وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

عنوان المذكرة:

استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد للحد من مشكلة القلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص: إرشاد وتوجيه

من إعداد:

- ✓ **بصير سهى**
- ✓ **كميل رقية**

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:

*** صيفور سليم**

لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الجامعة	الصفة
بشتة حنـــان	جــامعة جيجل	رئيسا
صيفور سليم	جــامعة جيجل	مشرفا ومقررا
بوديب صالح	جــامعة جيجل	مناقشا

السنة الجامعية: 2021-2022

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

عنوان المذكرة:

استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد للحد من مشكلة القلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص: إرشاد وتوجيه

من إعداد:

- ✓ **بصير سهى**
- ✓ **كميل رقية**

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:

*** صيفور سليم**

لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الجامعة	الصفة
بشتة حنـــان	جــامعة جيجل	رئيسا
صيفور سليم	جــامعة جيجل	مشرفا ومقررا
بوديب صالح	جــامعة جيجل	مناقشا

السنة الجامعية: 2021-2022

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
فهرس المحتويات	/
فهرس الجداول	/
مقدمة	02
الباب الأول: الجانب النظري	04
الفصل الأول: إشكالية وموضوع الدراسة	05
إشكالية الدراسة	06
فرضيات الدراسة	08
أسباب اختيار الموضوع	08
أهداف الدراسة	09
أهمية الدراسة	09
تحديد المفاهيم الاجرائية للدراسة	09
الدراسات السابقة	10
الفصل الثاني: مستشار التوجيه والإرشاد	15
تمهيد الفصل	16
التوجيه والإرشاد	17
مفهوم التوجيه والإرشاد	17
نشأة التوجيه والإرشاد	20
أهداف التوجيه والإرشاد	23
أسس التوجيه والإرشاد	25
الحاجة إلى التوجيه والإرشاد	28
نظريات التوجيه والإرشاد	30
مستشار التوجيه والإرشاد	35
تعريف مستشار التوجيه	35
خصائص مستشار التوجيه	35
مهام مستشار التوجيه	36
الوسائل التي يستعملها مستشار التوجيه	38

علاقات مستشار التوجيه	41
الصعوبات تواجه مستشار التوجيه	42
خلاصة الفصل	44
الفصل الثالث: قلق الامتحان	45
تمهيد الفصل	46
القلق	47
مفهوم القلق	47
أعراض القلق	48
أنواع القلق	48
أسباب القلق	49
علاج القلق	49
قلق الامتحان	50
مفهوم قلق الامتحان	50
أنواع قلق الامتحان	50
مصادر قلق الامتحان	51
مظاهر قلق الامتحان	52
أسباب قلق الامتحان	52
النظريات المفسرة لقلق الامتحان	53
أساليب الخفيف من قلق الامتحان	54
طرق الوقاية من قلق الامتحان	55
العلاج قلق الامتحان	55
خلاصة الفصل	56
الفصل الرابع: التعليم الثانوي	57
تمهيد الفصل	58
تعريف المرحلة الثانوية	59
أهمية المرحلة الثانوية	59
أهداف التعليم الثانوي	60
وظائف التعليم في المرحلة الثانوية	60
خلاصة الفصل	61

الباب الثاني: الجانب الميداني	62
الفصل الخامس: الإجراءات التنفيذية للدراسة	63
حدود الدراسة	64
الدراسة الاستطلاعية	65
منهج وأداة الدراسة	66
عينة ومجتمع الدراسة	68
الأساليب الاحصائية	70
تنفيذ الدراسة	71
الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	72
عرض ومناقشة الفرضية الأولى	73
عرض ومناقشة الفرضية الثانية	77
عرض ومناقشة الفرضية الثالثة	84
عرض ومناقشة الفرضية العامة	89
نتائج الدراسة	90
التوصيات والاقتراحات	90
خاتمة الدراسة	91
قائمة المراجع	93
قائمة الملاحق	101

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الجداول	الصفحة
الجدول رقم(01): يوضح الحدود المكانية للدراسة	63
الجدول (02): يمثل معامل الثبات ألفا كرونباخ	66
الجدول رقم(03): يمثل معامل التجزئة النصفية بمعادلة الصدق لجوثمان	67
الجدول رقم(04): يوضح عدد أفراد مجتمع دراسة	67
الجدول رقم(05): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس	68
الجدول رقم(06): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية	69
الجدول رقم(07): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص	69
الجدول رقم(08): يوضح نتائج T TEST لدرجة مجتمع الدراسة وفقا لمتغير الجنس.	72
الجدول رقم(09): يوضح نتائج T TEST لدرجة مجتمع الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية.	76
الجدول رقم(10): يوضح التباين الاحادي ANOVA لدرجة مجتمع الدراسة وفقا لمتغير التخصص.	83
الجدول(11): يوضح استجابة عينة البحث لمحاور الاستمارة	88

مـــقدمـــة

مـقدمـــــة

تقدم المؤسسات التربوية وخاصة مؤسسات التعليم الثانوي مختلف الخدمات الإرشادية لمجموع التلاميذ المتمدرسين نظرا لكونهم يواجهون مشكلات عديدة مثل قلق الامتحان، وذلك عبر شخص متخصص يسمى متشار التوجيه والإرشاد، ومنه جاءت هذه الدراسة لتحاول الكشف عن الاستراتيجيات التربوية والنفسية والمعرفية التي يستخدمها مستشار التوجيه والإرشاد في التعامل مع قلق الامتحان المفرط.

ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة قسمنا هذا العمل إلى جانبين الجانب النظري تضمن الفصل الأول تطرقنا فيه إلى تعريف لمشكلة البحث وصياغتها، وطرح فرضيات الدراسة، وذكر أسبابها وأهدافها مع توضيح أهمية الدراسة فتحديد مفاهيمها إجرائيا، كما تم التطرق إلى الدراسات السابقة والتعليق عليها.

أما الفصل الثاني تحت عنوان مستشار التوجيه والإرشاد تناولنا فيه جزئيين، فخصصنا الجزء الأول للتوجيه والإرشاد تطرقنا فيه إلى مفهوم التوجيه والإرشاد مع نشأته، وبعد ذلك نجد أهداف التوجيه والإرشاد وأسسها، بالإضافة إلى إبراز الحاجة إلى التوجيه والإرشاد، وأخيرا عرضنا نظريات التوجيه والإرشاد. أما الجزء الثاني فكان تحت عنوان مستشار التوجيه والإرشاد تضمن تعريفات لمستشار التوجيه والإرشاد وخصائصه، مع بعض المهام التي يقوم بيها، بالإضافة إلى الوسائل التي يستعملها مستشار التوجيه والإرشاد، فعلاقاته، وأخيرا تطرقنا إلى الصعوبات التي يواجهها مستشار التوجيه.

في حين جاء الفصل الثالث بعنوان قلق الامتحان في جزئه الأول بمفهوم القلق وتعريفاته، أعراضه، أنواعه، أسبابه، مع ذكر علاجات القلق، أما الجزء الثاني فتضمن قلق الامتحان من مفهومه، أسبابه، بالإضافة إلى النظريات المفسرة لقلق الامتحان، مع أساليب التخفيف من قلق الامتحان، وفي الأخير طرق الوقاية والعلاج من قلق الامتحان.

أما التعليم الثانوي فكان فصلا رابعا الذي يدور حول تعريف المرحلة الثانوية، أهمية هذه المرحلة، بالإضافة إلى أهداف التعليم الثانوي، وأخيرا تطرقنا إلى وظائف التعليم في المرحلة الثانوية.

أما الجانب الميداني لهذه الدراسة فتضمن الفصل الخامس تحت عنوان الإجراءات التنفيذية للدراسة، احتوى على حدود الدراسة، فالدراسة الاستطلاعية، منهج وأداة الدراسة، ثم مجتمع وعينة الدراسة، فالأساليب الإحصائية المستخدمة وأخيرا تنفيذ الدراسة.

حيث خصصنا الفصل السادس لجمع البيانات وجدولتها، تحليلها وتفسيرها، ومناقشتها في ضوء الفرضيات التي انطلقنا منها، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي تم تقديم توصيات واقتراحات في ضوئها.

وبناء على النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة قمنا بتقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

واعتمدنا في كل هذا على 72 مرجعا عربيا منهم الرسائل والأطروحات الجامعية والمنشورات الوزارية.

الباب الأول:
الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية وموضوع الدراسة

I. إشكالية الدراسة
II. فرضيات الدراسة
III. أسباب اختيار موضوع الدراسة
IV. أهداف الدراسة
V. أهمية الدراسة
VI. المفاهيم الإجرائية للدراسة
VII. الدراسات السابقة

I. الإشكالية:

يعد الارشاد التربوي من أهم الخدمات الأساسية المقدمة لطلبة المدرسة الحديثة وذلك لمساعدتهم في تحقيق أقصى غايات النمو السوي لمظاهر شخصيتهم والوصول بهم إلى ما تأهلهم به من إمكانيات وقدراتهم الشخصية من النمو والتطور لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والشخصي مما ينعكس إيجابيا على أدائهم المدرسي ورفع تحصيلهم الدراسي وتحقيق أهداف المدرسة خاصة والأهداف التربوية العامة.

وعليه تعتمد عملية التوجيه والارشاد من مسؤوليات الأخصائي التربوي وذلك لمساعدة التلميذ وفهم استعداداته واستثمارها في حل المشاكل الدراسية التي يعاني منها. كذلك يلعب الأخصائي التربوي دورا هاما وحاسما في نجاح العملية الإرشادية تبعا لأدائه الذي يقوم به لخدمة التلاميذ ومساعدتهم في مواجهة الصعوبات، من أجل إنجاح العملية الإرشادية التي تتضمن الخد والعطاء، فيحدث الالتقاء بين أطراف العملية الإرشادية في جو يسوده الألفة والثقة، والتفاهم والتعاطف للوصول إلى الأهداف، وللأخصائي التربوي دور كبير في تحقيق أهداف الإرشاد وأهداف المسترشد المتمثلة في تقديم الخدمات والمساعدات الإرشادية عبر مراحله التعليمية في كافة الأطوار خاصة الأطوار الثانوية، حيث تعتبر المرحلة الثانوية الممهد الأساسي لبناء مستقبل التلاميذ بمختلف أعمارهم ما يسمى بالمراهقة التي تصاحبها تغيرات مختلفة في كلا الجنسين، كما تتميز هذه الفترة بمجموعة عوامل منها التقدم العلمي والتكنلوجي والغزو الإعلامي فيتأثر التلاميذ بالأفكار والتيارات الغربية فتنشر ممارسات مختلفة داخل الأوساط التربوية، مما أدى إلى تزايد مغادرة التلاميذ أسلاك الدراسة. فهذه العوامل تخوف التلاميذ من المجهودات التي تتسبب في الخوف والتوتر ويستحوذ عليهم القلق.

حيث تعد المرحلة الثانوية بالتحديد فترة امتحان شهادة البكلوريا مرحلة مصيرية فنجد الخوف والرهبة عند التلاميذ وأولياء الأمور ويسيطر عليهم القل الذي يعتبر بدوره شكل من اشكال المخاوف التي تفرض عليه إذ يكون هناك قلق قبل وأثناء وبعد الامتحان يؤدي إلى إرباك التلاميذ وإنقاص أدائهم، ومن الملاحظ في العصر الراهن أن القلق يعتبر من المشكلات النفسية الشائعة التي يعاني منها التلاميذ إلى الحد الذي جعل بعض الباحثين يطلقون على عصرنا الحالي بعصر القلق الذي يعرف بأنه " حالة انفعالية غير سارة مستمرة لدى الفرد فيما يعقد الرغبة أو الدافع للهدف " (الحامد ضيف الله الغامدي، 2013، ص35).

فمن خلال هذه الظاهرة والمشاكل التي يجدها التلميذ نجد أن لمستشار التوجيه العديد من الوظائف لمساعدة الاخرين بطريقة تتسم بالفاعلية، والاهتمام في اطار المهمات المحاطة به في المؤسسات للخدمات الضرورية وفي مجالات التربية والتعليم والمساعدة في التوصل إلى إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التربوية عامة والنفسية خاصة، وعادة ما يعمل مستشار التوجيه والإرشاد في مجموعة متنوعة من البيئات كما أن معظمهم يستخدمون أدوات مختلفة مثل اختبارات الكفاءة والمقابلات وجلسات الإرشاد لتقييم التلاميذ، حيث يسعى مستشاري التوجيه والإرشاد من خلال الملاحظة والمقابلات الإرشادية والاستبيانات ودراسة الحالة التي تعد مهارات أساسية في القيام بعمله الإرشادي لجمع المعلومات عن التلاميذ الذين يعانون من المشكلات النفسية.

ومن هذا المنطق وبغية الكشف عن استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد في الحد من ظاهرة القلق المفرط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (البكالوريا)، قمنا بإجراء دراسة ميدانية ببعض ثانويات جيجل، وعلى هذا الأساس تتمحور اشكالية الدراسة للتساؤل التالي:

ماهي الاستراتيجيات التي يعتمد عليها مستشار التوجيه والإرشاد للحد من ظاهرة القلق المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

ويندرج تحت هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- هل تختلف الاستراتيجيات التي يستخدمها مستشارو التوجيه والإرشاد في حل مشكلة القلق المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف جنسهم؟
- هل تختلف الاستراتيجيات التي يستخدمها مستشارو التوجيه والإرشاد في حل مشكلة القلق المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف خبرتهم؟
- هل تختلف الاستراتيجيات التي يستخدمها مستشارو التوجيه والإرشاد في حل مشكلة القلق المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف تخصصهم؟

II. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

تمثلت الفرضة العامة في:

- يحوز مستشاري التوجيه والإرشاد على مجموعة من الاستراتيجيات للتقليل من ظاهرة القلق المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (البكالوريا).

الفرضيات الجزئية:

- تختلف استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد للتقليل من ظاهرة القلق المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف جنسهم؟
- تختلف استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد للتقليل من ظاهرة القلق المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف خبرتهم؟
- تختلف استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد للتقليل من ظاهرة القلق المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف تخصصهم؟

III. أسباب اختيار الموضوع:

من الأسباب التي تدفعنا إلى اختيار موضوع استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد للحد من قلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ الثالثة ثانوي نجد أسباب ذاتية وأسباب موضوعية يمكن تلخيصها فيما يلي:

الأسباب الذاتية:

- ارتباط موضوع الدراسة بمجال التخصص الذي ندرسه.
- اهتمامنا الشخصي باستراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد داخل المؤسسة التربوية للحد من قلق الامتحان المفرط.
- الرغبة للوصول إلى إجابات مقنعة حول الموضوع.
- محاولة التعرف على مدى مساهمة مستشاري التوجيه والإرشاد في الحد من هذه الظاهرة.
- محاولة إيجاد التدخلات والحلول التي يقوم بيها مستشاري التوجيه والإرشاد للتقليل من هذه الظاهرة.

الأسباب الموضوعية:

- قابلية الدراسة باعتبارها ملموسة من الواقع.
- الحاجة الماسة لاهتمام مستشاري التوجيه والإرشاد لظاهرة القل أثناء الامتحان للحد منها لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
- أهمية الموضوع في المجال التربوي، بحكم حساسية المرحلة الثانوية والمرحلة الثالثة ثانوي بالنسبة للتلاميذ كونها محطة فاصلة وجسر يربط التعليم الثانوي بالتعليم الجامعي.
- مدى الأهمية الكبيرة التي يتميز بها مستشاري التوجيه والإرشاد الذي يعد أحسن أسس نجاح التلميذ.

IV. أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في معرفة الاستراتيجيات المستخدمة من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد في معالجة قلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وذلك من خلال:

- معرفة الاستراتيجيات التي يستعملها مستشاري التوجيه والإرشاد للحد من القلق المفرط لدى تلاميذ الأقسام النهائية من خلال جنسهم (ذكر أو أنثى).
- معرفة الاستراتيجيات التي يستعملها مستشاري التوجيه والإرشاد للحد من القلق المفرط لدى تلاميذ الأقسام النهائية من خلال خبرتهم في هذا المجال.
- معرفة الاستراتيجيات التي يستعملها مستشاري التوجيه والإرشاد للحد من القلق المفرط لدى تلاميذ الأقسام النهائية من خلال تخصص دراستهم السابقة.
- التعرف على درجة حدة القلق المفرط في الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه.
- التعرف على فعالية استراتيجية مستشار التوجيه والإرشاد في الحد والتقليل من قلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- تحديد بعض الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى تفاقم مشكلة قلق الامتحان المفرط في أوساط التلاميذ.
- معرفة حدة أهمية مستشار التوجيه والإرشاد في المؤسسات التعليمية.

V. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

- كونها تقف على تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها مستشاري التوجيه والإرشاد للتخفيف من قلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- تمكن مستشاري التوجيه من زيادة التركيز على هذه الظاهرة وتأثيرها على التلميذ.
- تظهر بعض الأسباب والعوامل التي تأدي إلى قلق الامتحان المفرط لدي التلاميذ.
- تمكين التلاميذ من أخذ المعلومات الكافية عن الامتحان وإيضاح الغموض حوله.

VI. تعريف المفاهيم إجرائيا:

- **الاستراتيجية:** المقصود بالاستراتيجية في هذه الدراسة بأنها فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طريقة معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة وأساليب علمية لتحقيق هدف معين، كما أنها خطة تتضمن كل المواقف التعليمية من أهداف وطرائق وسائل تقنية أو ومعينات لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

- **مستشار التوجيه والإرشاد:** المقصود بمستشار التوجيه والإرشاد في هذه الدراسة بكونه المسؤول والمختص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد خاصة عملية الإرشاد النفسي ويطلق عليه أحيانا مرشد التوجيه، وبدون مرشد يكون من الصعب تنفيذ أي برنامج للتوجيه والإرشاد، كما أنه الشخص المختص في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي حيث يسند إليه مجموعة كم الوظائف يقوم بيها على أكمل وجه في إطار زماني ومكاني محدد، وذلك من أجل مساعدة التلاميذ على الاختبار المناسب لهم في المجال الدراسي.

- **التوجيه والإرشاد:** المقصود بالتوجيه والإرشاد في دراستنا هذه أنه عملية مخططة ومنظمة تهدف إلى مساعدة التلميذ لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي إمكانيته ويحل مشكلاته ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني ولتحقيق أهدافه في إطار تعاليم الدين الإسلامي ويعد كل من التوجيه والإرشاد وجهان لعملة واحدة.

- **القلق:** يقصد بالقلق في الدراسة الحالية أنه حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث في المستقبل وهي من الخصائص المختلفة للاضطرابات النفسية، كما أنه حالة شعورية غير سارة تتميز بشكل واضح عن الحالات الشعورية الأخرى، ويصاحبها تغيرات نفسية وجسمية.

- **الامتحان:** يقصد بالامتحان في هذه الدراسة أنه أداة تستخدم في تقييم التحصيل الدراسي للتلاميذ، وهو إجراء منظم لتحديد ما تعلمه المعلم وذلك للتحكم على المستويات التحصيلية خلال أدائهم، كما نعتبره إجراء منظم لتحديد ما تعلمه وموازنة أداء الفرد بمستوى محدد من قبل حيث يكون شامل.

- **قلق الامتحان:** يقصد بقلق الامتحان بكونه اضطراب يعاني منه الفرد ويؤثر في صحته النفسية وينشأ عن تخوفه من الفشل، أو عدم حصوله على نتيجة مرضية في الامتحان مما يؤدي إلى عرقلة العملية كالانتباه والتذكر.

-**تلاميذ الأقسام النهائية:** المقصود بتلاميذ الأقسام النهائية في هذه الدراسة بكونهم الأفراد المتمدرسون في الأقسام النهائية ويبلغ متوسط أعمارهم (18سنة)، وتقع عليهم مسؤولية الانتقال من مرحلة إلى مرحلة دراسية أخرى مكملة التعليم المدرسي السابق، ولا يحدث، إلا إذا نجحوا في الامتحان النهائي.

VII. الدراسات السابقة:

1. **دراسة لندا ايكلEAKEL (1965):** تحت عنوان **" الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق "** حيث جاءت بأن " الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق. أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أنهم يتصرفون بشجاعة"، وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في استجابة بـ (نعم) على مقاييس قلق الامتحان، أما للذكور أقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكورتهم.

2. **دراسة سميدث وسترونج Schmidt & Strong (1970) :** بعنوان **" أثر الخبرة في فعالية المرشد الذكر في العملية الإرشادية "** حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الخبرة في فعالية المرشد الذكر في العملية الإرشادية، تكونت العينة من (06) مرشدين ذكور متدرجين في تأهيلهم: الأول حاصل على سنة دراسية عليا في الإرشاد، والثاني والثالث سنة ثانية دراسة عليا في الإرشاد، والرابع حاصل على شهادة بكالوريوس في الإرشاد مع ثلاثة سنوات خبرة في الإرشاد، والخامس حاصل على شهادة الدكتوراه، والسادس حاصل على شهادة الدكتوراه في الارشاد النفسي مع خمس سنوات خبرة وهم من جامعة مينيسوتا و في الأخير توصلت الدراسة إلى أن للخبرة أثر في فعالية المرشد، وأن المرشد الذي يمتلك خبرة يتميز بأنه محبوب، وواثق من نفسه، ولطيف، بينما يتميز المرشد الذي لا يمتلك الخبرة بأنه متوتر وغير مطمئن وغير واثق من نفسه، و كذلك غير فعال. (شومان، 2008، ص 118).

3. **دراسة سليمان الريحاني (1982):** بعنوان **" أثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان "** حيث اهتمت هذه الدراسة باختيار فعالية أسلوب الاسترخاء العضلي وحده في خفض قلق الامتحان من جهة، وفي التحصيل الدراسي للطالب من جهة أخرى لدى طلبة الجامعة الأردنية المسجلين في إحدى مواد علم النفس، تكونت عينة الدراسة من 92 طالبا وطالبة حيث تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد كشفت الدراسة عن النتائج الثانية:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى قلق المجموعة التجريبية التي خصصت لعلاج الاسترخاء العضلي ومستوى قلق المجموعة الضابطة التي تلقت معلومات عن قلق الامتحان فقط، حيث كانت المجموعة التجريبية أقل من المجموعة الضابطة.
- هناك فرق في التحصيل الدراسي بين الاسترخاء العضلي والمجموعة الضابطة حيث كان مستوى تحصيل أفراد المجموعة العلاجية (مجموعة الاسترخاء العضلي) أفضل من مستوى تحصيل أفراد المجموعة الضابطة وليس هناك فروق في مستوى قلق الامتحان حسب متغير الجنس.

4. **دراسة فنطازي كريمة ولوكيا الهاشمي (2008):** تحت عنوان **" تقويم العملية الإرشادية في مؤسسات التعليم الثانوي"** حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقويم العملية الإرشادية في مؤسسات التعليم الثانوي، وذلك من خلال الكشف عن مختلف النقائص التي تشملها والتي من شأنها أن تعيق القائمين بالعمل الإرشادي عن أداء مهامهم كما يجب بمحاولة الإجابة على التساؤلات التالية، هل تتوفر لدى المرشدين الاستعدادات الشخصية والتكوين المهني والإعداد العلمي اللازمين أي ما يؤهلهم لأداء مهامهم؟ وهل تتوفر الشروط المهنية الضرورية في محيط عملهم التي تساعدهم على أداء أدوارهم؟ وإلى أي حد قد يؤثر وجود نقائص في هذه العناصر على فعالية مهامهم؟ وهل تترتب على ذلك معاناة نفسية يعيشها المرشدون؟ وتم صياغة الفرضيات التالية:

- يتفق المرشدون على وجود نقائص تخص الاستعدادات الشخصية لديهم تعيقهم عن أداء مهامهم.
- يتفق المرشدون على وجود نقائص تخص إعدادهم المهني تعيقهم على أداء مهامهم.
- يتفق المرشدون على وجود نقائص تخص محيطهم المهني تعيقهم على أداء مهامهم.
- يتفق المرشدون على أنهم يعانون نفسياً نتيجة وجود نقائص في الجوانب السالفة الذكر تعيقهم أداء مهامهم.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي والعينة تمثلت في المرشدين المعينين بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية قسنطينة والذي بلغ عددهم (48) مرشد.

والأداة تمثلت في استبيان من إعداد الباحث، يتكون من أربعة محاور أساسية، ويضم ثلاثون عبارة حيث أن العبارة الأخيرة كانت على شكل سؤال مفتوح. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج هي:

- رفض الفرضية الأولى إذ أن (72 %) من أفراد العينة يتمتعون بالسمات الشخصية اللازمة، التي يجب توفرها في شخصية المرشد، وقد فسر ذلك في أن أغلب أفراد العينة من حملة شهادات علم النفس والتربية.
- تم قبول الفرضية الثانية حيث أن (69 %) منهم يرون أنهم يجدون صعوبات مهنية، الذي أرجعه الباحث إلى عدم كفاية تكوينهم الجامعي، إذ يفتقرون إلى التربص والتدريب الميداني.

- قبول الفرضية الثالثة حيث يرى أن أغلب أفراد العينة (69 %) يعانون صعوبات مهنية في محيط عملهم، مثل افتقار معظمهم إلى مكتب خاص وعدم مساندة ومساعدة المرشد في إنجاز مهامه وكذا عدم تحديد طبيعة منصبه.
- قبول الفرضية الرابعة حيث يرى أن أغلب افراد العينة (78 %) يعانون نفسياً نتيجة مواجهتهم لعدة صعوبات لا سيما في الجانب المهني، مما يؤثر على تأدية مهامهم.

وتتجلى هذه المعاناة في إحساسهم بالإحباط والقلق والضغط النفسي وأحيانا بعدم الثقة والأساس بعدم التقدير من طرف الآخرين، ويبرز ذلك من خلال إحساسهم بالروتين واللامبالاة أحياناً وقلة المبادرات، وقد يرجع تفسير ذلك إلى كثرة مهام المرشدين وتشبعها وقلة الندوات والملتقيات وقلة الحوافز المادية وفرص الترقية لأسلاك أخرى. وعليه فإن أغلب المرشدون يعانون من صعوبات مهنية فيما يخص إعدادهم الأكاديمي، وتدريبهم المهني، وكذا انعدام المحيط أو البيئة المهنية الملائمة والمحفزة لهم حتى يتسنى لهم أداء مهامهم، في حين يرون أنهم يتمتعون بالسمات والمهارات الشخصية اللازمة لأداء هذه المهنة، كما يرون أن هذه النقائص والصعوبات تسبب لهم معاناة نفسية تظهر على شكل احباط وقلق وضغط نفسي، مما يعبر عن عدم رضاهم المهني الشيء الذي يجعلهم يبحثون عن ايجاد مكانة لائقة داخل المؤسسة حتى لو أدى بهم ذلك إلى القيام بمهام أخرى بعيدة عن مهامهم الحقيقية.

وانتهت الدراسة إلى التوصية بإعطاء العناية القصوى لعملية انتقاء المرشدين أثناء عملية التوظيف وإخضاع أيضاً المرشدين في الميدان إلى برامج تدريبية، وكذا إعادة النظر بجدية في برامج التكوين الجامعي وكذا ضرورة العمل على توفير الجو المهني الملائم لإنجاح العملية الإرشادية وذلك من خلال توفير الحوافز المادية والمعنوية. (فنطازي وآخر، 2008 ، ص 84-108).

5. **<u>دراسة مروة بن عربية، مريم حباس (2016/2017)</u>**: بعنوان **" قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ظل المتغيرين هما: الجنس، الشعبة الدراسية واتبعت في سياق ذلك المنهج الوصفي. وقد أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية عيسى بن طبوله بقالمة بالأقسام العلمية والأدبية، والمكونة من 40 تلميذ وتلميذة، والتي تم اختيارها بطريقة عرضية، وطبقت لذلك أداة جمع البيانات وهي:
مقياس قلق الامتحان محمد حامد زهران، وتم الاستعانة بمعدلات الفصل الأول كدلالة على التحصيل الدراسي، وتم التوصل إلى النتائج التالية:
- توجد علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- مستوى قلق الامتحان مرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة على مقياس قلق الامتحان.

