الجامعة الإسـلامية – غزة.
عمـادة الدراسـات العـليا.
كليـــة التربيـــــة.
قســم علــم النفــس.

فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدي طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة

إعداد الطالب

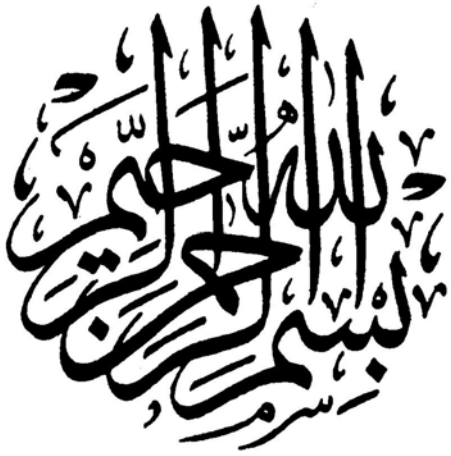
نائل إبراهيم أبو عزب

إشراف

د. نبيل كامل دخان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول علي درجة الماجستير في
علم النفس - إرشاد نفسي

1429 هـ - 2008 م



((قُلْ إِنَّ صَلاَتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ
* لاَ شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَاْ أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ))

" الأنعام: 162 "

إهـــــــداء

- إلي الذين قضوا دفاعاً عن هذه الأمة، فغرسوا فينا الهمة.
- إلي الساكنين في الجنان، سائد، ومحمد، وتحسين.
- إلي والدي العزيزين، الذين غرسا فيَّ الأمل والطموح.
- إلي إخواني وأخواتي، الذين شدوا من عضدي.
- إلى زوجتي و أولادي الغالين الذين قاسموني آلامي وآمالي.
- إلى كل أصدقائي، وزملاء مهنتي وجميع العاملين في مجال الإرشاد النفسي.

أهدي هذا البحث المتواضع،

الباحث

شكر وتقدير

بسم اللهِ الرحمن الرحِيمِ **((رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ))** (الأحقاف: 15).

الحمد لله رب العالمين، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، الهم انفعنا بما علمتنا، وعلمنا ما ينفعنـا، وزدنا علماً، وهب لنا من لدنك رحمة، إنك أنت الوهاب، والصلاة والسلام علـي نبينـا محمـد أشـرف المرسلين، وعلي اله وصحبه أجمعين، ومن سار علي هداه إلي يوم الدين، أما بعد:

يقول الرسول صلي الله عليه وسلم " **من قال جزاكم الله خيراً، فقد أبلغ في الثناء**" وقوله صلي الله عليـه وسلم " لا يشكر الله من لا يشكر الناس ".

لذا يقتضي الواجب إن أذكر فضل من شجعني وساعدني علي إتمام هذه الدراسة، ولا ينكر فضل الفضلاء إلا من ران علي قلبه، وساء منبتاً.

وإن كان من الواجب أن يذكر أهل الفضل بفضلهم، وأن يخص بعضهم بالذكر، فاني أتقدم بخالص شكري وعظيم تقديري وامتناني إلي أستاذي الفاضل الدكتور / **نبيل كامل دخان**، الذي أسعدني بإشرافه علي هذه الدراسة، فقد رافقني في هذه الرحلة التعليمية، ومنحني الكثير من وقته، وجاد علي بإرشـادالته السـديدة، وتوجيهاته المفيدة، ومنحني من علمه ما يعجز مثلي عن مكافئته، فجازاه الله عني خير الجزاء.

كما وأتقدم بالشكر والامتنان إلي عضوي لجنة المناقشة علي تكرمهما بمناقشة رسالتي.

كما وأتقدم بالشكر الخالص إلي الأستاذ / **زياد حامد** علي ما قام به من ترجمـة الملخـص إلـي اللغـة الإنجليزية، كما وأتقدم بخالص الشكر والتقدير للأستاذ / **محمد أبو فول** لمراجعته اللغوية لهذه الدراسة.

كما يطيب لي أن أشكر الزميل العزيز الأستاذ / **محمد أبو يوسف**، والأستاذ الزميل / **صالح السـطري**، والدكتور / **سامي أبو عزب** علي التعاون الصادق مع الباحث أثناء تطبيق دراسته.

أما أسرتي: **والدي، والدتي، زوجتي، إخـوتي**، فقد أعلنوني وعلنوا في سبيل تذليل كل صعب، وتعبيد كل درب، فلهم مني التقدير والاعتزاز والحب، داعياً الله أن يعينني في تعويضهم لما بذلوه، من جهد وعنـاء، ودعاء خالص لهم من الأعماق بالصحة والعافية والسعادة.

هؤلاء من ذكرتهم فشكرتهم، أما من نسيتهم، فهم أولي الناس بالشكر والتقدير، وأدعو الله سبحانه وتعـالي أن ينال هذا الجهد القبول والرضا، فحسبي أنني اجتهدت، ولكل مجتهد نصيب، والكمال لله وحـده، فـان وفقت فمن الله، وإن قصرت، فعذري لقوله سبحانه وتعالي:((**قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ**)) (البقرة: 32).

والله من وراء القصد،

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافيـة علـي مسـتوي قلـق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة، في ضوء سبعة متغيرات هي: الجـنس، التخصـص، مستوي تعليم الأب، و مستوي تعليم الأم، ومكان السكن، والترتيب الولادي للطالب، وحجم أفراد الأسرة، كما هدفت إلي التعرف علي مدي فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدي طلبة الثانويـة العامة بمحافظات غزة، وقد تم تطوير استبانة من (52) فقرة لقياس مستوي قلق الطلبـة فـي امتحـان الثانوية العامة، كما تم توزيع هذا المقياس علي عينة عشوائية طبقية بلغت (542) طالب وطالبـة مـن مدراس الثانوية العامة بفرعيها الأدبي والعلمي، ثم اختير من هذه العينة أكثر الطلاب الذين سجلوا أعلـي درجات علي مقياس قلق الامتحان حيث تم اختيار (30) طالب، توزعوا علي مجموعتين، حيث شـملت المجموعة التجريبية (15) طالب، وشملت المجموعة الضابطة علي (15) طالب وتم تطبيق البرنـامج الإرشادي عليهم، وقد حاولت الدراسة الإجابة علي التساؤلات التالية:

*ما مدي فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة في محافظات غزة ؟
2. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامـة تعـزي إلـي متغير الجنس (ذكر، أنثي) ؟
3. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامـة تعـزي إلـي متغير التخصص العلمي (أدبي، علمي) ؟
4. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامـة تعـزي إلـي متغير المستوي التعليمي للأب (أقل من ثانوية، ثانوية عامة، دبلوم متوسط، جامعي) ؟
5. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامـة تعـزي إلـي متغير المستوي التعليمي للأم (أقل من ثانوية، ثانوية عامة، دبلوم متوسط، جامعي) ؟

6. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تعزي إلي مكان السكن (مدينة، مخيم، قرية) ؟

7. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تعزي إلي متغير الترتيب الولادي (الأول، الأوسط، الأخير) ؟

8. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تعزي إلي حجم الأسرة (صغيرة الحجم، متوسطة الحجم، كبيرة الحجم) ؟

9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

11. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة الفرضيات الدراسة استخدم الباحث النسب المئوية واختبار التات البارامتري One sample t test (Test-T) ، واختبار اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار شفيه للمقارنات البعدية ، واختبار ويلكوكسون ، واختبار مان وتني .

وقد توصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير التخصص العلمي للطلبة".
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأب".
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأم".

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير مكان السكن".

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير الترتيب الولادي للطالب".

7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير حجم أفراد العائلة".

8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

10. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج الدراسة وضع الباحث عدة توصيات ومقترحات للآباء والمعلمين، والمرشدين النفسيين، والمربين والمسئولين عن التربية والتعليم في قطاع غزة، والباحثين في مجال علم النفس، والإرشاد النفسي، وواضعي المناهج في ضرورة الاهتمام بالبرامج الإرشادية الهادفة إلي تطوير قدرات الطلاب، وحثهم علي الإطلاع من أجل إعداد فرد متكامل في جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والجسمية والمعرفية العقلية، قادر علي التكيف مع الظروف الصعبة ومشكلات الحياة.

قائمة المحتويات

الفصل الأول: (مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها)

الفصل الثاني: (الإطار النظري للدراسة)

أولاً: القلق النفسي:

ثانياً: قلق الامتحان:

ثالثاً : الإرشاد النفسي:

الفصل الخامس: (النتائج وتفسيرها ومناقشتها)

قـائـمة الجـداول

قـائمة المـلاحق

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

- مقدمة:
- مشكلة الدراسة (التساؤلات)
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

مقدمة:

الإرشاد النفسي فرع هام من فروع علم النفس التطبيقي وقد تطور هذا الفرع من فروع علم النفس سريعا منذ القرن العشرين ووضعت له النظريات وتشعبت مجالاته لتغطي حياة الإنسان في كافة مراحلها منذ الطفولة حتى الشيخوخة وفي كافة ظروفها في الصحة والمرض وفي كافة جوانبها من دراسة وعمـل وزواج.

وقد ظهر الإرشاد النفسي بداية هذا القرن كعلم وخدمة منظمة ورسمية ومهنة لها مكانتها كنتيجـة حتمية لتطور الحياة اليومية ولعل التغيرات الأسرية والتي تعتبر من أهم ملامح التغير الاجتماعي إضـافة إلى التقدم العلمي والتكنولوجي والتطور في مفهوم العلم ومناهجه وزيادة أعداد التلاميذ والتغيـرات التـي حصلت في العمل والمهنة أدت إلى زيادة الاهتمام بالتوجيه والإرشاد، فالفرد عندما ينتقل من المنزل إلـى المدرسة، ومن المدرسة إلى العمل وإذا انتقل من حياة العزوبية إلى حياة الـزواج ومـن الطفولـة إلـى المراهقة يحتاج معها إلى نوع من التوجيه والإرشاد النفسي حتى يستطيع التوافق والتكيف مع الخبـرات الجديدة، وذلك بإمداده بالمعلومات الإرشادية والنصائح التوجيهية اللازمة والكافية لتحسـين سـلوكه فـي الحياة اليومية (الزبادي والخطيب، 2001: 14).

وتظهر لنا أهمية التوجيه والإرشاد النفسي خاصة في مرحلة المراهقة وما يتخللها مـن تغيـرات وتحولات بيولوجية وعقلية واجتماعية ونفسية، لذلك فهي المرحلة التي تتخطى الطفولة التـي يـتم فيهـا النضج بحيث يشمل جميع الجوانب المتعددة في الشخصية، إلى جانب أنها المرحلة التي يبدو فيها الفـرد طفلاً في صورة رجل كبير أو فتاة ناضجة حيث تبدأ فيها خصائص الطفولة ومظاهر السلوك الصـبياني في التخلي عن مكانها كمظاهر لاكتمال النضج وهنا تكمن أهمية التوجيه والإرشاد النفسي في هذه المرحلة الحرجة (عبد المنعم، 1996: 38).

حيث يواجه المراهق في حياته اليومية الكثير من الظروف الصعبة التي تحول دون تحقيق العديد من أهداف وطموحاته وأمنياته، كما يؤدي التنافس الشديد بين بني البشر في المصالح والأساليب لتحقيـق

الغايات المخيفة والمعلنة لديهم، ولاسيما في بداية الألفية الثالثة التي نعيشها هذه الأيام، إلي جانب زيـادة الضغوط النفسية التي تقض من مضاجعه، وترفع من وتيرة القلق لديه مما ينعكس سـلباً علـي سـلوكه وتصرفاته أمام نفسه وأمام الآخرين، ومن هنا يمكن القول أننا نعيش في عصر الخوف والقلق الذي يعتبر مظهراً من المظاهر السلبية في الحياة العصرية، فالقلق يمثل الشعور بالخوف والحـذر والتـوتر وعـدم الارتياح، ولهذا احتل موضوع القلق موقعاً مهماً في الدراسات النفسية القديمة والحديثة، لما يسببه القلـق من ضغوط نفسية علي الأفراد في مختلف حياتهم النمائية سواء أكان ذلك في مراحلهم التعليمية أم المهنية أم الحياتية (حسين، 2004: 22).

ويمثل قلق الاختبار جانباً من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبارات ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها الطلاب والطالبات خلال فترة الاختبارات تتمثل في الخوف من عدم النجاح، وقلق الاختبارات تؤثر فيه خبرات الطلاب والطالبات السابقة في مواقف شبيهة بمواقف الاختبارات يكونون قـد مروا فيها في البيت أو في حياتهم اليومية (عبد الرحيم، 1989: 18).

ولقد تعددت البحوث والدراسات التي تتناولت موضوع القلق بصفة عامة و قلق الاختبار بصـفة خاصة وتأثيرها علي السلوك الإنساني، ولكنها لم تعطي الاهتمام الكافي بالبرامج الإرشادية التي تتنـاول خفض حدة قلق الامتحان خاصة في المجتمع الفلسطيني، والذي يمر بكثيـر مـن التغيـرات الحضـارية والاجتماعية التي ربما يكون لها أثر كبير في زيادة الإحساس بالقلق بصفة عامة والخوف مـن الاختبـار بصفة خاصة، حيث ارتبطت التغيرات الاجتماعية والحضارية بزيادة الإقبال علي التعلـيم فـي مراحلـه المختلفة سواء بين الذكور أم بين الإناث (الطيب، 1996: 56).

ولقد بين كولر وهولان **(Culler & Holahan, 1980)** أن موضع قلق الاختبار قد انتقل من كونه مجالاً حديثاً للبحوث في الخمسينات من هذا القرن إلي أن أصبحت له أهمية بالغـة فـي مجـالات الدراسة في علم النفس التعليمي والإرشاد النفسي في الوقت الحاضر في هذا المجـال بهـدف مسـاعدة الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار.

ويلجأ بعض الطلاب والطالبات بسبب الخوف من الاختبارات إلي الهروب من الموقف أو الغياب عن الاختبار، وجميعها وسائل دفاعية عصبية تهدف إلي الدفاع عن الذات، لذلك فان قلق الاختبار من أهم

الانفعالات المتعلقة بالتحصيل الدراسي، وإن كان قلق الامتحان يسبب كل هذا التوتر والقلق للطلبـة فـي مختلف المراحل التعليمية، فإن طالب الثانوية العامة ربما يناله النصيب الأكبـر مـن هـذا الخـوف أو الانزعاج، حيث يبقي امتحان الثانوية العامة في معظم دول العالم الثالث ومنها فلسطين مـن بـين أهـم خصائص النظام التربوي (العجمي، 1999: 135).

ومن المحاولات الجادة في البيئة الفلسطينية في هذا المجال دراسة (سعادة، 2001) والذي درس دور كل من المتغيرات النفسية والديموغرافية علي مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة، وكذلك دراسة (أبو مصطفي، 1998) والذي درس علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدي طالبات كليـة التربية، وكذلك برزت بعض المحاولات في البيئة العربية في هذا المجال، مثل دراسة (زهران، 1999) بعنوان "مدي فعالية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديولات"، والذي صمم برنامجاً إرشادياً مصغراً للتعامل مع قلـق الامتحـان، وذلـك دراسـة (صـالح، 1997) بعنوان " مدي فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان لدي الباقين للإعادة في الثانوية العامـة"، وتؤكد جميع الدراسات علي أهمية دراسة القلق النفسي بشكل عام، وقلق الامتحان بشكل خاص، ووضـع البرامج الإرشادية العلاجية لها.

وتزداد حدة القلق غالباً بين طلاب الثانوية العامة إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم، كما يترتب علي نتيجة هذا الامتحان دخولهم المعاهد العليا والجامعات، أو معاهد وكليات مهنية مختلفة، مما يرفع مستوي القلـق لديهم، وكذلك العلامة التي سوف يحصلون عليها في امتحان الثانوية العامة سوف يقرر في الغالب نوعية التخصص الذي سوف يختاره، علاوة علي ما يتردد علي مسامعهم من قصص وروايـات مـن زمـلاء ومعارف وأصحاب في السنوات السابقة وما تعرضوا له من مفاجآت، سواء في نوعية الأسئلة أو طريقـة توزيع العلامات، أو حصولهم علي معدلات منخفضة، كل هذا يزيد من خوف الطلبة وقلقهم، هذا ناهيـك عن خوف الكثير من الطلاب من المرض المفاجئ أو الأحداث العائلية التي قد تؤثر سلباً علي نتائجهم في الثانوية العامة، إن كل ما سبق يتعرض له طلبة الثانوية العامة في ظـروف الحيـاة اليوميـة الطبيعيـة المقرونة بالاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي والأمني والحياتي، فما بالك لو انعدمت هذه جميعاً كما هو الحال مع طلبة الثانوية العامة.

ولما كان المجتمع الفلسطيني الذي يعاني من الضغوط والصدمات وخاصة الطالب الذي يعـيش في جو يسوده التوتر والقلق، لذا فهو في حاجة ماسة إلي تلك البرامج الإرشادية النفسية والتـي تسـاعده علي الحد من المشاكل التي تواجهه، حيث تركز معظم الدراسات علي الجانب النظـري فـي تشـخيص الاضطرابات النفسية، مما أدي إلي نشوء فكرة الدراسة باعتبارها مشكلة تحتاج إلي دراسة وحل، وغـذي هذه الفكرة شعور الباحث من خلال عمله كمرشد نفسي اجتماعي، أن ثم حاجة ماسـة لتـوفير البـرامج الإرشادية لمساعدة الطلبة في حل مشاكلهم، وقد راعي الباحث في هذا البرنامج أن يكون واقعياً متضـمناً جميع الجوانب المختلفة المتعلقة بالطالب مثل الجوانب النفسية الاجتماعية والأكاديمية التحصيلية.

مشكلة الدراسة (التساؤلات):

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

*ما مدي فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لخفض حدة قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

12. ما مستوى قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة في محافظات غزة ؟
13. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تعزي إلـي متغير الجنس (ذكر، أنثي) ؟
14. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تعزي إلـي متغير التخصص العلمي (أدبي، علمي) ؟
15. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تعزي إلـي متغير المستوي التعليمي للأب (أقل من ثانوية، ثانوية عامة، دبلوم متوسط، جامعي) ؟
16. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تعزي إلـي متغير المستوي التعليمي للأم (أقل من ثانوية، ثانوية عامة، دبلوم متوسط، جامعي) ؟
17. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تعزي إلـي مكان السكن (مدينة، مخيم، قرية) ؟
18. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تعزي إلـي متغير الترتيب الولادي (الأول، الأوسط، الأخير) ؟

19. هل توجد فروق في مستوي قلق الامتحان لدي عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تعزي إلـي حجم الأسرة (صغيرة الحجم، متوسطة الحجم، كبيرة الحجم) ؟

20. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوي قلق الامتحان بـين القيـاس القبلـي والقيـاس البعـدي للمجموعة التجريبية ؟

21. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوي قلق الامتحان بيين القيـاس القبلـي والقيـاس البعـدي للمجموعة الضابطة؟

22. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوي قلق الامتحان في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1. التعرف على مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة الفلسطينية.
2. التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحـان لـدى طلبـة الثانوية العامة.
3. التعرف على الفروق في مستوي قلق الامتحان وعلاقته بالذكور والإناث.
4. التعرف على الفروق في مستوي قلق الامتحـان وعلاقتـه بالتخصـص العلمـي والأدبي.
5. التعرف على الفروق في مستوي قلق الامتحان وعلاقته بمستويات تعليم الأب.
6. التعرف على الفروق في مستوي قلق الامتحان وعلاقته بمستويات تعليم الأم.
7. التعرف على الفروق في مستوي قلق الامتحان وعلاقته بمكان السكن.
8. التعرف على الفروق في مستوي قلق الامتحان وعلاقته بالترتيب الولادي.
9. التعرف على الفروق في مستوي قلق الامتحان وعلاقته بعدد أفراد الأسرة.

أهمية الدراسة:

تلعب الاختبارات دوراً لا يستهان به في إيجاد حالة من القلق والتوتر تتمثل في المظـاهر السـيكولوجية والفسيولوجية التي تصيب معظم الطلاب والطالبات قبل أدائها. لهذا فإن دراسة قلق الاختبار كعامل مؤثر علي التحصيل الدراسي له أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية وتتمثل هذه الأهمية فيما يلي:

أولا: من الناحية النظرية:

1. علي الرغم من تعدد البحوث والدراسات التي تناولت موضوع القلق وتأثيره علي السلوك الإنسـاني، إلا إن هذه الدراسات لم تعط اهتمامها الكافي لدراسة البرامج الإرشادية التي تناولت الخفض من حدة قلق الاختبار وتأثيره علي طالب الثانوية العامة في المرحلة الثانوية وخصوصاً في المجتمع الفلسطيني.

2. يمكن الاستفادة من الدراسة الحالية في إنشاء برنامج للخدمات الإرشادية لطلاب المرحلـة الثانويـة، وذلك من شأنه تخفيف حدة قلق الاختبار لديهم ورفع مستوي الأداء والتحصيل الدراسي الذي يتأثر بقلـق الاختبار.

3. تلقي هذه الدراسة الضوء علي معرفة مدي تأثير قلق الاختبار علي طلاب المرحلة الثانوية علي حيـاة الطالب الدراسية مما يساعد علي فهم شخصيات الطلاب وتهيئة الجو المناسب لهم أثناء فترة الاختبارات.

4. نظراً للظروف الصعبة التي تعرض لها الشعب الفلسطيني في السابق و الوقت الحالي والآثار السـلبية التي تركها الاحتلال علي الطالب الفلسطيني وما يعانيه من مشكلات نفسية اجتماعية أكاديمية، قد يصعب التوافق معها وخاصة في مرحلة المراهقة والوضع السياسي والاجتماعي والنفسي لذا لجأ البـاحثون إلـى استخدام البرامج الإرشادية لاعتبارها الأساس في التخفيف من حدة هذه المشاكل.

5. إن دراسة قلق الامتحان قد تلقي الضوء علي أسباب الاضطراب النفسي الذي يعتري بعـض الطلبـة دون الآخرين، بحيث يصبح قلق الامتحان وسيلة تشخيصية تنبؤية بما يمكن أن يكون عليه سلوك الطالب قبل وأثناء الامتحانات.

6. تتناول هذه الدراسة دراسة مشكلة حقيقية يعاني منها طلبة الثانوية العامة في الظروف العادية، فما بالك عندما يضاف إليها ظروف في غاية القسوة والتي مرت بها الأراضي الفلسطينية.

7. تكمن الأهمية هنا في دراسة ظاهرة نفسية خطيرة يعاني منها الطلبة في نهاية مرحلة دراسـية مهمـة للغاية تنقل خريجيها إلي التعليم العالي، أو الحياة العملية أو المهنية.

8. تقدم الدراسة إطاراً نظرياً حول مفهوم قلق الامتحان، الأمر الذي يدفع بعض الباحثين لإجراء المزيـد من الدراسات التي تتناول قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات التربوية والنفسية الاخري.

9. معرفة العوامل التي تؤثر في مستوي القلق لدي طلبة الثانوية العامة مما يفسح المجال للمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور للتصدي لهذه العوامل من أجل وضع الخطط لعلاجها أو التخفيف من حدتها علي الأقل.

ثانيا من الناحية العملية (التطبيقية):

1. إكساب مهارة حل المشكلات للطلبة.
2. إكساب الطلبة بعض العادات الدراسية الجيدة وتزويدهم بالطرق والأساليب الصحيحة لكيفية المراجعة والمذاكرة والاستعداد للامتحانات.
3. تدريب الطلبة علي فن إدارة الوقت والاستفادة الفعالة من الوقت.
4. تزويد المدرسة بأساليب إرشادية نوعية وإكساب المرشد النفسي مهارة إنتاج برامج إرشادية في المشاكل النفسية الاخري.
5. تتيح هذه الدراسة المجال لاستحداث برامج ذات فعالية في مجال القلق وعلاجه.
6. تساهم نتائج هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية والباحثين النفسيين في وضع المناهج المناسبة، ومراعاة الحالة النفسية والاجتماعية التي يكون عليها الطالب في هذه الفترة الحرجة، وذلك من جانب وقائي و وضع الخطط العلاجية المناسبة للعلاج إذا لزم الأمر.
7. تساعد أولياء الأمور علي التعرف عن قرب عن الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية وبالإضافة إلي ذلك معرفة حاجات ومطالب النمو ومطالب المرحلة التي يمر بها الطالب الثانوي ومن ثم العمل علي تلبية كل المطالب والحاجات وتحقيقها من اجل أن يمر الطالب في فترة الامتحان وهو يشعر بحالة نفسية وعصبية هادئة ومريحة.
8. تقدم هذه الدراسة إطاراً تصورياً من المفاهيم والنظريات والبيانات والمعلومات عن عدد من الفنيات المعرفية والسلوكية والتكتيكات الإرشادية التي تستخدم في خفض قلق الامتحان، وما قد يكون لها تأثير في خفض هذا القلق، إضافة إلي ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تساعد في تقديم بعض البرامج والمقترحات التربوية التي تفيد في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

1. الإرشاد النفسي:

هو عملية بناء تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وزواجياً وأسرياً (زهران، 1998: 297).

2. القلق النفسي:

حالة توتر شامل تستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية (زهران، 1997: 484).

3. قلق الامتحان:

" هي حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي أنه حالة انفعالية تعتري بعض الطلبة قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلباً على المهام العقلية في موقف الامتحان" (الطيب، 1996: 157).

4. مستوي قلق الامتحان:

" عبارة عن الحد الذي يصل إليه التوتر أو الانزعاج لدي الطالب من امتحان الثانوية العامة، ويقاس بالعلامة أو الدرجة الكلية التي يحصل عليها في مقياس قلق الامتحان".

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الأتي:

1. **الحد المكاني**: اقتصرت الدراسة الحالية علي طلبة الثانوية العامة (طلبة الصف الثاني عشر) بمحافظة خان يونس.

2. **الحد الزماني**: أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2007 م - 2008 م.

3. **الحد الموضوعي**: اقتصرت الدراسة علي معرفة مدي فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض حدة قلق الاختبار لدي طلاب المرحلة الثانوية، كذلك علاقة قلق الامتحان ببعض المتغيرات الديموغرافية.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

- المبحث الأول: القلق النفسي.
- المبحث الثاني: قلق الامتحان.
- المبحث الثالث: الإرشاد النفسي.
- المبحث الرابع: مرحلة المراهقة.
- تعقيب عام علي الإطار النظري.

الفصل الثاني الإطار النظري

المبحث الأول: القلق النفسي

مقدمة:

تعد ظاهرة القلق من الظواهر النفسية الشائعة التي اهتم بها علماء النفس في العصـر الحـديث، حيث أصبحت ظاهرة ملحوظة بشكل كبير لدي الأفراد، نتيجة لظروف الحياة الصعبة والمعقدة، كمـا أن القلق حقيقة من حقائق الوجود الإنساني وجانب دينامي في بناء الشخصية، ومتغير من متغيرات السـلوك البشري إلا انه كذلك يعد القاعدة الأساسية، والمحور الدينامي في جميع الاضطرابات العصابية، والعقليـة والانحرافات السلوكية، والقاسم المشترك فيما بينها جميعاً ويعد من أكثر فئات العصاب انتشاراً.

والقلق ظاهرة اعتيادية يعيشها الإنسان، يتميز بها دون سائر المخلوقات الحية، فهو مرافق لحيـاة الإنسان واضطراره لاختيار مسالك لا تتفق مع رغباته رضوخاً لمطالب المجتمع، أو لعدم القـدرة علـي تحقيق رغباته وميوله وطموحاته التي تعيقها معوقات كثيرة تزداد مع تزايـد ضـغوط الحيـاة الحديثـة ومطالبها (الوقفي، 1989: 47).

و يعتبر القلق حالة من الشعور بالتوتر وعدم الارتياح والاضطراب المتعلق بما يمكن أن يحـدث مستقبلاً، وتتضمن حالة القلق شعوراً بالضيق وانشغال الفكر وترقب الشر حيال ألم أو مشكلة متوقعـة أو وشيكة الوقوع، و لقد أكد ابن حزم على عمومية القلق بوصفه حالة أساسية في حالات الوجود الإنسـاني ويرى أن هدف السلوك الإنساني هو الهروب من القلق. ويطرأ تأثير القلق السلبي في بعض الأحيان على العديد من جوانب الحياة النفسية للمراهق فيؤثر على علاقاته وتفاعلاته مع الآخرين فيبدو عليه الانطـواء والانسحاب والنشاط الزائد وتشتت الانتباه وسرعة الاستثارة الانفعالية وبعض الأعراض النفس جسمية مما يؤثر على توافقه النفسي و في الوقت الراهن يشهد مجال سيكولوجية المراهق بوجه عام والصحة النفسية والعلاج والإرشاد النفسي بوجه خاص تزايداً ملحوظاً للجهود الموجهة للمراهق خاصة بعد أن أكدت بعض الدراسات إلى أن مصدر هذه الاضطرابات في مرحلة الرشد (عبد المعطي، 1998: 354).

هذا و يعتبر القلق من أهم المشكلات المصاحبة للإنسان علي مدار الساعة في عصر سمته المميزة القلق، ولكن هذه السمة تعني بالدرجة الأولي فشل الإنسان في التوافق و التكيف مع متطلبات العصر، وبما فيه من تقدم علمي وتكنولوجي، انعكست إشارة واضحة علي كل مظاهر حياتنا اليومية، وفي كل المواقـع التي نعمل فيها وتؤثر علينا، لذلك فلا غرر أن ينشأ أطفالنا وهم يعانون القلق خصوصاً وأنهـم يعكسـون بسلوكياتهم التي يمارسونها مدي تأثرهم واستجابتهم لاضطرابات القلق تـأثيراً وتـأثراً بـالمجتمع الـذي يعيشون فيه (الخطيب، 2000: 590).

مفهوم القلق النفسي:

أولا: التعريف اللغوي للقلق:

☒ يعرف القلق لغوياً بأنه " القلق من قلق والقلق الانزعاج، ويقال بات قلقاً واقلق غيره، والقلق لا يستقر في مكان واحد والإزعاج (ابن منظور، 1986: 323).

☒ كما يعرف القلق: " من قلق وقلق قلقلً لم يستقر في مكان واحد أو لم يستقر علي حال، واضـطرب وانزعج فهو قلق، والقلق: حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث، والمقلاق: شديد القلق، ويقال رجل مقلاق، وامرأة مقلاقة (الكعبي، 1997: 28).

ثانيا: التعريف السيكولوجي للقلق:

لقد اختلف علماء النفس فيما بينهم في تعريف القلق، وتنوعت تفسيراتهم له، كما تباينت آراؤهـم حول الوسائل التي يمكن استخدامها للتخلص منه وفي هذا المقام سوف يسـتعرض الباحـث عـدد مـن التعريفات التي ذكرت عن القلق ومنها التالي:

☒ حدد معجم علم النفس والطب النفسي القلق" بأنه شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب وكارثـة توشك أن تحدث" (الكعبي، 1997: 30).

☒ أما في قاموس المصطلحات النفسية والتحليل النفسي فقد عرفه أنه " حالة انفعالية غير سارة مستمرة لدى الفرد وشعور مكدر بتهديد أو هم مقيم وعدم راحة واستقرار فيها يفقد الرغبة أو الـدافع للهـدف " (عبد الخالق، 1987 :27).

☒ ويعرف زهران القلق بأنه " هو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع خطر فعلـي أو رمـزي قـد يحدث، ويصاحبها سبب غامض، وأعراض نفسية وجسمية " (زهران، 2001 :484) .

☒ كما عرفه ملحم علي أنه "هو شعور عام غامض غير سار مصحوب بالخوف والقلق والتحفز يصحبه في العادة بعض الاحساسات الجسمية مجهولة المصدر كزيادة ضغط الدم وتوتر العضلات وخفقان القلب وزيادة إفراز العرق " (ملحم، 2001: 233).

☒ القلق " هو ناتج عن ردة فعل الفرد علي الخطر الناجم عن الفقدان أو الفشل الواقعي حيث يشعر الفرد بالتهديد جراء هذا الفقدان أو الفشل" (رضوان، 2002: 232).

☒ كما عرفه عكاشة بأنه " شعور غامض غير سار مملوء بالتوقع والخوف والتوتر مصـحوب عـادة ببعض الاحساسات الجسمية تأتي على شكل نوبات متكررة من نفس الفرد " (عكاشة، 2003: 134).

☒ كما يعرف الرفاعي القلق بأنه " حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يتهدده، وهو ينطوي علي توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فسيولوجية مختلفة (الرفاعي، 1981: 205).

☒ ويعرف كمال القلق بأنه " حالة من التحسس الذاتي يدركها الفرد علي شكل شعور من الضيق وعـدم الارتياح من توقع وشيك لحدوث الضرر والسوء (كمال، 1988: 161).

☒ ويعرف مخيمر القلق بأنه " رد فعل الأنا ينذر بخطر خارجي (قلق سوي) أو بخطر داخلـي مـن جانب الأنا الأعلى (قلق خلقي في صورة إثم أو اشمئزاز) أو بخطر داخلي (طفح المكبوتات من جانب الهو) قلق عصابي" (مخيمر، 1979: 23).

☒ ويعرف سان فورد **San Ford** القلق بأنه " مشاعر مفعمة بالقلق وترقب الشر ويوجد في كثير مـن مواقف الصراع والعصاب النفسي " (العيسوي، 1984: 73).

☒ أما مسرمان **Messerman** فيعرف القلق بأنه " حالة من التـوتر الشـديد الشـامل ينشـأ خـلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف" (الطيب، 1994: 65).

