح الطمأنينة والأمن النفسي في نفوس الطالبات خصوصاً لخضوعهن المتكرر لمثل امتحانات الشهادة ، فإبعاد الطالبة عن جو التوتر والقلق خصوصاً في الموقف الاختباري حسب رؤية الباحثة بأن ذلك يساعد على الاستيعاب بصورة أكبر.

2/التدريب على مهارة تنظيم الوقت :فالتحدث عن تنظيم الوقت واستغلاله بالشكل الأمثل يساعد الطالبة على معرفة أولوياتها بصورة مثلي مما يساعدها على ترتيب ساعات الدراسة في كيفية عمل جدول تنظيمي للمذاكرة وتنظيم أعمال المنزل .

وقد أشار كيفن بول (2008م ، ص101) أن على كل طالب أن يدير وقته وينظمه فهنالك وقت للتحكم في كل شيء يهم الطالب ، وعلى الطالب أن يبني منهج بسيط لإدارة وقته بواسطة القيام بأشياء أساسية قليلة ، وعلى الطالب أن يعلم ويحدد أولوياته ثم يكرس جهده ووقته لتحقيقها عن طريق وضع جدول يحدد أهدافه خلال اليوم ويجب أن يكون الجدول مرناً قابل للتغيير فالحياة بالنسبة للطالب هي حياة مركبة ووجود جداول تنظيمية أمر ضروري.

ويشير جيفري دادلي (ب:ت ، ص226) أن على الطالب تنظيم وقته بصورة مميزة فمثلاً بعد المذاكرة يجب أن يكون لديه وقت موجه نحو الاسترخاء وليس الاستغراق في نشاط آخر من شأنه تشتيت الانتباه والأفكار بصورة لا تسمح بحفظ المعلومات التي تم إدخالها سابقاً ، فعلى الطالب مثلاً أن يخلد إلى النوم ليقوم باسترجاع ما استذكره سابقاً دون اللجوء إلى نشاط يؤدي إلى نسيان المادة.

3/أسلوب توكيد الذات : حيث يساعد في تعزيز مبدأ الثقة بالنفس لدى الطالبات وتعزيز القدرات والإمكانيات ، وقد أورد فاروق السيد (2007م ، ص145) أن الفرد يميل لتوكيد ذاته بدافع التقدير والاعتراف وبدافع تحسين الذات ، وحاجة الفرد إلى التقدير تدفعه إلى تحسين السعي دائماً لإحراز المكانة والقيمة الاجتماعية ، ويعمل توكيد الذات على إتباع الفرد دوماً للنجاح .

أشار روبير هوفمان (2010م ، ص113) أن ما يفكر فيه الفرد ويتحدث به مع نفسه يتزايد ويصبح فعلاً ، فمن الممكن للبرمجة الذاتية والتحدث مع النفس أن يجعل من الفرد إما شخصاً طموحاً ناجحاً أو فاشلاً بائساً فما يضعه الفرد في ذهنه سواء كان سلبياً أو إيجابياً يجنيه في النهاية.

وقد أشار جيفري دادلي (ب:ت ، ص130) أن التزام الطالب بمبدأ الثقة بنفسه وتوكيده لذاته وثقته بذاكرته يجعل الذاكرة أفضل في حالة عدم الثقة بها ، فالرهبة والقلق لدى الطالب يعمل على تشويش عملية استدعاء الذاكرة ، فيمكن للطالب أن يحسن من ثقته بذاكرته تفادياً للقلق المصاحب لحالات الامتحان فعدم الثقة بالذاكرة يعمل على تشويش عملية استدعاء المعلومات واسترجاعها ، فعلى الطالب تحسين ذلك باستخدام وسيلة الإيحاء الذاتي مثل أن يكرر في داخله " سوف أنجح ، أنا أثق من قدرتي على تذكر المعلومات ، أنا أتذكر بشكل أفضل وغيرها من العبارات المحفزة للذات " ، فالذاكرة والملكات العقلية تتسم بعيب واحد وهو أنها تخضع لكلام الفرد لذاته فترديد العبارات المحفزة يزيد من الثقة بالنفس ويعزز من القدرة على النجاح بعكس ترديد العبارات السالبة للذات ، لذلك على الطالب أن يعزز من ثقته بنفسه وبقدراتها وإمكانياتها وأن يحسن التعامل مع ذاكرته لتكون طوع إشارته .

لذا رأت الباحثة أنه من الضروري تزويد الطالبات بمثل هذه المعلومات وأهمية ترديد العبارات في تحفيز الذات ودفعها للأمام مما يجعلهن أكثر قدرة على التفاؤل وأكثر قدرة على مقاومة القلق .

4/التدريب على مهارة الاستذكار : حيث ترى الباحثة ضرورة تعرف الطالبات على طبيعة مهارة الاستذكار وأهميتها وأنواعها وتصحيح الأفكار الخاطئة حول الدراسة و قواعد وأساليب المذاكرة الجيدة حيث يتم توضيح طرق مذاكرة الدروس والأسلوب الأمثل للدراسة والتعريف بمراحل الاستذكار وأساليب المراجعة الجيدة وطرق التغلب على المشتتات التي تعيق عملية الانتباه وتزويد الطالبات بمعلومات تعينهم عند الخضوع للامتحان ، وتعريفهن بكيفية التغلب على المشاعر السلبية لبدء الاستذكار عن طريق الحديث الايجابي مع الذات واستخدام المكافآت ، كما يجب تعريف الطالبات بسمات الطالبة المتفوقة .

وأشار كيفن بول (2008م ، ص31) أن لكل فرد قوة عقلية تؤهله لتعلم أي شيء يريده وأن نقص نسبة الذكاء هي ليست السبب في معاناة معظم الطلاب في الاستذكار بل أن الإعداد لهذه هو الذي يؤثر على الطالب ، فعملية الاستذكار تحتاج للإعداد وأن يكون الطالب واثقاً من نفسه ومتحمساً ومسترخياً وهادئاً متمتعاً بالتركيز وهو ما يسمى ب" الحالة العقلية الفعالة".

وأشار أيضاً إلى أن هنالك عناصر أساسية للاستذكار مثل إعداد المكان حيث أن أفضل الطرق لمحاربة التشتت وقلة التركيز هي تحسين بيئة المذاكرة فمعظم التشتيت يأتي بسبب المذاكرة

فـي المكـان الخطـأ ، فعلـى الطالـب أن يجـد مكانـاً هادئـاً يـوحي بالاسـترخاء ويربطـه ذهنيـاً فقـط بالمذاكرة.

وأشــار أمــين محمــود (2010م ، ص98) أن مــن الضــروري أن يــتعلم الطالــب قــوانين وأساسيات المذاكرة الفعالة من استعداد وتهيئة وتحديد لأهداف الاستذكار وأهم عناصره من تركيز وفهم وربـط للمـواد مـع بعضـها واسـتخدام وسـائل التوكيـد مـن ورقـة وقلـم واسـتخدام الشـمع الملـون والسلاسل المتدرجة وهي جزء من رسم الخرائط الذهنية التي تساعد على الفهم والاستيعاب وهي كما عرفها كيفن بول (2008م ، ص144) هي عبارة عن خريطة للمادة التي يريد أن يتعلمها الطالب وربط أجزائها مع بعضها البعض في صورة إجمالية كلية تفصيلية وغيرها من الأساليب والفنيات المستخدمة في الاستذكار، ويشير جيفري دادلي (ب:ت ، ص114) أن تدريب الطلاب على بعض فنيات الاستذكار من شأنه مساعدة الطلاب في الفهم والاستيعاب مثل فنية التكرار وهي تكرار النقاط عدة مرات حيث أشار إلى أن مستوى الفهم والتذكر للمادة يكون أفضل من حالة عدم التكرار وأشار إلى أن القائمون على التجربة استنتجوا أن التكرار ييسر الفهم ويعين الذاكرة على التخزين السليم كما وجدوا أن الانتباه يكون أكثر تأثيراً عندما يقترن بالعزم على التذكر.

5/التدريب على مهارة التعلم : وتتضمن هذه المهارة تنظيم المعلومات وتلخيصها وعمل خريطة تصورية للموضوع وطريقة تكوين مدرج هرمي لترتيب المعلومات ومعرفة طريقة تدوين الملاحظات ووضع خطوط تحت الأجزاء المهمة والاستعانة بالرسوم التوضيحية والجداول وتصنيف المعلومات في صورة فئات ، وأيضاً تدريب الطالبة على القدرة بين التمييز بين المعلومات ، وكذلك التمييز بين الأفكار الرئيسية بالدرس والأفكار الفرعية المدعمة لها .

وقد أشار جيفري دادلي (ب:ت ، ص220) أن تدوين الملاحظات حول محتوى ما قرأه الطالب في شكل جمل قصيرة ومبسطة بقدر ما تسمح به طبيعة الموضوع وصياغة الأفكار في صورة نقاط رئيسية وتفاصيل أساسية ثم ينتج عن ذلك هيكلاً موجزاً في صورة نقاط مرقمة تتضمن نقاط فرعية من شأنه مساعدة الطالب بصورة واضحة في تقييم الموضوع وتبويب الدروس وفهمها وحفظها بصورة ممتازة ، وأشار أيضاً أن الطالب إذا قام بربط المعلومات مع بعضها البعض يعينه ذلك على التذكر ، لذلك ترى الباحثة ضرورة توعية الطالبات على ذلك.

وقد أثبتت دراسة خلف مبارك (2001م) المذكورة لدى سليمة سايحي (2004م ، ص106) فاعلية التدريب على مهارة التعلم في خفض قلق الامتحان ومستوى تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب

6/التدريب على مهارة القراءة وتنمية الوعي المعرفي : أثبتت دراسة (Everson 1992) أن قلق الامتحان يرتبط بالاستيعاب القرائي للمادة وكلما كان تعرف الطالب على المادة المقروءة والكلمات بصورة جيدة كلما قل مستوى القلق وارتفع مستوى الاستيعاب والأداء بصورة أفضل ، لذلك رأت الباحثة أنه من الضروري تدريب الطالبات على عملية القراءة الجيدة والفعالة وتنمية الوعي المعرفي للمتدربين بالعمليات المعرفية التي يستغرق فيها القارئ الماهر أثناء ممارسة القراءة ، فالقراءة من نظر الباحثة هي نشاط هادف يتطلب إحداث تنسيق وتنظيم بين عدد كبير من المهارات المعرفية من ترميز وفهم وتعلم وتذكر ، وتعريف المتدربين على مميزات القارئ الماهر وغير الماهر .

وكما أورد جيفري دادلي (ب:ت ، ص224) أن على الطالب أن يتعلم كيف يتصفح الموضوع أولاً ليعرف ما يدور حول الدرس ثم يقوم ببعض الأسئلة التي تتعلق بمدى استفادته من الدرس ، ثم يقرأ الدرس للمرة الثانية بصورة متأنية مع التكرار والشرح ، ويجب أن يكون ذلك في نقاط قصيرة حتى يسهل على الطالب تدوين الملاحظات ، ويعتبر ذلك من معايير المذاكرة الفعالة حيث يبدأ الطالب أولاً بنظرة تمهيدية عامة ثم يحدد أهداف الدرس ثم يقرأ للمرة الثانية مع الشرح والاستنتاج والتلخيص ثم يختبر نفسه ببعض الأسئلة ليجد نفسه قد فهم المادة وحفظها.

7/التدريب على مهارات ومراقبة الفهم والتحكم المعرفي : حيث يتم تدريب الطالبات على التحقق من مدى فهم المادة قيد المذاكرة التي يكون قد انتهي من دراستها من خلال مقارنة مستوي الأداء المتحقق بالأهداف المنشودة عن طريق المناقشة مع الزملاء وحل عدد من الامتحانات للأعوام السابقة وتوجيه الأسئلة والإجابة عليها .

وقد أشار جيفري دادلي (ب:ت ، ص219) أن من الأساسيات ذات الأولوية أن يكون الطالب ملم بالموضوعات التي يدرسها ، وأن تكون لديه القدرة على المقارنة بين المعلومة والأخرى وأن تكون لديه القدرة على النقد في المواضيع والمناقشة مع الزملاء والتوضيح والشرح مما يساعده في اجتياز أسئلة الامتحان بصورة سلسلة و أن على الطالب خلق الإلفه بينه وبين المادة ليسهل من فهمها وحفظها وحل أسئلة امتحاناتها.

8/ثم التدريب على مهارة واستراتيجيات الامتحان : أورد جيفري دادلي (ب:ت ، ص217) أن هناك الكثير من المشاكل التي يعاني منها الطلاب خلال الدراسة ، فترى عدد من الطلاب يبذل مجهود عالي في المذاكرة من أجل الامتحان لكنه سرعان ما ينسي الذي قرأه في خلال أسبوع من دراسته للمادة ، وهناك طلاب بمجرد حضور ورقة الامتحان ينسي كل ما يتعلق بالمادة مما يؤدي

إلي توتر وقلق من شأنه أن يعيق أداءه في الامتحانات ، وكثير من المشكلات المتعلقة بذلك والتي تزداد حرجاً مع اقتراب موعد الامتحانات ، فما يحتاجه الطالب هو تعلم بعض المهارات التي من شأنها مساعدته في الاحتفاظ بالمعلومات .

لذا رأت الباحثة أنه من الضروري تنمية الوعي لدى الطالبات بأهم المهارات اللازمة للاستعداد للامتحان وأهم المهارات اللازمة للتفوق للامتحان ، ويتمثل ذلك في كيفية الاستعداد للامتحان والتهيؤ له وكيفية التعامل مع ورقة الامتحان وما تحتويه من أسئلة والطريقة المثلي للمراجعة النهائية .

المبحث الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد:

بالتزامن مع زيادة الاهتمام العام بالضغط التقييمي فإن الأبحاث المنصبة نحو قلق الامتحان قد ازدهرت ، ونتيجة لذلك اهتم به علماء النفس فكثرت البحوث التي تناولت قلق الامتحان وتعددت المتغيرات التي تبناها كل بحث وكثرة الفنيات التي استخدمت في البرامج التي نصبت لخفضه ، في هذا المبحث تناولت الباحثة عدد من الدراسات حيث صنفت لدراسات سودانية وعربية وأجنبية مقسمة إلى قسمين:

أ/ دراسات تناولت قلق الامتحان

ب/ دراسات تناولت البرامج الإرشادية وقلق الامتحان

أولاً:الدراسات التي تناولت قلق الامتحان :

الدراسات المحلية:

1. دراسة محمد الكبير (2018م) بعنوان : اتجاهات طلاب الشهادة الثانوية التشادية نحو نظام الامتحانات وعلاقتها بقلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات الديمغرافية

هدفت الدراسة إلى دراسة اتجاهات طلاب الشهادة الثانوية التشادية نحو نظام الامتحانات وعلاقتها بقلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات الديمغرافية ، بلغ حجم العينة 240 طالب وطالبة من طلاب الشهادة التشادية دورة يونيو 2016م تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من بعض المدارس العربية بانجمينا من المساقين العلمي والأدبي وذلك بواقع 60 طالب وطالبة من كل مساق ، اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي واستخدم مقياس الاتجاهات من إعداد الباحث ومقياس قلق الامتحان (لسناء الجبوري) ومعدل التحصيل الأكاديمي للطلاب كأدوات لجمع المعلومات ، ولتحليل البيانات استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS باستخدام اختبار ت لعينة واحدة وت لعينتين ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين ، وتوصلت الدراسة إلى : أن اتجاهات طلاب الشهادة الثانوية التشادية نحو نظام الامتحانات تتسم بالايجابية كما اتسم التحصيل الدراسي وقلق الامتحان بالانخفاض ، وهناك علاقة ارتباطيه بين اتجاهات طلاب الشهادة الثانوية التشادية نحو نظام الامتحانات وكل من التحصيل الدراسي وقلق الامتحان لديهم ، وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين قلق الامتحان لدى طلاب الشهادة الثانوية التشادية وتحصيلهم الأكاديمي ، وتوجد فروق في اتجاهات طلاب الشهادة الثانوية التشادية نحو

نظام الامتحانات تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لصالح ذوي الدخل المرتفع ، وعدم وجود فروق في اتجاهات طلاب الشهادة الثانوية التشادية نحو نظام الامتحانات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين بينما وجدت فروق تبعاً لمتغير التخصص العلمي لصالح الأدبيين ، كما أظهرت النتائج فروق في مستوى قلق الامتحان تبعاً لمتغير النوع لصالح الإناث والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لصالح ذوي الدخل المنخفض والتخصص لصالح العلميين ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث وعدم وجود فروق تبعاً للمستوى الاقتصادي والاجتماعي والمستوى التعليمي للوالدين بينما توجد فروق في التحصيل الأكاديمي حسب النوع لصالح الإناث.

2. دراسة رويدا الطيب (2018م) بعنوان : قلق الامتحان وعلاقته بدافعية التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان ودافعية التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة السودان ، طبقت الدراسة على عينة مكونة من 200 طالب وطالبة منهم 74 طالب و126 طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي كما استخدمت مقياس قلق الامتحان لسبلبيرجر ومقياس دافعية التحصيل الأكاديمي لمهيد محمد المتوكل وبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل البيانات وتوصلت الدراسة إلى : يتسم قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية بالارتفاع ، توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين قلق الامتحان ودافعية التحصيل الأكاديمي ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التحصيل الأكاديمي تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث ، كما لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية تبعا لمتغير النوع ولا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان تبعا لمتغير التخصص ولا توجد فروق في دافعية التحصيل تبعا لمتغير التخصص.

الدراسات العربية:

3. دراسة بن عربية مروه وحابس مريم (2017) بعنوان: قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب السنة الثالثة ثانوي

4. هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة ارتباطيه بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي في ظل متغيرين هما الجنس والشعبة الدراسية ، اتبع الباحثان المنهج الوصفي وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 40 طالب وطالبة من الأقسام العلمية والأدبية تم اختيارهم بطريقة عرضية ، استخدم الباحثان مقياس قلق الامتحان "حامد زهران" ولمعالجة البيانات

استخدم الباحثان الحزمة الإحصائية "spss" وتوصلت الدراسة للنتائج التالية : توجد علاقة ارتباطيه دالة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي ، يتسم قلق الامتحان بالارتفاع ، يوجد تفاضل بين أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح يعزى الارتباك ، لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان يعزى لمتغير الجنس والشعبة العلمية.

5. دراسة محمد الساسي وعبد الناصر الغربي (2013م) بعنوان : التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية .

هدفت الدراسة لمعرفة درجات قلق الامتحان لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي اتبع الباحثان المنهج الوصفي المقارن وبلغ حجم العينة 40 تلميذاً من الجنسين واستخدما الوسائل الإحصائية التالية الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار ت لعينتين وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في قلق الامتحان حسب متغير الجنس بحيث يرتفع لدى الإناث مقارنة بالذكور نتيجة لدافعية الإناث ورغبتهم في النجاح ، عدم وجود فروق بين شعبة الأدبيين والعلميين في قلق الامتحان رغم الارتفاع الطفيف لدرجات العلميين مقارنة بالأدبيين ، وأشارت النتائج إلى أن توجيه الطلاب إلى تخصصات تتماشى مع رغباتهم له أثر إيجابي في رفع درجات قلق الامتحان.

6. دراسة غزال نعيمة وبن زاهي منصور (2014م) بعنوان : قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الممكنة بين كل من قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة ، كما هدفت إلى تفحص الفروق الممكن قيامها بين كل من الذكور والإناث والتخصص العلمي والأدبي بلغ حجم العينة 120 طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، استخدم الباحثان مقياس قلق الامتحان من إعداد "نبيل الزهار" وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز وعدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان تبعاً لمتغير كل من الجنس والتخصص.

7. دراسة رحالي حمزة (2015) بعنوان : الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي بولاية المسيلة

هدفت الدراسة لمعرفة مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلاب السنة الثالثة ثانوي والتعرف على طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من قلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي ، استخدم الباحث المنهج الوصفي وبلغ حجم العينة 120 تلميذة 58 من القسم العلمي و62 من القسم الأدبي ، استخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس قلق الامتحان

ومقياس الدافعية للانجاز ، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان وارتفاع درجة هذه الأفكار ووجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للانجاز لدى الطلاب

8. دراسة فوزية داهم (2015) بعنوان : جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي

هدفت الدراسة لمعرفة جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي ، حيث تفترض الدراسة وجود علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ومقياس جودة الحياة ومقياس قلق الامتحان ، بلغ حجم العينة 80 تلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون واختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق ، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من جودة الحياة وقلق الامتحان ، كما لا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان ، كما لا توجد فروق في جودة الحياة تعزي لمتغير النوع ، وتوجد فروق في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان تعزي لمتغير النوع .

9. دراسة أيلاس محمد (ب:ت) بعنوان : تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي

هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان عند التلميذ المتمدرس بالثالثة ثانوي ، وكذلك البحث في الفروق بين الذكور والإناث في متغيري قلق الامتحان وتقدير الذات ، أجريت الدراسة على عينة مكونة من 90 تلميذ وتلميذة من ثانوية أحمد بن معمر بمدينة سيدو بتلمسان ، اختيرت العينة بطريقة عشوائية واعتمدت على اختبارات منها مقياس قلق الامتحان ومقياس تقدير الذات والعلاقات الارتباطية ليبرسون واختبار ت لعينتين وكذلك متوسطات الحسابات والانحرافات المعيارية ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين تقدير الذات وقلق الامتحان ووجود فرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات وقلق الامتحان .

الدراسات الأجنبية:

10. دراسة (Hodge) 1996 بعنوان : أثر قلق الامتحان على الروح المعنوية لطلبة الثانوية العامة

هدفت الدراسة لتقصي أثر قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في مقاطعة وينو الجنوبية ، تكونت عينة الدراسة من 234 طالب ثانوي ، استخدم الباحث مقياس القلق الخاص واستبانه الوصف

الذاتي لجمع البيانات ، ولاختبار صحة الفروض استخدم الباحث اختبار ت واختبار تحليل التباين الأحادي ، ولقد أظهرت النتائج أن طلاب الثانوية العامة لديهم درجة كبيرة من القلق والتوتر ، كما أظهرت أن قلق الامتحان يؤثر تأثيراً كبيراً على لروح المعنوية لدى طلاب المرحلة الثانوية

ثانياً: الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية وقلق الامتحان:

أولاً : الدراسات المحلية :

11. دراسة ميسون بابكر (2004) بعنوان : فاعلية الإرشاد النفسي الجمعي في خفض قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي

هدفت الدراسة إلي توسيع الفهم نحو موضوع الإرشاد وأثره علي التكيف الأكاديمي والتعرف علي أساليب تحقيق الصحة النفسية علي البرامج الإرشادية للمؤسسات الجامعية ووضع هذه الدراسة بين التربويين بتوفير الدعم المادي والمعنوي لتطوير العمل الإرشادي ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التجريبي حيث بلغ حجم العينة (30) طال وطالبة بالسنة الأولي بكلية التربية جامعة السودان لعام (2003-2004) وقد استخدمت الباحثة الأدوات الآتية : مقياس قلق الامتحان لتايلور المقنن علي البيئة السودانية وبرنامج إرشادي نفسي جمعي يشمل إطار عملي وإستبانة الاستذكار الخاطئ وتوصلت إلي أن الإرشاد النفسي الجمعي فعال في خفض قلق الامتحان كما أثبتت أن الإناث أكثر تأثيراً بالبرنامج الإرشادي من الذكور وأن الاستذكار الخاطئ يؤدي إلي قلق الامتحان

12. دراسة نجود النور (2004) بعنوان : فاعلية برنامج إرشادي نفسي جماعي في خفض قلق الدراسة

تمثلت مشكلة البحث في افتقار البيئة السودانية النفسية والتربوية إلي مشروع برنامج إرشادي نفسي جماعي لخفض قلق الدراسة للطلاب المراهقين في المرحلة الثانوية وذلك حتى يتمكن هؤلاء الطلاب من زيادة درجاتهم العلمية التحصيلية وكسب الثقة بالنفس ، واستخدمت الباحثة مقياس قلق الدراسة والمنهج التجريبي علي المجموعة الواحدة حيث بلغت العينة (30) طالب كمجموعة تجريبية من الصف الثالث ثانوي وتوصلت الدراسة إلي : فاعلية الإرشاد الجماعي في خفض قلق الدراسة للطلاب المراهقين ووجود فروق في كل من عامل كراهية الدراسة وصعوبة الدراسة لدى المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق مما يعني تعديلها إلي الأفضل بفضل البرنامج الإرشادي.

13. دراسة هدي أحمد يوسف (2011) بعنوان : فاعلية برنامج الإرشاد النفسي في خفض مستوي قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية ببحري

هدفت الدراسة لمعرفة فاعلية الإرشاد النفسي الجمعي في خفض مستوي قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية ولاية الخرطوم محلية بحري ومعرفة الفروق الفردية بين الذكور والإناث على مستوي قلق الامتحان ، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، بلغ حجم العينة 40 طالب وطالبة من الذين يعانون من قلق الامتحان ، استخدمت الباحثة مقياس قلق الامتحان لسيبلرجر والبرنامج الإرشادي ، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الطلاب والطالبات من حيث التأثر بالإرشاد النفسي ودرجات امتحان في الاختبار القبلي والبعدي ووجود فروق تبعاً لمتغير النوع كما أظهرت فاعلية البرنامج المستخدم .

14. دراسة باب الدين أبسام (2012م) بعنوان : فاعلية برامج إرشادي جماعي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية .

هدفت الدراسة لمعرفة فاعلية برامج إرشادي جماعي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس تبوك بالمملكة العربية السعودية ، استخدم الباحث المنهج التجريبي وتمثل مجتمع العينة في طلاب المرحلة الثانوية بمدارس تبوك وبلغ حجم العينة 18 طالباً بالصف الثالث تم اختيارهم بالطريقة القصدية ، تمثلت أدوات البحث في استمارة المعلومات الأساسية وبرنامج إرشادي ومقياس قلق الامتحان واستخدم الباحث حزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وتوصل البحث إلى النتائج التالية : 1/ توجد فروق دالة إحصائيا لدى عينة البحث بين درجاتهم في قلق الامتحان قبل البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي ، 2/ تتسم عينة البحث بدرجة مرتفعة دالة في قلق الامتحان بدرجة مرتفعة قبل التطبيق ومنخفضة بعد التطبيق ، 3/ يوجد تفاعل دال إحصائيا في قلق الامتحان بين مجموعات تفاعل ترتيب القياس وتعليم الأب ، وأكبر الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى مجموعة الطلاب المنحدرين من أب مستواه التعليمي ثانوي فما فوق لصالح القياس القبلي ، 4/ يوجد تفاعل دال إحصائيا في قلق الامتحان بين مجموعات تفاعل ترتيب القياس والترتيب الولادي ، وأكبر الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى مجموعة الطلاب الأواسط في قياسهم القبلي ، 5/ أن حجم الأسرة له القدرة على التسبب في نشؤ قلق الامتحان.

ثانياً : الدراسات العربية :

15. دراسة حامد زهران (1999) بعنوان : فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع مشكلتي قلق الدراسة وقلق الامتحان، وتكونت العينة من 360 طالباً من طلاب الصف الثالث إعدادي ، وتم تطبيق مقياس قلق الدراسة ومقياس قلق الامتحان على أفراد العينة ، واستخدم الباحث لعلاج فروض الدراسة أساليب إحصائية كثيرة منها النسب المئوية واختبار ت ومعاملات ارتباط بيرسون واختبار تحليل التباين ، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة على مقياس قلق الدراسة وقلق الامتحان ، كما أظهرت أن هنالك فروق دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج موضع الدراسة .

16. دراسة سليمة سابحي (2004) بعنوان : فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب السنة الثانية ثانوي

هدفت الدراسة لمعرفة قلق الامتحان بوصفه متغيراً يشير إلي الاضطرابات المصاحبة لعملية الامتحان ذاتها ويؤثر سلباً علي التحصيل الدراسي ، هدف إلي معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوي قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي ومن ثم فاعليته في تحسين مستوي التحصيل الدراسي وتكونت عينة البحث من (28) تلميذة اختيروا من بين (109) تراوحت أعمارهن بين (16 . 18 سنة) حصلن علي درجات مرتفعة علي مقياس قلق الامتحان وقسموا إلي مجموعتين ضابطة وتجريبية وكانت النتائج لا توجد فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي علي أبعاد مقياس قلق الامتحان ، كما لا توجد فروق بين متوسطي درجات التحصيل لأفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد التطبيق ، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي علي أبعاد مقياس قلق الامتحان ، كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، توجد فروق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، ولا توجد فروق بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق للبرنامج ، كما توجد فروق في القياس التتبعي لصالح المجموعة التجريبية .

17. دراسة نائل إبراهيم (2008) بعنوان : فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة

هدفت الدراسة للتعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة لمحافظات غزة والتعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة ، استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان بلغ حجم العينة 542 طالب وطالبة ثم اختيار 30 طالب تم توزيعهم لمجموعتين تجريبية 15 طالب وضابطة 15 طالب وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها فاعلية البرنامج في خفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة

18. دراسة صالح أحمد (1999) بعنوان :فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الامتحان لدى الباقين للإعادة في الثانوية العامة

هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوي الأداء الدراسي في امتحان آخر العام ، تكونت عينة الدراسة من 60 طالباً من الباقين للإعادة في الثانوية العامة ، قسموا على أربع مجموعات تجريبية وتم جمع المعلومات باستخدام قائمة قلق الاختبار ، واستخدم الباحث النسب المئوية واختبار ت واختبار تحليل التباين الأحادي وأظهرت الدراسة أنه توجد فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعات التجريبية لصالح البرنامج الإرشاد.