6. **<u>دراسة مبروكي بختة (2018)</u>**: بعنوان **" مستشار التوجيه المدرسي في التخفيف من قلق الامتحان من جهة نظر تلاميذ جامعة مولاي الطاهر بسعيدة "** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية مستشار التوجيه والإرشاد داخل المؤسسة في التخفيف من قلق الامتحان والتعرف على أهم الخدمات الإرشادية التي من خلالها تستطيع هذه الفئة التخلص من قلق الامتحان بالإضافة إلى العمل على توعية وتحسين المتمدرسين بأهمية الإرشاد والتوجيه في التخفيف من قلق الامتحان فمن خلال هذه الدراسة استعمل الباحث المنهج الوصفي لملائمته لخصائص بحثه، قد شملت الدراسة الميدانية على مجتمع

الدراسة الذي يتكون من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حيث يتكون من 03 ثانويات وتم تطبيق الاستمارة على عينة مكونة من 100 تلميذ توصلت الدراسة إلى أن متشار التوجيه دور كبير في التقليل من قلق الامتحان.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح لنا من الدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة القلق لذي التلاميذ والآثار التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد في الحد القلق المفرط كونها سعت إلى التعرف على درجة شيوع وانتشار هذه الظاهرة لدى التلاميذ وخاصة المرحلة الثالثة ثانوي (الباكالوريا)، ومدى ارتباطها وتواصلها مع بعض المتغيرات كالجنس والتخصص الدراسي والخبرة المهنية لمستشاري التوجيه في الحد من ظاهرة قلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كونها المرحلة الفاصلة بين التعليم الثانوي والتعليم العالي. فمثلا دراسة **الريحاني (1982)** هدفت إلى الاهتمام باختيار فعالية أسلوب الاسترخاء العضلي وحده في خفض قلق الامتحان من جهة، وفي التحصيل الدراسي للطالب من جهة أخرى، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى قلق المجموعة الضابطة التي تلقت المعلومات عن قلق الامتحان فقط، حيث كانت المجموع التجريبية أقل من المجموعة الضابطة، كما أنه توجد فروق في التحصيل الدراسي بين الاسترخاء العضلي والمجموعة الضابطة حيث كان مستوى التحصيل أفراد مستوى المجموعة العلاجية (مجموعة الاسترخاء العضلي) أفضل من مستوى قلق الامتحان حسب متغير الجنس. وبعدها دراسة **أيكل(1965)** التي هدفت إلى تحديد الفرق بين الجنسين حيث توصلت إلى وجود الفرق بين الذكور والإناث في ظاهرة القلق، في حين نجد دراسة **سميدث وسترونج(1970)** التي هدفت إلى معرفة أثر الخبرة في فعالية المرشد الذكر في العملية الإرشادية، وفي الأخير توصلت الدراسة إلى أن للخبرة أثر في فعالية المرشد و أن المرشد الذي يمتلك خبرة يتميز بأنه محبوب، وواثق من نفسه، ولطيف، بينما يتميز المرشد الذي لا يمتلك الخبرة بأنه متوتر وغير مطمئن وغير واثق من نفسه وكذلك غير فعال.

أما دراسة **فنطازي والهاشمي (2008)**والتي هدفت هي الأخرى إلى تقويم العملية الإرشادية في مؤسسات التعليم الثانوي من خلال الكشف عن مختلف النقائص التي تشملها والتي من شأنها أن تعيق القائمين بالعمل الإرشادي عن أداء مهامهم كما يجب، حيث توصلت هذه الدراسة إلى التوصية بإعطاء العناية القصوى لعملية انتقاء المرشدين أثناء عملية التوظيف وإخضاع المرشدين أيضا في الميدان إلى برامج تدريبة، و كذا إعادة النظر بجدية في برامج التكوين الجامعي و كذا ضرورة العمل على توفير الجو المهني الملائم لإنجاح العملية الإرشادية وذلك من خلال توفير الحوافز المادية والمعنوية. كذلك هدفت دراسة **بن عربية وحباس(2017/2016)** إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ظل المتغيرين هما الجنس والشعبة الدراسية، وأخيرا توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ومستوى القلق لديهم يكون مرتفع على مقياس قلق الامتحان. أما بخصوص دراسة **مبروكي (2018)** فقد هدفت إلى التعرف مدى فعالية مستشار التوجيه داخل المؤسسة في التخفيف من قلق الامتحان بالإضافة إلى العمل على توعية وتحسيس المتمدرسين بأهمية الارشاد والتوجيه في التخفيف من قلق الامتحان، في حين توصلت الدراسة إلى أن لمستشار التوجيه دور كبير في التقليل من قلق الامتحان.

يتضح لنا من خلال ما سبق أن هناك اتفاق بين أغلبية الدراسات السابقة العربية والأجنبية أن للقل تأثير كبير على التلاميذ وخصوصا في المرحبة الثانوية كالتأثير على التحصيل الدراسي، كما أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة الارتباطية التي تجمع بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي للتلاميذ، وذكرت بعضها إلى على استخدام مختلف التقنيات والطرق للتخفيف من قلق الامتحان منها تقنية الاسترخاء العضلي، أما بخصوص مستشاري التوجيه والإرشاد فأكدت معظم الدراسات السابقة أنه المحور الأساسي في العملية الإرشادية وله دور مهم في هذه المرحلة، لذلك ركزت البعض منها على إعطاء عملية اختيار المرشد عناية خاصة، كما اتجهت إلى تحديد الفروق بين الجنسين والفرق أيضا بين عمل مستشاري التوجيه من خلال خبرتهم في المجال العلمي.

الفصل الثاني: مستشار التوجيه والإرشاد

تمهيد الفصل

I. التوجيه والإرشاد

1- مفهوم التوجيه والإرشاد

2- نشأة التوجيه والإرشاد

3- أهداف التوجيه والإرشاد

4- أسس التوجيه والإرشاد

5- الحاجة إلى التوجيه والإرشاد

6- نظريات التوجيه والإرشاد

II. مستشار التوجيه والإرشاد

1- تعريف مستشار التوجيه

2- خصائص مستشار التوجيه

3- مهام مستشار التوجيه

4- الوسائل التي يستعملها مستشار التوجيه

5- علاقات مستشار التوجيه

6- الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

تعتبر الإرشاد والتوجيه من التعليمات التربوية الحديثة التي شهدتها مختلف الأنظمة التربوية ولقد أحد الكثير من اهتمام المنظرين ولاسيما في مجال التربية، حيث أن ظهوره لم يكن وليد الصدفة بل كان مرتبطا بمجموعة من العوامل.

كما يعتبر مستشار التوجيه والإرشاد واحد من أهم ركائز العملية التعليمية لما يلعبه من دور هام داخل المؤسسة التعليمية في تحسين العملية التربوية بأدائه لمهامه ومساعدته للتلاميذ من أجل تحقيق التكيف وتحسينه.

وسنتعرف في هذا الفصل على مفهوم التوجيه والإرشاد وكذا نشأته وبعدها سنتعرف على أهدافه وأهم الأسس التي يقوم عليها التوجيه وبيان أهم أسسهولما الحاجة إلى التوجيه والإرشادوفيما تتمثل أهم النظريات المفسرة له.

كما سنتكلم عن مفهوم مستشار التوجيه وخصائصه ومهامه والوسائل التي يستخدمها ويعتمد عليها بالإضافة إلى علاقاته وكذا الصعوبات التي يواجهها مستشار الإرشاد والتوجيه.

I. التوجيه والإرشاد

1. مفهوم التوجيه:

لغة:يعلى، واجه، وجاها، ومواجهة، بمعنى قاد له وجها لوجه وكذلك؛ وجه، توجه، واجه، وجاهة بمعنى صار معروفا.

اصطلاحا:

- **تعريف ميلر (MILLER)للتوجيه:** عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم واختيار الطريق الصحيح والضروري الحياة، وتعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية والتي تصحح مجرى الحياة، وكذلك عرف بأنه ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية وعلى توفير الخدمات المتخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن. (أبو أسعد والهواري، 2008، ص 29)
- **يعرف أحمد زكي صالح:** يقصد بالتوجيه عملية إرشاد الناشئين على أسس علمية معينة كي يوجه كل فرد إلى نوع من التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله المهنية وغيره من الصفات الشخصية حتى إذا تيسر له مثل هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبيرا وبالتالي يتمكن من تقديم خدماته المجتمع. (حناش، بن يحي، 2011، ص 20-21)
- **تعريف هوبوك (HOPPOCK):**التوجيه في مفهومه أي نشاط يمارس بقصد التأثير على الفرد في صياغة الخطة المستقبلية. (القذافي، 2001، ص 28).
- **أما دونالج مورينتس فيعرفه:** أنه ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية وعلى توفير خدمات متخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدراته وإمكانيته إلى أقصى حد ممكن. (الفسفوس، أحمد، 2007، ص5)
- **تعريف (BROWER):** يقصد بالتوجيه مجهود منصور في سيلي نمو الفرد من الناحية العقلية، وأنه كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أو يوضع تحت التوجيه التربوي. (محمد ملحم، 2006 ص85)
- **ويعرفه سعدون سلمان والكبيسي والتميمي:** هو مجموعة الخدمات التي تقدم للتلاميذ بهدفه مساعدتهم على إدراك قابليتهم وإمكانياتهم وميولهم ودوافعهم ومشاكلهم بصورة واقعية وإدراك الظروف البيئية المختلفة والعمل على تحديد أهدافهم بالشكل الذي يتناسب والإمكانيات الذاتية والظروف البيئية واكتساب القدرة على حل المشكلات التي تواجههم، وتحقيق ما تسمح به إمكاناتهم من نمو وتطور متكامل (سلمان وآخرون، 2002، ص88)
- **ويعرف كلي التوجيه على أنه:** أساس علمي التصنيف طلبة المدارس الثانوية مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من القرارات التي تدرس له. (حناش، بن يحيى، 2011 ، ص 23) .

- **في النظام التربوي الجزائري وتحديدا في النصوص التشريعية الخاصة بمشروع إصلاح التعليم الثانوي يقصد بالتوجيه:** الوسيلة التقنية والتربوية التي تمكن من تحقيق الكمية والكيفية المرتبطة بالتنمية على الوجه المطلوب بنجاعة واقتصاد.

وفي نفس الوثيقة عرف التوجيه على أنه توزيع التلاميذ على شعب التعليم حسب مواهبهم ونتائج التقويم المدرسي ورغباتهم في إطار النسب التي يقررها المخطط الوطني للتنمية وبالنظر إلى ما يحتويه طور التعليم من شعب. (حناش، بن يحيى، 2011، ص 23)

نلاحظ من خلال هذه التعريفات أن مفهوم التوجيه كبرنامج أكثر شمولية، إذ يتسع مفهوم التوجيه من حيث كونه عملية مساعدة تتم في إطار منهجي منظم من خلال خدمات المساعدة التي تقدم للأفراد في المجالات التربوية والنفسية والمهنية، وعليه فإن برنامج التوجيه يقدم خدمات نوعية للتلاميذ تساعدهم على حل مشكلاتهم

ب . مفهوم الإرشاد:

لغة:مأخوذة من الفعل أرشد، وأرشده بمعنى هداه أو دله. وفي أسماء الله الحسنى الرشيد وهو الذي أرشد الخلق إلى مصالحهم، أي هداهم ودلهم. (قاموس المعجم الوسيط)

فالإرشاد لغة يشير إلى الهدي أو الاهتداء إلى الحق وطريق الاستقامة والابتعاد عن الغي والضلالة، ويقال فلان بلغ سن الرشد أي النضوج وبلغ مبلغ الرجال، وواضح أن اللفظة تشير إلى النصح والتوجيه والهديوالتعليم والتربية والتنشئة والإعداد، ومن ذلك ترشيد السلوك أو ترشيد الاستهلاك أي التوعية فيه، بحيث يتوخى فيه المرء الاعتدال والمعقولية دون إسراف أو تبذير أو هدر للأموال والإمكانات والخدمات. (العيسوي، 1990، ص344)

اصطلاحا:

يعتبر الإرشاد بمختلف أنواعه ومجالاته أحد مهن المساعدة التي وجدت لخدمة الأفراد، إذ لا يخلو تقريبا أي تعريف المصطلح الإرشاد من مفهوم المساعدة ضمنا أو ظاهرا وهناك العديد من تعريفات الإرشاد نذكر منها:

- **يعرفه زهران(1987):** بأنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه.(زهران، 1987، ص47)
- **ويعرفه مصطفى (1989):** بأنه عبارة عن مجموعة من الخدمات التي تقدم للتلميذ أو الطفل كي يفهم نفسه، وهو عملية ضرورية للتلاميذ منذ المرحلة الابتدائية وحتى نهاية مرحلة التعليم. (مصطفى، 1989، ص5)
- **وتعرف الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي:** على أنه الخدمات التي يقدمها المتخصصون في علم النفس والإرشاد وفق مبادئ واساليب دراسة السلوك خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدماتهم لتأكيد الصحة النفسية مع نفسه والآخرين في المحيط الاجتماعي. (العزة، 2009، ص12)

- **كما يعرف:** بأنه عملية مساعدة الفرد على فهم حاضره وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكانه المناسب له وللمجتمع، ومساعدته في تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني حتى يحقق الصحة النفسية مع نفسه والآخرين في المحيط الاجتماعي. (تيم، 1999، ص13)
- **يعرف الإرشاد بوجه عام:** على أنه العملية الفنية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها موضع الخطط التي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل والتكيف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي به هذا الحل، حيث يهدف الإرشاد إلى الكشف عن مواهب الفرد ومقارنتها بفرص الحياة المتاحة له ومعاونته على إيجاد مكان مناسب له في المجتمع،كما يستطيع أن يحيا حياة نفسية متزنة ويبدل أقصى ما يمكنه من قدرات وأن يستغلها أحسن استغلال. (زيدان، 1979، ص392).
- **ويعرفه باترسون:** بأنه يتضمن مقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد ومعرفة ما يمكن تغييره في سلوكه بطريقة أو بأخرى يختارها ويقرها المرشد، ويجب أن يكون المسترشد لديه مشكلة ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد للوصول إلى حل المشكلة.
- **كما يعرفه بلوتشر:** بأنه عملية يتم فيها التفاعل بهدف أن يتضح مفهوم الذات والبيئة وبناء وتوضيح أهداف أو قيم تتعلق بمستقبل الفرد المسترشد.
- **كما يعرف على أنه:** الجانب الإجرائي العملي المتخصص في مجال التوجيه والإرشاد، هو العملية التفاعلية التي تنشأ عن علاقة مهنية بناءة بين مرشد (متخصص) ومسترشد (طالب)، يقوم فيها المرشد من خلال تلك العملية بمساعدة الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته والتبحر بمشكلاته ومواجهتها وتنمية سلوكه الإيجابي وتحقيق توافقه الذاتي والبيئي للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية في ضوء الفنيات والمهارات المتخصصة للعملية الإرشادية. (بن إبراهيم، ب س، ص 10)

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أنها اشتملت على عناصر مشتركة يتضمنها تعريف الإرشاد على أنه عملية ذات توجه تعليمي يجرى في بيئة اجتماعية بسيطة بين شخصين، يسعى المرشد المؤهل بالمعرفة والمهارة والخبرة إلى مساعدة المسترشد باستخدام طرائق وأساليب ملائمة لحاجاته ومنطقة مع قدراته كي يتعلم أكثر بشأن ذاته ويعرفها على نحو أفضل ويتعلم كيف يضع هذه الفهم موضع التنفيذ فيما يتعلق بأهداف يحددها بشكل واقعي ويدركها بوضوح وبأكثر سعادة وأكثر إنتاجية.

ج . تعريف التوجيه والإرشاد:

هناك الكثير من التعريفات للتوجيه والإرشاد كل من وجهة نظر معينة، وكل يركز على وجهة النظر التي يرتكز عليها، ولكنها جميعا تهدف إلى نفس الشيء المعنى، وهذه التعريفات تحدد وتصف الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للتوجيه والإرشاد النفسي والمدرسي.

وفيما يلي عدد من هذه التعريفات:

*يعرف على أنه عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكاناته وقدراته وتعليمه بما يمكن من أن يعيش في أسعد حال بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه.

* كما يعرف بأنه: عملية مساعدة الفرد في فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكاناته وفرصه وميوله والفرص المتاحة أمامه ومشكلاته وحاجاته، واستخدام معرفته في إجراء الاختيارات واتخاذ القرارات لتحقيق التوافق بحيث يستطيع أن يعيش سعيدا.
* ويعرف أيضا: أنه عملية مساعدة الفرد في فهم حاضره وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكانه المناسب له وللمجتمع الذي يعيش فيه. (بطرس، 2010، ص18-19)

كما يساعد الإرشاد التربوي في المدرسة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في النجاح في برنامجه التربوي، والمساعدة على تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة. (زهران، 1985 1986، ص623)

ونلاحظ من خلال ما ذكر مسبقا أن عمليتي التوجيه والإرشاد تقوم باستغلال خبرات التلميذ لتحقيق النمو السليم وحته باستمرار المعرفة ذاته والعمل على تكوين علاقات سليمة والعمل على استغلال خبراته وقدراته وإمكاناته لوقايته من الوقوع في الاضطراب النفسي، أو لعلاجه مما يعانيه من مشكلات أو اكتساب مهارة جديدة أو الإحداث تغيير في سلوك خاطئ لدى التلميذ.

2. نشأة التوجيه والإرشاد في الجزائر:

أ . فترة الاحتلال الفرنسي أو ما قبل الاستقلال: يحيلنا الحديث عن التوجيه المدرسي والمهني في هذه الفترة بالضرورة إلى التطرق إلى الوضع السائد في مجال التربية والتعليم، وينبغي التذكير بأن هذا الوضع الذي شكل منطلقا لإعادة هيكلة التعليم والخوض في الإصلاحات الأولى للتعليم فور الحصول على الاستقلال وتحقيقا لسياسة التجهيل والتمييز، فإن فرص التعليم المتاحة أمام الجزائريين جد ضئيلة مقارنة بأبناء المعمرين، وكانت الأمية منتشرة انتشارا كبيرا وتكشف الإحصاءات المسجلة لدى وزارة التربية والتعليم آنذاك الوضع الآتي:

*إن نسبة الأطفال الجزائريين في سن التمدرس طوال الفترة 1930-1962 لم تتجاوز ثمانية بالمائة وهي نسبة تقل كلما صعدنا في السلم التعليمي في المراحل الأخرى.
*إن أبناء المستوطنين في الجزائر قد مثلت أربعة أخماس حظوظ أبناء الجزائريين التعليم رغم كثرة عدد الجزائريين وقلة عدد الأوروبيين.

*وفي المدارس الابتدائية العليا يمثل الفرنسيون ثمانية أضعاف حظ الجزائريين فيها.

*وفي المدارس المهنية يمثلون 15 مرة من حظوظ الجزائريين وفي الثانويات يمثلون 36 مرة من حظ الجزائريين 10340 .

وتعكس هذه الأرقام في حد ذاتها السياسة التعليمية الاقتصادية في عهد الاستعمار والتي أفرزت جهازا مماثلا لعملية التوجيه المدرسي والمهني.
وما يمكن استنتاجه عن التوجيه المدرسي والمهني في هذه المرحلة أنه لا يعدو عن كونه أداة في خدمة سياسة المعمر الاقتصادية والثقافية. (حناشي ، بن يحيى ، 2011 ، ص 107)

إن التعليم الموازي الممنوح من قبل جمعية العلماء المسلمين وفي مقدمتهم **عبد الحميد بن باديس** ظهر كبديل ولقد لقي رضا وإقبالا كبيرا لدى الفئات المحرومة من الجزائريين، فقد كان تعليما لا يخلو من محاولة توجيه التلاميذ في مسارهم التعليمي ومحو الأمية في وسط كافة الشعب الجزائري ويمكن اعتبار هذه المبادرة في قمة العمل التوجيهي لاعتبارها محققة لمطالب المجتمع الجزائري والمتمثلة في إفشال سياسة المعمر، وفي محاربة الجهل والأمية والاندماج وطمس معالم الشخصية الوطنية من جهة وتلبية مطالب أفراده من جهة أخرى.

وعلى مستوى التعليم الرسمي الذي كانت تديره المؤسسات الحاكمة آنذاك ظهر التوجيه المدرسي سنة 1945 وقد انحصر في التوجيه المهني وهذا لتلبية حاجات الدول المختلفة في مجال الشغل والصناعة وإمداد مؤسساتها باليد العاملة، ولم يكن للتوجيه آنذاك انتشارا واسعا حيث اقتصر على خدمات مستشار واحد مما حال دون تحقيق أهداف التعليم والإحاطة بكل مشكلات التربية في تلك المرحلة، ويلاحظ ابتداء من الخمسينيات زيادة عدد المستشارين حيث بلغ عددهم 53 مستشارا موزعين على 3 مراكز ومفتشية واحدة للتعليم مقرها الجزائر العاصمة. (حناش ، بن يحيي ، 2011 ، ص 107)

ب . فترة ما بعد الاستقلال: بعد الاستقلال وجدت الجزائر نفسها دون تأطير وعجز على كافة المستويات منها النظام التربوي، فمن بين المراكز التي كانت تدير التوجه المدرسي والمهني استأنفت ثلاث مراكز عملها بإمكانات ضعيفة وهي مراكز وهران، الجزائر وعنابة، يأطرها أربعة (4) مستشارين ثلاثة (3) منهم جزائريين، هذا الوضع أدى بالقائمين على شؤون التربية والتعليم بإرسال بعثة إلى المغرب الأقصى يهدف التكون بها، وتم فتح مراكز قسنطينة، تلمسان، سطيف، سعيدة، بين 1965،1967.

وتم استحداث معهد علم النفس التطبيقي والتوجيه المهني والمدرسي سنة 1964 خلفا لمعهد النفس التقني والقياس البيولوجي، وقد قامت الجزائر بعد الاستقلال بحركة إصلاحية جزأرة التعليم تعميمه، كما قامت بإصدار مجموعة من المراسيم والمناشير الوزارية التي تنص على منح شهادة دولة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، ولكن مع ظهور فكرة المخططات خاصة مخطط " 978-1973 " تغيرت حالة التوجيه المدرسي حيث أصبح توجيه التلاميذ واختيارهم نحو الشعب التقنية أهم ما يتميز به التوجيه في الجزائر.

بدأت البحوث الدراسية لمشاكل التلاميذ وتأخرهم الدراسي تزداد أهميتها وتتضاعف مع ظهور الخدمات الموجهة.

ومع بداية الثمانينيات كلفت مصالح التوجيه المدرسي بعملية التوجيه وتحديد الملمح التربوي للتلميذ الموجه معتمدا على الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ وإمكانيات الثانوية المستقبلية. (وزارة التربية، 2001، من 8).

وعلى العموم يمكن القول بأن التوجيه المدرسي في هذه الفترة من بعدة مراحل هي:

- **المرحلة الأولى 1962 إلى 1973-1974 :** تميزت هذه المرحلة بتخرج أول دفعة جزائرية في دبلوم دولة مستشار في التوجيه المدرسي والمهني تضم 10 مستشارين وتم استخدام أول مرسوم

جزائري ينص على استحداث دبلوم دولة جزائري لمستشار التوجيه المدرسي والمهني، وهو مرسوم رقم 66-241 المؤرخ في 05 أوت 1966 ، هذا من الناحية التشريعية، أما من الجانب الأكاديمي العلمي فقد أقيم أول ملتقى حول التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر سنة 1968 تلاه ملتقى آخر سنة 1971 ، عكف فيه المختصون على دراسة الروائز النفسية والتقنية والفلسفة التي انتهجت في هذه الفترة تنطلق من فعل التوجيه الذي كان مؤثرا على الفرد نفسه، وذلك بناء على إرشادات توجيه مدرسي قائمة على تنبؤات فردية.

- **المرحلة الثانية من 1974-1975 إلى 1990-1991 :** تميزت بزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم والتربية مما أدى إلى توسيع الهرم التعليمي بنيويا ووظيفيا وانعكس كله على التوجيه المدرسي الذي عرف تغيرات هيكلية ووظيفية، حيث انتقل من مجال الفحوص الفردية إلى مجال الإعلام الجماعي والتوجيه الكمي وفقا لأهداف محددة مسبقا في الخريطة المدرسية والمستسقاة هي الأخرى من الأهداف الكمية لمختلف المخططات التنموية، وفي هذه المرحلة لما بدأت المعايير ومقاييس التوجيه تختلف حسب الخريطة المدرسية ومعدلات القبول في المراحل اللاحقة بدأ التوجيه المدرسي ينحرف عن وظيفته التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على اختيار مستقبله الدراسي حسب رغبته، وأصبحت وظيفته وظيفة انتقائية حيث ينتقى التلاميذ حسب معدلاتهم وحسب الخريطة الرسمية للمقاطعة التربوية فتم توزيع التلاميذ على مختلف التخصصات والشعب المتوفرة لكل مقاطعة لملء التخصصات الشاغرة على حساب رغبة التلاميذ، هذا ما يتعارض مع ديمقراطية التعليم.
- **المرحلة الثالثة 1992-1993 إلى يومنا هذا:** تميزت بتراجع الاعتبارات الكمية مقابل الاعتبارات النوعية وتتم بالعودة إلى المهام الأصلية للتوجيه المدرسي، وهذا ينطبق على نصوص 28ومراسيمه التنفيذية التي ظهرت خلال هذه الفترة أكثر مما ينطبق على التوجيه المدرسي كفعل وممارسة وظيفته على مستوى المدرسة والمحيط المدرسي.(زروقي، 2008، ص 66 – 67)

من خلال مماسبق نستخلص أن المنظومة التربوية في الجزائر مرتبعدة إصلاحات تغيرت بتغير الوزارات المشرفة على قطاع التربية والتعليم، وباعتبار سياسة التوجيه جزء من هذا القطاع فإنها شهدت هي الأخرى تحولات اختلفت معطياتها وآلياتها في كل مرحلة من المراحل، وما تعتقده أن تطور التوجيه في الجزائر مر بثلاث مراحل بالنظر إلى أهم الأحداث والتغيرات والتعديلات التي سجلت في كل منها.

3. أهداف التوجيه المدرسي:

إن للتوجيه المدرسي أهدافا عديدة يسعى إلى تحقيقها في حياة الأفراد والجماعات، هذه الأهداف قد تكون أهدافا عامة يسعى الجميع إلى تحقيقها وقد تكون أهدافا خاصة لها خصوصية تتعلق بنفس الفرد الذي يسعى إليها، بحيث تحقق له الرضا النفسي والرضا الاجتماعي ومن بين الأهداف التي يسعى التوجيه المدرسي إلى تحقيقها:

3.1- تحقيق الذات : يأتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد قد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه، مثل حاجته للطعام والشراب والملبس والمسكن والجنس والأمن والسلامة والحب والتقدير والاحترام والانتماء إلى أسرته ومجتمعه، وبعد تحقيق هذه المتطلبات يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته ويرغب في أن يحتل مكانة اجتماعية ومهنية لائقة يحقق من خلالها سعادته وقيمته كإنسان يحب ويحب وينظر إلى نفسه نظرة أمل وتفاؤل وسعادة وثقة. (عبد العزيز، عطيوي، 2009، ص 12)

أي تسهيل النمو العادي وتحقيق مطالب النمو في ضوء معاييره وقوانينه حتى يتحقق النضج النفسي

3. 2- تحقيق الصحة النفسية للفرد: الصحة وسلامة الجسد والعقل متطلبات لا غنى عنها لكل فرد في المجتمع، فإن صح عقل الإنسان وجسمه استطاع أن يعيش مع بني جنسه في وئام وتوافق وإذا اعتلت صحته النفسية اضطربت سلوكياته وساءت أعماله، الأمر الذي يفقده الرضا عن نفسه ورضا الآخرين عنه.

ويهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه ومن قلقه وتوتره وقهره النفسي، ومن الإحباط والفشل ومن الكبت والاكتئاب والخوف ومن الأعصاب ومن الانهيار ومن الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها بسبب تعامله مع بيئته التي يعيش فيها.

والتوجيه يساعد الفرد في حل مشكلاته وذلك بالتعرف على أسبابها وطرق الوقاية منها، وإزالة تلك الأسباب وإلى السيطرة عليها إذا حدثت مستقبلا.

إن التكيف يعني التوافق الذي يسعى إلى تحقيقه التوجيه والإرشاد ويتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغير والتعديل حيث يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومتطلباته البيئية. وأهم مجالات التوافق النفسي والتكيف ما يلي:

ا . تحقيق التوافق الشخصي: أي تحقيق السعادة مع النفس وإرضاءها وإشباع الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والتوافق المطالب النمو.

ب . تحقيق التوافق التربوي: وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد المدرسية والمناهج في ضوء قدرته وميوله حتى يحقق النجاح الدراسي.

ج . تحقيق التوافق المهني: يتضمن اختيار السيئة المناسبة والاستعداد لها علميا وعمليا حتى يكون الفرد منجزا وكفؤا فيشعر بالرضا والنجاح أي وضع الفرد المناسب في المكان المناسب له وبالنسبة للمجتمع.