☒ **التعريف الإجرائي للقلق:-**

"حالة من التوتر الشامل الذي يصيب الفرد فجأة بدون توقع تحدث في نفس الفرد إيلاما شديداً وتغير مـن حالته النفسية والجسمية وتنقلها من حالة التكيف إلى حالة عدم الاستقرار ".

من خلال العرض السابق يتضح أن الباحثين قد اختلفوا في تعريفاتهم له، فمـنهم مـن ركـز علـي الأعراض النفسية له، ومنهم من ذكر الأعراض الفسيولوجية، وبعضهم جمع بـين الأعـراض النفسـية والأعراض الفسيولوجية، لكن كل منهم لمس جانباً من جوانبه وغطي ناحية من نواحيه، وهذا ما سـاهم بقوة في توضيح معني القلق وتعريفه.

وكما يري الباحث أن التعريفات قد اشتملت علي عدة أمور أهمها:

1. القلق حالة نفسية تحدث للأفراد في جميع المستويات صغاراً وكباراً.
2. القلق حالة شعورية يمر بها الأفراد ويشعروا بها.
3. القلق يحدث نتيجة شيء غير متوقع وغير موجود وغير ظاهر وغير معروف المصدر أو المكـان أو الزمان أي أنه غير محدد وانعدام الموضوع في غالب الأحيان.
4. القلق يؤذي النفس ويسبب لها إيلاما داخليا واختراقا كما يقول الإمام الغزالي من الصعب التعرف عليه أو التخلص منه بسهولة.
5. يتميز هذا القلق بالاستمرارية والغموض وعدم الوضوح مما يجعل الإنسان يعيش في حيرة.
6. يمكن تشخيص القلق من خلال أعراضه الواضحة التي حددها العلماء في المجال النفسي والجسمي أو الفسيولوجي.
7. القلق له جوانب متعددة من التوتر والخوف وعدم الاستقرار وتوقع الشيء غير المكروه أو الخطر في أي لحظة رغم عدم وجود الموضوع المحدد وغير مرتبط بفئة عمرية محددة.

تصنيفات القلق (أنواع القلق):

تعريف موضوع ما من مواضيع علم النفس يعتبر مشكلة غير هينة، إذ يتحتم علي كل باحـث أن يوضح في بحثه المفهوم الدقيق لكل مصطلح يستخدمه وذلك بالقدر الذي يتيح للقـارئ أن يرسـم إطـاراً فكرياً وتصوراً ذهنياً لما يتحدث عنه من مفاهيم ومصطلحات وينطبق ذلك كثيراً علي مفهوم القلق النفسي (عبد الخالق، 1987 :27).

فمن الواضح عدم وجود اتفاق حول مفهوم القلق النفسي ولعل السبب في هذا يكمن في أن القلـق العصابي مرض داخلي المصدر غير مفهوم ولا يعرف له الفرد أصلا أو سبباً ولا يستطيع أن يجـد لـه

مبرراً موضوعياً أو سبباً واضحاً صريحاً، فأسبابه لا شعورية مكبوتة إلا أنه يمكن القـول بـأن القلـق (شعور مبهم غير سار) بالتوقع والخوف والتوتر مصحوب عادة ببعض الاحساسـات الجسـمية مثـل الشعور بالضيق في التنفس أو الصداع أو كثرة الحركة أو توتر وصراع مع النفس ويـأتي فـي نوبـات متكررة في نفس الفرد (عبد الله، 1996: 149).

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

أولا: القلق الموضوعي: Objective Anxiety

ربما يكون هذا النوع أقرب أنواع القلق إلي السواء وهو قلق ناتج عن إدراك الفرد لخطر يتهـدده ويكون هذا القلق في هذه الحالة وظيفة إعداد الفرد لمقابلة هذا الخطر بالقضاء عليـه أو تجنبـه بإتبـاع أساليب دفاعية إزاءه (كفافي، 1999 :236)

وهذا النوع من القلق أقرب إلي الخوف، ذلك أن مصدره يكون واضح المعالم في ذهن الفرد ومـن أمثلته، شعور الفرد بالقلق (الخوف) مثلاً إذا ما اقتربت منه سيارة أخري مسرعة أثنـاء سـيره علـي الطريق وخوف الأم علي ابنها وخوف المسافر من ركوب الطائرة (العناني، 1998: 108)

ويعتبر هذا القلق مظهر صحي غير مرضي، حيث أنه من الطبيعي أن يقلق الطالب إذا تـأخرت وسيلة المواصلات التي سوف يذهب بها إلي لجنة الامتحان، ومن الطبيعي أن يقلق البحار إذا رأي سحابة قاتمة في الأفق تنذر بإعصار قريب (منسي، 2001: 42).

ويعرف علي أنه (القلق الصحي) والقلق الأساسي والمطلوب في حياة الفرد والذي من المفروض أن يتزود به الفرد، وهو ما تكون معه الحياة الطبيعية، ولا حياة بدونه، وإذا اختفي من حياة الفرد أصـبح إنسانا مريضاً متبلد الوجدان (الخطيب، 2000: 591).

ويتضح من خلال استعراض لبعض التعريفات في القلق الموضوعي أنه قلق مرغوب وطبيعـي (قلق واقعي) إذا لم يتجاوز الحد الطبيعي له والذي نعيشه جميعا في حياتنا اليومية، ويؤدي بنا إلى التقدم

والارتقاء ولكن هناك حالات يتجاوز فيها القلق الموضوعي الحد الطبيعي له تستدعى الإرشاد النفسي ومن ثم العلاج.

ثانيا: القلق العام: General Anxiety

يرى كفافي 1999 بأن القلق النفسي العام هو بمثابة استعداد لدى الفرد يؤدي إلى معاناة من القلق الوجداني، إذا ما تعرض لخطر خارجي يدركه، ويعتبره بأنه عرض من أعراض الاضطرابات النفسية الأخرى وهو يكون تابع لحدث سابق له من اضطرابات أخرى، وهذا النوع من القلق يتخلل جوانب عديدة ومختلفة من حياة الفرد وهو محدد الموضوع والمجال ولكنه يمكن أن يكون محددا بمجال معين. (كفافي، 1999: 237).

ويطلق عليه بعض الأخصائيين بأنه القلق الشامل غير محدد الموضوع والذي يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد وهو نقص ارتياح نفسي وجسمي ويتميز هذا النوع من القلق في الناحية النفسية بخوف منتشر وبشعور كبير من نقص الأمن ويتميز من الناحية الجسمية بانقباضات صدرية أو رئوية أو تقلصات في المعدة (زهران، 2000: 74).

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

ثالثا: القلق الخلقي والإحساس بالذنب: Moral Anxiety

ينشأ القلق الخلقي و الإحساس بالذنب نتيجة لإحباط دوافع الذات العليا، وهذا الإحساس بالذنب شأنه شأن القلق العصابي، يمكن أن يحدث في صور مختلفة، في صورة قلق عام متشعب دون وعي بالظروف التي صاحبته، أوفي صورة مخاوف مرضية، أو في صورة قلق متعلق بأعراض العصاب المختلفة والمنتشرة في المجتمع، حيث لا يستطيع بطبيعة الحال أن يتهرب الفرد من ضميره، أو يفر منه، وهنا يثور القلق وكأنه نذير خطر (فهمي، 1997: 201).

وبالتالي فإن هذا النوع من القلق ينشأ عندما تكون الأنا الأعلى مصدر الخطر أو التهديد، وذلك عندما يقترف الفرد أو يفكر في الإتيان بسلوك يتعارض مع المعايير والقيم التي يمثلها جهاز الأنا الأعلى

ومصدر هذا القلق داخلي كامن في تركيب الشخصية كما هو في القلق العصابي، فهـو صـراع داخـل النفس، وليس صراعاً بين الشخص والعالم الخارجي (الهابط، 1997 :83).

ويتضح مما سبق أن الأنا الأعلى هو بمثابة صمام أمان للفرد ضد الأمراض النفسية لذا فهو يعمـل فـي صراع بين الشر والخير ويسعى دائما نحو تغلب الخير على الشر حتى يضع الفرد في وضع صحي، أما إذا غلب الشر فإن مصير الفرد هو القلق المزمن.

رابعاً: القلق العصابي (المرضي): Anxiety Neurosis

ينشأ القلق العصابي نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور والنفاذ إلي الشعور والـوعي ويكون القلق بمثابة إنذار للأنا لكي يحشد دفاعه حتى لا تنجح المكبوتات اللاشعورية في التسلسـل إلـي منطقة الوعي والشعور وإذا كان القلق الموضوعي يعود إلي مثيرات خارجية في البيئة فان القلق العصابي يرجع إلي عامل داخلي (غامض) وهو دفعات الهو الغريزية وهي تحرج الأنا كثيراً وتجعله في صـدام مع المعايير الاجتماعية ويعود عدم تحديد مثيرات القلق العصابي بوضوح إلي أنها مثيرات داخلية، بل لا شعورية بعيدة عن إدراك الفرد (كفافي، 1999: 237).

ويري الأخصائيون أن القلق المرضي أو القلق العصابي ذا المستويات المرتفعة من القلق، بحيـث يـؤدي ارتفاع مستوي القلق إلي تعطيل طاقاته وجعله نهباً للضيق والتوتر وبالتالي إحساس الفرد بالعجز والفشل في الحياة حيث يشعر به بعض الناس الذين يخافون من التقدم والتحرر وينغلقون على أنفسهم لفشلهم فـي تكوين علاقات ناضجة مع الآخرين ويخافون من لا شيء (الخطيب، 2000: 591).

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

ويرى فرويد أن القلق العصابي ينقسم إلى ثلاثة أنواع من القلق وهي كالتالي:

1.القلق الهائم:

وهو خوف عام شائع طليق مستعد لأن يتعلق بأي فكرة مناسبة وهو يتربص بأية فكرة ما لكي يجد مبرراً لوجوده، وهو يؤثر في أحكام الفرد بدرجة كبيرة ويؤدي إلي توقع الشر ويسميه فرويد(القلق المتوقـع)، والأشخاص المصابون بهذا النوع من القلق يتوقعون دائماً أسوا وأقصي النتائج ويفسرون كل ما يحدث لهم كأنه نذير (فرويد، 1989: 15).

2. قلق المخاوف المرضية:

وتتضمن المخاوف المرضية إدراك بعض الموضوعات المحددة أو المواقف باعتبارها مثيرات القلق كأن يخاف الفرد مثلاً من أشياء لا تخيف الأسوياء من البشر مثل رؤية بعض الأفراد، أو عنـد رؤيـة الـدم والحشرات، أو الخوف من الأماكن المغلقة، أو الأماكن المفتوحة (فهمي، 1999 :200).

ويري الباحث أن درجة شدة الخوف لدي هؤلاء الأفراد لا تتناسب إطلاقاً مع الخطر الحقيقـي أو الموقف المرتبط بالقلق، بل أن الموضوع المرتبط بقلق هذا الشخص لا يمثل في نظر الكثيرين أي خطـر علي الإطلاق.

3. قلق الهوس (الهستيريا): ويبدو هذا القلق واضحاً أحياناً وفي بعض الأحيان غير واضـح، ويـري فرويد أن الأعراض الهستيرية مثل الرعشة والإغماء، واضطراب خفقان القلب وصعوبة التـنفس، إنمـا تحل محل القلق وبذلك يزول شعور القلق أو يصبح غير واضح وينسب فرويـد إلـي هـذه الأعـراض الهستيرية التي يسميها (معادلات القلق) نفس الأهمية الإكلينيكية التي ينسبها إلي القلق فـي الأمـراض العصابية التي يظهر فيها القلق بصورة واضحة (الطحان، 1992: 229).

خامساً: القلق الموقفي (الخاص): Specific Anxiety

يمكن أن يكون القلق شاملاً بحيث يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد وهائماً طليقاً غير محدد الموضـوع ويسمي بالقلق العام ولكنه من ناحية أخري يمكن أن يكون محددا بمجال معين أو موضوع خاص أو تثيره مواقف ذات قدر من التشابه كالامتحان ومواجهة الناس والخوف من الأماكن المزدحمة (عبـد الخـالق، 1987: 31).

ويطلق علي هذا النوع من القلق بالقلق محدد الموضوع ويسمي القلق الخاص باسم المجال أو الموضوع أو الموقف الذي يرتبط به مثل قلق الامتحان وقلق الانفصال (زهران، 2000: 74).

ويتميز هذا النوع من القلق بعدد من الخصائص منها:

- شعور الفرد بان الموقف يتميز بالصعوبة أو التحدي بالنسبة له.
- يري الفرد نفسه بأنه غير كفء أو غير قادر علي مجابهة هذا الموقف أو مواجهته.
- يتوقع الفرد الفشل من وجهة نظر الآخرين الذي قد يخضع سلوكه لملاحظة أو مراقبة من جانبهم.
- يتبع الفرد خلال الموقف تتابعاً غير صحيح أو غير مرغوب فيه أو علي الأقل غير مناسـب للمعتـاد إتباعه في ظل هذا الموقف (الحسين، 2002: 269).

و مثال لهذا النوع قلق التحصيل الدراسي وقلق الامتحان وهو موضوع الدراسة التي يتناولها الباحث في دراسته الحالية.

و هناك من الأخصائيين في مجال الاضطرابات النفسية والسلوكية من يصنف أنواع القلق حسب المنفعة والمضرة للإنسان وجاء التصنيف كالتالي:

1. القلق المطلوب:

لا تظن أن كل قلق سيئ، بل هناك قلق طبيعي، فالإنسان لابد أن يكون قلقاً من سقوطه من أعلي مبنـي مرتفع، أو مخالفة المرور فهذا القلق طبيعي، إذ أنه نافع لنا ولغيرنا.

2. القلق المقبول:

هناك قلق يعتري جميع الناس كالخوف من الحروب أو القلق علي صديق مسافر أو ولـد مـريض فهـذا مقبول ما لم يصل إلي حد التأثير المستمر علي دورة الحياة.

3. القلق المرفوض:

وهو الشعور بالهم علي الحاضر والخوف الدائم من المستقبل، فهذا الشعور إذا طغي علي الإنسان أصبح مرفوضاً ومنه الوساوس المستمرة في عقل الإنسان (الراشد، 2000: 10).

ويتضح مما سبق أنه مهما تنوعت المسميات والمصطلحات فانه لابد من الجزم بأن هناك أنواع من القلق تساعد الإنسان علي التقدم والمثابرة والجد في العمل وهذا يتأتى إذا كان القلق في حدوده الطبيعيـة،وعلي

الجهة المقابلة فهناك أيضا أنواع أخري من القلق المرضي القاتل والذي يسيطر علـي الإنسـان ويشـل حركته تماماً وهذا النوع من القلق الذي يحتاج إلي تدخل وإرشاد نفسي وقد يصل في حالات كثيرة إلـي العلاج النفسي.

ويخلص الباحث من خلال دراسته لشتي أنواع القلق إلي ما يلي:

1. القلق الموضوعي هو قلق عادي وصحي وطبيعي، وهو مؤقت يزول بزوال الخطر الذي تعرض له الفرد، ومصدره خارجي ومعروف.
2. القلق العصابي هو حالة مرضية حيث أن هذا القلق مجهول المصدر، ولا مبرر له من قبـل الفـرد الذي يعانيه.
3. القلق الخلقي وهو قلق نابع من الأنا العليا ويشبه القلق العصابي في أنه قلق داخلي المنشأ والمصدر، وينشأ حين يحاول الفرد أن يخالف ما تعلمه من والديه من مبادئ وأخلاق، وكذلك عندما يفكر في إشباع رغبات الهو التي تطلب منه أن يقدم علي اختراق كل ما هو محرم دينياً و اجتماعياً.
4. القلق الموقفي وهو قلق محدد بمواقف معينة حيث يسمي بقلق محدد الموضوع، وهذا القلق سـرعان ما يزول بزوال المسبب له.
5. القلق العام وهو القلق الشامل غير محدد الموضوع والذي يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد، وهـو قلق غير سوي فهو أقرب إلى الناحية المرضية.

❖ علاقة القلق ببعض المفاهيم النفسية الاخري:

أولا / القلق والخوف:

يحاول البعض التفرقة بين الخوف والقلق، مع معرفتنا التامة بأنهما عـادة مـا يكونـان وحـدة ملتصقة، ولكن شعور الفرد بالخوف عندما يجد سيارة مسرعة في اتجاهه في وسط الطريق يختلف تمامـاً عن شعوره بالخوف والقلق عندما يقابل الغرباء الذين لا يستريح لهم (عكاشة، 2003: 134).

وتختلف أراء الباحثين في العلاقة بين القلق والخوف، إذ يري البعض أن القلق والخوف مترادفان علي حين أن هناك بعض الباحثين يميز بينهما ويري أنصار الفريق الثاني أنه ليس من المعروف بعد مـا

إذا كان القلق يمثل حالة عامة من الدفع المرتفع، أو حالة من الخوف المنتشر وبالتالي هناك اختلاف في وجهات النظر (عبد الخالق، 1987: 30).

ويري بعض الباحثين أنه من الصعب التمييز بين القلق والخوف في حالات كثيرة، وذلك بسبب أوجه الشبه بينهما، ويبدو الشبه في الجوانب التالية:

1. في كل من الخوف والقلق يشعر الفرد بوجود خطر يتهدده.
2. كل من الخوف والقلق حالة انفعالية تنطوي علي التوتر والقلق.
3. كل من القلق والخوف يحفز الفرد لبذل الطاقة لحماية نفسه.
4. كل منهما يصاحبه عدداً من التغيرات الجسمية (العناني، 1998: 109).

أما من ناحية الاختلاف ما بين المفهومين القلق والخوف فيري الباحث أنه يجب التفريق بين المفهومين بناء علي بعض النواحي والزوايا وسوف يتناول الباحث نقاط الاختلاف فعلي النحو التالي:

الأول: من الناحية الفسيولوجية (عبد الله، 1996: 150)**:**

يوجد فروق بين القلق والخوف من الناحية الفسيولوجية:

ففي القلق الشديد يلاحظ:

* توتر في العضلات مع تحفز وعدم استقرار وكثرة في الحركة.
* زيادة في ضغط الدم وضربات القلب

أما في الخوف الشديد يلاحظ:

* ارتخاء العضلات مما يودي أحيانا إلي حالة إغماء.
* نقص في ضغط الدم وضربات القلب

الثاني : من الناحية السيكولوجية (الداهري، 2005: 327):

يقدم الجدول التالي بعض النقاط التي يستند إليها البعض في التفريق بين القلق والخوف.

جدول" 1 "

يوضح الفروق الجوهرية بين مفهومي القلق والخوف.

وجه المقارنة	القلق	الخوف العادي
1. السبب والموضوع	السبب و الموضوع يكون مجهولاً	يكون معروفاً
2.التهديد	التهديد داخلي	التهديد خارجي
3. التعريف	التعريف غامض	التعريف محدد
4. الصراع	الصراع موجود	لا يوجد صراع
5. المدة الزمنية	مزمنة	حادة
6. المبرر	نوع غير مبرر	نوع مبرر
7. إحساس الجسد	الجسد حساس للحذر	الجسد حساس لأي طارئ

ويضيف بعض الباحثين بعض أوجه الاختلافات ومنها:

1. المثير في عدد أشكال القلق ذاتي وليس له وجود في العالم الخارجي فالإنسان يخاف من مجهـول لا يدرك كنهه ولا يعرف مصدره المعرفة الكافية. أما الخوف فموضوعه موجود في العالم الخارجي.
2. الخطر في القلق شديد وموجه إلي كيان الشخصية، والخوف ليس كذلك.
3. من الصعب علاج القلق خصوصا إذا كان عصابياً، بينما يسهل القضاء علي الخوف.
4. حالة القلق مستمرة، وحالة الخوف عابرة ومؤقتة (العناني، 1998: 109).
5. يكون الخوف متناسباً من حيث الشدة مع الموضوع الذي أثاره، أما في القلق والعصابي بشكل خـاص فيغلب أن تكون شدته أعظم وغير متناسبة مع شدة إشارات الخطر أو موضوعه.
6. تصاحب القلق والخوف تغيرات فزيولوجية متعددة، ولكن الآثار التي يتركها القلق في الجسـد أقـوي عمقاً من الآثار التي يتركها الخوف (الرفاعي، 1981: 214).

ويتضح من خلال استعراض أوجه الشبه والاختلاف بين القلق والخوف أن الخوف أمر فطري في الإنسان لا يمكن التخلص منه تماماً وهو مفيد للفرد في حدوده الطبيعية و يبقى كامن داخل الفرد ويظهـر

في مواقف الخطر، أما القلق في حدوده العادية فيظل مقبولاً أما إذا تطور وزاد فإن زيادة مستواه تضـر بصحة الفرد ويعيق أداءه الاجتماعي.

ثانياً / حالة القلق وسمة القلق:

علي الرغم من اختلاف مفهوم كل من حالة القلق وسمة القلق مـن الناحيـة المنطقيـة، فإنهمـا يعتبران من المفاهيم البنائية المرتبطة معاً ومع تميز هذين المفهومين تماماً إلا أنهما قد استخدما من قبـل بعض الباحثين كما يري(سبيلبيرجر) بطريقة أدت إلي كثير من الغموض والخلط بينهما ومن هنا لابـد من إزالة هذا الغموض والخلط كالتالي:

❖ حالة القلق: Anxiety State

تعرف بأنها استجابة انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والخشـية والعصـبية والانزعاج كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتي (الأنتومي) وزيادة التنبيه وتحـدث حالـة القلـق عندما يدرك الشخص أن منبهاً معيناً أو موقفاً ما قد يؤدي إلي إيذائه أو تهديده أو إحاطتـه بخطـر مـن الأخطار وتتميز حالة القلق بأنها تتغير عبر الزمان وهي مؤقتة وسريعة الزوال غالباً يمكـن أن تتكـرر عندما تتعرض لنفس المثيرات وقد تبقي زمناً إضافيا إذا استمرت الظروف المثيرة لها وقد تطول الفتـرة كثيراً (عبد الخالق، 1987: 28).

ويشير كاتل إلي أن حالة القلق حالة طارئة انتقالية أو وقتية في الكائن الحي تتذبذب مـن وقـت لآخر، ويزول بزوال التغيرات التي تبعثه وهي تتغير بتغير المواقف التي تمر علي الإنسان ويطلق علـي هذا المفهوم بالقلق الموضوعي أو القلق الموقفي فهو موقفي بطبيعته ويعتمد بصورة أساسية ومباشرة علي الظروف الضاغطة (إبراهيم، 1982: 12).

ويري بعض المختصين أن حالة القلق تتم بواسطة مثيرات داخلية أو خارجية تدرك مـن جانـب الشخص لخطر أو تهديد فان حالة القلق الناتجة تؤدي إلي أساليب سلوكية دفاعية مختلفة بهـدف خفـض حالة القلق غير السارة (البحيري، 1985: 4).

ويفرق الباحثون بين القلق كحالة والقلق كسمة، ففي حالة القلق لا يكون القلق من طبيعة الشخص وليس مكوناً من مكونات شخصيته ولكن يظهر في مواقف محددة ومعينة وكثيرة الحدوث مثـل موقـف الامتحان (الطيب، 1996: 90).

❖ سمة القلق: Anxiety Trait

أما سمة القلق فإنها تشير إلي استعداد ثابت نسبي لدي الفرد، وعلي الرغم من تميز هذا الاستعداد بقدر أكبر من الاستقرار بالمقارنة إلي حالة القلق، ولا تظهر سمة القلق مباشرة فـي السـلوك المباشـر اليومي، بل تستنتج من تكرار ارتفاع حالة القلق وشدتها لدي الفرد علي امتداد الزمن وتكرار حدوث هذه النوبات (عبد الخالق، 2000: 19).

ويعرف **سبيلبيرجر سمة القلق** "بأنها عبارة عن استعداد سلوكي مكتسب يظل كامناً حتى تنبهـه وتنشطه منبهات داخلية أو خارجية "، ومن خصائص سمة القلق أنها ثابتة نسبياً، لا يختلف مستواها عنـد الشخص الواحد، في حين يختلف مستواها من فرد إلي أخر بحسب ما اكتسبه هذا الفـرد مـن خبـرات (في طفولته) ويميز كاتل بين حالة القلق وسمة القلق علي أساس أن مسـتوي الأولـي يتغيـر بحسـب المواقف ومستوي الثانية يتغير بحسب الأفراد ويشير إلي أن التباين بين المواقف أعلي من التبـاين بـين الأفراد في (حالة القلق) وأن نسبة التباين بين الأفراد أعلي مـن نسـبة التبـاين بـين المواقـف فـي (سمة القلق) (موسي، 1978: 39).

ويؤكد معظم السيكولوجيين أن القلق كسمة يكون مكون أساسي في شخصية الفرد، ويشـير إلـي استعداد ثابت نسبياً لدي الفرد ويظهر في جميع مواقف حياته سواء الطارئة منها أو العاديـة ويؤكـدون أيضا أن النوع الأول (حالة القلق) قابلة للتعديل أما النوع الثاني (سمة القلق) فمـن الصـعب تعديلـه خاصة بعد أن يصل الفرد لمرحلة الرشد (الطيب، 1996: 90).

وطبقاً لنظرية القلق كحالة وكسمة والتي تري أن إثارة حالة القلق تتم بواسطة مثيرات داخليـة أو خارجية تدرك من جانب الشخص أخطر أو تهديد فان حالة القلق تؤدي إلي أساليب سلوكية دفاعية بهدف خفض حالة القلق غير السارة (البحيري، 1985: 4).

من خلال ما سبق يتضح أن تعبير سبيلبيرجر عن نشأة حالة القلق كعملية انفعالية تشـبه حـدوث القلق عند فرويد، في أن القلق يحدث في الأصل إذا تعرض الفرد لخطر فعلي في موقف معين في العـالم الخارجي، فيدرك من جانب الفرد كشيء يهدده، وهذا الإدراك للخطر يثير القلق لدي الفرد، ومما هـو جدير بالذكر أن القلق الحادث هو القلق الموضوعي الذي يتضمن رد فعل معقـد لأذى متوقـع خـارجي وتتناسب حدة استجابة القلق الناشئ مع حجم الخطر الخارجي، وعليه فان حالة القلق عند سبيلبيرجر تشبه القلق الموضوعي عند فرويد، وبعد نشوء القلق الموضوعي فإن الفرد يحاول خفضه عن طريـق كبـت المثيرات التي تبعث الاستجابة المؤلمة، وعند حدوث انهيار جزئي في الكبت ينتج عنه انـدفاع النزعـات المكبوتة إلي الحيز الشعوري في صورة قلق عصابي وهو داخلي المنشأ مثله مثل قلق السمة (إبـراهيم، 1982: 15).

ويتضح مما سبق أن قلق الحالة هو قلق مؤقت يزول بزوال الخطر الذي يتعرض له الفرد، وهـو متغير بالنسبة للفرد الواحد حسب الموقف، ويشبه القلق الموضوعي عند فرويد، أما قلق السمة فهو صـفة ثابتة نسبياً في الشخصية وهو موجود مع الفرد وكامن في شخصيته ويثار بشكل غير عادي عند تعـرض الفرد لأي موقف، وهو قلق غير مبرر ويشبه القلق العصابي عند فرويد، حيث أنه مكتسب فـي مراحـل الحياة المختلفة وهو متغير بحسب الأفراد لا بحسب المواقف.

❖ خصائص سمة القلق:

تشير الدراسات التي أجريت علي سمة القلق إلي أن من خصائصها ما يلي:

1. سمة القلق من سمات الشخصية المزاجية أحادية البعد علي خط متصل.
2. سمة القلق موجودة عند جميع الناس بمستويات مختلفة تمتد من المستوي المـنخفض إلـي المسـتوي العالي.
3. سمة القلق استعداد سلوكي يكتسب في الطفولة المبكرة، ويضل ثابتاً نسبيا عند الأفـراد فـي مراحـل الحياة التالية (موسي، 1978 :50).

❖ دور الوراثة والبيئة في تنمية سمة القلق:

اختلف العلماء حول دور الوراثة والبيئة في القلق، فبعضهم أرجعه إلي الوراثة، وبعضهم أرجعه إلي البيئة، وكلا الرأيين لم يلق التأييد التجريبي، فقد أشارت دراسات كثيرة إلي أن الاستعداد للقلق – كأي استعداد في الشخصية – له جانبان جانب فطري يكمن في الخصائص الجبلية الفسيولوجية للكائن، وجانب مكتسب من البيئة التي يعيش فيها الإنسان مرحلة الطفولة، ومن التفاعل بين هذين الجانبين تنمو سمة القلق، وإن كانت معظم الدراسات علي الذكاء أثبت دوراً كبيراً للوراثة في تنميته، فإن معظم الدراسات حول القلق أشارت إلي دور كبير للبيئة في تنمية سمة القلق فعلي سبيل المثال دراسة كاتل في القلق أوضحت أن 75 % من الذكاء و 35 % من القلق يرجع إلي الوراثة، وهذا يقودنا إلي أن نذهب إلي أن سمة القلق العالية من صنع البيئة أكثر مما أن تكون استعداداً وراثياً (الفيومي، 1991: 59 – 60).

ويتفق علماء النفس تقريباً علي أن الخبرات المؤلمة في الطفولة تكتسب من مواقف يدرك فيها الطفل عدم تقبل والديه أو نبذهما له مما يشعره بعدم الطمأنينة وهذا يعني أن سمة القلق تنمو من خلال اضطراب علاقة الطفل بوالديه ثم الراشدين ممن حوله وأشارت بعض الدراسات أن الخبرات المؤلمة في الطفولة لا تنتج عن القسوة والعقاب فحسب، بل يؤدي لين الوالدين الزائد مع ابنهما وتسامحهما معه وتلبيتها لجميع رغباته تعرضه لخبرات مؤلمة تزيد من سمة القلق عنده، ومن هذه الدراسات يتضح أن للأسرة دوراً كبيراً في تنمية سمة القلق العالية من خلال إهمال رعاية الطفل، ومن أخطاء الوالدين وغيرهما من الراشدين التي تشعره بعدم الطمأنينة وتجعله متمركزاً حول ذاته، غير واثق في نفسه ولا في الآخرين (إسماعيل، 1989: 388).

❖ مستويات القلق:

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

1. المستوي الأول (المنخفض للقلق):

حيث يحدث التنبيه العام الفرد مع ارتفاع درجة الحساسية نحو الأحداث الخارجية، كما تزداد درجة استعداده وتأهبه لمواجهة مصادر الخطر في البيئة، ويشار إلي هذا المستوي من القلق بأنه علامة إنذار لخطر وشيك الوقوع (الشاذلي، 2001 :115).

ويطلق عليه أسماء الهم أو الضيق (**Worry**) أو العصبية وهو عبارة عن حالات بسـيطة مـن القلق كثيراً ما تظهر في حياتنا اليومية، ولا يخلو منها أي إنسان في بعض الظروف وهذا النوع البسـيط يقع ضمن الحدود الطبيعية للسواء النفسي، إلا انه يتلاشى بسرعة عن طريق التفريغ والتنفيس الانفعـالي (مياسا، 1997 :97).

2. المستوي الثاني (المتوسط للقلق):

حيث يصبح الفرد في هذا المستوي اقل قدرة علي السيطرة حيث يفقد السلوك مرونته ويسـتولي الجمود بوجه عام علي استجابات الفرد في المواقف المختلفة ويحتاج إلي المزيد من بذل الجهد للمحافظـة علي السلوك المناسب في مواقف الحياة الاخري المتعددة (الشاذلي، 2001 :115).

ويطلق علي هذا النوع القلق المتوسط الشدة ويظهر علي شكل توتر وخوف من خطر قادم وشيك الوقوع ولكنه غير واضح المعالم، لذا ترافقه حالة نفسية من الضيق والانزعاج والكدر المؤلم وقد يشـكل القلق دافعاً لنا في سعينا وراء التوافق، وهو ينزع إلي الانطلاق في مسالك تفريغ تأتي علي شكل تفريـغ انفعالي وبهذا قد يزول القلق (الحسين، 2002 :267).

3. المستوي الثالث (العالي للقلق):

يتأثر التنظيم السلوكي للفرد بصورة سلبية أو يقوم بأساليب سـلوكية غيـر ملائمـة للمواقـف المختلفة ولا يستطيع الفرد التمييز بين المثيرات الضارة وغير الضارة ويرتبط بعدم القدرة علي التركيـز والانتباه وسرعة التهيج والسلوك العشوائي (الشاذلي، 2001: 115).

ويطلق عليه القلق الشديد ويسمي بالقلق العصابي وسمي بالعصا بي لأنه قد وصـل فـي شـدته وخطورته إلي مرحلة العصاب أي المرض النفسي وهو ليس ظاهرة عامة منتشرة بين كل الناس، وإنمـا هو حالة خاصة يعانيها المرضي النفسيون، وتشكل عرضاً بارزاً من أعراض حـالاتهم الشـاذة، وهـي تستدعي العلاج النفسي (مياسا، 1997 :98).

❖ أعراض ومظاهر القلق:

ذكرنا فيما سبق أن نشأة القلق ترتبط بالسن وكذلك الحال بالنسبة لأعراض القلق، فهي تختلف من مرحلة إلي أخري، ففي مرحلة الطفولة تظهر الأعراض علي هيئة خوف من الظلام والغرباء والحيوانات والأطفال الكبار، أو الخوف من أن يكون الطفل وحيداً بالمنزل، أو يظهر علي هيئة أحلام مزعجة أو فزع ليلي.أما في مرحلة المراهقة فيأخذ القلق مظهراً أخر، مثل الشعور بعدم الاستقرار والحـرج الاجتمـاعي والشكوى من علل بدنية مختلفة (عبد الله، 1996: 154).