الدراسات الأجنبية :

19. دراسة ويسل ومارش Weasel & March (1994) بعنوان : فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية

هدفت الدراسة لفحص الآثار المترتبة لبرنامج الإرشاد السلوكي الإدراكي على طلاب المدارس الثانوية لخفض قلق الاختبار ، وكان عبارة عن مزيج من العلاج العقلاني الانفعالي والتعرض تدريجياً إلى الواقع ، تم تعين مجموعة من الطلاب كمجموعة تجريبية تكونت من 22 طالباً وضابطة تكونت من 22 طالباً ، وأشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية كانت أكثر انخفاضاً في مستوى قلق الامتحان وأقل سلبية في الحالة النفسية وأظهر درجة أكبر من العقلانية من المجموعة الضابطة

20. دراسة واتشيكا وكاتز Wacheka & Katz (1999) بعنوان : فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة الذين يعانون من صعوبات تعلم

هدفت الدراسة لخفض مستوي قلق الاختبار وتحسين الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلبة الثانوية العامة وطلبة الكليات الذين يعانون من صعوبات تعليمية ، تم استخدام تصميم مجموعة ضابطة وتجريبية ، وحصل الطلاب على درجة مرتفعة على قائمة قلق الاختبار، وقد أشارت النتائج إلى ظهور تحسن ملحوظ ودال إحصائياً لدى المجموعة التجريبية ، حيث تبين عند مقارنة المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة وأن هنالك انخفاضاً واضحاً ودال إحصائياً في مستوي قلق الاختبار لدى طلبة المجموعة التجريبية.

21. دراسة Lawson (1991) بعنوان :فاعلية استخدام شرائط الفيديو المسجل عليها إرشاد لخفض قلق الامتحان لدى عينة من الطلاب

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية استخدام شرائط الفيديو المسجل عليها إرشاد لخفض قلق الامتحان ورفع مستوى التحصيل في مادة الأحياء ، اشتملت العينة على 54 طالباً وجمعت البيانات باستخدام قائمة قلق الامتحان واختبار تحصيلي في مقرر الأحياء ، وأوضحت النتائج أن قلق الامتحان يؤثر في التحصيل الدراسي تأثيراً سلبياً ، كما أظهرت أن الجمع بين شريط الفيديو والمحاضرة العادية هي أفضل الأوضاع حيث يرفع مستوي التحصيل ويخفض قلق الامتحان .

التعقيب على الدراسات السابقة:

1/ يلاحظ أن الدراسات التي تناولت قلق الامتحان متنوعة ما بين عربية وسودانية وأجنبية ، كما يلاحظ أنها تناولت قلق الامتحان من جوانب مختلفة فمنهم من بحث في علاقته بمستوى الطموح وهنالك من بحث في علاقته بالدافعية للانجاز وهناك من تطرق إلى علاقته بتقدير الذات وهذه دلالة على زيادة الاهتمام للحد من قلق الامتحان وآثاره.

2/اتفقت جميع الدراسات التي تناولت قلق الامتحان على مدى تأثير القلق على المستوى والأداء الأكاديمي للطالب ، ومدى تأثر الطالب بطريقة تفكيره وتقديره لذاته ، وأن القلق يقلل من الدافعية ويؤثر على الروح المعنوية للطلاب.

3/ كما أن معظم الدراسات قد نصبت اهتمامها نحو طلاب المرحلة الثانوية ومعظم الدراسات تناولت طلاب الصف الثالث وهذا يعني أهمية هذه الشريحة أو الفئة وأن هؤلاء الطلاب عرضة للقلق لحرج هذة المرحلة ولصعوبتها في الانجاز نظراً لأهميتها في مستقبل الطالب.

في حين أن الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية وقلق الامتحان أكدت واتفقت على فاعلية البرامج الإرشادية وأثرها في تحقيق التكامل والصحة النفسية وخفض مستوى القلق لدى الطلاب مع اختلاف الفنيات المستخدمة ، مع ملاحظة أن هذه الدراسات قد ركزت على استخدامها لثلاثة مقاييس (تايلور / سبيلبرجر / حامد زهران) مع اختلاف واضح في حجم العينات ونوعية المدارس التي تم فيها التطبيق.

3/ معظم الدراسات استخدمت متغيري النوع والتخصص والمستوى الاقتصادي مع وجود مجموعتين ضابطة وتجريبية.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

1/ هذه الدراسة اكتسبت موقعها من كونها دراسة حديثة في برامج الإرشاد المعرفي حسب علم الباحثة حيث أن معظم الدراسات ذات تاريخ ليس بالحديث ولم تتناول تلك الدراسات موضوع الإرشاد المعرفي وفنياته مستقل وإن وجد فإنها غالباً ما تكون مدمجة مع الإرشاد السلوكي ، حيث أن الباحثة اعتمدت وتبنت فقط النظرية المعرفية.

2/ قسمت الباحثة محاور استبيان قلق الامتحان وفقاً لما أوردته النظرية المعرفية لمكونات قلق الامتحان وهي أربعة مكونات (الفسيولوجية أو الأعراض الجسمية / المكون المعرفي / المكون الانفعالي / مكون الثقة بالنفس / إضافة للمكون الاجتماعي الذي أضافته الباحثة) في حين استخدمت بقية الدراسات تقسيم حامد زهران والمكون من 6 أبعاد.

3/ الباحثة تطبق على مجموعة واحدة فقط (قبلي/بعدي) بينما بقية الدراسات لديها مجموعتين ضابطة وتجريبية إضافة لاختيار طالبات الإعادة عينة للبحث.

استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

1/ التعرف على المتغيرات وكيفية صياغة واستخلاص الفروض

2/ التعرف على البرامج الإرشادية وكيفية تصميمها وتنفيذها

3/ إثراء الجانب النظري للبحث من خلال الرجوع لتلك الدراسات

4/ التعرف على أدوات القياس وأساليب المعالجة الإحصائية المناسبة.

الفصـل الثالث

منـهج وإجراءات البحث

الفصل الثالث

منهج وإجراءات البحث

تمهيد:

في هذا الفصل سوف تتناول الباحثة منهج البحث المتبع في هذه الدراسة ومجتمع البحث مع مبررات اختيار هذا المجتمع وطريقة اختيار العينة وتوصيفها والأدوات المستخدمة في البحث وإجراءات البحث الميدانية إضافة للأساليب الإحصائية المستخدمة.

اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي في هذه الدراسة وأشارت فاطمة عوض وميرفت علي (2000م ، ص57) أن المنهج التجريبي هو أقرب المناهج لحل المشاكل بالطريقة العلمية كما يعد منهج البحث الوحيد الذي يمكنه الاختبار الحقيقي لفروض العلاقات الخاصة بالسبب أو الأثر ، فهو يتيح للباحث أن يغير عن قصد وعلى نحو منظم متغيراً معيناً (المتغير التجريبي والمستقل) ليرى تأثيره على متغير آخر في الظاهرة محل الدراسة مع ضبط أثر المتغيرات الأخرى مما يتيح للباحث الوصول لاستنتاجات أكثر دقة.

وذكر رحيم يونس (2008م ، ص109) أن البحث التجريبي هو تعديل مقصود مضبوط للظروف المحددة لحادثة من الحوادث وتفسير التغيرات التي تطرأ في هذه الحادثة نتيجة لذلك.

وذكر طارق كمال (2006م ، ص42) أنه يتميز بـ :

1/ يقوم باختبار العلاقات السببية بطريقة قوية وشاملة مما يؤدي إلى الوصول إلى تفسيرات مقنعة للظاهرة .

2/ لا تتدخل ميول الباحث ولا وجهة نظره في المشكلة المطروحة بمعنى أن هذا المنهج يعتبر موضوعياً بدرجة كبيرة.

3/ تحكمه عدة خطوات مرتبة ترتيباً منطقياً.

4/ يمكن إعادة التجربة أكثر من مرة للتأكد من صحة النتائج التي حصل عليها الباحث من التجربة.

وأشار أنول باتشيرجي (2015م ، ص239) أن البحوث التجريبية من أنسب الأساليب التي يتم الاستعانة بها في البحوث التفسيرية ويكمن الهدف فيها من دراسة العلاقات الموجودة بين السبب والنتيجة فهي تعمل مع الأبحاث التي تتضمن مجموعة من المتغيرات المحدودة نسبياً.

وبهذا يتضح أن المنهج التجريبي في البحث يقوم على أساس فكرة المتغير المستقل ويسمى الموقف الذي يتحكم فيه الباحث عن قصد في التجربة بطريقة معينة بالمتغير التجريبي أما نوع الفعل أو السلوك الناتج عن المتغير المستقل فيسمى بالمتغير التابع.

أما محمد منير (2000م ، ص71) فقد أشار إلى أن التصميم التجريبي يأخذ أشكالاً متعددة منها :

أ/ تصميم تجريبي باستخدام مجموعة واحدة

ب/ تصميم تجريبي باستخدام مجموعتين

وقد اعتمدت الباحثة تصميم تجريبي باستخدام المجموعة الواحدة حيث يستخدم الباحث مجموعة واحدة فقط يعرضها لاختبار قبلي للتعرف على حالتها قبل إدخال المتغير التجريبي ثم يعرضها للمتغير التجريبي وبعد ذلك يقوم الباحث بإجراء اختبار بعدي ويكون الفرق في نتائج المجموعة في الاختبارين القبلي والبعدي ناتجاً عن تأثيرها المتغير التجريبي .

وأشار رحيم يونس (2008م ، ص119) أن التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة يطلق عليه التصميم التجريبي ذو الحد الأدنى من الضبط ويكون على مجموعة واحدة ذات اختبار قبلي في بداية التجربة وبعدي بعد التعرض للمتغير المستقل ويعد من أبسط أنواع التصميم التجريبي لما فيه من ضبط قليل .

ثانياً:مجتمع البحث:

وهو كما عرفه رحيم يونس (2008م ، ص161) مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرفة بصورة واضحة والتي يراد منها الحصول على بيانات.

يتمثل مجتمع البحث الحالي في طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بولاية الخرطوم محلية سوبا والشهداء بوحدة الامتداد بمدرسة الامتداد الثانوية الحكومية بنات البالغ عددهم 21 طالبة الجالسات لامتحان الشهادة السودانية للعام الدراسي 2018م – 2019م ، وتم تقسيمهم إلى طالبات القسم العلمي وطالبات القسم الأدبي . والجدول التالي يوضح ذلك

جدول(1) يوضح عدد الطالبات بالقسمين

المساق	العدد
العلمي	7 طالبات
الأدبي	14 طالبة

ثالثاً:مبررات اختيار مجتمع البحث:

اختارت الباحثة مجتمع البحث من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بولاية الخرطوم محلية سوبا والشهداء بوحدة الامتداد وذلك للأسباب التالية:

1/ قرب موقع المدرسة مع سهولة الوصول إليها وتوفيرها فصول إجلاس للعائدين

2/ إمكانية جمع المعلومات والبيانات والتطبيق العملي لمعرفة الباحثة بالمنطقة

3/ عدم وجود دراسة حديثة في حدود علم الباحثة قد اتخذت من طالبات الاعادة عينة أو فئة للدراسة.

رابعاً:عينة البحث:

وهي كما عرفها أنول باتشيرجي (2015م ، ص161) بأنها جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة ويختارها الباحث لإجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً.

تم اختيار العينة بالطريقة القصدية وهي كما عرفها (محمد دويدار 2007م) المذكور لدى ريان عبده (2017م ، ص75) العينة التي تعتمد على نوع الاختيار المقصود للتأكد من صدق تمثيل العينة وذلك بالخبرة أو الرجوع للدراسات السابقة.

وعرفها (عبد الحليم 2010م) المذكور لدى تسنيم نور الدائم (2018م ، ص69) بأنها الطريقة التي يلجأ إليها الباحث عندما يكون على دراية معرفية بمجتمع دراسته .

تكونت عينة البحث من (21) طالبة وعليه قامت الباحثة بالخطوات التالية لاختيار عينة البحث بالطريقة القصدية وهي كالآتي:

1/ تقسيم الطالبات إلى علمي 7 طالبات /أدبي 14 طالبة

2/ وضع الطالبات على مجموعة واحدة لإخضاعهم للتجربة بحيث يكون ترتيب إجراءها كالتالي:

أ/ قياس قبلي (مقياس قلق الامتحان) وتم تطبيقه بإخضاع الطالبات لموقف الامتحان نفسه (الموحد الأول)

ب/ إدخال المتغير التجريبي (البرنامج الإرشادي المعرفي)

ج/ قياس بعدي (مقياس قلق الامتحان) أيضاً طبق بإخضاع الطالبات لنفس موقف الامتحان (الموحد التجريبي)

توصيف عينة البحث:

جدول(2) يوضح التكرار والنسب المئوية للمعلومات الأساسية لعينة البحث وقيمة "كاي" لمعرفة التكافؤ في المتغيرات:

المتغيرات	مستويات المتغير	التكرارات	النسبة	قيمة "كاي تربيع المحسوبة"	الاستنتاج
التخصص	أدبي	14	%66	2.333[a]	الفروق في التكرارات غير دالة إحصائياً
	علمي	7	%33		
عدد مرات الإعادة	مرة	11	%52	4.571[b]	الفروق في التكرارات غير دالة إحصائياً
	مرتين	7	%33		
	مرتين فأكثر	3	%14		
التحصيل الأكاديمي السابق	69-60	6	%28	.857[b]	الفروق في التكرارات غير دالة إحصائياً
	59-50	6	%28		
	رسوب	9	%42		
المستوى التعليمي للأم	إبتدائي	2	%9	2.143[c]	الفروق في التكرارات غير دالة إحصائياً
	متوسط	3	%14		
	أساس	5	%23		
	ثانوي	5	%23		
	جامعي	3	%14		
	فوق الجامعي	3	%14		
المستوى التعليمي للأب	إبتدائي	2	%9	5.571[c]	الفروق في التكرارات غير دالة إحصائياً
	متوسط	7	%33		
	أساس	4	%19		
	ثانوي	2	%9		
	جامعي	2	%9		
	فوق الجامعي	4	%19		

وقد تم استبعاد متغير الترتيب الميلادي في الأسرة ومتغير مهنة الأم لعدم وجود تكافؤ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) يوضح اختبار (كاي) للتحقق من معرفة التكافؤ في متغير الترتيب الميلادي

	الترتيب	المشاهد	المتوقع	المتبقي	قيمة (كاي تربيع المحسوبة)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الترتيب الميلادي	الاول	3	7.0	-4.0-	13.714[b]	5	.000	الفروق في التكرارات دالة احصائياً
	الاوسط	15	7.0	8.0				
	الاخير	3	7.0	-4.0-				
	المجموع	21						

خامساً:الأدوات المستخدمة في البحث :

استخدمت الباحثة مقياس قلق الامتحان باعتباره آداة البحث وهو عبارة عن أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة يطلب من المفحوص الإجابة عليها بطريقة يحددها الباحث.

استخدمت الباحثة الأدوات التالية لجمع البيانات:

أولاً: استمارة البيانات الأولية:

وتتضمن مجموعة من المتغيرات الديمغرافية المتمثلة في التخصص الدراسي ، عدد مرات الإعادة ، التحصيل الأكاديمي السابق ، المستوى التعليمي للوالدين ، الترتيب الميلادي في الأسرة ومهنة الأم.

ثانياً : مقياس قلق الامتحان:

والمقياس كما عرفه أسامة حسين(2003م ، ص55) عبارة عن أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية التي يطلب الإجابة عليها بالطريقة التي يحددها الباحث بهدف جمع المعلومات.

قامت الباحثة بتصميم مقياس قلق الامتحان لقياس مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية وتم تقسيمة لأبعاد وفقاً لما أوردته النظرية المعرفية لمكونات قلق الامتحان حيث استفادت الباحثة بالرجوع لتلك النظرية في تصميم العبارات وتقسيميها ، وفي حدود

علم الباحثة لم تجد الباحثة أي من الدراسات السابقة قد قسمت أبعاد قلق الامتحان بتلك الطريقة والأبعاد هي:

أ/ بعد الأعراض الجسدية

ب/ البعد المعرفي

ج/ البعد الانفعالي

د/ البعد الاجتماعي

هـ/ بعد الثقة بالنفس

1/تحديد أبعاد المقياس: جدول رقم (4) يوضح أبعاد مقياس قلق الامتحان في صورته الأولية:

البعد	عدد العبارات	النسبة
الأعراض الجسمية	12	%21
البعد المعرفي	14	%25
البعد الانفعالي	10	%17
بعد الثقة بالنفس	11	%19
البعد الاجتماعي	9	%16
المجموع	56	%100

وبناءً على ذلك كونت الصورة الأولى للمقياس

2/وصف المقياس في صورته الأولية:

يتكون المقياس في صورته الأولية من (56) عبارة أمام كل عبارة ثلاثة خيارات متدرجة "دائماً ، أحياناً ، أبداً" وتقدر درجاتها (1 ، 2 ، 3) بموجب أن جميع اتجاهات العبارات داخل المقياس سالبة وعليه تكون الدرجة العظمى (168) وتعني ارتفاع مستوى القلق بينما الدنيا (56) وتعني انخفاض مستوى القلق.

3/الصدق الظاهري للمقياس:

وهو كما عرفه أسامة حسين(2003م ، ص60) المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوح المفردات ودقتها وما تتمتع به من موضوعية.

و للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس على (7) محكمين واستناداً على رأي المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشاروا إليها والتي تمثلت في تعديل بعض العبارات وحذف بعضها

1/جدول رقم (5) يوضح العبارات التي أوصى المحكمون بتعديلها

الرقم	البعد	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	بعد الأعراض الجسمية	أشعر بالغثيان قبل دخولي للامتحان	أشعر بالدوار قبل دخولي للامتحان
2		تتسارع دقات قلبي عند اقتراب موعد الامتحان	تزداد دقات قلبي عند اقتراب موعد الامتحان
3		تتعرق راحتي يدي عندما أمسك بورقة الامتحان	تتعرق يدي عندما أمسك بورقة الامتحان
8		تزاداد حركتي عند توزيع ورقة الامتحان	يزداد توتري عند توزيع ورقة الامتحان
21	البعد المعرفي	أشعر بالعجز في الإجابة على الأسئلة البسيطة	أعجز عن الإجابة على الأسئلة السهلة
30	البعد الانفعالي	أترفز لأتفه الأسباب	أترفز لأبسط الأسباب عند اقتراب موعد الامتحان
32		أبكي عندما أجد صعوبة استرجاع المعلومات التي قمت بمذاكرتها	أشعر برغبة في البكاء عندما أجد صعوبة في استرجاع المعلومات التي قمت بمذاكرتها
35		أشعر بخيبة أمل لخضوعي المتكرر للامتحان	أشعر بخيبة أمل لجلوسي للامتحان للمرة الثانية
39	بعد الثقة بالنفس	أشعر أن أسئلة الامتحانات تفوق مستوى تحصيلي	أسئلة الامتحانات تفوق مستوى تحصيلي
41		أشعر أن أدائي في الامتحان يكون غير موفق	أشعر أن أدائي في الامتحان قد يكون غير موفق
42		أتردد في تدوين الإجابة	أتردد في الإجابة على الأسئلة
49	البعد الاجتماعي	أشعر بعدم الإرتياح بسبب تجمهر أولياء الأمور في ساحة المدرسة	أنزعج من تجمهر أولياء الأمور في ساحة المدرسة
50		وجود المراقبين من حولي يشعرني بالتوتر	أتوتر من وجود المراقبين حولي
51		تربكني المناقشة مع زميلاتي عند مقارنة إجاباتهن معي	تربكني المناقشة مع زميلاتي بعد جلسة الامتحان
56		أخاف أن يصفوني بالبليدة بسبب درجاتي الضعيفة	أخاف أن أوصف بالبلادة بسبب درجاتي الضعيفة

2/ جدول رقم (6) يوضح العبارات التي أوصى المحكمون بحذفها:

رقم العبارة	البعد	العبارات

12	الأعراض الجسمية	يزداد إفراز العرق في جسمي عندما يعلن عن بداية جلسة الامتحان
16	البعد المعرفي	أجد صعوبة في تركيز انتباهي نحو المادة التي أدرسها
19		أجد صعوبة في التحكم في أفكاري أثناء الامتحان
26		أجد صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية بالدرس

4/وصف المقياس في صورته الثانية (بعد التحكيم):

أصبح المقياس بعد التحكيم يتكون من (52) عبارة مع إشارة بعض المحكمين لاستبدال كلمة (أبداً) في خيارات المقياس ب(لا يحدث) لتصبح الخيارات " دائماً ، أحياناً ، لا يحدث" وتقدر درجاتها (1 ، 2 ، 3) بموجب أن جميع اتجاه العبارات داخل المقياس سالبة وعليه تكون الدرجة العظمى (168) وتعني ارتفاع مستوى القلق بينما الدنيا (56) وتعني انخفاض مستوى القلق.

جدول رقم (7) يوضح توزيع أبعاد المقياس بعد التحكيم :

البعد	عدد العبارات	النسبة
الأعراض الجسمية	11	%21
البعد المعرفي	12	%23
البعد الانفعالي	10	%19
بعد الثقة بالنفس	10	%19
البعد الاجتماعي	9	%17
المحموع	52	%100

5/ الخصائص السايكومترية للمقياس (قيم الصدق والثبات) لمقياس قلق الامتحان:

لمعرفة الخصائص القياسية للفقرات بالمقياس بمجتمع البحث الحالي، قامت الباحثة بتطبيق صورة المقياس المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (52) فقرة على عينة أولية حجمها (30) مفحوصا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث الحالي، وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي، ومن ثم تم الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للفقرات : لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

الفرعي الذي تقع تحته الفقرة المعنية، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء: جدول رقم (8) يوضح معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي (ن =30)

قلق الامتحان									
الجسمية		**المعرفية**		**الانفعالية**		**الثقة بالنفس**		**الاجتماعي**	
البند	**الارتباط**	**البند**	**الارتباط**	**البند**	**الارتباط**	**البند**	**الارتباط**	**البند**	**الارتباط**
1	**.688**	**12**	**.691**	**23**	**.595**	**34**	**.376**	**44**	**.601**
2	**.504**	**13**	**.767**	**24**	**.333**	**35**	**.396**	**45**	**.506**
3	**.487**	**14**	**.719**	**25**	**.461**	**36**	**.475**	**46**	**.579**
4	**.232**	**15**	**.575**	**26**	**.321**	**37**	**.400**	**47**	**.590**
5	**.530**	**16**	**.799**	**27**	**.409**	**38**	**.319**	**48**	**.542**
6	**.223**	**17**	**.780**	**28**	**.483**	**39**	**.538**	**49**	**.446**
7	**.437**	**18**	**.745**	**29**	**.203**	**40**	**.469**	**50**	**.687**
8	**.299**	**19**	**.513**	**30**	**.239**	**41**	**.618**	**51**	**.598**
9	**.292**	**20**	**.749**	**31**	**.519**	**42**	**.686**	**52**	**.326**
10	**.245**	**21**	**.724**	**32**	**.300**	**43**	**.399**		
11	**.390**	**22**	**.438**	**33**	**.482**				

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباطات جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) وان جميع الفقرات تتمتع بصدق اتساق داخلي قوي.

معاملات الثبات للمقياس:

لمعرفة الثبات للدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية المكونة من (52) فقرة في مجتمع البحث الحالي، قام الباحث بتطبيق معادلة التجزئة النصفية على بيانات العينة الأولية، فبيّنت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول التالى:

جدول رقم (9) يوضح نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بمقياس بمجتمع البحث الحالي:

المقاييس الفرعية	عدد الفقرات	الخصائص السايكومترية	
		(ألفا كرونباخ)	التجزئة النصفية
الجسمية	11	.624	.702

المعرفية	11	.866	.906
الانفعالية	11	.745	.845
الثقة بالنفس	10	.679	.780
الاجتماعية	9	.693	.818
قلق الامتحان الكلي	52	.785	.885

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية عن طريق معامل ألفا كرونباخ أو التجزئة النصفية يتمتع بدرجة صدق وثبات عالي.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي المعرفي:

قامت الباحثة بتصميم البرنامج الإرشادي المعرفي لخفض قلق الامتحان لطالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بولاية الخرطوم محلية سوبا والشهداء وحدة الامتداد وذلك بالاستفادة من برنامج حمدي عبد العظيم (2013م) والذي استخدم لخفض قلق الامتحان وتحسين عادات الاستذكار ، وكذلك برنامج سليمة سايحي (2004م) المعد لخفض قلق الامتحان لدى طلاب السنة الثانية ثانوي المقتبس من برنامج حامد زهران (1999) للإرشاد المصغر، وبرنامج نائل إبراهيم أبو عزب (2008م) المعد لخفض قلق الامتحان لدى طلاب البكالوريا بالمرحلة الثانوية بمحافظة غزة حيث استفادت الباحثة بالرجوع لهذة البرامج في كيفية اختيار الأساليب والجلسات المناسبة.

وصف البرنامج:

قامت الباحثة بعرض البرنامج على عدد من المحكمين وقامت بتعديل ماهو مطلوب حسب إشارة بعض المحكمين بإضافة واجبات بعينها على عدد من الجلسات

يتكون البرنامج من 12 جلسة تدريبية تطبق في شهر ونصف بمعدل جلستين أسبوعياً وتتمثل الجلسات التدريبية في الاتي:

1/ التدريب على مهارة الاسترخاء

2/ مهارة تنظيم الوقت

3/ توكيد الذات

4/ مهارة الاستذكار الجيد

5/ مهارة التعلم وتم تقسيمها لجلستين مهارة التعلم 1 ومهارة التعلم 2

6/ مهارة القراءة وتنمية الوعي المعرفي

7/ مهارة مراقبة الفهم والتحكم المعرفي

8/ مهارة استراتيجيات الامتحان

حيث يطبق البرنامج بصورة جماعية ويتراوح زمن الجلسات ما بين 40-45 دقيقة للجلسة الواحدة ، ويكون تكنيك تطبيق الجلسات كالآتي:

1/ مقدمة (الاستقبال / التعارف / التهيئة)

2/ الموضوع الرئيسي (محاضرة بها شرح وافي لموضوع الجلسة)

3/ الخاتمة (مناقشة / الإجابة على الاستفسارات / الواجب / Feed back)

واستخدمت الباحثة الوسائل التالية :

1/ عرض بروجكتر

2/ منشورات ومطويات

3/ الواجب

سادساً:إجراءات البحث الميدانية:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في تنفيذ إجراءات الدراسة الميدانية :

أولاً: حددت الباحثة المشكلة لتنفيذ الخطوات المناسبة لها وذلك عن طريق جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة

ثانياً: قامت الباحثة بجمع المعلومات ذات الصلة بموضوع البحث من معلومات وبيانات ودراسات سابقة مع البحث عن المراجع ذات الصلة بموضوع البحث

ثالثاً: اختيار أدوات البحث والتأكد من صلاحيتها للاستخدام من خلال عرضها على المحكمين وملاءمتها لعينة البحث ، ومن ثم قامت الباحثة بالإجراءات اللازمة للحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم من إدارة التعليم الثانوي لتطبيق البرنامج وقامت الباحثة بعرض البرنامج والمقياس حيث تم التأكد من صلاحيته للتطبيق وملائمته من قبل الوزارة وحصلت الباحثة على اعتماد لمحلية الخرطوم ، ثم الحصول على اعتماد من محلية الخرطوم للموافقة والتصديق للمدرسة ، ومن ثم حصلت الباحثة على الموافقة الكاملة من الوزارة والمحلية والمدرسة وكان أول تاريخ للتطبيق 2018/12/4م.

رابعاً: حددت الباحثة مجتمع العينة عن طريق حصر عدد طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية داخل المدرسة وبلغ عددهم 21 طالبة من الجالسات للإعادة للعام 2018م – 2019م تمثل في طالبات من القسم الأدبي والعلمي ، وقامت الباحثة بتوزيع عينة استطلاعية بلغ عددها

30 طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث للحصول على الصدق والثبات الداخلي للمقياس لتطبيقه.

خامساً: بدأت الباحثة تطبيق البرنامج في يوم الثلاثاء الموافق 2018/12/4م وكانت عبارة عن الجلسة التمهيدية للبرنامج وتم التعارف بين الباحثة والطالبات المشاركات في البرنامج وكذلك الاتفاق على مواعيد الجلسات وقوانينها ، ليكون هنالك جلستان في الأسبوع وتم الاتفاق عليها بما يتناسب مع جدول الطالبات لتكون الجلسات يومي " الثلاثاء والخميس " من كل أسبوع ، وسارت جميع الجلسات على هذا النهج .

سادساَ: توالت جلسات البرنامج على نحو جيد حتى تاريخ 2018/12/20م وبعدها توقف البرنامج نظراً لتعليق الدراسة بمدارس ولاية الخرطوم تحسباً للانتفاضات التي شهدتها الولاية وفي تلك الفترة أنهت الباحثة 5 جلسات فقط .

سابعاً: استأنفت الباحثة البرنامج بعد فتح المدارس بتاريخ 13/ 2019/1م والتقت الباحثة بالطالبات وتم التعديل في عدد الجلسات المتبقية دون التعديل في الوقت لتكون جلسة يومياً وذلك بسبب ضيق الوقت وفتح أبواب الامتحانات التجريبية والتى بدأت بتاريخ 2019/1/20م وكان لابد من إنهاء البرنامج قبل بدأ الامتحانات واستغرقت الجلسات فترة 7أيام لتكون آخر جلسة بتاريخ 16/ 2019/1م ويكون البرنامج قد استغرق شهر ونصف يشمل إجازة وزارة التربية والتعليم ، كما أن الباحثة قد دمجت جلسة مهارة التعلم 1،2 المعتاد وجلسة مهارة القراءة ومراقبة الفهم لتكون جلسة في الفترة الصباحية والثانية في نفس زمن الجلسات .

ثامناً: تطبيق أدوات البحث وتم ذلك بعد اختيار الطالبات ووضعهن في مجموعة تجريبية لتطبيق المقياس القبلي لقلق الامتحان حيث قامت الباحثة بالتطبيق القبلي مع بداية امتحانات الموحد الأول وذلك بغرض الحصول على نتيجة من الطالبات وهن في موقف الامتحان ، ثم قامت الباحثة بتطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي بعد الانتهاء من الامتحانات في شهر ديسمبر والذي استغرق شهر ونصف ثم التطبيق البعدي لمقياس قلق الامتحان وتم أيضاً بإخضاع الطالبات لموقف الامتحان (التجريبي) للحصول على نتيجة جيدة ومعرفة مدى إحداث الأثر الذي حدث بعد تطبيق البرنامج.