د . تحقيق التوافق الاجتماعي: ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لغير الجماعة. (الفرخ، تيم، 1999، ص 20)

3. 3- تحسين العملية التعليمية: أن التوجيه المدرسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية، إذ أن هذه العملية هي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه، وذلك بسبب الفروقات بين الطلاب واختلاف المناهج وازدياد أعداد الطلبة وازدياد المشكلات الاجتماعية كما وكيفيا، وضعف الروابط الأسرية وانتشار وسائل التربية الموازية كالسينما والإذاعة والتلفزيون، وذلك لإيجاد جو نفسي صحي وودي في المدرسة بين الطلاب والمعلم والإدارة والأهل وتشجيع كل منهما على احترام الطالب كفرد له إنسانيته وله حقوق وعليه واجبات ليتمكن من الانجاز الناجح والابتعاد عن الفشل.

ويعتمد التوجيه لإنجاح العملية التعليمية على عدة أمور منها:

*إثارة دافعية الطلبة نحو الدراسة واستخدام أساليب التعزيز وتحسين وتطوير خبرات الطلبة اتجاه دروسهم.

*مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التعامل مع قضاياهم الدراسية والأسرية والتربوية ومراعاة المتوسطين والمتفوقين والمتخلفين منهم تحصيلا وتوجيه كل منهم وفق قدراته واستعداداته.

* توجيه وإرشاد الطلبة إلى الطرق الدراسية الصحية .

*مساعدة الطالب على التكيف مع نفسه وأسرته ورفاقه ومجتمعه

*مساعدة الطالب على التغلب على مشكلات النمو العادي الانفعالية والاجتماعية .

*تقديم خدمات الإرشاد التربوي والمهني لمساعدة الطلبة على الاختيار المهني الملائم لقدراتهم وقابلتيهم (عبد العزيز، عطيوي ، 2009 ، ص 13) .

وحسب مشروع النظام التربوي الجزائري المجمد في أمريكا حددت أهداف التوجيه المدرسي فيما يلي:

*متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.

*اقتراح طرق التوجيه وتداركه.

*يتم التوجيه المدرسي في المراكز المتخصصة وفي مؤسسات التربية.

*تنظيم اجتماعات اعلامية حول الدراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوص النفسانية والمحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميذ. (الطيبي، 2013، ص 58)

*مساعدة التلميذ في تقييم استعداداته وميوله للدراسة الملائمة له، فالتلميذ في المدرسة في كثير من الأحيان قد لا يعرف ماذا يفعل؟ ووظيفة التوجيه المدرسي تساعده على اكتشاف حاجاته وقدراته واهتماماته كفرد ومن تم توجيهه لمساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته.

*تحديد نواحي النقص المؤدية إلى عدم النجاح في دراسته، وهذا الهدف يعتبر الأسس باعتبار أن كل تلميذ يواجه خلال تمدرسه الكثير من الصعوبات في التخصص الذي اختاره، وبالتالي فهو بحاجة إلى من يساعده على تخطي عقبات سوء التوافق مع التخصص ونواحي القصور في تحصيله وكذا رسوبه وبالتالي دراسة تلك الأسباب وإيجاد الحلول لها. (مرسي، 1991، ص 141)

* العمل على توثيق التعاون بين المدرسة والبيت وتطويرها لكي يكون كل منهما استعداد للآخر ومكملا له لخلق جو مشجع للتلميذ على مواصلة الدراسة.

*العمل على اكتشاف مواهب المتمدرسين وميولهم، المتفوقين منهم وغير المتفوقين على حد سواء، والعمل على توجيه واستثمار تلك المواهب والقدرات والميول بما يعود بالنفع على التلميذ. (بن فليس، 2014، ص 26)

مما سبق نستنتج أن الهدف الأسمى للإرشاد في هذا الشأن هو وصول المسترشد ألى توجيه الذات أي قدرة الفرد على توجيه حياته بنفسه ورسم اهدافه وفق المعايير الاجتماعية السائدة وتحقيق النمو الشامل والنضج النفسي والتوافق مع الذات والآخرين.

4. أسس التوجيه والإرشاد:

تستند عملية التوجيه والإرشاد كغيرها من العمليات إلى مجموعة من المعطيات أو الأسس المشتقة من دراسة الطبيعة البشرية أبرز هذه الأسس: الأسس الفلسفية، النفسية، التربوية، الاجتماعية والأسس الاقتصادية، وسنتطرق إليها كما يلي:

4. 1- الأسس الفلسفية : هناك مجموعة من الأسس الفلسفية وهي:

أ. معرفة طبيعة الفرد (التلميذ): إن معرفة وفهم طبيعة الفرد (التلميذ) تتطلب العودة إلى بعض المذاهب الكبرى والنظريات النفسية والفلسفية التي تناولت الإنسان، لأنه لا يمكن التحكم في الشيء وتسخيره إلا بعد العلم بما في ذلك الشيء من حقائق وقوانين يخضع لها، **" فكارل روجرز "** صاحب نظرية الذات ينظر إلى الإنسان على أنه خير بطبعه لأنه يؤمن بأن الفرد مهما كانت مشاكله فإن لديه العناصر الطيبة في مكونات شخصيته والتي تساعده على التغلب على مشكلاته بنفسه. (الخواجا، 2002 ص 149)

وأن بعض الظروف والضغوط هي التي تفسده وتجعل سلوكه مضطرب ، وهو نفس الاتجاه الذي ذهب إليه " روسو " حيث يقول : " إن كل ما في الوجود صالح حس مادام في حالته الطبيعية أما إذا وقع يوما في أيدي الناس فإنه لا يلبث أن يفسد ويشوه . "

ونفس الشيء ذهب إليه **" ايريك بيرن "** صاحب نظرية التفاعل إذ يرى أن كل فرد يولد ولديه الطاقة لتنمية إمكانياته بما يحقق أقصى فائدة له وللمجتمع، وأن يستمتع بحياته وأنه قادر على الإبداع والتكيف بينما نظر **" سيغموند فرويد "** إلى أن الإنسان في تشاؤم على أنه شهواني عدواني لأنه غير مخير، وسلوكه محكوم بقوى ودوافع لا شعورية وبيولوجية جنسية لابد من مساعدة الفرد من قبل الأخصائي أو المعالج باستعمال أسلوب التداعي الحر ، وهناك من يرى بأن الإنسان محايد أساسا كالنظرية السلوكية ، وسلوكه يكون حسب ما تعلمه خيرا أو شراء توافق أو اضطراب، سواء أو انحراف، وأن ميوله فطرية ليست بحد ذاتها خيرة أو شريرة وإنما تسير حسب الجهة المسيرة إليها، في هذا الصدد يقول **" أبو حامد الغزالي "** الصبي وأمانة عند أهله ووالديه وقلبه الطاهر جوهرة نقية ساذجة خالية من كل نقش وصورة فإن عود الخير و علمه نشأ عليه وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقى وهلك" (القاضي، 1981، ص 72)

ب . الكينونة والسيرورة: الكائن الإنساني محدود في كينونته وسيرورته فالكينونة تعني ما يوجد أو ما يمكن أن يوجد، أما السيرورة فعي تتضمن التغير وهما متكاملان وفق تغير يبقي على الكينونة ويؤدي إلى السيرورة.

ج . الحرية: من طبيعة الإنسان واستعداداته الذاتية وبالوسط الذي يعيش فيه بعد البرز جانب من الجوانب تلك الحرية في حرية الشعور الذاتي، فالإنسان حر في أن يحب أو يكره، في أن يقرر مصيره ويخطط لحياته ما لم تتدخل عوامل ظاهرة وخارجة عن إرادته لتحد من حريته أو تعيقها، فعند القيام بالتوجيه لا بد من منح الحرية للتلميذ حتى يستفيد مما تعلمه واكتسبه ويختار من بين العرض العديدة التي تحتاج له لأن التوجيه تبدأ من التلميذ وإلى التلميذ (قورة، 1977، ص 118) .

د . مراعاة أخلاق المهنة: إن الموجهون التربويون والمرشدون والمعالجون النفسيون ملزمون في عملهم ببنود دستور اخلاقي فيه مصلحة لهم ولعملائهم، وعلى هذا الأساس فالموجه التربوي مطلوب منه ما يلي:

*العلم والخبرة والمهارة والترخيص الرسمي لأداء مهامه .

*التحلي بالأخلاق الحميدة كالصبر والأمانة والعلم والمرونة.

*عدم إفشاء أي سر للمعلومات الخاصة بالحالات التي يقوم بدراستها ومتابعتها إلا في حدود ما يسمح به الأخلاق والقانون.

*التقبل الإيجابي للتلميذ صاحب المشكلة.

*التمسك بأصول المهنة من أجل الوفاء بمسؤوليته والتزاماته وأن يحترم ويحفظ كرامته ويستفيد من خدمات التوجيه دون تمييز مهما كانت الأسباب.

*يتمتع السيادة القانون والاستفادة من المعايير الأخلاقية التي تحكم وتنظم العلاقة بينه وبين موجهه. (القذافي، 2001، ص 28)

4. 2- الأسس النفسية : يتمثل الأساس النفسي في ما يلي :

ا **. النضج:** يعتبر النضج عملية نمو داخلي متتابع يتداول جميع نواحي الكائن الإنساني ويحدث بطريقة لاشعورية. (الغريب ، 1967 ، ص 29) .

وهو مظهر من مظاهر الصحة النفسية والشخصية القوية المتزنة، حتى إن مسألة النجاح والفشل في الحياة الدراسية أو الأسرية أو الاجتماعية تتوقف عليه، فقد قيل إن المتعلم إذا خلا جسمه عامة من الأمراض والعيوب التي تعيق تعلمهفإنه يبلغ مبلغا كبيرا من الاستعداد للتعلم في أي ميدان من ميادينه. (قورة ، 1977 ، عن 118)

والنصح مقصود به هذا نصح التلميذ من النواحي الفسيولوجية والعقلية والفكرية والانفعالية والاجتماعية، بمعنى عند تقديم توجيهات أو إرشادات معينة له ينبغي أن يكون ذلك في حدود أبعاد هذا النصح حتى يتم له النجاح والتفوق، لذلك كان على الموجه التربوي أن يتعرف على حقائق النضج المختلفة وذلك بدراسة طبيعة نمو التلميذ في كل مراحل تعلمه حتى بوجهه على أساس سيكولوجي سليم.

ب . الدافع : إن الدافع هو كل ما يدفع إلى السلوك ذهنيا كان هذا السلوك أم حركيا ، لذا كان موضوعه وثيق الصلة بعمليات الانتباه والإدراك والشكر والتخيل والابتكار والتعلم الولاء ما كان ذلك كنه لهذا يعرف بأنه حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة كما يعرف أحيانا بأنه حالة من التوتر الجسمي النفسي تثير السلوك وتواصله حتى يخف هذا التوتر أو يزول فيستعيد الفرد توارثه (راجح ، 1999 ، ص78-79)

والدافع هذا كقوة محركة وموجهة في آن واحد هو الذي يدفع الفرد للقيام باستجابات معينة أو نشاط معين، فبدونه لا يقوم باي سلوك ولا يباشر بأي نشاط ومن ثم لا يوجد مجال للتعلم

ج. الاستعدادات : مثلما يختلف الأفراد في بنيتهم المرفولوجية، والاستعدادات بدورها تختلف من شخص لآخر، وهنا تظهر أهمية التوجيه في تحديد مهمة كل متعلم من المتعلمين ، حيث يقوم بدراسة استعدادات المتعلم ليتمكن من توجيهه إلى الدراسات أو المهن التي تناسبه ، وهذا ما أكده كلابار: إن ما يسمح بالتفرقة بين الأفراد عندما تنظر إليهم من راوية المردود هناك استعدادات جسدية وحسية

وفكرية، فالانتباه والملاحظة والذاكرة والذكاء استطيع أن أعتبرها كالاستعدادات في نفس مستوى المهارة البدوية أو الميل للرسم (المنشور الوزاري ، 1991 ، رقم 260)

د. الفروق الفردية: إن اختلاف الأفراد في أشكالهم ومظاهرهم وكأنهم وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم وكل ما يتعلق بشخصياتهم سواء كانت أمورا الفعالية أم نفسية أم روحية أم اجتماعية سوى مظهر من مظاهر الفروق الفردية، ومن ثم يمكن تعريفها بأنها: " الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي للصفات المختلفة ". (الشحيمي ، 1994 ، ص 157)

أو الاختلاف في درجة وجود الصفة (جسمية أو نفسية) لدى الأفراد مقاصة بالدرجة إذا كان الهدف هو معرفة الفروق بين الأفراد وتحديد مستوى كل فرد في صفة معينة ومقاصة بالدرجة المعيارية إذا كان الهدف هو معرفة الفروق داخل الفرد في أكثرمن صفة.

4. 3- الأسس التربوية : تتمثل فيما يلي:

ا. النتائج المدرسية:

يعتبر التحصيل الدراسي السابق للفرد أحسن دليل على مدى ما يمكن أن يحمله في المستقبل، والدرجات في المواد المدرسية هي أول ما يلفت النظر التقويم عمل الفرد وتوجيه التي يمكن أن ينجح فيها، ولا شك لي سجل درجات العرب لعدة سنوات متتالية قد سبين للمين الفاحصة اتجاهات معينة. (عباسي، 1995، ص 85)

فيمكن استغلال هذه النتائج المدرسية لكل المية في طريقتين الطريقة الفول عن طريق المعدل العام للمواد في السنة الأولى ثانوي حيث يتم الارتقاء والنجاح إلى السنة الثانية ثانوي لكل تلميذ يحصل على معدل يساوي أو يفوق 10 من 20 ويمكن لمجلس الأساتذة أن ينقد بصفة استثنائية بعض التلاميذ الذين لا يستوفون الشروط السابقة، وهذا الاستثناء له صلة وثيقة ببطاقة استيعاب المؤسسة.(الخناطة، 1990، ص 13)

كما تدخل نتائج المواد الأساسية لكل شعبة من شعب السنة الثانية ثانوي المفتوحة الثانية أو المنقل بشكل بارز في توجيه التلاميذ، وهي موجودة في بطاقة مجموعات التوجيه الخاصة بالسنة الثانية ثانوي زمن خلالها يتم التعرف على ملمح التلميذ وذلك حسب النتائج المحصل عليها في الثلاثي الأول والثاني. وهذا باعتماد معدل كل مادة أساسية في مجموعة المواد الشعبة من الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي، ويرتب التلاميذ في فئات للحصول على معدل ورتبة التلميذ في كل مجموعة أو شعبة مفتوحة حيث يتم تقسيم فئة التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي إلى فئتين هما:

الفئة الأولى: وتم توجيهها إلى مسار تعليمي يسمى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

الفئة الثانية: توجه هذه الفئة إلى التعليم الثانوي التقني، وفيما يتعلق بالنسبة المئوية للتلاميذ الأوائل الذين تلبي رغبتهم فقد كانت هذه النسبة محددة ب 10 % ثم خفضت إلى النصف أي 65 % بموجب المنشور الإطار رقم 489 المتضمن تنظيم الدخول المدرسي 2003.

ب. دور الأستاذ في توجيه التلاميذ: يقوم الأستاذ بعدة مهام رئيسية لها علاقة مباشرة بالتلاميذ لأنه يعتبر أقرب الناس إليهم فهو يقوم بربط الصلات معهم وذلك من أجل معرفة مدى ضعفهم وتحسينهم من خلال ارتفاع وضعف مستوى التحصيل المدرسي الذي حصل عليه التلميذ في المادة التي يدرسها له، وللأستاذ

دوره في عملية توجيه التلاميذ حيث يمكنه أن يقدم مساعدات إلى مستشار التوجيه والإرشاد أو يتعاون معه لمعرفة القدرات الفعلية لكل تلميذ في القسم أو الشعبية وذلك لأن الأستاذ في اتصال مباشر مع التلميذ. (سمعان، مرسي، 1979، ص 256)

ج. دور مستشار التوجيه والإرشاد في توجيه التلاميذ ، إن المستشار التوجيه دور بارز في توجيه التلاميذ وهذا من خلال المهام والأدوار التي يقوم بها ليساهم في تحسين المستوى التحصيلي للتنمية وذلك بتشخيص عوامل ضعف التحصيل الدراسي واقتراح حلول مناسبة ضمن عملية التقويم حيث يقوم المستشار بالاطلاع على نتائج التلاميذ المحصل عليها وملاحظات الأساتذة،ليتابع المردود التربوي التلاميذ، كما يقوم بإعداد قوائم الاستدراك في الجذع المشترك ويعمل أيضا من خلال الخصم الإعلامية على تزويدهم بمختلف المعلومات حول مختلف الشعب والجذوع المشتركة وامتداداتها الجامعية والمهنية ، ويمكنه الكشف عن ميولات واهتمامات التلاميذ من خلال المقابلات الفردية واستبيان الميول والاهتمامات وأخيرا بطاقة الرغبات.(المنشور الوزاري، 1998، ص 13)

4. 4- الأسس الاجتماعية :تتمثل الأسس الاجتماعية في:

ا. **الأسرة :** بما أن الأسرة في المنشأ الأول الذي ينشأ فيه الإنسان فيأخذ منها تربية خاصة أو يسلك منهجا معينا تبقى نتائجه طيلة حياته، الأسرة تأثيرا كبيرا في عملية مصيرية تتعلق بالتلاميذ ومستقبلهم الدراسي والمهني .

ب. الأصدقاء: إن أول ما يقوم به التلميذ في المدرسة هو إقامة علاقات بين الأصدقاء، هؤلاء الأصدقاء كان قد تعرف عليهم عند دخولهم المدرسة أو كانت معرفته بهم قديمة، حيث يدخل في علاقات وطيدة معهم فيتأثر بهم ويؤثرون فيه ومن ثم يتبني أفكارهم ومواقعهم واتجاهاتهم وهذا حسب نوعية الصداقة الموجودة بينهم.

ج. المجتمع : إن الفرد اجتماعي بطبعه فهو يؤثر في المجتمع ويتأثر به ويتحد اتجاهات يسير عليها تتطبق مع اتجاهات المجتمع ، والتلميذ بصفته فرد يعيش في المجتمع فهو يدرس ليتعلم مهارات ومعارف علمية تضمن له مكانة مرموقة في المجتمع. (النجيشي ، 1981 ، ص 03)

ومنه نستنتج أن أسس التوجيه والإرشاد متعددة، وهي تستمد مكانتها من طبيعة الانسان وخصائصه السلوكية والاجتماعية.

5. الحاجة إلى مستشار التوجيه:

يختلف أفراد فيما بينهم، وقد يكون هذا الاختلاف من ناحية المهارة، الأهداف، القيم والتوجهات المهنية المختلفة يجب أن تكون منسقة مع متطلبات ومكافآت المهنة المعينة والتي تقدمها بيئة العمل. ويؤثر مدى الاتساق أو التوافق بين توجه الفرد المهني وبيئة العمل تأثيرا مباشرا على سلوك واتجاهات الفرد في العمل، وكلما كان التوافق بين التوجه المهني وبيئة العمل كبيرا كلما زادت كفاءة الفرد وزاد رضاء عن العمل.

ولا شك أن هذا التوافق بين بيئة العمل يسبقه توافق في بيئة المدرسة وما قد يكون عليه التلميذ من توافق بين استعداداته وقدراته المدرسية من جهة، وميولاته ورغباته نحو الشعبة المفضلة لديه من جهة أخرى، ومن أجل خلق هذا التوافق سواء كان مدرسيا أو مهنيا استحدث منصب جديد في المنظومة التربويةوهو منصب مستشار التوجيه المدرسي والمهني،نظرا لما يمكن أن يقوم به هذا العضو في خلق

حالة التوافق أو التكيف لدى التلميذ ومن هنا ظهرت الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وكان ذلك لعدة عوامل تذكر ما يلي:

❖ **الزيادة في عدد التلاميذ :**

بازدياد عدد التلاميذ تحت عدة مشكلات مدرسية كالرسوب المدرسي، التسريب العلف المدرسي ومشكلة التكيف سواء مع الوسط المدرسي، أو مع الشعبة الموجه إليها، كل هذه المشاكل وغيرها يتطلب توفر منصب مستشار التوجيه الذي يستطيع بدوره أن يساعد التلميذ على التغلب أو التكيف مع المشكلة التي يتعرض لها.

❖ **تنويع برامج التعلم الثانوي:**

أنشأت البرامج المتنوعة من التعليم الثانوي لتواجه أساسا الاحتياجات التربوية لمختلف القدرات والاهتمامات لدى التلاميذ، ويطالب التلاميذ بالاختيار من بين الموارد الدراسية والأنشطة المختلفة التي يتلقونها في المدرسة الثانوية ومن ثم يصبح من الضروري حسن توجيههم في هذا الاختيار حتى يعود بالفائدة المرجوة من التلميذ والمدرسة والمجتمع الكبير، ومن هنا يكون للتوجيه بالذات أهمية كبرى في المدرسة الثانوية.

❖ **التقدم التكنولوجي السريع:** أدى التقدم التكنولوجي السريع إلى ظهور التخصصات، فتعددت مجالات العمل وتباينت مطالبها وشروط الدخول فيها، وبالتالي أدى ذلك إلى تعديل برامج تدريب الأيدي العاملة والتركيز على مستويات التربية وبرامج الدراسة حتى تخدم التنمية الاجتماعية وسوق العمل بتوفير الخريجين له، فهذه التغيرات أدت إلى ظهور مشكلات التكيف مع العمل ومشكلات التأهيل المهني المناسب.

❖ **قصور الأسرة في مواجهة تحديات العصر:**

تمير المجتمع الحديث بتعقيد العلاقات والتغير المستمر في الإطار الاقتصادي والاجتماعي وهذا جعل الأسرة لا تفي بمتطلبات تربية وتوجيه أبنائها بسبب كثرة انشغالاتها الخارجية، وكذلك تعقد الحياة الاجتماعية إذ لم يعد كافيا توجيه الوالدين في هذا الإطار لاسيما إذا تصورنا بالنسبة للمجتمع العربي تفشي الأمية وجعل الآباء في كثير من الأحيان، وبالتالي قصورهم في توجيه أبنائهم إلى المجالات المختلفة النفسية والاجتماعية والتربوية.

❖ **تطور الفكر التربوي:**

أدى هذا التطور إلى ظهور فكرة جديدة في مجال التربية تجعل من التلميذ محورا أساسيا في العملية التربوية بدل التركيز على المادة الدراسية ومنه تطورت نظريات علم النفس، علم الاجتماع وعلوم التربية حتى تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، وتنمية شخصيته بشكل متكامل كل هذا أدى إلى عدم الاستغناء عن خدمات مستشار التوجيه وجعله عضوا فعالا في المؤسسة التربوية.(عمراني محمد، 2014، ص 76 – 78)

وعموما يمكن أن نستخلص أن الإنسان لاينفك عن حاجته إلى الإرشاد والتوجيه ويغطي جميع جوانب حياته وسلوكه ومعرفته للطبيعة الإنسانية.

6. نظريات التوجيه والإرشاد:

6. 1- النظرية السلوكية ودور العلاج السلوكي : بعد جهود عديدة العلماء النفس التجريبيين توصلوا في القرن الحالي من خلالسكينر حيث أعلن عن مبادئ الاشراط الانتقائي وقوانين تعديل السلوك و إعادة تشكيله في إطار ما يسمى بالسلوكية الحديثة ، حيث تركز هذه النظرية على مسلمات تشير إلى ما يلي :

*ان السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتبها أثناء مراحل الموء المختلفة ويتحكم في تكوينها الدماغ وهي: قوى الكف وقوى الاستثارة.

*أن سلوك الإنسان مكتسب عن طريق التعلم، وأنه قابل للتعديل أو التغيير لإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة.

*كما ترى النظرية السلوكية بأن السلوك يعتمد على عاملين هما: عامل الخبرة السابقة، وما يجري حدوثه حاليا وله علاقة بذلك السلوك، وأنه يمكن التعرف على الأحداث المؤثرة في السلوك عن طريق الملاحظة العلمية المنتظمة.

*كما أنها تعتمد في تغييرها للسلوك وتعديله على أساليب نفسية على رأسها عملية التعلم.

تطبيقات النظرية في الإرشاد: تقوم فكرة الإرشاد السلوكي على الفلسفة القائلة بأن الكائن الحي يستجيب للمثيرات البيئية وفقا لتوقعاته المنتظرة منها، ووفقا للنتائج المترتبة على ذلك السلوك، تؤدي النتائج غير السارة أو التي تنتهي بالعذاب (تعزيز سلبي) إلى تخلى الكائن الحي عن السلوك المؤدي إليها والتخلص منه، بينما يستمر في ممارسة الأنماط السلوك المؤدية إلى مكافئته (تعزيز إيجابي) (القذافي، 2001، من 271)

وتشير نتائج الأبحاث إلى أن الاستجابات الصادرة عن الجهار التي يشعها ويمكن تحديد دور المرشد السلوكي بناء على هذه الأساس كما يلي:

- **تشخيص الحالة:** ويستدعي ذلك معرفة التاريخ المرضي ونوع المشكلة والأساليب التي يستخدمها المرشد في التعامل معها.
- **التقييم:** أي تقييم الموقف العالي المسترشد التعرف على درجة اضطرابه وانوع سلوكه المراد التخلص منه، وتحديد السلوك البديل.

-تحديد مصادر القلق في البيئة الاجتماعية المحيطة بالمسترشد.

-الإلمام بطرق استثارة الشق النفسي لتهيئة المسترشد للتخلص مما يشعر به.

- القدرة على تعزيز السلوك بشكل إيجابي مما يؤدي إلى تخفيض حدة الشعور بالقلق.

-تعليم المسترشد كيف يعيش حياته بشكل فعال بعد التخلص من مشكلته (القدافي، 2001، ص271-272)

• ويستخدم المرشد السلوكي القيام بهذه العمل أساليب تعليمية منها :

-النمذجة: التعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين.

-التدريب التأكيدي (التدعيمي): تعليم مهارات اجتماعية.

-برامج ضبط الذات. (زيدان، شواقفة، 2007، ص 10)

•كما يعمل المرشد السلوكي بالنسبة لتغيير السلوك الغير سوي لابد عليه أن يحدد هذا السلوك وبواعثه والشروط التي يظهر فيها وتخطيط المواقف التي يتم فيها التعلم الجديد الذي يؤدي إلى تكوين ارتباطات

جديدة ، ولابد أن يحاول المرشد أن يحول بين المسترشد والتعميمات القلقة على المثيرات الجديدة ، ولابد أن يصرب له المثل الجيد والطيب عن طريق القدوة الحسنة ليتعلم ألماما جديدة من السلوك (الداهري، 2011، ص 108)

6. 2- نظرية السمات في الإرشاد النفسي :

مؤسسها **"جوردن البيرت "** حيث ركز على الشخصية وعرفها على أنها التنظيم الدينامي في الفرد لتلك الأجهزة الجسمية النفسية التي تحدد طابعه الفريد في التوافق مع بيئته، وأن تلك الأجهزة الجسمية النفسية التي يوجه **ألبيرت** اهتماما أكثر دراستها هي " السمات " حيث تعتبر السمة الوحدة المناسبة لوصف الشخصية.

وقد ساهمت نظرية السمات بقدر كبير في الإرشاد النفسي والتوجيه من خلال تأكيد البيرت على التركيز على الحالة الفردية في دراسة السلوك مستخدما الطرق والمتغيرات التي السبب قرية على شخص، ويشير البيرت في مقابلته بين السند الفردي والجمعي، إلا نظرية السمات تسهم في عملية الإرشاد النفسي والتوجيهي حيث حث **البيرت** على أهمية دراسة الحالة الفردية وأكد على أكثر المناهج فعالية في دراسة السلوك وهو منهج دراسة الحالة.(بطرس، 2010، ص74-78)

حيث تعتمد نظرية السمات على الإرشاد المتركز على المرشد في الإرشاد المباشر، وهو ذلك الإرشاد الموجه الممركز حول المرشد حيث يقوم المرشد بدور إيجابي في كشف الصراعات وتسير المعلومات، وتوجيه المسترشد تحو السلوك الموجب المخطط، مما يؤدي إلى التأثير المباشر في تعديل وتغيير السلوك وكذلك تغيير من الشخصية.

يعتمد الإرشاد المباشر أثناء التشخيص وتحديد المشكلة على استخدام الاختبارات والمقاييس، ويدور موضوع الإرشاد المباشر حول مشكلات واضحة (المصروف، 2012، ص150)

حيث يتبع المرشد الخطوات التالية لحل المشكلة:

التحليل: أي جمع المعلومات وتحليل البيانات وإجراء الاختبار والمقاييس وغيرها من وسائل جمع المعلومات .

التركيب: تلخيص المعلومات بعد جمعها وتحليلها .

التشخيص:تحديد المشكلة وأعراضها وأسبابها.