وقد قسم المختصون أعراض القلق إلي نوعين من الأعراض وهي أعـراض عضـوية جسـمية وأعراض نفسية انفعالية وسوف نستعرض هذه الأعراض بشيء من التفصيل:

أولا: الأعراض العضوية (الجسمية): Physical Syndrome

من أمثلة الأعراض الجسمية خفقان القلب، واضطرابات المعدة (كسوء الهضم، والانتفاخ)، وبرودة الأطراف، وجفاف الحلق والفم، واضطرا بات التنفس (كسرعة التنفس، النهجـان)، وفقـدان الشـهية، وغزارة العرق، واضطراب البصر والرؤية، وتساقط الشعر، والتبول اللاإرادي وألام المفاصل والرعشة، و الزيادة في النوم في بعض الأحيان(الراشد، 2000: 38).

ويضيف بعض الأخصائيين بعض الأعراض مثل: اضطرابات النوم (الأرق، النـوم المتقطـع) والصداع المتواصل والكوابيس و الضعف ونقص الحيوية والنشاط والمثابرة، وتوتر العضلات والنشـاط الحركي الزائد، واللازمات العصبية الحركية مثل قضم الأظافر، ورمش العينـين، واللـوازم الحركيـة، وارتفاع في ضغط الدم، وارتفاع نسبة السكر في الدم (العناني، 1998: 108).

ثانياً: الأعراض النفسية (الانفعالية): Emotional Syndrome

أما الأعراض النفسية فهي عدم القدرة علي التركيز والانتباه، والتوهم بـالمرض، والتفكيـر فـي الموت، وتوقع الشر، والتشاؤم، والانشغال بالمستقبل والخوف منه(الراشد، 2000: 39).

ويضيف البعض علي ذلك سرعة النسيان والسرحان، وشدة الحساسية وعدم الصبر إطلاقا (حيث يثـور لأتفه الأسباب) والخوف الشديد والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والرغبة في الهـرب عنـد مواجهـة أي موقف من المواقف (الهابط، 1997: 84).

ويري حامد زهران أن هناك بعض الأعراض ومنها الشك والارتباك والتردد في اتخاذ القرارات والهم والاكتئاب العابر، الانشغال بأخطاء الماضي وكوارث المستقبل، وضعف التركيز وشـرود الـذهن، واضطراب قوة الملاحظة، وضعف القدرة علي العمل والإنتاج، وسوء التوافق الاجتماعي، وسوء التوافق المهني، وقد يصل الحال إلي السلوك العشوائي غير المضبوط والقلق العام علي الصحة والعمل والمستقبل (زهران، 2001: 487).

ويؤكد راجح (1973: 578) " أن من الأعراض النفسية للقلق، الأحلام والكـوابيس، وسـرعة الهيجان، وشرود الذهن، وتزاحم الأفكار المزعجة، وضعف القدرة علي التركيز، وانشغال الفكر والتـوتر الذهني، وتناول الحبوب المنونة

ويضيف بعض المهتمين في هذا المجال نـوعيين آخـرين مـن الأعـراض وهمـا الأعـراض السيكوسوماتية (النفس جسمية) والأعراض الاجتماعية وهما كالتالي:

ثالثاً: الأعراض السيكوسوماتية (النفس جسمية):

ونقصد بذلك الأمراض العضوية التي يسببها أو يلعب في نشأتها القلـق النفسـي دوراً هامـاً، أو الأمراض العضوية التي تزيد أعراضها عند التعرض لانفعالات القلق النفسي ومن أهم هذه الأعـراض: ارتفاع ضغط الدم، الذبحة الصدرية، جلطة الشرايين التاجية بالقلب، والربو الشعبي، وروماتزم المفاصل.

رابعاً: الأعراض الاجتماعية:

ومن الأعراض الاجتماعية ظهور التردد والارتباك في اتخاذ القرارات واضطراب العلاقة مـع الآخرين من زملاء وأقارب وزملاء وأصدقاء، وكذلك ثورة الزوج علي زوجته لأقل الأسـباب واتهـام الزوجة بأنها تعتدي علي كرامته وكما يؤدي القلق إلي انخفاض الأداء لدي الطـلاب قبـل الامتحانـات وأثنائها (الكعبي، 1997: 48).

خامساً: الأعراض المعرفية:

وتظهر تلك الأعراض علي شكل صعوبة في التركيز وتشتت الانتباه، وصعوبة اتخاذ القرارات السليمة، وعدم تسلل الأفكار ومنطقيتها والحذر في وظيفة الإنجاز العملـي أو الدراسـي والاجتمـاعي، وتـداخل المعلومات بشكل واضح (سمور، 2006: 293).

ومن خلال استعراض الأعراض الجسمية والنفسية للقلق يؤكد علماء النفس أن مظاهر القلق ثلاثة مرتبطة ببعضها البعض يمكن فصلها عن بعضها من الناحية النظرية فقط وهي كالتالي:

1. **المظهر الأول**: المظهر الجسدي للقلق كسرعة ضربات القلب والتعرق وتوتر العضلات.
2. **المظهر الثاني**: المظهر الذهني والانفعالي كالخوف من فقدان السيطرة علي النفس أو الموت.
3. **المظهر الثالث**: هو المظهر السلوكي الذي يتجلى في مواقف الخوف كالهرب بسبب الخوف أو تجنب موقف محرج.

وهذه المظاهر لا تظهر دائماً مع بعضها في الوقت نفسه وبالشدة نفسها وبعـض النـاس لا يـدركون إلا المظهر الجسدي، والبعض الأخر الذهني أو السلوكي غير أن للمظاهر الثلاثـة دور مهـم فـي نشـوء واستمرار القلق وتشكل الأساس الذي يقوم عليه كل نظريات القلق النفسي (رضوان، 2002: 230).

❖ العوامل والأسباب المؤدية إلي القلق النفسي:

أصبح الانتشار الواسع للقلق في عصرنا الحالي يشكل ظاهرة ملموسة في كل المجتمعات، حيـث أن القلق يصيب الناس في مختلف الأعمار والمستويات.

ولقد صنفت عوامل كثيرة للقلق " فقد رأي فرويد في عملية الميلاد الخطر الأول الذي يتعرض له الفرد، هو بمثابة الخبرة المؤلمة الأولي التي ينشأ عنها القلـق، كمـا يعتقـد فرويـد أن مصـدر القلـق والاضطراب والألم يستقر داخل الفرد ولا يستمر في أنواع العلاقات الاجتماعيـة التـي يحياهـا الفـرد (فرويد، 1989: 31)

ويري بودلسكي **Bodelesky** " أن أساس القلق هو إدراك الفرد بأن حياته محـدودة ولابـد أن تنتهي بالموت مما يهدد خططه المستقبلية" (عثمان، 2001: 25).

أما ألدر فيري " أن القلق النفسي يرجع منشأه إلي الطفولة الأولي، حيث يري أن الفرد يشـعر بالقصـور الذي ينتج عن عدم الأمن، وقد يكون القصور عضوياً وقد يكون عجزاً عن أداء العمل المنوط به، وكـل ذلك يرجع إلي نوعية التربية التي يتلقاها الطفل في أسرته أيام طفولته لها اكبر الأثر في نشأة القلق النفسي (الكعبي، 1997: 62).

وترجع كارن هورني القلق لثلاثة عناصر هي " الشعور بالعجز، الشعور بالعداوة، الشعور بالعزلة " وتنشأ هذه العوامل عن الأسباب التالية:

1. انعدام الدفء العاطفي في الأسرة، وشعور الطفل بأنه شخص منبوذ محروم مـن الحـب والعطـف والحنان، وانه مخلوق ضعيف وسط عالم عدواني، وهو أهم مصدر من مصادر القلق.
2. بعض أنواع المعاملة التي يتلقاها الطفل وتؤدي إلي نشور القلق لديه، مثل السيطرة المباشرة وغيـر المباشرة، وإخلاف الوعود، وعدم وجود علاقة بين الإخوة، وهذه العوامل توقظ القلق.
3. البيئة وما تحتويه من تعقيدات، ومتناقضات وما تشتمل عليه من أنواع الحرمان والإحبـاط، وهـذا يعطي الطفل نظرة بأنه لا حول ولا قوة له في هذا العالم القوي (فهمي، 1997: 206).

ويذكر الوقفي (1988: 210) أن هناك دراسات تشير إلي أهمية العوامل البيولوجيـة وتشـوه التفكير والتعلم كعوامل مشاركة في موضوع القلق، ويقول القائلين بالأسباب البيولوجية يرون أن التكـوين البيولوجي الموروث لبعض الأشخاص يهيئهم أو يخلق فيهم الاستعداد لاضطراب القلق، ومن هذا المنطلق يستنتج القائلون بهذا أن القلق يتطور نتيجة استعداد فسيولوجي كامن للتصرف بقلق في عدد كبيـر مـن المواقف، ويكون هذا الاستعداد ناتجاً جزئياً عن وراثة جملة عصبية ذاتيـة شـديدة الحساسـية للضـغط والتوتر.

ويشير عوض إلي أن القلق ينشأ من العمليات الانفعالية المؤلمة المتداخلة، التي يحدثها الصـراع والإحباط، وقد يظهر الميل للقلق في فترات التوتر النفسي، مثلاً في فترة الامتحان، عند التقـدم لوظيفـة، وعند اتخاذ قرار هام (عوض، 1980: 268).

في حين يري كفافي أن العوامل المعرفية تلعب دوراً هاماً في عملية القلق، فالقلق يثـار عنـدما يدرك الفرد موضوعاً ما باعتباره مثيراً للخطر، فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلـق، وإدراك الخطر هو ما يمثل " التوتر أو الضغط وهذا الإدراك يجعل الفرد فـي حالـة تـوتر أو تحـت ظـروف ضاغطة، وهي الحالة التي تولد انفعال القلق (كفافي، 1987: 325).

ويشير ستن برج **Steinberg, 1989** أن دراسات كثيرة أكدت أن المراهق الـذي ينشـأ فـي الأسرة الديمقراطية يكون أكثر كفاية من الناحية الاجتماعية والنفسية، وأكثر تحمـلاً للمسـئولية وتأكيـداً للذات، وأعلي تكيفاً من أقرانه الذين ينشأون في أسر متسلطة أو مهملـة أو مدللـة وغيـر مباليـة، وأن المراهق الذي ينشأ في أسرة متسلطة يكون إتكالياً وأكثر سلبية وأقل إنتاجاً من الناحية الاجتماعية، وأقـل تأكيداً لذاته، وأما المراهق الذي ينشأ في أسرة تعتمد التدليل فإنه يكون أقل نضجاً ولا يشـعر بالمسـئولية وأكثر مسئولية لأقرانه، وأقل قدرة علي العمل القيادي، وأما المراهق الذي ينشأ في أسرة مهملـة فيكـون متهوراً وعنيفاً ولديه الاستعداد القوي للجنوح وتعاطي المخدرات والكحول (الفيومي، 1991: 32).

ومن خلال ما تقدم فيخلص الباحث الأسباب والعوامل المؤدية للقلق في ثلاثة عوامل رئيسية:

أولاً: العوامل الذاتية: وهي تنقسم إلي قسمين هما:

العامل الأول: العامل الوراثي

أظهرت الدراسات إلي أن احتمال تدخل العامل الوراثي في تزويد الفرد باستعداد عام للقلق.

العامل الثاني: العامل النفسي: وهو ينقسم إلي ثلاثة أقسام هي:

1. المواقف والمتغيرات التي لا تحصي ولا تعد والتي يخضع لها الإنسان في كل لحظة في حياته سواء الداخلية مثل (شعور الفرد بالعطش والجوع والتعب والراحـة والألـم) والمتغيـرات الخارجيـة مثـل (درجة الحرارة أو الرطوبة والأمطار والرياح والكوارث).
2. الضعف النفسي العام وهو الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي والشعور بالـذنب والخـوف مـن العقاب والشعور بالعجز والنقص والأزمات و المخاسر الفادحة.
3. الضغوط الحضارية والثقافية ومطالب المدن المتغيرة والبيئة القلقة والخوف والحرمان وعدم الأمان واضطراب الجو الأسري (الكعبي، 1997 :55)

ثانياً: العوامل البيئية:

ونقصد بها البيئة الاجتماعية وتشمل العلاقات بين الأبوين من جانبي وبين الأبناء من جانب أخر و أسلوب المعاملة والضبط الاجتماعي وأشبع الحاجات والقيم الاجتماعية والعـادات والتقاليـد والأعـراف السائدة (أبو الخير، 2001: 75).

وبالإضافة إلي أن هناك الكثير من الأسباب المؤدية للقلق النفسي منها ما يلي

1. مشكلات الطفولة في المراهقة ومشكلات الحاضر التي تنشط ذكريات الصراع في الماضي والأساليب الخاطئة في التنشئة الاجتماعية مثل القسوة والتسلط الزائد والحماية الزائدة والتدليل والتراخي في التربيـة (العناني، 1998: 115).
2. التعرض للحوادث والخبرات الحادة (اقتصادياً أو عاطفياً أو تربوياً) والإرهـاق الجسـمي والتعـب والمرض وظروف الحرب.
3. عدم التطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية وعدم تحقيق الذات (زهران، 2001: 487).

ويري بعض المهتمين بمجال مرحلة الطفولة و المراهقة أن هناك بعض الأسباب وسوف يذكرها الباحث فقط دون الخوض في التفاصيل ومنها:

1. انعدام الشعور الداخلي بالأمن عند الطفل.
2. عدم الثبات في معاملة الطفل و تقليد الآباء القلقين.
3. توقع الكمال والمثالية في إنجازات الطفل.
4. الإهمال في حالة عدم وجود حدود واضحة ومحددة.
5. النقد الموجه من الوالدين والأقران للطفل.
6. الثقة الزائدة التي يعطيها الكبار للصغار.
7. الذنب يشعر الأطفال بالقلق عندما يعتقدون بأنهم قد ارتكبوا خطأ.
8. الإحباط المتزايد وهذا يسبب القلق والخوف (العزة، 1999: 85).

ويتضح من خلال ما سبق عرضه من أسباب القلق والعوامـل التـي تقـف وراءه يتضـح أن الأسباب متعددة والعوامل كثيرة، فنجد أن الفرد ينتابه القلق بتأثير من العوامل الوراثية، وربما كذلك بتأثير

من المواقف الضاغطة في مراحل الطفولة المختلفة والعلاقات الاجتماعية سواء في المحـيط الأسـري أو المدرسي أو المجتمع عامة، وكذلك يتأثر الفرد ويرتفع قلقه من خلال مفهومه عن ذاته ونظرة الآخرين له، ويتأثر كذلك بالوضع الاقتصادي الذي يعيشه، كل ذلك له أثر واضح علي سلوك الفرد ويؤثر في استجابته للقلق.

و يلخص الباحث العوامل والأسباب التي تقف وراء القلق وهي كما يلي:

1. القلق ربما يكون نابعاً من داخل الفرد، أي من ذاته ومكونات شخصيته.
2. القلق ينتج نتيجة اكتسابه من خلال المراحل العمرية المختلفة وذلك بتأثير من الأسرة أو الأصـدقاء أو من المدرسة ومن البيئة المحيطة به.
3. القلق ينشأ نتيجة سوء الأوضاع الاقتصادية لدي الفرد أو الأسرة التي يعيش فيها.
4. القلق ربما ينشأ لدي الفرد نتيجة تطلعاته المستقبلية.
5. ربما ينشأ القلق من العوامل الوراثية التي ولد الفرد مزوداً بها.

❖ الآثار الإيجابية والسلبية القلق:

يؤدي القلق وظيفة هامة إذ أنه يكون بمثابة إنذار بحالة خطر مقبلة حتي يستطيع الأنـا أن يتسـع لمجابهة هذا الخطر المتوقع، ولاشك أن إدراك الفرد للخطر قبل أن يباغته فعلاً أمر مفيد لحفظ الحيـاة، وهو يدل علي تقدم هام في قدرة الفرد علي حفظ ذاته، وعليه فإن القلق الذي كان في الأصل ردة فعـل لحالة خطر حقيقي، قد أصبح فيما بعد إشارة بأن الخطر سيقع، وشعور القلق الذي يحس به الفرد حينمـا يتوقع الخطر هو عبارة عن تكرار لشعور القلق الذي أحس به الفرد في موقف الخطر الأصلي (فرويد، 1989: 30).

وقد اختلف الباحثون في نظرتهم للآثار المترتبة على القلق ففي حين ركز كثير منهم على الجوانب السلبية المترتبة على القلق يرى البعض الآخر أن للقلق آثارا ايجابية فهو يعمل بمثابة إنذار مبكر مـن الناحيـة النفسية، ويعمل على مساعدة الفرد على التكيف أيضا. وقد أوضح بعض المختصين في هـذا المجـال أن آثار القلق السلبية تكمن في التوهم فالذي يدمن القلق والتردد مريض بمرض مزمن ويجعله مشغولاً فـي جميع الأحوال بالنظر إلى داخل نفسه بدلا من مواجهته العالم ومحاولة التكيـف معـه بالأخـذ والـرد،

والوظائف الجسمية حيث يزداد نشاط الجهاز العصبي وخاصة إذا استمر طويلاً ويؤدي إلى زيادة في التوتر العقلي وإحساس بالتوتر وعدم الاستقرار وزيادة في الحركة واضطراب في النوم وفي وظائف الجهاز التناسلي وما إلى ذلك، فقد يشكو الشخص القلق من أعراض عسر الهضم أو من ارتفاع في ضغط الدم، وغالبا ما يشعر المريض بعدم الاستقرار وبإحساس التوتر قد يصل إلى درجة الرعب دون أن نجد لذلك سبباً، وعدم رغبته في عمله أو هوايته السابقة وصعوبة التركيز بالإضافة إلى أمراض أخرى ترتهن بالجهاز المتوتر والاستهتار في الحياة والجمود الذهني. وهو عبارة عن العجز عن تغيير الاستجابة أو عدم القدرة تغير الترتيب الذهني (الفيومي، 1991: 72 – 73).

الآثار الايجابية للقلق:

أكد ريتشارد. م. سولين 1979 أن للقلق آثاراً ايجابية حيث أن القلق يؤدي وظائف مفيدة في الظروف السوية فهو بوصفه نذير خطر أو تهديد، ينشط الكائن الحي ويكون بمثابة جهاز إنذار مبكر من الناحية النفسية فإذا صدر الإنذار عن الجهاز ساعد ذلك عملية التكيف مع البيئة إذ يصبح الفرد عندئذ أكثر إدراكا للملابسات والظروف من حوله فالقلق له أثر فعال في تيسير التعلم والأداء ذلك أن المرء يتعلم بسرعة كل نشاط يفيد في خفض القلق (محمد، 2004: 253).

ولقد أشار ساراسون(1957) وسورين (1956) إلي أن القلق ييسر تعلم المادة الأساسية ذات المعني، وكما توصل رويش (1960) إلي أن القلق يساعد علي تعلم الأعمال الادراكية المعقدة التي تتطلب الانتباه الإرادي الحذر (الطحان، 1992: 236).

ويري زهران (2001: 494) أن القلق النافع هو ما دفع الإنسان إلي المثابرة والاجتهاد، والشعور بالمسئولية، حيث أن القلق منبه لحدوث التغيرات غير الملائمة في محيط الإنسان الذي يعيش فيه، والقلق الضار هو ما تجاوز الحد واستمر.

ولابد أن نذكر شيئاً من القلق قد يساور كل إنسان يقدم علي عمل مهم، أو تجربة جديدة، أو بحث جديد، أو اختراع، حيث أن القلق البسيط يستنفذ طاقات الإنسان الذهنية، والبدنية للسعي من أجل الكمال، أو لإنجاز ما يجب إنجازه، لذلك يعتبر القلق محركاً لطاقات حضارية هائلة، ويطلق علي هذا النوع من

القلق (القلق الدافع) إلي التقدم أو القلق الايجابي، إلا أنه عندما يتجاوز الحد المعقول يصبح مصدر ألـم وإرهاق لصاحبه (العناني، 1998: 122).

الآثار السلبية للقلق:

يري ريتشارد 1979 أن القلق أشبه بإشعاع مفيد إذا تم ضبطه وتوجيهه ولكنه ضار إلى حد بعيد إذا ترك من غير تقيد وأن الفرد الذي يخبر التوترات الغامضة التي يتميز بها القلـق العصـابي يكـون معرضا كذلك لأن يخبر القلق في مواقف متعددة تثير القلق لديه (محمد، 2004: 253).

في حين يري بعض الأخصائيين أن العلاقة بين القلق والأداء تكون عكسية أي إذا زاد القلق عـن حـد معين من مستوي دافعية الفرد قل أداء الفرد والعكس صحيح، ومن هنا يتضح أن للقلق أثار ايجابية وأثار سلبية فمن الآثار الايجابية له انه يدفع الفرد للنمو الشخصي والاجتماعي وتطور شخصيته نحو كثير مـن الغايات الايجابية وذلك إذا كان بدرجة متوسطة وهو عندئذ يعتبر قلقاً محموداً (الشربيني، 1994: 22).

يري الطيب (393:1994) أن الآثار السلبية للقلق تتمثل في ارتفاع درجة القلق عن الحد اللازم والتي تعوق الفرد عن التفاعل السليم وعن أداء وظائفه الاجتماعية والعقلية بشكل فعال، وحينئـذ يشـعر بالتوتر والقلق وبناء علي ذلك يمكن وصف قلق الامتحان بأنه نموذج للانفعال غير الملائم الـذي يعطـل إمكانيات الإنسان عن النمو ويصيبه بالتوتر والقلق وعدم الاستقرار بشكل لا يترك لـه طاقـة لمواجهـة المواقف الصعبة أو التفكير في حلها(الطيب، 1994: 393).

ويشير عكاشة إلي أن القلق في بعض الأحيان يقوم بوظيفة حسنة حيث يكـون عرضـاً طبيعيـاً كالقلق الذي يعانيه الطالب قبل الامتحان، ولكنه ذو اثر سلبي إذا كان شديداً ومؤثراً علي نشاط الفرد، ولا يعرف له سبب عند ذلك (عكاشة، 1980: 166).

ويعتبر الطيب أن القلق الانحرافي هو الذي يعيق الفرد عن تحقيق احتياجاته الأساسية، ويقود إلي تبديد الوقت والنشاط الإنساني في سلوك غالباً ما يكون ضد مصلحة الفرد، أو علي الأقل فهو نشاط غيـر مجدٍ وغير منطقي، أما القلق العادي فهو بمثابة المحرك الذي يجعل الفرد يهتم بأمور حياتـه والآخـرين، ويشجع الفرد علي رسم خططه المستقبلية (الطيب، 1994: 229).

ويري الطحان أن القلق كمصدر أساسي للاضطراب النفسي له أثار سلبية علي أداء الفرد كالتالي:

1. القلق المرتفع يخفض مستوي أداء الفرد في اختبارات الذكاء التي لها زمن محدد، ولكنه يساعد علي تحسين الأداء بالنسبة للأعمال التي ليس لها وقت محدد.
2. القلق المرتفع يعطل الأداء عند ذوي الذكاء المنخفض وعلي الأخص في الأعمال التي تتطلب تكوين المفاهيم.
3. القلق المرتفع يخفض القدرة علي التمييز بين الأشياء المتشابهة في البيئة، ويؤدي إلي خفـض عـدد الاستجابات وتكرارها.
4. ارتفاع القلق يعطل الاتصال الفعال، كما يحدث في الامتحانات الشفوية، وما يبدو علي الفـرد مـن التلعثم و التأتأة واحتباس الكلام.
5. إن القلق الشديد يكون عقبة في تعلم الأعمال المعقدة، حيث تظهر استجابات غير صحيحة في البداية.
6. إن القلق المفرط يستثير السلوك البدائي لدرجة أن الفرد يفقد بصورة مؤقتة القدرة علي حل المشكلات بصورة منطقية (الطحان، 1992: 235).

ويتضح مما سبق أن القلق سلاح ذو حدين يعمل في الاتجاه الايجابي والاتجاه السلبي أما الاتجـاه الايجابي وهو القلق الصحي الطبيعي فهو بمثابة إنذار مبكر لأي خطر خارجي قد يتعرض له الفرد فهـو يحميه من هذا الخطر ويحقق له التكييف والتأقلم مع الحياة، ويؤدي إلي وظيفة هامة للفرد ويجعلـه فـي المسار الصحيح، ويحفزه ويعطيه إشارة بان يتفادى الوقوع في الخطر، ويدفعه إلي السلوك السوي، وهذا القلق يزول بزوال الخطر لأنه معروف المصدر والسبب، أما الجانب السلبي للقلق وهو القلـق المرضـي غير الصحي فهو يقود الفرد إلى الجمود الفكري أو الانتحار في النهاية لأنه يجعل الفرد مشغولاً في جميع الأحوال، ويؤدي إلي الاضطراب في سلوك الفرد و يعيق أدائه ونشاطه العادي لأنه قلق مجهول المصدر وغير معروف السبب وربما يؤدي إلى زيادة التوتر من الناحية العصبية مما يضر بالفرد ويشعر بالرعب من أي شيء هذا فضلاً عن أعراضه السيئة، وهذا القلق يستمر لدي الفرد في حالة وجود خطـر حقيقـي وفي حالة زوال الخطر الحقيقي عن الفرد.

القلق في ضوء نظريات علم النفس:

لقد تضاربت وجهات النظر المختلفة في تفسير القلق لدي الإنسان، وقد جاء هذا التضارب والاختلاف من ثراء المفهوم نفسه وتعقيده في نفس الوقت، لدرجة أن العديد من علماء النفس اعتبروه المحرك الأساسي لكل سلوك سوي أو مرضي ينتج عن الإنسان والحيوان علي حد سواء.

ومن الجدير بالذكر هنا أن استعدادنا للقلق ليس دليل الشذوذ، بل هو وسيلتنا للتكيف وحفظ الذات من الخطر، أما الشذوذ فيكون في الشدة والتطرف، وفي تأثير القلق علي سلوكنا تأثيرا يجعله مضطرباً وغير مناسب (العناني، 1998: 110).

ومن منطلق الاختلاف في وجهات النظر حول مفهوم القلق، سيعرض الباحث أهم النظريات التي حاولت تفسيره، وذلك بدءاً من النظرية التحليلية مروراً بنظريات التعلم وعبر النظرية الإنسانية الوجودية.

أولا: نظرية التحليل النفسي:

اعتبر أنصار التحليل النفسي صدمة الميلاد هي المصدر الأول لمشاعر القلق لدي الإنسان، فالوليد عندما ينتقل من بيئة الرحم المشبعة الهادئة الآمنة إلي البيئة الخارجية، بكل ما تحمله من مثيرات غامرة تختلف كل الاختلافات عن البيئة المطمئنة التي اعتادها، فإنه يشعر بعجزه عن مواجهة هذا العالم فيغمره لأول مرة شعور بالقلق الهائل الذي يصبح النموذج الأول، ويعتبرون أن المكون الرئيسي للقلق هذه هو مزيج من الخوف والقلق (عبد الله، 1996: 155).

وفيما يلي عرض موجز لأراء رواد المدرسة التحليلية لتفسير القلق:

❖ رأي فرويد: Freud

كان فرويد من أكثر علماء النفس استخداماً لمصطلح القلق وينظر فرويد إلي القلق باعتباره إشارة إنذار بخطر قادم يمكن أن يهدد الشخصية أو يكدر صفوها علي القلق. فمشاعر القلق عندما يشعر بها الفرد تعني أن دوافع (الهو) والأفكار غير المقبولة والتي عملت (الأنا) بالتعاون مع (الأنا الأعلى) علي كبتها تظهر وتقترب من الشعور وتقوم مشاعر القلق بدور الإنذار لتحشد مزيداً من القوي الدفاعية لتحول دون وصول الأفكار والمكبوتات إلي الشعور، بل أنها تدفعها إلي اللاشعور بعيدا عن منطقة الشعور والوعي (كفافي، 1999: 236).

ويري فرويد أن القلق النفسي ينشأ نتيجة للتعارض والصراع بين مطالب الهو (قـوة الغرائـز، ومطالب الأنا الأعلى (قوة المعايير الأخلاقية) وعجز الأنا عن التفريق بينهما وسبب هذا العجز يرجـع إلي الخبرات في الطفولة (عبد الله، 1996: 151).

ويعتبر فرويد أن صدمة الميلاد هي المصدر الذي يبعث القلق في نفس الفرد وأنها تشتمل علـي سلسلة من المشاعر المؤلمة التي نتجت عن تغيير بيئة الطفل بسبب ميلاده وهي الصدمة التي نتجت عـن انفصال الطفل عن أمه واستقلاله عنها، وهذه الصدمة وما يتولد عنها من مشاعر مؤلمـة الأسـاس الأول الذي يمهد لظهور القلق في المستقبل (فهمي، 1997: 187).

ويضيف فرويد في تفسيره للقلق أنه إذا لم تقم الأنا بعمل نشاط معين يساعدها فـي الـدفاع عـن نفسها وإبعاد ما يهددها وهي المكبوتات والرغبات المكبوتة في اللاشعور، وإما أن يستفحل القلق حتى تقع الأنا فريسة المرض النفسي (العناني، 1998: 110).

وبعد فترة من الزمن عدل فرويد نظريته في مفهوم القلق، فهو لم يعد يؤكد علـي أن الخبـرات المؤلمة التي تنتج عن صدمة الميلاد هي العامل الأساسي في القلق، وإنما قرر بجانب ذلك وجود مواقـف خطرة تهدد الفرد في مراحل نموه المختلفة، وأن كل مرحلة من مراحل النمو توجد مثل هـذه المواقـف، ففي مرحلة الطفولة المبكرة يثير القلق فقدان الأم أو فقدان حبها، وفي المرحلة القضيبية يثير القلق الخوف الناشئ عن التهديد بالخصاء، أما في مرحلة الكمون فان القلق يثار بتهديد الأنا الأعلى أي تهديد الضـمير كالشعور بالذنب بسبب عملية التطبيع الاجتماعي، ويسمي فرويد هذا القلق بـالقلق الاجتمـاعي أو القلـق الخلقي، وهو خوف من عدم موافقة المجتمع أو خوف الفرد من نبذ المجتمع له (مرسي، 1978: 24).

❖ رأي أدلر: Alfred Adler

يري أدلر أن القلق النفسي ترجع نشأته إلي طفولة الإنسان كأن يشعر الفرد بالقصور الذي ينـتج عنه عدم الشعور بالأمن، وقد حدد أدلر مفهوم القصور بالقصور العضوي في بادئ الأمر بأنـه قصـور عضوي ثم ذهب بعد ذلك وعمم هذا القصور حتي شمل القصور بمعناه المعنوي والاجتماعي، فشـعور

الفرد بالقصور في نظر نفسه يزيد من شعوره بعدم الأمن ويري أدلر أن المقصود بالقصور العضوي هو القصور في أحد أعضاء الجسم إما نتيجة لعدم استكمال نموه أو توقفه أو نقـص كفايتـه التشـريحية أو الوظيفية، ولقد استدل أدلر علي أنه هناك علاقة بين القصور العضوي والنمو النفسي وهذا يؤثر دائما علي حياته النفسية في المواقف المختلفة، ومن ثم ينشأ القلق النفسي وكذلك نوع التربية التي يتلقاها الفرد فـي أسرته أثناء طفولته لها اثر كبير في نشأة القلق النفسي عند الفرد (فهمي، 1997: 205)

و يعتقد أدلر أن القلق ينشأ نتيجة لشعور الشخص بأنه ناقص في نظر نفسه فيزيد من شعوره بعدم الأمن، ومن ثم ينشأ لديه القلق (عبدا لله، 1996: 151).

❖ رأي كارن هورني: Karen Horney

تعرف هورني القلق بأنه مستنتج اجتماعي يسببه تعرض الطفل منذ صغره خلال كفـاح النشـأة الاجتماعية لخبرات من مشاعر العزلة والعجز في عالم عدائي، وترى هورني أن القلق الأساسي منشأ من الصداع الذي ينتج نتيجة اعتماد الطفل على والديه وبين رغبته في التحرر منهما، كما ترى أن الشـخص السوي هو الذي يتلاءم ويتكيف مع معايير وتقاليد المجتمع وهي تأكـد فـي ذلـك علـى دور العوامـل الاجتماعية الهام بما فها من أثر على قيم وسلوك الفرد (رضوان، 2002، 235).

وقد اتفقت هورنيHorney مع فرويد في أن القلق يؤدي إلي الكبت، إلا أنها اختلفت معـه فـي نوعية الرغبات المكبوتة، وذهبت إلي أنها رغبات عدائية تجاه الوالدين، يكبتها الطفل نتيجة لخوفه من أن يفقد حبهما، أو لخوفه من انتقامهما منه، خصوصاً إذا أظهر هذه المشاعر، كذلك اختلفت معه فـي سـبب شعور الفرد أو الطفل بالعجز، وأشارت إلي أن كبت الطفل للعداوة يفقده القدرة علي الـدفاع عـن نفسـه ويدفعه للخضوع، والطاعة في مواقف كان يجب عليه الدفاع عن نفسه، فيشعر بالعجز، بينما يري فرويـد أن سبب العجز هو شعور الأنا بالضعف أمام رغبات الهو ومطالب الأنا العليا (موسي، 1978: 25).

وترجع هورني نشوء القلق إلي ثلاثة عناصر وهي:

1. الشعور بالعجز
2. الشعور بالعداوة.
3. الشعور بالعزلة (العناني، 1998 :112).

وتري أن القلق ينبع من شعور الفرد بعجزه وضعفه وحرمانه من العطف والحنان وشعوره بأنه مخلـوق ضعيف وسط عالم عدواني هو أهم مصدر من مصادر القلق وهو شعور ينمو تدريجياً من عناصر تربية الأسرة الخاطئة فالسيطرة المباشرة وغير المباشرة، وعدم العدالة والمساواة والجو العائلي العـدائي كلهـا عوامل توقظ مشاعر القلق في النفس ويغذيه التناقضات التي تنطوي عليها الحيـاة الاجتماعيـة والبيئـة الطبيعية بما تحتويه من أنواع الحرمان والإحباط (فهمي، 1997: 205).