تاسعاً: قامت الباحثة بتفريق الأدوات وتجميعها وحولت تلك الاستجابات إلى أرقام كمية لإجراء التحليل الإحصائي

عاشراً: قامت الباحثة بإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة على تلك البيانات لاختبار صحة فروض البحث وتقديم النتائج واقتراح التوصيات في ضوء النتائج التي سيخرج بها البحث.

سابعاً:تقويم جلسات البرنامج:

ابتدأت الباحثة البرنامج بتاريخ 2018/12/4م وكانت الجلسة التمهيدية يوم الثلاثاء حيث التقت الباحثة بالطالبات وعرفت بنفسها وأتاحت الفرصة كذلك للطالبات وكان الحضور مكتملاً ، تم الاتفاق على قوانين الجلسات من عدد الجلسات والتوقيت والالتزام والمشاركة ، وقد كان هنالك تحمس واضح من قبل المشاركات للخضوع للبرنامج .

الجلسة الثانية كانت يوم الخميس الموافق 2018/12/6م بحضور 19 طالبة من أصل 21، 13 طالبة من المساق الأدبي و6 طالبات من المساق العلمي ، تحققت جميع الأهداف التي هدفت لها الجلسة في 40 دقيقة من الزمن احتوت فيها الجلسة على عرض بروجكتر وتم توزيع مطوية قلق الامتحان وأجابت الباحثة على جميع استفسارات الطالبات وختمت الجلسة بتمهيد للجلسة القادمة مع التأكيد على المواعيد.

الجلسة الثالثة كانت يوم الثلاثاء الموافق 2018/12/11م بحضور 17 طالبة 4 من المساق العلمي و13 من المساق الأدبي تحققت جميع الأهداف التي هدفت لها الجلسة في 50 دقيقة بزيادة 5 دقائق من الزمن المحدد للجلسة ، لم تستخدم الباحثة البروجكتر وتم توزيع مطوية الاسترخاء للطالبات بعد شرح مفصل وتطبيق عملي داخل الفصل وكذلك تقديم نموذج مع مناقشة الخطوات وشرحها ومناقشة بعض الصعوبات التي أشارت إليها الطالبات في التطبيق وقد وضحت الباحثة للطالبات أن الممارسة سوف تجعل ذلك سهلاً وختمت الجلسة بالتمهيد للجلسة القادمة وإعطاء الواجب .

الجلسة الرابعة كانت يوم الخميس الموافق 2018/12/13م بدأت الجلسة بحضور 19 طالبة 6 من المساق العلمي و13 طالبة من المساق الأدبي ، تحققت جميع الأهداف في 40 دقيقة من الزمن ، لم تستخدم الباحثة البروجكتر وذلك لوجود عطل فني ، قامت الباحثة بتوزيع مطوية إدارة الوقت وتم عرض جدول تنظيمي قامت الباحثة بشرحه على السبورة ثم أجابت على كل استفسارات الطالبات ، وقامت الباحثة بإعطاء الواجب والذي تمثل في تصميم جدول دراسي أسبوعي مع الالتزام به خلال الأسبوع القادم ، ثم حفزت الطالبات اللآئي طبقن مهارة الاسترخاء بصورة جيدة وتم التمهيد للجلسة القادمة.

استخدمت الباحثة أسلوب التحفيز والذي احتوى على " حوافز مالية رمزية / كروت شحن وغيرها" وذلك لزيادة دافعية الطالبات على الانجاز والتطبيق وقد وجدت الباحثة استحساناً من الطالبات على ذلك ولاحظت الفرق على الطالبات وقد بدأ العمل بصورة مريحة جداً نظراً للتعاون المشترك بين الباحثة والطالبات وبين الطالبات وبعضهن وبين الباحثة وأسرة المدرسة.

الجلسة الخامسة كانت يوم الثلاثاء الموافق 2018/12/18م بحضور 20 طالبة 14 من المساق الأدبي و6 طالبات من المساق العلمي في 50 دقيقة بزيادة عن الزمن المحدد احتوت الجلسة على عرض بروجكتر إضافة لتوزيع المطويات بعد شرح ونقاش حول توكيد الذات ، تم التطبيق عملياً داخل الفصل وذلك بترديد عدد من العبارات الإيجابية ، ثم قامت الباحثة بإعطاء الطالبات الواجب والذي تمثل في تطبيق لجميع المهارات التي تعرفت عليها الطالبات إضافة لإعداد قائمة بعدد من العبارات التي تعدها كل طالبة وتلتزم بترديها بصورة متكررة خلال اليوم وعند بدء الاستذكار حيث تقوم كل طالبة بالالتزام بالجدول الدراسي الذي أعدته في مهارة تنظيم الوقت ثم تقوم كل طالبة بترتيب وتجهيز مكان الاستذكار ثم تقوم بتطبيق استرخاء التنفس استعداداً للبدء ثم تردد بداخلها بعض العبارات التي أعدتها ومن ثم البدء مع كتابة الملاحظات.

الجلسة السادسة كانت يوم الخميس 2019/12/20م بحضور 17 طالبة 12 من المساق الأدبي و5 من المساق العلمي في 50 دقيقة على عرض بروجكتر إضافة لتوزيع المطويات بعد شرح ونقاش وتوجيهات مع التأكيد على أهمية المهارات السابقة ثم قامت الباحثة بإعطاء واجب تمثل في تحديد مادة للمذاكرة وتطبيق قواعد الاستذكار وقسمت الطالبات لمجموعات لاتقان أسلوب المناقشة الجماعية ليتم مكافأة المجموعة ذات الأداء الأفضل في الجلسة القادمة .

الجلسة السابعة الثامنة كانت يوم الأحد 2019/1/13م دمجت فيها مهارتي التعلم 1،2 بحضور 19 طالبة 14 من المساق الأدبي و5 من المساق العلمي استخدمت فيها الباحثة السبورة وتم توزيع المطويات والتمهيد للجلسة التالية.

الجلسة التاسعة و العاشرة كانت يوم الإثنين 2019/1/14م دمجت فيها مهارتي القراءة والتأكد من الفهم بحضور 21 طالبة 7 من المساق العلمي و14 من المساق الأدبي استخدمت فيها الباحثة السبورة وتم توزيع مطوية القراءة بعد شرح واضح ووافي لها ثم أجابت الباحثة على استفسارات الطالبات ومن ثم الواجب والذي تمثل في : تحديد الهدف "المادة المراد قراءتها" وقد حددت الباحثة درس بعينه تمثل في باب الميراث الذي يتبع لمادة التربية الإسلامية ، ثم على كل طالبة تهيئة مكان دراستها وتحديد زمن البدء والانتهاء مع الإصرار على إكمال الباب ، ثم الجلوس

لبدء المذاكرة وبداية على كل طالبة تنفيذ استرخاء التنفس وعلى كل طالبة أن تشحن نفسها بالعبارات الإيجابية ، ثم تقوم كل طالبة بقراءة الدرس وتطبق قواعد القراءة الفعالة واستخدام أساليب التعلم المختلفة من تلخيص وشرح وتدوين للملاحظات وعمل المخططات التفصيلية للباب ثم التفريغ للتأكد من الفهم والذي يكون من خلال حل أسئلة الكتاب والامتحانات السابقة ثم المناقشة الجماعية مع المجموعة ليتم مناقشة الواجب في الجلسة التالية

الجلسة الحادية عشر الثلاثاء 2019/1/15م مهارة تطبيق الامتحان بحضور 20 طالبة 14 من المساق الأدبي و6 من المساق العلمي ولكن اضطرت الباحثة لأن تعمل مع كل مجموعة على حدا نسبة لتضارب الزمن والحصص بين المساقين ، تم فيها مناقشة الواجب السابق لربطة بجلسة اليوم استخدمت الباحثة السبورة وتم توزيع المطويات بعد شرح مفصل لاستراتيجيات تطبيق الامتحان ، وقامت الباحثة من خلال الجلسة السابقة بطلب إحضار مذكرة تحتوي على الامتحانات السابقة وتم تطبيق الجزئية الثانية والثالثة من المهارة على امتحانات باب الميراث والذي سبق للطالبات أن قمن باستذكاره ، ثم قامت الباحثة بحث الطالبات على تخيل أن هذا هو موقف الامتحان بطريقة الدخول والأدعية والتعامل مع ورقة الامتحان وطريقة حل الأسئلة ، استغرقت الجلسة ساعة وربع والتي زادت كثيراً عن الزمن المحدد للجلسات ، وبعد عرض الواجب السابق رأت الباحثة تحسن ملحوظ من قبل الطالبات وكذلك من ثنائهن على تغيير بعض العادات التي كن يتبعنها ، وقامت الباحثة بشكر الطالبات لاهتمامهن بتنفيذ التعليمات ومهدت فيها للجلسة الختامية مع التأكيد على أهمية الحضور.

الجلسة الثانية عشر والختامية الأربعاء 2019/1/16م الجلسة الختامية بحضور مكتمل للطالبات شكرت فيها الباحثة الطالبات وتمنت لهن التوفيق وقامت بسرد سريع لجميع المهارات وبمشاركة الطالبات فمنهن من طبقت استرخاء التنفس ومنهن من قامت بتنفيذ المخططات التفصيلة لملخصات المواد ومنهن قامت بشرح قواعد الاستذكار وبعد مناقشة معهن كررت الباحثة شكرها وتقديرها لجهود الطالبات والثناء على إدارة المدرسة تم توزيع المقياس البعدي لقلق الامتحان ختاماً للبرنامج والذي اعتبرته خطوة جيدة لها ، وقامت الباحثة بشكر إدارة المدرسة على حسن التعاون والتعامل وتمنت لهم التوفيق.

واجهت الباحثة خلال تطبيق البرنامج خصوصاً في البداية مشكلة ضبط الزمن فأحياناً تنتهى الجلسة قبل الزمن المحدد وأحياناً تزيد عن الزمن المحدد بعشر دقائق ، كما أن البرنامج

توقف لتوقف الدراسة بالمدراس وبعد إستئناف البرنامج نسبة لظروف المدرسة اضطرت الباحثة لدمج بعض الجلسات تحسباً لضيق الوقت .

الأساليب الإحصائية :

تمت معالجة المعلومات عن طريق الحاسب الآلي وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "spss" واستخدمت الباحثة المعادلات التالية:

1/ ارتباط بيرسون لمعرفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس

2/معادلة التجزئة لمعرفة ثبات الدرجة الكلية للمقياس

3/ اختبار كاي للتحقق من معرفة التكافؤ في المتغيرات

4/اختبار "ت" لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة لقلق الامتحان

5/ اختبار "ت" لعينتين مرتبتطين لمعرفة الفروق في قلق الامتحان

6/ اختبار "أنوفا" تحليل التباين الأحادي

الفصـل الرابـع

عرض ومناقشة النتائـج

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

أولاً: عرض ومناقشة نتيجة الفرض الأول: والذي ينص على: **(السمة العامة المميزة لقلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بولاية الخرطوم محلية سوبا والشهداء قبل تطبيق البرنامج تتسم بالارتفاع)** ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة لقلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج والجدول التالي يوضح ذلك:

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط المحكي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الجسمية	21	22	24.0476	2.10894	4.449	20	.000	الأعراض الجسمية عالية
المعرفية	21	24	25.6190	2.33401	3.179	20	.005	الأعراض المعرفية عالية
الانفعالية	21	20	27.2381	5.79573	5.723	20	.000	الأعراض الانفعالية عالية
الثقة بالنفس	21	20	25.3333	3.63776	6.719	20	.000	الثقة بالنفس عالية
الاجتماعية	21	18	20.7143	2.93501	4.238	20	.000	القلق الاجتماعي عالي
قلق الامتحان الكلي	21	104	122.952	8.24910	10.529	20	.000	القلق الكلي عالي

جدول رقم (10) يوضح اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة لقلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (ت) لقلق الامتحان الكلي (10.529) بينما بلغت القيمة الاحتمالية (000.) وهي أصغر مما يدل على أن نتيجة (ت) لمعرفة السمة المميزة لقلق الامتحان دالة إحصائيا وأن قلق الامتحان يتسم بالارتفاع وأن قلق الامتحان مرتفع في جميع أبعاد مقياس قلق الامتحان ويلاحظ أن هذه النتيجة اتفقت مع دراسة أبعاد نتيجة دراسة نائل إبراهيم (2008م) أن قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة في مقياس قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة يتسم بالارتفاع.

كذالك اتفقت مع نتيجة دراسة رويدا الطيب (2018م) في ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية ودراسة محمد الساسي وعبد الناصر الغربي (2013م) بارتفاع قلق الامتحان لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي وعزا الباحثان ذلك لرغبة الإناث القوية ودافعيتهن للنجاح وأشارا إلى

أن هنالك عوامل وراثية حيث أن الهرمونات الأنثوية تؤدي دوراً كإحدى العوامل المسببة لقلق الامتحان وأنهن أكثر ارتباطاً بالدراسة وأشد دافعية للتعلم.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة رحالي حمزة (2015م) بارتفاع نسبة قلق الامتحان لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي بولاية المسيلة لصالح الإناث وكذلك دراسة هودج (Hodge 1996) لقلق الامتحان لطلبة الثانوية العامة في مقاطعة رينو الجنوبية واتفقت أيضاً مع دراسة نائل إبراهيم (2008م) لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة حيث أشار إلى أن معدل قلق الامتحان يرتفع لدى الطالبات نتيجة لاهتمام الطالبة بنفسها ومستقبلها كما أن الطبيعة الأنثوية تتأثر سريعاً بالعوامل النفسية والانفعالية وبالتالي تزداد حدة الضغط والارتباك لديها ، كما اتفقت أيضاً مع دراسة بن عربية مروة وحابس مريم (2017م) لطلاب السنة الثالثة ثانوي بالجزائر وكذلك دراسة ميسون بابكر (2004م) وباب الدين أبسام (2012م) لطلاب المرحلة الثانوية بمدارس تبوك ودراسة سليمة سايحي (2004م) ، كما اتفقت مع دراسة صالح أحمد (1999م) والتي نصت على أن السمة المميزة للباقين للإعادة في الثانوية العامة تتسم بالارتفاع ودراسة أيلاس محمد (ب:ت) لمعرفة قلق الامتحان لدى طلاب السنة الثالثة بمدينة سيدو بتلمسان ودراسة واتشيكا وكاتز (1999م) حيث حصل طلبة الثانوية العامة الذين يعانون من صعوبات في التعلم على درجة مرتفعة في قائمة قلق الاختبار.

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة محمد الكبير (2018م) والتي أشارت إلى اتسام قلق الامتحان لدى طلاب الشهادة الثانوية التشادية بالانخفاض ، في حين كانت نتيجة دراسة فوزية داهم (2015م) والتي أشارت إلى وجود نسبة من القلق لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي تتسم بالوسطية وأشارت إلى أنه قلق إيجابي معتدل ومطلوب للانجاز وذو تأثير إيجابي وتتفق معها الباحثة في ذلك.

وقد أشارت دراسة (Baloglu Abbasi & Masten 2007) أن سمة القلق وحالة القلق ترتفع معدلاتها لدى الإناث ويرجع ذلك إلى أن الإناث أكثر عرضة للإجهاد والقلق ، بينما كشفت دراسة (Sowa & Laleur 1986) المشار إليها في موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص104) أن الإناث يسجلن معدلات أعلى في مقاييس القلق والوعي الذاتي حيث تسبب الدرجة المتزايدة من الوعي في ارتفاع معدل القلق بشأن أوجه القصور في الجانب الشخصي مما يؤدي إلى شعور بعدم الراحة من تقييم المجتمع لهن.

ترى الباحثة أن قلق الامتحان من الأمور الطبيعية التي ترافق معظم الطالبات ولكنه يشكل معضلة إذا زاد عن حده الطبيعي فينعكس ذلك سلباً على عملية التعلم كما أشار طارق كمال (2006م ، ص213) ، في حين أشار فاروق السيد (2007م ، ص26) أن القلق العالي يحرك عند بعض الطلاب استجابات غير مناسبة مثل التوتر والخوف من الفشل والإحساس بعدم الكفاءة وتوقع العقاب مما يتسبب في الإنجاز السيئ.

وقد أوضح عبد القادر آدم (2013م ، ص11) بأن قلق الامتحان حالة نفسية مرتبطة بالخوف من الاختبار وهو يؤثر على قدرة الطالب على التفكير السليم واسترجاع المعلومات وتنظيمها بدرجة تؤدي إلى ضعف الأداء وتتفق الباحثة معه في ذلك.

ويشير (Maccoby & Jacklin 1974) أن هذه التفسيرات تعزى إلى أنماط وأساليب التنشئة الاجتماعية فقد تقوم تنشئة المرأة على أساس التعبير عن القلق وتعزيز المعارف الخاصة به لأن القلق يدرك على أنه سمة أنثوية وبالتالي فإن رد فعل المجتمع تجاه سمة القلق في المرأة يميل ليكون سمة دعم وطمأنه مما يدفعها للاعتراف بالقلق بدلاً من إخفاءه لأنه مقبول اجتماعياً للإناث التعبير عن القلق كما أنه من التوافق أن تكون المرأة أكثر قلقاً.

بينما أشار عبد القادر آدم (2013م ، ص11) أن قلق الامتحان يظهر لدى عدد كبير من الطلاب بكثرة الشكاوي العضوية مع صعوبات في التركيز واضطرابات في النوم والخوف من الفشل وفقدان الثقة وبدأ ذلك واضحاً في ارتفاع القلق في جميع الأبعاد ، بينما أشار سامر جميل (2002م ، ص246) أن انشغال الفرد وتفكيره في تبعات الفشل والمكانة يؤثر على الأداء ويؤدي إلى ارتفاع نسبة القلق ، وقد لاحظت الباحثة من خلال تعاملها مع الطالبات كثرة تفكيرهن في أدائهن السابق وأنها نسبة لم تكن متوقعة رغم الاجتهاد.

في حين أشار محمد حسن (2003م ، ص221) أن الطلاب القلقين يعانون من استثارة انفعالية عالية وتظهر عليهم علامات الانزعاج ويظهر ذلك واضحاً في ارتفاع القلق الانفعالي لمقياس قلق الامتحان ، كما أنهم يعانون تداخلاً معرفياً وتشتت وتداخل في الأفكار تستحوذ على مصادر انتباههم ولديهم طرق دراسة خاطئة فقد أثبتت دراسة عبد الرازق البوني (2005م) أن طرق الدراسة الخاطئة لها دور كبير في نشوء قلق الامتحان بينما ذكرت نورابا يوسف (2011م) أن ارتفاع قلق الامتحان يأتي نتيجة للاعتماد على عملية الحفظ كطريقة للاستذكار وهذه أيضاً نقطة أشارت إليها معظم الطالبات في الاعتماد على الاستذكار بقولهن " ما لا يفهم يحفظ" وترى الباحثة أنها عادة خاطئة تشكل مشكلة في الاستنتاج خصوصاً في المواد التي تعتمد على الشرح والفهم.

وتتفق الباحثة مع دراسة كوتج (Couch 1979) أن قلق الامتحان ينشأ نتيجة للتفكير في الأخطاء السابقة وتشككاً حول القدرة الأكاديمية .

وقد أشار ربيع هادي وإسماعيل محمد (2007م ، ص70) أن أساليب التنشئة التقليدية التي تستخدمها الأسرة من تهديد وتخويف ومقارنات واهتمام المدرسة الشديد بموضوع الامتحانات لها دور كبير لتجعل الطالب يشعر بالقلق ، وقد ذكر رحالي حمزة (2014م ، ص15) أن ذلك يجعل الامتحان مصحوباً بعدم الراحة وتوقع العقاب ومحك لمكانته وتقدير الأسرة والمجتمع وهذا دليل على ارتفاع القلق الاجتماعي.

ترى الباحثة أن عدم القدرة على التركيز والانتباه هي التي تسبب مشاكل القلق والذي يؤدي بدوره في التأثير على الطالب بصورة سلبية فيفقد الطالب ثقته بنفسه ، فمثلاً عدم القدرة على التركيز والانتباه والحفظ وغيرها "مكون معرفي" يسبب الغضب والتوتر والضيق "مكون انفعالي" ينتج عنه الخوف من الفشل وتوقعات الآخرين من أسرة ومدرسة وغيرهم "مكون اجتماعي" فيظهر ذلك في صورة خارجية في شكل ارتعاش وتعرق وارتجاف وغيرها "مكون جسمي فسيولوجي" فيفقد الطالب ثقته بنفسه وتخيب آماله بسبب شكه في مدى كفاءته "مكون الثقة" وقد أشارت دراسة أيلاس محمد (ب:ت) أن هنالك علاقة ارتباطيه بين الثقة بالنفس وتقدير الذات وقلق الامتحان وهذا كفيل برفع مستوى قلق الامتحان لدى الطالبات.

وتؤكد الباحثة بحسب ما أشارت إليه دراسة قام بها "سارسون وآخرون 1980" المذكورة في عبد الله الصافي (2002م ، ص75)أن قلق الامتحان يرتفع نتيجة إلى نظرة الطلاب لموقف الامتحان على أنه مصدر تهديد لقدراتهم وأنهم لا يتمتعون بالكفاءة كما أنهم يركزون على العواقب الوخيمة المترتبة على تبعات الفشل ، وتتفق معه الباحثة في ذلك فمن خلال عمل الباحثة في تطبيق البرنامج لاحظت أن معظم شكوى الطالبات ترتكز حول الخوف من تبعات الفشل وتقدير أسرهم لذلك وأنهن لا يستطعن الحصول على الدرجات التي يرغبن فيها .

وترى أن الطالبة التي تجلس للامتحان أكثر من مرة يجعلها ذلك في حالة خوف من الفشل مرة أخرى لذلك تكون في حالة توتر شديد رغم معرفتها المسبقة بالمواد الدراسية ، كما أن نظرة المجتمع للطالب الذي يتكرر خضوعه للامتحان تسبب التوتر والضيق للطالب.

كما أن طبيعة الامتحان تلعب دور بارز في زيادة نسبة القلق لدى الطالب كما أشارت لذلك فاطمة عبد الرحيم (2013م ، ص54) وأن القيمة التي يعطيها الطالب للامتحان كما ذكر محمود طاهر وهند عبد المجيد (2012م ، ص214) هي سبب رئيسي في رفع مستوى القلق وأن الإخفاق

للمرة الثانية وضعف الأداء والدرجات في الامتحانات السابقة أيضاً من العوامل الأساسية المسببة للقلق .

وتتفق مع نائل إبراهيم (2008م) في أن حدة القلق تزداد بين طالبات الصف الثالث إذا ما أدركن أن مصيرهن في هذا الامتحان هو النجاح أو الفشل.

وترى الباحثة أن القلق يزداد عند طالبات الصف الثالث ثانوي عموماً وطالبات الإعادة بصورة خاصة نظراً لأن الصف الثالث نقطة تحول وبناء للمستقبل ولهذه المرحلة أهمية كبيرة من وجهة نظر المجتمع ولذلك يلاحظ الاهتمام الشديد والمبالغ فيه والتركيز على الطالب في جميع خطواته دون النظر إلى الضغوط التي يمر بها.

كما ترى أن الأنثى بطبعها تكون أكثر اهتماماً بواجباتها وشديدة الحرص على الإنجاز والتقدم تجاه مستقبلها وتعليمها وتفوقها ولديها حب المنافسة والتميز بين زميلاتها مما يجعلها في حالة من الضغط الحاد الذي يؤدي بدوره إلى ارتفاع في نسبة القلق.

وقد أوضحت نظرية معالجة المعلومات لبنجامين وزملاؤه المشار إليها في موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص200) ومنى حسن (2001م ، ص161) أن قلق الامتحان المرتفع لدى الطلاب يرجع إلى قصور في عمليات التشفير وتنظيم المعلومات واستدعائها ، بينما أوضحت نظرية الذاكرة أن قلق الامتحان يأتي نتيجة لضعف العمليات التي تساعد في التعرف على المثيرات والتداخل في نقل المعلومات والذي بدوره يعيق استرجاع المعلومات المتعلمة مسبقاً.

في حين أشار كولر وهولان (1980) أن القلق يأتي نتيجة الاستجابات الانشغالية الناشئة في موقف الامتحان ، بينما أشارت نظرية بيك المشار إليها في كمال يوسف (2015م، ص372) أن فكرة الطالب المشبعة بمشاعر الفشل و عدم الشعور بالكفاءة و عدم التطابق بين الأفكار والطموحات التي تتناسب مع قدراته هي التي تؤدي لظهور القلق .

عليه تفسر الباحثة هذه النتيجة بصورة عامة في أن عدم الاستعداد المبكر للامتحان والتهيؤ له وعدم ثقة الطالب بنفسه والخوف والارتباك والتنافس الشديد وعدم إتقان مهارة الاستذكار والاهتمام بالدرجات السابقة والإحباط وحشو الدماغ بمعلومات يصعب إدراكها واهتمام الأسرة والمدرسة بموضوع الامتحانات بصورة مبالغ والخوف من الفشل والرسوب والتفكير في صعوبة أسئلة الامتحان كله من شأنه رفع معدل القلق خصوصاً إذا تكرر الجلوس لأكثر من مرة.

ثانياً: عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثاني: والذي نص على **(وجود فروق في القياسين القبلي والبعدي لقلق الامتحان لصالح القياس البعدي للبرنامج الإرشادي المعرفي لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية)**.ولتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (11) يوضح إختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق في قلق الامتحان بين القياسين القبلي والبعدي

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الجسمية	قياس قبلي	21	24.0476	2.10894	-3.063-	20	.006	توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي
	قياس بعدى	21	21.5714	4.29618				
المعرفية	قياس قبلي	21	25.6190	2.33401	-2.167-	20	.042	توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي
	قياس بعدى	21	22.1905	4.69701				
الانفعالية	قياس قبلي	21	27.2381	5.79573	2.065	20	.052	توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي
	قياس بعدى	21	23.9048	3.74038				
الثقة بالنفس	قياس قبلي	21	25.3333	3.63776	2.006	20	.032	توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي
	قياس بعدى	21	27.0952	3.43373				
الاجتماعية	قياس قبلي	21	20.7143	2.93501	.388	20	.702	لا توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي
	قياس بعدى	21	20.3810	3.23228				
قلق الامتحان الكلي	قياس قبلي	21	122.952	8.24910	2.229	20	.033	توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي
	قياس بعدى	21	119.052	12.63517				

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (ت) لقلق الامتحان الكلي **(2.229)** بينما بلغت القيمة الاحتمالية (**033**..)**وهي** أصغر مما يدل على أن نتيجة (ت)لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق في قلق الامتحان بين القياسين القبلي والبعدي دالة إحصائياً وهذا يعني وجود فروق في مستوى قلق الامتحان بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

يلاحظ أن هذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة ميسون بابكر (2004م) التي توصلت إلى أن الإرشاد النفسي الجمعي فعال في خفض قلق الامتحان ، وكذلك دراسة نجود النور (2004م) والتي

توصلت لفاعلية الإرشاد الجمعي في خفض قلق الدراسة للطلاب المراهقين بالمرحلة الثانوية بمدينة أمدرمان ، ودراسة هدى أحمد (2011م) والتي توصلت إلى وجود فرق في درجات الامتحان بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح البعدي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بحري ، ودراسة باب الدين أبسام (2012م)أثبتت فاعلية الإرشاد الجماعي في خفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ودراسة حامد زهران (1999م) والتي أثبتت فاعلية الإرشاد المصغر في خفض قلق الامتحان ، وسليمة سايحي (2004م) والتي أثبتت وجود فروق داله إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لطلاب المرحلة الثانوية ، ونائل إبراهيم (2008م) ودراسة ويسل ومارش (1994م) ودراسة Lawson (1991م) وكذلك دراسة صالح أحمد (1999م) والتي أثبتت وجود فروق بين متوسط أفراد المجموعات التجريبية لصالح البرنامج لدى الباقين للإعادة في الثانوية العامة.

وترى الباحثة أن الاتجاهات نحو برامج الإرشاد أصبحت أكثر إيجابية وأنه يقدم خدمات مختلفة لمساعدة الطلاب لتحقيق أهدافهم و أن لكل فرد مرحلة يحتاج فيها للإرشاد ، وقد أكدت رافده الحريري وسمير الإمام (2011م ، ص12) أن الطلاب في حاجة دائمة لخدمات الإرشاد بسبب الضغط المدرسي وتفاقم مشكلات القلق لمساعدتهم في تذليلها.

وبالنظر للجدول أعلاه يلاحظ أن البرنامج قد أحدث أثر في جميع أبعاد المقياس ما عدا البعد الاجتماعي وتعزو الباحثة ذلك إلى أن جميع الأبعاد تتعلق بالطالبات وقد استهدفها البرنامج بجلساته المختلفة عدا البعد الاجتماعي فهو يتعلق بالأسرة والمدرسة وأن المعاملة الاجتماعية أو نظرة المجتمع لممتحن الشهادة السودانية عموماً وطالب الإعادة بصورة خاصة لن تختلف في أيام محددة أو دون توجيهات مخصصة وموجهة للأسر والمدارس رغم خضوع الطالبات للبرنامج ، بينما كل الأبعاد التي تعلقت بالطالبات قد حققت الأثر المطلوب وهذا يعني أنها نالت استحسان الطالبات وقد قدمت وفقاً لحاجاتهم وقد قام على جميع المبادئ التي يفترض أن يقوم على أساسها أي برنامج إرشادي.

ترى الباحثة أن قلق الامتحان من أنواع القلق المرتبط بالمواقف التقويمية والتي تعتبر فيصلاً للانتقال للمراحل المتقدمة وأن البرامج الإرشادية من البرامج الوقائية التي تعمل على التقليل من مشكلات القلق التي تعاني منها الطالبات وأن هذا البرنامج هدف لإكساب الطالبات مهارات معرفية جديدة ، وأوضح محمد إبراهيم (2005م ، ص235) أن البرنامج الإرشادي يجب أن يقوم ويحتوي

على مهارات وأهداف معرفية عن طريق استخلاص الأفكار والمشاعر السلبية وتعديلها والتعامل مع الاتجاهات الخاطئة والمشوهة وتعديلها واستخراج الدوافع وتكوين مواقف جديدة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أو هذه الفروق إلى الدور الذي لعبه البرنامج المقدم للطالبات في تنمية طرق الاستذكار الجيد والاعتماد والثقة بالنفس وتنمية الدافعية والنظرة الإيجابية للذات ، كما أن رغبة الطالبات في الخضوع للبرنامج والتغيير كان لها الدور الأكبر في إحداث الفرق فقد أوضح كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم (1999م ، ص34) أن استعداد الفرد للإرشاد يعتبر أساساً هاماً تقوم عليه عملية الإرشاد وأن وجود الدافع والرغبة هو أساس نجاح الإرشاد.