التنبؤ: تحديد المشكلة بالنسبة إلى حدتها أو سهولة أو صعوبة حلها.

الإرشاد الفردي: ويتم فيه تقديم الخدمات الإرشادية الرئيسية حسب إجراءات عملية الإرشاد للوصول إلى حل المشكلة، وذلك بتفسير المعلومات وتحويل السلوك الانفعالي إلى سلوك عقلي منطقي وتقديم النصح والإرشاد واتخاذ القرارات واقتراح الحلول، والمرشد الذكي هو الذي يتمكن من إقناع العميل بتلك القرارات.

المتابعة: وذلك بمتابعة تطور الحالة وما يترتب عليها بعد إنهاء عملية الإرشاد.

دور المرشد في نظرية السمات والعوامل: هدف المرشد التربوي إلى:

*مساعدة الطالب على تغيير سلوكه بواسطة التعلم، ولما كان التعلم هو عملية تعديل أو تغيير في السلوك يصبح الهدف هنا هدفا سياسيا وله خضوع بقوانين التعلم.

*على المسترشد أن يتعلم ما هو دوره من خلال العملية السلوكية بجمعها للفرد.

*على المسترشد أن يتعلم المزيد من صفاته ومميزاته وقدر الله وميوله.

*على المسترشد أن ينعم فرص المتغيرات الممكنة له، وعليه أن يعرف ما يقدمه المجتمع من عطاء والمكافئات للمرموقين منهم. (المعروف، 2012، من 163)

ويجب عليه أن يتعلم ما هي القدرات التي يجب أن تكون في صناع القرارات فهي عملية مستمرة وليس حدث واحد فقط.

إن الهدف من الإرشاد هو مساعدة المسترشد أن يأخذ بالحل الوسط في سلوكه وذلك عنه لكي بتعلم ويقرر المرشد والمسترشد سوية ما هو السلوك وكيف يجب ان يكون وما افضل الصيغ والمحتويات السلوك ، وبإمكان المرشد ان يكون كموجه للطالب (المسترشد) وبإمكانه أن ينصحه بأن يوجد القرار الذي يريد اتخاذه وبإمكان المرشد أن يتحدث بالإضافة إلى المسترشد وبصورة سريعة مع أشخاص آخرين ضمن المسؤولين في العملية التوجيهية الإرشادية (مع الأيام المدرسي، رئيس الدائرة التي بها والأصدقاء لغرض الحصول على معلومات المساعدة في عمله وبصورة مؤثرة مع المسترشد.

(المعروف ، 2012 م 103) .

6. 3- نظرية التحليل النفسي : هي أولى مدارس علم النفس ويرجع الفضل في تأسيسها إلى الطبيب النمساوي " سيغموند فرويد "وتعتبر هذه المدرسة من المدارس التقليدية التي تفرعت عنها مدارس عديدة أهمها مدرسة التحليل النفسي الحديثة التي تتفق مع المدرسة الحالية في كثير من سيادتها واسمها العامة ، وترى هذه المدرسة بأن الإنسان يولد وهو يعاني من القصور الأسباب كثيرة منها العوامل التكوينية ومستوى الذكاء وهيئة العميل وأطوار نموه، أما بعد الولادة فإن البيئة تعمل على تشكيله من ناحية، كما يعمل هو على تعديلها حتى تتلاءم مع متطلباته من ناحية أخرى. وأنه يمكن فهم السلوك الإنساني على ضوء عدة عوامل منها :

دينامية الفرد : تتمثل في فاعليته وما لديه من قوة ونشاط وحيوية .

• مكونات القردة في مكونات الطبيعة وسماته الفطرية التي يولد مزودا بها ولا محل له في شانها . ه الدوافع اللاشعورية : هي جزء من مكونات الفرد واستعداداته الطبيعية

التعلم الاجتماعي : هو من جانب التأثير البيئي الذي يتعرض له الفرد بعد ولادته.(القدافي ، 1998 ، ص 109)

ومن هنا يتبين لدينا أن الفرد يستطيع توجيه سلوكه بشكل جزئي وغالبا ما يتم تشكيل هذا السلوك، وتوجيهه بواسطة العمليات اللاشعورية من أجل إرضاء حاجاته الأساسية وغرائزه، أو من أجل تحقيق هدف معين، فالإنسان حاجاته ومتطلباته وأمانيه ومخاوفه هي كلها خارج نطاق الشعور ورغم محاولة هذه المشاعر والأحاسيس التعبير عن نفسها بشكل علني، إلا أنها غالبا ما تظهر متكررة بسبب طبعتها ومحتواها.

- تطبيقات عملية التحليل النفسي في الإرشاد: إن العلاج في النظرية التحليلية يقوم العلاقة بين الأخصائي النفسي والمسترشد والتي يسميها **"فرويد "**بالتحويل، وتتضمن عملية العلاج مايلي:

1. التداعي الحرة: فيها تترك الحرية الكاملة للمسترشد من أجل التعبير عما يجول بخاطره عبر ميثاق أخلاقي يتفق فيه المرشد والمسترشد على التعبير عما بداخله بحرية مطلقة، وذلك بعد تهيئة الجو المحيط وتوفير الراحة النفسية للمسترشد قبل البدء في عملية العلاج، والغاية من تطبيقها معارضة عوامل الكبت المسئولة عن تكوين المرض النفسي، ويكون دور المرشد مراقبة ما يقوله المسترشد من

أفكار وتداعيات ليحاول التعرف على المكبوت لديه، والغاية من التداعي الحر هو أن ينقل المرشد ما في أعماق المسترشد إلى السطح.

2. التحويل: يشير إلى موقف الانفعالي معقد للمريض تلقائيا من المرشد، ويتميز أحيانا بغلبة مشاعر الحب أو مشاعر العدوان ويرى **"فرويد "** أنه بدون التحويل لا يمكن التحليل ويأخذ ذلك شكل جلسات تدوم كل جلسة ساعة وبمعدل 3 إلى 5 جلسات أسبوعيا.

3. التفسير:من خلال التداعيات الشعورية واللاشعورية التي ترد إبان العلاقة العلاجية قد تكون أفكارا أو ذكريات أو هفوات غير مقصودة أو الفعالات وأحاسيس وعواطف ترتبط ارتباطا ذا معنى يمكن قراءته من خلال التفسير، فالمرشد النفسي يوضح كل ما هو غير واضح ومفهوم للمسترشد. يمكن استخدام هذه النظرية في حل المشاكل النفسية بحيث تلجأ إلى إزالة عطاء اللاشعور تدريجيا وجعل اللاشعور شعوريا، أي تقوية الأنا ثم إعادة بناء شخصية المسترشد وحل الصراعات وربط الحاضر.(بالماضي المصري ، 2010 ، ص 126).

6. 4- نظرية الذات لكارل روجرز 1942: تعتبر هذه النظرية أحدث وأشمل نظريات الذات وذلك ارتباطها بطريقة من أشهر طرق الإرشاد والعلاج النفسي، وهي طريقة الإرشاد والعلاج المتمركز حول المسترشد (العميل) أو الإرشاد الغير مباشر. (النعيم، 2008، ص 32)

يعتقد روجرز أن أقرب المصادر للوصول إلى نظرية هو التفاعل بين المرشد والعميل ولقد تصور مفهوم الذات في علم النفس المعاصر، بحيث أصبحت تعني جانبين هما: الذات كموضوع أي كمشاعر واتجاهات وسيول ومدركات وتقييم لنفسها كموضوع، والذات كعملية كحركة كفعل ونشاط كمجموعة من النشاطات والعمليات كالتفكير والإدراك والتذكر.

أما مفهوم الذات فهي تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، ومفهوم الذات المدرك هي التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين مفهوم الذات الاجتماعي " أما المشاركات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون مفهوم الذات المثالي، ولدى الفرد دافع أساسي لتحقيق تعزيز ذاته ويشمل الحب والاحترام والتعاطف والقبول من جانب الآخرين والسلوك النشاط موجه نحو هدف، ويتفق السلوك مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية وأحسن طريقة لفهم سلوك الفرد هو وجهة نظر الفرد، أي من داخل مجاله الإدراكي وأحسن طريقة لتعبير السلوك هو إحداث تغيير في مفهوم الذات، وهذا ما يحاول المرشد إحداثه في طريقة الإرشاد المتمركز حول العميل في الممركز حول الذات.

- **كيف تتم ممارسة عملية الإرشاد في نظرية الذات:**

* **التقدير والاعتبار التام للعميل:** بحيث لابد للمرشد من أن يكون ذاتا ثانية للعميل وخبراته وبذلك يتمكن المرشد من أن ينظر إلى العميل نظرة موضوعية متخلصة من تعقيدات الانفعال والفرضية هذا أن العميل متى ما أدرك هذه العناصر في جو لا يحيطه التهديد أو الخطر ودون تعرضه الملامة أنه سيفرح بهذه المشاعر ويدمجها في بناء الذات.

* **القاء المسؤولية التامة على العميل:** إن العلاقة بين المرشد والعميل بدأت حينما جاء العميل طالبا المساعدة من قبل المرشد وأن المسؤولية التامة تقع على العميل وليس على المرشد، حيث لا توجد كل الإجابات لدى المرشد ولكن المرشد يلعب دورا كبيرا لمساعدته على الوصول إلى الحلول.

* **تحديد العلاقة بمدة زمنية محددة:** إن المدة الزمنية أو الوقت له أهميته في العلاقة الإرشادية وعلى المرشد النفسي والمرشد التربوي تحديد الوقت المخصص لكل مقابلة وعدد المقابلات.
* **التركيز على الفرد نفسه لا على المشكلة بعينها:** حيث تؤكد نظرية الذات في الطبيعة الكلية السلوك أن العلاقة الإرشادية تساعد على تنمية أساليب أفضل لمواجهة الحياة بصورة عامة فالأهداف العامة للنمو الشخصي تتضمن المشاكل الشخصية للفرد.
* **الزمان والمكان:** إن نظرية الذات لا تعني بخلفية مشاكل العميل ولكن المهم لما حدث بالماضي، وقد يكون له علاقة بما يحدث في الوقت الحاضر من مشكلات، فإن إحدى مسؤوليات المرشد في مساعدة العميل في التركيز على مشاعره الحالية والتعبير عنها لفظيا.
* **التشخيص:** أن التشخيص في الإرشاد لا مكان له، حيث أن العميل وحده قادر على تشخيص مشكلته فمن الخطأ أن يقوم المرشد بالتشخيص لأن التشخيص معلاه إنكار الصفات الفردية لكل إنسان.
* **التركيز على المحتوى الانفعالي للمشاكل:** فإذا كان العميل مثلا بعير عن خيبة أمل عر نه فعلى المرشد أن يعكس له هذه المشاعر ويعيدها إليه بدقة فهو يعمل كمرآة له محاولا أن يعنيه بالمشاعر التي يعبر عنها وبالتالي يساعده على أن يراها بشكل موضوعي.
***دور المعلومات:** إن الذي يقدم المعلومات هو العميل وإن هذه المعلومات تم جمعها خارج الجلسة ومن المحتمل أن تكون بتوجيه من المرشد فالمهم هو مشاعره انجام المعلومات وليس المعلومات نفسها
* **استخدام الاختبارات:** إن مشاعر العميل لها أهمية اتجاه نتائج الاختبارات ويقول " روجرز قد يصل العميل خلال فحصه وتفحصه لموفقة إلى نقطة يواجه فيها موقفه بشكل واقعي وصريح، وهنا تجدر الإشارة إلى مقارنة قدراته واستعداداته بقدرات واستعدادات الآخرين. (النعيم، 2008، ص 47-49)

ما يمكننا استنتاجه من خلال عرض النظريات أن التوجيه والإرشاد القائم على نظرية السمات يتضمن جمع المعلومات عن العميل وتحليلها وتركيبها من أجل التعرف على السمات التي يتميز بها .
أما الاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك، كيف يمكن تعلمه وكيف يمكن تغييره وفي نفس الوقت اهتمام رئيسي في عملية التوجيه والإرشاد التي تتضمن عملية التعلم، وتهتم نظرية الذات كثيرا بالمعلومات التي يقدمها المسترشد عن نفسه وتعمل بتلك الاختبارات والمقاييس التي تعتبر من الوسائل.

II. مستشار التوجيه والارشاد:

ومن خلال هذا الفصل سوف نحاول التعريف بمستشار التوجيه ومعظم الخصائص التي تعددت التعاريف بتعدد الباحثين والمختصين وسوف نذكر بعض منها كما يلي:

1. تعريف مستشار التوجيه والارشاد:

يعد مستشار التوجيه المدرسي من الاطراف المهمة في العملية التربوية والتعليمية وقد تتعدد التعريفات بتعدد الباحثين والمختصين وسوف نذكر بعض منها:

* هو عنصر مختص تؤهله مهامه للتدخل على أكثر من مستوى وفي أكثر من مجال من المجالات ذات العلاقة بالتوجيه لأنه يمارس نشاطه تحت إشراف مدير المؤسسة ويندرج ضمن نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة. (المربي ، ص20)

* هو الشخص موظف يحمل شهادة الليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس يتولى رسميا القيام بالتوجيه المدرسي على مستوى المؤسسات التعليمية و مراكز التكوين و مهامه تؤهله للتدخل على أكثر من مستوى في أكثر من مجال من المجالات ذات العلاقة بالتوجيه و يمارس نشاطه تحت إشراف مدير المؤسسة ، (بوحوش ، الدنيبيات ، 1981 ، ص 8)

*هو الشخص الذي أمتهن الإرشاد التربويوتخصص فيه وأعد له وتدرب عليه. (الداهري، 2000، ص 74)

* توضح هذه التعاريف أن مستشار التوجيه المدرسي هو الشخص الذي يقوم بمساعدة المسترشدين في حل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والتعليمية والأخلاقية بالطريقة الفردية أو الجماعية من أجل تحقيق التكيف النفسي والمدرسي.

2. خصائص مستشار التوجيه :

ونذكر منها ما يلي:

- **الأمانة :** إن الأمانة تقتضي من المرشد أن يحافظ على المسترشد وأن يصونه بكل ما يستطيع، ومعنى هذا أن يصون دينه وعقله وسلامته (نفسه)، وماله وعرضه وهي الضرورات التي تحددها الشريعة الإسلامية، فلا بد للمرشد أن يصون أسرار المسترشد ويقدم له المعلومات الدقيقة الصادقة لكل المواقف التي يحتاجها .
- **القدرة على التأثير :** المرشد بالنسبة للمسترشد بمثابة المعلم وهدفه الأساسي في العملية الإرشادية مساعدة هذا المسترشد على التغير و الوصول إلى مستوى أفضل في حياته، ولهذا فإن المرشد ينبغي أن تتوفر فيه المقدرة على التأثير وعلى توجيه العمل الإرشادي داخل جلسات الإرشاد وخارجها ، دون أن ننسى حق المرشد في حرية الاختيار إذ لابدا أن تكون للمرشد القوة اللازمة لتوجيه هذه الحرية توجيه صحيح وهادف. (الشناوي، 1997، ص 31 -37)
- **الفهم :** ويتمثل في فهم المرشد لما يتفوه بيه المسترشد من معنى ، والتدقيق فيها و إدراك علاقته بالفرد الآخر وفهم معناه، وشعور المرشد بشعورالمسترشد وخبراته (الفحل، 2009، ص252)
- **الاتصال :** أن مهارات الاتصال ضرورية في التوجيه إذ يجب على المرشد أن يكون على علاقة

مع المسترشدين حتى يسهل عليه الفهم والاتصال في الحقيقة هو عملية وعلاقة اجتماعية بين الأفراد ويكون على نوعين:

* **الاتصال غير لغوي:** ويتضمن الوسائل السمعية والبصرية وعملية الاتصال الجيد تكون بوجود التجاوب بين المرشد والمسترشد، ولن يتم ذلك إلا إذا كان المرشد متقبل لنفسه وللمسترشدويؤمن به كفرد. (الأعور، 2005، ص 57)

* **الاتصال اللغوي:** ويتضمن استخدام الكلام (التفسير اللغوي) والشجاعة في إبداء الرأي وإصدار الأحكام وهذا يستدعي من الموجه أن يكون على قدر من الشجاعة والصدق، والوضوح في قراراته وآرائه بحيث يعطي حكمه بروية واتزان بعيدا عن الأغراض الشخصية، (الأعور، 2005، ص 58)

كما أن هناك بعض الصفات الأخرى من الأجدر أن نذكرها وهي :

•احترام المرشد للمسترشد.

•محاولة فهم سلوك المسترشد دون إصدار أي أحكام قيمية عليه.

•لابد أن يمتلك المرشد ثقافة واسعة.

•حرص المرشد على الموضوعية في التفكير. (أبو حمادة ، 2008 ، ص9-10)

ومما سبق نستنتج ان مستشار التوجيهلكي يقوم بعمله على أكمل وجه لا بد أن تتوفر فيه المواصفات والخصائص التي تمكنه من أداء عمله على أكمل وجه سواء بالمحافظة على الامانة ومساعدة المسترشد على التغيير للأحسن وفهمه مع ضرورة وجود المهارات اللغوية كانت او غير لغوية.

3. مهام مستشار التوجيه المدرسي:

حدد القرار الوزاري 827/1991 مهام مستشار التوجيه علما أن هذا القرار صدر في بداية الموسم الدراسي 1991/1992 وهو الموسم الذي تقرر فيه للأول مرة دمج مستشاري التوجيه وتعينهم في الثانويات.

وتندرج نشاطه بالتالي في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة وتتمثل نشاطاته خصوصا فيما يلي:

3. 1- مجال التوجيه :

•القيام بالإرشاد النفسي و التربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي

•إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.

•المساهمة في عملية اكتشاف التلاميذ المتخلفين دراسيا و المشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك و تقييمها.

•إعداد و توزيع بطاقة الرغبات على التلاميذ و استغلالها في التوجيه.

•استلام طلبات الطعون و دراستها و المشاركة في لجان الطعن.

•التحضير و المشاركة في مجالس القبول و التوجيه للتلاميذ.

•المشاركة مع مصلحة التنظيم لإعداد الخريطة المدرسية. (القرار الوزاري رقم 1991/827) .

•إيجاد حلقة اتصال بينه و بين مدرسته و أسرته من أجل توجيهه و إرشاده.

•محاولة فهم بيئته المادية و الاجتماعية بما تحتويه من إيجابيات و سلبيات

•محاولة استغلال إمكانياته وإمكانيات بيئته في عملية التوجيه و الإرشاد. (طيبي، 2013، ص 174)

3. 2- مجال الإعلام : يتلخص دور مستشار التوجيه المدرسي في مجال الإعلام فيما يلي :

•تزويد التلميذ، الأساتذة، الأولياء بمعلومات ومستجدات حول مختلف الجوانب الدراسية والمهنية وذلك على النحو التالي :

•الإعلام المنظم لجميع المستويات (ابتدائي .إكمالي .ثانوي).

•الإعلام المستمر الفردي و الجماعي للجمهور الواسع.

• الإعلام المهني وذلك بعد القيام بالتحقيقات الوطنية حول التكوين المهن.

•إعداد دليل التكوينات المهنية الجامعية تنظيم الأسبوع الوطني للإعلام.

•تنظيم زيادات إعلامية في الميدان لفائدة التلاميذ في إطار تنظيم أبواب مفتوحة على المؤسسات(إيقارب، 2009، ص101-102)

•تنشيط حملات إعلامية حول الدراسة و الحرف و المنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.

•إعلام التلاميذ بكل المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني بهدف تنظيم وتفعيل المسار الدراسي لتلميذ بتحقيق الموافقة بين طموحاته ونتائجه المدرسية .

3. 3- مجال المتابعة : مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يقوم مستشار التوجيه المدرسي في إطار المتابعةمجموعة من المهام منها :

•القيام بالإرشاد النفسي و التربوي ، قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.

•متابعة التلاميذ الدين يعانون من صعوبات من الناحية النفسية و البيداغوجية من اجل تمكينهم من مواصلة الدراسة

•يشارك المستشارين الرئيسين للتوجيه المدرسي في تأطير عمليات التكوين التحضيري في أعمال البحث التربوي التطبيقي.

•يشارك في إعداد مشاريع المؤسسات فيما يتعلق بمجال اختصاصه. (القرار الوزاري 827 / 1991)

3. 4- في مجال التقييم : تتمثل مهام مستشار التوجيه في مجال التقييم فيما يلي :

•تقييم الموجه المردود الدراسي للتلاميذ.

•يقوم بالدراسات و الأبحاث المتعلقة بالتوجيه و الإرشاد عند الحاجة

•يشارك في مختلف الدراسات المبرمجة من طرف الهيئات الوصية.

•يساهم في كل النشاطات اليومية للمؤسسة ، (بن فليس ، 2014 ، من 139)

نستخلص مما سبق ان مستشاري التوجيه المدرسي والمهني يكلف بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي، ويندرج نشاطه بالتالي في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة سواء كان المجال في التوجيه او الاعلام او المتابعة وحتى في مجال التقييم.

4. الوسائل التي يستعملها مستشار التوجيه المدرسي:

4. 1- الملاحظة : من أهم الوسائل المستخدمة في جمع الحقائق والبيانات من الميدان، فهي لا تقل أهمية من غيرها من وسائل جمع المعلومات بل أنها تتميز عن هذه الأدوات بحيث تمكن الباحث من الاطلاع عن كتب على السلوك وعلاقات و تفاعلات المبحوثين في ظروف اجتماعية واقتصادية طبيعية. (بوحفص، 2011 ، ص 168)

وللملاحظة أهمية كبيرة كونها تؤدي إلى ما يلي :

-تسجيل ملاحظة السلوك في نفس الوقت الذي يحدث فيه.

-تستخدم الملاحظة مع تطبيق أي اختبار سيكولوجي لملاحظة التغيرات الانفعالية للتلميذ لتكشف لنا في النهاية عن الكثير من خصائص شخصية التلميذ.

-أثناء الملاحظة بالمشاركة يستطيع القائم بها إذا كان معدا إعدادا جيدا أن يلم بعناصر كثيرة عن أسباب التوافق أو عدمه. (عطيفة ، 2002 ، ص 331-333)

- أداة مناسبة لدراسة عدة أنواع من الظواهر في آن واحد .

-لا تعتمد الملاحظة على الاستنتاجات. (التل وقحل ، 2007 ، ص 80)

4. 1- المقابلة: علاقة مهدية اجتماعية دينامية تفاعلية بين المرشد والمسترشد في جو نفسي أمن يسوده الثقة المتبادلة بين الطرفين بهدف الحصول على معلومات عن المسترشد وذلك بشرح حالته تفسيرها وتحليلها من أجل مساعدته على حل مشكلته. (علي وعباس، 2015، ص 81)

ويمكن أن تعرف كذلك: على أنها مواجهة بين شخصين أحدهما يطلب المساعدة والآخر يقدمها له وهي تقيم فرد للأخر تقوم على أسلوبين أساسين سؤال من المقابل المفحوص وملاحظة السلوك تتم بطريقة مباشرة، إذا هي موقف مرن يسمح بتفاعل هدين الشخصين بطريقة مقننة. (عرض، 1998، من 83-84)

وللمقابلة أهمية كبيرة نذكر منها ما يلي :

-تتيح الفرصة لجمع وتوفير المعلومات الضرورية اللازمة عن المسترشد فيما يتعلق بالأحداث التي وقعت.

-وضع خيارات وبدائل مناسبة للمسترشدين انطلاقا مما توصلوا إليه من وراء سلسلة المقابلات.

-تقويم المسترشدين و تقدير إمكانيتهم على أسس علمية مدروسة من القياس النفسي.

-إتاحة الفرصة للمسترشدين على تنمية استبصاراتهم الداخلية والتعبير على مشاعرهم الحرية وتطوير تفاعلاتهم الاجتماعية واختيار اتجاهاتهم النفسية.

وكهدف عام للمقابلة الإرشادية هو إعادة بناء شخصية المسترشد وتنميتها بما يحدث التأثير في سلوكهم حيث يمكن أن يتغير ويعدل نحو الأفضل. (عمر، 2010، ص59-60)

4. 3- الاستبيان:يشير الواقع إلى أن الاستبيان يستعمل بدرجة كبيرة في البحوث التربوية وهناك تعاريف عديدة للاستبيان من بينها :

يعرفها " درفرDERVERE: في قاموس علم النفس بأنها " سلسلة من الأسئلة التي تتعلق بموضوع أو موضوعات سيكولوجية أو اجتماعية أو تربويةتقدم لمجموعة من الأفراد بغرض الحصول على بيانات تتعلق بالموضوع المراد دراسته" . (إبراهيم وابو زيد، 2012 ، ص 300)

وتعرف كذلك : أنه مجموعة من الأسئلة المترتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة، بواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع أو التأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق . (بوحوش الشنيبيات ، 2007 ، ص 67) .

وللاستبيان فوائد نذكر منها :

-التعرف على الصعوبات التي تعوق توظيف الحاسب الآلي و المعلوماتية في مناهج التعليم التجاري

-يسمح الاستبيان بقياس مؤشرات الظاهرة إذا تم التحقق من الصدق والثبات خلال المجموعة التجريبية .

-أقل تكلفة سواء في المال أو الجهد أو الوقت. (خاطر ، 2007 ، ص 282)

4. 4- الاختبارات : تعرف على أنها إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك .

عرفه " كورن باك " : على أنه طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر (ملحم ، 2005 ، ص 318)

عرفه " أبو حطب وعثمان ": الاختبار النفسي هو طريقة منظمة لمقارنة بين الأفراد أو داخل الفرد الواحد في السلوك أو في عينة منه في ضوء معيار أو مستوى أو محك. (أبو حطب وعثمان ، 2008 ص 32) .

ويمكن حصر أغراض الاختبارات فيما يلي:

-**التقدير :** مثل الاختبارات التحصيلية تستخدم لقياس مدى تحصيل كل تلميذ.

-**التنبؤ :** ويظهر هذا الغرض بوضوح في الاختبارات الاستعداد حيث يستفاد من نتائجها في التنبؤ بما سيكون عليه التلميذ في المستقبل أو معرفة ميله لمتابعة دراسته المستقبلية.

-**التشخيص :** ويتحقق هذا الغرض عند إجراء اختبارات لتحديد مواطن الضعف عند معالجتها ونواحي القوة لتنميتها.

-حيث يستخدم هذا النوع لقياس بعض السمات النفسية مثل الانطواء والخجل والعدوانية ويقوم بإعدادها أناس مختصون في علم النفس التربوي. (دياب ، 2003 ، ص 59-58)

4. 5- دراسة حالة : تتضمن دراسة الحالة استخدام الطرق غير التجريبية لأجراء دراسة متعمقة لفرد أو مجموعة صغيرة، وتجرى وتفسر توصيفات مفصلة لسلوك ومقابلات مفصلة بالإضافة إلى ذلك يعتاد جمع تاريخ الحالة (تاريخ نواحي معمقة لحياة الشخص إلى هذا الحد).

والمعلومات قد تجمع من كل المصادر الأولية أو الثانوية. (فايد، 2006، ص 62)

وتكمن أهمية دراسة الحالة فيما يلي:

•أنها تقدم استبصارا خصبا في العمق داخل الفرد أو الجماعة، وتكون أكثر تفصيلا بكثير من معظم الأبحاث وتبين تميز كل فرد.

•أنها تعترف بأهمية المشاعر الذاتية لولاتك المدروسين.

•دراسات الحالة هي أدوات استكشافية قيمة يمكن أن تؤدي إلى فروض لبحث إضافي.

•في بعض الأحيان تستطيع دراسات الحالة أن تلقى الضوء على السلوك الشاذ وتفتح مجالات جديدة لدراسة التي لا يمكن أن تجرى بسهولة بأي طريقة أخرى بسبب اعتبارات أخلاقية. (فايد ، 2006، ص62)

4. 6- السجل التراكمي :

هو الوسيلة الرئيسية لتجميع المعلومات في الإرشاد النفسي وهو سجل مكتوب يحتوي ويلخص المعلومات التي جمعت عن المسترشد، عن طريق الوسائل الأخرى بشكل تتبعي أو تراكمي في ترتيب زمني وعلى مدى بضع سنوات قد تغطي حياة الفرد الدراسية مثلا وهو بهذا يعتبر نخزن للمعلومات عن المسترشد يتضمن أكبر قدر منها في أقل حيز ممكن ويشتمل السجل التراكمي على كل المعلومات والبيانات التي جمعت عن مشكلة المسترشد وبيئته، ويتضمن كذلك البيانات الشخصية العامة والمعلومات الشخصية سواء الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية. (عبد الهادي وعزة، 2004، ص 72)

ويمكن القول أن أهمية السجل التراكمي تكمن فيما يلي:

-يبقى مع الفرد مع نموه و تنقله من مدرسة إلى أخرى فهو مصدر أساسي للمعلومات عن الفرد في أي مكان يده بالية.