❖ تفسير يونج للقلق:

يعتبر القلق رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولـة صـادرة عـن اللاشعور، فالقلق هو خوف من سيطرة محتويات اللاشعور الجمعي غير المعقولة التي لا زالت باقية فيـه من حياة الإنسان البدائية كما يعتقد أن الإنسان يهتم عادة بتنظيم حياته على أسـس معقولـة منظمـة وأن ظهور المادة غير المعقولة من اللاشعور الجمعي يعتبر تهديدا لوجوده، ويؤكد يونج على أهمية التفاعـل بين الطفل ووالديه أكثر من تأكيده على نمو الغرائز الجنسية كما فعل فرويد (الكعبي، 1997: 80).

❖ تفسير القلق عند اريك فروم: Erich Fromm

يؤكد اريك فروم على العلاقات الاجتماعية وأثرها على حياة الطفل فهو يرى أن الطفـل يقضـي فترة طويلة من الزمن معتمداً على والديه ولكن باستمرار نموه يدرك أن ذاته وحدة منفصلة وبهذا يـزداد تحرره من القيود التي تربطه بوالديه ويسمي فروم هذه العملية التفرد، والطفل في عملية التفـرد ينتابـه إحساس بالقلق والتوتر وذلك لأن اتجاهه للاستقلال يهدد شعوره بالأمن الذي نتيجة لـه الاعتمـاد علـى الوالدين كما يتطلب منه أن يواجه المجتمع المملوء بالمخاطر والصعوبات بمفرده دون تـدخل الآخـرين، فيشعر حينذاك بالعجز والقلق(الشربيني، 1998: 24).

ويشير فروم إلى أن الطفل قد يكون لديه من الإمكانيات والقدرات ما يتعارض مع رغبات المحيطين بـه مثل الوالدين الذين يقابلون قدرات الطفل بعدم الاستحسان وهذا يضطره إلى كبت الرغبات والإمكانيـات التي لا تلقي الاستحسان منهما، وكلما حاولت هذه الرغبات الظهور في الشعور شعر بالقلق لخوفه من أن يفقد حب والديه وعدم تقبلهما، وهكذا يرى فروم أن القلق ينشأ عن الصراع بين الحاجـة للتقـرب مـن

الوالدين وبين الحاجة إلى الاستقلال ويعتقد أن التوتر والقلق حينما يكونان موجودين لـدى الأم تـنعكس آثارها في الوليد لأنه يستمد القلق من خلال الارتباط العاطفي بينه وبين الأم (الكعبي، 1997: 84).

ويري الباحث أن هذه النظرية التي يتزعمها فرويد، والذي أرجع فيها القلق إلي ماضـي الطفـل وخبراته الأولي القديمة التي تعرض لها مثل صدمة الميلاد، والقلق بسب كبت الرغبات الجنسية وأثرهـا في زيادة مشاعر القلق لدي الأفراد ناقصة ومشوشة ويعتريها بعض الأخطاء، بينما نجد أتباع فرويد مثـل أدلر وهورني وسوليفان ربطوا بين الواقع الحالي الذي يتأثر به الطفل ويحدد سلوكه الحالي، وهو بـذلك خالفوا فرويد حين قال أن الماضي وحده هو الذي يحرك الحاضر والمستقبل للفرد، واعتبروا أن خبـرات الحاضر الناشئ عن الواقع الخارجي، والخبرات الحاضرة هي التي تشكل نمط تطلعات الفرد للمسـتقبل، وهم أيضاً خالفوا الفرويدية القديمة التي اعتبرت أن الإنسان سيبقي رهينة للقلق طوال حياته، وأكدوا علي أن القلق يمكن التخلص منه إذا أعاد الإنسان صياغة حياته، وعلاقاته الاجتماعية، ونمي قدراته وإمكانياته الذاتية، حتي يتمكن من التخلص من القلق والعيش بأمان وصحة نفسية عالية.

ثانياً: نظرية المدرسة السلوكية: Behaviouristic School

تنظر المدرسة السلوكية إلي القلق علي أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش وسطها الفرد، وهـذه وجهة نظر متباينة ومخالفة لنظرية التحليلي النفسي، فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية، فـالقلق عند السلوكيين هو استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف معينة، ثم تعمم الاستجابة بعـد ذلك، وبمعني أخر هو استجابة خوف تستثار بمثيرات ليس من شانها أن تثير هذه الاسـتجابة بمعنـي أن القلق هو استجابة خوف اشتراطية متعلمة، والفرد غير واع بالمثير الطبيعي الأصلي لها، وبناء علي ذلك فان النظرية السلوكية تري أن القلق والخوف المرضي يمكن محوه لأنه مكتسب ويكون ذلك عن طريـق الاشتراط الكلاسيكي (العزة، 2004: 80).

ويري السلوكيون أن القلق ينتج عن طريق:

1. تعرض الفرد لمواقف وظروف معينة مثل تعرض الفرد لمواقف ليس فيها إشباع مثل التعرض لموقف خوف أو تهديد مع عدم التكيف الناجح فيترتب عليها اضطرا بات انفعالية ومن أهمهـا عـدم الارتيـاح الانفعالي والشعور بالتوتر.

2. الضعف العام في الجهاز العصبي، والخطأ في التركيب العضوي من اختلال الأوعية الدموية.
3. إسراف الوالدين في حماية الطفل، فتكون النتيجة شعور الأطفال بالخطر عندما يتعرضـون للمواقـف الخارجية البعيدة عن مجال الأسرة (العيسوي، 2001: 70).

وفيما يلي عرض موجز لأراء المدرسة السلوكية في تفسير القلق:

قامت نظرية دولارد وميللر **Dolard & Miller** في القلق علي مفهوم عملية التعلم والاكتساب فالقلق عندها سلوك مكتسب من واقع علاقته بعملية التعلم وأثره عليها، وهما يعتبران الخوف دافعاً مكتسـباً أي دافع ثانوي مشتق من الألم، فالإنسان يتعلم مخاوفه وقلقه عن طريق الارتباط بين المثيـرات فـي، وقـد عرض دولارد وميللر نظريتهما الشخصية والعلاج النفسي ولكنهما استخدما مفاهيم خاصة بهما فقد استفادا من مفهوم الدافع وأكدوا على الدور الذي يقوم به خفض الدافع في عملية التعليم والقلق ما هـو إلا دافـع عندما يزداد إلى حد معين يؤدي إلى تدهور في الأداء والعكس صحيح، والقلق عندهما ما هو إلى حالـة غير سارة يعمل الفرد على تجنبها والقلق يعتبر دافعا مكتسبا أو قابلا للاكتساب ويحـدث القلـق نتيجـة الصراع، والصراع قد يأخذ الكثير من الأشكال مثل صراع الإقدام، والإحجـام، أو صـراع الإقـدام – الإقدام، أو صراع الإحجام – الإحجام إلا أن هذا الصراع يولد حالة من عدم الاتزان تؤدي إلى القلق ولا يكون هناك مفر من هذا الصراع المستمر حتى يعود الاتزان مرة أخرى (عثمان، 2001: 25).

ويشير مورر **Morer** إلي أن القلق استجابة داخلية تحرك سلوك الفرد من الموقف الذي يكرهـه، ورد فعل شرطي لمنبه مؤلم قد يكون المنبه من الداخل أو الخارج يصاحبه توتر وتنبيه لأجهـزة الجسـم ليستجيب الفرد بما يساعده علي تخفيف هذا الشعور ويجنبه التنبيه المؤلم، وكذاك اختلف مورر مع فرويد في تفسير القلق، فبينما ذهب فرويد إلي أن الاستعداد للقلق فطري ومضمونه مكتسب، ذهب مورر إلي أن القلق سلوك مكتسب وقال أن القلق لا ينتج من الأفعال التي لم يتجرأ الفرد علي عملها، بل مـن الأفعـال التي ارتكبها ولم يرضي عنها، وهذا يعني أن القلق كبت الأنا العليا وليس كبت الهو كما ذهـب فرويـد، ولذلك افترض مورر أن إشباع الرغبات التي لا يرضي عنها الأنا الأعلى يثير الشعور بالـذنب والـذي يؤدي بدوره إلي القلق، وذهب إلي أن الخطيئة وقمع الأخلاق هما أساس الاضطرابات النفسية حيث قال " إن تمسكنا بالأخلاق والقيم وعملنا ما يرضي ضمائرنا، نكون أصحاء نفسياً (موسي، 1978: 26).

ويري أصحاب المدرسة السلوكية الجديدة ومن بينهم شافر **Shaffer** و دروكسي **Droxsy** أن القلق المرضي استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف أو مواقف معينة ثم تعمم هذه الاستجابة بعد ذلك علي مواقف أخري مثلاً قد يتعرض الفرد منذ طفولته لمواقف يحدث فيها الخوف والتهديد نتيجة لعدم إشباع، ويترتب علي ذلك مثيرات انفعالية من أهمها عدم الارتياح الانفعالي وما يصاحبه من توتر وعدم استقرار (الشربيني، 1998: 58).

ويتضح من خلال عرض النظرية أن المدرسة السلوكية قد أهملت اللاشعور، وركزت اهتمامها علي دراسة السلوك الإنساني الظاهر أو الخارجي، واعتمدوا علي المثير والاستجابة في تفسيرهم للقلق، ويتضح أيضاً أن المدرسة السلوكية اتفقت مع مدرسة التحليل النفسي في أن كلا المدرستين يرجعا القلق إلي خبرات مؤلمة في ماضي الفرد، في حين أنهما يختلفان في تصورهما لتكوين القلق، حيث تتحدث التحليل النفسي عن علاقة القلق بالهو والأنا والأنا الأعلى، أو الشعور و اللاشعور، بينما يحال السلوكيون القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي.

ثالثاً: نظرية المدرسة الإنسانية: Humanistic School

يري أصحاب المذهب الإنساني أن القلق هو الخوف من المستقبل وما قد يحمله هذا المستقبل من أحداث قد تهدد الإنسان أو تهدد إنسانيته، فالقلق ينشأ مما يتوقع الإنسان من أنه قد يحدث، وليس القلق ناتجاً عن ماضي الفرد ويبين أصحاب هذا المذهب أن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية، وأن الموت قد يحدث في أي لحظة، وأن توقع الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان (العناني، 1989 :113).

وهكذا يري أصحاب هذا الاتجاه أمثال ماسلو **Maslow** و روجرز **Roger** أن القلق في مضمونه هو الخوف من المستقبل، وما يحمله هذا المستقبل من أحداث قد تهدد وجود الإنسان، وينشأ ما لا يتوقع الإنسان حدوثه، وليس القلق ناتجاً عن ماضي الفرد فحسب، كما أن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية، وأن الموت قد يحدث في أي لحظة، وأن توقع الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان (عبد الهادي، 2000: 217).

ويقوم المذهب الإنساني في علم النفس علي أسس تختلف عن تلك التي تقـوم عليـه النظريـات التقليدية، حيث يقدم نظرة عن الإنسان وحياته ومستقبله، ويري أن الإنسان كائن حي خير بطبيعته، وأنه بشر يكون ضحية رد فعل لما يواجهه من صعوبات وتحديات وإحباطات، فالفرد في نظر هـذا المـذهب حر، يختار من الحياة الأسلوب الذي يتناسب معه، والذي ينفرد به عن غيره، وحرية الإنسـان محـدودة، فهناك مواقف لا يستطيع فيها الاختيار، والإنسان دائماً في نمو وتطور يدفعه إلي نشاطه الدافع إلي تحقيق الذات (عبد الغفار، 1990: 51).

ويتضح مما سبق من خلال عرض هذه النظرية، أن المدرسة الإنسانية قد اختلفت فـي تفسـيرها لنشأة القلق مع المدارس السابقة، حيث اعتبرت أن الحاضر والمستقبل هما اللذان يثيران القلق لدي الفـرد بعكس المدارس التي سبقت، والتي اعتبرت أن الماضي هو الذي يسبب القلق لدي الأفراد، ويري أيضاً أن المدرسة الإنسانية تعتبر الإنسان كائن يجب أن يحترم ويقدر، ولا ينظر إليه كآلة وأن يقام عليه التجارب، وغير ذلك من الأمور التي تهدد إنسانيته، فهم يدرسون مشكلات ذات معني للإنسان ولوجوده ولرسـالته، كالإرادة وحرية الاختيار، والمسئولية، ولا شك أن هذه المعاني قريبة من مفاهيم الدين الإسلامي الحنيف.

رابعاً: المدرسة العقلانية المعرفية:

هو مدخل علاجي مباشر يستخدم فنيات معرفية لمساعدة العميـل لتصـحيح معتقداتـه الخاطئـة واللاعقلانية، وتحويل هذه الأفكار والمعتقدات التي يصحبها خلل انفعالي وسلوكي إلي معتقدات يصـحبها ضبط انفعالي وسلوكي. وقد وجد أن القلق ينشأ من خلال الأفكار الخاطئة والإدراك الخاطئ لدي العميـل يقود إلي سلوك خاطئ، فوجود أفكار خاطئة لدي الفرد مما يترتب علي ذلك القلق النفسي وقد يفسر الـق علي أنه رد فعل لعدم قدرة الفرد علي تحقيق أهدافه أو شعوره بخيبة الأمل والفشل وكما يفسر علـي أن القلق أسلوب لحياة الفرد الذي اختار لنفسه أهدافا غير اجتماعية أو غير ممكنة التطبيق ولا ترتبط بالواقع مما يؤدي إلي الفشل ومن ثم القلق (الكعبي، 1997: 105).

خامساً:المدرسة البيولوجية:

تركزت البحوث في مجال تحديد الأسباب البيولوجية التي تسهم في تفسير القلق في اتجاهين همـا اختبارات المقاومة البيولوجية والأسباب الجينية، وقد قام الباحثون بعمل اختبارات للمقاومـة البيولوجيـة

حيث يقدم الباحث عاملاً بيولوجياً مثل ملح الصوديوم للأفراد الذين يعانون من نوبات الهلـع وآخـرين لا يعانون من نوبات الهلع ووجد أن الذين لديهم حساسية من الأملاح ينتج لديهم مشـاعر الرهبـة والهلـع والتوتر والقلق والدراسات الجينية تعتمد علي النسبة المئوية للأفراد الذين لديهم أقارب يشـاركونه نفـس المرض (الداهري، 2005 :330).

سادساً: المدرسة الإسلامية:

يري المشرع الإسلامي أن القلق ينشأ عند الفرد نتيجة مخالفة أحكام الشريعة الإسـلامية، وعـدم الامتثال لحدود الله تعالي، فهو بذلك يتبع نفسه هواها، ويجري لاهثاً وراء دنياه غيـر مبـال ولا معتبـر لأخرته، ويقول الرسول صلي الله عليه وسلم " الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت، والعاجز مـن أتبع نفسه هواها وتمني علي الله الأماني (أخرجه الإمام أحمد) ويمكن إجمال الأسباب والدوافع الكامنـة وراء نشأة حالة القلق عند الفرد كمايراها التشريع الإسلامي علي النحو التالي: (الخطيب، 2004: 428):

1. ارتكاب الذنوب:

فالذنوب هي مخالفة القوانين الإلهية وإتباع هوي النفس الأمارة بالسوء، وتعتبر الذنوب والخطايا واقتراف الآثام وارتكاب المعاصي كالسموم للقلق فهي إن لم تهلك صاحبها فهي تضعفه.

2. الضلال:

الضلال هو عكس الهدي، وان الضلال عن سبيل الله والكفر والإلحاد والبعد عـن الـدين ومعصـية الله تعالي ورسوله يؤدي إلي الوقوع في دوامة الاضطرابات النفسية، ومن ثم الإصابة بالقلق الذي هو النتـاج الطبيعي للاظلال.

3. الصراع بين الخير والشر:

إن أخطر صراعات الإنسان هو صراعه بين قوي الخير وقوي الشر وبين الحلال والحرام وينشأ الصراع بين الهو (النفس الأمارة بالسوء) وبين الأنا الأعلى (النفس اللوامة) حيث ينعكس أثار هـذا الصـراع علي الأنا (النفس المطمئنة) وتحولها إلي نفس مضطربة فإذا ما استحكم الصراع من الإنسان صـرعه وأحاله إلي فريسة للقلق.

4. ضعف الضمير:

هناك مقولة في علم النفس تري أن الأمراض النفسية ومظاهر التوافق النفسي هي أمـراض الضـمير، وهي حيلة هروبية من تأنيب الضمير، ويضاف إلي ضعف الضـمير الضـعف الأخلاقـي والانحـراف السلوكي الذي يترتب علي ذلك.

5. الأنانية وإيثار الحياة والتكالب عليها.

6. إتباع الغرائز والشهوات والبذخ والإغراء.

7. الغيرة والحقد والحسد والشك والارتياب

ويخلص الباحث من خلال استعراض أراء أصحاب مدارس علم النفس التي عملت علـي تفسـير القلق إلي عدة أمور أهمها:

1. أن فرويد قد اعتبر صدمة الميلاد هي بداية المصادر التي تثير القلق لدي الإنسان، وبعـد ذلـك قـام بتعديل آرائه هذه ولم يعد يعتبر أن صدمة الميلاد وحدها هي التي تبعث القلق، بل هناك مواقف صـعبة يمر بها الإنسان في مراحل حياته المختلفة تثير القلق لديه.

2. أن الفرويديين الجدد أمثال كارن هورني، واريك فروم، وسوليفان، والفرد أدلر، قد اختلفوا مع فرويـد في تفسيره للقلق، وذلك لأنهم اهتموا بالعلاقات الاجتماعية، وأثرها علي علاقات الفرد بـالمجتمع الـذي يعيش فيه.

3. ذهبت المدرسة السلوكية إلي أن القلق سلوك مكتسب تم عن طريق تعلم خاطئ حـدث مـن خـلال الخبرات الماضية التي اكتسبها الفرد في حياته الأولي.

4. أن المدرسة الإنسانية رأت أن القلق ينشأ من إدراك الفرد لحتمية الموت ونهاية الحياة، وأن الحاضـر المستقبل لدي الفرد هو الذي يثير القلق لديه.

5. يتضح أن المدرسة التحليلية والمدرسة السلوكية قد اتفقتا علي أن القلق يرتبط بماضي الفرد، ومن ثـم مواجهته في الماضي من خبرات، ولكنهم اختلفوا في مصدر القلق، فالتحليليون يعتبرون أن القلق استجابة لخطر مجهول غير معروف السبب، أما المدرسة السلوكية فتعتبر القلق استجابة لخطر معروف ومحـدد، وهذا يخالف تماماً ما ذهبت إليه المدرسة الإنسانية التي اعتبرت أن المواقف المستقبلية هي التـي تثيـر القلق وليس الماضي.

ويتضح من خلال استعراض النموذج الإسلامي في تفسير القلق نخاص إلـى أن المشـكلة فـي التصور الإسلامي تحدث نتيجة لانحسار وضعف الوازع الديني لدى الأفراد مما يؤدي إلى القلق والتـوتر ومن ثم حدوث المشكلة أو قد ترجع المشكلة إلى قلة الوعي الديني أو عدم الدراية بالأحكام الدينيـة التـي تمنع من الوقوع في المشكلة.

وكما يتضح أيضاً أن النظريات الغربية التي قدمت تفسيرا لمشكلة القلق قدمت صورة جزئية تسير متكاملة عن حقيقة هذا الكائن الإنساني المادي وكأنه وجد من فراغ ويعيش في فراغ لا صلة له بـالكون الذي هو جزء منه إلا يوجد خالق لهذا الكون مع تجاهل كامل لما كان قبل وجوده الإنساني في هذه الدنيا لما يكون بعد انقضاء هذا الوجود وترتب على هذا إهمال الجوانب الروحية مع العلم أن هذا الجانب هـو الذي يدور حوله الوجود البشري في التصور الإسلامي وهو الفاصل علـى مختلـف جوانـب السـلوك البشري، فالإيمان بالله أساس فطري في طبيعة الإنسان قال الله تعالى على لسان رسوله صـلى الله عليـه وسلم: " وإني خلقت عبادي حنفاء كلهم وإنهم أتتهم الشياطين فاجتالتهم عن دينهم وحرمت عليهم ما أحللت لهم"، ولكن الفطرة تتغير وتتبدل بما يطرأ عليها من العقائد الفاسدة والفرق الضالة فتفسدها. وقـد قـال صلى الله عليه وسلم " ما لله مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه " .

❖ علاج القلق النفسي:

رغم صعوبة علاج القلق، إلا أنه من أكثر الأمراض النفسية استجابة للعلاج، حيث يمكن علاجـه بإزالة الأسباب التي أدت إليه، ويمكن القول أن علاج القلق يختلف حسب الفرد وشـدة القلـق، ووسـائل العلاج المتاحة للفرد (العناني، 1998: 115).

حيث كانت المسكنات بما فيها الكحول تستخدم لعلاج القلق لوقت طويل، والمسكنات تقلل من القلق وتجعل الفرد ينام إلا أن أعراض القلق تعود مرة أخري وهذا يقود إلي الإدمان دون الشفاء الكامل، والنجاحات في علاج القلق اعتمدت علي تأكيد العلاج النفسي كأساس قـوي فـي عـلاج القلـق والحـد مـن درجتـه (المطيري، 2005 :284).

ومن هذا المنطلق سوف يقوم الباحث باستعراض بعض أهم أنواع العلاج المستخدمة في مجال القلق وهي كالتالي:

أولاً: العلاج النفسي:

يهدف العلاج النفسي إلي تطور شخصية المريض وإزالة مخاوفه وخفض توتره وهنالك عـدة طـرق للعلاج النفسي منها:

أ – العلاج بالتحليل النفسي:

وهو أحد الوسائل الهامة في علاج القلق حيث يساعد علي تقوية (الأنا) للمريض باعتبارهـا الجـزء المسيطر علي حفزات (الهو) والمنسق بين متطلبات (الهو) وضوابط (الأنا الأعلى) وكما يهدف إلـي إظهار الذكريات والإحداث المؤلمة والمكبوتة بمعني تحديد أسباب القلق الدفينة في اللاشعور ونقلها إلـي حيز الشعور ويتم ذلك عن طريق التداعي الحر وتفسير الأحلام حيث يصل المريض إلـي الاستبصـار بالمشكلة ومحاولة حلها (الداهري، 2005: 334).

ب- العلاج الجشطالتي:

ويركز هذا العلاج علي خبرة الفرد الواعية بذاته وبيئته باعتبارها محور حياته، ويتم ذلك باستخدام بعض الفنيات مثل فنية المقعد الخالي، حيث يجلس المريض علي مقعد وأمامه مقعد خالي يتخيل جلوس شـخص آخر عليه ويبدأ في حوار تخيلي مع الشخص، وكذلك فنية الاسترخاء والتنفس العميق لإعـادة الانتعـاش الحيوي إلي الفرد وغير ذلك من الفنيات الاخري (الطيب، 1994: 389).

ج- العلاج العقلاني الانفعالي:

ويعتمد هذا العلاج علي مناقشة الأفكار غير المنطقية لدي المريض وإحلال الأفكار المنطقية بدلاً منها مما يؤدي إلي تغير سلوك المريض(المهيري، 2005: 285).

ثانياً: العلاج السلوكي:

يستخدم العلاج السلوكي خاصة في حالات الخوف حيث يتدرب المريض علي الاسترخاء، إمـا بتمرينات الاسترخاء العضلية أو النفسية أو تحت تأثير عقاقير خاصة بالاسترخاء، ثم يعطـي المـريض منبهات اقل من تصدر قلقاً، أو تسبب ألما ونزيد المنبهات تدريجياً حتى يستطيع المريض مواجهة مواقف الخوف وهو في حالة استرخاء وهدوء شديد ودون ظهور علامات محددة ومعينة من القلـق (الخطيـب، 2003: 378).

ثالثاً: العلاج البيئي:

يقصد به تعديل العوامل البيئية ذات الأثر الملحوظ مثل تغيير العمل، وتخفيف أعبـاء المـريض وتخفيف الضغوط البيئية ومثيرات التوتر. والعلاج الاجتماعي والرياضي والرحلات والصداقات والتسلية والعلاج بالموسيقي والعمل(زهران، 2001: 488).

رابعاً: العلاج الكيمائي: Chemot Therapy

يستخدم هذا الأسلوب في علاج حالات القلق الشديد المزمن، ويعتمد علي إعطاء المريض بعـض العقاقير التي تخفض من حدة القلق والتوتر العصبي وهذه العقاقير تؤدي إلي الاسترخاء والهدوء (عبـد الله، 1996: 156).

ومن أمثلة العقاقير التي تقلل التوتر العصبي: مجموعات البنزوديازيين (الفاليوم – الليبريم – اتيفـان – زاناكس – ترنكسين) (عكاشة، 2003، 149).

خامساً: العلاج الكهربائي:

لا تفيد الصدمات الكهربائية في علاج القلق النفسي إلا إذا كانت تصاحبه أعراض اكتئابية شديدة، ويعتمد علي تعريض المريض لصدمة كهربائية معينة تعيد تنظيم المواد الكيمائية والهرمونات العصـبية التي تصل بين قشرة المخ والهيبوثلامس (العبيدي، 1996 :87).

سادساً: العلاج الجراحي:

توجد بعض الحالات النادرة من القلق النفسي المصحوبة بالتوتر الشـديد والاكتئـاب والتـي لا تتحسن بالعلاج النفسي، والكيمائي، أو الكهربائي أو السلوكي وهنا نلجأ إلي العملية الجراحية فـي المـخ لتقليل شدة القلق والتوتر وحتى يستطيع المريض العودة للحياة الاجتماعية. تعتمد هذه العملية علي قطـع الألياف الخاصة بالانفعال الشديد تلك الموصلة بين الفص الجبهي بالمخ والثلامـوس أو توقـف الـدائرة الكهربائية الخاصة بالانفعال وبالتالي يصبح الفرد غير قابل للانفعالات الشديدة المؤلمة والتـي يمكـن أن تعيقه عن التوافق والتكيف (الشاذلي، 2001: 118).

سابعاً: العلاجي النفسي الديني للقلق النفسي:

لقد أوضح القرآن الكريم للإنسان الطرق الصحيحة لتربية النفس وتقويمها وتنشأتها تنشئة سـليمة، تودي بها إلي بلوغ الكمال الإنساني والتي تتحقق به سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة. هذا وبالإضافة إلي إرشاد الإنسان إلي ممارسة السلوك السوي بما فيه من صلاح للإنسان وخير المجتمع و لقـد بـذات فـي الآونة الأخيرة جهود مضنية في ميدان العلاج النفسي للمصابين في الاضطرابات الشخصية والأمـراض النفسية، غير أنها لم تحقق المرجو منها وهو القضاء علي الأمراض النفسية والوقاية منها.

وعلي هذا الصعيد بدأت كذلك تظهر حديثاً اتجاهات جديدة في ميدان العلاج النفسي، تنادي بأهمية الدين في الصحة النفسية، وفي علاج الأمراض النفسية، وتري أن في الإيمان بالله – تعالي – قوة خارقـة تمد الإنسان المحافظ دينياً بطاقة روحية هائلة، تعينه علي تحمل مشاق الحياة وتجنبه القلق والوساوس التي يتعرض لها كثير من الناس الذين يعاركون الحياة المعاصرة.مما سببا للإنسان المعاصر كثيراً من ألـوان الضغط والتوتر النفسي، وجعله نهباً للقلق، وعرضة للإصابة بالأمراض النفسية(نجاتي، 1987: 247).

ويتمثل منهج القرآن الكريم في علاج النفس من أدرانها وأخطائها التي علقت بهـا مـن جـراء صراعاته في الدنيا والآخرة والتي تجعله مهموماً ومكبلاً بمطالب الدنيا التي تحول دون ممارسته لسـلوكه بشكل طبيعي في الحياة. ولما كانت عملية التعلم في أساسها تعديل السلوك وتغيير الأفكـار والاتجاهـات والعادات، وهذا ما ينطبق في جوهره علي إجراءات العلاج النفسي، إذ يعتبر في أساسه عملية تصـحيح لتعلم خاطئ، وتم خلاله تعلم أساليب معينة من السلوك الدفاعي أبعدت المريض من مواجهـة مشـكلاته، ليخفف بها من حيرته وقلقه، فقد وضع القران الكريم أسلوبا علاجياً نفسياً منذ أربعة عشر قرناً، كان لـه السبق فيه من نظريات علم النفس الحديثة لعلاج أساس الاضطرابات النفسية، حيث أناط به العمـل علـي التخفيف من تلك الاضطرابات بدا بالفرد حيث أشارت البحوث النفسية في العلاج النفسـي، إذ أقـرت أن العلاج النفسي يبدأ من الذات وينتهي بالذات.

ويمكن توضيح منهج القرآن في علاج النفس البشرية في التالي (الخطيب، 2004: 439-440):

1. الإيمان بعقيدة التوحيد:

حيث تعد الأساليب المستخدمة في القران الكريم لترهيب وترغيب النفس البشرية لإثارة الدافع إلي الـتعلم من خلال تكرار المعاني ذات العلاقة لتأكيدها في الأذهان ذات أثر بالغ في نفوس الناس لتقبل الدين الجديد وكذلك حثه علي الإيمان بعقيدة التوحيد والتي هي بمثابة الخطوة الأولي في إحـداث تغييـر كبيـر فـي شخصية الإنسان.

2. التقوى:

فالتقوى تصاحب الإيمان وهي تعني وقاية الإنسان نفسه من غضب الله تعالي وعذابه بالابتعاد عن ارتكاب المعاصي والذنوب ويتضمن مفهوم التقوى تحكم الإنسان في دوافعه وانفعالاته وسـيطرته علـي ميوله وأهوائه وكذلك يجب علي الفرد أن توخي الحق والعدل والأمانة والصدق وتجنب الظلم والعـدوان في علاقاته مع نفسه ومع الآخرين.

3. الاعتراف بالذنب:

ويتضمن الاعتراف بالذنب شكوى النفس من النفس طلباً للخلاص والغفران وفي الاعتراف إفضاء الإنسان عما في نفسه إلي الله، وهو يزيل مشاعر الخطيئة والإثم ويخفف مـن عـذاب الـنفس اللوامـة (الضمير) ويطهر النفس المضطربة ويعيد إليها طمأنينتها.

4.التوبة:

فالتوبة طريق المغفرة وأمل المخطئ الذي ظلم نفسه وانحرف سلوكه وحطمته الذنوب، وهو فـي حالـة جهالة، أي اندفاع وطغيان وشهوة وصحا ضميره، فالشعور بالذنب يسبب للإنسان الشعور بالنقص والقلق ويهتم العلاج النفسي في مثل هذه الحالات بتغير وجهة نظر المريض عن خبراته السابقة التي سببت لـه القلق، بحيث يعيد له الرؤيا من جديد ويصبح أكثر تقبلاً لذاته بنزول قلقه عن طريق توبته إلي الله الـذي يغفر ذنوبه ويقوي له أمله في رضوانه.

5. الصبر:

الصبر مفتاح الفرج، وهو تفويض الأمر إلي الله كفضيلة خلقية ونفحة روحية يعتصم بها الإنسان فيهدأ، ويطمئن بالله والصبر يبعد الشيطان ويرضي الرب ويسر الصديق ويسوء العدو، وهو عون نفسـي

هائل، يقي الإنسان من الانهيار أمام الشدائد والمصائب، ويرتبط الصبر بالإرادة التي تعطي الإنسان قـوة المثابرة علي العمل والإنتاج وبذل الجهد لتحقيق الغايات المرجوة.

6. الذكر والاستغفار:

إن المواظبة علي ذكر الله، والتسبيح والتكبير والاستغفار والدعاء وتلاوة القرآن تؤدي إلي تزكية الـنفس وصفائها، وشعورها بالأمن والطمأنينة، وذكر الله تعالي غذاء روحي يبعد الهم والقلق والوساوس والسلوك القهري وحينما يداوم علي ذكر الله فانه يشعر فإنه قريب من اله وهو في حمايته ورعايته، مما يبعث فـي نفسه الثقة والقوة والشعور بالأمن النفسي والطمأنينة وهو بلا شك علاج للقلق أمام ضغوط الحياة.

7.الاستبصار والتوكل علي الله:

يشير الاستبصار إلي الوصول بالفرد إلي فهم أسباب شقائه النفسي ومشكلاته النفسـية، والـدوافع التي جعلته يرتكب الذنوب والمعاصي، ويعتبر فهم الإنسان لنفسه وطبيعته الإنسانية ومواجهتها بالحقيقـة من خير وشر، وتقبله للمفاهيم الجديدة والمثل الدينية العليا.

فالتوكل علي الله وتفويض الأمر إليه والرضا بمشيئته والإيمان بقضائه وقدره تعتبر زاد روحي مطمـئن ومسكن، ويمد الفرد بقوة روحية تخلصه من القلق والخوف من المستقبل.

8. الدعاء وابتغاء رحمة الله:

إن الدعاء هو سؤال الله القريب والمجيب، وهو الالتجاء إلي الله لكشف الضر وإزالة الشدائد، وفي الدعاء سمو روحي يقوي الإيمان الفردي وهو علاج أكيد للنفس التي أشرفت علي الهلاك، فحين يطلـب الإنسان العون من الله القادر يشعر بالطمأنينة والسكينة ويزول عنه الخوف وتخلص مما هو فيه من همـ وتوتر وضيق وقلق وفي ذلك قوة روحية تؤدي إلي التفاؤل والأمل.