وقد أشار جودت عطيوي (2004م ، ص63) أن المرحلة الثانوية من المراحل الهامة التي تطلب إرشاداً لتحسين التحصيل الدراسي ومساعدة الطلاب على اكتشاف قدراتهم بعيداً عن الخوف والقلق ، فالباحثة هنا قدمت البرنامج لتوعية طالبات الإعادة وتوجيههم وتدريبهم على اكتساب مهارات تساعدهم على التقدم دون الوقوع في المشكلات المرافقة للدراسة فمرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التي يحتاج فيها الطالب للإرشاد وتوفير خدمات فعالة لتحقيق النجاح ، فحوجة طلبة المرحلة الثانوية للبرامج الإرشادية كما أشارت رافده الحريري وسمير الإمام (2011م ، ص178) ترجع إلى مرورهم بالعديد من المشكلات التي تلازم هذه المرحلة وتتعلق بالتحصيل.

وتعزو الباحثة فاعلية البرنامج نظراً لأنه قام على أساس معرفي حيث يعتبر الإرشاد المعرفي من أنسب الطرق التي استخدمت في علاج مشاكل القلق ، وأشار كمال يوسف (2015م ، ص355) أن الإرشاد المعرفي يسعى لمساعدة المسترشد لأن يصبح أكثر وعياً ومنطقية وتوافق وهو ذو أثر توجيهي فعال وبسيط.

كما ترى أن قلق الامتحان ينشأ نتيجة للتوقعات الخاطئة ونظرة الطالبة السلبية تجاه قدراتها وإمكاناتها خصوصاً إذا خضعت للامتحان أكثر من مرة ، أو قد ينشأ نتيجة لنقص المهارات التي يستوجب على كل طالب أن يمتلكها ليتخطى المشاكل فمثلاً جلوس الطالبة للامتحان بصورة متكررة مصاحب لها الرسوب أو التدني الدائم للتحصيل يتسبب في توقعات سالبة ونظرة سالبة تجاه الامتحانات لذلك تعتقد الباحثة أن البرنامج قد عالج هذه المشكلة وأحدث ما هو مطلوب.

وقد أوضح محمد حسن (2005م ، ص468) ان البرنامج الإرشادي يعتمد بالدرجة الأولى على وقاية الأفراد من المشكلات ، وترى الباحثة أن أهمية هذا البرنامج من حيث ضرورة التغلب على المشكلات وجعل الطالبات أكثر توافق مع البيئة هي التي حققت نجاح البرنامج ، كما أنه اهتم بشريحة طلاب الإعادة وتم توجيههم بأهمية الاستعداد المبكر وتشجيعهم مما أظهر استجابات

إيجابية جيدة أظهرت الفرق في القياسين ، كما أنه ارتكز على تفاعل الطالبات من خلال مجموعات العمل وقد أوضحت "أميمة عفيفي 1991م" المذكورة لدى سليمة سايحي (2004م ، ص30) أن البرامج الإرشادية التي ترتكز على التفاعل الاجتماعي للمجموعة الإرشادية تساعد في تغيير وتعديل السلوك واكتساب المهارات خصوصاً إذا تشابهت المشكلة.

وتتفق الباحثة مع ما أوردة جيفري دادلي (ب:ت ، ص246) أن الإرشاد المعرفي موجه نحو المشكلة ويعتمد على نموذج تربوي بحيث يستطيع الفرد تعلم طرق أكثر فاعلية ، كما أنه يساعد على تعلم كيفية إزالة العواقب وتصور المشكلات التي تمنعه من النجاح والتعلم ومن ثم تحديد الأسلوب الأمثل لتطبيق الاستراتيجيات المتعلمة ، وكما أشار فاروق السيد (2007م ، ص81) أن الطلاب ذوي القلق المرتفع يحتاجون لجو آمن حتى يتحسن أدائهم .

وترى أن فاعلية البرنامج تكمن في اعتماده وقيامه على فنيات كانت الطالبات في أمس الحاجة لها ومنها فنية الاسترخاء والتي أشارت ماري مادوكس (2011م ، ص157) أنها ضرورية ليكون الطالب في حالة من الهدوء للتغلب على شعور النسيان ، وأوضح " Wolpe " المذكور في حمدي عبد العظيم (2013م ، ص78) أن معظم التأثيرات المثبطة للقلق يتم الحصول عليها بالاسترخاء ، وقد أثبتت دراسة شيك وبرادلي (2002) فاعلية استخدام أسلوب الاسترخاء في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى الأداء ، كما أثبتت دراسة (Brown 1991) أن التدخل المعرفي ورفع مهارة الأداء يؤدي إلى خفض قلق الامتحان.

كما أنه قام على العديد من المهارات الجيدة مثل تنظيم الوقت وأسلوي توكيد الذات الذي يساعد في تعزيز مبدأ الثقة بالنفس وقد أشارت ماري مادوكس (2011م ، ص157) بدورها في أن التغلب على القلق واجتياز الامتحان يتطلب الحوار الذاتي الايجابي لمزيد من الثقة بالنفس ، وكذلك مهارة الاستذكار الجيد وقد أوضح جيفري دادلي (ب:ت ، ص114) أن تدريب الطلاب على بعض فنيات الاستذكار من شأنه مساعدتهم في الفهم والاستيعاب إضافة إلى بقية المهارات التي اشتملها البرنامج.

ثالثاً:عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثالث: والذي ينص على **(توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية تبعاً لمتغير التخصص العلمي)** ولتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (12) يوضح إختبار (ت) لعينتين مرتبتطين لمعرفة الفروق الفروق في قلق الامتحان بين القياس البعدي ومتغير التخصص

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الجسمية	أدبي	14	27.9286	4.02806	2.244	19	.037	توجد فروق في متغير التخصص لصالح ادبي
	علمي	7	23.8571	3.67099				
المعرفية	أدبي	14	28.9286	5.13606	1.019	19	.321	لا توجد فروق في متغير التخصص
	علمي	7	26.7143	3.54562				
الانفعالية	أدبي	14	24.7857	4.29988	1.583	19	.130	لا توجد فروق في متغير التخصص
	علمي	7	22.1429	1.06904				
الثقة بالنفس	أدبي	14	25.2857	3.29168	2.533	19	.020	توجد فروق في متغير التخصص لصالح ادبي
	علمي	7	21.7143	2.42997				
الاجتماعية	أدبي	14	20.8571	3.77964	.953	19	.353	لا توجد فروق في متغير التخصص
	علمي	7	19.4286	1.51186				
قلق الامتحان الكلي	أدبي	14	121.642	13.64161	1.359	19	.190	لا توجد فروق في متغير التخصص
	علمي	7	113.862	9.04486				

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (ت) لقلق الامتحان الكلي **(1.359)** بينما بلغت القيمة الاحتمالية (**190..)وهي** أصغر مما يدل على عدم وجود فروق في قلق الامتحان تبعاً لمتغير التخصص العلمي ، كما لا توجد فروق في متغير التخصص العلمي في جميع أبعاد المقياس المعرفي والانفعالي والاجتماعي بينما توجد فروق في بعدي الثقة بالنفس والقلق الجسمي لصالح طالبات المساق الأدبي.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد الساسي وعبد الناصر الغربي (2013م) والتي أثبتت عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان بين شعبة الأدبيين والعلميين رغم الارتفاع الطفيف في درجات العلميين لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي ، كما اتفقت مع نتيجة دراسة غزال نعيمة وابن زاهي منصور (2014م) لطلاب مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وعزا الباحثان ذلك

إلـى الموقـف المشـترك بـين طـلاب المسـاقين وهـو ضـغط الامتحـان كمـا أن القلـق لا يـرتبط بمتغيـر التخصص بل هو سمة عامة لدى الممتحنين .

كذلك اتفقت مع دراسة بن عربية مروه وحابس مريم (2017م) حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالـة إحصـائية بـين شـعبة العلميـين والأدبيين فـي مستوى قلـق الامتحـان لـدى طـلاب السـنة الثالثة ثانوي ، وكذلك دراسة فوزية داهم (2015م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجات قلـق الامتحـان بـين شـعبة الأدبيـين والعلميـين لطـلاب السـنة الثالثـة ثـانوي ، ودراسـة نائـل إبـراهيم (2008م) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق نسبة لأن طالب المساق الأدبي يختلف عن طالب المساق العلمي كماً من حيث عدد المواد التي يدرسها الطالب وأن معظم المناهج مشتركة بين كلا المساقين وكلاهما يحتاجان الجد والاجتهاد من قبل الطالب وتتفق الباحثة معه في ذلك.

بينما اختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة محمد الكبير (2018م) التي توصلت لوجود فروق تبعاً لمتغير التخصص لصالح الطلاب العلميين لدى طلاب الشهادة الثانوية التشادية.

ترى الباحثة أن التخصص العلمي قد يؤثر في مستوى قلق الامتحان و أن هنالك فرق بين طالبات المساق العلمي والمساق الأدبي فكما هو متعارف عليه فإن المساق العلمي أكثر صعوبة من الأدبي

تتفق مع ما أشار إليه (كامل عويضة 1996م) المشار إليه في رحالي حمزة (2014م ، ص73) أن هنالك بعض الدراسات أشارت إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل المؤثرة على قلق الامتحان من خلال الفروق التي وجدت بين طالبات الأدبي والعلمي وقد توصلت دراسته إلى وجود فروق لصالح التخصص الأدبي ، و أيضاً مع ما أوضحته دراسة (على شعيب 1987) في أن بعض التخصصات تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى فقد توصل إلى أن التخصص الدراسي "علمي/أدبي" يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية.

وترى الباحثة أن قلق الامتحان تبعاً لمتغير التخصص قد ينشأ نتيجة لاختيار الطالب لتخصص لا يتناسب مع قدراته ، وقد توصلت دراسة محمد الساسي وعبد الناصر الغربي (2013م ، ص282) إلى أن الطلاب الذين يوزعون على التخصصات وفقاً لرغباتهم نسبة القلق لديهم

متوسطة وهذا يدل على الأثر الإيجابي للتخصص حسب الرغبة بينما الذين يوزعون على التخصصات دون رغباتهم تنخفض درجاتهم وربما تؤدي للرسوب.

ومن خلال عمل الباحثة في تطبيق البرنامج لاحظت أن معظم طالبات المساق الأدبي ينتمين قبل الإعادة للمساق العلمي وهذا يعني أن الاختيار الأول لم يكن موفقاً وأنه لم يتناسب مع قدراتهن كما أن نقص المعلومات حول التخصص يعد مشكلة كبيرة تؤثر على نجاح الطالب مما يسبب له القلق .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم طالبات المساق الأدبي ينتمين مسبقاً للمساق العلمي لذلك لا توجد فروق ، كما قد يرجع السبب بالنسبة لطالبات نفس المساق قبل وبعد الاعادة لوجود إلفه حول التخصص.

رابعاً:عرض ومناقشة نتيجة الفرض الرابع: والذي ينص على **(توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية تبعاً لمتغير عدد مرات الإعادة)** ولتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "أنوفا" والجدول التالي يوضح ذلك:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمالية	النتيجة
الجسمية	بين المربعات	10.710	2	5.355	.269	.767	لاتوجد فروق في متغير عدد مرات الاعادة
	داخل المربعات	358.433	18	19.913			
	المجموع	369.143	20				
المعرفية	بين المربعات	1.654	2	.827	.034	.967	لاتوجد فروق في متغير عدد مرات الاعادة
	داخل المربعات	439.584	18	24.421			
	المجموع	441.238	20				
الانفعالية	بين المربعات	8.043	2	4.022	.266	.769	لاتوجد فروق في متغيرعدد مرات الاعادة
	داخل المربعات	271.766	18	15.098			
	المجموع	279.810	20				
الثقة	بين المربعات	20.286	2	10.143	.847	.445	لاتوجد فروق
	داخل المربعات	215.524	18	11.974			

بالنفس	**المجموع**	**235.810**	**20**				**في متغير عدد مرات الاعادة**
الاجتماعية	**بين المربعات**	**4.701**	**2**	**2.351**	**.207**	**.815**	**لاتوجد فروق في متغير عدد مرات الاعادة**
	داخل المربعات	**204.251**	**18**	**11.347**			
	المجموع	**208.952**	**20**				
قلق الامتحان الكلي	**بين المربعات**	**3.844**	**2**	**1.922**	**.011**	**.989**	**لا توجد فروق في متغير عدد مرات الإعادة**
	داخل المربعات	**3189.108**	**18**	**177.173**			
	المجموع	**3192.952**	**20**				

جدول رقم (13) يوضح إختبار ((أنوفا)) تحليل التباين الاحادى لمعرفة الفروق في قلق الامتحان الكلي فى القياس البعدى بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير عدد مرات الاعادة.

بالنظر إلى الجدول رقم () يتضح أن قيمة (ف) لقلق الامتحان الكلي **(011.)** بينما بلغت القيمة الاحتمالية (**989..**)**وهي** أصغر مما يدل على أن عدم وجود فروق في قلق الامتحان تبعاً لمتغير عدد مرات الإعادة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صالح أحمد (1999م) ونتيجة فوزية داهم (2015م) بعدم وجود فروق في قلق الامتحان لدى طلاب السنة الثانية ثانوي تبعاً لمتغير عدد مرات الاعادة وفسرت ذلك على أن إعادة السنة لها ارتباط وثيق بقلق الامتحان وتؤدي لنتائج ضعيفة

ترى الباحثة أن هنالك فروق حسب عدد مرات تكرار الجلوس للامتحان وأن هذه الفروق هي التي تحكم ارتفاع معدل القلق خصوصاً عند التعرض للفشل أكثر من مرة ، فالنظرة المشبعة بالفشل والاحباط والشعور بعدم الكفاءة جميعها مصدر للقلق.

و أن تكرار السنة الدراسية هو أحد مؤشرات الفشل الدراسي والذي يتمثل في تكرار السنة مرة أو إثنتين فأكثر نتيجة للرسوب في إحدى المواد الأساسية أو عدد من المواد مما يؤدي لرسوب في النسبة العامة أو المجموع أو قد يكون التكرار نتيجة الحصول على نسبة نجاح ولكنها حسب شروط إدارة القبول للجامعات لا تؤهل لدخول التخصص المرغوب من قبل الطالبات .

وقد أشار موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص186) أن الفشل له آثار قوية على توقعات المستقبل وأن الطلاب الذين يفشلون دائماً يكون أدائهم ضعيف باستمرار بسبب اعتقادهم بعدم وجود القدرة الأكاديمية وبالتالي تنخفض قدرتهم المعرفية وتعزز قلقهم في مواقف الاختبار

ترى الباحثة أن للرسوب وتكرار السنة الدراسية له صدمة كبيرة على الأسرة والمحيط الاجتماعي بشكل عام والطالبة خصوصاً فله مردوده وأثره النفسي عليها فعدم النجاح رغم الاجتهاد وتكرار السنة وعدم تقدمها مع زميلاتها له أثر سلبي فقد ترافقه مشاعر نفسية من حزن وقلق ومشاعر الفشل ومواقف اجتماعيه أخرى تتسبب في نشؤ قلق الامتحان.

أشار محمد حامد (2000م ، ص199) أن انخفاض قدرات الطالب وعجزه وتوقعه للفشل وجلوسه المتكرر للامتحان من أهم العوامل التي تؤدي إلى الشعور بالقلق ، وأشار إلى أن دراسة "Sinciai 1971 i" أكدت أن مستوى القلق عند الطلاب متكرري الرسوب أعلى منه لدى أقرانهم ، كما أوضحت دراسة "سارسون وهيل 1971م" أن مستوى القلق يرتفع أكثر بعد الفشل ولكن بدرجات متفاوتة ، وقد أشارت نظرية التنظيم الذاتي للقلق المذكورة لدى موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص209) أن قلق الامتحان يتولد نتيجة للتفكير في الفشل والنتائج العكسية وتركيز الانتباه نحو أوجه القصور فالموقف السابق للامتحان قد يجعل من الامتحان حدث مخيف.

ترى الباحثة أن هنالك فرق بين الطالبات من حيث عدد مرات الإعادة من حيث تكرارها مرة أو إثنتين أو أكثر فالأولى قد تشكل قلق ولكن بصورة أقل من الثانية والثالثة لأن تكرار الفشل هو الذي يؤدي إلى ارتفاع معدل القلق وأن قلق الامتحان يرتبط بإنخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية ، وهذا ما أكدته دراسة "كالافلان وماتشير 1983م" المذكوران في نسيمة حداد (2001م ، ص109) أن قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة الطالب وتكرار مرات الفشل ، كما أكد سارسون وهيل (1971م) أن القلق يرتفع عند الطلاب الذين يعيدون صفوفهم الدراسية ، بينما أوضحت دراسة برادشا وجودري (1966م) أن مستوى الاستعداد للقلق عند الطلاب الذين فشلوا أعلى منه عند الناجحين.

وقد أشارت نظرية التعلم لبندورا المذكورة لدى موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص111) أن الخبرات المؤسفة عادة تشكل تهديداً وتجعل الفرد عرضة لاستجابات القلق ، بينما أشارت نظرية الانتباه الانتقائي أن الانشغال بالأداء السيئ يقوض الأداء الفعال ، وقد أكدت نظرية بيك المذكورة لدى كمال يوسف (2015م ، ص372) أن تفكير الطالب في فشله يحدث القلق تلقائياً.

كما أشارت نظرية التنظيم الذاتي للقلق أن التفكير في الفشل والتركيز على أوجه القصور يؤدى إلى ارتفاع مستوى القلق وبالتالي عدم القدرة على خوض الامتحانات وقد ينتج عن ذلك كراهية للدراسة لأن الموقف الدراسي يعمل على تركيز الانتباه على الفشل والأحداث المخيفة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم طالبات الإعادة خضعن للإعادة مرة واحدة فقط كما أن اللائي خضعن للإعادة لمرتين قد يكن من الطالبات اللائي غيرن في تخصصاتهن من مساق لآخر.

خامساً: عرض ومناقشة نتيجة الفرض الخامس: والذي ينص على **(توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي السابق)** ولتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "أنوفا" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (14) يوضح إختبار ((أنوفا)) تحليل التباين الاحادى لمعرفة الفروق في قلق الامتحان الكلي فى القياس البعدى بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمالية	النتيجة
الجسمية	بين المربعات	14.976	2	7.488	.381	.689	لا توجد فروق في متغير التحصيل الدراسي
	داخل المربعات	354.167	18	19.676			
	المجموع	369.143	20				
المعرفية	بين المربعات	6.683	2	3.341	.138	.872	لا توجد فروق في متغير التحصيل الدراسي
	داخل المربعات	434.556	18	24.142			
	المجموع	441.238	20				
الانفعالية	بين المربعات	20.087	2	10.044	.696	.511	لا توجد فروق في متغير التحصيل الدراسي
	داخل المربعات	259.722	18	14.429			
	المجموع	279.810	20	6.488			
الثقة بالنفس	بين المربعات	12.976	2	12.380	.524	.601	لا توجد فروق في متغير التحصيل الدراسي
	داخل المربعات	222.833	18				
	المجموع	235.810	20	30.060			
الاجتماعية	بين المربعات	60.119	2	8.269	1.635	.076	لا توجد فروق في متغير التحصيل الدراسي
	داخل المربعات	148.833	18				
	المجموع	208.952	20	17.810			
قلق الامتحان الكلي	بين المربعات	35.619	2	175.407	.102	.904	لا توجد فروق في متغير التحصيل الدراسي
	داخل المربعات	3157.333	18	175.407			
	المجموع	3192.952	20				

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (ف) لقلق الامتحان الكلي **(102.)** بينما بلغت القيمة الاحتمالية (**904..**) **وهي** أصغر مما يدل على عدم وجود فروق تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي السابق.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة محمد الكبير (2018م) والتي أثبتت عدم وجود في قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الشهادة الثانوية التشادية ، وكذلك دراسة بن عربية مروه وحابس مريم (2015م) حيث عزا الباحثان ذلك إلى أن القلق سمة موقفية يرتبط ظهورها بالوجود الفعلي لموقف الامتحان كما أن درجات أفراد العينة متقاربة وتميل نحو الوسط ، بينما اختلفت مع دراسة رويدا الطيب (2018م) ودراسة Lawson 1991

ترى الباحثة أن تفكير الطالبة في تحصيلها السابق قد يشكل خبره سيئة تجاه الامتحان مما يؤدي لتدهور أدائها فالقلق ينشأ نتيجة للتفكير في النتائج السالبة مما ينعكس على التحصيل الحالي وقد أشارت نظرية بيك المشار إليها في كمال يوسف (2015م ، ص372) أن انشغال الطالب بمستوى أدائه وتفكيره في الفشل يحدث القلق تلقائياً نتيجة لعدم الشعور بالكفاءة أو التفكير في احتمال الفشل مرة أخرى.

وقد أشارت نظرية التحكم في الانتباه أن القلق يأتي في الوقت الفعلي للامتحان نتيجة لتداخل المعلومات والاستجابات الإنشغاليه لعدم الاستعداد المناسب ، لذلك ترى الباحثة أن التحصيل السابق قد لا يشكل معضلة تتسبب في القلق في الوقت الراهن للامتحان كما أن تشابه معظم نسب طالبات الإعادة لها الدور الأكبر في عدم وجود فروق تبعاً لمتغير التحصيل السابق.

يرى (أنور عيسى 1996م) المذكور لدى هبة الله محمد (2018م) أن التحصيل الأكاديمي يلعب دور أساسي في استمرار عملية التعلم وهو مهم لانتقال الطالب للمراحل المتقدمة واختيار المجالات التي يطمح لها الطلاب وأسرهم ، وهو عبارة عن مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب في كل المواد الدراسية المقررة والتي يتم الحصول عليها عن طريق الامتحانات في نهاية العام الدراسي.

أشار موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016م ، ص41) أن كثرة الامتحانات ونتائجها ينتج عنها قلق متزايد مما يجعل الطالب أكثر ضرراً في مواقف الامتحانات ، وأشار "الشيخ حمود 2001م " المذكور في كمال يوسف (2015م ، ص200) أن ذلك يسهم بدرجة كبيرة في خفض مستوى التحصيل مما يجعل الطالب يلقي باللوم على نفسه ونتيجة لذلك كما أشارت نايفة قطامي (2002م ، ص) أن الطالب يصبح أقل حيوية مما يؤثر على تحصيله ، وقد أثبتت دراسة ميادة عثمان (2010م) وجود علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل السابق للطالب وأشارت دراسة هبة الله محمد (2016م) أنه كلما فكر الطالب في درجاته السابقة أدى ذلك إلى رفع معدل القلق وبالتالي ينخفض التحصيل.

كما أشارت دراسة Hunsley 1985 أن الطلاب الذين لديهم قلق امتحان يكون أدائهم الأكاديمي سيئاً للغاية وأن الأداء السيئ يؤدي لارتفاع معدل قلق الامتحان بين الطلاب ، وترى الباحثة أن التحصيل الأكاديمي هو محصلة الخبرات والمكتسبات التي يتعلمها الفرد في حياته الدراسية و أن انشغال الطالب بتفكيره في أدائه السابق يؤدي به إلى حالة من القلق مما يؤدي لتدهور الأداء نتيجة لانشغاله وتشتت فكره ونظرته السالبة لذاته وعدم ثقته بنفسه وقدراته وكفاءته وبالتالي يضيع وقته في الانتقال من فكرة إلى فكرة تحسباً لعواقب الرسوب مرة أخرى أو الحصول على نفس النتيجة دون أي تغيير ، كما أن هنالك علاقة وتأثير قوي ومتبادل بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي السابق للطالبة ، حيث أن الدرجات السابقة إذا كانت متدنية وانشغل الطالب بها فإنها تزيد من معدل القلق لدية نتيجة للتفكير المستمر في الفشل السابق وقد يؤدي ذلك لانخفاض مستوى الطموح والدافعية نتيجة للإحباط لدى الطالبة وبالتالي تتأثر النتيجة.

وقد أشار موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016 ، ص 44) أن الاختبارات التي تتيح نتائج سيئة تؤدي إلى درجة عالية من القلق ، وأن القلق يأتي نتيجة لنتائج أحداث معينة مثل الخبرات المتتالية من الفشل والتي تأتي بعائد سلبي قد يعاقب عليه الطالب وعادة ما يؤدي الأداء الضعيف إلى آثار سلبية على التوجيه الذاتي مما يتسبب في الفشل مراراً وتكراراً ، في حين أن خبرة الفشل الواحدة قد تشكل تحدياً للتغلب عليها .

ترى الباحثة أن الخبرات المشابهة والمرتبطة بمواقف الامتحان تولد لدى الطالبة أحاسيس وخوف وقلق من الحصول على نتيجة مشابهة مما ينعكس على الأداء وبالفعل تتأثر النتيجة .

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معظم تحصيل طالبات الإعادة يندرج تحت تحصيل رسوب والبقية بين " 60–65" و"50–59" وأن جميع هذه النسب متدنية لذلك قد لا يكون هنالك فرقاً واضح ، كما أن وجود نفس النسبة في فصل دراسي واحد يجعل هنالك تشابه في الأفكار وعندما تجد طالبة أخريات مشابهات لها ربما لا تنشغل بأدائها السابق ، كما أن التحصيل السابق لدى أخريات قد يشكل تحدي جديد للحصول على فرصة جيدة أي محاولة الحصول على نفس المعدل مرتين بالاجتهاد والاستفادة من الفرصة السابقة في تعلم ما لم يتم إدراكه في المرة الأولى وقد انطبق هذا على الطالبات المحولات من مساق لآخر .

سادساً: عرض ومناقشة نتيجة الفرض السادس: والذي ينص على (**توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين**) ولتحقق من ذلك استخدمت الباحثة "أنوفا" والجدول التالي يوضح ذلك:

الجزئية الأولى: توجد فروق تبعاً لمستوى تعليم الأم

جدول رقم (15) يوضح إختبار ((أنوفا)) تحليل التباين الاحادى لمعرفة الفروق فيقلق الامتحان الكلي فى القياس البعدى بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمالية	النتيجة
الجسمية	بين المربعات	108.179	5	21.636	1.244	.338	لا توجد فروق في متغير مستوى تعليم الأم
	داخل المربعات	260.964	15	17.398			
	المجموع	369.143	20				
المعرفية	بين المربعات	141.524	5	28.305	1.417	.274	لا توجد فروق في متغير مستوى تعليم الأم
	داخل المربعات	299.714	15	19.981			

	المجموع	441.238	20				
الانفعالية	بين المربعات	128.202	5	25.640	2.537	.074	لا توجد فروق في متغير مستوى تعليم الأم
	داخل المربعات	151.607	15	10.107			
	المجموع	279.810	20				
الثقة بالنفس	بين المربعات	61.702	5	12.340	1.063	.419	لا توجد فروق في متغير مستوى تعليم الأم
	داخل المربعات	174.107	15	11.607			
	المجموع	235.810	20				
الاجتماعية	بين المربعات	66.845	5	13.369	1.411	.276	لا توجد فروق في متغير مستوى تعليم الأم
	داخل المربعات	142.107	15	9.474			
	المجموع	208.952	20				
قلق الامتحان الكلي	بين المربعات	1068.452	5	213.690	1.509	.246	لا توجد فروق في متغير مستوى تعليم الأم
	داخل المربعات	2124.500	15	141.633			
	المجموع	3192.952	20				

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ف" لقلق الامتحان الكلي لمعرفة الفرق في مستوى تعليم الأم "1.509" والقيمة الاحتمالية ".246" وتعني عدم وجود فروق تبعاً لمستوى تعليم الأم.

الجزئية الثانية: توجد فروق تبعاً لمستوى تعليم الأب:

جدول رقم (16) يوضح إختبار ((أنوفا)) تحليل التباين الاحادى لمعرفة الفروق فيقلق الامتحان الكلي فى القياس البعدى بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمالية	النتيجة
الجسمية	بين المربعات	121.543	5	24.309	1.473	.256	لا توجد فروق في متغير مستوى تعليم الأب
	داخل المربعات	247.600	15	16.507			
	المجموع	369.143	20				
المعرفية	بين المربعات	95.771	5	19.154	.832	.547	لا توجد فروق في متغير مستوى تعليم الأب
	داخل المربعات	345.467	15	23.031			
	المجموع	441.238	20				
الانفعالية	بين المربعات	162.376	5	32.475	1.148	.434	لا توجد فروق في متغير مستوى تعليم الأب
	داخل المربعات	117.433	15	7.829			
	المجموع	279.810	20				
الثقة بالنفس	بين المربعات	101.443	5	20.289	2.265	.101	لا توجد فروق في متغير مستوى تعليم الأب
	داخل المربعات	134.367	15	8.958			
	المجموع	235.810	20				
الاجتماعية	بين المربعات	42.719	5	8.544	.771	.585	لا توجد فروق في متغير مستوى تعليم الأب
	داخل المربعات	166.233	15	11.082			
	المجموع	208.952	20				
قلق الامتحان الكلي	بين المربعات	1482.319	5	296.464	2.600	.069	لا توجد فروق في متغير مستوى تعليم الأب
	داخل المربعات	1710.633	15	114.042			
	المجموع	3192.952	20				

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ف" لقلق الامتحان الكلي لمعرفة الفرق في مستوى تعليم الأب "2.600" والقيمة الاحتمالية "069." وتعني عدم وجود فروق تبعاً لمستوى تعليم الأب.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة نائل إبراهيم (2008م) وأشار إلى أن عدم الفروق في مستوى تعليم الأم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة سواء متعلمة أو غير متعلمة والذي يكاد يكون متساوي لإدراك كل منهما أهمية التعليم والعلم وأن تعلم الآباء يسهم في بث روح الطمأنينة ، كما اتفقت مع دراسة محمد الكبير (2018م والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين لطلاب الشهادة الثانوية التشادية.