–يوفر الجهد و الوقت في حالة توفر معلومات مسجل فيه.

- يضم جميع المعلومات التي تجمع بواسطة كافة وسائل الإرشاد الأخرى.

–يعتبر مرجعا شخصيا للمسترشد يزيد من معرفته لنفسه ومن تطور نموه في ماضيه وحاضره.(أبو أسعد وعبد اللطيف، د س، ص 343)

وفي الاخير نستخلص أن لمستشار التوجيه والإرشاد مختلف الوسائل التي تساعده في حل مشكلة المسترشد ويستعملها على حسب الحالة سواء كانت بالملاحظة جمع الحقائق والبيانات من الميدان، أو المقابلة باعتبارها علاقة مهدية اجتماعية دينامية تفاعلية بين المرشد و المسترشد، او على الاستبيان يستعمل بدرجة كبيرة في البحوث التربوية إضافة إلى الاختبارات لاعتبارها إجراء منظم لقياس سمة، ودراسة الحالة لأنها تقوم على تفسيراتوتوصيفات مفصلة لسلوكالمسترشد ومقابلات مفصلة بالإضافة إلى ذلك يعتاد جمع تاريخ الحالة، و السجل التراكمي الذي يعتبر الوسيلة الرئيسية لتجميع المعلومات في الإرشاد النفسي وهو سجل مكتوب يحتوي ويلخص المعلومات التي جمعت عن المسترشد.

5- علاقات مستشار التوجيه: حسب القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13/11/1991 فإن علاقات مستشار التوجيه تكون كما يلي :

5. 1- مدير مركز التوجيه المدرسي المهني : إن إشراف مدير مركز يكون إشرافا تقنيا ويتمثل في :

*يخضع مستشار التوجيه المدرسي و المهني إلى سلطة مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني إشرافه وتقني .

* يمارس مستشار التوجيه المدرسي و المهني مهامه في مركز التوجيه المدرسي و المهني وفي المدارس الأساسية و المتاقن والثانويات .

* يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطاته في مقاطعة جغرافية تتكون من مجموعة مؤسسات لتعليم.

* يتولى مستشار التوجيه المدرسي والمهني مسؤوليات الإشراف على المقاطعة ويقدم تقارير دورية عن نشاطه فيها، ويمكن مستشار التوجيه المدرسي والمهني أن يخلف مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني في حالة الغياب.

* يمكن لمدير مركز التوجيه المركزي والمهني أن يكلف مستشار التوجيه بمشاركة في نشاطاته. (قرار وزاري 827/1991)

5. 2- مدير الثانوية : إن إشراف مدير الثانوية يكون إشرافا إداريا ويتمثل في:

* يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطه في المؤسسة التعليمية تحت إشراف مدير المؤسسة وبالتعاون مع نائب المدير لدراسات والأساتذة الرئيسين ومستشار التربية.

* يندرج النشاط الذي يقوم بيه مستشار التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات التعليمية في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة، (قرار وزاري 827/1991)

*يقدم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في بداية كل سنة دراسية برنامج نشاطه إلى مدير المؤسسة التعليمة، وهذا البرنامج يكون مستخلص من برنامج المركز وبرنامج الوزارة السنوي، ويمكن لمدير

الثانوية أن يضيف بالتنسيق مع مستشار التوجيه بعض النشاطات حسب خصوصية المؤسسة.(قرار وزاري 827/1991)

5. 3- مدير الإكماليات : يمكن لمستشار التوجيه المدرسي و المهني زيارة الإكماليات في كل وقت، ويجد تسهيلات كبيرة من طرف مدراء الإكماليات للقيام بنشاطاته، كما أنه يقوم ببعض الأعمال بالتنسيق مع مدراء المؤسسات. (عزيز إبراهيم، 2004، ص 33)

قد تكون علاقات مستشار التوجيه مع مدير مركز التوجيه المدرسي المهني لأنه يخضع الى اشرافه التقني، ومع مدير الثانوية ويكون الإشراف إداريا،مدير الإكماليات من خلال زيارته لها في كل وقت.

6-الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه:هناك عدة صعوبات مختلفة يواجهها مستشار التوجيه يمكن تقسيمها إلى:

- **الصعوبات الذاتية :** وتتلخص فيما يلي :

- عدم الرغبة الأكيدة في العمل الارشادي .
- نقص في السمات الشخصية المرشد .
- نقص الخبرة العملية والعلمية .
- تقصير المرشد في توضيح دورة وطبيعة عمله .

- **صعوبات مصدرها أطراف العملية التعليمية:**ألا وهي:

- عدم قناعة المدير أو المعلمين بالإرشاد.
- حسد بعض المعلمين للمرشد.
- عدم تعاون الإدارة والمعلمين مع المرشد.
- إقحام المرشد في أعمال إدارية وسكرتارية ليست لها علاقة بعمله.

- **صعوبات تتعلق بالطلاب:** تتمثل في:

- اعتقاد الطلاب الخاطئ عن عمل المرشد واختصاصه فقط مع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة.
- اعتقاد الطلاب بأن المرشد معالج.
- اعتقاد الأهل بأن المرشد موجود للمعوقين في المدرسة.

- **صعوبات مصدرها أولياء الأمور:**نذكر منها:

- عدم تعاونهم مع المدير والمرشد التربوي.

- عدم تعاون المدرسة معهم مما يجعلهم سلبيين مع الإدارة والمرشد.

- ضعف اهتمام الآباء بمتابعة مشكلات أبنائهم.

❖ **صعوبات لها علاقة باتجاهات المعلمين نحو الإرشاد:** وهي:

- شك المعلمين في قدرة المرشد على تعبير سلوك الطلاب.
- عدم رغبة الهيئات التدريسية في التغيير .

❖ **صعوبات مادية**: وتتمثل في:

عدم وجود غرفة المرشد أحيانا أو مكتب أو أثاث أو قدرة على شواء أو طباعة الاختبارات النفسية.

❖ **تقويم خدمات الإرشاد:**

حيث يقوم رئيس قسم الإرشاد التربوي أو عضو الإرشاد بتقييم عمل المرشد التربوي من خلال الزيارات الإشرافية له، كما يقوم مدير المدرسة بتقييم عمله من خلال التقرير السنوي. (الهادي والعزلة 2004، ص 105-108)

❖ **الصعوبات التي تتعلق باتجاهات العاملين في المدرسة:**تمثلت في:

- وجود نزعة لدى العاملين في المدرسة المراقبة وانتظار احتفاء المشكلة أو السلوك غير المرغوب فيه كنتيجة للعمل الارشادي وعندما لا يرون هذا التغيير فهم يقومون بانتقاد الارشاد والتشكك بجدواه فلا يتعاونون مع المرشد.
- يخاف العاملون في المدرسة من المرشد لأنه جديد بالنسبة لهم فينظرون إليه بقلق وخشية خصوصا إذا كان الانطباع السائد عن عمل المرشد بأنه ينزع الصلاحيات من الإدارة والهيئة التدريسية. (تيم 1999، ص194)

مما سبقنا نستنتج أن صعوبات مستشار التوجيه تواجه من كل المجالات منها الأطراف العملية التعليمية وصعوبات التي تتعلق بالطلاب وهناك صعوبات أخرى مصدرها أولياء الأمور وغيرها.

خلاصة الفصل:

لاحظنا من خلال هذا الفصل أن مستشار التوجيه يعمل على تقديم كل الخدمات التي تساعد التلميذ في مساره الدراسي والمهني، حيث يساعده في اختيار الفروع المناسبة وفقا لما يناسب إمكانياته الدراسية وميوله واستعداداته، كما يعمل على إدماج التلميذ في محيطه الدراسي من خلال عمليات الإعلام والتوجيه والتقويم، كذلك فإن تنوع نشاطات مستشار التوجيه والدور الكبير والفعال الذي يلعبه في عملية الإرشاد التربوي والنفسي هي التي تعمل على مساعدة التلميذ في تحقيق التوافق.

الفصل الثالث: القلق

تمهيد الفصل

I. القلق

1. مفهوم القلق
2. أعراض القلق
3. أنواع القلق
4. أسباب القلق
5. علاج القلق

II. قلق الامتحان

1. مفهوم قلق الامتحان
2. أنواع قلق الامتحان
3. مصادر قلق الامتحان
4. مظاهر قلق الامتحان
5. أسباب قلق الامتحان
6. النظريات المفسرة لقلق الامتحان
7. أساليب التخفيف من قلق الامتحان
8. طرق الوقاية من قلق الامتحان
9. علاج قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل

يعتبر القلق حالة نفسية مضطربة تؤثر على توازن الفرد الفيزيولوجي نتيجة شعوره أو توقعه التهديد لعضويته أو مصالحه، وللقلق أنواع عديدة منها: القلق الاجتماعي وغيرها، ولكن نظرا لخصوصية بحثنا المنصب في الميدان المدرسي سنركز على قلق الامتحان الذي يمس فئة التلاميذ المتمدرسين في فترة إجراء الامتحانات فهو قلق موقفي قد يتسبب في الرسوب أو الفشل أو اضطرابات في الشخصية للتلاميذ.

وعليه قمنا بتقسيم هذا الفصل إلى قسمين القسم الأول تحت عنوان القلق فيه تطرقنا إلى تعريف القلق، أعراض القلق، كذا أنواعه، وأسبابه، وفي الأخير تطرقنا إلى علاج القلق.

أما القسم الثاني تحت عنوان قلق الامتحان حيث تطرقنا فيه هو الأخير إلى: تعريف قلق الامتحان، أنواعه، مصادره، كذلك مظاهره، وأسبابه، وأيضا النظريات المفسرة لقلق الامتحان، وكذا أساليب التخفيف منه، وأخيرا نجد طرق الوقاية وعلاج قلق الامتحان.

I. القلق:

1- مفهوم القلق:

لغة: هو الانزعاج وقال أقلق الشيء من مكانه، فالقلق لا يستقر في مكان واحد (كامل،2000، ص 70).

اصطلاحا: هو حالة توتر شامل ومستقر نتيجة توقع تهديد خطر قد يحدث و يصحبها خوف غامض وأعرض نفسية و جسمية (قمش والمعاطية، 2007، ص 25).

حسب قاموس مصطلحات علم النفس: هو عبارة عن ضيق يتميز بإحساس بالخوف لكنه مصحوب بالاختناق والضيق المؤلم كخفقان القلب، وأنواع عديدة من الاضطرابات الفسيولوجية. (دولتالد:170).

القلق: هو حالة نفسية يحدث حين شعر الفرد بوجود خطر يهدده.

ويعرفه علم النفس والطب النفسي 1990 بانه شعور عام بالفزع والخوف من نشر مرتقب وكارثة توشك أن تحدث والقلق استجابة لتهديد غير محدد كثيرا ما يصدر عن الصراعات اللاشعورية ومشاعر عدم الأمن والنزاعات العزيزية الممنوعة المنبعثة من داخل النفس وفي الحالتين يعين الجسم إمكانيته للتهديد فتتوتر العضلات ويتسارع النفس ونبضات القلب. (المشيخي، 2013، ص 254)

ويعرف أحمد عكاشة 1998 القلق شعور غامض غير سار والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ويأتي في نوبات متكررة مثل الشعور بالفراغ بالمعدة أو الضيق في التنفس. (فاروق مصطفى، 2015، ص 329)

ويؤكد ساريين أن القلق هو المحرك الأساسي لكل سلوك سوي وغير سوي لدى الإنسان (عزيز إبراهيم، 2009، ص 291)

ويعرفه لسان العرب: بأنه القلق والانزعاج ويقال بأنه قلق وأقلق غيره والقلق لا يستقر في مكان واحد (ضيف الله الغامدي ،2013، ص 35)

مما سبق نستخلص أن القلق هو حالة نفسية وفسيولوجية تتركب من تضافر عناصر إدراكية وجسدية وسلوكية، لخلق شعور غير سار يرتبط عادة بعدم الارتياح والخوف أو التردد. غالبا ما يكون القلق مصحوباً بسلوكيات تعكس حالة من التوتر وعدم الارتياح مثل الحركة بخطوات ثابتة ذهابا وإيابا، أو أعراض جسدية، كم أنه الشعور غير السار المصحوب بالخوف والجزع من أحداث متوقعة، مثل الخوف من الموت، حيث يشعر الشخص بالخوف والهلع عندما يفكر في موته وهنا تشمل أعراض القلق المرضية مجموعة من الأعراض النفسية مثل الرهاب والذعر وعرض القلق العام، عرض الوسواس القهري.

2- أعراض القلق:

إن للقلق أعراض جسمية وأخرى نفسية، فالجسمية تشمل:
- الضعف العام أي يشعر التلميذ أن جسمه مرهق نتيجة تسلط الأفكار السلبية عليه وتواليها في ذهنه.
- نقص الطاقة الحيوية وهذا راجع إلى إهمال التلميذ لغدائه نتيجة الخوف من الامتحان مما يؤثر سلبا على صحته.
- سرعة النبض، والخفقان وجفاف الحلق، والشفتين، سرعة التنفس وتصب العرق وألم في البطن والشعور بالغثيان.
- ارتفاع ضغط الدم وتوتر العضلات، وفقدان الشهية.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء أداء الامتحان.
- إرهاق الحواس حيث يشعر التلميذ أنه منهك القوى وغير قادر على مواصلة الدراسة.
- تقبض القلب والتعب الموصول (عبد الوافي، 2004، ص 252)

أما الأعراض النفسية تتمثل في:
- الشعور بالخوف أو التوتر الداخلي دون أي سبب ظاهر أحيانا.
- ضعف القدرة على التركيز الذهبي بالخوف أو التوتر الداخلي دون أي سبب الظاهر أحيانا.
- سيطرة الأفكار المشيرة إلى الخطر على الساحة الذهنية. (المطبري، 2013، ص64).

الأعراض النفسية الجسمية: هي ما يطلق عليها بالأعراض السيكوميترية وهي من الأعراض العضوية التي يكون سببها القلق.

- فقدان الشهية العصبي، الروماتيزم. (جاسم محمد، 2004، ص 113)

بالإضافة إلى أن القلق يمكن أن ينشأ فجأة كما هي الحال في الهلع، أو تدريجيا على مدى دقائق أو ساعات أو أيام. وقد يستمر القلق لأية فترة من الزمن، من بضع ثوان إلى سنوات، ويتراوح في شدته ما بين هواجس بالكاد ملحوظة إلى نوبة هلع كاملة، مما قد يسبب ضيقا في النفس ودوخة وزيادة معدل ضربات القلب، وارتجافه.
من خلال ما توصلنا إليه من أعراض للقلق نجد أنه يمكن أن يكون عند الشخص القلق أعراض بدنية أو نفسية أو جسمية أو الكل معا حسب شدة ونوعية القلق.

3- أنواع القلق:

- **القلق الموضوعي:** هو خبرة الفعالية مؤلمة تنتج عن إدراك مصدر خطر في البيئة التي بعيشه بها الفرد وهناك وجود موضوعي لمصدر الخطر الذي يهدد الفرد في البيئة.
- **القلق العصابي:** منشأ هذا القلق لا يعود إلى مصدر خارجي بل هو قلق عن إدراك الفرد بأن غرائزه قد تجلب له منفذ الخارج وبمعنى آخر ينشأ القلق العصابي عندما تهدد (الهو) بالتغلب على دفعات (الأنا) واشباع تلك الدوافع الغريزية التي لا يوافق المجتمع على إشباعها وبالتالي جاهدت الأنا في سبيل كبتها وغالب ما تلجأ الأنا في سبيل ذلك.
- **القلق الخلقي:** الأنا الأعلى هي المصدر الخطر في حالة القلق الخلقي وهو الذي يهدد الأنا أن أتت فعلاً معين فالقلق الخلقي ينشأ بصورة أساسية حين الخوف من الوالدين وعقابهما. (المطيري، 2005، ص 279)

4- أسباب القلق:

ينشأ القلق لعدة أسباب مختلفة:

- أسباب ناتجة عن الأفكار المكبوتة والنزاعات والغرائز مما يؤدي إلى القلق وهي ما يسمى بالعوامل الديناميكية.

-العوامل السلوكية باعتباره سلوكا مكتسب مبني على ما يعرف بالتحارب الشرطي.

-عوامل حيوية بإشارة الجهاز العصبي الذاتي مما يؤدي على الأجهزة المختلفة وقد وجد ثلاثة نواقل في الجهاز العصبي يلعب دورا هاما في القلق النفسي.

- العوامل الوراثية اثبتت الدراسات وجود عوامل وراثية واضحة في القلق النفسي خاصة مرض الفزع.

(المطيري، 2013، ص 64 65)

5- علاج القلق:

حسب ما جاء في كتاب (أحمد عكاشة، 1991) " الطب النفسي، حيث يرى أن العلاج يختلف باختلاف الفرد وشدة القلق والوسائل المتاحة ومن الأسس الهامة للعلاج ما يلي:

-العلاج النفسي ويقصد به الجلسات النفسية والإيحاء والتوجيه.

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

- العلاج الكيميائي وذلك حيث لا يحقق الوسائل السابقة فائدة التذكر ويمكن إعطاء المريض بعض المعلومات والمهدئات وفي مجال اشتداد القلق يلجأ المعالج إلى وصف عقاقير خاصة تقلل من التوتر العصبي.

- العلاج السلوكي ويوجه للفئة ذات الفلق المرتبط بالخوف المرضى من الناس والحيوان والأماكن العامة أو التاسعة أو الضيقة، وذلك بإعطاء المريض جلسات الاسترخاء والتعلم الشرطي.

-الصبر والرضى والقدر بالقدر من القيم المهمة في مواجهة القلق (فرج، 2009، ص 157)

مما سبق نجد أن لعلاج القلق أسس هامة وهي:

- العلاج النفسي ويقصد به الجلسات النفسة والتشجع والإيحاء والتوجيه.

– العلاج البيئي والاجتماعي وذلك بإبعاد المريض عن المجالات التي تسبب له الصراع النفسي.

– العلاج الكيمائي وذلك حيث لا يحقق الوسائل السابقة فائدة تذكر، ويمكن إعطاء المربض بعض المنومات والمهدئات، وفي مجال اشتداد القلق يلجأ المعالج إلى وصف عقاقير خاصة تقلل من التوتر العصبي.

-العلاج السلوكي ويوجه للفئة ذات القلق المرتبط بالخوف المرضي من الناس والحيوان والأماكن العامة، أو الشاسعة أو الضيقة. وذلك بإعطاء المربض جلسات الاسترخاء والتعلم الشرطي.

II. قلق الامتحان:

1. مفهوم قلق الامتحان:

- قلق الامتحان حالة من الضيق والتوتر التي يشعر بها الطالب في موقف التقويم.
- قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام الذي يعيشه التلميذ أثناء فترة الامتحان.
- يعرفه سيلبرجز (1984) : على أنه سمة في الشخصية في موقف محدد ويتكون هذا الانزعاج والانفعالية ، وهما ابرر وعناصر قلق الامتحان ، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد الانفعالية على انهار وفعل الجهاز العصبي التنموي (المزوغي،2011 ، ص 89).

عرفه خون بأنه: حالة يمر بها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور لموقف الاختبار، وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والفيزيولوجية (الداهري، صالح حسن،2005، ص 207).

يعرفه الطريري (2002) أن قلق الاختبار نوع من أنواع القلق العام، حيث يتضمن مجموعة الاستجابات ورود الفعل الفسيولوجية والانفعالية والسلوكية المتعلقة والاهتمام أو الاشعال والخوف من الفشل في موقف الاختبار. (صالح، 2014، ص266).

ويعرف بأنه: نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث يثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف والهم العظيم عند مواجهته الامتحانات، أي أن الأشخاص الذي يكون قلقهم لمواقف الامتحان عاليا بمليون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنهم محددة، وهم يميلون للتوتر والكدر والتحضير الاهتياج الانفعالي، في المواقف السابقة الامتحان (لامية بخوش، 2003، ص100).

بالإضافة إلى كون قلق الامتحان أنه عبارة عن حالة من القلق العام وتتميز بالشعور العالي والوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الإنجاز المنخفض للامتحان.

2. أنواع قلق الامتحان:

- **قلق الامتحان الميسر :**

ان هذا النوع القلق يسمى بقلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد، هذا يعني أن العنق له أثار ايجابية يدفع بالطالب الممتحن بالحرص على المراجعة والتحضير الجيد الامتحان أي يعتبر قلق دافعي ينشط ويحفر على الاستعداد الشهادة التعليم الثانوي.

ويلاحظ أن قلق الامتحان المعتدل مع قدرة الطالب على التحكم في جميع الفعالات الكثيرة يؤديان إلى تحسين اداء في شهادة التعليم الثانوي.

- **قلق الامتحان المعسر :**

هذا النوع من القلق يسمى بقلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق هذا النوع من القلق له أثار سلبية على أداء الطالب الممتحن حيث تتوتر أعصابه ويزداد عند الخوف والانزعاج والرهبة من الامتحان وهذا التوتر حتما سيعيق قدرة الطالب على تذكر المعلومات التي حفظها وعدم فهمها وبالتالي يؤدي إلى الارتباك وفي الأخير فشله في تحقيق النجاح (محمد زهران، 2002، ص 98) .

مما عرض من أنواع قلق الامتحان يتضح أن قلق الامتحان ليس سلبي دائما للتلميذ بل يعد دافعا لـه من أجل الدارسة وتشجيعه لتحقيق نتائج جيدة.

3.مصادر قلق الامتحان:

تعددت مصادر قلق الامتحان نذكر منها:

-أحد مصادر القلق هم التلاميذ أنفسهم: وهنا ينتاب التلميذ شعوراً بأن دراسته كانت غير كافية أو غير فعالة وهذا يثير لديه الشعور بالذنب.

- الآباء مصدر آخر لقلق التلاميذ من الامتحان بسبب اهتمامهم الزائد بمستقبل أبنائهم، ومهما كان الأبناء مستعدين للامتحان فان تحذيرات أباءهم المستمرة تفقدهم الثقة بأنفسهم ويمكن أن يشعروا بالحاجز النفسي خلال الامتحان.

- ويعتبر المعلمون أنفسهم المصدر الرئيسي لقلق الامتحان بالنسبة لطلابهم، المعلم هو الذي يبني الامتحانات ويديرها ومن هنا تقع عليه مسئولية إيجاد المناخ التعليم الإيجابي الذي يخفف قلق الامتحان عند طلابه ويمكن ذلك من خلال إعلام الطلاب ومساعدتهم للتحضير للامتحانات.

- تلعب الإدارة المدرسية دوراً فاعلاً في مساعدة أولياء الأمور والتواصل معهم لإعطائهم إرشادات لتساعدهم في مراقبة تقدم أبنائهم بشكل ثابت ومنتظم ومعرفة ما يدرسه أبناؤهم في كل مادة، وأهداف هذه الدراسة وبعض المعلومات عن تقدم أبنائهم في تحقيق الأهداف التعليمية. ويمكن أن يتم هذا التواصل عن طريق التلميذ نفسه حتى يتمكن الأهل من إثابة الأنماط السلوكية لأطفالهم ومساعدتهم ي بناء ثقتهم بأنفسهم وتحسين عاداتهم الدراسية، فإذا لم تقم المدرسة بما سبق فإنها تكون مصدراً لقلق التلاميذ أيضا.

- وتقع على كاهل الإدارة المدرسية مسؤولية إعلام الأهل عن الطرق التي يتبعها كل معلم في الاتصال معهم حول تقدم أطفالهم، ويجب تشجيع الآباء كي يثبتوا الأداء الجيد حتى يوفروا مناخاً تعليمياً إيجابياً.

- وهناك عوامل أخرى مثل المادة الدراسية وطريقة التدريس والتي ينظر إليها التلاميذ بنسب متفاوتة.

(القواسمة، الحوامدة،2010، ص 127 128)

كما يتحدث عند هذا الأمر الأستاذ سمير سقير فيقول مصادر الخوف متعددة وتعتمد من حالة كل طالب بشكل خاص، ولكن بصورة عامة يمكن ذكر أهم مصادرها:

- الكمال الزائد وما يرتبط به من عقاب مثلا نطلب مستوى معين التحصيل وهو عادة مرتفع جدا فنحن نطلب من هذا الطالب الإيقاف والحصول على علامة أكثر من 9 % وألا نقيمه فاشلا ولا نعزز أو نقدر إلا الإنفاق الكامل بالامتحان أو هو نظريا سيء.

-التوقع المرتفع من الوالدين خاصة عندما تكون أعلى من إمكانيات الطالب.

-عدم الاستعداد المناسب لامتحان ومظاهره وعدم إعطاء المادة الدراسية الوقت الكافي من التحضير أو نقص المعلومات في طريقة الدراسة الصحيحة، فليست العبرة في إعطاء وقت طويل مع اهمال طريقة الدراسة الصحيحة.

- تقليد الخوف من الامتحان.

-خوف الطالب من النتائج السيئة أو العقاب.

-نظم الامتحانات نفسها.

-التصورات الخاطئة عن الامتحانات ونتائجها.

- التنشئة الأسرية وما يصاحبها من تعزيز الخوف من الامتحانات.

-عدم الاستعداد اللازم للاختبار (أبو أسعد، 2009، ص 284)

4.مظاهر قلق الامتحان: يتخذ قلق الامتحان عدة مظاهر منها:

- **مظاهر نفسية:** تمثلت في:

- الخوف والرهبة من الامتحان: إن الخوف من الامتحان مظهر من مظاهر القلق الذي ينت بأي طالب مقبل على أداء الامتحان فلا يخلو ممتحن من هذا الشعور.

- التوتر قبل الامتحان: كذلك التوتر هو إحدى مظاهر القلق والتوتر الذي يظهر عد الطالب قبل الامتحان خصوصا إذا كان امتحان الدراسة كامتحان الشهادة البكالوريا فهذا التوتر يظهر منذ بداية السنة تجد الطالب يدرس ويراجع دروسه المعتادة بالإضافة إلى إقباله على الدروس التدعيمية كلها أشياء يفعلها من أجل تحقيق النجاح والتغلب على هذا التوتر. (الطاهر الطيب،1996، ص93).

- **مظاهر معرفية:** تمثلت المظاهر المعرفية في:

-القصور لاستعداد في الامتحان: يشعر التلميذ أنه غير مستعد تماما أياما قبل إجراء الامتحان حتى وإن كان قد حضر له جيد ولكن يبقى غير متأكد وهذا راجع إلى القلق الذي لا يفارقه فيرجع لإعادة المراجعة مرات عديدة.

- **مظاهر فيزيولوجية:** تضمنت ما يلي:

➢ الاضطرابات الفيزيولوجية أثناء الامتحان: توافق الممتحن اضطرابات فسيولوجية كثيرة مثل سرعة ضربات القلب وكذاك الزيادة في معدل التنفس لديه كذلك ارتباك المعدة وزيادة كبيرة في تصبب العرق يوم الامتحان، خاصة في الأيام الأولى أو الساعة الأولى من دخول الممتحن في شهادة البكالوريا، ففي هذه الساعة تلاحظ الخوف والتوتر وتسبب العرق وارتعاش اليدين وجفاف الفم.

➢ الرعب الانفعالي:

الرعب الانفعالي الذي يشعر الطالب بأن عقله صفحة بيضاء وأنه ينسى من ذكره قبل دخوله الامتحان هذا كله ناتج عن القلق بمجرد إطلاع الطالب على ورقة الامتحان يجد نفسه قد نسي كل شيء حتى أتفه الأسئلة (حريزي، 1991، ص 106).

من خلال ما سبق نستنتج أن مظاهر قلق الامتحان تتجسد في أعراض جسمية وأعراض نفسية وأخرى فسيولوجية لدى التلميذ تختلف من حالة على أخرى.

5.أسباب قلق الامتحان:

يرجع قلق الامتحان لعدة أسباب نذكر منها:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسة.

- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

- وجد مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار أو استدعائها في موقف الاختبار.

- ارتباط الاختبار بخبرات الفشل.

-عدم الاستعداد لاختيار كما يجب والضعف في مهارات الاختبار لدى الطلبة.

-التفكير السلبي بالذات والامتحان وذلك من خلال تركيز التلميذ على سلبياته أو نقاط ضعيفة الأمر الذي يشعره بالإحباط ويولد لديه إحساسا بالعجز ويعدم القدرة على الإنجاز.