9. العبادات:

يعتبر تغيير الأفكار في العلاج النفسي خطوة أولي وضرورية لتغيير شخصية الإنسان، وتعـديل سلوكه، غير أن تعلم سلوك جديد يقتضي ممارسة مدة طويلة.

ولاشك أن قيام المؤمن بممارسة العبادات والشعائر الدينية بإخلاص وانتظام إنما يودي إلي إكسابه خصالاً حميدة توفر له مقومات الصحة النفسية السليمة ومن هذه العبادات الصلاة حيث تبعث في نفس المصـلي الشعور بالصفاء الروحي والاطمئنان القلبي والأمن النفسي وتساعد حالة الاسترخاء التي تحدثها الصـلاة علي التخلص من القلق وكذلك الصيام لكبح جماح النفس من الانسياق وراء الشهوات وفي هذا تطهير لها مما يبعدها عن ارتكاب المعاصي. وكذلك الزكاة لتطهير الأموال وتطهير الأنفس وأخيرا الحج حيث رحلة الحج في حد ذاتها رحلة روحية يعيش فيها الإنسان لحظات من الإيمان والخشوع الذي يضفي عليها طابع الصفاء والنقاء مما يعطيها القوة الروحية ويجدد نشاطها ويبعد عنها القلق.

المبحث الثاني: قلق الامتحان Test Anxiety

مقدمة:

يعتبر القلق ظاهرة- قديمة حديثة- صاحبت الإنسان منذ مولده الأول بيد أن هذا العصـر الـذي نعيشه بما صاحبه من تغيرات، وضغوط جعل الإنسان يشعر بأن القلق يلازمه في كل جانب من جوانـب حياته، غير أن جانبا من هذا القلق يمكن أن يكون خلاقا إيجابيا أما الجانب الأكبر فهو القلق الذي يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته، ولذلك لا غرابة أن نرى إجماعا لدى معظم علماء النفس أن القلق هو المحور والمحرك الأساسي لجميع الأمراض النفسية، بل هو أيضا أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة.

وقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم، وكشفت كثير من نتائج الدراسات النقاب على أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحانات وأطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الامتحـان Test Anxiety باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطـة بمواقـف الامتحانات والتقويم بصفة عامة حيث نجد الطلاب في هذه المواقـف يشـعرون بالاضـطراب والتـوتر والضيق (الضامن، 2003 :220).

حيث تلعب الامتحانات دوراً هاماً في حياة الطلاب وهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقلة. ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة، نظرا لارتباطه الشـديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقيـة لكثير من الطلاب وأسرهم أيضا، بل وبالنسبة للمجتمع، مما حدا بكثير من الأخصائيين في هـذا المجـال الاهتمام بدراسة قلق الامتحان (زهران، 2000: 95).

" لا أذكر شيئا من مادة الامتحانات " عبارة نسمعها كثيرا من طلبة وطالبات يسـتعدون لـدخول الامتحان" وهى إحدى المشكلات التي يواجهها الطلبة عندما يعلن المعلم عن اختبار أو امتحـان فيصـبح الطالب قلقا ويزداد هذا القلق في الاختبارات التي يتم بموجبها الانتقال من مرحلة إلى أخرى كالانتقال من المرحلة الابتدائية إلى الإعدادية أو المرحلة الإعدادية إلي المرحلة الثانوية وبالانتقال من المرحلة الثانويـة

إلي الحياة الجامعية(الصف الثاني عشر) وخلال هذه الفترة يركز التلاميذ والأساتذة وأولياء الأمور والمراقبون على أداء التلاميذ في الامتحانات مما يخلق جوا من القلق يكون مركزه الطالب.

فقلق الامتحان من المواضيع المهمة التي تؤثر على الطلاب سلباً أو إيجاباً، فالقلق الذي يعتري غالبية الطلاب قبل وأثناء الامتحانات هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مادام في درجاته المقبولة، ويعد دافعاً إيجابياً، وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر، أما إذا أخذ أعراضاً غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز وكثرة التفكير في الامتحان، وعدم القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة، والانشغال في النتائج المترقبة فإن هذه الأعراض وغيرها تربك الطالب وتعرقل أداءه المطلوب في الامتحان، مما ينتج عنه قلق ما يسمى (بقلق الامتحان) و لاشك في أنه كلما قضينا في المدرسة أياماً أكثر أصبحنا أكثر توافقاً وانسجاماً مع الامتحانات.

إن بعضنا يتقن عملية أداء الامتحان ويسيطر عليها ويتعامل معها بحكمة وروية بحيث يحصل فيها على نتائج طيبة، وفي المقابل تتجمع لدى بعضهم الآخر مشاعر من الرهبة والأفكار المضللة التي يتولد منها في النهاية قلق دائم من الامتحانات بشكل عام. وموقف الامتحان من المواقف التي يقابلها معظم الأفراد في الحياة، وتختلف ردود الفعل تجاه هذا الموقف من فرد إلى آخر، ويدرك هؤلاء الأفراد موقف الامتحان على أنه ذو هدف تقويمي ويشعرون أنه من المهم أن يكونوا قد أحسنوا الأداء في المواقف، لأن حياتهم تتأثر بما يحققونه في الامتحانات ومواقف التقويم المختلفة.

وكذلك يصاحب فترة الامتحانات التحصيلية المدرسية بعض أعراض القلق وليس ذلك لدى الطلاب فحسب، وإنما لدى أسرهم أيضا، ويعرف القلق لغة بأنه الحركة والاضطراب. وقلق الامتحان حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي أنه حالة انفعالية تعتري بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثّر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان. ويعود سببها إلى أن الطالب يدرك موقف التقييم (الامتحان) على أنّه موقف تهديد للشخصية.أما القلق الذي يعتري غالبية الطلاب قبل وأثناء الامتحانات فهو أمر طبيعي، و سلوك عرضي مألوف ما دام في درجاته المقبولة ويعد دافعا إيجابيا وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر.أما إذا أخذ أعراضا غير طبيعية كعدم النوم المتصل وفقدان الشهية

للطعام وعدم التركيز الذهني، وتسلط بعض الأفكار الو سواسية، وبعض الاضطرابات الانفعالية والجسمية فهذه هي حالة قلق الامتحان التي نحن بصدد الحديث عنها والتأكيد على سبل الوقاية منها وعلاجها، مـع توظيف وتوجيه القلق الدافع (الإيجابي) توظيفا إرشاديا يؤدي إلى مزيد من الإنتاجية لجميع الطلاب فـي بيئة آمنة. وذلك انطلاقا من المبدأ السيكولوجي والذي ينص على أنه: كلما زاد القلق(القلق الطبيعي) زاد مستوى التركيز والأداء وكلما وصل القلق إلى مستوى القلق المرضي كلما أدى ذلك إلى تناقص التركيـز وسنحاول في هذه الدراسة إيجاد أفضل الطرق الإرشادية للتعامل مع حالات قلق الامتحان التـي تعتـري بعض الطلاب، مع تعزيز الجانب الوقائي ضد القلق لجميع الطلاب في مدارسنا بشكل عام.

وتعتبر مشكلة قلق الامتحان من أهم وأعقد المشاكل النفسية التي تواجه ليس فقط التلميـذ، ولكـن أيضا تواجه الأسرة بأكملها، فالضغوط النفسية التي تقع علي عاتق أبنائها الطلاب سواء أكانت ضـغوطاً أسرية متمثلة في رغبة الأسرة في تفوق أبنائها وحصولهم علي أعلي تقدير، أم ضغوطاً مدرسية متمثلـة في المناهج المدرسية ونظم الامتحانات، والتفاعل القائم بين الطالب والمدرسين والزملاء، والحرص علي عدم الفشل، وارتفاع مستوي طموح الفرد، كل هذه الضغوط تتجسد في مشكلة قلق الامتحان،ومن الجدير بالذكر، انه لا يوجد بيت من البيوت يخلو من مشكلة القلق الناشئ عن الامتحانات، وخصوصاً إذا كانـت هذه الامتحانات تحدد مستقبل الإنسان وما تسببه من توتر لجميع أفراد الأسرة (الطيب، 1994: 390).

ويتضح مما سبق الاهتمام بهذه الظاهرة يزداد لا لكونها ظاهرة نفسية فقط بل لأنه تعـدي ذلـك ليصبح شكلاً من أشكال الاضطراب. ومن هنا لا بد للباحث أن يلفت الانتباه إلي أن قلق الامتحان يعتبـر أقرب إلي حالة القلق، ويرتبط بسمة القلق، ويعبر قلق الامتحان عن الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجـة الزيادة في درجة الانزعاج، والانفعالية من أداء الامتحان، وفي ضوء النظر إلي القلق كحالة أو كسـمة، فان قلق الامتحان يرتبط بقلق الحالة أكثر من ارتباطه بقلق السمة، وعليه يمكن أن يتحول قلق الامتحـان كحالة إلي قلق الامتحان كسمة إذا لم نستطع أن نخفض من ذلك القلق ونعمل علي ترشيده.

❖ تعريف قلق الامتحان:

تعددت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الامتحان، ولقد عرفه كثير من المهتمين والأخصائيين في هذا المجال وسوف يستعرض الباحث في هذا المقام بعض من تعريفات وآراء هؤلاء الأخصائيين حول قلق الامتحان وهي كالتالي:

☒ "هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان (زهران، 2000: 96).

☒ ويعرف **جون (Gohn, 1985)** قلق الاختبار "بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية.

☒ ويعرف **سبيلبيرجر قلق الامتحان** بأنه " سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الاوتونومي ويمثل هذين المكونين (الانزعاج) و (الانفعالية) أبرز عناصر قلق الامتحان (الداهري، 2005: 207).

☒ ويري أحمد عبد الخالق أن **قلق الامتحان** "يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها" (عبد الخالق، 1987 :32).

☒ ويعرفه البعض علي أنه يشير إلي " الاستجابات النفسية والفسيولوجية التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان، فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالباً في الإنجاز المنخفض للامتحان وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة (الضامن، 2003: 221).

ويعرف الباحث قلق الامتحان إجرائياً علي أنه هو " مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالـب علـي مقياس قلق الامتحان (الدرجة الكلية)، والأفراد الذين يحصلون علي درجة عاليـة فـي مقيـاس قلـق الامتحان، تنقصهم مهارات أداء الامتحان، ويميلون إلي اعتبار مواقف الامتحان مهـددة، وتثيـر لـديهم الانزعاج والاضطراب ويعانون من رهبة الامتحان والارتباك والتوتر أثناء الامتحان.

❖ تصنيفات قلق الامتحان:

1.قلق الامتحان الميسر: Facilitative

وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يـدفع الطالـب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه علي الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان.

2.قلق الامتحان المعسر: Debilitative

وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويـزداد الخـوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب علي التذكر والفهم، ويربكـه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر{ الزائد أو المرتفع }، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده (زهران، 2000 :98).

❖ مكونات قلق الامتحان:

يشير المهتمين في هذا المجال إلي أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما كالتالي:

1. **المكون المعرفي**: أو الانزعاج **Worry** حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثـل فقـدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

2. المكون الانفعالي: أو الانفعالية **Emotionality**، حيث يشعر الفرد بالضيق والتـوتر والهلـع مـن الامتحانات، وبالإضافة إلي مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق (رضوان، 2002: 246).

ويشير ليبرت وموريس بينا أنه يوجد عاملان لقلق الاختبار هما:

1. الاضطرابية (المكون العقلي الذي يؤثر علي أداء الفرد) فهي المسئولة عن تقليص الأداء لدي الفـرد بما تبعثه في كثير من الأحيان من استجابات لا تكون مناسبة.

2. الانفعالية: وهي رد الفعل المباشر للضغط النفسي الذي يستثيره الموقف (شعيب 1988، 98).

في حين يري فيليبس وآخرون أن قلق الامتحان يتكون من عاملين رئيسيين هما:

1. القلق: نقص الثقة بالنفس.

2. الانفعالية: وهي الاستجابات غير الإرادية المصاحبة للموقف (عبد الرحيم، 1989: 17).

ويضيف زهران (2000: 47) أن هناك خمسة عوامل خاصة بقلق الاختبار وهي كالتالي:

- الخوف والرهبة من الاختبار.
- الضغط النفسي للاختبار.
- الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.
- الصراع النفسي المصاحب للاختبار.
- الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار.

❖ تفسير قلق الامتحان من وجهات النظر المختلفة في علم النفس التربوي:

أولا: تفسير قلق الامتحان من وجهة النظر المعرفية:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي للامتحان ورأت أن التأثير النسبي للقلق في الموقف الاختباري هو دخول عوامل أخري، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل عدم التركيز، أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورة للإنجاز الجيد في الموقف الاختباري، ولعل هذا يتماشى مع وجهة نظر **واين Wine** حيث يري أن الأفراد ذوي القلق العالي للامتحان يوزعون انتباههم علي الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، في حين أن أفراد ذوي القلق المنخفض للامتحان غالباً ما يركزون علي الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

أما **كولر وهولاهان Culler & Holahan** فقد درسا القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي وقد وجد الباحثان أن لدي الطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة وعلي هذا فان جزءاً علي الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيئ لهؤلاء الطلبة ربما يعود إلي معرفة اقل بالمواد الدراسية.

ثانياً: تفسير قلق الامتحان من وجهة نظر معالجة المعلومات:

قدم بنجمين وزملائه نموذج معالجة المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان ووفقاً لهذا النموذج يعود قصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلي مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلي قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات و استدعائها في موقف الامتحان.

ثالثاً: تفسير قلق الامتحان من وجهة النظر السلوكية:

يري السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها ايجابية ومنها سلبية لدي تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقلق الامتحان إستراتجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تتبدي في أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرف وزيادة إفراز الادرنالين والبكاء وعدم القدرة علي مسك القلم والكتابة والتشنج (عصفور، 1994: 54).

❖ أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان من نوع قلق الحالة تمييزاً له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الامتحان ما يلي:

1. التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الو سواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.
2. كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها
3. تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغشيان.
4. الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان (الضامن، 2003 :221).
5. الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.
6. اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
7. الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.
8. تشتت الانتباه وضعف القدرة علي التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.

9.الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الإطـلاع علي ورقة أسئلة الامتحان

10. وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات (زهران، 2000: 100).

وهذه الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية تربك الطالب وتعيقه عن المهام الضـرورية للأداء الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم. وقد تكون معززة من قبـل الأسـرة والمدرسـة باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في مستقبل الطالب.

❖ العوامل المساعدة علي ظهور أعراض الحالة:

1. الشخصية القلقة :هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق. فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان لديها.. كموقف أكثر من غيرها.

2. عدم استعداد الطالب للامتحان (بعدم الاستذكار الجيد وبعدم التهيؤ النفسي. وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية).

3. الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحان وما يترتب عليها من نتائج .

4. طريقة الامتحانات وإجراءاتها ونظمها ، وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف.

5. تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية التي تستخدم العقاب مما يؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة.

6. أهمية التفوق الدراسي للطلاب، وخاصة لذوي الحساسية منهم، بالإضافة إلى ضغط الأسرة الزائد على الطالب لتحقيقه ذلك.

7. ما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس الطلاب من الامتحانات، واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان.

8. مواقف التقييم ذاتها فالإنسان إذا شعر أنه موضع تقييم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه.

9. التعلم الاجتماعي من الآخرين، حيث إن الطالب قد يكتسب سلوك قلق الامتحان، تقليدا ومحاكاة لنموذج القلقين من الطلاب خاصة المؤثرين منهم (الداهري، 2005 :207).

❖ أسباب قلق الامتحان:

يري المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربـوي أن قلـق الامتحـان يعزي إلي العديد من الأسباب لعل من أبرزها التالي:

1. نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
2. نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
3. وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
4. ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.
5. قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات اخذ الامتحان.
6. التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.
7. الاتجاهات السالبة لدي الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات.
8. صعوبة الامتحانات والشعور بان المستقبل يتوقف علي الامتحانات.
9. الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
10. الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.
11. محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
12. اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
13. العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة (زهران، 2000 : 99).

وتشير بعض الدراسات التي أجريت حول أسباب الخوف من الامتحانات إلي ما يلي:

1. الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول علي المعدل.
2. الضعف في المواد الدراسية.
3. الخوف من الفشل و الخوف من الأهل وكلام الآخرين.
4. الخوف من صعوبة أسئلة الامتحان ونوعيتها.

5. الخوف من قاعة الامتحان والمراقبين وعدم وجود وقت كاف للاستعداد الامتحان.
6. الخوف من نسيان المعلومات في أثناء تأدية الامتحان.
7. الخوف من أهمية الامتحان ومن الهالة التي تحاط به.

❖ مصادر قلق الامتحان.

يشير التربويون في هذا المجال أن لقلق الامتحان مصادر متعددة منها ما يلي :

1. طموحات وتوقعات واهتمامات بالأسرة.
2. استعداد الطالب نفسه.
3. المعلم وطرائق التدريس.
4. طرائق التقويم المتبعة والظروف المحيطة بالامتحانات.
5. عادات الدراسة الجيدة (الطيب ، 1996 : 98).

❖ الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

يقترح بعض الأخصائيين النفسيين أنه هنالك بعض الإجراءات العمليـة التوجيهيـة والإرشـادية لتخفيض قلق الامتحان وسوف يستعرض الباحث أهم الإجراءات وهي كالتالي:

أولا / تطوير قدرة الفرد علي الفهم وحل المشكلات:

- إن فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.
- معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.
- فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.
- التدرب علي اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات فالتعامل مع التوتر هو نـوع مـن المشكلات.
- التدرب علي كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال:
* ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الامتحان.
* ماذا تتصرف لو أن صديقاً طلب منك عدم تقديم الامتحان.
- التدرب علي مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب.

ثانياً / مساعدة الفرد علي الشعور بالأمن والثقة بالذات (أسلوب توكيد الذات).

تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.

تقوية الثقة بالذات علي نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح (زهران، 2000: 230).

ثالثاً / التدرب علي الاسترخاء:

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

- التدرب علي التنفس بعمق وعلي إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.

- هناك أساليب كثيرة للتدرب علي الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات في الجسم.

- يمكن أن يسبق الاسترخاء بخطوة تطلب فيها من الفرد أن يتخيل موقفاً مثيراً للقلق وبعـد ذلـك يقـوم بالاسترخاء الذي تعمل كمضاد لاستجابة القلق.

- من المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المراد تخيلها في أثناء الاسترخاء.

رابعاً / الحديث الايجابي مع الذات:

- تشجيع الأفراد علي أن يتوقفوا عن استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم.

- تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات مثل (صحيح إنني منزعج ولكن الأمور سـوف تسير علي ما يرام، لا يوجد إنسان كامل، أن تعمل وتبذل جهداً أسهل من أن تقلق).أو يمكن اسـتخدامه وحده أو مع الاسترخاء (رضوان،2002 : 250).

خامساً / تقليل الحساسية التدريجي: (Desensitization)

وهذه التقنية تستند إلي الفرضية التالية:

بالامكان محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف أو القلق) من خلال إحداث استجابة مضـادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هـذه الاسـتجابات الانفعالية وتشتمل هذه التقنية علي ثلاث مراحل أساسية (أو خطوات):

1. إعداد هرم القلق لدي المسترشد:

حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث علي القلق لديه وهو في حالة الاسترخاء التـام ويـتم ترتيـب المواقف بالتسلسل بدءاً بأقلها إثارة وانتهاء بأشدها إثارة.

2. الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه.

3. إقران المثيرات التي تبعث علي القلق لدي المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق (أي الاسترخاء) أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجياً بدءاً بأقلها إثارة وانتهاء بأكثرها إثارة وهو في حالة الاسترخاء.

سادساً / تقديم المساعدة في الدراسة:

- مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.
- تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحان.
- تقديم أدلة للدراسة تركز انتباه الطلبة علي الجوانب المفتاحية (الضامن، 2003: 228).

سابعاً / تشجيع التعبير عن الانفعالات: (التفريغ الانفعالي)

- إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق.
- من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما يمكن أن تحدث عمليات تفريغ انفعالي.
- إن رواية القصص طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر.

ثامناً / تحسين عادات الدراسة السيئة:

- تحميل الطلبة المسئولية والاعتماد علي النفس.
- تدريب الطلبة علي إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعد التأجيل.
- تشجيع الطلبة علي التساؤل والبحث والاستكشاف.
- تشجيع الطلبة علي الاختبار والتقويم الذاتي المستمرين (الضامن، 2003: 229).

تاسعاً / التدريب علي مهارات الامتحان:

الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل الحصول علـي مستوي مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يري المختصين في هذا المجال أنه لابد

من اكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل طالب يتقدم إلـي الامتحانـات وتسـمي هـذه المهارات (بمهارات الامتحان) ومن هذه المهارات ما يلي:

المهارة الأولي/ مهارة المراجعة:

مهارة المراجعة من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي طالب يمر بالامتحانات، لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي ومهارة المراجعة تحتاج إلي التركيز والمتابعة أول بأول ولكي يستطيع الطالب أن يراجع المراجعة الجيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة من أهمها ما يلي:

- تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات.
- مراجعة هذه الملاحظات دورياً والتلخيص قدر المستطاع.
- المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.
- تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولاً.
- تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة.
- المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة.
- استخدام الألوان للتأشير علي النقاط المهمة(الداهري، 2005: 220).

المهارة الثانية / مهارة الاستعداد للامتحان:

الاستعداد للامتحان من الأمور الهامة وإن كان الطالب متقدم إلي امتحان مهم ويتوقف مستقبل الإنسـان عليه، فلابد أن يستعد الطالب استعدادا جيداً لهذا الامتحان ومن أهم خطوات الاستعداد للامتحان ما يلي:

- عدم السهر طويلاً لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويخرج الإنسان عن التركيز في الدراسة.
- الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لان مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة الطالـب وتركيـزه واستيعابه.
- عدم تناول الأقراص المنبهة، فهذه أمور غير طبيعية تدفع الطالب إلي السهر ومن ثـم عـدم مقـدرة الطالب علي المواصلة في الدراسة، لان ما بني علي شيء صناعي هو صناعي وبالتالي تكون المـذاكرة مصطنعة.

- أخذ قسط وافر من النوم لأن النوم يريح الجسم وكذلك العقل من التفكير وبالتالي يتجدد نشاط الإنسـان وتعود إليه حيويته (منشورات جامعة القدس، 1997: 25).

- المحافظة علي وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال مع موقف الامتحان وكـذلك المحافظة غلي الاتزان الانفعالي والابتعاد عن التوتر والقلق.

المهارة الثالثة / مهارة أداء الامتحان:

- الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعليمات التـي تلقـي علـي الطالب من لجنة سير الامتحان.

- الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الإجابة، والتزام آداب الامتحان.

- عدم محاولة الغش والمحافظة علي الهدوء النفسي التام أثناء أداء الامتحانات.

- الامتحان يحتاج نوعاً من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسـن قراءتهـا، وحسن اختيار الأسئلة وحسن الإجابة (زهران، 2000: 287).

المبحث الثالث: الإرشاد النفسي

مقدمة:

لقد أصبح مجال الإرشاد النفسي من التخصصات الهامة في حياة الإنسان المعاصر وذلك لازدياد حاجة هذا الإنسان إلي من يأخذ بيده ويساعده علي حل مشكلاته، حيث تزايدت حـدة الضـغوط النفسـية والمشكلات النفسية والاجتماعية نظراً لتغير نمط الحياة وتباعد العلاقات بين الأفراد، وكـذلك التغيـرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والتطورات التي تحدث في ميدان التربية والتعليم، حيث أصبح الفرد اليوم يعيش جملة من الصراعات النفسية الناجمة عن التغيرات الأسرية التي تحدث في مجتمعاتنا.

كل هذا يؤكد علي أهمية وضرورة توجيه الأفراد وإرشادهم نفسياً في عصرنا الحاضـر وذلـك بهدف الوقاية من الوقوع في الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية، وكـذلك تقويـة ثقتـه بنفسـه وشعوره بالأمن ومساعدته علي حل مشكلاته في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والأسـرية ممـا يساعد الفرد علي تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتمتع بقدر عالٍ من الصـحة النفسـية والتوافـق النفسي والمهني (الخطيب، 2005: 32).

هذا وقد ظهرت الحاجة إلي الخدمات النفسية وفي مقدمتها (الإرشاد النفسي) بصورة واضـحة نتيجـة التطور الذي تناول المجتمع، فأدي إلي اختلاف الظروف التي يعيش فيها الفرد، وتعقد النظم الاجتماعيـة التي يخضع لها ونمو عمليات التطبيع الاجتماعي التي يمر بها ليصبح عضوا نافعا فـي الجماعـة التـي ينتمي إليها. وقد صاحب هذا التعدد الالتزامات والمطالب المفروضة علي الفرد وتعدد أساليب إشـباعها، ومن ثم تعقد أساليب التوافق التي طرأت علي الأسرة والعمل والحياة الاجتماعية بصورة عامـة، وبـدت الحاجة ملحة إلي الإرشاد النفسي باعتباره خدمة ضرورية تسهم في تخفيف حدة هذه الأعباء، وتساعد في فهم الفرد لنفسه ولما يدور من حوله وتحقيق سبل تكيفه مع الظروف المحيطة به (مرسي، 1987: 70).

فالإرشاد النفسي فرع هام من فروع علم النفس التطبيقي وقد تطور هذا الفرع من فروع علم النفس سريعا منذ القرن العشرين ووضعت له النظريات وتشعبت مجالاته لتغطي حياة الإنسان في كافة مراحلهـا منـذ الطفولة حتى الشيخوخة وفي كافة ظروفها في الصحة والمرض وفي كافة جوانبها مـن دراسـة وعمـل

وزواج و لقد ظهر الإرشاد النفسي القرن العشرين كعلم وخدمة منظمة ورسمية ومهنة لها مكانتها كنتيجة حتمية لتطور الحياة اليومية (الزبادي، 2001: 14).

والإرشاد النفسي ليس مجرد إعطاء نصائح، ولا ينجم عن الحلول التي يقترحها المرشد، بل انه أكثر مـن تقديم حل لمشكلة آنية، وهو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية وتكوين اتجاهات عقليـة تساعد المسترشد علي التخلص من الاتجاهات الانفعالية التي تعيق تفكيره.

تعريف الإرشاد النفسي:

أولاً : الإرشاد في اللغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور (الرشد والِإرشد والرشاد: نقيض الغير، و شد الإنسـان بفـتح الراء: يرشد رشداً، وبضم الراء، ورشد بالكسر: يرشد رشدا ورشاداً فهو راشد ورشـيد، وهـو نقـيض الظلال، إذا أصاب وجه الأمر والطريق، وفي الحديث النبوي " عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين مـن بعدي ".

وأرشده الله ورسوله إلي الأمر ورشده: هداه، واسترشده طلب منه الرشد وفي الحديث: إرشاد الضـال أي هدايته الطريق وتعريفه والرشدي اسم للرشاد، وفي أسماء الله تعالي الرشيد: هو الذي ارشد الخلـق إلـي مصالحهم أي هداهم ودلهم عليها (ابن منظور، 1986: 285).

ثانياً: الإرشاد في الاصطلاح:

ينسب الإرشاد النفسي إلي علم النفس التطبيقي **Applied Psychology** كما انه يقـع بشـكل أوسع في مجموعة من التخصصات التي تهدف إلي مساعدة الناس في مواجهة مشكلات ومواقف الحياة.

ولقد ظهرت تعريفات كثيرة للإرشاد النفسي، بعضها يصور المفهوم والـبعض الأخـر يحمـل الطـابع الإجرائي. وفي الوقت الذي تركز فيه بعض التعريفات علي العلاقة الإرشادية ودور المرشد، فان البعض يركز علي عملية الإرشاد نفسها، بينما يهتم آخرون عند تعريفهم للإرشاد بالنتائج التي نحصل عليها مـن الإرشاد وسوف يقوم الباحث باستعراض العديد من التعريفات ليكون المفهوم واضحاً وجليـاً ومـن هـذه التعريفات ما يلي:

☒ هو عملية منتظمة وبناءة مستمرة، تهدف إلي مساعدة الفرد لكي يفهم ويـدرس شخصـيته، وينمـي خبراته ويحدد مشكلاته، ويعرف قدراته و إمكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبتـه وتعليمـه وتدريبه لكي يصل إلي تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربويـاً ومهنيـاً وأسريا وزواجياً (نيازي، 2001: 39).

☒ هو عبارة عن محاولة واعية ومنظمة لتوجيه الفرد ليفهم نفسه ويعرف ما عنده من ميول واستعدادات وقدرات واستغلاله لتحقيق حياة أفضل" (سمارة والنمر، 1992: 9).

☒ هو عبارة عن مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليـتمكن مـن التخطـيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكانياته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ورغباتـه ويحقـق تصوراته لذاته (ملحم، 2001: 37).

☒ وتعرف جماعة مينوسوتا للإرشاد النفسي الإرشاد " بأنه عبارة عن خدمة مهنيـة إنسـانية وتربويـة متخصصة هدفها مساعدة الفرد علي القيام بالاختيار وعلي مواصلة النمو والتطور من اجل تحقيق أهداف الشخصية إلي أقصي حد يمكن الوصول إليه وذلك عن طريق اختيار أسلوب حياة ترضيه وتوافـق مـع مركزه (القذافي، 1997 :20).

☒ هو عبارة عن عملية بناءة مثمرة ومخططة ومبرمجة تهدف إلي مساعدة الفرد علي فهم نفسه لتحقيق أهدافه في الحياة، وتحقيق الصحة النفسية والتكيف مع نفسه ومع مجتمعه(عبد المنعم، 1996: 13).

☒ وتعرفه **تولبير Tolbert** علي أنه " العلاقة الشخصية وجها لوجه بين شخصـين أحـدهما وهـو المرشد من خلال مهاراته وباستخدام العلاقة الإرشادية، يوفر موقفاً تعليمياً للشخص الثـاني المسترشـد، حيث يساعده علي فهم نفسه وظروفه الراهنة والمقبلة، وعلي حل مشكلاته وتنمية إمكانياتـه بمـا يحقـق رغباته وميوله وكذلك مصلحة المجتمع في الحاضر والمستقبل (الشناوي، 1996: 11).

☒ ويعرف **جلانز Glanz,1962** الإرشاد النفسي بأنه " عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة بـين فـردين ، أحدهما متخصص هو المرشد ، والأخر المسترشد، يقوم فيها المرشد من خلال هـذه العلاقـة بمسـاعدة المسترشد علي مواجهة مشكلة تغيير أو تطوير سلوكه وأساليبه في التعامل مع الظروف والمشكلات التي يواجهها (أبو حماد، 2006 : 5).

☒ ويري **باترسون** **Patterson, 1974** إن الإرشاد النفسي يتضمن المقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد ، ومعرفة ما يمكنه تغييره في سلوكه ، بطريقة أو أخري ، يختارها ويقرها المسترشد ، ويجب أن يكون المسترشد يعاني من مشكلة ، ويكون لدي المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد للوصول إلي حل المشكلة. (أبو عيطة، 2002: 17).

☒ ويعرف **روجرز** **Rogers, 1952** الإرشاد النفسي علي أنه " العملية التي يحدث فيها استرخاء لبنية الذات للمسترشد في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد والتي يتم فيها إدراك المسترشد لخبراته المستبعدة في ذات جديدة" (القاضي، 2002: 71).

☒ ويعرف **بيبنسكي** **Pepinsky, 1954** الإرشاد علي انه " عملية تشتمل علي تفاعل بين مرشد ومسترشد في موقف خاص بهدف مساعدة المسترشد علي تغيير سلوكه بحيث يمكنه الوصول إلي حل مناسب لحاجاته (الزيود، 1998: 64).

☒ وقد نشرت الجمعية الأمريكية لعلم النفس تعريفاً للإرشاد النفسي عام (1981) يشير إلي أن الإرشاد النفسي " عبارة عن الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي لمسترشد وفق مبادي وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة لهم لتأكيد الجانب الايجابي في شخصيته وتحقيق التوافق النفسي لديه، وإكسابه مهارات جديدة تساعد علي تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة، واتخاذ القرار. ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في مختلف المراحل العمرية، ومجالات الحياة كالأسرة، والمدرسة، والعمل " (أبو عيطة، 2002: 16).

☒ ويعرف مكتب التربية العربي الإرشاد النفسي علي أنه " علاقة إنسانية بين فردين أحدهما: متخصص متدرب، وثانيهما يطلب المساعدة من أجل التوصل إلي بعض الحلول الملائمة لمشكلاته، والتي قد يكون شخصية أو اجتماعية أو انفعالية، أو مشكلة اختيار مهنة أو عمل، مع إعطاء المسترشد فرصة اتخاذ القرار المناسب الذي يتفق مع إمكانياته وقدراته (الخطيب، 2007: 22).

☒ وقد وضع ماهر عمر تعريفاً شاملاً للإرشاد النفسي علي أنه " عبارة عن عملية تعليمية تساعد الفرد علي أن يفهم نفسه بالتعرف علي الجوانب الكلية للمشكلة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراره بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة مما سهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني،

ويتم ذلك من خلال علاقة إنسانية بين المسترشد و المرشد النفسي و الذي يتولى دفع العمليـة الإرشـادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية" (عمر، 1997: 18).

☒ ويعر ف **وليم عبيد W.A Obuid** الإرشاد النفسي بأنه "هو احدي العمليات الفردية التي تساعد الفرد علي تعلم المواد الدراسية ، وسمات المواطن والقـيم الاجتماعيـة والشخصـية والعـادات والمهـارات والاعتقادات التي تصنع الكائن المتوافق السوي (العزة ، 2006: 12).