بينما اختلفت مع دراسة باب الدين أبسام (2012م) حيث وجدت فروق لصالح المستوى التعليمي للأب لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس تبوك.

ترى الباحثة أن معظم الأسر عندما تبدأ فترة الامتحانات تعلن حالات الطوارئ وتبدأ في إصدار التعليمات المختلفة من عدم استخدام الأجهزة والخروج من المنزل إضافة إلى حالات العصبية التي تنتاب الوالدين وقد تختلف تلك الأوامر والتعليمات حسب مستوى تعليم الوالدين.

بالنظر للجدولين أعلاهما يتضح عدم وجود فروق تبعاً لمستوى تعليم الوالدين ، وقد أشار على نحيلي (ب:ت) أن الأسرة تحتل مكانة هامة بين المؤسسات الاجتماعية وترعى أبنائها في جميع جوانب حياتهم فهي ترعاه عاطفياً ومعرفياً وفكرياً وهذا يعتمد على المستوى التعليمي للوالدين وقد يكون هذا المستوى هو أساس تشعب الأبناء إلى فروع علمية وأخرى أدبية كما أنه مبدأ أساسي لأشكال النجاح.

أشار محمد حسن (ب:ت ، ص57) أن طموح الآباء الزائد من أسباب ارتفاع قلق الامتحان فقد يكون للأسرة تاريخ قديم في النجاح والتفوق تريد الأسرة المحافظة عليه فتدفع أبنائها إلى الجهد والاجتهاد دون مراعاة لقدراتهم وتتفق معه الباحثة في ذلك وهذا ينطبق على الوالدين ذوا التعليم العالي ، وقد أشار أيضاً أن هنالك من الآباء من حرم من التعليم لذلك هم يرغبون في أن يكون لديهم أبناء متعلمين يحققوا ما لم يفعلوه فالضغوط الأسرية التي يتعرض لها الأبناء نتيجة مستوى تعلم آبائهم وتحقيق طموحاتهم ومحاولة لإرضائهم تؤدي لدرجة عالية من القلق.

وقد أشار ربيع هادي وإسماعيل محمد (2007م ، ص70) أن الأسرة من بين الأسباب التي تؤدي بالطالب للشعور بالقلق أثناء الامتحانات وذلك بفعل ما تستخدمه معه من أساليب التنشئة التقليدية كالتهديد بالعقاب أو الحرمان ما لم ينجح في الامتحان وكذلك عقد المقارنات بين قدرات الطالب وإخوته وأقاربه وجيرانه وسؤ البيئة الفيزيقية والتي تؤثر على نفسية الطالب وتجعله يشعر بالقلق و يصاحب ذلك تدني في التحصيل الدراسي.

وترى الباحثة أن ذلك يكون وفقاً لثقافة الوالدين ومستوى تعليمهما لذلك يرجح أن تكون هنالك فروق واضحة في مستوى القلق تبعاً لمستوى تعليم الوالدين فالمتعلم يختلف عن الذي لم يتلقى التعليم قط ويختلف عن الذي بدأ مسيرة تعليمه ولم يكملها ، فالجو الثقافي بالنسبة لطالبة والداها متعلمان يتميز بتوفير كل الاحتياجات المطلوبة وتذليل العقبات والتشجيع والمساعدة على الاستذكار بعكس الوالدين اللذين لم يتلقيا التعليم.

كما أن الأسرة هي المسئول الأول عن مصدر القلق لأبنائها فوجود شخص متفوق أو سجل الأسرة الحافل بالإنجازات يجعل الأسرة تضغط على الطالب دون النظر لإمكاناته أو قد يكون الطالب هو الوحيد الذي وأصبح تعليمه في أسرة غير متعلمة فتبدأ الأسرة تجاهه ببناء آمال تفوق

قدراته ، كما أن عدم تعلم الوالدين أيضاً يسهم في بناء القلق ، وقد أشار على نحيلي (ب:ت) أن الوالدين المتعلمين أكثر رغبة وأشد اهتماماً بمتابعة تحصيل أبنائهم .

وقد توصلت نتائج دراسة قام بها (ويلينج وآخرون 1984م) إلى أن الأفراد ذوي قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع وهذا بدوره يفسر أن الأسر الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي مما يجعلها تحرص على دفع أولادها إلى التعليم دفعاً ينعكس على نفسيتهم ، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافي.

ترى الباحثة أن موضوع امتحانات الشهادة السودانية وفكرة أن هنالك فرد في الأسرة على عتبة دخول الجامعة يجعل الوالدين داخل الأسرة يبذلان الغالي والنفيس من أجل النجاح لتتخصص ابنتهم وتلتحق مستقبلاً بتخصص مرموق في الجامعة ، وغالباً ما يكون هنالك ضغط من قبل الأسرة لدخول التخصصات العلمية خصوصاً إذا كان للأسرة تاريخ في التفوق وكان الأب طبيب وغيره والأم ذات مستوى تعليم عالي وغالباً ما يطمع الوالدان في تلك التخصصات لأنها من المهن المتميزة مجتمعياً وتزداد هذه الرغبات وتتحقق كلما كان تعليم الوالدان عالي وتتناقص مع ضعف التحصيل العلمي لهما وقد يرجع ذلك حسب إدراك الوالدين لأهمية التعليم والتخصص وما يتعلق به من إيجاد فرص مميزة مستقبلاً وغالباً ما يتعلق هذا الجانب بمستوى تعليم الأب.

كما أن مستوى تعليم الأم يؤثر على تعليم الأبناء ويزيد من نسبة قلقهم أثناء فترة الأم فالأم المتعلمة تهتم بواجبات أبنائها وتهتم بمستواهم التعليمي وتحرص على تقدمهم وإحرازهم مراتب عالية من النسب فقد يشكل الاهتمام الشديد قلق لدى الطالبة خوفاً من عدم إحرازها نسبة ترضي والدتها وتحقق طموحاتها فعادة الطالبة التي تحرص والدتها على توفقها تكون في حالة تأهب وقلق وقد تضغط من جهة أخرى وقد يكون ذلك بصورة غير مقصودة بسبب الاهتمام الزائد وحرص الأم على الكمال في التفوق دون النظر لابنتها ومقدرتها.

وقد يحصل العكس بالنسبة للأم غير المتعلمة والتي بدورها قد تجهل بعض الأمور المهمة فيما يخص التعليم لذلك قد تكون هنالك درجة من القلق نتيجة لعدم وجود أم متعلمة تحرص على مساعدة ابنتها في الاستذكار وحل بعض المشكلات التي تواجهها أثناء المذاكرة فيكون هنالك خوف من عدم النجاح ، أو قد تضغط الأم على ابنتها لتحرز وتحقق ما لم تفلح الأم في تحقيقه فقد تكون

الطالبة هي الوحيدة التي أكملت تعليمها وطموح والدتها تجاهها كبير في أن تحقق النجاح وتدخل كلية مرموقة تفاخراً للأم التي لم تتعلم وهذا أيضاً يشكل قلق.

إن الأم هي الأساس لكل شيء فهي التي تتابع الأبناء في تعليمهم داخل المنزل وخارجه وداخل المدرسة وهي التي تتابعهم دون كلل وملل وتكون آمالها تجاههم عالية لذلك فإن مستوى تعليها تنعكس آثاره سواء بالسلبية أو الإيجابية على أبنائها

وقد أثبتت ذلك دراسة قام بها (علي شعيب 1987م) المذكور لدى سليمة سايحي (2004م، ص103) أن الأم الأمية الغير عاملة تسهم في ارتفاع نسبة القلق لدى أبناءها وفسر ذلك بأن الأم تكون غير مؤهلة علمياً ووظيفياً و لا تستطيع أن تواكب حياة أبناءها التعليمية ولا خطورة المرحلة التي يتقدمون لها وهي على الدوام تكون قلقة عليهم.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق تبعاً لمستوى تعليم الأم أن أغلب أمهات طالبات الإعادة ينحدرن تحت فئة التعليم الثانوي والأساس بالرغم من وجود أمهات من مستوى تعليمي فوق الجامعي والجامعي ولكن الباحثة ترى أن كلتا الفئتين يدركن أهمية التعليم وجميعهن يتفهمن موقف بناتهن ولذلك لا فرق في متعلمة وغير متعلمة ، وأن هنالك أمهات رغم عدم التعلم إلا أن ثقافتهن قد تكون عالية لذلك يوجد تفهم مشترك بينهن فالأم المتعلمة تدرك أهمية المرحلة التي تمر بها ابنتها بمثل الأم غير المتعلمة فكلتاهما تدركان أهمية امتحانات الشهادة والجامعة والتعلم.

ترى الباحثة أن الجهود التي يبذلها الأب من توفير للبيئة التعليمية والظروف التي تساعد ابنته على النجاح تجعله في حالة ترقب دائم لنتيجة تفرحه وقد يعبر عن ذلك بصور أو بأخرى مما يجعل الطالبة في حالة من القلق إذا لم تستطيع أن تحقق طموح والدها رغم الاجتهادات المبذولة تجاهها وقد لا يكون هذا الأمر له علاقة بتعليم الأب ، فالأب المتعلم وغير المتعلم يجتهد ليوفر لأبنائه البيئة التعليمية المطلوبة لذلك فهو يرى أن من حق ابنته عليه تحقيق نجاح يجعله فرح وأن جهوده لم تضيع سداً وهذا قد يشكل تحد كبير لدى الطالبة فبصورة أو أخرى قد يرغب في أن تدخل ابنته إحدى التخصصات العلمية لتكون شخصية مرموقة مستقبلاً دون النظر لقدرات ابنته .

كما أن الأب المتعلم يجتهد ليوفر احتياجات ابنته لتحافظ على السلم التعليمي لأسرتها فقد يكون هو صاحب شهادة عالية ولها إخوة تقدموا وتفوقوا أيضاً فيكون هنالك نوع من الضغط يشكل

قلق عالي لها ، أو قد يتمنى الأب غير المتعلم أن تحقق له ابنته ما لم يحققه فيبذل ما بوسعه لمساعدتها عسى أن ترد له ذلك بنجاح يفرحه وهذا أيضاً نوع من الضغط والقلق الشديد فطموح الأبوين كليهما يعمل على ارتفاع مستوى قلق الامتحان والخوف من عدم النجاح والفشل.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أغلب آباء الطالبات ينحدرون من مستوى تعليمي متوسط لذلك قد يتشابهون في أسلوب التفكير والتعامل تجاه بناتهم الممتحنات.

ترى الباحثة إذا كان المستوى التعليمي للوالدين عالي فقد يؤدي بهم ذلك لتحديد تخصص ابنتهم دون مراعاة لقدراتها مما يؤدي لتدهور أدائها ، فطموحات الوالدين تحدد أشياء دون النظر إلى رغبة الطالب مما يجعله في حالة من القلق والإحباط وتدهور التحصيل ، وكذلك ينطبق الأمر على الوالدين غير المتعلمان فقد يكون لديهم آمال عاليه تجاه أبناءهم .

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المستوى التعليمي للوالدين لدى أفراد عين البحث له أثر إيجابي وكل الأطراف سواء المتعلمين أو غير المتعلمين يدركون أهمية التعلم والتعليم وأنه مهم لتقدم ابنتهم لذلك لا يوجد فرق تبعاً للمستوى التعليمي لهم ، كما أن المجموعات التي تنشأ لمساعدة الطلاب للتميز قد جعلت الطالبات أكثر وعياً بمطالب أسرهم فأصبحوا يدركون أهمية أوامر الأسر والتعليمات وأنها تنصب تجاه مصالحهم فهي التي تحركهم وتساعدهم على التفوق نظراً للتشجيع الذي يتلقونه وإن كان بأساليب مختلفة.

وترى الباحثة أن لهذه النقطة محور مهم وهو أن ثقافة الوالدين نظراً لأن معظم أفراد عينة البحث آبائهم متعلمين وإن كان معظمهم لم يصل إلى مستوى فوق الجامعي كما أن نتائج الممتحنين عادة ما تظهر دور الأسرة في النجاح.

الفصـل الخامس

الخـاتمة والتوصيات

س

الخاتمة

تمهيد:

في هذا الفصل تلخص الباحثة النتائج التي توصلت إليها ، ومن ثم وضع بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في مساعدة طالبات الإعادة للشهادة الثانوية ، كما تعرض بعض المقترحات لدراسات مستقبلية في مجال الإرشاد ، وأخيراً تعرض الباحثة قائمة المراجع والمصادر التي استعانت بها في البحث ومن ثم الملاحق.

تلخيص النتائج:

1. السمة العامة لقلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء قبل تطبيق البرنامج تتسم بالارتفاع.

2. توجد فروق في القياسين القبلي والبعدي لقلق الامتحان لصالح القياس البعدي للبرنامج الإرشادي المعرفي لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية لصالح القياس البعدي

3. لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية تبعاً لمتغير التخصص العلمي (علمي / أدبي).

4. لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية تبعاً لمتغير عدد مرات الإعادة .

5. لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي السابق.

6. لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

التوصيات:

على ضوء هذا البحث وما توصلت إليه من نتائج فإن الباحثة تقدم التوصيات التالية:

1. تفعيل برامج الإرشاد النفسي بمدارس المرحلة الثانوية لمساعدة الطلاب العائدين في حل مشكلاتهم النفسية والأكاديمية وتوعيتهم بالتخصصات وصعوباتها.

2. ضرورة إنشاء مراكز للإرشاد الطلابي و دعم خدمات برامج التوجيه والإرشاد عن طريق تدريب وتوزيع مرشدين نفسيين داخل المدارس مع الاهتمام بإعدادهم وتدريبهم وتزويدهم بالأساليب المناسبة من اختبارات ومقاييس وبرامج للتوجيه لتقديم خدمات الإرشاد وتحقيق الكفاءة بالصورة المطلوبة

3. إنشاء وحدة رسمية مختصة من قبل وزارة التربية وتعليم تختص بنشر البحوث النفسية "المدرسية" وتعميمها ونشر نتائجها للاستفادة منها في معرفة المشكلات التي تواجه الطلاب ومعرفة مخاطرها لتفاديها مستقبلاً لضمان الارتقاء بالعملية التعليمية والطلاب

4. توجيه إدارة التربية والتعليم بتفعيل برامج التوجيه والإرشاد النفسي وتبني برامج بعينها لرعاية الطلاب بمختلف نواحيهم سواء كانوا متأخرين ، متفوقين ، عائدين ، وذلك في ضوء ما أظهرته الدراسة والدراسات السابقة من أثر واضح لبرامج الإرشاد في حل مشكلة قلق الامتحان

5. الاهتمام بمجلس الآباء والأمهات وتخصيص يوم من قبل إدارة المدرسة لاجتماع أولياء الأمور وتخصيص محاضرات إرشادية لهم من قبل إدارة التوجيه والإرشاد بالمدرسة ومناقشة الأمور التي تختص بالطلاب ومعرفة التعامل معها لضمان نجاحهم وتفوقهم ولضمان ارتباط الأسرة والمدرسة معاً

6. الاهتمام ببرامج الإرشاد النفسي ودعمها لتقديم الإرشاد المبكر لحل المشكلات التي تواجه الطلاب داخل المدرسة سواء كانت مشكلات أكاديمية، سلوكية أو نفسية

7. وضع برنامج تدريبي نفسي لتنمية النواحي الإيجابية يقوم على إستراتيجية مقاومة التفكير السلبي لطالبات المرحلة الثانوية و التعريف بأساليب المذاكرة وذلك للتخفيف من قلق الامتحان

8. إجراء مزيد من البحوث حول نفس الموضوع من خلال تطبيق البرنامج على الذكور والإناث ورؤية الفرق بينهم ، وتطبيقه على مستويات مختلفة لمراحل أخرى ومعرفة مدى فاعليته عليهم ، وكذلك استخدامه لمعرفة أثره في حل مشكلات أخرى.

المقترحات:

اقتصر هذا البحث على دراسة فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية لخفض مستوى قلق الامتحان ، وعليه تقترح الباحثة عدد من البحوث لدراستها مستقبلاً:

1. فاعلية برنامج إرشادي لرفع الروح المعنوية وتنمية الدافعية للتعلم لدى الطلاب المتأخرين دراسياً
2. فاعلية برنامج إرشادي معرفي لتنمية دافعية الإنجاز وتحسين عادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم أو ولايات السودان الأخرى
3. فاعلية برنامج إرشادي معرفي لخفض قلق الامتحان وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم بمرحلة الأساس
4. قلق الامتحان وعلاقته بتدني التحصيل الأكاديمي و مستوى الدافعية للتعلم
5. قلق الامتحان وعلاقته بمستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطلاب المتفوقين
6. قلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات "المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، المستوى التعليمي للوالدين ، المستوى المهني للوالدين ، مستوى الطموح "
7. الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بنشوء القلق والفشل لدى الطلاب الذكور بالمرحلة الثانوية
8. أثر الفشل على تدني مستوى التحصيل ونشوء قلق الامتحان لدى طلاب الإعادة للشهادة الثانوية السودانية.

المصادر والمراجع :

أولاً: المصادر

1.القرآن الكريم

ثانياً : المراجع العربية :

1.إجلال محمد سري (2000م): **علم النفس العلاجي** ، الطبعة الثانية ، عالم الكتب للنشر والتوزيع – القاهرة.

2.أحمد محمد عبد الخالق (2000) : **أسس علم النفس** ، الطبعة الثالثة ، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع

3.أحمد الزيادي وهشام الخطيب (2001م): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي** ، الطبعة الثانية ، الأهلية للنشر والتوزيع – لبنان

4.أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (ب:ت): **علم النفس الإرشادي** – دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5.أسامة حسين باهي (2003م): **البحث التربوي** ، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع – مصر.

6.أشرف علي عبده (2000م): **الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق** – القاهرة

7.أبو الفداء محمد عزت (ب:ت) : **عالج نفسك من القلق والتوتر** ، دار الاعتصام للنشر والتوزيع.

8.أمل البكري ونادية عجور (2011م): **علم النفس المدرسي** ، الطبعة الأولى ، دار المعتز للنشر والتوزيع – عمان/الأردن

9.أمين محمود صبري (2010م): **30 قانوناً للمذاكرة الفعالة** ، الطبعة الأولى ، دار أجيال للنشر والتوزيع.

10.أيمن محمد طه (2008م): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي** ، كلية التربية ، جامعة الخرطوم

11. براهيمي رشيد (2014م): **فاعلية برنامج إرشادي رياضي للتخفيف من قلق امتحان بكالوريا التربية البدنية لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي الرياضي ، جامعة حسيبة بو علي – معهد التربية البدنية والرياضية .

12.تسنيم نور الدائم عباس (2018م) : **السلوك التكيفي لدى أطفال متلازمة اسبيلجر وعلاقته بقلق المستقبل لدى أمهاتهم** ، رسالة ماجستير ، جامعة أفريقيا العالمية.

13.جمال محمد العبد المنعم الدوسري (2003م): **دع القلق وأصلح أمورك** ، الطبعة الأولى ،دار قرطاس للنشر والتوزيع – الكويت

14.جودت عطيوي (2004م): **التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية وتطبيقاته العلمية**، الطبعة الأولى ، دار الثقافة للنشر والتوزيع – عمان/الأردن.

15.حامد زهران (2005م) : **الصحة النفسية والعلاج النفسي** ، الطبعة الرابعة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع – القاهرة

16.حسين طه عبد العظيم (2004م): **الإرشاد النفسي (النظرية/التطبيق/التكنولوجيا)** ، الطبعة الأولى ، دار الفكر للنشر والتوزيع – عمان/الأردن.

17.حماد بن علي الحمادي وعادل عبد الفتاح الهجين (2009م): **برامج التوجية والإرشاد النفسي والأسري (تصميم وبناء الحقيبة الإرشادية)** ، مركز التنمية الأسرية – الإحساء.

18.حمدي عبد العظيم (2013م) : **تنمية مهارات الأخصائي النفسي** ، الطبعة الأولى ، مكتبة أولاد الشيخ للنشر والتوزيع – الجيزة

19.حمدي عبد العظيم (2013م) : **مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي** ، الطبعة الأولى ، مكتبة أولاد الشيخ للنشر والتوزيع . الجيزة

20.حمدي عبد العظيم (2013م) : **الإرشاد الطلابي** ، الطبعة الأولى ، مكتبة أولاد الشيخ للنشر والتوزيع . الجيزة

21.حمدي عبد العظيم (2013م): **البرامج الإرشادية** ، الطبعة الأولى ، مكتبة أولاد الشيخ للنشر والتوزيع – الجيزة.

22.رافده الحريري وسمير الإمام (2011) : **الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية** ، الطبعة الأولي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان

23.ربيع هادي مشعان (2003م): **الإرشاد التربوي مبادئه وأدواره الأساسية** ، دار الفكر للنشر والتوزيع – عمان.

24.ربيع هادي مشعان وإسماعيل محمد الغول (2007م) : **المرشد التربوي ودوره الفعال في حل مشاكل الطلبة** ، الطبعة الأولى ، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع – الأردن.

25.رحيم يونس كرو الغزاوي (2008م): **مقدمة في منهج البحث العلمي** ، الطبعة الأولى ، دار دجلة للنشر والتوزيع – عمان.

26. رويدا الطيب محمد (2018م) بعنوان : **قلق الامتحان وعلاقته بدافعية التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.** ، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

27.رياض نايل العاسمي (2008م): **المبادئ العامة في تخطيط وتقييم برامج الإرشاد النفسي** ، الطبعة الأولى ، دار العرب للدراسات والنشر والترجمة – دمشق.

28. ريان عبده إبراهيم (2017م): **الضغوط النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى الأزواج الذين يعانون من تأخر الإنجاب** ، رسالة ماجستير ، جامعة أفريقيا العالمية.

.29

30.سالم إحمود الحراشة (2015م): **التوجيه والإرشاد** ، الطبعة الأولى ، دار الخليج للنشر والتوزيع.

31.سامر جميل رضوان (2002م): **الصحة النفسية** ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان/الأردن.

32.سامي محمد ملحم (2008م): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي** ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة – عمان.

33.سامي محمد ملحم (2001م): **الإرشاد والعلاج النفسي** ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان/الأردن

34.سعيد جاسم الأسري و مروان عبد المجيد إبراهيم (2003م) ، **الإرشاد التربوي** ، الطبعة الأولى ، دار الثقافة للنشر والتوزيع – الأردن.

35.سمية طه جميل (2005م): **الإرشاد النفسي** ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب للنشر والتوزيع – القاهرة/مصر.

36.سهام أبو عطية (2002م): **مبادئ الإرشاد النفسي** ، الطبعة الثانية ، دار الفكر للنشر والتوزيع – الأردن.

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

38.صالح بن عباه وعبد المجيد بن طاش (2007م) : **الإرشاد النفسي والاجتماعي** ، جامعة الإمام محمد بن سعود

39.صالح حسن أحمد الداهري (2005م): **مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي** ، الطبعة الأولى ، دار الكندي ومؤسسة حمادة للنشر والتوزيع – إربد/الأردن.

40.صباح باقره وآخرون (2001م): **المشكلات الإرشادية** ، مطبعة دار السلام للنشر والتوزيع.

41.طارق كمال (2006م): **أساسيات في علم النفس التربوي** ، مؤسسة شباب الجامعة للنشر والتوزيع – الإسكندرية .
42.عبد الحميد بن أحمد النعيم (2008م) : **أسس التوجيه والإرشاد النفسي** ، مركز التنمية الأسرية – الإحساء
43.عبد الستار إبراهيم (2002م): **القلق قيود من الوهم** ، مكتبة الأنجلو للنشر والتوزيع .
44.عبد الله أبو زعزع (2008م): **أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق** ، الطبعة الأولى ، دار يافا للنشر والتوزيع – الأردن/عمان
45.عبد الرازق البوني (2005م) **بعنوان: قلق الامتحان والاكتئاب العصابي وعلاقتهما بأساليب الاستذكار لدى طلاب بعض الجامعات السودانية** ، رسالة لنيل درجة الدكتواره ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
46.عبد القادر آدم أحمد كانوري (2014م): **دليل استراتيجيات خفض قلق الاختبار** ، المركز الوطني للقياس والتقويم – الكويت
47.عدنان الفسفوس (2007م): **السلسة الإرشادية (3)** ، الطبعة الأولى .
48.علي سليمان (2010) : **علم النفس الإرشادي والعلاج النفسي** ، مركز إبداع للتطوير والتدريب
49.علي نحيلي (ب:ت) : **العلاقة بين تحصيل الوالدين علمياً وتحصيل الأبناء** ، جامعة دمشق
50.عيسى مومني (2007م) : قاموس مدرسي للطلاب ، عربي – عربي ، دار العلوم للنشر والتوزيع – عنابة/الجزائر.
51.فاروق السيد عثمان (2007م) : **القلق وإدارة الضغوط النفسية** ، الطبعة الثانية ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع – الاسكندرية.
52.فضل المولى عبد الرضي وأيمن محمد طه (2013م)**: نمذجة العلاقة بين تحصيل مادة القياس والتقويم التربوي والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار والاتجاهات النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخرطوم.**
53.فاطمة عبد الرحيم النوايسة (2013م) : **الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة** ، الطبعة الأولى ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن
54.فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة (2002م): **أسس ومبادئ البحث العلمي** ، الطبعة الأولى ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية للنشر والتوزيع – القاهرة.

55.كامل الفرخ شعبان وعبد الجابر تيم (1999) : **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي** ، الطبعة الأولي ، دار الصفاء للنشر والتوزيع . عمان

56.كمال يوسف بلان (2015م): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ، الطبعة الأولى، دار الإعنتصام للنشر والتوزيع.

57.لطفي عبد العزيز الشربيني (ب:ت): **كيف تتغلب على القلق.**

58.ماهر محمود (ب:ت): **المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي** ، دار المعرفة للنشر والتوزيع.

59.محروس الشناوي (1996م): **العملية الإرشادية** ، الطبعة الأولى، دار غريب للنشر والتوزيع.

60.محمد إبراهيم السفاسفة (2003م): **الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي** ، الطبعة الأولى ، دار الفلاح للنشر والتوزيع – الكويت.

61.محمد إبراهيم سعفان (2005م): **العملية الإرشادية** ، الطبعة الأولى ، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع – الكويت .

62. محمد ثابت (2015م): **أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي** ، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي ، جامعة محمد خيضر – بسكره.

63.محمد حامد زهران (2000م) : **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية** ، الطبعة الأولى ، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع – القاهرة

64.محمد حسن العمايرة (2003): **المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية "المظاهر/ الأسباب/العلاج"** ، الطبعة الثانية ، دار المسيرة للنشر والطباعة . الأردن

65.محمد حسن غانم (ب:ت): **كيف تتعامل مع القلق النفسي** ، د:ع

66.محمد حسين قطناني (2014م) : **مهارات وفن الدراسة** ، الطبعة الأولى ، دار جرير للنشر والتوزيع – عمان/الأردن.

67.محمد منير حجاب (2000م): **الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية** ، الطبعة الثالثة ، دار الفجر للنشر والتوزيع – القاهرة.

68.محمود طاهر الوهر وهند عبد المجيد الحموري (2012م) : **المهارات الدراسية بين النظرية والتطبيق** ، د:ط ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

69.مدحت محمد أبو النصر (2012م): **قوة التركيز وتحسين الذاكرة** ، المجموعة العربية للتدريب والنشر

70.مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعياطة (2009م) **الاضطرابات السلوكية والانفعالية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع – الأردن.

71.مفيد حواشين (2002م): **إرشاد الطفل وتوجيهه** ، الطبعة الأولى ، دار الفكر للنشر والتوزيع – عمان/الأردن.

72.منذر عبد الحميد الضامن (2003م): **الإرشاد النفسي** ، الطبعة الأولى ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع – الكويت.

73.منذر عبد الحميد الضامن (2008م): **الإرشاد النفسي في الطفولة والمراهقة** ، الطبعة الأولى ، الدار الهندسية للنشر والتوزيع – القاهرة.

74.منى حربي (ب:ت): **ملزمة كفايات المرشد الطلابي**.

75.نايفة قطامي (2002م): **إدارة الصفوف (الأسس السيكولوجية)** ، الطبعة الأولى ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – الكويت.

76.مولاي بو دخيلي (2004م): **نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي** ، ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع – الجزائر

77. ميادة عثمان حسين (2010م) بعنوان : **قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا** ، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

78.ميرفت موسي محاسيس (2010) : **فاعلية برنامج إرشادي جمعي مشتق من نظرية ولبي لخفض قلق الامتحان لدى الطالبات الإناث في مديرية التربية والتعليم بمدينة الكرك** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير جامعة مؤتة

79.نبيل صالح سفيان (2004م): **المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي** ، الطبعة الأولى ، إيتراك للنشر والتوزيع – مصر الجديدة.

80.نسرين نصر الدين محمد فهمي (2012م): **البرامج الإرشادية التدريبية والتعليمية** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتواره في التربية .

81.نسيمة حداد (2001م) : **علاقة الدافع للإنجاز والقلق والنجاح بامتحان البكالوريا** ، رسالة ماجستير كلية العلوم الاجتماعية ، الجزائر.

82. نورابا يوسف (2011م) بعنوان : **فاعلية برنامج الإرشاد النفسي في خفض قلق الامتحان – دراسة ميدانية لطلاب كلية التربية جامعة السودان** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الدبلوم العالي في التربية ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

83. هبة الله علي محمود شعيب (2003م): **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي بالممارسات الإدارية لدى المراهقات** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية .

84. هبة الله محمد الحسن سالم (2016م) بعنوان : **قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتواره ، جامعة النيلين.

ثالثاً: المراجع الأجنبية المترجمة :

85. أنول باتشيرجي (2015م): **بحوث العلوم الاجتماعية المبادئ والمناهج والممارسات** ، ترجمة خالد بن ناصر آل حيان ، الطبعة العربية ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع – عمان.

86. باتريك لومير (ب:ت): **علم النفس المعرفي المرجعية السيكولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج** ، ترجمة عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية

87. جيفري دادلي (ب:ت) : **أسرار الذاكرة** ، ترجمة علي عفيفي ، مجلة الابتسامة للنشر والتوزيع.