- المناخ المدرسي التسلطي والذي يكثر فيه من تهديد التلاميذ والتوعد بهم (أبو سعينة وراغب ، 2012 ، ص 195)

مما سبق تتلخص أسباب قلق الامتحان في ارتباط الامتحان بخبرة فاشلة للتلميذ مع المراجعة بطريقة غير صحيحة وفي أوقات غير مناسبة، وحتى تقدير ضعيف للذات وعدم الثقة في النفس والقدرات وأيضا زيادة الضغوطات التي يواجهها التلميذ من قبل الآخرين بالإضافة إلى محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والتهديد الذي يواجهه التلميذ من قبل الأولياء والمعلمون يستخدمون ألفاظ وكأن الامتحان عقاب لهم.

6. النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

نظرا لأهمية موضوع قلق الامتحان لدى التلميذ وتأثره على المستوى الدراسي، نجد عدة نظريات نفسية تربوية درست هذه الظاهرة وأعطت تفسيرا لها من كل جوانبها ومن بين هذه النظريات نجد:

❖ **النظرية السلوكية:** يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها إيجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوضاع المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقلق الامتحان استراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تظهر في أنماط سلوكية متنوعة: كالتعرق، زيادة إفراز الأندرنالين، البكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة. (أبو عزب، 2008، ص61)

❖ **النظرية المعرفية:** يرى أصحاب هذه النظرية "سارست1984، فالسي وزملائه 1981 أن طبيعة القلق الامتحان طبيعة معرفية بحتة، فالجانب المعرفي هو المسؤول عن نقض الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية التقويم . وأكيد أن تكرار الأفكار السلبية والإيجابية تتغير أثناء الامتحان، وعدد العمليات المعرفية يتزايد شيئا فشيئا، هذا ما قد يجعل الأفكار السلبية بتوقع الفشل تطغى على تفكير التلميذ، فالتلاميذ القلقون يفكرون سلبيا أثناء الامتحان عكس أولائك الذي لا يشتكون من هذا الفشل. (عاقل،1982، ص 65).

تتفرع النظرية المعرفية إلى:

أ- النظرية الانتباهية :يرى **وأين وسراسن (SARASON et WYNE)** أن الطلبة القلقين يقضون قسطا كبيرا من وقت الامتحان في التركيز على مثيرات ليس لها معنى بالنسبة للمهمة المطلوبة إنجازها، فهؤلاء التلاميذ يقضون وقت الامتحان في طرح أفكار عدة، وهذه النظرية تتمحور في ثلاث نقاط أساسية تخص التلميذ ونجاحه

- الوصف الذاتي السلبي: بمعنى التلاميذ ذوي القلق لا يملكون الثقة في مؤهلاتهم ولا في قدراتهم في استرجاع ما تم حفظه .

- تقليص الانتباه: بمعنى أن التلاميذ ذوي القلق يوجهون انتباههم نحو أنفسهم عكس التلاميذ الغير قلقين الذين يوجهون انتباههم إلى ورقة الامتحان، فالأولون يستغرقون وقتا طويلا في ملاحظة الذات عوض توجيه انتباههم نحو متطلبات الامتحان.

-ارتباط الانزعاج بالمهمة : يرى "واين" أن الأفراد حسب درجة قلق الامتحان يختلفون في طبيعة الأفكار المتداولة عندهم في وقت الامتحان، أي مهمة التلميذ بإنجازها، أما أولائك القلقون فهم يطورون عمليات معرفية مضادة لتحقيق المهمة.

ب- نظرية ميشنيوم ويلوتر: يرى أصحاب هذه النظرية أن القلقين يختلفون عن غير القلقين بحديثهم الداخلي، والحديث الداخلي ناتج عن أفكار شعورية يمكن أن تعبر من طرف شخص آخر، هذا الحديث موجه نحو الفرد وليس نحو المهمة وهو آلي وغير مراقب، خصائصه تزيد من القلق وتوقفه، أما على المستوى السلوكي فالتلميذ القلق يحمل اختلافات في طريقة دراسته وفي تحضيره الامتحان، فيخاف أكثر من عواقب الرسوب والفشل كفقدان التقدير من طرف الآخرين. (عاقل ،1982، ص 66).

كما اقترح الباحث **(SCHWARZER)** والآخرين نموذجا لتفسير قلق الامتحان، والذي يشرح من خلال المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان، تمثلت فيما يلي:

- **مرحلة التحدي** : يتغلب الفشل على التلميذ، غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.
- **المرحلة الأولى للتهديد:** تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة صعبة جدا، فيشعر بالتوتر والقلق، لكنه يبقى الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.
- **المرحلة الثانية للتهديد:** شعور التلميذ بالقلق يجعله غير متأكدا من قدرته على مواصلة النشاط، فيبدأ يشك في إمكانياته وأدائه، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف منه، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى فقدان التحكم والعجز، وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفسيولوجية .
- **مرحلة فقدان التحكم:** وفيها يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر. (خطار، 2008، ص 86).

7. أساليب التخفيف من قلق الامتحان:

كما أشرنا فإن قلق الامتحان يحفز الطلبة على المذاكرة ولكن القلق المبالغ فيه يحتاج الى السيطرة وتوجد طرق عدة للتخفيف من قلق الامتحان:

- ✓ الاسترخاء: عندما يوجد الاسترخاء ينخفض القلق وتركز بعض النظريات النفسية (السلوكية) على الاسترخاء في مواجهة القلق ولكن مع هذا فان الاسترخاء المبالغ فيه في هذه الحالة لا يحفز الطالب على المذاكرة وتكون له نتائج سلبية لذلك فان على الطالب ان يوازن قبل الامتحان بين الاسترخاء والقلق وهي أفضل الطرق للأعداد للامتحانات أن دلت الدراسات بأن الاحتفاظ بمستوى قلق متوسط يؤدي الى أفضل النتائج.
- ✓ على الطالب ان يركز على إيجابياته قبل الدخول الى الامتحان ويؤكد قدرته على النجاح في الامتحان مع ذاته. (القواسمة، الحوامدة،2010، ص132)

وقلق الامتحان في شكله الطبيعي شر لابد منه، وهو يحفز الطالب لمزيد من الدراسة ويحشد القوى النفسية والذهنية للتركيز على الخطر (الامتحان) من أجل التحضير له ومواجهته بفاعلية وتحقيق النتيجة المرغوبة أو الخروج بأقل قدر ممكن الخسائر. لكن ككل شيء في الطبيعة، إذا زاد عن حده انقلب إلى ضده، فالخوف أو القلق يمكن أن يتحول إلى كارثة إذا ما كان الطالب جاهلا بكيفية عمل الخوف وبتقنيات مواجهته وإبقاءه ضمن نطاق السيطرة.

ومما سبق نجد أن أساليب التخفيف من قلق الامتحان مرحة مهمة في مراحل تعلم التلميذ لدى يفضل اتباع النصائح والتوجيهات لتفادي تأثير مشكلة القلق على التلميذ بصفة كبيرة.

8. طرق الوقاية من قلق الامتحان:

توجد عدة طرق للتخفيف من قلق الامتحان ما استنا من قلق الامتحان بحفر الطلبة على المذاكرة، ولكن القلق المبالغ في يحتاج إلى السيطرة وتوجد عدة طرق للتخفيف من قلق الامتحان.

عندما يوجد الاسترخاء وينخفض القلق وتذكر بعض النظريات النفسية على الاسترخاء في مواجهة القلق ولكن مع هذا فإن الاسترخاء المبالغ فيه في هذه الحالة لا يحفر على المذاكرة ويكون له نتائج سلبية لذلك فإن على التلميذ أن يوازن قبل الامتحان بين الاسترخاء والقلق وفي أفضل طريقة للاستعداد للامتحانات.

على الطالب أن يركز على إيجابياته قبل الدخول في الامتحان ويؤكد قدرته على النجاح والامتحان مع ذاته.

هنالك مجموعة من الإجراءات يمكن أن تفيد الطلاب في التقليل من قلق الامتحان وتتمثل هذه الأساليب في:

- خذ قسطا كافيا من الراحة.
- تناول وجبة جيدة من الطعام قبل الامتحان.
- تجنب مراجعة المادة قبل نصف ساعة من الامتحان
- انتبه على الوقت دائما.
- انتبه طرق المذاكرة الصحيحة.
- لا ترتبك إذا رأيت بعض الزملاء قد أنهو الامتحان، فلكل طالب وقته وإمكاناته الخاصة به. (القواسمة، الحوامدة،2010، ص 132)

9.علاج قلق الامتحان:

يتمثل علاج قلق الامتحان فيما يلي:

- التركيز على المادة التي يدرسها الطالب عن طريق طرح أسئلة من الكتاب المدرسي ودفتر المحاضرات.
- التركيز على الكلمات الرئيسية والأفكار والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي.
- استعمال فنون الاسترخاء.
- الشمل على وضع مخططات وأفكار رئيسية، الأمر الذي ينظم المعلومات لدى التلميذ.
- إيجاد اخصائيين نفسانيين واجتماعين في المدارس للعناية بالإرشاد والتوجيه.
- محاولة الاستماع أهم وتحسين علاقتهم بالأسرة والمجتمع (الهاشمي، 2002، ص316).

وبالتالي لعلاج قلق الامتحان غالبا ما يتضمن المساعدة الذاتية والاستراتيجيات العلاجية لإدارة مستويات التوتر قبل الاختبار وأثناءه، غالبا ما يتم مساعدة الطلاب في تقنيات الدراسة ومهارات إجراء الاختبارات للتأكد من أن لديهم الاستعداد والقدرات التي يحتاجونها للنجاح في الاختبارات.

خلاصة الفصل

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل يمكننا القول أن قلق الامتحان يعد من المشكلات العويصة و الصعبة التي تجر التلاميذ إلى نتائج سلبية و وخيمة وعصيبة إذا ما كانوا جاهلين بكيفية التعامل أو التكيف معها. باعتبار أن قلق الامتحان استجابة انفعالية غير سارة تتسم بالتوتر والانزعاج والخوف، ويظهر على شكل جملة من الأعراض النفسية والفيزيولوجية، يمكن الاعتماد عليها في تشخيص هذه المشكلة بشكل واضح ودقيق ومحدد، حيث يرجع قلق الامتحان لعدة أسباب منها ما هو متعلق بالتلميذ نفسه ومنها ما له علاقة بالمحيط الخارجي، سواء المدرسة أو الأسرة أو المجتمع. وعليه فإن هذه المشكلة التي يواجهها التلميذ في المدرسة في فترة الامتحانات بالتحديد، تمثل مؤشرات لا يمكن تجاهلها أو إنكارها، فإن لم يستطع التلميذ ومواجهتها والتكيف معها كانت المهددة للأداء الأكاديمي، وعبارة عن بداية للكثير من المشكلات الأخرى في كل المراحل التعليمية التالية.

الفصل الرابع: التعليم الثانوي

تمهيد الفصل

I. مفهوم التعليم الثانوي

II. أهمية التعليم الثانوي

III. أهداف التعليم الثانوي

IV. وظائف التعليم الثانوي

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل

تعد مرحلة التعليم الثانوي أهم مرحلة في حياة المتعلمين كونها المرحلة التي تفصل منظومة التربية من جهة والتعليم العالي وعالم الشغل من جهة أخرى، دون أن ننسى أن هذه المرحلة التي مدتها ثالث سنوات تقابلها مرحلة المراهقة التي تمتد من انتهاء المرحلة المتوسطة وتنتهي عند الدخول للتعليم العالي، وهي مرحلة تغطي فترة حرجة من حياة الشباب وما يصاحب ذلك من تغيرات في البناء النفسي والاجتماعي،

لذا تحتاج مرحلة التعليم الثانوي إلى نظرة متأنية، خاصة مع ارتفاع نسبة المتسربين والمعيدين وعجز الكثيرين منهم عن الالتحاق بالجامعة أو الالتحاق بمهنة من المهن.

فقد تناولنا في هذا الفصل تعريف التعليم الثانوي، أهميته، وكذا أهدافه، وفي الأخير تطرقنا إلى وظائف التعليم في المرحلة الثانوية.

I. مفهوم التعليم الثانوي:

هناك عدة تعاريف التعليم الثانوي من بينها ما يلي:

-تعريف معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنه: مرحلة التعليم في المدرسة الثانوية التي تسبقها مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط في معظم بلدان العالم وينقسم التعليم الثانوي إلى تعليم عام يؤهل غالبا للالتحاق بالتعليم العام، والثانوي التقني هو بالدرجة الأولى يعنى بفئة العمال الماهرة وفئة الفنانين في التجارة والصناعة والزراعة (جرجس،2005، ص 315).

-يعرفه Good: أنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم حيث يسبقه التعليم الابتدائي والمتوسط ويتلوه التعليم العالي، ويشمل فترة زمنية معينة وتمتاز هذه المرحلة بتغيرات جسمية ونفسية مما يجعل هذه المرحلة مهمة للغاية (مركز الوثائق، 2005، ص07).

- تعريف آخر: هو المرحلة التي تلي التعليم المتوسط وتسبق التعليم العالي ومدتها ثلاث سنوات يدخلها من أتم الخامس عشر من عمره على الأقل وحصل على شهادة المتوسط (القضاة، والترتوري، 2006، ص48).

كما يعرف أيضا على أنه : المرحة الثانوية التعليمية العامة التي تستغرق ثلاث سنوات دراسية و ثاني مباشرة بعد سبع سنوات في مرحلة التعليم الأساسي، و التي تعد السنة الأولى تعد السنة الأولى من هذه المرحلة عامة أما المنتان الثانية والثالثة فينقسم التعليم فيهما إلى قسمين رئيسين هما : القسم الأدبي و القسم العالمي كما يعرف على أنه : هو السلم التعليمي بين المرحلة الأساسية و المرحلة الجامعية و هو نظام تعليمي معروف وسائد في معظم دول العالم وحتى الآن ومدته في الغالب ثلاث سنوات تكون السنة أهمية المرحلة الأولى مخصصة للمنهج العام أما السنتان الثانية و الثالثة فينقسم فيهما التعليم إلى قسمين أدبي و علمي.

II. أهمية المرحلة الثانوية:

تعتبر المرحلة الثانوية من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان حيث يبدأ فيها سن المراهقة والذي يتطلب خصوصية عالية في التعامل مع التلاميذ من مختلف الجوانب الإدارية والأكاديمية حيث تتمثل أهمية هذه المرحلة فيما يلي:

- ❖ تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية المرجوة ومنها تخريج كوادر مؤهلة لسوق العمل والإنتاج بمختلف الاختصاصات التي تسهم بعملية التنمية والتقدم.
- ❖ تهتم بدراسة متطلبات المجتمع واحتياجاته واحتياجات الطلبة.
- ❖ إشباع حاجات الطلبة لزيادة الإحساس بالرضا.
- ❖ تنمية العديد من القيم ومنها ما يتعلق بالعمل الجماعي.
- ❖ أداء الأعمال والخدمات التعليمية بشكل صحيح.
- ❖ تحقيق مخرجات تعليمية ذات كفاءة عالية متمثلة بإعداد المتعلم معرفيا ومهاريا ووجدانيا.
- ❖ المساعدة على تخفيف الهدر التربوي من تسرب وهروب ورسوب وضعف المستوى التحصيلي.

أي ومن خلال هذه النقاط يمكننا القول بأن المرحلة الثانوية تحرص على مساعدة التلاميذ في اكتساب المعارف والخبرات الأساسية وفي الوقت نفسه التمتع بالحياة الاجتماعية السليمة كأعضاء فاعلين في المجتمع.

III. أهداف التعليم الثانوي:

تسعى المرحلة الثانوية إلى مساعدة التلاميذ في اكتساب المعارف والخبرات الأساسية وفي الوقت نفسه التمتع بالحياة الاجتماعية السليمة وتتمثل أهدافها فيما يلي:

- رعاية التلاميذ وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح.
- تهيئة شخصية الطالب على مواجهة واقع الحياة العلمية والعملية.
- دفع الطالب نحو الابتكار والتجديد من خلال تمتعه بالعديد من المهارات الفكرية.
- التعرف على قدرات الطلبة ومهاراتهم وتطويرها.
- تحضير الطالب لمواصلة التعليم العالي من باب تحقيق أعلى نقطة في عملية التعليم وهي تكامل جميع مراحله للوصول إلى نتيجة عملية مستحقة.
- تعريف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم.

IV. وظائف التعليم في المرحلة الثانوية:

حدد علم النفس مجموعة من الوظائف في التعليم الثانوي منها:

- تعويد الطلاب على العادات الحية الجسمية حتى يتيسر لهم البناء الجسمي السليم
- أن يتيح للطلاب فهم دورهم جيدا في المجتمع كونهم رجال أو نساء حيث يعرف كل من الجنسين حقوقه وواجباته.
- أن يكتسب الطالب معارف ومعلومات بطريقة منظمة تتيح لهم أن يكونوا ويأخذوا أفكار صحيحة من العالم الخارجي.
- تعويد الطالب على طريقة التفكير العلمي والتفكير النقدي اللذين يساعدانه على النظرة الموضوعية لمشاكل الحياة.
- تنمية روح المسؤولية لدى الطلاب.
- أن تعمل المدرسة على تعويد طلابها على تذوق النواحي الفنية المختلفة في الأدب والتصوير والموسيقى.
- أن تعرف المدرسة طلابها بالأخطار المحدقة ببلادهم وأن يفهموا سياسة بلادهم العامة في المجال (البخاري، 2003، ص50).
- أن تساعد المدرسة الثانوية تلاميذها على اجتياز المراهقة بأمن وسلام لتحقيق التكيف والتوافق معها.
- العمل على إعداد الطلاب للحياة العامة.
- العمل على غرس حب الاطلاع والميل إلى المعرفة وإجادة اللغة القومية في نفوس التلاميذ.
- الاعتزاز بالشخصية القومية الوطنية لبلادهم. (النحيحي،1981، ص 44)

خلاصة الفصل

من خلال ما سبق نستخلص أن مرحلة التعليم الثانوي حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية، في كونها تقابل مرحلة المراهقة التي يكون فيها التلميذ بحاجة إلى الأمن والاستقرار، كما يبدي رغبته في التغيير الجيد، حيث تتصل هذه الميزات والتغيرات بالقدرات الجسمية والذهنية والعاطفية أيضا فهم بحاجة إلى المساعدة والتوجيه وتلبية حاجياتهم المختلفة لتحقيق التوافق النفسي والتكيف داخل المدرسة بصفة خاصة من حيث المجتمع بصفة عامة.

الباب الثاني:
الجانب الميداني

الفصل الخامس: الاجراءات التنفيذية للدراسة

I. حدود الدراسة
II. الدراسة الاستطلاعية
III. منهج وأداة الدراسة
IV. عينة ومجتمع الدراسة
V. أساليب المعالجة الإحصائية
VI. تنفيذ الدراسة

I. حدود الدراسة:

تعتبر مجالات الدراسة خطوة مهمة في الجانب الميداني فهي توضح المجتمع الذي تجري فيه الدراسة، وهي محددة في ثلاثة مجالات: الحدود المكانية، الحدود الزمانية، الحدود الموضوعية.

1. **الحدود المكانية**: وتقصد به المكان الذي تجري فيه الدراسة الميدانية وفي دراستنا هذه قمنا بدراسة ميدانية بالثانويات بولاية جيجل والمتمثلة في:

الجدول رقم(01): يوضح الحدود المكانية للدراسة

اسم الثانوية	اسم الثانوية
ثانوية دراع محمد الصادق بلدية جيجل	ثانوية المجاهد المتوفي بلخلفة صالح بلدية الطاهير
ثانوية الكندي بلدية جيجل	ثانوية فرانسيس احمد بلدية سيدي عبد العزيز
ثانوية كعولة تونس بلدية جيجل	ثانوية هلال عبد الله بلدية العنصر
ثانوية ثرخوش احمد بلدية جيجل	بوضريوة مخلوف بلدية العنصر
ثانوية بوراوي عمار بلدية جيجل	ثانوية ثرخاش محمد بلدية بلهادف
متقن عبدي بوعزيز بلدية جيجل	ثانوية حبيباتني احمد بلدية بني حبيبي
ثانوية درباح محمد بلدية الزيامة	ثانوية لحمر عمار بلدية السطارة
مركز التوجيه والإرشاد بلدية جيجل	/

المصدر: إعداد الطالبتين

2. **الحدود الزمنية:**

يقصد بالحدود الزمنية الوقت المستغرق لإجراء هذه الدراسة، فبعد الانتهاء من الجانب النظري لهذه الدراسة انطلقنا مند 28 أفريل2022 بإجراء الدراسات الميدانية الدراسة الاستطلاعية النهائية، وانتهينا من عملية جمع البيانات الضرورية للدراسة في 12 ماي 2022.

3. **الحدود الموضوعية**:

تمت الاشارة إلى استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد للحد من القلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما تم تناول الفروق في وجهة نظر مستشاري ومستشارات التوجيه والإرشاد من خلال جنسهم، خبرتهم المهنية وتخصصهم.

II. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي تساعد الباحث على إلقاء نظرة عامة حول جوانب الدراسة الميدانية لبحثه وتهتم بالاستطلاع العميق حول إجراءات وأهداف ونتائج الدراسة هي كالآتي:

1- أهدافها: قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية بهدف:

- ✓ التعرف على مجال الدراسة والمتمثل في الثانويات بولاية جيجل، وضبط الأداة النهائية للدراسة المتمثلة في الاستمارة.
- ✓ مدى ملائمة بنود الاستمارة لعينة الدراسة.
- ✓ إعداد تعديل وتكييف بنود الاستمارة من خلال حساب صدق وثبات الأداة على عينة الدراسة.
- ✓ إعادة النظَر في تساؤلات الدراسة وصياغتها بشكل دقيق.

2- إجراءاتها:

قمنا بالاتصال بمجال الدراسة والمتمثل في ثانويات بولاية جيجل، حيث قمنا بالذهاب إليها ثلاث مرات، فكانت المرة الأولى لمعرفة الحدود المكانية وأخذ رخصة للدخول إليها وكذلك معرفة مجتمع الدراسة، وفي المرة الثانية قمنا بتجريب الاستمارة وتوزيعها على أجزاء العينة، أما في المرة الثالثة قمنا بجمع الاستمارة.

3- نتائج الدراسة:

ونقصد بالنتائج تلك الأهداف المحققة التي قمنا بتحقيقها في الدراسة، فقمنا بتحديد مجتمع البحث المتمثل في مستشاري ومستشارات واستخراج الصورة النهائية للأداة المتمثلة في الاستمارة وتوزيعها على مجتمع الدراسة.

- التعرف على ميدان الدراسة.
- محاكاة صدق وثبات الاستمارة.
- صياغة بنود الاستبيان في صورتها النهائية.

III. منهج وأداة الدراسة:

1. **منهج الدراسة**: يمثل المنهج في البحث العلمي مجموعة من القواعد والأسس التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى الحقيقة، ويستند الباحث عند دراسة أي موضوع على منهج معين بحيث يكون مرتبط بطبيعة الظاهرة المدروسة ويكون ملائما للدراسة، حيث يعرف المنهج بأنه "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث. (رمزية، العزيب،1977، ص653)

ومن خلال طرح موضوع بحثنا حول استراتيجيات مستشار التوجيه والارشاد للحد من ظاهرة القلق المفرط في الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، فإن المنهج الوصفي هو المناسب لإجراء هذه الدراسة ميدانيا.

ويمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه" طريقة من طرق التحليل والتسيير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو مشكلة اجتماعية، ويتضمن ذلك عدة عمليات كتحديد الغرض منه وتعريف المشكلة وتحليلها وتحديد نطاق ومجال مسح وفحص جميع الوثائق المتعلقة بها، وتفسير النتائج للوصل إلى استنتاجات واستخدامات لأغراض معينة. (رابح، تركي، 1984 ص12)

ويقوم المنهج الوصفي على وصف الظاهرة المراد دراستها وجمع أوصاف دقيقة عنها، ويعتمد على دراسة الواقع أو الظواهر كما هي في الواقع، ثم التعبير عنها كيفيا بوصفها وتوضيحها ليأتي التعبير الكمي لإعطائها وصفا رقميا يقدر حجم الظاهرة.

2. أداة الدراسة:

تعتبر الاستمارة من وسائل البحث الأكثر استخداما وشيوعا لجمع البيانات في البحوث الاجتماعية ويرجع ذلك إلى المميزات التي تحققها هذه الأداة، سواء بالنسبة لاختصار الجهد أو التكلفة أو سهولة معالجة بياناتها بالطرق الإحصائية، وهي" نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى عينة البحث، حيث يقوم المبحوث بالإجابة على تلك الأسئلة" (إبراهيم، المختار، 2005، ص 13).

وقد جاءت محاور هذه الاستمارة مجسدة للتساؤلات التي تحاول الدراسة الإجابة عنها، وجاءت الأسئلة مغلقة حتى يستطيع المبحوث الإجابة عنها، وذلك بغرض التمكن من ثبوت الإجابة الميدانية وتحويلها إلى أرقام وجدولتها وتحليلها، وقد مر إعداد استمارة البحث بمراحل حتى أصبحت جاهزة لعملية التوزيع، وقد تضمنت الاستمارة النهائية قسمين وهما كتالي:

- قسم البيانات الشخصية: وتضمن 3 أسئلة، وهي الجنس، الخبرة المهنية، التخصص.
- قسم عبارات الاستمارة: وقد تضمن3 محاور وهي:

- محور1: الاستراتيجيات الارشادية النفسية من البند(1) الى البند(11).
- محور2: الاستراتيجيات الارشادية المعرفية من البند(12) الى البند(22).
- محور 3: الاستراتيجيات الارشادية التربوية من البند(23) الى البند(31).
- وقد اعطيت للبنود 3 بدائل للإجابة وهي :نعم، احيانا، لا.

3. الخصائص السيكوميترية للأداة: تساهم الخصائص السيكوميترية في تأكيد معاملات صدق وثبات الاستمارة وذلك من خلال حساب معاملات صدق وثبات الاستمارة.

❖ **الثبات:** لقد قمنا بحساب معامل ثبات الاستمارة بناء على معامل ألفا كرونباخ وذلك حسب ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (02): يمثل معامل الثبات ألفاكرونباخ

عدد بنود الاستمارة	ألفاكرونباخ
31	0.77

المصدر: إعداد الطالبتان من مخرجاتSpss

نلاحظ من خلال الجدول(02) أن معامل الثبات مرتفع قدر ب 0.77 هي نسبة مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار حسب معامل ألفاكرونباخ.

❖ **الصدق:** يعرف بأنه يقيس الاختبار وما وضع لقياسه وبمعنى أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها. (سامي محمد ملحم،2012، ص270)

حيث قمنا بحساب صدق الاستمارة بناء على طريقة التجزئة النصفية بمعادلة الصدق لجثمان، وذلك ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (03): يمثل معامل التجزئة النصفية بمعادلة الصدق لجوثمان

Statistiques de fiabilité

Lambda	1	,790
	2	,625
	3	,818
	4	,766
	5	,835
	6	.
Nombre d'éléments		29

المصدر: إعداد الطالبتان من مخرجات spss

نلاحظ من خلال الجدول (03) أن معامل الصدق يتراوح بين 0.62 و0.83 بين أجزاء الاستمارة وهو ما يدل على صدق.

IV. خصائص مجتمع الدراسة:

1- مجتمع الدراسة:

ويقصد بمجتمع الدراسة كما يذكر **عبيدات** بأنه: جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث" (عبيدات، ذوقان، 2003، ص113).

تكون مجتمع الدراسة من جميع المربيين 28 مستشار(ة) التوجيه والإرشاد لمختلف ثانويات ولاية جيجل ومركز التوجيه والإرشاد بصورة المسح الشامل خلال السنة الدراسية 2021/ 2022 وهي كالتالي:

2- عينة الدراسة: وفقا لما سمحت لنا به مديرية التربية لولاية جيجل من خلال التصريح الذي تحصلنا عليه في يوم 28 أفريل إلى غاية 12 ماي قمنا بالتوجه إلى ثانويات جيجل والمقدر عددها 16 ثانوية ومركز التوجيه والإرشاد بجيجل.

الجدول رقم (04): يوضح عدد أفراد مجتمع الدراسة.

الثانويات	عدد المستشارين
ثانوية الكندي	02
بوراوي عمار	01
دراع.م.الصادق	01
كعولة تونس	01
8 ماي 1945	01

ثرخوش احمد	02
متقن عبدي بوعزيز	01
بوضريوة مخلوف	01
هلال عبد الله	01
درباح محمد	01
خنشول علي	01
لحمر عمار	01
بلخلفة صالح	01
ثرخاش محمد	01
حبيباتني احمد	01
فرانسيس احمد	01
مركز التوجيه والإرشاد	10
المجموع	28

المصدر: إعداد الطالبتان.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04): أن مركز التوجيه والإرشاد تحصلنا فيه على أكبر عدد من المستشارين وقد قدر ب 10 مستشار(ة)، تليها ثانوية الكندي وثرخوش أحمد ب 2 مستشار(ة) في كل ثانوية، ثم باقي الثانويات بمستشار(ة) واحد(ة) في كل ثانوية.