☒ ويعرف **بروك Bruch, 1981** الإرشاد النفسي علي أنه " موقف يتم التفاعل فيه بين شخصين، أحدهم مرشد والأخر مسترشد يحاولان الوصول إلي فهم كل منهما الأخر، ولديهما أهداف كثيرة خاصة لتحقيـق فائدة كبيرة للمسترشد (الخطيب، 2007: 21).

☒ تعريف الباحث: يعرف الباحث الإرشاد النفسي" بأنه عبارة عن عملية توجيه وإرشـاد الفـرد لفهـم امكاناته وقدراته واستعداداته واستخدامها في حل مشكلاته وتحديد أهداف ووضع خطط حياته المسـتقبلية من خلال فهمه لواقعه وحاضره، ومساعدته في تحقيق اكبر قدر من السعادة والكفاية، من خـلال تحقيـق ذاته والوصول إلي أقصي درجة من التوافق بشقيه الشخصي والاجتماعي والتمتع بقدر كاف من الصـحة النفسية.

- **مفهوم الإرشاد في الدين الإسلامي:**

لقد ورد في القرآن الكريم لفظ إرشاد والرشد في مواقع كثيرة من الأيات حيث قال تعـالي: "قُـلْ أُوحِي إِلَيَّ أَنه استَمع نَفَر من الْجِن فَقَالُوا إِنا سمِعنَا قُرآناً عجباً، يهدِي إِلَى الرشْدِ فَآمنا بِهِ ولَن نشْرِك بِربنَا أَحداً " (الجن، أية: 1)

وفي أية أخري يقول الحق سبحانه (ومن يهده الله فهو المهتد ومن يضلل فلن تجد له ولياً مرشداً)، ففـي الآية الأولي هناك إشارة إلي أن القرآن الكريم يهدي إلي الرشد، أي الإيمان والي سلوك الطريق الصحيح، إلي توحيد رب العباد، أما في الآية الثانية فقد وردت كلمة مرشدا بمعني الشخص الـذي يقـدم النصـح والهداية والإرشاد (العزة، 2006: 10).

- **مفهوم الإرشاد في التربية وعلم النفس:**

الإرشاد عملية فنية متخصصة مستمرة وهي علاقة بين طرفين أحدهم المسترشـد الـذي يواجـه مشكلات وعوائق وصعوبات مختلفة، والأخر المرشد الذي بحكم خبرته الفنية في مجال الإرشاد قادر علي تقديم المساعدة للمسترشد، ليفهم ذاته ونفسه والعالم من حوله وفهم دوافعه وميوله وقدراته، وبالتالي فهـي عملية إنسانية واعية وهادفة تستهدف تقديم المساعدة للمسترشد للاستفادة مما لديه من قدرات وإمكانيـات والدفع بها لتحقيق أقصي قدر ممكن من النمو السوي في كافة المجالات العقليـة والنفسـية والاجتماعيـة والجسمية والانفعالية والمهنية (السفاسفة، 2003: 35).

وبشكل عام يمكن القول أن مفهوم الإرشاد **Counseling**، مفهوم واسع يستخدمه الكثيـر مـن العاملين في مجال تقديم الخدمات النفسية مثل الأطباء والمحامين والعسكريين والإختصاصيين، وذلك علي اعتبار أن الخدمة الإرشادية التي يقدمها المرشد للمسترشدين في المؤسسات التربوية تقوم علـي علاقـة تفاعلية بهدف التغلب علي الصعوبات، فهي علاقة قائمة علي الثقة والاحترام بهدف إحداث تغييـر فـي قدرات الفرد ليتكيف مع محيطه الذي يعيش فيه (شعبان و تيم، 1999: 44).

❖ الحاجة إلي الإرشاد النفسي (أهمية الإرشاد النفسي):

كان التوجيه والإرشاد في الماضي يتم دون أن يكون له صفة علمية، أو برنامج مـنظم، ولكنـه تطور وأصبح له نظرياته وطرقه ومجالاته، وينعكس هذا التطور في العصر الذي نعيش فيه، وهـو مـا يعرف بعصر القلق حيث أصبح إنسان اليوم يعيش جملة مـن الصـراعات النفسـية **Psychological Conflicts** الناجمة عن التغيرات الأسرية التي حدثت في المجتمعات العربية، وما صاحبها من مشكلات متعددة متمثلة في تحول الأسرة الممتدة إلي أسرة نووية، وخروج المرآة للعمل (زهـران، 1980: 30) أضف إلي ذلك ما يتعرض له الفرد من العديد من الصدمات **Shocks** التي يكون في أمس الحاجة فيهـا إلي التوجيه والإرشاد والتي منها صدمة التحاق الطالب بالمدرسة، وصدمة الطلاق، وصـدمة الـزواج، والانتقال من المدرسة إلي العمل، وصدمة التقاعد، وصدمة فقدان إنسان عزيز (محمود، 1998: 35).

كما أن عدم القدرة علي اتخاذ القرار وعدم الثقة بالقدرة علي النجاح في مواجهـة بعـض المطالـب والاحتياجات اللازمة والضرورية وضعف الثقة بالنفس تعتبر من العوامل الهامة والملحة في الحاجة إلـي التوجيه والإرشاد النفسي (الزعبي، 1994: 28).

وتبدو أهمية التوجيه والإرشاد النفسي جلية في حاجة الأطفال أثناء مراحل نموهم إلي من يأخذ بيدهم ويساعدهم علي حل المشكلات اليومية التي يواجهونها، والتي منها المشكلات التربويـة والمتمثلـة فـي مشكلات التأخر الدراسي، ومشكلات اختيار نوي التخصص والدراسة التي يرغبها الطالـب، ومشـكلات سوء التوافق التربوي (حواشين، 2002: 23).

ولقد أصبحت الحاجة إلي الإرشاد النفسي ملحة وضرورية في جميع دول العـالم بصـفة عامـة ولاسيما بعد أن شملها مظاهر حضارية تكنولوجية وتغيرات سريعة متلاحقة في جميع جوانب حياة الفـرد سواء علي الصيعد الأسري أو الاجتماعي أو الثقافي أو المهني، فالإنسـان يعـيش فـي عصـر التقـدم التكنولوجي والتغيرات والتحديات المليئة بالمشكلات، فكل فرد يمر خلال مراحل حياته بمشكلات عاديـة وفترات حرجة، ومواقف صعبة يحتاج فيها إلي توجيه وإرشاد ومن هنا كان لازماً إلي ظهور الحاجة إلي الإرشاد النفسي (عمر، 1987 :2).

ولقد ظهرت الحاجات المختلفة إلي الخدمات النفسية بصورة واضحة نتيجة التطور الذي تناول المجتمـع، فأدي إلي اختلاف الظروف التي يعيش فيها الإنسان وتعقد النظم الاجتماعية التي يخضع لهـا، وبالتـالي صاحب هذا تعدد الالتزامات و المطالب المفروضة علي الفرد وتعدد أساليب إشباعها، ثم تعقـد أسـاليب التوافق التي يجب علي الفرد تعلمها وإتباعها (مرسي، 1987: 71).

وسوف يشير الباحث إلي بعض نواحي التطور التي طرأت علي الأسرة والعمل والحياة الاجتماعية التـي دعت وزادت من حاجة الأفراد والجماعات إلي الإرشاد النفسي ما يلي:

1. التغيرات الأسرية:

من مظاهر التغيرات الأسرية والتي تستجوب الاهتمام بها مشكلة السكن ومشكلات الـزواج ومشـكلات تنظيم الأسرة ومشكلات الشيخوخة والمشكلات الناتجة عن خروج المرآة إلي العمل كل هـذه المشـكلات أدت إلي تدخل التوجيه والإرشاد النفسي في حل هذه المشاكل (عبد المنعم، 1996 :19).

2. التغيرات الاجتماعية و الثقافية:

كل مجتمع يتغير، ومجتماعتنا تشهد هذا العصر تغيرات كبيرة، وبتغير المجتمع أصبحت هناك ضرورة لوجود الإرشاد للمساهمة في حل المشاكل التي تظهر علي السطح، ولعل أهم مظاهر تغير المجتمع التعليم الذي أصبح من حق كل فرد وبالتالي إقبال الناس علي التعلم من مختلف فئات المجتمع وكذلك خروج المرآة إلي العمل زاد من تغير المجتمع وادي إلي تغير بعض المظاهر السلوكية والعادات والقيم (سمارة والنمر، 1990: 14).

فالتغير السريع الحاصل سواء في السلوك فما كان مرفوضاً قد أصبح مقبولاً وبالعكس والتقدم الاقتصادي والفروق الفردية وزيادة الطموح، أكدت علي الحاجة إلي الإرشاد النفسي، فالطفل عندما ينتقل من المنزل إلي المدرسة، ومن المدرسة إلي العمل وانتقاله إلي الحياة الجامعية كل هذه الفترات تحتاج إلي نوع من التوجيه والإرشاد حتى يستطيع أن يتوافق ويتكيف مع الحياة الجديدة وذلك إمداده بالمعلومات التي تساعده علي إنارة طريقه في الحياة (الزبادي والخطيب، 2000 :14).

3. التقدم العلمي والتكنولوجيا:

التغير التكنولوجي والتقدم العلمي وظهور اختراعات جديدة وظهور الراديو والتلفزيون في كل بيت أدي إلي تغير بعض المفاهيم والأفكار وتغير القيم والاتجاهات وأنماط السلوك وتغير النظام التربوي و النظام الاقتصادي والمهني وبالتالي ظهور مشكلات يحتاج الفرد إلي من يساعده في مواجهتها وحلها وهذا ما يقوم به الإرشاد النفسي (حواشين، 2002: 23).

4. التطور في مجال التعليم:

إن ازدياد أعداد التلاميذ في المدارس وتطور التعليم ومفاهيمه وزيادة مصادر المعرفة، وزيادة التخصصات والمواد جعلت المعلم غير قادر علي مواجهة هذا الكم من الأعباء في المؤسسات التعليمية، وخاصة أن المدرسة تضم طلاب متفوقين وطلاب معاقين وجانحين مما أدي إلي بروز بعض المشاكل في التكيف والتوافق المدرسي المدارس. بالإضافة إلي تطور التعليم فقد كان قديماً يهتم بتلقين المعلومات والحقائق أما في عصرنا الحالي فأصبح يهتم بالطالب وجعله محور العملية التعليمية وأصبح في مقدوره أن يختار ما يناسب ميوله وقدراته وارتبط التعليم بحاجات ومطالب الطالب وقدرته علي إشباع مثل هذه

الحاجات والمطالب، ومن ملامح تطور التعليم إشراك الأسرة في العملية التربوية من اجـل خلـق نـوع التعاون ما بين الأسرة والمدرسة فضلاً عن زيادة أعداد التلاميذ في المدارس مما أدي إلي ضرورة وجود برنامج للإرشاد النفسي في المدارس بجميع مراحلها المختلفة (الزبادي والخطيب، 2000: 15).

5. التغيرات في مجال العمل:

إن التقدم الحاصل في المجال العلمي والتكنولوجي والصناعة اثر علي الناس وعلي ما يقومون بـه مـن أعمال، فقد تغير البناء الوظيفي والمهني في المجتمع فكثرت الأعمال وتنوعت وسـائل الإنتـاج وزادت التخصصات في العمل وزالت مهن قديمة وظهرت مهن أخري جديدة، هذا بالإضافة إلي حلول الماكينـة الصناعية محل الأيدي العاملة أدي إلي ظهور حالة من القلق عند الأفراد علي أعمالهم والي الاضـطرار إلي تغيير العمل إلي عمل أخر، ولابد ليتسنى لهم التكيف والتوافق في أعمـالهم مـن أن يواجهـوا مـا يعترضهم من مشكلات وذلك بمساعدة الإرشاد النفسي (سمارة والنمر، 1990: 16).

ويتضح مما سبق أن هناك ضرورة هامة وحاجة ملحة للإرشاد النفسي في المجتمع الفلسـطيني، حيث أن الشعب الفلسطيني عاني الكثير من الأزمات وتعرض للعديد من الويلات والنكبـات والصـدمات النفسية، وما نجم عن ذلك من تغيرات أسرية اجتماعية وثقافية واقتصادية وتعليمية وتربوية، حيث التفكك الأسري و اللامبالاة وعدم توفر الرعاية الأسرية اللازمة، كثرة المشكلات الناجمة عن الأسـر الممتـدة، وعدم توفر الرعاية التعليمية من حيث توفر المستلزمات الدراسية، وتهيئـة الجـو الدراسـي المناسـب، والمتابعة الدراسية في المدرسة والبيت، وغرس القيم والاتجاهات السالبة في الأطفال، وتـدني المسـتوي الثقافي للأفراد، ومما لاشك فيه أن هذه الجوانب السابقة الذكر والظروف التي مر بها الشعب الفلسـطيني خلقت العديد من المشاكل والأزمات والصعوبات والعوائق التي تتطلب أن ينهض التوجيه والإرشاد النفسي ليتصدى لهذه المشاكل والأزمات وأن يتحمل المسئولية والمهمة الملقاة علـي عاتقـه، حيـث انتشـرت المؤسسات والمراكز الإرشادية في مختلف أنحاء فلسطين، حيث تم افتتاح قسم التوجيـه والإرشـاد فـي المدارس الحكومية، ثم افتتاح كثير من المراكز التي تقدم الخدمات الإرشادية لفئات المجتمع المختلفة مثل برنامج غزة للصحة النفسية عام **1990** حيث عملت علي استقبال الحـالات التـي تعرضـت للتعـذيب والاعتقال وأسر الشهداء، ثم تم ظهور قسم التوجيه والإرشاد في وكالة الغوث الدولية نتيجـة الضـرورة

الملحة إلي هذه الخدمات الإرشادية والإرشاد النفسي، وما زالت هذه المؤسسات تقدم الخدمات الإرشـادية إلي يومنا الحاضر.

❖ أهداف الإرشاد النفسي: Counseling Goals

يعتبر الإنسان قيمة في ذاته وهو أثمن ثروة يمتلكها المجتمع ولكل إنسان دوره في الحياة يستطيع أن يؤديه بكفاية إذا نمت جوانب شخصيته بشكل متوازن ومتكامل، ونتيجة التطورات والتغيـرات التـي طرأت علي حياة الفرد في مختلف الجوانب امتد العمل علي إيجاد الإنسان المتوازن الذي يتمتع بقدر وافر من الصحة النفسية والاتزان الانفعالي والنمو المتكامل، هذا الأمر يتطلب العمل علـي تحسـين خـدمات الإرشاد والتركيز علي الاستجابة لمتطلبات كل مرحلة من مراحل نمو الفرد (عطيوي، 2004 :213).

وقد أشار كثير من علماء النفس والمختصين في هذا المجال إلي أهداف عديدة ومتنوعة للإرشـاد النفسي ومن هذه الأهداف: فقد أشار **روجرز Rogers, 1951** إلي أن الهدف الأساسي من الإرشـاد النفسي هو البناء العريض للنفس لتكو ن أكثر توافقاً وتكيفاً مع الحياة.

حيث يري **باترسون Patterson, 1970** أن الهدف الأساسي للإرشاد النفسي هـو تحقيـق الذات للمسترشد وتقويتها، واقترح **بونزو Ponzo, 1976** ثلاثة أهداف للإرشاد النفسي هـي الإدراك الذاتي والاعتراف المعرفي وتغيير السلوك (عمر، 1987 :22).

ولقد حدد الزعبي مجموعة من الأهداف للإرشاد النفسي والتي منها إحداث تغييـر ايجـابي فـي سلوك المسترشد والمحافظة علي صحة الفرد النفسية في أحسن وضـع ممكـن، والمسـاعدة فـي حـل المشكلات التي تعترض المسترشد، وتسهيل عملية النمو وتوجيهه إلي المسـارات الصـحيحة، وتغييـر العادات والمسلكيات الخاطئة إلي الصحيحة، ومساعدة المسترشد علي اتخاذ القرار المناسب، والتكيف مع نفسه ومع الآخرين(الزعبي، 1994: 33).

ويري زهران، 1988 أن الإرشاد التربوي والنفسي عملية بناءة تهدف إلي مساعدة المتعلم لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته وميوله ويحدد مشكلاته وينمي امكاناته فـي ضـوء معرفتـه ورغبته، بما يوفر له تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي الشخصي والأسري (نيازي، 2001 :47).

في حين يشير زاكس **Zax,1976** إلي أن الهدف الرئيسي للإرشاد النفسي هـو تسـهيل النمـو ومساعدة المسترشد أن يسلك بفاعلية وعقلانية ، وأن يزيد من استقلاله ومن قدرته علي أن يكون مسئولاً عن نفسه متكيفاً مع حياته اليومية (الزعبي ، 1994 : 33).

كذلك يشير البعض إلي أن مهما تعددت أهداف التوجيه الإرشاد النفسي فأنها تندرج تحت ثلاث مستويات وهي كالتالي:

1. **المستوي المعرفي** (**Cognitive**) : يتناول التفكير والمدركات والتطورات والمعارف والخبـرات والمعتقدات.
2. **المستوي الوجداني** (**Affective**): يتناول الوجدانيات والانفعالات والاتجاهات والقيم.
3. **المستوي العملي السلوكي** (**Doing**): يتناول عملية تعديل السلوك وإكساب مهارات سلوكية عملية جديدة (زهران، 1987: 40)

ويمكن إجمال أهداف التوجيه والإرشاد النفسي ضمن المستويات السابقة في النقاط التالية:

أولا: تحقيق الذات: (Self – actualization)

كل فرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه هو دافع (تحقيق الذات)وفي نفس الوقت للفرد امكانات قد تسهل أو تعيق تحقيق ذلك الدافع، فالإنسان المتفوق الذكي وصاحب الامكانات والقدرات الممتازة يستطيع أن يحقق ذاته بسهولة، ولكن الإرشاد النفسي يركز علي مساعدة الفرد علي تقبل ذاته وتحقيقها مهما كانت الامكانات الموجودة عنده، فالإرشاد لا يقبل فكرة إما كل شي أو لا شي، ولكنه يساعد الفرد قبل كل شـي علي التعرف علي قدراته وامكاناته وحاجاته ويفهمها، وبعد ذلك يعمل علي مساعدته علي تحقيق أقصـي درجة يمكن أن توصله إليها امكاناته.ولكي يقوم بذلك علي المرشد النفسي أن يساعد المسترشد علي تحقيق ذاته وذلك بالسعي إلي أن يكون لديه مفهوماً ايجابياً عن ذاته فإذا وجد المفهوم سالباً عليه رفع ثقة الفـرد بنفسه وإذا كان هناك مبالغة من الفرد عن ذاته فعلي المرشد أن يساعده علي تعريفه بنفسه وإبعـاده عـن المبالغة عن ذاته (حواشين، 2002:24).

ثانياً: تحقيق التوافق: Adjustment

إن من أهم أهداف التوجيه والإرشاد النفسي تحقيق التوافق، أي تناول السلوك والبيئـة الطبيعيـة والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجـات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة.

ويتطلب تحقيق هذا الهدف تنمية طاقات المسترشد وإكسابه مهارات التعامل مع المواقف وخاصة المواقف الضاغطة، ومن أهم مجالات تحقيق التوافق الأتي:

* **التوافق الشخصي**: أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشـباع الـدوافع والحاجـات الأوليـة والفطرية.

* **التوافق التربوي**: وذلك عن طريق مساعدة الفرد علي اختيار أنسب المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدرات وإمكانيات الفرد.

* **التوافق المهني:** ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد عملياً وتدريبياً لها والإنجـاز والكفـاءة والشعور بالرضا والنجاح.

* **التوافق الاجتماعي:** ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمـع ومسـايرة المعـايير الاجتماعية وتقبل التغير الاجتماعي (الزبادي و الخطيب، 2000 :20).

ثالثاً: تحقيق الصحة النفسية: Psychic Health

الصحة النفسية تعد حالة دائمة يكون فيها الفرد متوافقا نفسياً ويشعر بالسعادة مـع نفسـه ومـع الآخرين ويكون قادراً علي تحقيق ذاته واستغلال قدراته إلي أقصي حد ممكن ويكون قادراً علي مواجهـة مطالب الحياة، ولكي تتوافر لدي الفرد الصحة النفسية وما تتضمنه من سعادة وأمن، فان مـن أهـداف عملية الإرشاد النفسي تحقيق الصحة النفسية وتحقيق سعادة الفرد وهناه ولتحقيق ذلك الهدف لا بـد مـن مساعدة الفرد في الرضا عن أساليب تكيفه مع المجتمع والمدرسة ومع العمل، إذ انه من غير المعقول أن يكون الفرد غير متوافقٍ مع كل ذلك الأمر، ويتم ذلك الأمر بإزالة ما يواجهه الفرد في حياته من مشكلات ومتاعب وصعوبات تعيق التواق والتكيف عنده لذلك يعمل الإرشاد علي إكساب الفرد القدرة علـي حـل المشكلات وفهمها بالشكل الصحيح (ملحم، 2001: 43).

رابعاً: تحسن العملية التربوية: Educational Improvement

إن أكثر المؤسسات التي تهتم بالتوجيه والإرشاد النفسي هي المدرسة وكما ذكر فان تحقيق التوافق التربوي والنجاح في المدرسة والتكيف مع الحياة فيها ومع العملية التربوية، لذلك فان مساعدة الفرد في التوافق المختلفة وتعريفه بطرق الدراسة الصحيحة وتجنيبه للعوامل التي تعيق نجاحه، كل ذلك يثير دافعيته ويشجعه علي الدراسة ويشعره بالرضا والسعادة في المدرسة ويهيئ جواً سليماً للعملية التربوية ويعمل علي تحسينها (عبد المنعم، 1996: 17).

خامساً: إكساب الفرد مهارة الضبط والتوجيه الذاتي: Control - Self

ويعني الوصول بالفرد المسترشد إلي درجة من الوعي بذاته وإمكانياته، وفهمه لظروفه ومحيطه فهماً اقرب للواقع، حيث يكون الكائن البشري في بداية حياتهم متمتعاً بمركز ضبط خارجي لسلوكياته، وينتقل ذلك تدريجياً بفعل التربية والتنشئة الاجتماعية والتوجيه والإرشاد إلي مركز ضبط داخلي، وبالتالي يتحكم في سلوكياته ويضبطها برغبة داخلية ومراقبة ذاتية دون تردد أو خوف، وبالتالي يستطيع المسترشد مواجهة مشاكله المستقبلية دون الاعتماد علي الآخرين، وصولاً إلي الوقاية والحماية من الوقوع في المشاكل، وهذا الجانب الوقائي من الاهتمامات الرئيسية للتوجيه والإرشاد (السفاسفة، 2003: 16).

سادساً: صنع القرارات: Decision - Making

يمر الفرد في حياته بسلسلة من المواقف والخبرات، يحتاج فيها إلي اتخاذ قرارات متباينة ومتدرجة في الشدة والخطورة، كذلك يمر بفترات انتقالية في الحياة وبمراحل نمائية متباينة في متطلباتها، ويحتاج إلي ذلك الأمر لاتخاذ القرار الصحيح والقرار المناسب، وهذه مهارة يجب أن يتدرب عليها الفرد منذ صغره كالقرار الزواجي والقرار التعليمي أو القرار المهني وبالتالي فهو يحتاج إلي تعلم إجراءات اتخاذ القرارات وصنعها، كما يحتاج البعض الأخر من الأفراد إلي مساعدة في تعديل إجراءات اتخاذ القرارات وصنعها، وبالتالي فان الفرد يحتاج إلي مساعدة فنية عملية في توضيح وتسهيل الخطوات التي تمكن من الوصول إلي القرارات المناسبة ليتخذها بنفسه ويرضي عنها ويتحمل مسؤوليتها وهذا لا يتأتى إلا بالإرشاد النفسي (حسين، 2004: 55).

❖ مناهج واستراتيجيات التوجيه والإرشاد النفسي:

الإرشاد النفسي له دور بارز في جميع مجالات الحياة المختلفة، وحتى يؤدي التوجيه الإرشاد النفسي دوره علي أكمل وجه، لا بد من توفير مناهج علمية يتبناها هذا التوجيه والإرشاد النفسي، وهذه المناهج تعتمد علي ثلاث استراتيجيات وهي المنهج التنموي، والمنهج الوقائي، والمنهج العلاجي ومادام المنهج الأول(التنموي) والثاني(الوقائي) يحرصان علي الجانب الوقائي في تجنب الأطفال الوقوع في المشاكل والتعرض للاضطرابات النفسية المختلفة، والمنهج الثالث(العلاجي) يحاول علاج ما وقع في الخطر (حواشين، 2002 :28).

وعلي العموم توجد هناك ثلاث مناهج للإرشاد النفسي لتحقيق أهدافه وتطلعاته وهي كالتالي:

الأول: المنهج النمائي: Developmental

يعتبر هذا المنهج عملية الإرشاد عملية نمو، وتقدم إلي الأفراد العاديين بهدف رعاية نموهم السليم والارتقاء بسلوكهم ورفع إمكانياتهم وقدراتهم واستعداداتهم وكفاءاتهم لتدعيم توافقهم النفسي والصحي والاجتماعي للتغلب علي الصراعات والمشكلات التي تحيط بالفرد، حيث يفيد هذا المنهج في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد النفسي في المدراس للأخذ بيد التلاميذ للوصول بهم إلي التوافق في جميع جوانبهم الشخصية والاجتماعية والدراسية (عبد المنعم، 1996: 36).

ويطلق عليها أحيانا (الاستراتيجية الإنشائية) وترجع أهمية المنهج التنموي إلي أن خدمات التوجيه والإرشاد تقدم أساساً إلي الأفراد العاديين لتحقيق زيادة كفاءة الفرد الكفء، وإلي تدعيم الفرد المتوافق والمتكيف إلي أقصي حد ممكن، ويتضمن المنهج التنموي الإجراءات التي تؤدي إلي النمو السليم لدي الأسوياء والعاديين خلال مراحل العمر المختلفة وصولاً بهم إلي أعلي مستوي ممكن من النضج والصحة النفسية، حيث يتحقق ذلك عن طريق معرفة وفهم وتقبل الذات ونمو مفهوم موجب للذات وتحديد الأهداف السليمة لجوانب الحياة المختلفة من خلال رعاية مظاهر نمو الشخصية جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً (الزبادي والخطيب، 2000: 21).

الثاني: المنهج الوقائي: Preventive Method

يحتل الجانب الوقائي حيزاً كبيراً في برامج التوجيه والإرشاد إذ أن الوقاية خطوة سابقة للعـلاج، وقد تؤدي إلي تقليل فرص الحاجة إليه فالوقاية هي محاولة لمنع حدوث المشـكلة والاضـطراب بإزالـة الأسباب المؤدية إلي ذلك، كما أنها محاولة للكشف المبكر في مرحلته الأولي بقصد السيطرة عليه ومنـع تطوره، ومن الإجراءات الوقائية التي يمكن القيام بها توفير الصحة النفسية في البيئة المدرسية من خـلال التعرف علي حاجات الطلبة والاهتمام بدراسة مشكلاتهم في بداية ظهورها وتوفير الجو الاجتماعي القائم علي التقبل وإتاحة الفرص أمام الطلبة للتعبير عن مشاعرهم وشخصياتهم (عطيوي، 2004: 215).

ويحتل المنهج الوقائي مكاناً في الإرشاد النفسي ويطلق عليه أحياناً مـنهج (التحصـين النفسـي)ضـد المشكلات و الاضطرابات النفسية حيث يهتم هذا المنهج بالأسوياء والأصحاء قبـل اهتمامـه بالمرضـي ليقيهم ضد حدوث المشكلات و الاضطرابات النفسية حيث يتدرج هذا المنهج إلي ثلاثة مسـتويات وهـي كالتالي:

☒ **الوقاية الأولية:** وهي محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرض وذلك بإزالـة الأسـباب حتى لا يقع المحظور.

☒ **الوقاية الثانوية:** ويتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولـي بقـدر الامكان والسيطرة عليه ومنع تطوره وتفاقمه.

☒ **الوقاية من الدرجة الثالثة**: وتتضمن محاولة تقليل اثر إعاقة الاضطراب أو منـع إزمـان المـرض والحيلولة دون إبقاء المريض داخل المستشفي (سمارة والنمر، 1990: 24).

ويشير حامد زهران إلي أن الخطوط العريضة للوقاية من الاضطرابات النفسية تتمحور في التالي:

* **الإجراءات الوقائية الحيوية**: وتتضمن الاهتمام بالصحة العامة، والنواحي التناسلية والوظائف العقليـة والحيوية للجسم.

* **الإجراءات الوقائية النفسية**: ويتضمن رعاية النمو النفسي السوي، ونمو المهارات الأساسية، والتوافق الزواجي والمهني، والتنشئة الاجتماعية الصحيحة والميول والاتجاهات والاستعدادات والقدرات.

* **الإجراءات الوقائية الاجتماعيـة**: وتتضمن إجراء البحوث والدراسـات العلميـة، وعمليـات التقـويم والتخطيط العلمي للإجراءات الوقائية.ومن ثم تتبع الحالات بالتقويم المستمر والكشف عن الاضـطرابات والمشكلات التي تواجه الفرد (سعفان، 2006: 47).

الثالث: المنهج العلاجي: Treatment Method

يهدف هذا المنهج إلي إعادة التوافق النفسي للمرضي الذين تعرضوا إلي اضطرابات نفسية، فهـو يعمل علي التعرف علي المرض النفسي وأسبابه وتشخيصه وتقديم العلاج المناسب.

وهذا المنهج يحتاج إلي تخصص دقيق في الإرشاد العلاجي، كما انه يحتاج إلي عيادات وامكانات ويأخـذ وقتاً وجهداً وتكاليف عالية إذا ما قورن بالمنهج النمائي والمنهج الوقائي، وقد لا يعطي نتائج سريعة وجيدة إذا كانت حالة الاضطراب شديدة أو مزمنة (ربيع، 2005: 33).

ويتضح مما سبق من خلال ما تقدم من استعراض لمناهج واستراتيجيات التوجيه والإرشاد النفسي أن هذه المناهج متكاملة و متناسقة ومتدرجة حيث تبدأ بالجانب التنموي مروراً بالجانب الوقائي وانتهـاء بالجانب العلاجي حيث تركز فيها علي تنمية قدرات الفرد بتوفير كل الامكانات والظروف التي يسـتطيع العيش فيها، ووقاية الفرد من الوقوع في المشكلات و علاج الفرد الذي يتعرض للمشكلات والحيلولة دون إزمان المرض لديه كما ينبغي علي كل من يقوم بالعمل في الإرشاد النفسي أن يلم بالمناهج الثلاثـة وان يكون علي دراية كاملة بها حتى يستطيع أن يبني خططه واستراتجياته في العمل الإرشادي بناء علي هذه المناهج.

❖ مبادئ عملية الإرشاد النفسي: Principles of the Counseling Process

التوجيه والإرشاد النفسي علم وفن يقوم علي أسس ومبادئ عامة يستطيع القائم بالعملية الإرشـادية أن يلتزم بها ويعمل من خلالها لضمان نجاح عملية التوجيه والإرشاد النفسي ومن أهم هذه المبادئ ما يلي:

أولا: مبدأ السرية: Confidentiality

إن العلاقة الإنسانية بين المرشد النفسي والمسترشد تعتبر من أهم العناصر الأساسية والهامة فـي عملية الإرشاد النفسي، وعليه يجب أن تتميز العلاقة بالثقة المتبادلة بين طرفي العملية الإرشـادية حتـى يستطيع المرشد أن يقدم الخدمة النفسية علي أكمل وجه، وهذا لا يتأتى إلا أن يقوم المرشد بحفظ أسـرار

المسترشد ويراعي مبدأ السرية التامة في علاقته الإرشادية كسباً في ثقتهم وحتى يثمر الإرشاد النفسـي، وتعتبر السرية دعامة أساسية وواحدة من أهم أخلاقيات المرشد النفسي، وهنا لابد أن نوضح أنه لا يجوز إفشاء السرية إلا مع أهل المهنة وذلك بعد أخذ موافقة منه، وأيضا إذا كانت هناك خطـورة علـي حيـاة المسترشد هنا يجب إفشاء السرية ضمان حياة المسترشد.

ثانياً: مبدأ تقبل المسترشد: Acceptance of the Counselee

يجب علي المرشد النفسي أن يتقبل المسترشد كما هو علي علاته و عيوبه دون نقد أو لوم، ودون ملاحظات أو إبداء رأي و دون استخدام المعاني حيث من أهم واجبات المرشد أن يتعرف علـي مواقـف الفشل لدي المسترشد أولا ثم التعرف علي مواقف النجاح ثانياً، ويجد الإشارة هنا إلـي ذكـر توصـيات **روجرز Rogers1951** بأنه يجب علي المرشد النفسي أن يتقبل المسترشد بانفعالاته المختلفـة وعلـي المرشد أن يتقبل المسترشد بطيب الكلام وطلاقة الوجه، كما ويجب أن ننوه هنا بان تقبل المسترشد ككـل يعني قبول كل سلوكياته أيا كان هذا السلوك حسناً أو سيئاً بل يجب تقبل المسترشد كما هو أولا ثم القيـام بتعديل السلوكيات الخاطئة ضمن العملية الإرشادية (عمر، 1987 :23).