88. جوديث بيك (2007م): **العلاج المعرفي الأسس والأبعاد** ، ترجمة طلعت مطر ، المركز القومي للترجمة.

89. روبير هوفمان (ب:ت) : **250 مهارة ذهنية** ، ترجمة أحمد بهيج ، الطبعة الثانية ، مكتبة الهلال للنشر والتوزيع

90. كوام مكنيزي (2013م): **القلق ونوبات الذعر** ، ترجمة هلا أمان الدين ، الطبعة الأولى ، درا المؤلف للنشر والتوزيع.

91. كيفن بول (2008م): **أدرس بذكاء** ، الطبعة الرابعة ، مكتبة جرير للنشر والتوزيع والترجمة.

92. ماري مادوكس (2011م) : **المهارات اللازمة للتفوق الدراسي في مراحل التعليم المختلفة** ، ترجمة علي رمضان فاضل ، الطبعة الأولى ، دار طيبة للطباعة ، الدار العالمية للنشر والتوزيع – الجيزة/مصر

93.موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس Moshe & Gerald (2016م)**: القلق** ، ترجمة معتز سيد عبد الله والحسين محمد عبد المنعم ، سلسة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون – الكويت.

94. (MICHELS)ميشيل نايستل (2015م)**: المدخل إلى الإرشاد النفسي من منظور فني وعلمي** ، الطبعة الأولى ، ترجمة مراد علي سعيد وأحمد عبد الله الشريفين ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

رابعاً :الرسائل والأبحاث الجامعية :

1. أيلاس محمد (ب:ت) : **تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي ، جامعة أبي بكر بلقايد (الجزائر)** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس

2. باب الدين أبسام يوسف (2012م) بعنوان : **فاعلية برامج إرشادي جماعي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس تبوك بالمملكة العربية السعودية** ، رسالة ماجستير ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

3.بن عربية مروة وحابس مريم (2017م) : **قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب السنة الثالثة ثانوي** ، رسالة ماجستير ، جامعة ماي – الجزائر

4. حامد زهران (1999) : **فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية** ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد 11

5.رحالي حمزة (2014م) : **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي بولاية المسيلة** ،جامعة الحاج خضر ، كلية العلوم الإنسانية

6.سليمة سابحي (2004) : فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوي قلق الامتحان لدى طلاب السنة الثانية ثانوي ، رسالة لنيل درجة الماجستير ، جامعة ورقلة – قسم علم النفس والعلوم التربوية.

7.صالح أحمد (1999) :**فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الباقين للإعادة في الثانوية العامة** ،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد الحادي عشر(2013)

8.غزال نعيمة وبن زاهي منصور (2014م) : **قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية لدى طلاب البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة بالجزائر** ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد السادس عشر.

9.فوزية داهم (2015م): **جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي** ، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير

10.محمد الساسي وعبد الناصر غربي (2013) : **التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد الحادي عشر.

11. محمد الكبير مكي (2018م) بعنوان : **اتجاهات طلاب الشهادة الثانوية التشادية نحو نظام الامتحانات وعلاقتها بقلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات الديمغرافية** ، رسالة دكتوراه ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

12.ميسون بابكر (2004) **فاعلية الإرشاد النفسي الجمعي في خفض قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي** ، ماجستير غير منشورة . جامعة السودان

13.هدي أحمد يوسف (2011) : **فاعلية برنامج إرشادي نفسي جماعي لخفض قلق الامتحان لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية . بحري** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية والإرشاد النفسي جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

14.نائل إبراهيم أبو عزب (2008 م) : **فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي الجامعة الإسلامية غزة.

15.نجود النور (2004) **فاعلية برنامج إرشادي نفسي جماعي في خفض قلق الدراسة ، رسالة ماجستير** . جامعة السودان

خامساً: المجلات والدوريات :

1. حسان المالح (2001) : مجلة صحة للمعلومات الطبية والصحية، مجلد 10، العدد 8

2.عبدوني عبد الحميد ونعيمة صياد **(**2013) : **برنامج إرشادي لتعديل خصائص نمط السلوك لخفض قلق الامتحان لدى عينة من طلبة البكالوريا** ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد العاشر

3.عبد الله الصافي (2002م) : **الفرق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول ثانوي** ، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلد 30 ، العدد الأول ، جامعة الحاج الكويت.

4. عبد الوهاب طارق (2010م): **فاعلية العلاج النفسي الجماعي في خفض درجة قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية بنزوي** ، مجلة علم النفس العدد الثالث والعشرون.

5. **علاء الدين وآخرون (1990) : بناء المقياس** ، مجلة حولية كلية التربية جامعة قطر ، العدد7

6. قدوري خليفة وحورية تارزولت عمروني (2015) : **ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية** ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد 18

7. كاظم أبل (ب:ت): **الإرشاد النفسي وأهمية تدريب الموجهين النفسيين والاجتماعيين على أساليب الإرشاد**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، مجلد 26 العدد 6

8. لبنى جديد (2010م): **العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي** ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 26.

9. منى حسن السيد بدوي (2001م): **أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات ، المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، المجلد 11 ، العدد 29

10. هشام مخيمر وعمرو رفعت (1999) : فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الموت لدى المسنين المكفوفين ، مركز الإرشاد النفسي ، المؤتمر الدولي للمسنين

سادساً:الدوريات الأجنبية المترجمة:

1. أيفرسون (Everson Howard 1992): **العلاقة بين قلق الامتحان وعمليات ما وراء المعرفة على اختبار الاستيعاب القرائي** ، مجلة أطروحة الملخصات الدولية ، العدد 53.

2. براون (Browne James P. 1991): **أثر قلق الامتحان وأداء الامتحان والتدخل المعرفي في نقص المهارات** ، مجلة أطروحة الملخصات الدولية ، العدد 52 ، مجلد 3.

3. شيك وبرادلي (Cheek James & R Bradley Loretta 2002): **أثر التدخل الإرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الابتدائية** ، منظور من مجلة المدارس المهنية ، العدد6

4. كاشوان (Khasawmeh Samer 2005): **محددات تحفيز طلاب الجامعة لاستخدام التكنولوجيا التعليمية (مسار لدراسة تحليله)** ، مجلة الأردن للعلوم التربوية ، العدد 4.

5. كولر وهولان (Culler R. E. & Holahan C. J. 1980): **أثر قلق الامتحان على الأداء والتحصيل الأكاديمي** ، مجلة العلوم النفسية والتربوية ، العدد 72.

6.لاسون (Lawson Donald L. 1991): **فاعلية استخدام شرائط الفيديو المسجل عليها إرشاد لخفض قلق الامتحان ورفع مستوى التحصيل في مادة الأحياء** ، مجلة أطروحة الملخصات الدولية ، العدد 52.

7.ويتشيكا وكاتز (Wacheika D. & katz R. 1999): **فاعلية المعالجة السلوكية المعرفية لخفض قلق الامتحان وتحسين المستوى الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة** ، مجلة العلاج السلوكي والطب النفسي ، العدد 30.

8.ويسيل ومارش (Wessel Ineke & Marsch Peteir 1994): **أثر برنامج العلاج السلوكي الإدراكي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب المدارس الثانوية** ، مجلة القلق والضغوط ، العدد 7.

9.ويلنج وآخرون (Willing & All 1984): **الثقافة الاجتماعية والتعليمة وعلاقتها بقلق الامتحان والفشل الدراسي ، مجلة أبحاث تعليم الطفولة الأمريكية** ، العدد 3.

10.واين (Wine J. 1970): **قلق الامتحان وعلاقته بتشتت الانتباه** ، نشرة نفسية ، العدد 7

11.هامبير سيبب وشاور زير (Hembree Seipp & Schwar Zer 1988) : **قلق الاختبار الآثار والأسباب والعلاج** ، مجلة البحوث التربوية ، العدد 58.

12.هانسيلي (Hunsely J. 1985): **العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي** ، مجلة العلوم النفسية والتربوية ، العدد 77 .

13.هودج (Hodge 1996): **أثر قلق الامتحان على الروح المعنوية لطلبة الثانوية العامة** ، مجلة ملخصات الأطروحات الدولية ، العدد 57 ، ص114.

المـلاحق

ملحق رقم (1)

استمارة المعلومات الأولية

استمارة البيانات الأساسية:

1/التخصص : أدبي ( ) علمي ( )

2/ عدد مرات الإعادة :أ/ مرة ( ) ب/ مرتين ( ) ج/ مرتين فأكثر ( )

3/ التحصيل الأكاديمي السابق:

أ/ أكثر من 85 ب/ 80 وأقل من 85( ) ج/ 70 واقل من 79 ( )

د/60 وأقل من 69( ) هـ/ 50وأقل من 59 ( ) و/ رسوب ( )

4/ المستوى التعليمي للوالدين

أ/ الأم: ابتدائي ( ) متوسط ( ) أساس( )

ثانوي ( ) جامعي ( ) فوق الجامعي ( ) أخرى ( )

ب/ الأب: ابتدائي ( ) متوسط ( ) أساس( )

ثانوي ( ) جامعي ( ) فوق الجامعي ( ) أخرى ( )

5/ الترتيب الميلادي في الأسرة: الأول ( ) الأوسط ( ) الأخير ( )

6/ مهنة الأم: عاملة ( ) موظفة ( ) ربة منزل ( ) أخرى ( )

ملحق رقم (2)

خطاب التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أفريقيا العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس

السيد الدكتور:.....

الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

<u>الموضوع (طلب تحكيم)</u>

بين يديكم مقياس قلق الامتحان وبرنامج إرشادي معرفي تود الباحثة استخدامهما في إجراء بحث علمي لنيل درجة الماجستير في علم النفس العام بعنوان:

(فاعلية برنامج إرشادي معرفي لخفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بولاية الخرطوم محلية سوبا والشهداء).

1/ مقياس قلق الامتحان من تصميم الباحثة والذي تم تقسيمه لمحاور وفقاً لما أوردته النظرية المعرفية لمكونات قلق الامتحان

2/ البرنامج الإرشادي المعرفي والذي صممته الباحثة بالاستفادة من برنامج حمدي عبد العظيم (2013م) وبرنامج سليمة سايحي (2004م) المقتبس من برنامج حامد زهران للإرشاد المصغر إضافة لبرنامج نائل إبراهيم أبو عزب (2008م).

راجية منكم التكرم بالاطلاع عليهما وإجراء التعديلات اللازمة والتوجيهات بما ترونه مناسباً.

شاكره لكم حرصكم وتعاونكم،،،

الطالبة / زيتونة طلحة السماني أحمد

إشراف الدكتور/ إبراهيم عبد الرحيم إبراهيم

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء المحكمين

المحكمين	الوظيفة
أ.د وفاق صابر علي	بروفيسور جامعة النيلين
د. ناجي حمزة بلدو	أستاذ مشارك – جامعة الخرطوم
د. هاجر يوسف إدريس	أستاذ مشارك – جامعة أفريقيا العالمية
د. عبد الله عجبنا	أستاذ مساعد – جامعة أفريقيا العالمية
محمد صلاح عوض	أستاذ مساعد – جامعة أفريقيا العالمية
د. حسين الشريف الأمين	أستاذ مساعد – جامعة النيلين
د. عمر محمد علي	أستاذ مساعد– جامعة الخرطوم

ملحق رقم (4)

مقياس قلق الامتحان في صورته الأوليه

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة إفريقيا العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس

عزيزتي الطالبة/

تتضمن هذه الاستبانة مجموعة من العبارات حول ما تفكري به وتشعري به في موقف الامتحان ، وتتكون من (56) عبارة أمام كل عبارة ثلاثة خيارات هي (دائماً، أحياناً، أبداً) أرجو قراءتها جيداً ثم قم بوضع علامة ( ) أما الخيار الذي يتناسب مع حالتك الشخصية كما لو كنتي أمام اختبار حقيقي.

وأفيدك أن هذا المقياس لأغراض البحث العلمي مع العلم أنه لا يوجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة .

شاكره حرصك وتعاونك،،

الرقم	العبـــارات	دائماً	أحياناً	أبداً
البعد الأعراض الجسمية				
1.	أشعر بالغثيان قبل دخولي للامتحان			
2.	تتسارع دقات قلبي عند اقتراب موعد الامتحان			
3.	تتعرق راحتي يدي عندما أمسك بورقة الامتحان			
4.	يكثر شربي للمنبهات أيام الامتحانات			
5.	أشعر بصعوبة في التنفس عندما يقرع جرس الامتحان			
6.	أشعر بصداع شديد قبل الامتحان			
7.	أشعر بألم في معدتي عند قرع جرس الامتحان			
8.	تزاداد حركتي عند توزيع ورقة الامتحان			
9.	أفقد شهيتي أيام الامتحانات			
10.	ترافقني الكوابيس طيلة أيام الامتحانات			
11.	أجد صعوبة في النوم ليلة الامتحان			
12.	يزداد إفراز العرق في جسمي عندما يعلن عن بداية جلسة الامتحان			

البعد المعرفي				
13. أشعر أن ذهني خالي من المعلومات عند استلامي لورقة الامتحان				
14. أفكر في مواضيع ليس لها علاقة بموضوع الامتحان				
15. أجد صعوبة في التركيز أثناء المراجعة ليلة الامتحان				
16. أجد صعوبة في تركيز انتباهي نحو المادة التي أدرسها				
17. أنسى كل ما قرأته ليلة الامتحان				
18. أفكر بصورة مستمرة في عواقب فشلي في الامتحان للمرة الثانية				
19. أجد صعوبة في التحكم في أفكاري أثناء الامتحان				
20. أتذكر الإجابة الصحيحة بعد خروجي من الامتحان				
21. أشعر بالعجز في الإجابة على الأسئلة البسيطة				
22. تواجهني مشكلة عدم فهم التعليمات				
23. أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات التي تتعلق بالمادة				
24. أجد صعوبة في حل الامتحانات التي تقيس الحفظ				
25. بمجرد استلام ورقة الامتحان أنسى كل ما يتعلق بالمادة				
26. أجد صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية بالدرس				
البعد الانفعالي				
27. أتوتر لعدم مقدرتي على المراجعة بصورة جيدة				
28. أرتبك كلما اقترب موعد الامتحان				
29. أشعر بالعصبية عندما يصعب علي حل امتحانات الأعوام السابقة				
30. أتنرفز لأتفه الأسباب				
31. التوتر يجعل اجاباتي متعجلة				
32. أبكي عندما أجد صعوبة استرجاع المعلومات التي قمت بمذاكرتها				
33. ينتابني إحساس بعدم الراحة قبل الامتحان				
34. التوتر يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت				
35. أشعر بخيبة أمل لخضوعي المتكرر للامتحان				
36. أتسرع في الاجابة خوفاً من فوات الوقت				

بعد الثقة بالنفس				
37.	نسبتي السابقة تشعرني أن النجاح مستحيل			
38.	تنقصني الرغبة في التفوق			
39.	أشعر أن أسئلة الامتحانات تفوق مستوى تحصيلي			
40.	أشعر أن إجاباتي غير مرضية			
41.	أشعر أن أدائي في الامتحان يكون غير موفق			
42.	أتردد في تدوين الإجابة			
43.	يربكني وجود أسئلة عامة خارج المقرر			
44.	ليس لدي القدرة على القراءة بدرجة عالية من التركيز			
45.	أجد صعوبة في تحديد أولوياتي			
46.	تنقصني المهارات اللازمة للنجاح			
47.	يصعب علي وضع جدول ينظم دراستي			
البعد الاجتماعي				
48.	طموحات أسرتي العالية تشعرني بالتوتر			
49.	أشعر بعدم الإرتياح بسبب تجمهر أولياء الأمور في ساحة المدرسة			
50.	وجود المراقبين من حولي يشعرني بالتوتر			
51.	تربكني المناقشة مع زميلاتي عند مقارنة إجاباتهن معي			
52.	يزعجني تفاعل أسرة المدرسة المبالغ فيه مع موضوع الامتحانات			
53.	يضايقني مقارنة درجاتي مع إخوتي			
54.	أشعر بالخوف بسبب الحراسة المشددة للامتحانات داخل المدرسة			
55.	أخاف أن أفقد مكانتي بين زميلاتي بسبب الفشل			
56.	أخاف أن يصفوني بالبليدة بسبب درجاتي الضعيفة			

ملحق رقم (5)

مقياس قلق الامتحان في صورته الثانية (بعد التحكيم)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أفريقيا العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس

(مقياس قلق الامتحان)

عزيزتي الطالبة/

تتضمن هذه الاستبانة مجموعة من العبارات حول ما تفكري به وتشعري به في موقف الامتحان ، وتتكون من (52) عبارة أمام كل عبارة ثلاثة خيارات هي (دائماً، أحياناً، أبداً) أرجو قراءتها جيداً ثم قم بوضع علامة (✓) أما الخيار الذي يتناسب مع حالتك كما لو كنتي أمام اختبار حقيقي.

وأفيدك أن هذا المقياس لأغراض البحث العلمي مع العلم أنه لا يوجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئه

شاكره حرصك وتعاونك،،

الرقم	العبـــارات	دائماً	أحياناً	لا يحدث
البعد الأعراض الجسمية				
.1	أشعر بالدوار قبل دخولي للامتحان			
.2	تزداد دقات قلبي عند اقتراب موعد الامتحان			
.3	تتعرق يدي عندما أمسك بورقة الامتحان			
.4	يكثر شربي للمنبهات أيام الامتحانات			
.5	أشعر بصعوبة في التنفس عندما يقرع جرس الامتحان			
.6	أشعر بصداع شديد قبل الامتحان			
.7	أشعر بألم في معدتي عند قرع جرس الامتحان			
.8	يزداد توتري عند توزيع ورقة الامتحان			

9.	أفقد شهيتي أيام الامتحانات				
10.	ترافقني الكوابيس طيلة أيام الامتحانات				
11.	أجد صعوبة في النوم ليلة الامتحان				
البعد المعرفي					
12.	أشعر أن ذهني خالي من المعلومات عند استلامي لورقة الامتحان				
13.	أفكر في مواضيع ليس لها علاقة بموضوع الامتحان				
14.	أجد صعوبة في التركيز أثناء المراجعة ليلة الامتحان				
15.	أنسى كل ما قرأته ليلة الامتحان				
16.	أفكر بصورة مستمرة في عواقب فشلي في الامتحان للمرة الثانية				
17.	أتذكر الإجابة الصحيحة بعد خروجي من الامتحان				
18.	أعجز عن الإجابة على الأسئلة السهلة				
19.	تواجهني مشكلة عدم فهم التعليمات				
20.	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات التي تتعلق بالمادة				
21.	أجد صعوبة في حل الامتحانات التي تقيس الحفظ				
22.	ليس لدي القدرة على القراءة بدرجة عالية من التركيز				
23.	بمجرد استلام ورقة الامتحان أنسى كل ما يتعلق بالمادة				
البعد الانفعالي					
24.	أتوتر لعدم مقدرتي على المراجعة بصورة جيدة				
25.	أرتبك كلما اقترب موعد الامتحان				
26.	أشعر بالعصبية عندما يصعب علي حل امتحانات الأعوام السابقة				
27.	أترفز لأبسط الأسباب عند اقتراب موعد الامتحان				
28.	التوتر يجعل اجاباتي متعجلة				
29.	أبكي عندما أجد صعوبة استرجاع المعلومات التي قمت بمذاكرتها				
30.	ينتابني إحساس بعدم الراحة قبل الامتحان				
31.	التوتر يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت				
32.	أشعر بخيبة أمل لجلوسي للامتحان للمرة الثانية				
33.	أتسرع في الاجابة خوفاً من فوات الوقت				
بعد الثقة بالنفس					
34.	نسبتي السابقة تشعرني أن النجاح مستحيل				
35.	تنقصني الرغبة في التفوق				
36.	أسئلة الامتحانات تفوق مستوى تحصيلي				

37.	أشعر أن إجاباتي غير مرضية			
38.	أشعر أن أدائي في الامتحان قد يكون غير موفق			
39.	أتردد في تدوين الإجابة			
40.	يربكني وجود أسئلة عامة خارج المقرر			
41.	أجد صعوبة في تحديد أولوياتي			
42.	تنقصني المهارات اللازمة للنجاح			
43.	يصعب علي وضع جدول ينظم دراستي			
البعد الاجتماعي				
44.	طموحات أسرتي العالية تشعرني بالتوتر			
45.	أنزعج من تجمهر أولياء الأمور في ساحة المدرسة			
46.	أتوتر من وجود المراقبين حولي			
47.	تربكني المناقشة مع زميلاتي بعد جلسة الامتحان			
48.	يزعجني تفاعل أسرة المدرسة المبالغ فيه مع موضوع الامتحانات			
49.	يضايقني مقارنة درجاتي مع إخوتي			
50.	أشعر بالخوف بسبب الحراسة المشددة للامتحانات داخل المدرسة			
51.	أخاف أن أفقد مكانتي بين زميلاتي بسبب الفشل			
52.	أخاف أن أوصف بالبلادة بسبب درجاتي الضعيفة			

ملحق رقم (6)

مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أفريقيا العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس

(مقياس قلق الامتحان)

عزيزتي الطالبة/

تتضمن هذه الاستبانة مجموعة من العبارات حول ما تفكري به وتشعري به في موقف الامتحان ، وتتكون من (52) عبارة أمام كل عبارة ثلاثة خيارات هي (دائماً، أحياناً، أبداً) أرجو قراءتها جيداً ثم قم بوضع علامة (✓) أما الخيار الذي يتناسب مع حالتك كما لو كنتي أمام اختبار حقيقي.

وأفيدك أن هذا المقياس لأغراض البحث العلمي مع العلم أنه لا يوجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئه

شاكره حرصك وتعاونك،،

الرقم	العبـــارات	دائماً	أحياناً	لا يحدث
البعد الأعراض الجسمية				
.1	أشعر بالدوار قبل دخولي للامتحان			
.2	تزداد دقات قلبي عند اقتراب موعد الامتحان			
.3	تتعرق يدي عندما أمسك بورقة الامتحان			
.4	يكثر شربي للمنبهات أيام الامتحانات			
.5	أشعر بصعوبة في التنفس عندما يقرع جرس الامتحان			
.6	أشعر بصداع شديد قبل الامتحان			
.7	أشعر بألم في معدتي عند قرع جرس الامتحان			
.8	يزداد توتري عند توزيع ورقة الامتحان			
.9	أفقد شهيتي أيام الامتحانات			

10. ترافقني الكوابيس طيلة أيام الامتحانات				
11. أجد صعوبة في النوم ليلة الامتحان				
البعد المعرفي				
12. أشعر أن ذهني خالي من المعلومات عند استلامي لورقة الامتحان				
13. أفكر في مواضيع ليس لها علاقة بموضوع الامتحان				
14. أجد صعوبة في التركيز أثناء المراجعة ليلة الامتحان				
15. أنسى كل ما قرأته ليلة الامتحان				
16. أفكر بصورة مستمرة في عواقب فشلي في الامتحان للمرة الثانية				
17. أتذكر الإجابة الصحيحة بعد خروجي من الامتحان				
18. أعجز عن الإجابة على الأسئلة السهلة				
19. تواجهني مشكلة عدم فهم التعليمات				
20. أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات التي تتعلق بالمادة				
21. أجد صعوبة في حل الامتحانات التي تقيس الحفظ				
22. ليس لدي القدرة على القراءة بدرجة عالية من التركيز				
23. بمجرد استلام ورقة الامتحان أنسى كل ما يتعلق بالمادة				
البعد الانفعالي				
24. أتوتر لعدم مقدرتي على المراجعة بصورة جيدة				
25. أرتبك كلما اقترب موعد الامتحان				
26. أشعر بالعصبية عندما يصعب علي حل امتحانات الأعوام السابقة				
27. أتترفز لأبسط الأسباب عند اقتراب موعد الامتحان				
28. التوتر يجعل اجاباتي متعجلة				
29. أبكي عندما أجد صعوبة استرجاع المعلومات التي قمت بمذاكرتها				
30. ينتابني إحساس بعدم الراحة قبل الامتحان				
31. التوتر يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت				
32. أشعر بخيبة أمل لجلوسي للامتحان للمرة الثانية				
33. أتسرع في الاجابة خوفاً من فوات الوقت				
بعد الثقة بالنفس				
34. نسبتي السابقة تشعرني أن النجاح مستحيل				
35. تنقصني الرغبة في التفوق				
36. أسئلة الامتحانات تفوق مستوى تحصيلي				
37. أشعر أن إجاباتي غير مرضية				

38. أشعر أن أدائي في الامتحان قد يكون غير موفق				
39. أتردد في تدوين الإجابة				
40. يربكني وجود أسئلة عامة خارج المقرر				
41. أجد صعوبة في تحديد أولوياتي				
42. تنقصني المهارات اللازمة للنجاح				
43. يصعب علي وضع جدول ينظم دراستي				
البعد الاجتماعي				
44. طموحات أسرتي العالية تشعرني بالتوتر				
45. أنزعج من تجمهر أولياء الأمور في ساحة المدرسة				
46. أتوتر من وجود المراقبين حولي				
47. تربكني المناقشة مع زميلاتي بعد جلسة الامتحان				
48. يزعجني تفاعل أسرة المدرسة المبالغ فيه مع موضوع الامتحانات				
49. يضايقني مقارنة درجاتي مع إخوتي				
50. أشعر بالخوف بسبب الحراسة المشددة للامتحانات داخل المدرسة				
51. أخاف أن أفقد مكانتي بين زميلاتي بسبب الفشل				
52. أخاف أن أوصف بالبلادة بسبب درجاتي الضعيفة				

ملحق رقم (7)

البرنامج الإرشادي في صورته الثانية (بعد التحكيم)

إسم البرنامج : برنامج إرشادي معرفي لخفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية

أهمية البرنامج: تنمية و إكساب الطالبات الطالبات بعض المهارات الدراسية الجيدة وتزويدهم بالطرق والأساليب الصحيحة لكيفية المراجعة والمذاكرة والاستعداد للامتحان ، وكذلك تزويد المدرسة بأساليب إرشادية نوعية وإكساب المرشد النفسي مهارة إنتاج برامج إرشادية في المشاكل النفسية الأخرى ، كما يتيح هذا البرنامج استحداث برامج ذات فعالية في مجال قلق الامتحان وعلاجه ، ويقوم على إطار تصوري من المفاهيم والنظريات والمعلومات حول عدد من الفنيات المعرفية والتكتيكات الإرشادية في خفض قلق الامتحان ، كما يفيد المهتمين بمجال الإرشاد المدرسي والقائمين عليه بالتعرف على البرنامج الإرشادي وأساليبه لاستخدامه في إرشاد الطلاب ، إضافة إلي النتائج التي ستخرج بها الدراسة بعد تطبيق البرنامج .

الأهداف :

الهدف العام :تصميم برنامج إرشادي معرفي لطالبات الشهادة الثانوية السودانية

الهدف الإجرائي :خفض القلق المصاحب للامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية

إجراءات البرنامج :

طريقة البرنامج : يطبق بصورة جماعية

عدد الجلسات:12 جلسة تدريبية

مدة كل جلسة :40-45 دقيقة

تاريخ التطبيق : العام الحالي 2018م

المكان :ولاية الخرطوم محلية سوبا والشهداء وحدة الامتداد

تقنيات الجلسات:

1/ مقدمة (الاستقبال / التعارف / التهيئة)

2/ الموضوع الرئيسي (محاضرة بها شرح وافي لموضوع الجلسة)

3/ الخاتمة (مناقشة / feed back / الاجابة على الاستفسارات / الواجب)

الوسائل المستخدمة:

1/ عرض بروجكتر

2/ المنشورات أو المطويات

3/ المحاضرة والمناقشة الجماعية

الجلسة الأولي

الجلسة التمهيدية

(تعارف + بناء علاقة إرشادية+التطبيق القبلي لمقياس قلق الامتحان)

الهدف من الجلسة : بناء علاقة إرشادية بغرض :

1.التعارف بين الباحثة والمشاركين

2.كسر الحاجز النفسي بين الباحثة والمشاركين من جهة وبين الطالبات وبعضهم البعض

3.توضيح أهداف البرنامج ومناقشتها

4.الاتفاق مع أفراد العينة على جدولة البرنامج

5.الاتفاق على قوانين الجلسات (كالمشاركة والالتزام بمواعيد الجلسات واحترام آراء الآخرين)

6.التطبيق القبلي لمقياس قلق الامتحان

7. ختام الجلسة الأولى بالتمهيد للجلسة الثانية

المدة الزمنية للجلسة : ما بين 40-45 دقيقة

الوسائل المستخدمة:

1/ المحاضرة : بها شرح واضح لأهداف البرنامج وماهيته وطريقته وأهميته

2/ مقياس قلق الامتحان

الخطوات الإجرائية المتبعة في الجلسة :

- بداية تقوم الباحثة بالترحيب بالطالبات ، والتعريف بنفسها ، وترك المجال للمشاركات للتعريف بأنفسهن
- تقوم الباحثة بإعطاء فكرة عن ماهية البرنامج الإرشادي ، وما يحتويه من جلسات وآليات العمل داخله ، والأنشطة التي سوف يتم استخدامها ، وأهمية تنفيذ البرنامج
- توضيح الباحثة ماهية البرنامج وأنشطته وأدوات وآليات العمل فيه ، ثم الحديث عن الأهداف العامة والخاصة للبرنامج الإرشادي

- ثم تقوم الباحثة بالحديث عن أهمية البرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات الشهادة السودانية
- وأخيراً مناقشة الباحثة لعدد ومواعيد الجلسات وقوانين العمل الجماعي والإجابة على جميع تساؤلات الطالبات
- تطبيق المقياس

الجلسة الثانية

(مفهوم قلق الامتحان . الأعراض والآثار السلبية الناتجة)

الهدف من الجلسة :

1. إعطاء تصور واضح وشامل عن مفهوم القلق بشكل عام وقلق الامتحان بشكل خاص
2. الحديث عن أنواع وأشكال قلق الامتحان ومصادره
3. الوقوف على الآثار الإيجابية والسلبية لقلق الامتحان
4. مناقشة الأعراض الناتجة عن قلق الامتحان (النفسية / الجسمية / الاجتماعية / العقلية)

المدة الزمنية للجلسة : من 40-45 دقيقة

الفنيات المستخدمة :

1. **المنشورات أو المطويات:**وتحتوي على موجز مختصر عن قلق الامتحان وآثاره وأعراضه
2. **المحاضرة:** ويتراوح زمنها ما بين 30-35 دقيقة بها شرح وافي لتحقيق أهداف الجلسة
3. **المناقشة الجماعية:** والتي تكون عن طريق الأسئلة التي تثيرها الباحثة وإجابات الطالبات ومناقشة آرائهن والتعقيب على ذلك وعادة تتخلل الجلسة أو تكون في نهايتها.