الجدول رقم (05): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	6	%21.43
انثى	22	%78.57
المجموع	28	%100

المصدر: من إعداد الطالبتان.

نلاحظ من خلال الجدول رقم(05): نسبة الكبرى من مجتمع الدراسة لمستشاري التوجيه والارشاد كانت من الاناث حيث قدرت ب 78.57% أما بالنسبة للذكور فكانت المخفضة أي 21.43%.

الجدول رقم(06): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة	التكرارات	النسبة المؤية
أقل من 10 سنوات	18	%64.29
أكثر من11 سنوات	10	%35.71
المجموع	28	%100

المصدر :إعداد الطالبتان من مخرجات Spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم(06): أن النسبة الكبرى للمستشاري التوجيه والارشاد كانت أعمارهم أقل من 10 سنوات حيث قدرت نسبتهم 64.29%، اما الفئة أكبر من 11 سنة وكانت نسبتها35.71 %.

الجدول رقم(07): يمثل توزيع مجتمع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
علم النفس	07	%25
علم اجتماع	18	%64.29
علوم الاتصال	03	%10.71
المجموع	28	%100

المصدر :إعداد الطالبتان من مخرجات Spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07): أن أكبر نسبة للمستشاري التوجيه والارشاد كان تخصصهم علم اجتماع حيث قدرت نسبتهم ب 64.29%، وتليها الفئة ذات تخصص علم النفس وكانت نسبتهم تقدر ب 25%، في حين تأتي فئة تخصص علوم الاتصال بنسبة 10.71%

V. أساليب المعالجة الإحصائية:

تعد أساليب المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة من أهم الخطوات التي يجب على الباحث أن يمر ويتطرق إليها، من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة والتحقق من فرضيات البحث عن طريق المعطيات التي جمعها بواسطة تقنيات البحث المعتمدة، وقد قمنا من خلال برنامج Spss بتحليل بيانات الدراسة من خلال الأساليب التي تمثلت في:

- **الوسط الحسابي:** وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية كما تفيد في ترتيب العبارات من حيث الموافقة حسب أعلى متوسط حسابي.
- **الانحراف المعياري**: لتعرف إلى مدى انحراف استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل بعد من الأبعاد الرئيسية عن متوسطها الحسابي.
- **التباين الاحادي**: تم استعماله لمعرفة الفروقات بين استجابات افراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة .

VI. تنفيذ الدراسة:

بعد توفر الشروط السيكوميترية للأداة ثم تنفيذ الدراسة من خلال التأكيد من صدق وثبات الأداة ثم توزيعها على مجتمع الدراسة المتمثلة في ثانويات ولاية جيجل.

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

I. عرض ومناقشة الفرضية الأولى
II. عرض ومناقشة الفرضية الثانية
III. عرض ومناقشة الفرضية الثالثة
IV. عرض ومناقشة الفرضية العامة
V. نتائج الدراسة
VI. التوصيات والمقترحات

I.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

مناقشة الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على أن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات مستشار الإرشاد والتوجيه للحد من قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.

الجدول(08): يوضح نتائج T TEST لدرجة مجتمع الدراسة وفقا لمتغير الجنس.

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
س1	Hypothèse de variances égales	,977	,332	-,515	26	,611	-,07576	,14708	-,37808	,22657
	Hypothèse de variances inégales			-,425	6,486	,684	-,07576	,17808	-,50371	,35220
س2	Hypothèse de variances égales	13,155	,001	1,280	26	,212	,22727	,17754	-,13767	,59222
	Hypothèse de variances inégales			2,485	21,000	,021	,22727	,09145	,03709	,41745
س3	Hypothèse de variances égales	3,857	,060	-1,004	26	,325	-,12121	,12077	-,36947	,12704
	Hypothèse de variances inégales			-,702	5,764	,510	-,12121	,17275	-,54816	,30573
س4	Hypothèse de variances égales	2,751	,109	,746	26	,462	,09091	,12179	-,15944	,34126
	Hypothèse de variances inégales			1,449	21,000	,162	,09091	,06273	-,03955	,22137
س5	Hypothèse de variances égales	2,751	,109	,746	26	,462	,09091	,12179	-,15944	,34126
	Hypothèse de variances inégales			1,449	21,000	,162	,09091	,06273	-,03955	,22137
س6	Hypothèse de variances égales	3,857	,060	-1,004	26	,325	-,12121	,12077	-,36947	,12704
	Hypothèse de variances inégales			-,702	5,764	,510	-,12121	,17275	-,54816	,30573
س7	Hypothèse de variances égales	8,187	,008	1,113	26	,276	,18182	,16340	-,15406	,51770

	Hypothèse de variances inégales			2,160	21,000	,042	,18182	,08417	,00679	,35685
س8	Hypothèse de variances égales	,028	,868	,083	26	,935	,01515	,18303	-,36107	,39137
	Hypothèse de variances inégales			,081	7,755	,937	,01515	,18671	-,41779	,44809
س9	Hypothèse de variances égales	1,533	,227	,715	26	,481	,21212	,29667	-,39769	,82193
	Hypothèse de variances inégales			,833	10,152	,424	,21212	,25477	-,35440	,77864
س10	Hypothèse de variances égales	6,175	,020	1,506	26	,144	,46970	,31190	-,17143	1,11082
	Hypothèse de variances inégales			2,064	14,753	,057	,46970	,22756	-,01605	,95544
س11	Hypothèse de variances égales	1,742	,198	1,405	26	,172	,48485	,34520	-,22472	1,19442
	Hypothèse de variances inégales			1,792	12,327	,098	,48485	,27051	-,10280	1,07250
س12	Hypothèse de variances égales	1,170	,289	,515	26	,611	,04545	,08825	-,13594	,22685
	Hypothèse de variances inégales			1,000	21,000	,329	,04545	,04545	-,04907	,13998
س13	Hypothèse de variances égales	3,896	,059	,877	26	,389	,18182	,20741	-,24451	,60815
	Hypothèse de variances inégales			1,702	21,000	,104	,18182	,10683	-,04035	,40399
س14	Hypothèse de variances égales	26,067	,000	1,964	26	,060	,54545	,27773	-,02543	1,11634
	Hypothèse de variances inégales			3,813	21,000	,001	,54545	,14305	,24796	,84295
س15	Hypothèse de variances égales	1,170	,289	,515	26	,611	,04545	,08825	-,13594	,22685
	Hypothèse de variances inégales			1,000	21,000	,329	,04545	,04545	-,04907	,13998
س16	Hypothèse de variances égales	,170	,684	1,793	26	,085	,59091	,32963	-,08666	1,26847
	Hypothèse de variances inégales			2,149	10,755	,055	,59091	,27492	-,01587	1,19769
س17	Hypothèse de variances égales	,984	,330	,409	26	,686	,12121	,29667	-,48860	,73103
	Hypothèse de variances inégales			,476	10,152	,644	,12121	,25477	-,44530	,68773

س18	Hypothèse de variances égales	,076	,784	1,158	26	,257	,36364	,31408	-,28196	1,00923
	Hypothèse de variances inégales			1,347	10,129	,207	,36364	,27004	-,23702	,96430
س19	Hypothèse de variances égales	1,170	,289	,515	26	,611	,04545	,08825	-,13594	,22685
	Hypothèse de variances inégales			1,000	21,000	,329	,04545	,04545	-,04907	,13998
س20	Hypothèse de variances égales	2.751	,109	,746	26	,462	,09091	,12179	-,15944	,34126
	Hypothèse de variances inégales			1,449	21,000	,162	,09091	,06273	-,03955	,22137
س21	Hypothèse de variances égales	1,170	,289	,515	26	,611	,04545	,08825	-,13594	,22685
	Hypothèse de variances inégales			1,000	21,000	,329	,04545	,04545	-,04907	,13998
س22	Hypothèse de variances égales	4,962	,035	,746	26	,357	,13636	,14539	-,16249	,43521
	Hypothèse de variances inégales			1,621	21,000	,083	,13636	,07489	-,01937	,29210
س23	Hypothèse de variances égales	1,621	,214	2,733	26	,011	,95455	,34929	,23656	1,67253
	Hypothèse de variances inégales			3,393	11,585	,006	,95455	,28129	,33923	1,56986
س24	Hypothèse de variances égales	,411	,527	,450	26	,657	,16667	,37059	-,59509	,92842
	Hypothèse de variances inégales			,445	7,846	,668	,16667	,37461	-,70013	1,03347
س25	Hypothèse de variances égales	1,170	,289	,515	26	,611	,09091	,17650	-,27188	,45370
	Hypothèse de variances inégales			1,000	21,000	,329	,09091	,09091	-,09815	,27996
س26	Hypothèse de variances égales	,029	,865	1,155	26	,259	,48485	,41985	-,37816	1,34786
	Hypothèse de variances inégales			1,091	7,418	,309	,48485	,44431	-,55392	1,52361
س27	Hypothèse de variances égales	4,962	,035	,938	26	,357	,27273	,29078	-,32498	,87043
	Hypothèse de variances inégales			1,821	21,000	,083	,27273	,14977	-,03874	,58420
س28	Hypothèse de variances égales	1,170	,289	,515	26	,611	,09091	,17650	-,27188	,45370

	Hypothèse de variances inégales			1,000	21,000	,329	,09091	,09091	-,09815	,27996
س29	Hypothèse de variances égales	1,170	,289	,515	26	,611	,09091	,17650	-,27188	,45370
	Hypothèse de variances inégales			1,000	21,000	,329	,09091	,09091	-,09815	,27996
س30	Hypothèse de variances égales	,002	,968	,176	26	,861	,07576	,42989	-,80789	,95940
	Hypothèse de variances inégales			,170	7,577	,870	,07576	,44685	-,96479	1,11631
س31	Hypothèse de variances égales	1,868	,183	,318	26	,753	,13636	,42931	-,74610	1,01883
	Hypothèse de variances inégales			,281	6,904	,787	,13636	,48571	-1,01540	1,28813

المصدر: إعداد الطالبتان من مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول (08): نلاحظ أن قيم (ت) المحسوبة عند درجة الحرية (26)، ومستوى الدلالة(0.05)، تراوحت ما بين(0.01) و(0.93) في بنود محور الاستراتيجيات النفسية وهي قيم في مجملها أصغر من قيمة (ت) المجدولة (2.056) عند درجة الحرية (26) ومستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أراء مستشاري التوجيه والإرشاد حول الاستراتيجيات الإرشادية النفسية من خلال جنسهم، أي أن مستشاري ومستشارات التوجيه والارشاد لديهم الآراء نفسها تقريبا حول قضية مهاراتهم التي تساعد التلاميذ في الاستعداد للامتحان والتخفيف من قلقهم، كما أن المقابلة الارشادية لمستشاري التوجيه ذكورا وإناثا تساعد على انقاص توتر التلاميذ اثناء الامتحان، ومن منظور آخر نجد أن مستشاري التوجيه والارشاد يتيحون الفرص للتلاميذ للتعبير عن مشكلتهم بكل حرية، و يعززون الثقة في القدرات الذاتية للتلاميذ، حيث يزيدون من التعزيز النفسي للتلاميذ لمواجهة قلق الامتحان، كما ان مستشاري التوجيه والارشاد يعملون على تعزيز القدرات النفسية لدى التلاميذ، بالإضافة الى كونهم يدربون التلاميذ على سيكولوجية ورقة الامتحان كيفية التعامل معها، ويخلصونهم من الضيق في الصدر اثناء التفكير في الامتحان، بحيث يشعرون التلاميذ بالارتياح عند الدخول لقاعة الامتحان، حيث أن مستشاري التوجيه والإرشاد ينصحون التلاميذ على تذكر ما حفظوه وعلى النوم الجيد ليلة الامتحان، ما يرى أغلبتهم أنه من الضروري إقامة حصص اعلامية حول الدعم النفسي للتلميذ مع اثراء رصيد التلاميذ اعلاميا في مجال مواجهة قلق الامتحان بالإضافة إلى القاء محاضرات على التلاميذ لتعريفهم بمشكلة قلق الامتحان، ولهذه الحصص الإعلامية مساهمة كبيرة للدعم النفسي للتقليل من مخاوف فكرة الامتحان، من خلال عرض افلام ومواقف حية كنماذج للتلاميذ على كيفية التعامل وكيفية التعامل مع هذه المشكلة، وبرمجة حصص توعوية لتصحيح الافكار الخاطئة حول الامتحان لتعزيز الثقة الذاتية للتلميذ، كما يمكن تطبيق تقنية الاسترخاء لهدوء وسكينة التلاميذ قبل موعد الامتحان وتحفزهم للتركيز على ادائهم وتحسينه، وابعادهم عن تفكير المرتبط بالفشل وعواقبه، حيث

يعمل مستشار التوجيه والإرشاد على تغيير نظرة التلاميذ للامتحان في كونه موقف صعب ومهدد له، وحتى اعلامهم ان اسئلة الامتحان موجودة داخل المقرر الدراسي، إضافة الى عرض بعض النماذج للامتحانات السابقة على التلاميذ، ونصحهم بترك كل ما يتعلق بالمادة الممتحنة ب 15د قبل الامتحان، مع اعطاء ذاكرتهم وقتا للراحة قبل الامتحان، كما أن توفير الظروف المادية الحسنة داخل قاعة الامتحان يقلل من نسبة التوتر والقلق لديهم، كما أن نصائح مستشار التوجيه والإرشاد للتلاميذ قبل الامتحان على التنظيم الجيد للورقة مع وضوح خط اليد، وعدم التسرع في قراءة اسئلة الامتحان، وأيضا الإجابة بطريقة النموذجية عن الأسئلة يساعد على التخفيف من قلقهم، مع ضرورة تنبيه الاساتذة والمراقبين على توزيعهم لأوراق الاسئلة في الوقت المحدد، وتجنب الحركة الزائدة داخل قاعة الامتحان.

ونستنتج مما سبق أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات مستشار الإرشاد والتوجيه للحد من قلق الامتحان المفرط تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي يمكننا القول أن لمستشاري التوجيه والإرشاد نفس الاستراتيجيات والأساليب في التخفيف من القلق المفرط لدى التلاميذ على اختلاف جنسهم سواء ذكر أو أنثى، **وبالتالي الفرضية الجزئية الاولى لم تتحقق.**

وهذا جاء معارضا لدراسة **لندا ايكل** التي أكدت أن هناك فروق بين جنسي الذكر والأنثى في ظاهرة القلق.

II.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

مناقشة الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات مستشار الإرشاد والتوجيه للحد من قلق الامتحان تعزى لمتغير الخبرة.

الجدول رقم(09): يوضح نتائج T TEST لدرجة مجتمع الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية.

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
س1	Hypothèse de variances égales	11,607	,002	-1,363	26	,185	-,16667	,12230	-,41806	,08472
	Hypothèse de variances inégales			-1,844	17,000	,083	-,16667	,09039	-,35737	,02403

س2	Hypothèse de variances égales	,177	,678	,213	26	,833	,03333	,15662	-,28860	,35527
	Hypothèse de variances inégales			,207	17,245	,838	,03333	,16108	-,30615	,37282
س3	Hypothèse de variances égales	6,064	,021	-1,077	26	,291	-,11111	,10313	-,32310	,10088
	Hypothèse de variances inégales			-1,458	17,000	,163	-,11111	,07622	-,27192	,04970
س4	Hypothèse de variances égales	,712	,406	,423	26	,676	,04444	,10505	-,17149	,26037
	Hypothèse de variances inégales			,389	14,673	,703	,04444	,11440	-,19986	,28875
س5	Hypothèse de variances égales	,712	,406	,423	26	,676	,04444	,10505	-,17149	,26037
	Hypothèse de variances inégales			,389	14,673	,703	,04444	,11440	-,19986	,28875
س6	Hypothèse de variances égales	6,064	,021	-1,077	26	,291	-,11111	,10313	-,32310	,10088
	Hypothèse de variances inégales			-1,458	17,000	,163	-,11111	,07622	-,27192	,04970
س7	Hypothèse de variances égales	1,518	,229	,625	26	,537	,08889	,14216	-,20332	,38110
	Hypothèse de variances inégales			,579	14,996	,571	,08889	,15358	-,23847	,41625

س8	Hypothèse de variances égales	2,987	,096	-,789	26	,437	-,12222	,15491	-,44065	,19621
	Hypothèse de variances inégales			-,861	23,657	,398	-,12222	,14201	-,41554	,17110
س9	Hypothèse de variances égales	,002	,969	-,611	26	,547	-,15556	,25472	-,67914	,36802
	Hypothèse de variances inégales			-,588	16,776	,564	-,15556	,26448	-,71413	,40301
س10	Hypothèse de variances égales	9,736	,004	-2,769	26	,010	-,67778	,24474	-1,18084	-,17472
	Hypothèse de variances inégales			-3,398	25,008	,002	-,67778	,19944	-1,08852	-,26704
س11	Hypothèse de variances égales	,101	,753	-1,113	26	,276	-,33333	,29957	-,94911	,28245
	Hypothèse de variances inégales			-1,148	20,484	,264	-,33333	,29037	-,93811	,27145
س12	Hypothèse de variances égales	9,402	,005	1,363	26	,185	,10000	,07338	-,05083	,25083
	Hypothèse de variances inégales			1,000	9,000	,343	,10000	,10000	-,12622	,32622
س13	Hypothèse de variances égales	,647	,429	-,371	26	,714	-,06667	,17974	-,43613	,30280
	Hypothèse de variances inégales			-,424	25,611	,675	-,06667	,15718	-,39000	,25666

س14	Hypothèse de variances égales	,076	,785	1,069	26	,295	,26667	,24944	-,24607	,77941
	Hypothèse de variances inégales			1,160	23,394	,258	,26667	,22981	-,20828	,74161
س15	Hypothèse de variances égales	2,467	,128	-,739	26	,466	-,05556	,07517	-,21007	,09896
	Hypothèse de variances inégales			-1,000	17,000	,331	-,05556	,05556	-,17277	,06166
س16	Hypothèse de variances égales	4,498	,044	,186	26	,854	,05556	,29902	-,55908	,67019
	Hypothèse de variances inégales			,166	13,709	,870	,05556	,33404	-,66232	,77343
س17	Hypothèse de variances égales	,955	,338	-,174	26	,863	-,04444	,25472	-,56802	,47914
	Hypothèse de variances inégales			-,191	23,782	,850	-,04444	,23294	-,52545	,43656
س18	Hypothèse de variances égales	7,475	,011	,081	26	,936	,02222	,27577	-,54463	,58908
	Hypothèse de variances inégales			,096	25,965	,925	,02222	,23257	-,45586	,50031
س19	Hypothèse de variances égales	2,467	,128	-,739	26	,466	-,05556	,07517	-,21007	,09896
	Hypothèse de variances inégales			-1,000	17,000	,331	-,05556	,05556	-,17277	,06166

س 20	Hypothèse de variances égales	1,763	,203	-,609	26	,551	-,07692	,12640	-,34487	,19103
	Hypothèse de variances inégales			-1,000	17,000	,337	-,07692	,07692	-,24452	,09068
س21	Hypothèse de variances égales	2,467	,128	-,739	26	,466	-,05556	,07517	-,21007	,09896
	Hypothèse de variances inégales			-1,000	17,000	,331	-,05556	,05556	-,17277	,06166
س22	Hypothèse de variances égales	2,666	,122	,511	26	,617 ,543	,21538	,42175	-,67868	1,10945
	Hypothèse de variances inégales			,627	17,000		,21538	,34378	-,53495	,96572
س23	Hypothèse de variances égales	,073	,790	-1,690	26	,103	-,54444	,32213	-1,20660	,11771
	Hypothèse de variances inégales			-1,636	17,012	,120	-,54444	,33286	-1,24669	,15780
س24	Hypothèse de variances égales	,618	,439	1,181	26	,248	,36667	,31036	-,27129	1,00463
	Hypothèse de variances inégales			1,157	17,604	,263	,36667	,31695	-,30030	1,03363
س25	Hypothèse de variances égales	2,467	,128	-,739	26	,466	-,11111	,15034	-,42014	,19792
	Hypothèse de variances inégales			-1,000	17,000	,331	-,11111	,11111	-,34554	,12331

س26	Hypothèse de variances égales	1,290	,266	-1,373	26	,181	-,48889	,35596	-1,22057	,24279
	Hypothèse de variances inégales			-1,311	16,359	,208	-,48889	,37284	-1,27787	,30010
س27	Hypothèse de variances égales	11,607	,002	-1,363	26	,185	-,33333	,24460	-,83612	,16945
	Hypothèse de variances inégales			-1,844	17,000	,083	-,33333	,18078	-,71474	,04807
س28	Hypothèse de variances égales	2,467	,128	-,739	26	,466	-,11111	,15034	-,42014	,19792
	Hypothèse de variances inégales			-1,000	17,000	,331	-,11111	,11111	-,34554	,12331
س29	Hypothèse de variances égales	2,467	,128	-,739	26	,466	-,11111	,15034	-,42014	,19792
	Hypothèse de variances inégales			-1,000	17,000	,331	-,11111	,11111	-,34554	,12331
س30	Hypothèse de variances égales	,000	,986	1,341	26	,191	,47778	,35624	-,25448	1,21003
	Hypothèse de variances inégales			1,331	18,292	,200	,47778	,35906	-,27572	1,23128
س31	Hypothèse de variances égales	,075	,786	,393	26	,697	,14444	,36726	-,61047	,89936
	Hypothèse de variances inégales			,396	19,048	,697	,14444	,36508	-,61954	,90843

المصدر: إعداد الطالبتان من مخرجات SPSS

من خلال الجدول (09) نلاحظ أن قيم (ت) المحسوبة عند درجة الحرية (26)، ومستوى الدلالة (0.05)، تراوحت ما بين(0.01) و(0.93) وهي قيم في مجملها أصغر من قيمة (ت) المجدولة (2.056) عند درجة الحرية (26) ومستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء مستشاري التوجيه والإرشاد من خلال خبرتهم، هذا يدل على كون لمستشاري التوجيه والارشاد ذكورا وإناثا لديهم نفس الآراء تقريبا في كون أن مهاراتهم تساعد التلاميذ في الاستعداد للامتحان والتخفيف من قلقهم، كما نجد أن مقابلتهم الارشادية تعمل على مساعدة إنقاص توتر التلاميذ أثناء الامتحان، ومن منظور آخر نجد أن مستشاري التوجيه والارشاد يتيحون الفرص للتلاميذ للتعبير عن مشكلتهم بكل حرية ويعززون الثقة في القدرات الذاتية للتلاميذ، حيث يزيدون من التعزيز النفسي للتلاميذ لمواجهة قلق الامتحان، كما أن مستشاري التوجيه والارشاد يعملون على تعزيز القدرات النفسية لدى التلاميذ، بالإضافة إلى كونهم يدربون التلاميذ على سيكولوجية ورقة الامتحان والتعامل معها، ويخلصونهم من الضيق في الصدر أثناء التفكير في الامتحان، ويشعرون التلاميذ بالارتياح عند الدخول لقاعة الامتحان، حيث ينصحون التلاميذ على تذكر ما حفظوه وعلى النوم الجيد ليلة الامتحان، بالإضافة الى إقامة حصص اعلامية حول الدعم النفسي للتلميذ، وحتى إثراء رصيد التلاميذ إعلاميا في مجال مواجهة قلق، مع إلقاء محاضرات على التلاميذ لتعريفهم بمشكلة قلق الامتحان، كما تساهم الحصص الإعلامية هي الأخرى في الدعم النفسي للتقليل مخاوف فكرة الامتحان، حيث أن إقامة حصص توعوية لتصحيح الأفكار الخاطئة وعرض أفلام ومواقف حية كنماذج للتلاميذ على كيفية التعامل والتصرف مع مشكلة قلق الامتحان تؤدي إلى التخفيف من هذه الظاهرة، كما يمكن تطبيق تقنية الاسترخاء لهدوء والسكينة التلاميذ قبل موعد الامتحان، وتحفزهم للتركيز على أدائهم و تحسينه بإبعادهم عن تفكير المرتبط الفشل وعواقبه، حيث يبعدون نظرة التلاميذ للامتحان على أنه موقف صعب ومهدد له، وحتى إعلامهم أن أسئلة الامتحان موجودة داخل المقرر الدراسي، بالإضافة الى عرض بعض النماذج للامتحانات السابقة على التلاميذ، ونصحهم بترك كل ما يتعلق بالمادة الممتحنة ب 15د قبل الامتحان، وإعطاء ذاكرتهم وقتا للراحة قبل الامتحان، مع توفر ظروف مادية جيدة داخل قاعة الامتحان للتخفيف من القلق، ثم إرشاد التلاميذ على التنظيم الجيد للورقة مع وضوح خط اليد، وحتى على عدم التسرع في قراءة اسئلة الامتحان، وأيضا بالإجابة النموذجية عن الأسئلة، مع تنبيه الاساتذة والمراقبين على توزيعهم لأوراق الاسئلة في الوقت المحدد، وعلى تجنب الحركة الزائدة داخل قاعة الامتحان.

مما سبق نستخلص أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات مستشار الارشاد والتوجيه للحد من قلق الامتحان المفرط تعزى لمتغير الخبرة المهنية، يعني أن مستشاري التوجيه والإرشاد لديهم نفس الاستراتيجيات في التعامل مع هذه الظاهرة. **بالتالي الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق.**

وهذا عكس ما جاءت به دراسة كل من **مبروكي بختة، سميدث وسترونج** التي توصلت إلى أن هنا فروق بين الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد في التعامل مع هذه الظاهرة.

III.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة التي تنص على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات مستشار الارشاد والتوجيه للحد من قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص

الجدول رقم(10): يوضح التباين الاحادي ANOVA لدرجة مجتمع الدراسة وفقا لمتغير التخصص.