ثالثاً: مبدأ هنا والآن: Here & Now

يركز هذا المبدأ علي الظروف والأحداث التي يعيشها المسترشد الآن، حيث انه يمر بكثيـر مـن المواقف والأحداث النشطة والتي من شانها زيادة التوتر لديه والعمل علي عـدم القـدرة علـي التكيـف والتوازن، كذلك يجب علي التأكيد علي ما يحدث الآن، أي المكان التي يتم فيه العملية الإرشادية بحيـث يقوم المسترشد بسرد الأفكار والأحداث والمعتقدات وما يصاحبها من مشـاعر وأحاسـيس نابعـة مـن المسترشد ويقوم المرشد بتحويلها إلي الحاضر وينبغي علي المرشد الماهر أن يكون ملماً بجميع جوانـب العملية الإرشادية حتى يكون قادرا علي فهم مشكلة العميل ومحاولة مساعدته ووضع الحلـول المناسـبة وذلك بمساعدة المسترشد حيث لابد أن تكون الحلول نابعة من المسترشد وفق قدراته حتى يستطيع القيـام بها من أجل التخلص من مشاكله المختلفة وإعادة التوافق والتكيف له (حواشين، 2002: 34).

❖ مجالات الإرشاد النفسي:

تعددت مجالات الإرشاد النفسي وشملت شتي جوانب الحيـاة العلاجيـة والتربويـة والزوجيـة والأسرية والطفولة والشباب والشيخوخة.

ويورد حامد زهران ثلاثة اتجاهات في تناول مجالات الإرشاد النفسي وهي كالتالي:

* **الاتجاه الأول**:يتضمن التركيز علي المجالات الرئيسية والهامة مثل مجال الإرشـاد التربـوي ومجـال الإرشاد المهني ومجال الإرشاد العلاجي.

* **الاتجاه الثاني**: يتضمن بالإضافة إلي مجالات الإرشاد الرئيسية الإرشاد الزواجي والإرشـاد الأسـري وإرشاد الأطفال وإرشاد الكبار.

* **الاتجاه الثالث**: ويتضمن الإرشاد الصحي والإرشاد الاجتماعي والإرشاد الأخلاقـي وإرشـاد الفئـات الخاصة وإرشاد الصحة النفسية.

وهنا سيركز الباحث علي مجالات الإرشاد الرئيسة وهي كالتالي:

أولا: الإرشاد التربوي: Educational Counseling

الإرشاد التربوي هي عملية مساعدة الفرد علي تحديد و رسم الخطط التربوية التي تتناسـب مـع قدراته وإمكانياته واهتماماته وأهدافه، وان يختار نوع الدراسة والمناهج الدراسية التي تسعده علي الكشف عن الإمكانيات التربوية، ومعاونته علي النجاح في دراسته وتحقيق أهداف التربوية في مجـالات الحيـاة المختلفة (مرسي، 1987: 270) .

حيث تتكامل أهداف الإرشاد التربوي مع أهداف الإرشاد النفسي والهدف العام هو نجاح العمليـة التربوية وذلك عن طريق معرفة التلاميذ وفهم سلوكهم ومساعدتهم في الاختيار السليم أنوع والاسـتمرار فيها بنجاح إلي جانب استفادته في حل ما قد يتعرض له من مشكلات عبـر مراحـل العمـر المختلفـة (زهران، 1994: 282).

ويقوم بهذه الدور مرشد تربوي مؤهل في احد العلوم الإنسانية ولديه الدراية والمعرفة والخبـرات اللازمة في كيفية التعامل مع الطالب في شتي الاتجاهات والمجالات، من خلال طرق وأساليب الإرشـاد المتنوعة (السفاسفة، 2003 :28).

مهام الإرشاد التربوي:

يهدف الإرشاد التربوي إلي مساعدة الطلاب في حل المشكلات التربوية التالية:

1. **اختيار نوع الدراسة**: حيث ما زال عدد كبير من الطلاب بحاجة ماسة إلي المساعدة في اختيار أنواع الدراسة والتخصصات تتناسب مع قدراته بعيداً عن تأثيرات الأسرة.
2. **التأخر الدراسي**: وتشمل الغياب عن المدرسة، وضعف التحصيل الدراسي وصعوبة التعلم والرسوب.
3. **الضعف العقلي**: ويشمل الطلاب محدودي الذكاء والذين يحتاجون إلي رعاية.
4. **التفوق العقلي**: وتشمل الأذكياء، والذين يحتاجون إلي استغلال قدراتهم لكي لا تضيع الموهبة لديهم.
5. **النظام :** حيث تنعكس بعض المشكلات مثل التأخر الدراسي وسوء التوافق وتكرار الرسوب والتسرب
6. **مشكلات أخري**: مثل مشكلات النمو، والتأتأة وفقدان السمع (الزيادي والخطيب، 2000: 131).

ثانياً: الإرشاد العلاجي: Clinical Counseling

الإرشاد العلاجي هو عملية مساعدة المسترشد علي اكتشاف وفهـم وتحليـل نفسـه، ومشـكلاته الشخصية والانفعالية والسلوكية التي تؤدي إلي سوء التوافق النفسي والعمل علي حل المشكلات بما يحقق أفضل مستوي للتوافق والصحة النفسية (أبو عيطة، 2002: 89).

ويهتم هذا النوع من الإرشاد إلي دراسة شخصية المسترشد ككل حتى يمكن توجيهه الوجهـة الصـحيحة بأفضل الطرق للوصول إلي اكبر درجة من التوافق النفسي والصحة النفسـية. حيـث يتنـاول الإرشـاد العلاجي المشكلات النفسية مثل مشكلات الشخصية واضطراباتها و المشكلات الانفعالية ومشكلات التوافق والسلوك العام، مستخدماً في ذلك وسائل جمع المعلومات مثل الاختبارات النفسية ومقـاييس التشـخيص النفسي حتى يستطيع المرشد أن يجمع بيانات ومعلومات تساعده علي أن يفهم ويشخص مشكلة المسترشد بدرجة أفضل (مرسي، 1987: 264).

ثالثاً: الإرشاد المهني: Vocational Counseling

يعتبر الإرشاد المهني من أقدم مجالات الإرشاد النفسي، فالإرشاد المهني هو عملية مساعدة الفرد علي اختيار العميل الذي تتناسب قدراته واستعداداته والإعداد للعمل والحصول عليه والتقدم فيـه، وهـذا

يعني أن الإرشاد المهني يعمل علي مساعدة الفرد علي أن يقرر مصيره المهني بنفسه ويتضمن الإرشـاد المهني عدة إجراءات منها الاختيار والإعداد للعمل والحصول عليه(عبد المنعم، 1996: 47).

ويهدف الإرشاد المهني إلي وضع الإنسان المناسب في المكان المناسب بما يحقق التوافق المهنـي ويعود علي الفرد والمجتمع بالخير، ويمكن تلخيص أهم المشكلات المهنية في (مشكلات اختيـار نـوع العمل والإعداد له * مشكلات التكيف مع العمل * التقاعد عن العمل) حيث تشـمل خـدمات الإرشـاد المهني التربية المهنية وتحليل شخصية العامل وكذلك طبيعة العمل والاختيار المهني والتأهيل فيمـا بعـد والتوافق المهني (زهران، 1988: 284).

ويري الباحث من واقع عمله كمرشد في مدارس المرحلة الأساسية العليا أن دور المرشـد فـي المدرسة بالتوجيه والإرشاد المهني يكون من خلال حصص التوجيه الجمعي، ومن خلال النشرات، وعقد الندوات الإرشادية المتنوعة خاصة لطلبة الصف التاسع بالتعاون مـع المؤسسـات والمراكـز المهنيـة، والجامعات الفلسطينية، وعقد اللقاءات الفردية مع الطلاب، وإعداد الزيارات الميدانية للمؤسسات والمصانع والجامعات والمراكز المهنية والتقنية المختلفة

رابعاً: الإرشاد الأسري: Family Counseling

يهدف الإرشاد الأسري إلي تحقيق سعادة واستقرار و استمرار الأسرة، وبالتالي سعادة المجتمـع واستقراره، وذلك بنشر تعليم أصول الحياة الأسرية السليمة وأصول التنشئة الاجتماعية الصحيحة للأولاد ووسائل تربيتهم ورعاية نموهم والمساعدة في حل وعلاج المشكلات الأسرية التي تطفو علـي السـطح (الزبادي والخطيب، 2000: 135).

حيث يركز الإرشاد الأسري ينظر إلي الأسرة باعتبارها وحدة متكاملة، يشكل الفرد فيهـا عنصـرا مـن عناصرها، ويري أن تعاون الأسرة يضمن لعملية الإرشاد فرص نجاح أفضل.حيث يلقي الإرشاد الأسري اهتماماً بالغاً في كثير من المجتمعات (عبد المنعم، 1996: 38).

ويمكن إجمال الخدمات التي يقوم بها الإرشاد الأسري إلي الأتي:

- **التربية الأسرية:** من حيث برامج مختلفة وإرشادية في تربية الأبناء.

- **الخدمات النفسية**: وتشمل توضيح العلاقة بين الأبناء وتربيتهم وعلاقة الوالدين مع الأقرباء.
- **الخدمات الاجتماعية:** حيث الاستفادة من الأخصائي الاجتماعي من خلال تقديم الاستشارات والإرشادات لتوضيح بعض المشكلات التي تخص الأسرة (سمارة والنمر، 1990: 151).

خامساً: إرشاد الأطفال: Child Counseling

من المعروف أن خصائص نمو الأطفال تختلف من مرحلة عمرية إلي مرحلة عمرية أخري وبالتالي فان عملية وأساليب الإرشاد تختلف من مرحلة إلي مرحلة أخري، فهو يهدف إلي إرشاد الأطفال إلي مساعدتهم علي النمو الشامل والمتكامل وإشباع حاجاتهم النفسية والجسمية والعقلية ومساعدتهم علي حل مشاكلهم في مراحل النمو المختلفة ومن أهم الاضطرابات النفسية التي يهتم بها إرشاد الأطفال هي الخوف والخجل والبكاء والغيرة كذلك يهتم بتقديم خدمات وبرامج توعية للوالدين في طرق التربية وتحقيق مطالب النمو في كل مرحلة لأطفالهم (سمارة و النمر، 1993 :36).

ويتضح مما سبق أن خدمات التوجيه والإرشاد للأطفال تقدم في العديد من المراكز والمؤسسات وعيادات الأطفال بهدف حل المشكلات، وتقديم البرامج النمائية والوقائية والعلاجية، إضافة إلي أن المدرسة تلعب دوراً هاماً في تقديم خدمات الإرشاد النفسي للطفل حيث يتم التعرف علي قدراته وميوله واهتماماته وإمكانياته واستثمارها وتوظيفها بشكل أفضل مع ما يتناسب والبيئة المدرسية، مع العمل علي اكتشاف صعوبات التعلم لدي الأطفال والمساعدة علي حلها.

سادساً: الإرشاد الديني:

إن من أهم أهداف التربية في مجتمعنا تنمية الشخصية الإسلامية الصالحة، لان النمو بمعناه الشامل يتضمن النمو الديني والأخلاقي، ويعد الإرشاد الديني من مقومات السعادة النفسية، فالجانب الروحي الممثل في الدين مهما كان مصدره، ولهذا السبب اتجهت عملية الإرشاد النفسي نحو الإرشاد، وفي هذا المقام لابد أن نفرق بين الإرشاد الديني، والوعظ الديني، فالوعظ الديني يقوم به رجال الدين العلماء منهم والواعظين، بما يقدمون من معلومات دينية منظمة، وتوجيهات لأتباعها والعمل بما جاء فيها من عظات بوسائلها المختلفة كدور العبادة وما تقدمه الإذاعات وشاشات التلفاز، أما الإرشاد الديني فهو يهدف إلي تكوين حالة نفسية، متوافقة، يتمشى فيها السلوك متكاملاً مع المعتقدات الدينية (حواشين، 2002: 177).

وحتى تصل عملية الإرشاد الديني إلي أهدافها لابد من توفر العناصر الآتية:

1. المحافظة علي فطرة الناشئ (الطفل) ورعايتها بأكملها.
2. تنمية مواهب الطفل واستعداداته.
3. توجيه هذه الفطرة وتلك كلها نحو الخير والصلاح.
4. التدرج في عملية الإرشاد سعة، وعمقاً تبعاً لمراحل النمو للطفل (موسي، 2001: 114).

ويقوم الإرشاد الديني علي أسس ومبادئ منها الربانية والتوحيد والشمولية والتوازن والتكامل والإنسـانية والتحلي الأخلاق والهداية، ويري الباحثين أن سبب الاضطراب والأمراض النفسية حسب رأي الدين إلي ارتكاب الإنسان الذنوب واقتراف الآثام والمعاصي، والصراع بين الخير والشر والحق والباطـل وهـذه الصراعات تهدد الذات وتتناوش النفس البشرية، ويحدد الدين طريق الخروج من هذا الاضطراب بالتوبـة والاستغفار والاعتراف بالذنب والدعاء إلي الله بأن لا يرجع إلي تلك الأعمال، الإكثار من ذكر الله سبحانه و تعالي والتوكل علي الله والصبر علي المصائب والتعلم من تجارب الغير والاستبصار واكتشاف الإنسان لأسباب مشكلاته، كل ما تقدم يظهر ما للإرشاد الديني من أثار بناءة في تنمية الشخصية السوية التي تملك نفساً مطمئنة، توفق بين النفس الأمارة بالسوء وبين النفس اللوامة (حواشين، 2002: 184).

سابعاً: إرشاد المراهقين(الشباب): Adolescents Counseling

تعتبر مرحلة الشباب أكثر المراحل الملحة للحاجة إلي الإرشاد النفسي، لما يتخلل هذه المرحلة من مشكلات فسيولوجية ونفسية ومهنية واجتماعية، وهي مرحلة تحقيق الذات وبناء الشخصية ويمر فيها الفرد بفترات انتقالية حرجة كالبلوغ الجنسي وما يصاحبه من تغيرات جسمية وانفعاليـة واجتماعيـة وكـذلك تغيرات عقلية وما يتبعها من اكتساب أنماط سلوكية، وخلال هذه المرحلة ينمو الفرد اجتماعيـاً وأخلاقيـاً ويكون قادراً علي تحمل المسئولية (عبد المنعم، 1996: 50).

ويقوم إرشاد المراهق في جوهره علي المساعدة في رعاية وتوجيه ونمو الشباب نفسياً وتربويـاً واجتماعياً والمساعدة في حل مشكلاتهم اليومية بهدف مساعدتهم علي تحقيق نمو سليم متكامل، وتوافـق سوي وتحقيق أفضل مستوي ممكن من الصحة النفسية (الزيود، 1998: 24).

وتبرز الحاجة إلي الإرشاد في المراهقة من كونها (مرحلة المراهقة) مـن أصـعب المراحـل النمائية في حياة الفرد، حيث تطرأ علي المراهق خلالها تغيرات في مختلف جوانب شخصـيته الجسـمية والعقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية مما تسبب له القلق والصراع، فالمراهق يحتاج إلي حاجات نفسية يسعى إلي إشباعها، فإذا لم يجد الإشباع يختل توازنه ويضطرب سلوكه، ومن ثم يكون في أشـد الحاجـة أمام هذا كله إلي من يرشده ويوجهه من أجل تخفيف صراعاته والتغلب علي مشكلاته، ومـن هنـا فقـد تعددت الخدمات الإرشادية المقدمة للمراهق في جميع حياته المختلفة وسوف يقوم الباحث بعرض مـوجز في الأتي، (حسين، 2004: 162).

- **خدمات نفسية:**

وتستهدف مساعدة المراهق علي تأكيد ذاته وزيادة الثقة بالنفس لديه ومساعدته في البحـث عـن هويته والتغلب علي مشكلاته النفسية وإيجاد الحلول الملائمة لها، كما تتضمن الخدمات الإرشادية في هذا المجال أيضاً تزويد المراهق بالمعارف والمعلومات الصحيحة المتعلقة بالثقافة الجنسية، وتقبل التغيـرات الجنسية التي تطرأ عليه.

- **خدمات اجتماعية:**

وتتضمن مساعدة المراهق علي بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانه من الجنسين علي أساس من الاحترام المتبادل، مع مساعدته علي اكتساب معايير وقيم المجتمع والامتثال لها، وتنميـة المسـئولية الاجتماعية لديه بقصد تحقيق التوافق الاجتماعي مع مجتمعه.

- **خدمات دينية وأخلاقية:**

وتتمثل هذه الخدمات فقي تزويد المراهق بالمعلومات الدينية وحثه علي التمسك بالمبـادئ والقـيم الدينية، التي تحميه من الانحراف والابتعاد عن ارتكاب المعاصي والذنوب، والتمسـك بـأداء الفـرائض الدينية بانتظام، واللجوء والاعتماد علي الله في حل مشكلاته واضطراباته النفسية من خلال التوبة والنـدم والتحلي بالصبر علي ما اقترفه من آثام ومعاصي.

- **خدمات تربوية:**

وتتضمن مساعدة المراهق علي اختيار نوع التخصص الدراسي المناسـب لقدراتـه، والتخطـيط التربوي السليم لمستقبله ليحقق أكبر قدر من التوافق الدراسي، إلي جانب مساعدته علي التحرر والتخلص من الخوف وقلق الامتحانات (وهذا ما يقوم به الباحث في دراسته الحالية)، ومساعدته علـي تكـوين اتجاهات إيجابية نحو زملائه ونحو معلميه، وأن تعمل المناهج الدراسية علي إشباع ما لديه من حاجـات ومراعاتها للفروق الفردية بين المراهقين.

- **خدمات مهنية:**

وتتضمن مساعدة المراهق علي أن يجد عمل مناسب لقدراته واستعداداته، وأن يكون راضياً عـن عمله محققاً من خلاله ذاته ورغباته وحاجاته والتغلب علي المشكلات التي تواجهه في عمله مما يودي به في النهاية إلي تحقيق التوافق المهني.

- **خدمات أسرية:**

وتتضمن مساعدة المراهق علي إقامة علاقات أسرية سليمة مع والديه وإخوته، وعلي أن يكون له دور فعال كعضوٍ في الأسرة في التصدي لما يعترض الأسرة من مشكلات من ناحية، ومن ناحية أخري مساعدة الوالدين علي تفهم طبيعة المراهقة ومتطلباتها والتغيرات التي تحدث فيها حتي يتمكن من اجتياز هذه المرحلة بأمان وسلام.

- **خدمات صحية:**

وتتضمن تقديم الخدمات الصحية للمراهق لحمايته من الأمراض والابتعاد عن ممارسة السلوكيات غير المرغوبة كالتدخين والمخدرات لما لها من أضرار جسمية ونفسية علي الفرد والمجتمع.

ومن خلال ما سبق يتضح أن المراهق يحتاج إلي مجموعة من المعلومات ترشده وتفيده وتقدم له علي شكل برامج، والي جانب هذه البرامج لابد من الاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد النفسـي علـي أن تراعي هذه البرامج طبيعة مرحلة المراهقة وخصائصها ومطالبها النمائية المختلفة.

❖ عملية الإرشاد النفسي: process Counseling

تعد العملية الإرشادية سلسلة من الخطوات المتتابعة التي يتبعها المرشد النفسي بدء من الإحالـة، وانتهاء بتحقيق الأهداف، وإنهاء العلاقة الإرشادية، فهي عملية مرنة، حيث تهدف إلي مساعدة المسترشد؛ ليساعد نفسه بعد تبصره بها، وفهمها، تحقيقاً للتوافق مع الذات من جهة، ومع المتطلبات البيئية من جهـة أخري، فهي عملية فنية تقتضي توفر مهارات، وأساليب وتكتيكات متعددة (السفاسفة، 2003 :79).

وقد وردت عدة تعريفات للعملية الإرشادية منها علي سبيل المثال:

☒ يري زهران العملية الإرشادية بأنها " مجموعة من الخطوات المهنية أو المراحل، والتي يتعين علـي المرشد النفسي أن يسلكها مع العميل بهدف مساعدته علي فهم ذاته وتنمية ما لديه من قدرات وإمكانيـات واستعدادات مما يساعده علي التغلب علي مشكلاته المختلفة، ويؤدي به إلي تحقيق التوافـق الشخصـي والاجتماعي (حسين، 2004 :260).

☒ ويعرف الشناوي العملية الإرشادية بأنها " تلك الخطوات أو المراحل المتتابعة التي يعمل فيها المرشد مع المسترشد ابتداء من مرحلة إحالة المسترشد إليه، حتى إقفال الحالة إما بتحقيق أهـداف الإرشـاد أو بتحويل المسترشد إلي أخصائيين آخرين (الخطيب، 2007: 71).

☒ ويعرف ملحم العملية الإرشادية علي أنها " مجموعة من الخطوات المهنية التي يسلكها فريق الإرشاد في التعامل مع الحالة، بهدف تنمية إمكانات الفرد واستغلالها بما يمكنه من التوافق السـوي مـع الـذات والعالم الخارجي (السفاسفة، 2003 :79).

ولكي تحقق العملية الإرشادية أهدافها وغاياتها بشكل فاعل، فإنها يجب أن تسير وفـق خطـوات وإجراءات محددة، بحيث تشتمل هذه الخطوات علي ثلاث عمليات محورية متداخلة متسلسـلة ورئيسـة وهي كالتالي:

1. مرحلة الإعداد والتهيئة: Prepartion

وهي مرحلة الدراسة التي تستهدف البدء في العملية الإرشادية، وتشتمل علي تهيئة مكان الإرشاد، وبناء العلاقة الإرشادية الدافئة، واكتشاف مشكلة المسترشد، وتحديد أهـداف الإرشـاد، وعمليـة جمـع المعلومات والبيانات عن المسترشد وتفسيرها (صالح، 1985: 43).

وعليه فإن العلاقة الإرشادية الجيدة تؤدي إلي نمو نفسي جيد، والعلاقة الضعيفة تؤدي إلي نتـائج غيـر مرغوب فيها، ويفترض أن تقوم العلاقة الإرشادية علي عوامل مثل: الاحترام المتبادل والثقة والإحساس بالأمن والراحة النفسية (الخطيب، 2007: 73).

2. مرحلة التشخيص: Dignosis

وتشمل تحديد العوامل المسئولة عن وجود المشكلة، وكيفية تفاعل الأسباب المختلفة، ومعرفة مدي تطورها، ومدي مساهمتها في وجود المشكلة واستمراريتها (حسين ، 2004 : 260).

3. مرحلة تنفيذ الإجراء الإرشادي: Counseling

وتشمل تحديد أنسب الطرق والأساليب الإرشادية المناسبة للمسترشد وأساليب العـلاج المناسـبة للحالة، وتطبيقها فعلياً عبر الجلسات الإرشادية، ثم التقييم والإنهاء والمتابعة لمعرفة انتقال أثـر الإرشـاد واستمراريته بعد انتهاء العلاقة الإرشادية(السفاسفة، 2003: 80).

- **عناصر العملية الإرشادية:**

تشمل عناصر العملية الإرشادية الأطراف التالية:

- المرشد النفسي
- المسترشد أو المسترشدين علي اختلاف مواقعهم في الحياة مثـل (الأهـل - المعلمـين - الأزواج أصحاب العمل - الآباء – المرضي النفسيين).

- **خصائص العملية الإرشادية:**

1. عملية إنسانية دينامية تتم بين مرشد ومسترشد وتقوم بناء علي علاقة مهنية يسودها التعاون .
2. عملية فنية مرنة تقتضي توفر مهارات وأساليب وتكتيكات متعددة.
3. عملية مستمرة ومنتظمة تستمر عدة جلسات متتابعة.
4. خدمة تغير طوعي يقبل عليها الفرد بنفسه.
5. عملية تعليمية تمكن المسترشد من اتخاذ قراراته بنفسه.
6. خدمة يقدمها إنسان متدرب تدريباً مناسباً ولديه الخبرة الكافية في مجال الإرشاد.
7. عملية مساعدة الفرد علي فهم نفسه من أجل تحقيق ذاته (صالح، 1985: 58).

- **عوامل نجاح العملية الإرشادية:**

تتحدد عوامل نجاح العملية الإرشادية من خلال الآتي:

1. العلاقة الإرشادية المهنية القائمة علي أساس الاحترام المتبادل و التعاون والتفاهم.
2. الثقة المتبادلة ما بين المرشد والمسترشد.
3. تقبل المرشد للمسترشد كما هو عليه وحسن الإصغاء له والحفاظ علي سـرية المعلومـات الخاصـة بالمسترشد وخصوصيتها.
4. الاحترام المتبادل بين المرشد والمسترشد، وذلك بالاعتراف بقيمة المسترشد وقدرته علي التفكير.
5. التخطيط الجيد للعملية الإرشادية والاعداد لها.
6. تهيئة المكان المناسب الذي تتم فيه المقابلات مع المسترشد.
7. التشخيص الصحيح والقائم علي جمع البيانات الصحيحة والمعلومات الهامة في حياة المسترشد.
8. اختيار أنسب الطرق والأساليب الإرشادية المناسبة في ضوء نتيجة التشخيص التي قام بها المرشد.
9. المتابعة والتقييم المستمران لسلوكيات المسترشد فيما بعد.
10. طريقة الإنهاء الصحيحة للعملية الإرشادية من حيث مراعاة شعور المسترشد وإخبار المسترشد بـأن باب المرشد سيبقي مفتوحاً في أي وقت له (شعبان و تيم، 1999: 111).

❖ نظريات التوجيه الإرشاد النفسي: Theories of Guidance &Counseling

يستمد التوجيه والإرشاد من نظريات علمية، حيث توجد هناك العديد من النظريات التـي تفسـر السلوك الإنساني، والإرشاد النفسي يهتم بدراسة وفهم وتفسير السلوك ومن ثم لابد من دراسة مثـل هـذه النظريات حيث تعطي مثل هذه النظريات فهم واضح للمرشد عن طبيعة النفس البشرية، وتجعلـه قـادراً علي الإلمام بكل تكتيكات وأساليب الإرشاد النفسي من جهة، ومن جهة أخري تفيد المرشد مـن مواجهـة تعدد المشكلات التي يتناولها الإرشاد النفسي.

كذلك لا يمكن لأي علم من العلوم الطبيعية أو الإنسانية الاستغناء عن النظرية، حيث أنها تعمـل علي الربط في نظام متناسق ومتكامل وتفسير هذه الوقائع بشكل منطقي وسليم يقبله العقل البشـري، ولا شك أن المرشد النفسي يجب أن يعمل في ضوء نظرية ما، طالما أن عملية الإرشاد النفسي تهتم بدراسـة

وتفسير وتقييم السلوك والتنبؤ به، وتعديله وتغييره، وتفيد النظريات الإرشادية في فهم العملية الإرشـادية نفسها وفهم طرق الإرشاد النفسي المختلفة (حسين، 2004 :58).

وفيما يلي سوف يستعرض الباحث عينة من نظريات التوجيه والإرشاد النفسي الهامـة والتـي تـرتبط ارتباطاً مباشراً بطرق الإرشاد النفسي:

أولاً: نظرية التحليل النفسي: Psychoanalytic Theory

تنسب نظرية التحليل النفسي إلي العالم (فرويد) وهي نظرية في العلاج النفسي فهي قائمة علـي بحوث المرضي النفسيين، ولكن يمكن استخدامها في الإرشاد النفسي، حيث يري فرويد أن الإنسان لـيس خيراً ولا شريراً ولكن تتحكم فيه غرائزه، حيث يري فرويد أن كثير من الأمراض ترجع إلـي الصـراع الجنسي، ويري فرويد أن فترة الطفولة المبكرة من أهم واخطر المراحل في حياة الفرد لما يحدث فيها من خبرات مؤلمة، ويعتبر التداعي الحر أهم أسلوب لهذه النظرية حيت التفريغ الانفعالي والتنفيس واسـتذكار الذكريات الماضية للكشف عن الخبرات المؤلمة ليستطيع المرشد أن يقف علي السبب الـرئيس للمشـكلة ومن علاجها أو العمل علي تخفيف حدتها (الشناوي، 1997: 38)

ويفترض فرويد ثلاث مكونات وقوي تحرك سلوك الإنسان وتوجهه وهي (الهو) مكمن الغرائز والشهوات و (الأنا) مركز التوازن و (الأنا الأعلى) مركز المثاليات، وتحدد نظرية التحليـل النفسـي إستراتجيتها في أنها تعتمد في المقام الأول علي العلاقة الدينامية بين المرشـد والمسترشـد ممـا يـدفع المسترشد علي تفريغ انفعالاته المكبوتة وهذا يؤدي إلي التخفيف منها وتركز علي التداعي الحـر وسـبر أغوار الشخصية من أجل البوح بالذكريات المؤلمة ومحاولة تخفيف التوتر والصراع عند المسترشد ومن ثم غرس الثقة والأمل في نفس المسترشد (ربيع، 2003: 111).

وتبدو أهمية نظرية التحليل النفسي من خلال الهدف الذي تسعي إليه هـو مسـاعدة المسترشـد للوصول إلي فهم ثابت وواضح لقدراته وإمكانياته ليتكيف مع المواقف المحيطة به وحل المشكلات التـي يعاني منها، وتكون طريقة الإرشاد من خلال قيام المرشد النفسي بتوضيح الغموض الذي يكتنف المسترشد وتبيان سلوكه ونظرته العامة للحياة، ويتبع خطوات معينة من التداعي الحر، حيث يعبر المسترشد عما مر

به من خبرات سابقة بكل حرية، ثم يأتي التفسير من قبل المرشد وتحليل الأحلام والتحويل الانفعالي من خلال إعادة الأشياء التي حدثت للمسترشد في الماضي، وعكس المشاعر الانفعالية للمسترشد والاستبصار من خلال رؤية المسترشد لصراعاته مكشوفة أمامه لفهم الصحيح لذاته، وإعادة التعليم وبناء العادات الصحيحة تدريجياً (الزعبي، 1994: 50).

- **مميزات نظرية التحليل النفسي:**

1. تهتم بعلاج أسباب المشكلات وليس الأعراض.
2. تتناول الجوانب الشعورية واللاشعورية في الحياة النفسية للفرد.
3. تهتم بماضي الفرد وخبراته السابقة والوضع الاقتصادي والاجتماعي للفرد.

- **عيوب نظرية التحليل النفسي:**

1. تهتم بالمرضي أكثر من الأسوياء.
2. لا تستند إلي أسس منهجية واضحة فطرأ عليها التغير والتبدل.
3. تحتاج إلي وقت كبير وجهد عالي وتحتاج إلي أخصائي ماهر وخبير.
4. ترجع جميع الصراعات والتوترات إلي أسباب جنسية (عبد المنعم، 1996: 169).

ثانياً : النظرية السلوكية: Behavior Theory

النظرية السلوكية تتمحور حول التعرف علي السلوك غير المرغوب فيه ومحاولة تعديله إلي سلوك مرغوب فيه وهي تستخدم أساليب كثيرة ومتنوعة لتعديل هذا السلوك غير المرغوب فيه وتسمي هذه الأساليب (فنيات تعديل السلوك)، ويطلق عليها أصحابها نظرية (المثير والاستجابة). والأسلوب الأمثل المتبع هو تحديد السلوك الخاطئ ثم العمل علي التخلص منه أو انطفائه تدريجياً وتستخدم لذلك الأمر الكثير من المعززات والتي تساهم في تعديل السلوك غير المرغوب فيه وإحلال محله السلوك المرغوب فيه (حواشين، 2002: 234).

ويري أصحاب النظرية السلوكية ومنهم: واطسون، بافلوف، وسكنر، أن دراسة السلوك علم تجريبي، وتهتم النظرية السلوكية بدراسة سلوك الإنسان وأسبابه وطرق تعديله أو تغييره من خلال برامج تعديل

السلوك، وتهتم بالسلوك الظاهري الخارجي أكثر من اهتمامها بالأسباب الحقيقية الكامنـة وراء السـلوك الصادر من الإنسان (الزبادي و الخطيب، 2001: 53).

ويفسر أنصار المدرسة السلوكية المشكلات السلوكية بأنها أنماط من الاسـتجابات الخاطئـة أو غيـر السوية المتعلمة من البيئة. ويطلق علـي تطبيـق النظريـة السـلوكية فـي ميـدان الإرشـاد النفسـي (الإرشاد السلوكي) حيث يركز هذا النوع من الإرشاد السلوكي علي ما يلي:

- تعزيز السلوك السوي المتوافق.
- مساعدة المسترشد في تعلم سلوك جديد مرغوب فيه والتخلص من سلوك غير مرغوب فيه.
- تغيير السلوك غير السوي أو غير المتوافق وذلك بتحديده وتحديد الظروف ومن ثم إعادة تنظيم البيئـة من اجل إنتاج سلوك سوي.
- الحيلولة دون تعميم المسترشد قلقه علي متغيرات أخري جديدة.
- النمذجة الحسنة وذلك بتقديم المثل الطيب والقدوة الحسنة سلوكياً (جلال، 1992 :253).

وتمثل النظرية السلوكية مكانة هامة في علم النفس القديم والحديث، ولكن تطبيقها في مجال الإرشـاد النفسي أمر حديث نسبياً، وجوهر الاهتمام في النظرية السلوكية هو السلوك الإنساني كيف يتعلم ؟ وكيـف يتغير؟ وكيف يتعدل؟ ويقابله اهتمام العملية الإرشادية بعملية التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم فيما بعد، لذا فالنظرية السلوكية تفسر المشكلات السلوكية لدي الأفراد علي أنها أنماط من الاستجابات الخاطئـة غيـر المناسبة (محمود، 1998: 45).

وتستند النظرية السلوكية في معالجتها لموضوع الإرشاد النفسي إلي الفرضـية القائلـة " أن معظـم مشاكل المسترشدين هي مشاكل سلوكية في أساليب التعلم لديهم " وبالتالي فالسـلوكيين يـرون أن مهمـة المرشد تتركز في تقديم أفضل وأنسب أساليب التعلم للمسترشد لمساعدته علي التوافق والتكيف في مواقف جديدة ومتنوعة (الخطيب، 1998: 225).