الخطوات الإجرائية المتبعة في الجلسة :

- تقوم الباحثة بمراجعة ما تم الحديث عنه سابقاً لكي يتم الربط بين الجلسات
- التمهيد لموضوع الجلسة وإطلاع الطالبات على الخطوط الرئيسية وتذكير الطالبات بقواعد العمل الإرشادي
- طرح الباحثة لعدد من الأسئلة للتعرف على مفهوم القلق وأعراضه من خلال استثارة أفكار الطالبات والتعقيب عليها ومن هذه الأسئلة

❖ ما مفهوم القلق أو ماذا يعني القلق لدى كل طالبة ؟

❖ ما هي الأعراض التي تشعر بها كل طالبة عند اقتراب موعد الامتحان ؟ وبماذا تشعر كل طالبة عند دخولها قاعة الامتحان؟

❖ ماذا نتج عن توتر كل طالبة أثناء أدائها للامتحان؟

❖ ما هي الآثار السالبة الناتجة عن قلق الامتحان ؟

●ثم التعليق على إجابات الطالبات ، وتقوم الباحثة بسرد الحديث حول مفهوم القلق وأنواعه خصوصا قلق الامتحان ، ثم الإجابة على جميع استفسارات الطالبات .

الجلسة الثالثة

(التدريب علي أسلوب الاسترخاء)

الهدف من الجلسة :

1. تعريف الطالبات بمدى تأثير القلق على النواتج المعرفية وكيف يتسبب في التأثير على الأداء أثناء الامتحان

2. ضرورة تعريف الطالبات بأن الاسترخاء وسيلة ضرورية للتخفيف عن القلق لما له من دور بارز في الراحة النفسية

3. إعداد الطالبة نفسياً وجسمياً وانفعالياً لكي تخوض الامتحان بكفاءة عالية من الثقة بالنفس

4. تدريب الطالبات على اتقان مهارة الاسترخاء والهدوء والاتزان الانفعالي مستقبلاً

5. بث روح الطمأنينة والأمن النفسي في نفوس الطالبات وخصوصاً في المواقف المقلقة

6. إبعاد الطالبات عن جو التوتر والقلق خصوصاً في المواقف الاختباريه

المدة الزمنية للجلسة :من 40-45 دقيقة

الفنيات المستخدمة :

1. المنشورات أو المطويات: تحتوي على خطوات الاسترخاء مع وجود رسوم توضيحية ، كما أنها تحتوي على فوائد الاسترخاء

2. المحاضرة: ويتراوح زمنها ما بين 30-35 دقيقة بها شرح وافي لأهداف الجلسة

4. المناقشة الجماعية: والتي تكون عن طريق الأسئلة التي تثيرها الباحثة وإجابات الطالبات ومناقشة آرائهن والتعقيب على ذلك وعادة تتخلل الجلسة أو تكون في نهايتها.

الخطوات الإجرائية المتبعة في الجلسة :

• تبدأ الباحثة الحديث مع الطالبات بشكل يبعث على الثقة والاطمئنان والحديث عن الجلسة السابقة لربط الجلستين ، مبتدئة الحديث عن القلق ومدى تأثيره على العمليات العقلية والأداء

المعرفي مشيرة إلى أن القلق والتوجس الشديد من الامتحان يجعل الإحساس نحو المادة بأنها صعبة ويستحيل استيعابها والنجاح فيها فهو يعيق التركيز والأداء ويعمل على تشتيت الانتباه بسهولة مما يتسبب في عدم فهم التعليمات وحتى الأسئلة البسيطة مبينة الباحثة لهم أنه يعيق تنظيم واسترجاع المعلومات .

- ثم تواصل الباحثة حديثها عن القلق الشديد عن نتيجة الامتحان قبل الخضوع للامتحان نفسه الأمر الذي يتسبب في حدوث مشاكل في الأداء المعرفي بسبب الارتباك من الفشل المحتم فكل ذلك يتسبب في عدم القدرة على القيام بأداء معرفي جيد وبذلك يكون الأداء ضعيف ، فالقلق يتسبب في قصور الأداء المعرفي من انتباه وتركيز واسترجاع وغيرها مما يتسبب في ضعف التحصيل الأكاديمي بشكل واضح بسبب العجز في العمليات المعرفية والأداء المعرفي الذي تسبب فيه القلق.
- ثم تبدأ الباحثة الحديث مجدداً عن أهم الطرق المهمة في التخفيف من القلق والتوتر مستعرضة بعض الطرق التي يعتبر الاسترخاء واحداً منها ويعتبر أهمها .
- ثم تبدأ الباحثة الحديث عن الاسترخاء وماهيته وفائدته في إعداد الطالبة نفسياً وانفعالياً وجسدياً لخوض الامتحانات دون توتر وانزعاج ودوره في خفض القلق وبث روح الطمأنينة في نفس الطالبة
- الحديث مع الطالبات وحثهن في التركيز على الأشياء التي تبعث الاطمئنان والراحة النفسية
- ثم الحديث عن كيفية تطبيق الأسلوب ، ثم التطبيق العملي على أحد المشاركين ويطلب من بقية الأعضاء تسجيل ملاحظتهم
- تدريب الطالبات عملياً على تنفيذ هذا الأسلوب وقت الحاجة له وكتابة شعورهم بعد ممارسته ومناقشة ملاحظتهم قبل وبعد استخدام هذا الأسلوب

تقويم الجلسة عن طريق استمارة التقويم

الجلسة الرابعة

(مهارة إدارة وتنظيم الوقت)

الهدف من الجلسة :

1. التحدث عن تنظيم الوقت وكيفية استغلاله بالشكل الأمثل والتوضيح للطالبات أن ذلك يتم عن طريق ترتيب الأولويات وساعات الدراسة.

2. تدريب الطالبات على كيفية عمل جدول تنظيمي للاستذكار وذلك بترتيب الأولويات وعمل جدول يومي واسبوعي للمذاكرة وتنظيم الأعمال الأخرى.

3. تبصير الطالبات بإيجابيات تنظيم الوقت والتقييد بالنظام والمحافظة على مواعيد الدراسة

المدة الزمنية للجلسة : من 40-45 دقيقة

الفنيات المستخدمة :

3. **المنشورات أو المطويات:** وتحتوي على فوائد تنظيم الوقت ولإيجابياته ، وكيف يتم ترتيب الأولويات من الأكثر أهمية إلى المهم..الخ ، كما تحتوي أيضاً على نموذج لجدول تنظيمي أسبوعي ويومي.

4. المحاضرة: ويتراوح زمنها ما بين 30-35 دقيقة بها شرح وافي لأهداف الجلسة

5. المناقشة الجماعية: والتي تكون عن طريق الأسئلة التي تثيرها الباحثة وإجابات الطالبات ومناقشة آرائهن والتعقيب على ذلك وعادة تتخلل الجلسة أو تكون في نهايتها.

الخطوات الإجرائية المتبعة في الجلسة :

- تقوم الباحثة ما ورد في الجلسات السابقة بصورة سريع لربط الجلسات ببعضها ، ثم الحديث عن تنظيم الوقت وفوائده وأهميته في تنظيم حياة الفرد بصورة عامة وكيف يمكن استغلاله بصورة مثلي تساعد الطالبات في ترتيب أولوياتهن وترتيب ساعات الدراسة وكيفية عمل جدول تنظيمي للاستذكار يتمثل في كيفية تقسيم الوقت ما بين أوقات الحفظ والأوقات الأخرى للاستذكار ، ومتى تبدأ الطالة وكيف يتم تقسيم الوقت ما بين وقت الراحة والدراسة والجلوس مع الأسرة والترفيه.
- عرض نموذج عملي حول تنظيم الوقت ومن ثم مناقشة الطالبات في كيفية عمل جدول يومي وجدول أسبوعي للمذاكرة وتنظيم الأعمال المنزلية ، ثم توضح الباحثة للمشاركات ضرورة مرونة الجدول بحيث لا يصعب على الطالبة تنفيذه ويمكن تبديله بصورة تتناسب مع ترتيبات كل طالبة .
- إعطاء فرصة للمشاركات بتنفيذ ذلك عملياً ومساعدتهم على كيفية استثمار الوقت بفعالية كبيرة
- إعطاء واجب منزلي وهو أن يقوم كل طالبة بعمل جدول تنظيمي يوضح تنظيم الوقت خلال الأسبوع القادم مع وضع جدول للمذاكرة

تقويم الجلسة: عن طريق استمارة التقويم

الجلسة الخامسة

(استخدام أسلوب توكيد الذات)

الهدف من الجلسة :

1. تعزيز مبدأ الثقة بالنفس بين الطالبات
2. تعزيز الإمكانيات والقدرات لدى الطالبات
3. تبصير الطالبات بضرورة التعزيز الايجابي وترديد العبارات الايجابية

المدة الزمنية للجلسة : 40-45دقيقة

الفنيات المستخدمة :

1. **المنشورات أو المطويات:** تحتوي على فوائد التعزيز الايجابي
2. **المحاضرة:** ويتراوح زمنها ما بين 30-35 دقيقة بها شرح وافي لأهداف الجلسة
3. **المناقشة الجماعية:** والتي يمكن أن تدور عن طريق الأسئلة التي تثيرها الباحثة مثل أن تسأل كيف يمكن لكل طالبة أن تعزز من نفسها؟ ماذا لو أحبطت إحدى الطالبات كيف تستطيع الرجوع لسابق عهدها ؟ عندما تنجح في شيء عزمت عليه كيف تكافئ نفسها؟ وهكذا

الخطوات الإجرائية المتبعة في الجلسة :

- تبدأ الباحثة بالحديث عن الثقة بالنفس وكيف يمكن لكل طالبة تعزيز هذه الثقة التي من شأنها مساعدتها في خفض هذا القلق وزيادة الدافعية ، مع توضيح أن الملكات العقلية لكل فرد تتأثر بمدى تقدير الفرد لذاته وأنها تخضع لحديث الفرد مع نفسه ، ثم توضح الباحثة مدى تأثير التعزيز الايجابي وترديد العبارات الايجابية على تحفيز الذات وزيادة الدافعية وتحسين الذاكرة.
- ثم تطلب الباحثة من الطالبات القيام بهذه المهارة بصورة يومية مما يجعلهن أكثر تفاؤل وقدرة وعزيمة ثم توضح كل طالبة الفرق بعد تطبيقها لذلك

تقويم الجلسة : عن طريق استمارة التقويم.

الجلسة السادسة

(التدريب علي مهارة الاستذكار الجيد)

الهدف من الجلسة :

1. تعريف المتدربات بمفهوم مهارة الاستذكار وأهميته وأنواعه

2. تصحيح الأفكار الخاطئة من خلال تأكيد أهمية هذه المهارة في التعلم وذلك بالتتطرق إلى قواعد وأساليب المذاكرة الجيده وأساليب المراجعة الفعالة وكيفية التغلب على المشاعر السلبية المصاحبة لبدء الاستذكار.

3. تعريف المتدربات بطرق الاستذكار الجيد وكيف تهيئ الطالبة نفسها للبدء في الاستذكار

المدة الزمنية للجلسة : من 40-45 دقيقة

الفنيات المستخدمة :

1. المنشورات والمطويات: تحتوي على التعريف بمهارة الاستذكار الجيد وفوائده ، والطرق السليمة للمذاكرة الصحيحة ، وشروط بيئة المذاكرة

2. المحاضرة: يتراوح زمنها مابين 30-35 دقيقة بها شرح وافي لأهداف الجلسة

3. المناقشة الجماعية: تدور حول كيف تذاكر كل طالبة ؟ ما هي الطرق التي تستخدمها كل طالبة لتذاكر؟ والتعقيب على اجابة الطالبات

الخطوات الإجرائية المتبعة في الجلسة :

- تبدأ الباحثة الجلسة بسرد سريع لمهارة تنظيم الوقت والاسترخاء لربطهما بمهارة الاستذكار الجيد وذلك عن طريق الحديث حول تنظيم الوقت وترتيب الأولويات في إنهاء المهام والواجبات بسهولة مع استثمار الأوقات التي تتناسب مع الحفظ مع تحديدها للطالبات ، ثم تواصل الباحثة حديثها على ضرورة الاسترخاء قبل بدء المذاكرة لأن الاسترخاء يساعد على الحفظ والاستيعاب بصورة ممتازة وهذا يسهل عملية المذاكرة وحفظ المعلومات.
- ثم تقوم الباحثة بالتحدث والتعريف بمهارة الاستذكار ، وما هو الاستذكار الجيد ، ثم التطرق لقواعد وأساليب المذاكرة الجيدة وأساليب المراجعة الفعالة
- ثم تزويد الطالبات بتعليمات تساعدهن عند الخضوع للامتحان وذلك بتوضيح طرق مذاكرة الدروس والأسلوب الأمثل في الدراسة ، وتعريف الطالبات بطبيعة مهارات الاستذكار وأهميتها وأنواعها

- تصحيح الأفكار الخاطئة حول الدراسة والتغلب على المشاعر السلبية المصاحبة لبدء الاستذكار وما هي شروط بيئة المذاكرة
- ثم تطلب الباحثة من الطالبات القيام بتطبيق هذه المهارة من ثم كتابة ملاحظات عنها

تقويم الجلسة عن طريق استمارة التقويم

الجلسة السابعة

(التدريب على مهارة التعلم1)

الهدف من الجلسة :

1. تعريف الطالبات بطبيعة مرحلة التعلم وأهم المهارات اللازمة للتعلم
2. تنمية قدرة الطالبات على التمييز بين الأفكار الرئيسية بالدرس والأفكار الفرعية
3. تدريب الطالبات على كيفية تدوين الملاحظات واستدعاء المعلومات

المدة الزمنية للجلسة : من 40-45 دقيقة

الفنيات المستخدمة :

1. المنشورات والمطويات: تحتوي على أشكال توضيحية لهرم ترتيب المعلومات ما بين رئيسية وفرعية ، كما تحتوي على بعض الأشكال التي يمكن الاستفادة منها لتوضيح المعلومات وكذلك الخريطة التوضيحية.
2. المحاضرة: يتراوح زمنها ما بين 30-35 دقيقة بها شرح وافي لأهداف الجلسة

3. المناقشة الجماعية: يمكن أن تدور حول هذه الأسئلة (كيف يتم ربط المعلومات مع بعضها البعض ؟ ما الطريقة التي تستخدمها كل طالبة لتدوين معلوماتها؟ هل سبق أن استخدمت إحدى الطالبات الرسوم التوضيحية أو خريطة ترتيب المعلومات وماهي ملاحظاتها حول ذلك؟) مع التعقيب على اجابات الطالبات واستفساراتهن.

الخطوات الإجرائية المتبعة في الجلسة :

- تبدأ الباحثة حديثها مسترسلة في سرد سريع للمهارات السابقة الاسترخاء وتنظيم الوقت وقواعد الاستذكار وبيئة المذاكرة وربطها مع بعضها البعض مشيرة إلى أنها متكاملة ومرتبطة مع بعضها البعض وجميعها تساعد في عملية التعلم.

- ثم تقوم الباحثة بتعريف الطالبات ما المقصود بعملية التعلم وأهم المهارات اللازمة للتعلم من حيث كيفية تنظيم المعلومات المراد قرائتها ، وكيفية التلخيص وربط الفقرات ووضع خريطة تصورية للموضوع ككل مما يسهل عملية الحفظ والاستذكار
- تدريب الطالبات على كيفية وضع مدرج هرمي لترتيب المعلومات وتحديد الأفكار المتضمنة للدرس ، وتبصيرهن بأن هذه المهارات تساعدهن في ترسيخ المعلومات بصورة مُثلي
- ثم تتحدث الباحثة عن أهمية تكوين ترابط بين المعلومات ووضع خطوط حول المعلومات المهمة والاستعانة بالرسوم التوضيحية مما يساعد على الفهم وإيجاد المعني ومن ثم الحفظ الجيد للمادة مما يسهل من تذكرها أثناء الامتحان
- ثم تعريف الطالبات بأن تدوين الملاحظات حول محتوى ما قرأه الطالب في شكل جمل قصيرة مبسطة حسب محتوى المادة يساعد في الاستيعاب والحفظ بسلاسة
- ثم تطلب الباحثة من الطالبات القيام بتطبيق هذه المهارة ومناقشة ذلك معهن والإجابة على جميع تساؤلات الطالبات

تقويم الجلسة عن طريق استمارة التقويم

الجلسة الثامنة

(التدريب على مهارة التعلم 2)

الهدف من الجلسة :

1. تعريف الطالبات بأجزاء عملية التعلم
2. تعريف الطالبات بأهم قواعد التعلم

المدة الزمنية للجلسة : من 40-45 دقيقة

الفنيات المستخدمة :

1. **المنشورات والمطويات:** شرح موجز لأجزاء عملية التعلم وقواعده
2. **المحاضرة:** ويتراوح ما بين 30-35 دقيقة بها شرح وافي لأهداف الجلسة
3. **المناقشة الجماعية:** والتي تكون عن طريق الأسئلة التي تثيرها الباحثة وإجابات الطالبات ومناقشة آرائهن والتعقيب على ذلك وعادة تتخلل الجلسة أو تكون في نهايتها.

الخطوات الإجرائية المتبعة في الجلسة :

- تبدأ الباحثة بالحديث عن ما دار في الجلسة السابقة ، ثم الحديث حول ماهية التعلم ، وماذا نعني بعملية التعلم

- ثم تبدأ الباحثة في الحديث عن أفض الطرق التي يتعلم بواسطتها الطالب مستعرضة في ذلك أشكال التعلم الشائعة من تعلم مرئي وسمعي وحسي وتبسيط تلك الأشكال والمقصود منها
- ثم تتحدث الباحثة عن أفضل الطرق التي يتعلم بواستطها الطالب مستعرضة في ذلك أشكال التعلم الشائعة.
- ثم تستعرض أجزاء عملية التعلم التى تبدأ بإعداد الطالب لنفسه موضحة في ذلك أنها من أهم الخطوات تجاه إدراك الطالب لقدراته العقلية ليصبح متعلماً أفضل ، ثم الحديث عن الهدف من عملية الإعداد مضيفة الباحثة لذلك أن الاستعداد للتعلم يتطلب أن يكون الطالب واثق من نفسه ومتحمساً ومسترخياً وهادئاً ، وتسترسل الباحثة العناصر الأساسية لعملية التعلم وهي إعداد بيئة مهيئة للتعلم والاستذكار فأفضل الطرق للتعلم ومحاربة التشتت وقلة التركيز وضعف الثقة بالنفس هي تحسن مستوي بيئة المذاكرة حوله .
- ثم تسترسل الباحثة عن أهم قواعد مهارة التعلم من ثقة بالنفس ، وتنظيم الفرد لنفسه وعمله ، والمحافظة على الانضباط ، والتحلل بالإصرار والعزيمة ، عدم الخوف من الخطأ ، واستثمار الطالب لوقته وأن يصنع لنفسه معينات للاستذكار ، وأن يكون نشطاً .
- ثم الإجابة على جميع تساؤلات الطالبات إن كانت هنالك أي تساؤلات .
- **تقويم الجلسة** : عن طريق استمارة التقويم

الجلسة التاسعة

(التدريب على مهارة القراءة وتنمية الوعي المعرفي للطالبات)

الهدف من الجلسة :

1. تعريف الطالبات بطبيعة عملية القراءة والمراحل التي تمر بها
2. تنمية الوعي المعرفي للمتدربات بالعمليات المعرفية التي يستخدمها القارئ الماهر أثناء القراءة
3. التعريف بمميزات القارئ الماهر ومميزاته

المدة الزمنية للجلسة : من 40-45 دقيقة

الفنيات المستخدمة :

1. **المنشورات والمطويات:** وتحتوى على مراحل القراءة وأهمية كل مرحلة ومميزات القارئ الماهر
2. **المحاضرة:** ويتراوح زمنها ما بين 30-35 دقيقة بها شرح وافي لأهداف الجلسة
3. **المناقشة الجماعية:** والتي تكون عن طريق الأسئلة التي تثيرها الباحثة وإجابات الطالبات ومناقشة آرائهن والتعقيب على ذلك وعادة تتخلل الجلسة أو تكون في نهايتها.

الخطوات الإجرائية المتبعة في الجلسة :

- تقوم الباحثة بربط سريع بين الجلسات السابقةوالجلسة الحالية لارتباط الجلسات مع بعضها البعض ، ثم تقوم الباحثة بتعريف الطالبات بطبيعة مهارة القراءة وأهم المراحل التي تمر بها ، وتأكيد أن القراءة من النشاطات الهادفة التي تطلب تفاعل بين القارئ والمادة قيد الدراسة
- ثم الحديث عن مراحل القراءة وأهمية كل مرحلة ، وما هي أبرز المهارات المميزة للقارئ الماهر
- ثم تسرد الباحثة أن على كل طالب أن يتعلم كيف يتصفح الدرس أولاً ليعرف ما يدور حوله ، ويقوم بسؤال نفسه للتأكد من فهم محتوى الموضوع ، ثم القراءة للمرة الثانية بصورة متأنية ويكون ذلك في شكل النقاط ، ثم الحديث في أن من معايير المذاكرة الفعالة النظرة العامة التمهيدية ثم السؤال عن استفادة الطالب من الدرس ثم القراءة للمرة الثانية مع الشرح والاستنتاج والتلخيص ثم اختبار الطالب لنفسه ببعض الأسئلة مما يساعد على فهم الدرس بصورة أفضل
- ثم تطلب الباحثة من جميع الطالبات عرض الكيفية التي يستخدمنها في القراءة ومن ثم مناقشة ذلك إضافة إلى تعديل بعض الأخطاء

تقويم الجلسة: عن طريق استمارة التقويم

الجلسة العاشرة

(التدريب على مهارة مراقبة الفهم والتحكم المعرفي)

الهدف من الجلسة :

1. التعريف بطبيعة الفهم والتحكم المعرفي ومراحله
2. التدريب علي اتقان هذه المهارة
3. تدريب الطالبات على كيفية التحقق من مدى استيعاب وفهم المادة المدروسة

المدة الزمنية للجلسة : من 40-45 دقيقة

الفنيات المستخدمة :

1. **المحاضرة:** ويتراوح زمنها ما بين 30-35 دقيقة بها شرح وافي لأهداف الجلسة
2. **المناقشة الجماعية:** والتي تكون عن طريق الأسئلة التي تثيرها الباحثة وإجابات الطالبات ومناقشة آرائهن والتعقيب على ذلك وعادة تتخلل الجلسة أو تكون في نهايتها.

الخطوات الإجرائية المتبعة في الجلسة :

- تقوم الباحثة بالحديث عن ماهية مهارة مراقبة الفهم والتحم المعرفي ، مع ربط هذه المهارات بالمهارات السابقة

- ثم تتحدث الباحثة وتعرف الطالبات أن من الأساسيات ذات الأولوية أن تمون الطالبة ملمة بالموضوعات التي تدرسها ، وأن تكون لديها القدرة على المقارنة بين المعلومة والأخرى ، وأن تكون لديها القدرة على النقد والمناقشة والتوضيح
- شرح الأساليب التي من خلالها يمكن للطالبات التأكد من مدى استيعابهن للمادة قيد الدراسة وذلك من خلال المناقشة الجماعية مع الزملاء ، وحل عدد من امتحانات الأعوام السابقة ومقارنة مستوي الأداء
- ثم تطلب الباحثة من الطالبات تطبيق ذلك كواجب منزلي ثم كتابة ملاحظات حول هذه المهارة قبل وبعد التطبيق

تقويم الجلسة : عن طريق استمارة التقويم

الجلسة الحادية عشر

(التدريب على مهارة واستراتيجيات الامتحان)

الهدف من الجلسة :

1. تدريب الطالبات على بعض مهارات واستراتيجيات تطبيق الامتحان مثل (مهارة المراجعة ، الاستعداد للامتحان ، الإجابة على أسئلة الامتحان ، التعامل مع ورقة الامتحان)
2. زيادة وعي الطالبات في كيفية أداء الامتحان وكيفية الإجابة على أسئلة الامتحان وكيفية المراجعة ليلة الامتحان
3. تنمية وعي الطالبات بأهم المهارات اللازمة للتفوق في الامتحان

المدة الزمنية للجلسة : 40–45 دقيقة

الفنيات المستخدمة :

1. **المنشورات والمطويات:** تحتوي على مهارات واستراتيجيات تطبيق الامتحان وإرشادات عن الطريقة التي تتم بها كل خطوة
2. **المحاضرة:** ويتراوح زمنها ما بين 30–35 دقيقة بها شرح وافي لأهداف الجلسة
3. **المناقشة الجماعية:** والتي تكون عن طريق الأسئلة التي تثيرها الباحثة وإجابات الطالبات ومناقشة آرائهن والتعقيب على ذلك وعادة تتخلل الجلسة أو تكون في نهايتها.

الإجراءات المتبعة في الجلسة :

- تبدأ الباحثة عن سرد ما دار في جميع الجلسات بصورة سريعة لتوضيح أهمية تلك الجلسات لتخطي مرحلة الامتحان ، ثم تتناول الحديث عن النجاح بصورة عامة وبيان أن الامتحان مطلب

أساسي لإبراز التفوق للانتقال من مرحلة لأخرى ، ثم الحديث عن الأخطاء التي يرتكبها بعض الطلاب في الامتحان مما يؤدي لنتائج غير محمودة .

- ثم تتعرض الباحثة للحديث عن كيفية الاستعداد للامتحان وذلك بطرح سؤال للطالبات حول كيفية استعدادهن للامتحان ، وما هي أهم المهارات اللازمة للاستعداد للامتحان
- ثم تقوم الباحثة بربط ما دار حول تنظيم الوقت سابقاً ليتم الربط بينه وبين تنظيم الوقت لجدول الامتحان وللمراجعة النهائية ، والحديث عن استثمار الوقت وتجنب السهر ، وكيف يمكن الاستفادة من جميع المهارات السابقة للحصول علي نتيجة أفضل لكل مادة أثناء فترة الامتحان
- ثم الحديث عن كيفية بدأ المذاكرة في وقت مبكر مع استثمار أوقات الحفظ والأوقات المبكرة للمراجعة النهائية ، وأنه يجب إعطاء فترة راحة للمخ حتى يكون هنالك وقت بين المادة والأخرى
- ثم الحديث عن الابتعاد عن القلق والمواقف التي تثير القلق لأنه يعيق التركيز ويشتت الانتباه بصورة كبيرة مما يعيق الأداء المعرفي
- ومن ثم تتحدث الباحثة عن ورقة الامتحان وكيفية التعامل معها ، ابتدءا بالقراءة المتأنية للورقة ، والإجابة على كل سؤال في مكانه المحدد وحسب مطلوب السؤال سواء كان السؤال يتطلب إذهاباً في الإجابة أو الإجابة بصورة مختصرة أو بإيجاز شديد ، والإجابة على كل سؤال في مكانه المحدد بعد الفهم الكامل له وتحديد ما المطلوب ، ثم المراجعة النهائية بعد التأكد من حل جميع الأسئلة المطلوبة .

تقويم الجلسة : عن طريق استمارة التقويم

الجلسة الثانية عشر

الجلسة الختامية

(إنهاء البرنامج وتقويمه + التطبيق البعدي للمقياس)

هدف الجلسة :

1. تقويم الجلسات الإرشادية والوقوف على نقاط الضعف والقوة في البرنامج وذلك بمراجعة ما تم الحديث عنه في الجلسات السابقة وتلخيص سريع لمحتوى البرنامج الإرشادي
2. معرفة النتائج التي توصلت إليها الطالبات من خلال التدريبات التي استخدمت في البرنامج وذلك من خلال معرفة مدى التحسن الذي شعرت به الطالبات بعد الانتهاء من الجلسات .
3. إرشاد الطالبات إلى الاستمرار في ما تم اكتسابه للاستفادة منها مستقبلاً
4. تقييم الطالبات أنفسهن للبرنامج والنتائج التي لاحظوها خلال تنفيذ الجلسات
5. التطبيق البعدي لمقياس قلق الامتحان

الفنيات المستخدمة :

الحوار والمناقشة الجماعية: حول أهم الجلسات التي استفادت منها الطالبات وما هو رأيهن في البرنامج وتقيمهن العام له.

المدة الزمنية :40-45 دقيقة

الخطوات الإجرائية :

- تقوم الباحثة بمراجعة ما تم الحديث عنه في الجلسات السابقة وتلخيص سريع لمحتوى البرنامج الإرشادي
- مناقشة الطالبات في الصعوبات التي واجهتهن أثناء البرنامج
- الحديث السريع عن جميع المناقشات التي تمت خلال البرنامج الإرشادي وأهم ملاحظات الطالبات حول البرنامج
- وأخيراً شكر أفراد المجموعة على المجهود الذي بذلوه لإنجاح هذا العمل ، مع التمنيات لهم بالتوفيق
- مقارنة أفراد المجموعة في مستوي قلق الامتحان في القياس القبلي والقياس البعدي ، وملاحظة الفرق الحاصل قبل وبعد خضوعهن للجلسات التدريبية للبرنامج
- تطبيق مقياس قلق الامتحان.