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
س1	Inter-groupes	,210	2	,105	1,065	,360
	Intra-groupes	2,468	25	,099		
	Total	2,679	27			
س2	Inter-groupes	,139	2	,069	,438	,650
	Intra-groupes	3,968	25	,159		
	Total	4,107	27			
س3	Inter-groupes	,079	2	,040	,558	,579
	Intra-groupes	1,778	25	,071		
	Total	1,857	27			
س4	Inter-groupes	,079	2	,040	,558	,579
	Intra-groupes	1,778	25	,071		
	Total	1,857	27			
س5	Inter-groupes	,079	2	,040	,558	,579
	Intra-groupes	1,778	25	,071		
	Total	1,857	27			
س6	Inter-groupes	,079	2	,040	,558	,579
	Intra-groupes	1,778	25	,071		
	Total	1,857	27			
س7	Inter-groupes	,317	2	,159	1,276	,297
	Intra-groupes	3,111	25	,124		
	Total	3,429	27			
س8	Inter-groupes	,179	2	,089	,568	,574

	Intra-groupes	3,929	25	,157		
	Total	4,107	27			
س9	Inter-groupes	,175	2	,087	,202	,819
	Intra-groupes	10,825	25	,433		
	Total	11,000	27			
س10	Inter-groupes	,139	2	,069	,135	,874
	Intra-groupes	12,825	25	,513		
	Total	12,964	27			
س11	Inter-groupes	1,048	2	,524	,893	,422
	Intra-groupes	14,667	25	,587		
	Total	15,714	27			
س12	Inter-groupes	,020	2	,010	,263	,771
	Intra-groupes	,944	25	,038		
	Total	,964	27			
س13	Inter-groupes	,317	2	,159	,776	,471
	Intra-groupes	5,111	25	,204		
	Total	5,429	27			
س14	Inter-groupes	1,722	2	,861	2,357	,115
	Intra-groupes	9,135	25	,365		
	Total	10,857	27			
س15	Inter-groupes	,020	2	,010	,263	,771
	Intra-groupes	,944	25	,038		
	Total	,964	27			
س16	Inter-groupes	1,353	2	,677	1,243	,306
	Intra-groupes	13,611	25	,544		
	Total	14,964	27			
س17	Inter-groupes	,984	2	,492	1,246	,305
	Intra-groupes	9,873	25	,395		
	Total	10,857	27			
س18	Inter-groupes	,841	2	,421	,886	,425
	Intra-groupes	11,873	25	,475		

	Total	12,714	27			
س19	Inter-groupes	,020	2	,010	,263	,771
	Intra-groupes	,944	25	,038		
	Total	,964	27			
س20	Inter-groupes	,000	2	,000	.	.
	Intra-groupes	,000	25	,000		
	Total	,000	27			
س21	Inter-groupes	,020	2	,010	,263	,771
	Intra-groupes	,944	25	,038		
	Total	,964	27			
س22	Inter-groupes	,000	2	,000	.	.
	Intra-groupes	,000	25	,000		
	Total	,000	27			
س23	Inter-groupes	1,258	2	,629	,874	,430
	Intra-groupes	17,992	25	,720		
	Total	19,250	27			
س24	Inter-groupes	,369	2	,185	,278	,760
	Intra-groupes	16,595	25	,664		
	Total	16,964	27			
س25	Inter-groupes	,079	2	,040	,263	,771
	Intra-groupes	3,778	25	,151		
	Total	3,857	27			
س26	Inter-groupes	,119	2	,060	,066	,936
	Intra-groupes	22,595	25	,904		
	Total	22,714	27			
س27	Inter-groupes	,175	2	,087	,207	,814
	Intra-groupes	10,540	25	,422		
	Total	10,714	27			
س28	Inter-groupes	,079	2	,040	,263	,771
	Intra-groupes	3,778	25	,151		
	Total	3,857	27			

س29	Inter-groupes	,079	2	,040	,263	,771
	Intra-groupes	3,778	25	,151		
	Total	3,857	27			
س30	Inter-groupes	,806	2	,403	,460	,636
	Intra-groupes	21,873	25	,875		
	Total	22,679	27			
س31	Inter-groupes	,234	2	,117	,130	,878
	Intra-groupes	22,444	25	,898		
	Total	22,679	27			

المصدر: إعداد الطالبتان من مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من خلال الجدول(10) أن قيم (ف) المحسوبة عند درجة الحرية (2)، ومستوى الدلالة(0.05)، تتراوح ما بين (0) و(2.35)، وهي قيم في مجملها أصغر من قيم (ف) المجدولة (19.00) عند درجة الحرية (2) ومستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء مستشاري التوجيه والإرشاد من خلال تخصصهم، أي أن لمستشاري ومستشارات التوجيه والإرشاد ذكورا وإناثا لديهم نفس الآراء تقريبا في كون مهاراتهم تساعد التلاميذ في الاستعداد للامتحان والتخفيف من قلقهم، والتوصل إلى أن المقابلة الارشادية لمستشاري التوجيه تساعد على إنقاص توتر التلاميذ أثناء الامتحان، ومن منظور آخر نجد أن مستشاري التوجيه والارشاد يتيحون الفرص للتلاميذ للتعبير عن مشكلتهم بكل حرية، ويعملون على تعزيز الثقة في القدرات الذاتية والنفسية للتلاميذ، حيث يزيدون من التعزيز النفسي لهم لمواجهة قلق الامتحان، بالإضافة الى كون مستشار التوجيه والارشاد المدرسي يدرب التلاميذ على سيكولوجية ورقة الامتحان والتعامل معها، ويخلصونهم من الضيق في الصدر أثناء التفكير في الامتحان، حيث يشعر التلاميذ بالارتياح عند الدخول لقاعة الامتحان، بالإضافة إلى النصائح الذي يقدمونها لهم على تذكر ما حفظوه وعلى النوم الجيد ليلة الامتحان، ومن منظور آخر يعمل مستشار التوجيه والارشاد على إقامة حصص إعلامية حول الدعم النفسي للتلميذ، وإثراء رصيد التلاميذ إعلاميا في مجال مواجهة قلق، مع إلقاء محاضرات على التلاميذ لتعريفهم بمشكلة قلق الامتحان، كما تساهم الحصص الإعلامية حول الدعم النفسي في تقليل مخاوف فكرة الامتحان، وحتى عرض افلام ومواقف حية كنماذج للتلاميذ على كيفية التعامل والتصرف مع مشكلة قلق الامتحان، وزيادة على ذلك إقامة حصص توعوية لتصحيح الأفكار الخاطئة حول الامتحان، كما يمكن تطبيق تقنية الاسترخاء لهدوء والسكينة التلاميذ قبل موعد الامتحان، وتحفيزهم للتركيز على أدائهم وتحسينه، وإبعادهم عن تفكير المرتبط الفشل وعواقبه، حيث يبعدون نظرة التلاميذ للامتحان على أنه موقف صعب ومهدد له، هذا وإعلامهم أن أسئلة الامتحان موجودة داخل المقرر الدراسي، بالإضافة إلى عرض بعض النماذج للامتحانات السابقة على التلاميذ، ونصحهم بترك كل ما يتعلق بالمادة الممتحنة ب 15د قبل الامتحان، وإعطاء ذاكرتهم وقتا للراحة قبل الامتحان، مع توفر ظروف مادية جيدة داخل قاعة الامتحان للتخفيف

من القلق، ثم إرشاد التلاميذ على التنظيم الجيد للورقة زيادة على وضوح خط اليد، وحتى على عدم التسرع في قراءة أسئلة الامتحان، وأيضا بالإجابة النموذجية عن الأسئلة، مع تنبيه الأساتذة والمراقبين على توزيعهم لأوراق الاسئلة في الوقت المحدد، وتجنب الحركة الزائدة داخل قاعة الامتحان.

في حين نتوصل مما سبق إلى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات مستشار الارشاد والتوجيه للحد من قلق الامتحان المفرط تعزى لمتغير التخصص، هذا يدل أن التخصص الدراسي لمستشار التوجيه والإرشاد لا يشكل فرق ولا تأثير في الاستراتيجيات التي يستعملها هذا الأخير في الحد من قلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ التعليم الثانوي. **وبالتالي الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق.**

في حين جاءت دراسة **فنطازي كريمة ولوكيا الهاشمي** على عكس نتائج الدراسة حيث دلت على أهمية تقويم العملية الإرشادية في مؤسسات التعليم، وفي الأخير توصلت هذه الدراسة أهمية تقويم العملية الإرشادية في مؤسسات التعليم، وفي الأخير توصلت هذه الدراسة إلى التوصية بإعطاء العناية القصوى لعملية انتقاء المرشد وكذا النظر في برامج التكوين الجامعي وكذلك العمل على توفير الجو المهني المناسب لإنجاح العملية الإرشادية.

IV.عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

مناقشة الفرضية العامة التي تنص على ان: يحوز مستشار التوجيه والإرشاد على مجموعة من الاستراتيجيات للتقليل من ظاهرة القلق الامتحان المفرط لدى التلاميذ (الثالثة ثانوي).

الجدول(11): يوضح استجابة عينة البحث لمحاور الاستمارة

Statistiques descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Variance
الاسترتيجيات	الارشادية النفسية	28	2.75	0.23	0.62
الاسترتيجيات	الارشادية المعرفية	28	2.69	0.24	0.59
الاسترتيجيات	الارشادية التربوية	28	2.46	0.32	1.08
N valide (liste)		28			

المصدر: إعداد الطالبتان

من خلال الجدول (11) نلاحظ أن قيم المتوسط الحسابي للمحور الأول وهو الاستراتيجيات الارشادية النفسية قد بلغت (2.75)، والانحراف المعياري(0.23)، والتباين(0.62)، أي ان معظم مستشاري التوجيه و الارشاد يستخدمون في الحد من قلق الامتحان المفرط لدى التلاميذ الاستراتيجيات الارشادية النفسية ، أما بالنسبة للمحور الثاني الذي تمثل في الاستراتيجيات الارشادية المعرفية نجد أن المتوسط الحسابي (2.69)، والانحراف المعياري (0.24)، و التباين (0.59) هذا يدل أيضا على كثرة استعمال مستشاري التوجيه و الارشاد ذكورا و إناثا الاستراتيجيات الإرشادية المعرفية في الحد من هذه الظاهرة ، كما نجد أن قيمة المتوسط الحسابي في المحور الثالث الذي هو الاستراتيجيات الارشادية التربوية بلغت (2.46)، والانحراف المعياري (0.32)، و التباين (1.08)، هذا يدل أيضا على الاستخدام المتواصل لهذه الاستراتيجية للحد من ظاهرة قلق الامتحان المفرط .

بالتالي يمكن القول مما سبق: أن لمستشار التوجيه والإرشاد دور فعال للتقليل من ظاهرة القلق المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. **ومنه يمكن القول أن الفرضية العامة قد تحققت.**

V.نتائج الدراسة:

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مستشار الارشاد والتوجيه لاستراتيجيات للحد من قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات مستشار الارشاد والتوجيه للحد من قلق الامتحان تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات مستشار الارشاد والتوجيه للحد من قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص.
- يحوز مستشار التوجيه والإرشاد على مجموعة من الاستراتيجيات للتقليل من ظاهرة القلق الامتحان المفرط لدى التلاميذ (الثالثة ثانوي).

VI.التوصيات والمقترحات:

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن اقتراح بعض التوصيات التي تحاول التركيز حول استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد للحد من قلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ الثالثة ثانوي إلى أمور لم تأخذ نصيبا من الاهتمام الكافي ولعلى أهمها ما يلي:

- توسيع وتوظيف استراتيجيات النفسية والمعرفية والتربوية لمستشار التوجيه في المرحلة الثانوية.

- ضرورة العناية باستراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد لمساعدة التلاميذ على إيجاد حلول ملائمة لمشكلاتهم.

- ضرورة توفير مستشار توجيه والإرشاد في كل مؤسسة تعليمية في جميع الاطوار الثلاثة.

-توفير الإمكانيات المادية والمعنوية الملائمة التي تساعد مستشار التوجيه والإرشاد على أداء مهامه ووظائفه بأحسن وجه.

- إجراء العديد من البحوث المتعلقة بالتوجيه والإرشاد تكون أكثر عمقا واتساعا في مجال استراتيجيات مستشار التوجيه.

- إجراء بحوث ميدانية تتناول التوجيه والإرشاد وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

خـــاتمة

خـــاتمـــة

لقد عالجنا في دراستنا الحالية استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد للحد من ظاهرة قلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا ما ساعدنا على فهم الاطار النظري الذي فيه مجموعة من المعلومات النظرية حول الموضوع، بالإضافة إلى الدراسة الميدانية التي قمنا بها بثانويات ولاية جيجل، وقد تم التوصل إلى أن لمستشار التوجيه والإرشاد دور فعال ومهم في العملية الإرشادية من خلال استخدامه لمختلف الاستراتيجيات النفسية والتربوية و المعرفية، فمن خلال الدراسة النظرية والميدانية لبحثنا توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات مستشار الإرشاد والتوجيه للحد من قلق الامتحان حسب متغير الجنس، والخبرة المهنية، والتخصص مستشاري التوجيه والإرشاد، أي يمكننا القول بأن مستشاري التوجيه والإرشاد يستخدمون نفس الاستراتيجيات للحد من ظاهرة القلق المفرط لدى التلاميذ على باختلاف جنسهم (ذكر، انثى)، خبرتهم المهنية وأخيرا تخصصهم. كما أن هناك اتحاد بين مستشاري التوجيه والإرشاد في المعاملة فمن خلال هذه الدراسة يعتبر التلميذ هو محور هذه العملية الإرشادية وليس باختلاف الجنس والخبرة المهنية والتخصص.

قائمة المراجع

I. القواميس والمعاجم

- ابو حطب فهمي، محمد سيد الدين(1984): **معجم علم النفس التربية**، ط1، الهيئة العامة للشؤون المطابع الاميرية، مصر.
- جرجس، مشال(2005): **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة، لبنان.
- علي بن هدية واخرون (2009): **القاموس الجديد للطالب**، ط1، المؤسسة الوطنية للطلاب، الجزائر.
- قاموس المعجم الوسيط، **اللغة العربية المعاصرة**، قاموس عربي عربي.
- مالك دولتا، **قاموس مصطلحات علم النفس**.
- مجرى عزيز إبراهيم(2009): **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ط1، علام الكتب، القاهرة.

II. الكتب

- إبراهيم الطيبي (2013): **خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية**، ط1، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر.
- إبراهيم الطيبي (2019): **خطة التوجيه المدرسي المعتمد في الجزائر**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- إبراهيم، المختار(2005): **مراحل البحث الاجتماعي**، دار الفكر العربي، ط1، بيروت.
- أبو غريبة ايمان (2009): **القياس والتقويم التربوي**، ط1، دار البداية، عمان.
- أحمد أبو أسعد، لمياء الهواري (2008): **التوجيه التربوي والمهني**، ط1، دار الشروق، عمان.
- أحمد عبد الطيف أبو سعد (2009): **الإرشاد المدرسي**، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- أحمد عزت رابح (1967): **اصول علم النفس**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أحمد مصطفى خاصر(2007): **استخدام المنهج في البحوث الخدمة الاجتماعية**، د ط، المكتب الحديث، مصر.
- أسامة فاروق مصطفى (2015): **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، ط 1، دار المسيرة، عمان.
- أسو صالح سعيد علي، حسين وليد حسين عباس (2015): **الارشاد النفسي الاتجاه المعاصر لادارة السلوك الانساني** ، ط1، غيداء للنشر، عمان.

- البخاري عبد الرحمان(2003): **علم النفس التربوي**، ط4، دار الفرقان للنشر، بيروت
- بطرس حافظ بطرس (2010): **ارشاد الاطفال العاديين**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- توفيق زروقي (2008): **النظام التربوي محاكاة تقليدية لواقع التوجيه المدرسي**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية.
- الجلالي لمعان مصطفى (2014): **التحصيل الدراسي**، د ط، دار المسيرة، الأردن.
- جودت عزة عبد الهادي وسعيد حسن العزة (2004): **مبادئ التوجيه والارشاد النفسي**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن.
- حامد أحمد ضيف الله الغامدي (2013): فعالية العلاج المعرفي السلوكي، ط1، دار الوفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- حسن سليمان قورة (1977): **الاصول التربوية في بناء المناهج**، ط1، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر.
- حمدو ابو فتوح عطيفة (2002): **منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية النفسية**، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
- حناش فضيلة وزكرياء محمد بن يحي (2011): **التوجيه والارشاد المدرسي والمهني من منظور اصلاحات التربية الجديدة**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون.
- خديجة بن فليس (2014): **المرجع في التوجيه المدرسي والمهني**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الساحة المركزية، بن عكنون.
- الداهري صالح أحسن (2005): **مبادئ الصحة النفسية**، ط 1، دار وائل الطيب، الأردن.
- رابح، تركي (1984): **مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
- رمزية العزيب (1977): **التقويم والقياس النفسي التربوي**، مكتبة أنجلو المصرية، ط1، القاهرة.
- رمزية الغريب (1967): **العلاقات الانسانية في حياة الصغير ومشكلاته اليومية** ، ط1، مكتبة انجلو المصرية، الاسكندرية.
- رمضان محمد القذافي (2001): **التوجيه والارشاد النفسي**، ط3، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
- رياض نايل الهاشمي (2002): **الارشاد النفسي**، ط1، مطابع الادارة السياسية، سوريا.
- رياض نائل الهاشمي(2002): **الإرشاد النفسي**، ط1 ، مطابع الإدارة السياسية، عمان.

- سامي محمد ملحم(2012): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، ط6، عمان.
- زهران حامد عبد السلام (1986): **التوجيه والارشاد النفسي**، منشورات الجامعة، دمشق.
- زهران حامد عبد السلام (1987): **الارشاد التربوي في الوطن العربي**، المجلد الثاني، عالم الكتاب، القاهرة.
- سامي محمد ملحم (2005): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط3، المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- سامي محمد ملحم (2006): **مبادئ التوجيه والارشاد النفسي**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- سامية محمد محمود عبد الله (2015): **استراتيجيات التدريس، الاسس**، المناهج والتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.
- سعدون سلمان واخرون (2002): **التوجيه المدرسي والارشاد النفسي بين النظرية والتطبيقية**، ط1، منشورات ELGA.
- سعيد حسن العزة (2009): **دليل المرشد التربوي**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- سهير كامل(2000): **الصحة النفسية والتوافق**، مركز الإسكندرية، دط، الإسكندرية.
- الشقيرات، محمود طافش (2009): **استراتيجيات التدريس و التقويم**، ط1، دار الفرقان، عمان.
- صالح بن عبد الله ابو غزة، عبد المجيد بن طاس نياري (2000): **الارشاد النفسي والاجتماعي**، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.
- صالح حسن الداهري (2014): **مبادئ الارشاد النفسي والتربوي**، ط1، الكندي للنشر والتوزيع، الاردن.
- عباس محمد العوض (1998): **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار المعرفة، مصر.
- عبد العزيز المعايطة ومحمد عبد الله الجغيمان (2009): **مشكلات ترباوية معاصرة**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا (2002): **الارشاد النفسي والتربوي بين النظري والتطبيق**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الله الوافي (2004): **مدخل إلى علم النفس**، ط 4، دار هومة، الجزائر.
- عبد الله طراونة (2009): **مبادئ التوجيه والارشاد التربوي**، ط1، دار يافة العلمية للنشر، عمان.

- عبيدات، ذوقان(2003): ***البحث العلمي (مفهومه، أدواته، أساليبه)***، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الرياض.
- عبير هاذي المطيري (2013): **الاضطرابات السلوكية وجنوح الأحداث**، د ط، دار امنة، عمان.
- علام صلاح الدين محمود (2010): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- عمار بوحوش ومحمد محمود الدنيبيات (2007): **مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث** ، د ط، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائرية.
- العيسوي عبد الرحمن (1990): **سيكولوجية المجرم**، ط1، دار الراتب الجامعية، بيروت.
- غالب محمد المشيخي(2013): **أساسيات علم النفس**، ط 1، دار المسيرة، عمان.
- فاخر عاقل(1982): **علم النفس التربوي**، دار العلم، بيروت.
- الفسفوس وعدنان احمد (2007): **الارشاد التربوي مفهومه واسسه، خاص لموقع المتساوي للدراسات والبحوث**، د ب.
- فؤاد ابو حطب واحمد عثمان (2008): **التقويم النفسي**، ط4، مكتبة انجلو المصرية، مصر.
- القضاة، محمد الفرحان والترتوري (2006): **أساسيات علم النفس التربوى بين النظرية والتطبيق**، د ط، دار حامد للنشر، د ب.
- كمالة الفخر وعبد الجابر تيم (1999): **مبادئ التوجيه والارشاد النفسي**، دار الصفاء علمي للنشر والتوزيع ، عمان.
- محمد احمد عمر واخرون (2010): **القياس النفسي و التربوي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- محمد اللبيب النجيشي (1981): **في الفكر التربوي**، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة.
- محمد ايوب الشحيمي (1994): **مشاكل الاطفال كيف نفهمها (المشكلات والانحرافات الطفولية وسبل علاجها)**، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت.
- محمد جاسم محمد(2004): **سيكولوجية الإدارة التعليمية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- محمد حامد زهران(2002): **الإرشاد النفسي المصغر في التعامل مع المشكلات الدراسية**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- محمد رمضان القذافي (2001): **التوجيه والارشاد النفسي**، ط3، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.

- محمد عبد الرزاق ابراهيم و عبد الباقي عبد المنعم ابوزيد (2012): **مهارات البحث التربوي**، ط3، دار الفكر، عمان.
- محمد عبد الطاهر الطيب(1996): **مشكلات الأبناء من الجنين إلى المراهقة**، ب ط، دار المعرفة الجامعة، الإسكندر.
- محمد محروس السناوي (1997): **العملية الارشادية والعلاجية**، ط1 ، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- مصطفى زيدان (1979): **معجم المصطلحات النفسية والتربوية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، السعودية.
- مصطفى صلاح حامد (1989): **الادارة المدرسية في ضوء التفكير الاداري المعاصر**، ط1، دار المريخ، الرياض.
- معصومية سهيل المطيري(2005): **الصحة النفسية**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، كويت.
- موسى إبراهيم حزيري(1991): **مشكلة النسيان والخوف من الامتحان**، ط1، دار المعرفة للنشر، د ب.
- نبيل محمد الفحل (2009): **برامج الارشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**، ط2، د ط، القاهرة.
- النحيحي محمد لبيب(1981): **في الفكر التربوي**، ط2، دار النهضة العربية، بيروت.
- هشام عطية القواسمة، صباح خليل الحوامدة(2010): **دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي في الصفوف**، ط1، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- وائل عبد الرحمان التل ومحمد قحل (2007): **البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية** ، د ط، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- يوسف مصطفى القاضي واخرون (1981): **الارشاد النفسي والتوجيه المدرسي**، ط1، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض.

III. المجلات:

- ابتسام المازوغي(2011): **الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابعابريل الليبية**، العدد 2، المجلة العربية لتطوير التفوق جامعة جبل الغربي، ليبيا.

- المربي: **المجلة الجزائرية لتربية والتوجيه** (العدد 13) تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية.
- مركز الوثائق(2005): **هيكلة التعليم الثانوي**، مجلة العربي، العدد7.

IV. المقررات الوزارية:

- المنشور الوزاري رقم 269، 24 ديسمبر 1991 والمتضمن عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانويات.
- نائل إبراهيم أبو عزب(2008): **فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد99
- الوردي خناطة (1999): **نظريات التوجيه وتربية الميول والاختبارات** ، الملتقى الجهوي لاسلاك التوجيه المدرسي و المهني، قالمة.
- وزارة التربية الوطنية(2001): **المنشور الوزاري"لماذا المقاربة الكفاءات العربية**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية.

V. الرسائل والأطروحات الجامعية:

- اسماعيل الاعور(2005): **واقع الاعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشار التوجيه المدرسي والمهني**، رسالة ماجستير، ورقلة.
- زاهية خطار(2008): **إعداد وتطبيق برنامج إرشادي للتخفيض من ضغط التحضير لامتحان البكالوريا**، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر.
- عمراني محمد(2014): **وجهة نظر مستشار التوجيه المدرسي والمهني حول عملية تفعيل دورهم في المؤسسات التربوية**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران.
- فرج عبد اللطيف حسين فرج (2009): **نظام التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، دار وائل، عمان.
- فريدة ايراقي (2009): **اثر صراع و غموض الدور المهني على الاحتراق النفسي لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني** ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
- فضة عباسي (1995): **بعض العوامل المؤثرة في اعادة التوجيه المدرسي من الاساسي الى الثانوي**، رسالة الماجستير، جامعة عنابة، الجزائر.
- القرعان عبد الجليل(1992): **قلق الاختبار ومفهوم الذات وعلاقتها بالتحصيل لدى طالبة الصف الثاني علمي**، مذكرة ماجستير (غير منشورة).
- لامية بخوش(2003): **العلاقة بين المعلم والمتعلم والمراهق وانعكاساتها على التحصيل الدراسي من جهة نظر التلاميذ، مذكرة لنيل شهادة ماجيستر في علم النفس**، الجزائر.

قائمة الملاحق

جامعة محمد الصديق بن يحي - جيجل-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

استمارة بحث بعنوان

استراتيجيات مستشار التوجيه و الارشاد للحد من مشكلة القلق المفرط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (الثالثة ثانوي)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، يطيب لي أن أضع بين يديك هذه الاستبانة التي تم تصميمها لأغراض البحث العلمي بهدف جمع المعلومات اللازمة لمذكرة الماستر بعنوان **" استراتيجيات مستشار التوجيه و الارشاد للحد من مشكلة القلق المفرط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (الثالثة ثانوي) "**

لذلك نرجو منكم :

- قراءة كل عبارة قراءة جدية وبعناية تامة.
- وضع علامة (×) مقابل كل فقرة تراها مناسبة.

علما بأن جميع المعلومات الواردة في هذه الاستبانة ستعامل بسرية تامة وسيتم الاستفادة منها لأغراض البحث العلمي ليس لأغراض أخرى.

البيانات الشخصية

1. الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2. الخبرة المهنية :

أقل من 5 سنوات ☐ من 6 إلى 10 سنوات ☐

من 11 إلى 15 سنة ☐ أكثر من 16 سنة ☐

3. التخصص :

الاستبيان:

سيد(ة) مستشار(ة) التوجيه والارشاد من خلال خبرتكم و عملكم اليومي في المؤسسة التربوية التعليمية و من خلال المهام التي تقومون بها:

الرقم	العبارات	نعم	احيانا	لا
1	تساعد مهاراتك لاستعداد التلاميذ للامتحان والتخفيف من قلقهم			
2	تساعد مقابلتك الارشادية على انقاص توتر التلاميذ اثناء الامتحان			
3	تتيحون الفرص للتلاميذ للتعبير عن مشكلتهم بكل حرية			
4	تعززون الثقة في القدرات الذاتية للتلاميذ			
5	تزيدون من التعزيز النفسي للتلاميذ لمواجهة قلق الامتحان			
6	تعززون القدرات النفسية لدى التلاميذ			
7	تدربون التلاميذ على سيكولوجية ورقة الامتحان والتعامل معها			
8	تخلصون التلميذ من الضيق في الصدر اثناء التفكير في الامتحان			
9	يشعرون التلاميذ بالارتياح عند الدخول لقاعة الامتحان			
10	تنصحون التلاميذ على تذكر ماحفضوه			
11	تنصحون التلاميذ على النوم الجيد ليلة الامتحان			
12	تقيمون حصص اعلامية حول الدعم النفسي للتلميذ			
13	تثرون رصيد التلاميذ اعلاميا في مجال مواجهة قلقهم			
14	تلقون محاضرات على التلاميذ تعرفون بمشكلة قلق الامتحان			
15	تساهم حصصكم الاعلامية حول الدعم النفسي في تقليل مخاوف فكرة الامتحان			
16	تعرضون افلام و مواقف حية كنماذج للتلاميذ على كيفية التعامل و التصرف مع مشكلة قلق الامتحان			
17	تقيمون حصص توعوية لتصحيح الافكار الخاطئة حول الامتحان			
18	تطبقون تقنية الاسترخاء لهدوء والسكينة التلاميذ قبل موعد الامتحان			
19	تحفزون التلاميذ للتركيز على ادائهم و تحسينه			
20	تبعدون تفكير التلاميذ المرتبط الفشل وعواقبه			
21	تبعدون نظرة التلاميذ للامتحان على انه موقف صعب ومهدد له			
22	تعلمون التلاميذ ان اسئلة الامتحان موجودة داخل المقرر الدراسي			
23	تعرضون بعض النماذج للامتحانات السابقة على التلاميذ			
24	تنصحون بترك كل مايتعلق بالمادة الممتحنة ب 15د قبل الامتحان			

25	ترشدون التلاميذ عل اعطاء الذاكرتهم وقتا للراحة قبل الامتحان			
26	توفرون ظروف مادية جيدة داخل قاعة الامتحان تخفف من القلق			
27	ترشدون التلاميذ التنظيم الجيد للورقة مع وضوح خط اليد			
28	تنصحون التلاميذ بعدم التسرع في قراءة اسئلة الامتحان			
29	تنصحون التلاميذ بالاجابة النموذجية عن الاسئلة			
30	تنبهون الاساتذة و المراقبين على توزيعهم لاوراق الاسئلة في الوقت المحدد			
31	تنبهون الاساتذة على تجنب الحركة الزائده داخل قاعة الامتحان			

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة استراتيجيات مستشار التوجيه والارشاد للحد من ظاهرة القلق المفرط لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، ومن أجل ذلك تم بناء استمارة تتكون من 31 بندا حيث تم توزيعها على 28 مستشار(ة) موزعين بالثانويات بولاية جيجل ومركز التوجيه والإرشاد، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- ان مستشاري التوجيه والإرشاد يحوزون على مجموعة من الاستراتيجيات للتقليل من ظاهرة القلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.
- لا تختلف استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد للتقليل من ظاهرة القلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ الثالثة ثانوي باختلاف جنسهم.
- لا تختلف استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد للتقليل من ظاهرة القلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ الثالثة ثانوي باختلاف خبرتهم المهنية.
- لا تختلف استراتيجيات مستشار التوجيه والإرشاد للتقليل من ظاهرة القلق الامتحان المفرط لدى تلاميذ الثالثة ثانوي باختلاف تخصصهم.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات، التوجيه والإرشاد، مستشار التوجيه والإرشاد، قلق الامتحان،التعليم الثانوي.

Abstract :

This studyaimed at learning about the strategies of the guidance and guidance consultant to reduce the phenomenon of excessive anxietywhichsecandryschoolthirdyearstudentsufferformconsisting of 31 items and itwasdistributed to 28 consultants working in high schoolsseveral in Jijel city and the school guidance center, and the followingresultswerereached:

- Mentoringadvisers have a range of strategies to reduce the phenomenon of excessive exam anxiety in third-year high schoolstudents.
- Guidance counsellorstrategies to reduce excessive exam anxiety in secondarythirdpupils do not differdepending on counsellor'sgender.
- Guidance counsellorstrategies to reduce excessive exam anxiety in secondarythirdpupils do not differdepending on the counsellor'sprofessionalexperience.
- The guidance adviser'sstrategies for reducing excessive exam anxiety in secondarythirdpupils do not differdepending on counsellor'sspecialization.

Key words:Strategies, Guidance, Guidance Advisor, Exam Anxiety, Secondary Education.