قلق الامتحان

حالة نفسية انفعالية قد تمر بها و تصاحبها ردود
ل نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقعك للفشل
ي الامتحان أو سوء الأداء فيه ، أو للخوف من
سوب و من ردود فعل الأهل ، أو لضعف ثقتك
سك ، أو لرغبتك في التفوق على الآخرين ، أو
ما لمعوقات صحية .. وهناك حد أدنى من القلق..
و أمر طبيعي لا داع للخوف منه مطلقاً بل ينبغي
يك استثماره في الدراسة والمذاكرة وجعله قوة دافعة
حصيل و الإنجاز وبذل الجهد و الالنشاط .. ليتم
ضاء حاجة قوية عندك هي حاجتك للنجاح و
فوق و إثبات الذات وتحقيق ا الطموحات

آثاره

◆ تأثيرة على الأداء

- إذا زاد عن الحد الطبيعي يؤدي إلى تشتت الانتباه وقلة التركيز والتورط في الأخطاء
- وإذا انخفض بصورة كبيرة فإن ذلك يؤدي إلى تدهور الأداء بسبب التكاسل وفقدان الدافع للانجاز
- لذلك نحن بحاجة إلى قلق معتدل مع تحكم في انفعالاتنا ليتحسن أداءنا في الامتحان

◆ تأثيره على العمليات المعرفية

- يشتت الانتباه أثناء الامتحان ويسبب ذلك صعوبة في فهم التعليمات والأسئلة
- يعيق التركيز مما يؤدي إلى صعوبة في تنظيم واسترجاع المعلومات والاحتفاظ بها
- يتسبب في توقف التفكير
- يسبب ظاهرة فراغ العقل حيث تشعر بأن عقلك قد أصبح فارغ تماما من المعلومات
- تأثيره على التحصيل الدراسي

إن القلق يعيق النجاح ويسبب قصور في تعلم المعلومات ومراجعتها وبالتالي ترميزها وتشفيرها وكلما زاد انخفض مستوى التحصيل وذلك بسبب زيادة التوتر

أعراضه

الأعراض الجسمية : الصداع ونقص الشهية ، آلام البطن والإسهال المتكرر ، الغثيان وزيادة ضربات القلب ، عدم التوازن) الأ مع وجود أفكار وسواسيه قبل وأثناء ليالي الامتحا وجفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق ، تشنج العضلات والارتجاف والإغماء والد الترقب والخوف ، توقع الفشل والرسوب ، صعوبة النوم وكثرة الكوابيس ، إضافة للعصبية والتوتر ونقص التركيز وعدم المثابرة

◆ **الأعراض الناتجة عن الاستجابات الانفع**

: وتتمثل في صعوبة التركيز أثناء الامتـ ، القيام بأخطاء تنم عن اللامبالاة بسبب اليأس ، نسيان المادة وفقدان الطالب للإحساس بالزمن ، كما أن الطلاب الذين يعانون من القلق يصرفون وقتاً طويل في الخوف من الامتحان بدلاً من قضائه في

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أفريقيا العالمية

عمادة الدراسات العليا

كلية الاداب – قسم علم النفس

التعريف بقلق الامتحان

أعداد: زيتونة طلحة السماني

أشراف: د. ابراهيم عبدالرحيم

الاستعداد له ، كما تنتابهم الخشية من عدم الأداء الجيد مع الشعور بالفشل وتذكر العديد من الإجابات بعد انتهائهم من الامتحان مما يجعلهم يشعرون بأن أدائهم سيئ جداً

الاسترخاء

فوائده:

- يزيل التوتر
- يزيد الكفاءة والقدرة على المواجهة
- يؤدي إلى الراحة النفسية الداخلية
- يضبط الذات ويزيل الأمور المزعجة
- يساعد على الاستيعاب والتركيز بصورة أكبر ، فعندما يكون الجسم والذهن في حالة استرخاء فإن نسبة التركيز تكون عالية.

استرخاء التنفس

الخطوات:

- اجلس على إنفراد وبارتياح على مقعدك وقدماك مسطحتان وذراعاك ترتكزان باسترخاء على رجلك وركز انتباهك على تنفسك
- أخذ شهيق من الأنف دون أن تملأ صدرك حتى يرتفع ل6 ثواني
- التوقف عن الشهيق حيث يفيدك في أن تمرن حجابك الحاجز وعضلاتك الداخلية
- الزفير ببطء وبشكل منتظم لمدة 6 ثواني ويتم هذا بواسطة استرخاء عضلات البطن والسماح للرئتين بزفر الهواء
- خذ فترة وتوقف قبل البدء في أخذ الشهيق من جديد

*ستجد بعض الصعوبة في البداية ولكن مع التكرار ستزداد كفاءتك في الحصول على الاسترخاء

استرخاء العضلات

الخطوات

- التقط نفس عميق من خلال الأنف وأحبسه في صدرك لمدة عشر ثواني ومن ثم إخراجه بشكل تدريجي عن طريق الفم والأنف مع وضع اليد على البطن ثم شهيق عميق بمساعدة عضلات البطن ثم زفير مع تركيز الانتباه على الهواء عندما يدخل إلى الصدر وعند خروجه مع ملاحظة شعورك وإحساسك بالراحة – تكرر هذة الخطوة ثلاث مرات

* لابد من وجود فترة بسيطة بين التنفس والآخر

- أقبض الكف اليمنى وبعد ذلك اضغط عليها بشدة لمدة خمس ثواني وبعدها ابسطها واتركها مسترخية
- ثم اقبضها بإحكام وإثنيها في محاولة للمس الكتف اليمنى ومن ثم ابسطها بشكل تدريجي

• ثم لاحظ أن العضلات بدأت بالاسترخاء والراحة ما بين الأصابع والكف والكتف وربما تشعر بأن هنالك خدر خفيف

• يكرر هذا التدريب ثلاث مرات ويطبق أيضاً على اليد اليسرى.

- شد رقبتك إلى الأعلى قليلا باتجاه الخلف ولاحظ التوتر المزعج الممتد حول الرقبة وإلى الأعلى باتجاه الرأس وإلى الأسفل باتجاه الكتفين ثم اترك رقبتك تسترخي وحدها واستمتع بالأحاسيس اللطيفة الناتجة عن استرخاءك
- ثم تطبق على عضلات الجبين والعينين والحاجبين معا ودون جهد في حالة الاسترخاء – يكرر هذا التدريب ثلاث مرات ثم يطبق ذلك على عضلات الوجه بأن تشد على أسنانك وتنفخ الخدين

- اللسان إلى سقف الحلق معاً لعشر ثواني ثم تتركها لتسترخي وحدها
- ركز انتباهك على القدمين معاً وشدهما إلى أعلى والساقان ممدودتان ويكون الشد في أصابع القدمين
- ركز الآن على التنفس ولاحظ كيف يدخل الهواء ويخرج من الصدر ولاحظ أنك تشعر بالاسترخاء والراحة والهدوء وأن الجسم في حالة راحة تامة وجميع العضلات مسترخية ومرتاحة .
- ثم تخيل منظراً جميل تحبه وحاول أن تصفه مع نفسك بتفاصيله وأن تستمتع به فترة من الزمن
- وعندما تريد انهاء الاسترخاء وتريد الانتهاء والتوقف إبدء بالعد التنازلي 5 – 4 – 3 2 1 ثم افتح عينيك وقم إلى أمورك الأخرى.

بسم الله الرحمن الرحيم
جامعة أفريقيا العالمية
عمادة الدراسات العليا
كلية الاداب – قسم علم النفس

الاسترخاء العضلي والتخيلي

أعداد: زيتونة طلحة السماني
أشراف: د. ابراهيم عبدالرحيم

تنظيم الوقت

فوائده:

- معرفة الأولويات مما يساعدك على ترتيب ساعات الدراسة وبالتالي خلق توازن بين الواجبات والأهداف
- اقتصاد الوقت وعدم إهداره
- يساعدك في معرفة من أين تبدأ وبالتالي يبعد عنك الحيرة والتردد

كيف لي أن أكتشف أين ضاع وقتي؟

- حدد هدفك التعليمي
- برمج نفسك بوضع جدولك الدراسي والتزم به ، فتنظيم الوقت بمستوى الفاعلية المطلوبة يحقق لك نجاحك الدراسي وذلك بتحقيق التنظيم بين التزاماتك الأخرى
- وازن بين ظروفك وواجباتك والتزاماتك

طريقة عمل جدول المذاكرة

- لو افترضنا أن طالباً يدرس المقررات التالية:

أحياء ، كيمياء ، فيزياء إضافة للمواد الأساسية أي لدية 7 مقررات وأن ساعات اليوم موزعة كالآتي:

6 ساعات هي عبارة عن اليوم الدراسي في المدرسة

8 ساعات للنوم كحد طبيعي

2 ساعة التزامات أسرية

2 ساعة وجبات طعام

ساعة هي عبارة عن راحة "قيلولة"

= 19 ساعة

عدد الساعات المتبقية 24 – 19=5 ساعات

إذن صافي الوقت لدى الطالب = 5ساعات للاستذكار

أسس تنظيم الجدول

- استبعد الساعات التي ترى أنها لا تتناسب معك لتقوم بالاستذكار
- استخدم ساعات النهار قدر الإمكان وتجنب الساعات الليلية التي تؤدي للسهر وتسبب الإرهاق
- تجنب التفاصيل الكثيرة في الجدول لأن ذلك يتسبب في ضياع الوقت
- خصص ساعات أقل للموضوعات السهلة
- استثمر الأوقات

مثال للجدول

جدول يومي

اليوم	الوقت			النشاط
	من	إلى	الزمن المستغل	

إدارة الوقت ... وقتك كيف تزيد من الوقت بفاعلية لتحقيق نتائج مبهرة

بسم الله الرحمن الرحيم
جامعة أفريقيا العالمية
عمادة الدراسات العليا
كلية الاداب – قسم علم النفس

إدارة الوقت

أعداد: زيتونة طلحة السماني
أشراف: د. ابراهيم عبدالرحيم

إدارة الـــــوقت كيف نستفيد من الوقت بفاعلية لتحقيق نتائج مبهرة

ومن الضروري أن تشعر بشاعر إيجابية تجاه ذاتك لكي تنجح

نعم أستطيع

عزز من ذاتك وقدراتك فإن ذلك

عزز من ذاتك وقدراتك فإن ذلك

- يولد الشعور بالراحة النفسية ويمنع تراكم المشاعر السلبية
- يساعد في الانجاز وتحقيق الأهداف
- يقوي الثقة بالنفس حيث يلعب دوراً مهماً في رفع الروح المعنوية ويساعد في تخفيف القلق ولكنه يفيد فقط عندما تصنع لنفسك هدفاً
- يعطي انطلاقاً في ميدان العمل فكراً وسلوكاً بعد التخلص من المشاعر السلبية المكبوتة

كيف أعزز ذاتي:

1. عن طريق الألفاظ والكلمات المشجعة حيث تبرمج عقلك الباطن بمجرد الاعتقاد بها وتكراراها وستجد أنها تقوي الدافعية لديك .

وتذكر دائماً أن تحدث الفرد مع نفسه يجعله أكثر فعالية فالذاكرة والملكات العقلية تخضع لكلام الفرد عن نفسه

أمثلة على ذلك

- سوف أنجح
- أنا أثق من قدراتي على تذكر المعلومات
- أنا أتذكر بشكل أفضل من السابق
- سوف أتفوق
- أنا طالبة ممتازة وليس هنالك ما يصعب علي
- يمكنني تعلم أي شئ
- إن عقلي قوياً للغاية
- سأكون على أتم الاستعداد لأي امتحان
- أنا أثق بنفسي وقدراتي
- لا يوجد شئ أعجز عن تعلمه
- لن أرضى بغير التفوق

فإن تكرار تأكيدات نجاحك بصورة منتظمة ويومية وخصوصاً عند بدء الاستذكار ينمي

إن تشعر بأنك وقدراتك تلعب دوراً في رفع معنوياتك كطالب تعدك في الانجاز ولكنها تقيدك فقط عندما تصنع لنفسك هدفاً

بسم الله الرحمن الرحيم
جامعة أفريقيا العالمية
عمادة الدراسات العليا

كلية الاداب – قسم علم النفس

توكيد الـذات

أعداد: زيتونة طلحة السماني
أشراف: د. ابراهيم عبدالرحيم

ويطـور ارتباطاتـك الذهنيـة ويجعلهـا قويـة وستندهش من التأثير الذي يحدث

2. المكافأة

كافئ نفسك على أي نجاح أو مجهود فنفسك تستحق الإطراء وتستحق الهدية .

- وتذكر دائماً أن نجاحك سيتحدث عنك يوماً
- وأن إنجـاز هـدف وتحقيقـه سـيحفزك وسيدفعك لتحقيق المزيد

لا تقتنك بنفسك وقدراتك تلعب دوراً في رفع معنوياتك كطالب وتساعدك في الانجاز ولكن لا تفقط عندما تصنع

تذكر دائماً أن إنصاتك واستماعك لصوت الشك الهدام هو الذي يخرب تقديرك لنفسك

لذلك عليك دائماً أن تنتبه لأهمية تدريب الصوت المنبعث من داخلك ليردد فقط ما هو إيجابي فالتحدث الإيجابي إلى الذات يزرع بداخل عقلك الباطن بذرة جيدة لتنمية قدراتك

الاستذكـــــار الجيد

الاستذكـــار الجيد هو

إن مهارة الاستذكار هي عبارة عن استخدام قدرات ومهارات متنوعة تساعدك في تعلم المنهج الدراسي

- ضروري لحفظ وفهم المواد
- مهم ليجعل الطالب مهيأ للامتحان

قواعد وأساليب المذاكرة

استرخ

: فإن وظائف العقل العليا تكون أكثر كفاءة عندما تكون مسترخياً واستمتع بالتعلم والتذكر

نظم وقتك

: فمثلاً لو كان لديك ساعتان فقط للاستذكار فإن أقصى مدة لكل مادة ما بين 30-45 دقيقة ثم قسط من الراحة لتبدأ المادة الثانية والتي يجب أن تكون مختلفة عن الأولي ، فإذا كانت الأولى للفهم فيجب أن تكون الثانية للحفظ

مثال : رياضيات / أحياء – رياضيات /تاريخ.

قسم المادة الدراسية

: وذلك عن طريق ربط العناصر أو المواضيع المتشابهة ليسهل عليك مقارنتها مع بعضها البعض.

البدء

في المراجعة والاستذكار في وقت مبكر وعلى أساس منتظم.

أسس الاستذكار الفعال

الانتباه

يلعب الانتباه دورا هاما في تحسين طرق الاستذكار

زيادة الرغبة في الاستذكار

يرتبط هذا الاساس بمبدأ الدافعية

استخدام طرق القراءة الجيدة

القـــراءة بالفهم توفر لك الكثير من التعلم

المراجعة

: يمكنك ان تتوقف بين الحين والاخر لتتذكر بعض العناصر الاساسية

تدوين المذكرات

: يمكنك أن تشارك بفاعلية في استذكارك إذا قمت بتلخيص ما تقرأ وتعد هذه الملخصات بنفسك وتدون أسئلة وملاحظات وأفكارا حول ما تتعلم

استخدام الخرائط الذهنية

: وهي عبارة عن عرض رسومي للمادة التي يريد الطالب تعلمها ويستخدم فيها الأقلام الملونة للتوضيح والأسهم والخطوط المتفرعة واستخدام الترقيم والأشكال الهرمية ، فهي تستخدم لتلخيص الأفكار وتساعد على سهولة استدعاء المعلومات

شروط بيئة المذاكرة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أفريقيا العالمية

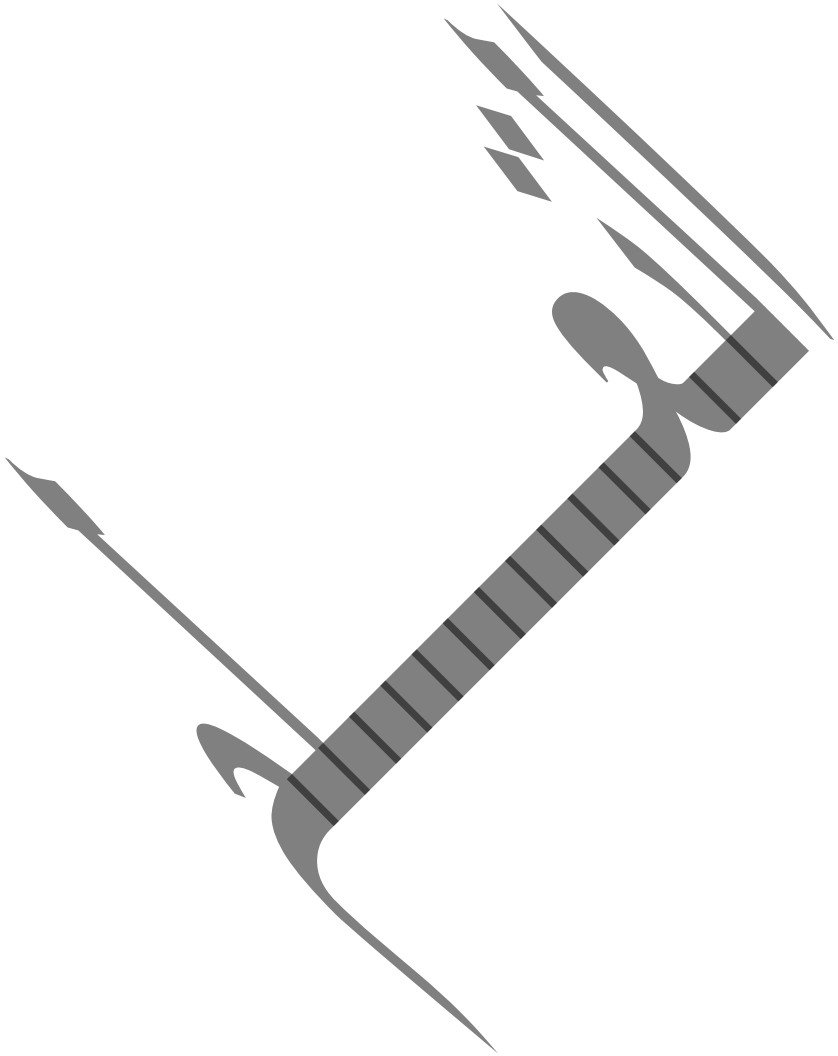
عمادة الدراسات العليا

كلية الاداب – قسم علم النفس

مهارة الاستذكار الجيد

أعداد: زيتونة طلحة السماني

أشراف: د. ابراهيم عبدالرحيم



الهدوء

التهوية الجيدة

الإضاءة

أن تخصص المكان فقط للمذاكرة

توفر كرسي مريح

توفر أدوات الاستذكار

مهارة التعلم

أجزاء عملية التعلم

١/ الإعداد من حيث:

أ/ إعداد البيئة المحيطة التي ستقوم فيها بالتعلم من حيث الهدوء ، الإضاءة الجيدة ، مكان الجلوس ، التهوية

ب/ إعداد نفسك وهي الخطوة الأولى تجاه فهمك واستيعابك للمادة التي تريد دراستها لتكون متعلماً جيداً والهدف من الإعداد هو أن تحصل على الحالة العقلية الفعالة المثالية للتعلم

٢/ الإسترخاء:

فهو الذي يساعدك على كبح شعورك بالقلق والضغط وهو ضروري في عملية التعلم واستيعاب المادة التي تريد دراستها.

٣/إعداد مكان الاستذكار :

فمن أفضل الطرق لمحاربة مشاكل التشتت وقلة التركيز وضعف الثقة بالنفس هي أن تحسن بيئة المذاكرة المحيطة بك.

٤/ احتفظ بكل شيء في متناول يدك

وتأكد من أن لديك كل ما تحتاجه وأبدأ بإرسال الرسائل الإيجابية لعقلك الباطن

٥/ ثم حدد هدفك

" كأن يكون الانتهاء من أحد الأبواب للمادة التي تريد دراستها" ثم حدد الزمن ومن ثم استعد لتبدأ وكافئ نفسك عند الانتهاء.

إن الهدف من مذاكرك هو أن تتشئ بيئة عقلية وانفعالية إيجابية نحو التعلم والاستذكار

أهم قواعد التعلم

الثقة بالنفس

ثق بقدراتك وضع هدفك نصب عينيك واستشعر إمكانياتك التي تساعدك على تحقيقه

استعد

فإن الاستيعاب الفعال يعتمد على اعدادك لبيئة الاستذكار وتركيزك ورغبتك في الإنجاز والتعلم وهذا له تأثير على فعالية نشاطك التعليمي

التنظيم والمحافظة على الانضباط

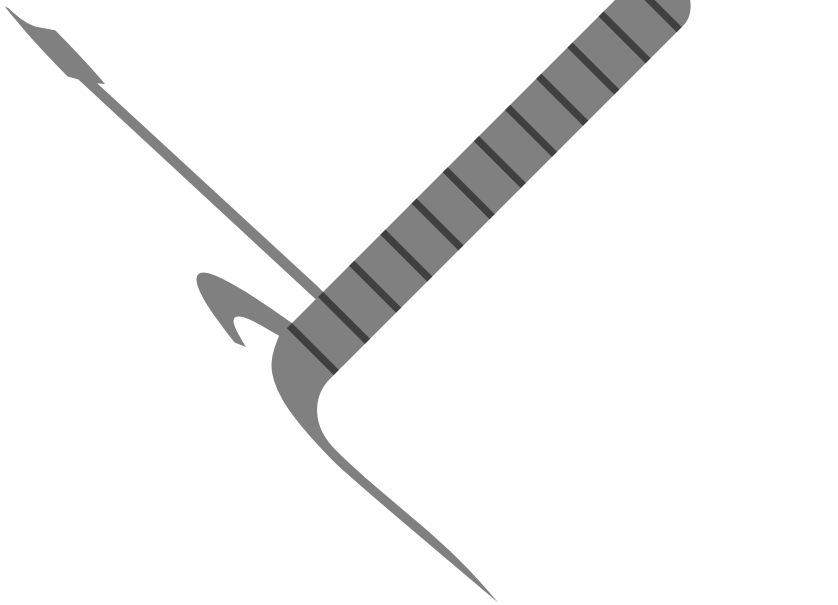
نظم نفسك وكن مستعداً دوماً بخطة للاستذكار ووزع وقتك ما بين الراحة والاسترخاء وكتابة الواجبات ومراجعة الدروس

تحلى بقوة الإرادة والعزيمة واجعل أهدافك أمامك

استخدم معينات الاستذكار

إقرأ موضوع الدرس بصورة متأنية وقم بتنظيم المعلومات ، وأثناء استذكارك قم بتلخيص ما هو مهم ، استخدم الأقلام الملونة لتميز بين العناوين الرئيسية والفرعية والربط بين المعلومات مع بعضها البعض

وبعد الانتهاء من الدرس قم بتلخيص الدرس في شكل سواء مدرج أو هرم أو خريطة تلخص فيها ما قمت بمراجعته واحتفظ بها لتستفيد منها مستقبلاً



ذلك يسهل عليك عملية الحفظ والاستذكار وترسيخ المعلومات بصورة مثلى

كما أن الاستعانة بالرسوم التوضيحية يساعدك على الفهم وإيجاد المعنى

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أفريقيا العالمية

عمادة الدراسات العليا

كلية الاداب – قسم علم النفس

مهارة التعـلم

أعداد: زيتونة طلحة السماني

أشراف: د. ابراهيم عبدالرحيم

مـــــراحل القـــراءة

١ ما قبل القراءة

وهـي النظـرة التمهيديـة العامـة والتـي تتمثل فـي تصفح الموضـوع "الدرس" للوصـول للفكـرة العامـة "مـا الـذي يتحـدث عنـه الـدرس" مـع تجزئـة الـدرس وتقسـيمه حتـى يسـهل عليك استيعابه.

٢أثناء القراءة

حيـث تسـأل نفسـك مـاذا اسـتفيد مـن هـذا الـدرس "أهـداف الـدرس ومـا تريـد التعرف عليه" مع الشرح والقراءة بصوت والتلخيص للمعلومات ووضـع خطوط حول المعلومات المهمة وذلك بالاستعانة بالأقلام الملونة

٣ما بعد القراءة

الآن اقلق الكتاب وابدأ بتلخيص المعلومات إما عن طريق"

أ/ الجمل القصيرة المبسطة

ب/ طريقة الأفكار الرئيسية والفرعية المرقمة

حـاول تـذكر المعلومـات المهمـة وبعد الانتهـاء مـن التلخيص قـم بقراءة ومـا لخصـته وابدأ بحـل أسـئلة التمـرين ومـن ثـم الامتحانـات لتتأكـد مـن فهمـك واستيعابك للمادة.

معايير المذاكرة الفعالة

- التصفح السريع للمادة
- استخدم ورقة بيضاء ووضعها على السطر التالي لتركز انتباهك في السطر الذي تقرأه فإن كثرة السطور تشتت الانتباه
- قم باستعراض ما ذاكرته قبل انتهائك من جلسة المذاكرة واطرح على نفسك الأسئلة وابحث عن إجابتها

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أفريقيا العالمية

عمادة الدراسات العليا

كلية الاداب – قسم علم النفس

مهارة القراءة

أعداد: زيتونة طلحة السماني

أشراف: د. ابراهيم عبدالرحيم

استراتيجيات تطبيق الامتحان

ما قبل الامتحان

في الأسبوع أو الأيام الأخيرة السابقة للاختبار مباشرة تحتاج لأن تنتقل من الاستذكار بالقراءة وتدوين الملاحظات إلى مرحلة الاستذكار المكثف

هدفك خلال هذه الفترة هو أن تجعل ذهنك قادر على الوصول لذروة أداء استدعاء كل المعلومات المتعلقة بدراستك والمطلوبة لاجتياز الاختبار حيث ستكون قد قمت بالبناء على أرضية صلبة من الاستعدادات التي قمت بها طوال فترة الفصل الدراسي.

الآن

الخطوة الأولى: اجمع كل المواد المقررة "وتذكر أن كل الذي لديك وقت قصيرة لمراجعة ما تعلمته استعداداً للامتحان"

اجمع كل المواد الواجب عليك مراجعتها من كتب ودفاتر ، وجميع ملخصاتك وأوراق الامتحانات السابق

الخطوة الثانية : الآن رتب تلك المواد حسب الأولوية و قم بعمل جدول للمواعيد يغطي الفترة المحددة حتى وقت الاختبار وخصص لكل مادة زمن يسمح لك بتغطيتها بصورة شاملة

الخطوة الثالثة تنظيم الوقت : الآن رتب تلك المواد حسب الأولوية و قم بعمل جدول للمواعيد يغطي الفترة المحددة حتى وقت الاختبار وخصص لكل مادة زمن يسمح لك بتغطيتها بصورة شاملة

الآن

ابدأ الاستذكار الفعلي بمراجعة سريعة من خلال الملخصات التي كنت تسجلها عند الاستذكار لتعطي نظرة عامة للمقرر بصورة كاملة حيث تعطيك هذه الخطوة فرصة لتذكر بعض النقاط التي لم تنتبه إليها

- ابدأ بالقراءة ، بتأني وببطء وبعناية فائقة وبانتباه وتركيز
- ابدأ بمراجعة ملاحظاتك وقم بحل أسئلة التمارين الموجودة في الكتاب
- إقرأ وجاوب على الأسئلة بصوت عالي وأنت تقوم بتدوين الاجابات على الورقة
- حاول أن تستدعي المعلومات من دون الرجوع للكتاب
- اختبر نفسك : قم بجمع الامتحانات السابقة وتعرف على طريقة الاختبار وطريقة الأسئلة وقم بحلها لتختبر مدى فهمك وماذا يصعب عليك لتتجاوز المشكلات

قبل يوم الاختبار

إن اليوم الذي يسبق يوم الاختبار يكون حاسماً فقط عليك:

- الهدوء وقم بممارسة تدريب الاسترخاء واحصل على قدر كبير من الراحة حتى تترسخ معلوماتك
- في الساعات الاخيرة لا تحاول تعلم شيء جديد بل استغل الوقت في تكرار ما تعلمته
- اهتم بوجباتك ولا تكثر من تناول المنبهات
- قم باستخدام أسلوب التخيل والحديث الإيجابي وتخيل أنك تجيب بشكل جيد وحفز نفسك بأنك مستعد وقادر على أداء الامتحان بمهارة عالية وتعامل بهدوء في حالات عدم التأكد

يوم الامتحان

تأكد من الزمن وحاول أن تصل قبل زمن الاختبار بوقت كافي يسمح لك أن ترتب أفكارك وقم بتطبيق تدريب استرخاء التنفس

إقرأ أدعية الامتحان وتوكل على الله وتجنب الحديث مع الآخرين

ركز فقط على أنك في مقدمة قاعة الامتحان ولا شيء يصعب عليك

تأكد من توفر جميع ما تحتاجه

أثناء الامتحان

- لا تستعجل وامكث حتى نهاية الوقت
- استرخ واسمح لذهنك بالتجول فيما احتفظت به من معلومات وستندهش بكم المعلومات التي يأتي إليك وأنت في حالة استرخاء
- تجاهل ما يفعلة الآخرون
- إقرأ التعليمات بعناية فائقة وتأكد من جميع الأسئلة المطلوبة واكتمال عدد الصفحات
- إقرأ السؤال مرة ومرتين ثم حدد ما هو المطلوب وتأكد من ارشادات واضع الامتحان وبعدها قم بتدوين الإجابة
- أكتب إجاباتك بكل ثقة ولا تتردد وإن وجدت ما يصعب إليك اتركه وعاود الرجوع إليه لاحقاً
- إعرف ما المطلوب من السؤال فلو طلب منك أن توضح فعليك أن توضح وليس تصف وإذا طلب منك الإجابة بإيجاز فلا تسهب
- وإذا كان هنالك تعدد في الإجابة فعليك ترقيم الاجابات وإن كانت تحمل تفاصيل فإبدأ بالسرد بعد ترقيم كل إجابة
- وإذا كان السؤال يتطلب أكثر من جزء لإجابته تناول كل على حده مراعياً الربط بين أجزاء الاجابة
- في الأسئلة المقالية يجب أن تراعي : المقدمة . الموضوع . الخاتمة
- وتعرف على المصطلحات التالية وما المقصود بها:

حلل . ناقش . وضح . برهن . أذكر بإيجاز . تحدث

- قسم وقتك واترك فسحة من الوقت حتى تعيد قراءة ورقة الامتحان والتأكد من سلامة الاجابات وتستدرك ما إذا كان هنالك خطأ ما أو هنالك سؤال لم تجب عليه

تذكر

أن الاستعداد والتجهيز = الطمأنينة الدراسية

فكلما استعددت وجهزت عقلك للامتحان امتلأت بالطمأنينة وهرب منك القلق

وكلما زادت مراجعتك ضعف القلق وقل للنصف

وكلما زاد القلق تأثر مستواك التعليمي

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أفريقيا العالمية

عمادة الدراسات العليا

كلية الاداب – قسم علم النفس

استراتيجيات تطبيق الامتحان

أعداد: زيتونة طلحة السماني

أشراف: د. ابراهيم عبدالرحيم