ومن هذا المنطلق نجد أن النظرية السلوكية تقوم علي مجموعة من المبادئ والأسس التي تشـير إلي أن معظم سلوك الإنسان متعلم سواء كان سوي أو غير سوي، وتكون وظيفة المرشد النفسي مسـاعدة المسترشد علي تعلم أساليب سلوكية جديدة أكثر توافقاً، وتحال هذه النظرية السلوك الإنساني إلـي مثيـر

واستجابة، حيث يتوقف السلوك علي نوع العلاقة بين المثير والاستجابة، فإذا كانت العلاقة إيجابيـة كـان السلوك سوي، وإذا كانت العلاقة مضطربة يكون السلوك غير سوي، وتري أن الشخصية هـي مجمـوع الأساليب السلوكية المتعلمة والثابتة نسبياً، وترجع عملية التعلم إلـي الدافعيـة، و التعزيـز، والانطفـاء، والتعميم، وإعادة التعميم (الزعبي، 1994: 75).

ويري بعض الباحثين في هذا المجال أن السلوك عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي تنقسم إلي أنشطة عقلية وأنشطة وجدانية وأنشطة حركية، وتعديل السلوك هو المساعدة في حل المشـكلات النفسـية والسلوكية والتربوية ويرون أيضا أن تعديل السلوك هو بمثابة عملية تربوية يتم خلالها إحداث تغيير فـي سلوك المتعلمين كالنمذجة لسلوكيات سوية جديدة، أو الابتعاد عن سلوكيات غيـر مرغوبـة، أو تـدعيم سلوكيات قائمة(مختار، 1992: 37).

ويري الباحث من خلال عمله كمرشد نفسي أن المرشد النفسي في المدرسة غالباً ما يتعامل وفـق النظرية السلوكية التي تركز علي الإرشاد السلوكي، حيث يعاني الكثير من الطلبة العديد مـن المشـاكل السلوكية بشكل واضح مثل: العدوان، و العنف، والتأخر الدراسي وذلك نتيجة أسباب مختلفة، حيث يقـوم المرشد النفسي بدراسة الحالة وتشخيصها، ووضع الخطة العلاجية المناسبة للمسترشد، وذلـك بمسـاعدة الأهل والإدارة المدرسية إذا لزم الأمر، وهنا يبرز دور المدرسة حيث يعتبر تعديل السلوك وتوجيهه غاية التعليم، وأساس العملية التربوية بشكل عام والإرشاد النفسي بشكل خاص.

☒ نقد النظرية السلوكية:

1. لا تنظر إلي الفرد نظرة كلية، بل تهمل العناصر الداخلية للفرد.
2. تهمل خبرات الشخص الماضية، وتاريخ حياته، وتهتم بالأحداث أو الأعراض الحالية.
3. التركيز علي السلوك الملاحظ الظاهري الموضوعي (الخطيب، 2000 :48).
4. تعتمد علي أساس إزالة الأعراض الظاهرة بدلا من التعرف علي الأسـباب والـدوافع الكامنـة وراء المشكلة مما يودي عدم انتهاء المشكلة (عبد المنعم، 1996: 164).

☒ مميزات النظرية السلوكية:

1. تجنب النظرية لتصنيف الأفراد إلي فئات معينة وعدم استخدام مصطلحات غامضة وغير عادلة مثـل (سوي – منحرف – متخلف).
2. لا تحتاج إلي علاقة إرشادية مباشرة، حيث من الممكن تدريب أفراد للقيام بهذه المهمة.
3. تعتمد علي ضبط الذات حيث من الممكن أن يقوم الفرد بتعديل سلوكه وفق برنامج معد لهذا الغـرض كتحسين عادات الاستذكار وإنقاص الوزن (سمارة والنمر، 1990: 58).

ثالثاً : نظرية الذات: Self Theory

تقوم فلسفة نظرية الذات علي الإيمان بأهمية الفرد، لما لديه من عناصـر طيبـة فـي مكونـات شخصيته التي تساعده علي التغلب علي مشاكله وتقرير مصيره بنفسه (الزيود، 1998: 182).

ويتضمن التوجيه والإرشاد النفسي دراسة الذات و مفهوم الذات، حيث (الـذات) هـي جـوهر الشخصية و (مفهوم الذات) هو حجر الزاويـة فيهـا وهـو الـذي يـنظم السـلوك ويعتبـر نظريـة (كارل روجرز) هي أحدث وأشمل نظريات الذات حيث تسمي في ميدان الإرشاد النفسـي (الإرشـاد المتمركز حول العميل)، حيث تهتم هذه النظرية بدراسة مفهوم الذات وتركز علي خلـق منـاخ نفسـي يستطيع الشخص أن يحقق أفضل نمو نفسي. ويري أنصار هذه النظرية أن المشكلات و الصراعات تنتج نتيجة تكوين مفهوم أقل من الواقع أو تكوين مفهوم للذات أكبر من الواقع وبالتالي فهدف الإرشاد هنا هـو تكوين مفهوم واقعي عن الذات، ويركز هنا المرشد علي أن يوازن بين الذات الواقعية والذات المثالية من أجل ضمان سعادة الفرد وإبعاده عن بؤرة المشاكل ومواطن القلق والتوتر (أبو عيطة، 2002: 178).

وتسير هذه النظرية وفق مفاهيم أساسية مثل: الميل إلي تحقيق الذات، وإدراك العالم الظـاهري، وتقدير الذات حيث يعيش الفرد ضمن خبرات ايجابية وسلبية تؤدي إلي تطوير الإحساس بتقدير الذات تبعاً لنوع الخبرة والتفاعل مع الآخرين (الزيود، 1998: 183).

ويري الأخصائيون في هذا المجال أن مفهوم الإنسان عن ذاته له اثر في سلوكه، لذا فإن فهم ذات المسترشد عنصر أساسي في نجاح عملية الإرشاد، حيث تهدف عملية الإرشاد النفسي إلي تحقيـق فهـم

واقعي للذات، وزيادة التطابق بين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي، فإن استطاع المسترشد معرفة ذاته يمكنه التحرر من السلوك المتعلم والذي لا يتفق مع ذاته ومع المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلي إعاقة ميوله الفطرية عن تحقيق الذات (الزعبي، 1994: 71).

وقد أكد روجرز علي مجموعة من الخطوات الإرشادية أثناء العملية الإرشادية أهمها: توجيه المرشد اهتمامه نحو المسترشد كفرد أكثر من أنه مشكلة ويحاول فهم اتجاهاته وإثرها علي مشكلته، وإتباع مرحلة الاستكشاف والاستطلاع للتعرف علي الجوانب الايجابية والسلبية للمسترشد، وتوعية المسترشد وزيادة فهمه وإدراكه للقيم الحقيقية، ثم تعزيز الاستجابات الايجابية ومراعاة الشروط العملية الإرشادية المتمثلة في الاتصال والتواصل الجيد، ومدي وعي وإدراك المرشد لتصرفاته، واحترام وتقدير المسترشد، والفهم والتعاطف مع المسترشد (أبو عيطة، 2002: 145).

ويري روجرز أيضاً أن هذا الأمر لا يتم إلا من خلال امتلاك المرشد النفسي لمجموعة من المهارات الإرشادية التي يجب أن يقوم بها المرشد النفسي وهي: مهارة الإصغاء، و الانتباه، والاستماع الفعال، والتعاطف، والاحترام غير المشروط، بغض النظر عن نوعية المشكلات التي يعاني منها المسترشد، وعدم إصدار الأحكام علي المسترشد والأصالة بمعني أن تكون الجلسة طبيعية وليست مصطنعة، والأهم من هذا كله لابد من توافر علاقة مهنية قائمة علي الثقة والاحترام المتبادل، وعكس المشاعر، و التلخيص، و يستخدم المرشد النفسي فن المهارات أثناء الجلسة الإرشادية بهدف التعرف علي طبيعة المشكلات التي يعاني منها المسترشد، وإيجاد الحلول المناسبة لها من خلال المسترشد بمساعدة المرشد النفسي (العزة، 1999: 36).

☒ نقد نظرية الذات:

- لم تبلور النظرية تصوراً كاملاً لطبيعة الإنسان، حيث ركزت علي الذات ومفهوم الذات وأغفلت الجوانب الاخري للإنسان.
- تركز علي أسلوب ومصدر واحد في جمع المعلومات من الفرد مباشرة، وإغفالها المصادر الاخري مثل المقاييس والاختبارات النفسية والملاحظة.

- ركزت علي دور الفرد في تقرير مصيره علي حساب الموضوعية فقد يضلل المسترشد مرشده خوفاً من تهديد ذاته.
- تركز علي الجوانب الشعورية علي حساب الجوانب اللاشعورية علماً بان كلا من الجـانبين مكمـلان لبعضهما البعض في عملية الإرشاد النفسي (الزيود، 1998: 220).

ويتضح مما سبق أنه وبالرغم من الانتقادات السلوكية التي وجهت لهذه النظرية، فإنهـا تعتبـر مـن النظريات الهامة، ويعمل بها الكثير من المرشدين النفسيين خاصة في العيادات والمراكز النفسية.

رابعاً : نظرية السمات والعوامل: Trait Theory

تركز نظرية السمات علي المكونات الأساسية لبناء شخصية الفرد، حيث يعرف (ورتمان) السمة علي أنها الثبات النسبي لصفة ما يختلف فيها الفرد من شخص لآخر، وترجع أصول هذه النظرية إلي علم النفس الفراق وقياس الفروق الفردية حيث تركز هذه النظرية علي تحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها سعياً لتصنيف الناس والتعرف علي السمات والعوامل التي تحدد السلوك والتي يمكن قياسها وتمكن مـن التنبؤ بالسلوك من خلاله وتدور الفكرة الرئيسة في أنها تحاول أن تفسر السلوك الظاهري عـن طريـق افتراض وجود استعدادات موجودة لدي الفرد، وهي المسئولة عن سلوكه، فنظرية السـمات تقـوم علـي فكرتين أساسيتين الأولي هي فكرة وجود استعدادات مستقلة عن الظـروف الخارجيـة و الثانيـة فكـرة العمومية أو الثبات في السلوك الفردي (العزة، 2004: 97).

وتعتبر نظرية السمات هي الأساس النظري الذي تقوم عليه طريقة الإرشاد المباشر ويعد العـالم (وليامسون) رائد طريقة الإرشاد المباشر، ومن تطبيقات النظرية في المجال النفسي ما يلي:

- عملية الإرشاد النفسي هي عملية عقلية معرفية.
- سوء التوافق لدي الأفراد يترك جزءاً كبيراً من العقل قادراً علي استخدامه في التعلم.
- المرشد مسئول عن تحديد المعلومات المطلوبة وجمعها وتحليلها وتقديمها إلي المسترشد.
- المرشد قادر علي تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد المباشر بناء علـي الخبـرة والقـدرة الكافية الموجودة لديه (الخطيب، 2000: 285).

☒ نقد نظرية السمات والعوامل:

1. لا يوجد هناك اتفاق حول معاني السمات.
2. تركز النظرية علي سلوك الشخص، ولكنها لا تحدد كيف يسلك ولماذا يسلك هذا السلوك.
3. النظرية محل شك ونقد كبير بالنسبة لميدان الإرشاد النفسي من حيث الشخصية وتكاملها.
4. لا تقدم النظرية وصفاً كاملاً للشخصية علي كل أبعادها.
5. تعتمد علي التحليل الإحصائي في تحديد السمات العامة وإعطاء وصف كمي لها.
6. تركز علي وصف السلوك، ولا تهتم بمعرفة أسباب السلوك (مرسي، 1987: 114).

خامساً : النظرية الوجودية: Trait Theory

تنظر الوجودية إلي الإنسان كما هو وما سيكون عليه، وتري أن هناك فرقاً بين الكـائن وذاتـه، حيث إن الذات هي انعكاس للعالم الخارجي، فقد تنال الاستحسان من الآخرين، أو لا تنـال الاستحسـان ذاته، وانه خارج إرداة الفرد، وإحساس الفرد بأنه كائن يتوقف علي فهمه لذاته، ووعيه لنفسـه وخبراتـه الشخصية، وتقبله للواقع يعطي معني لوجوده (الشناوي، 1997: 45).

وتعبر النظرية الوجودية عن رأيها في الطبيعة الإنسانية في مجموعة افتراضات منها: كل إنسان قادر مسئول عن أعماله، وكل إنسان لديه القدرة علي تغيير طبيعة الكون الوجودي بمجهود ضئيل، وعلي كل إنسان تقديم المساعدة للآخرين للمحافظة علي الجنس البشري، والإنسان يخلق طبيعته الخاصـة، وأن كل إنسان يتعامل مع الآخرين بنفس تعاملهم، وان تتصف القرارات بالموضوعية، والاختيار هـو حقيقـة الوجود الإنساني، ويحتاج الإنسان للمساعدة عندما لا يستطيع مواجهة مشكلاته بمفرده، وعلي المسترشـد طلب المساعدة من المرشد دون انتظار، والإرشاد يساعد المسترشد علي تنمية قدراته وإمكانياته وتحقيـق الذات، والاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين، وعدم الإساءة للآخرين (أبو عيطة، 2002: 180).

والإرشاد الوجودي له مجموعة من الأهداف أهمها: جعل المسترشد أكثر وعياً وإدراكاً لوجوده، و توضيح فردية المسترشد، وتقدير حريته، وتحسين مواجهة الفرد مع الآخرين، وتعزيز الشعور بالمسـئولية لـدي المسترشد، ومساعدته في تثبيت إرادته وتقويتها، ومن المآخذ علي النظرية الوجودية أنها تتعامل مع البعد الروحي والمشكلات الروحية والفلسفية للإنسان، وليس البعد السيكولوجي، وتركز النظرية الوجودية علي

المعاني عند الإنسان، ذات الطبيعة الروحية والفلسفية المتمثلة في عدة مجالات منها المـوت، والمعانـاة (الزيود، 1998: 304).

سادساً : النظرية العقلانية- الانفعالية: (Rational- Emotive Theory(R.E.T

تعتبر هذه النظرية طريقة متكاملة للعلاج والتعلم، حيث تستند إلي أرضية نظرية معرفية إدراكية، انفعالية سلوكية، وتتكون من نظرية في الشخصية، وطريقة نفسية في العلاج، حيث تتجه هذه النظرية إلي استخدام العقل والمنطق في الإرشاد والعلاج النفسي، وتشير أسسها ومبادؤها إلي أن التعلم المبكر هو السبب فـي الاضطراب النفسي والمعاناة والقلق، كذلك تعتبر أن الإنسان مخلوق عقلاني وغير عقلاني في آن واحـد، حيث تري أن الإنسان عندما يفكر ويتصرف بعقلانية، يصبح شخصاً سوياً فاعلاً منتجاً ومتزناً، وعنـدما يصبح تفكيره غير عقلاني وغير منطقي، فإنه يواجه الاضطراب، وبالتالي فهو غير سوي، كما تـري أن التفكير والعاطفة عمليتان متلازمتان، وأن التفكير اللامنطقي يعود في أصله إلي مراحل العمـر المبكـرة المتصفة بعدم المنطق (السفاسفة، 2003: 63).

ويشير (أليس) إلي أن معظم المشكلات النفسية لا تنجم عن ضغوط خارجية، بل تأتي من وجدود الأفكـار والمعتقدات الخاطئة التي يعتنقها الفرد نتيجة نقص المعلومات والأفكار الصـحيحة لديـه، أي أن السـبب الحقيقي وراء الاضطرابات النفسية والمشكلات النفسية هو الفرد ذاته، وليس ما يتعرض له من خبـرات في حياته (الخطيب، 2000 :274).

ويري رائد هذه النظرية أن الهدف الرئيس حسب النظرية هو التقليل من التفكير غير العقلانـي أو مـن الاضطراب الانفعالي عند المسترشد، كما أن علي المرشد أو المعالج أن يساعد المريض علـي اسـتبدال الأفكار والاتجاهات غير المعقولة واستبدالها بأفكار واتجاهات منطقية ومعقولة، ومع هذا فـإن النظريـة تعرضت لانتقادات عديدة من أهمها أنها تعتمد علي الأسلوب المباشر، وهذا يجعل المسترشد سـلبياً فـي العملية الإرشادية، كما أنها لا تصلح لعلاج حالات الاضطراب الشديدة التي لا يكفيها مجرد تغيير الأفكار والمعتقدات (حسين، 2004: 97).

❖ أوجه الشبه والاختلاف بين نظريات الإرشاد النفسي:

يوجد بين نظريات التوجيه والإرشاد النفسي العديد من أوجه الشبه والاختلاف، حيث يري البعض أن هناك اختلاف في النظريات ولكن من دون تعارض، فهم يرون أن الأسس واحدة فيما يتعلق بالعلاقـة بين المرشد والمسترشد ويعزون الاختلاف الحاصل إلي أن كل نظرية تقوم علي ملاحظـات ودراسـات تجريبية وممارسات إكلينيكية تختلف عن الاخري.

وفي هذا المقام سوف يستعرض الباحث أوجه الشبه والاختلاف علي شكل نقاط ليتسنى للقاري أن يتعرف علي درجة التشابه أو الاختلاف بين النظريات ليكون إطار معرفي كبير.

أولا / أوجه الشبه بين نظريات الإرشاد النفسي:

- تسعي جميع النظريات نحو شي واحد في الواقع وهو تحقيق الذات.
- تحاول كل النظريات فهم كيف ينشا القلق وكيف تأتي وسائل الدفاع وكيف يمكن تعديل السلوك.
- البيئة والمجال النفسي وعالم الشخصية مهم جداً بجانب البيئة الاجتماعية.
- تري النظريات أن الماضي يشير إلي الحاضر ويؤثر في المستقبل.
- أن التعلم خطوة أساسية من اجل تحقيق التوافق النفسي عن طريق تغيير السلوك.
- يولي واضعي النظريات أهمية كبري للعلاقة الإرشادية في إنجاح العملية الإرشادية.
- تقر النظريات أن للفرد دوافع وحاجات وقوى حيوية تتحكم في سلوكه.

ثانياً / أوجه الاختلاف بين نظريات الإرشاد النفسي:

- بعض النظريات نشأت في العيادات النفسية، وبعضها خرج من المختبرات النفسية، وبعضها نتج عـن الدراسات الإحصائية.
- اختلاف النظريات حول أهمية الدور الذي يلعبه التعزيز وعضوية الجماعة وخبرات الحياة الماضية.
- هناك اختلاف كبير حول أهمية المحددات الشعورية واللاشعورية (عبد المنعم، 1996: 175)

ويتضح مما سبق من خلال العرض السابق لتلك النظريات السابقة ابتداء من النظرية التحليلية ثم النظرية السلوكية مروراً بنظرية الذات و بنظرية السمات والعوامل وانتهاء بالنظرية العقلانية الانفعالية أن هناك تداخل واضح بين النظريات وأساليبها في الإرشاد أو العلاج.

وعليه فيعتقد الباحث أن نظرية واحدة لا تكفي مع الحالة الواحدة من تلك التصورات وهي بلا شك قاصرة، ولن يكتب لها إلا العجز النسبي في حل إشكالات السلوك وإن بدت نظرية ناجحة، حتى ولو كان النجاح لحظياً له بريق فلابد أن نكون في واقعية علي أن هذا النجاح آني وزائف.

إذن المهمة صعبة، والموقف جد ليس سهلاً، ولا هو ورقة قد نغيرها ونستبدلها بأخرى أكثر لمعاناً، إنـه موقف يحتاج إلي تساؤل موجه إلي ذهن صافي يؤمن بواقعية وطبيعة السلوك ومنشأه ويؤمن بثقافة تمزج بين ماضي عريق وحاضر متغير مستقر، وبدايات في خطاها الأولي ولكن طموحة نحو إرشـاد وعـلاج شاف لمشاكل وسلوكيات وآفات تنخر في جسد الأمة وكيانها.

إذن المهمة تحتاج إلي أخصائي ونفساني واع متعمق حليم صبور، لديه إحساس بان اسـتخدام النظريـات السابقة سيكون بوعي وذكاء، فيجب علي المرشد الناجح أن يحتفظ بهذه النظريات في جيب عقله كما ولو كانت أوراق لعب فيخرج منها ما يجده مناسباً في الوقت المناسب بخطي تملؤها الثقة والتبصر.

المبحث الرابع: مرحلة المراهقة

مقدمة:

إن تقدم أي بلد لا يقاس بثرواته الطبيعية، وإنما يقاس بمدي إعداد أبنائه الشباب، ومساعدتهم علي التوافق الصحيح لكي يسهموا في هذا التقدم، ولا يتقدم أي مجتمع ما لم يسعى ذلك المجتمع إلـي تربيـة الشباب تربية قوامها الفهم الصحيح والأمن النفسي والتقبل والحرية التي يصـاحبها التوجيـه والإرشـاد النفسي.

وتعتبر مرحلة المراهقة من أكثر مراحل الإنسان تأثراً بجميع العوامل الاجتماعيـة والاقتصـادية والثقافية المحيطة به، حيث يتعرض المراهقون والمراهقات لحالات من اليأس والانطواء نتيجة ما يلاقونه من إحباط وما يعانون من صراعات بين الدوافع وتقاليد المجتمع ومعاييره، وشـعور المراهـق بـالظلم والحرمان، وأن الآخرين لا يفهمونه وكثرة الضغوط الاجتماعية ومراقبة سلوكه وعدم تمكنه من تحقيـق أغراضه المأمولة، وبالتالي فإن المراهق يعيش في دوامة من التوتر والاضطراب فتزداد لديه الحاجة إلي الشعور بالأمن والانتماء (أحمد، 1979 :73).

ويري إبراهيم قشقوش، 1980 أن مرحلة المراهقة تعد من المراحل التي تطلب توافقاً جديداً فهي المرحلة التي ينتقل فيها الفرد من كونه طفلاً إلي مرحلة الرشد، ولعل هذا يتفق مع ما ورد لـدي ليفـين **Levin, 1960** في معرض حديثه عن فترة المراهقة عندما أوضح أن هذه المرحلة تعـد بمثابـة ارض محايدة يجتاز فيها الفرد مرحلة انتقال بين الطفولة والرشد (قشقوش، 1980: 5).

وقد اختلف علماء النفس في تحديد بداية ونهاية مرحلة المراهقة، حيث يري البعض أنها تبدأ فـي سن **12** سنة وتنتهي في عمر **18** سنة، بينما يري البعض الأخر أنها تبدأ قبل سن 12 سنة تبعا لطبيعـة المناخ الجغرافي، ولهذا فان التغيرات النفسية للمراهق ليست بالضرورة ناتجة عن التغيرات الجسمية فـي المراهقة فحسب، بل هي نتيجة الثقافة الموجودة في البيئة وهذا ما يفسر قصر مدة المراهقة في المجتمعات البدائية، بينما تطول فترة المراهقة في المجتمعات المتحضرة، وبالتالي يمكـن القـول أن بدايـة مرحلـة المراهقة ونهايتها تختلف من فرد إلي فرد، ومن سلالة إلي سلالة، ومن جنس إلي جنس أخر ومن ثقافـة إلي ثقافة أخري(معوض، 1983: 290).

أولاً: مرحلة المراهقة:

تعريف المراهقة في اللغة:

تعني المراهقة لغوياً ترجع إلي الفعل راهق الذي يعني الاقتراب ممن الشيء، فرهق الشيء رهقاً: قرب منه، بمعني الاقتراب من سن الرشد.

والمراهقة من الرهق، ويقال أرهقه الأمر بمعني أتعبه واحتمل منه ما لا يطيق، وأرهق الأمر دنـا منـه واقترب (عبد الهادي، 2005 :193).

التعريف السيكولوجي للمراهقة:

المراهقة " هي تلك المرحلة التي تبدأ من البلوغ حتى سن (19) سنة أو قبل ذلك بعام أو عامين، أو بعد عام أو عامين، كما أنها تمتاز بعدة خصائص وهي علي النحو التالي:

- النمو الواضح المستمر، نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية
- التقدم نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.

☒ كما تعرف المراهقة علي أنها " هي الفترة من العمر المتعبة للصبي، لأنه يبلغ مبلغ الكبـار ويـدنو ويقترب من الرشد، فهي مرحلة انتقالية بين الإعتمادية في مرحلة الطفولة وبين اكتساب الحقوق وحمـل المسئولية.

☒ وتعرف المراهقة اصطلاحاً بأنها " مرحلة العمر التي تتوسط بين الطفولـة واكتمـال الرجولـة أو الأنوثة، وتحسب بدايتها من بداية البلوغ حتى انتهائها (مغاريوس، 1974: 153).

ويري بعض الباحثين أن مصطلح المراهقة (**Adolescence**) مشتق من الأصل للكلمة فهي ترجع في أصلها إلي الفعل (**Adolescere**) والتي تعني التدرج نحو النضج الجسـمي والعقلـي والاجتمـاعي والانفعالي (بدير ، 2007 : 54).

وقد عرفت المراهقة في المجتمعات الإسلامية قبل أن تعرفها المجتمعات الأوروبية، فمن حـوالي أربعة عشر قرناً أشار الرسول عليه الصلاة والسلام في أحاديث كثيرة إلي ضرورة معاملة الطفـل بعـد البلوغ معاملة أخري تختلف عن معاملته قبل البلوغ (مرسي، 1987: 77).

وللمراهقة ثلاث فترات متتالية، في البداية تكون بواكير المراهقة، ثم المراهقة المتوسطة، وأخيراً المراهقة المتغيرة، وتبكر المراهقة فتأتي في سن العاشرة، وقد تتأخر وتأتي حتى نحو الخامسة عشرة، والغالب أن يكون البلوغ في السن الثانية عشرة والثالثة عشرة، فالمراهقة فترة متواصلة حتى سن التاسعة عشرة، وبعض الناس قد تستمر عندهم الأحوال النفسية للمراهقة معهم بعد سن العشرين (محمود، 2006: 20).

من خلال ما سبق يتضح للباحث أن مرحلة الثانوية العامة تقع في مرحلة المراهقة والتي تعتبر من المراحل الهامة في حياة الإنسان، حيث أنها تعتبر مرحلة تغيير شامل في حياة الإنسان، ذلك لأن التغيير لا يقتصر علي جانب من جوانب حياة الإنسان فقط، بل يشمل التغيير جميع جوانب الحياة سواء الجسمية أو النفسية أو الاجتماعية، فالمراهق يتعرض لتغيرات جسمية تؤهله لمرحلة قادمة تختلف عن مرحلة الطفولة التي عاشها من قبل، فالمراهق يصبح مرهف الحس ويصبح في حالة من حب الاستطلاع لما يدور حوله من تغيرات.

☒ نظرة الثقافات المختلفة للمراهقة:

اهتمت الثقافات المختلفة في مرحلة المراهقة وأعطتها أهمية في عملية التنشئة الاجتماعية، لاسيما أن الطفل أصبح في مرحلة تمهيدية لكي يصبح رجلا، ولذلك الأمر نجد أن كثير من الثقافات الاجتماعية تهتم بتلك المرحلة علي اعتبار أنها فترة انتقالية بين فترة الطفولة والرشد، حيث أن الأطفال في تلك المرحلة يصبحون من مرحلة الإعتمادية والإتكالية علي الذين أكبر منهم إلي الاعتماد علي أنفسهم، ففي الثقافة العربية نجد بأن هناك أمثال وأقوال تختص بالمراهقين، فعلي سبيل المثال نجد من يقول(انه أصبح الابن الأكبر يجب مآخاته)، بينما الثقافة الغربية فإنهم بعد السن الثامنة عشرة لا يتدخلون في سلوكه علي اعتبار أنه أصبح رجلا وبالغاً قادراً علي تحمل مسئولياته، ولهذا نري الكثير من المفاهيم الثقافية والاجتماعية والأخلاقية ترتبط بشخصية المراهق، فالمجتمعات المختلفة عبر التاريخ تولي أهمية كبري لهذه المرحلة (المراهقة) باعتبارها أولي مراحل الشباب (الريماوي ، 2003 : 275).

ثانياً: مرحلة الثانوية العامة (طبيعتها وأهميتها):

تعد المرحلة الثانوية من أخطر المراحل التي يمر بها الأبناء لما لها أثر هام في تشكيل الشباب في فترة المراهقة التي تقابل التعليم الثانوي، وللدور الهام الذي تلعبه في تكوين المواطن الصـالح وإعـداده للحياة المنتجة، ولا شك أن المرحلة الثانوية من المراحل المتميزة في حياة الطلبة الدراسية فهي التي تعده لان يكون فردا صالحاً في مجتمعه، وإنسانا مستقيماً في سلوكه، واجتياز الأبناء لهذه المرحلة بسلام يعني بأنه سوف يمضي في حياته متزناً في تصرفانه وانفعالاته، ذا شخصية سوية، أما إذا تعثر الشاب في هذه المرحلة الحرجة فانه ينعكس علي تكوينه النفسي وسلوكه الاجتماعي فيما بعد (الضامن، 2005: 178).

وينوه محمد محفوظ إلي أنه " يتحتم علي الآباء والمربين أن يدركوا أن تلك المرحلة هـي الأوان الحقيقي لجهدهم الواعي المكثف، والعمل الموصول بالتربية الدينية والخلقية وتكوين الاتجاهـات القوميـة لدي الشباب ووقايتهم من الانحراف بكل أشكاله، فإذا قام المربي بدوره علي أكمل وجه وعـرف كيـف يربي ابنه، وكيف يهيئ له كل السبل التي تكفل له حياة خيرة وكيف يوجهه الأمثل سـوف ينشـأ علـي الأغلب علي الأخلاق الفاضلة والقيم الرفيعة(محفوظ، 1984: 22).

ومما لا شك فيه أن الأمة الواعية هي التي تهتم بشبابها، والشباب من وجهة النظر الإسلامية هـم الأقدر علي حمل تكاليف الأمانة وأداء الرسالة والدعوة الدائبة وقد عبر عن ذلك قول اله تعالي " ونحـن نقص عليك نبأهم بالحق إنهم فتية أمنوا بربهم وردناهم هدي " (الكهف: 13)، ويشير القاضـي إلـي أن جميع الأمم تهتم بتربية الشباب التربية التي تؤهلهم القيام بدورهم في رقي الأمة ورفع شانها بحيث تحقـق أمال الأمة فيه طبقاً للمفاهيم التي يصيغها المفكرون التربويون ورجال السياسـة والاقتصـاد والمجتمـع والدفاع وما إلي ذلك، فهي فترة القوة والحيوية والنشاط، وفترة امتصـاص الأفكـار واعتنـاق المبـادئ (القاضي، 1987: 181).

ويري (عبد الهادي، **2005**) إلي أن الشباب يحتاج إلي قدر كبير من الشجاعة والصلابة وحـب الاستطلاع، ويحتاج من جانب الكبار إلي قدر كبير من الفهم لهذه المرحلـة، ومسـاعدة الشـباب علـي الوصول إلي ما يريدونه من حقائق، والأخذ بيدهم بعيداً عن التبعية إلي الاستقلال، وعـن اجتـراء آراء

الغير إلي تكوين آراء لهم، وعن الهدم إلي البناء والتطوير، وعن الاتجاه الطفلي الاعتمادي إلـي تحقيـق النضج النفسي والاستقلالية (عبد الهادي، 2005: 202).

ويبين (محفوظ، 1984) في هذا المجال إلي أن الشباب يتعرض في مرحلة المراهقة بالذات أكثر من أي مرحلة أخري من مراحل العمر المختلفة للانحراف سواء فـي اتجاهاتـه الدينيـة أو الفكريـة أو السلوكية فتراه يقع بسهولة وبسرعة في براثن المفسدين ودعاة الاستعمار الفكري الذين يسعون إلي تحطيم عقائد الشباب وزعزعة إيمانهم، وتقويض دعائم بنيانهم العقلي والنفسي والاجتماعي من اجل هدم وتحطيم القوة التي يستند عليه المجتمع في المستقبل (محفوظ، 1984: 19).

وتشير معظم الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية إلي أن الفراغ يأتي علـي رأس الأسـباب المباشرة لانحراف الشباب وخاصة في مرحلة المراهقة، وهو المسئول عن مشكلة تشرد الشباب وجنـوح الأحداث والتسكع في الشوارع، والانضمام إلي رفقاء السور والعصابات وإدمان الخمر والمخدرات، وكل ما يؤدي إلي تدهور الأخلاق والقيم (الضامن، 2005: 177).

ويتضح مما سبق إلي أن المرحلة الثانوية من أهم المراحل التي ينظر إليها بقدر كبير من الأهمية حيث تخرج قادة المجتمع، وتعد أبنائها للعمل والإنتاج ومواصلة تعليمهم الجامعي، ومن واجب المدرسـة أن تدرك أهمية العناية بطالب المرحلة الثانوية، وتعده إعداداً جيداً.

وفي هذا الصدد ونظراً لأهمية المرحلة الثانوية يشير حامد زهران إلي ضرورة العمل علي نمو السـلوك لدي طالب المرحلة الثانوية ودعائم ذلك الاستقامة وإصلاح النفس، والصدق والأمانة، والتواضع ومعاشرة الأخيار والكلام الحسن،واحترام الغير، والإصلاح بين النـاس ، وحسـن الظـن ،و الاعتـدال والعفـو والإحسان، وكلها قيم أخلاقية فاضلة مستنبطة من تعاليم الدين الإسلامي ، فالدين الإسلامي وحده القـادر علي تهذيب النفوس وتحقيق السعادة للأفراد والمجتمعات (زهران ،1985 : 19).

ثالثاً: خصائص النمو لدي طلبة المرحلة الثانوية العامة ومتطلباتها التربوية

اهتم كثير من الباحثين والمربين بدراسة خصائص النمو لدي طالب المرحلة الثانوية ومتطلباتهـا التربوية، لاسيما أن المرحلة الثانوية هي مرحلة البلوغ والمراهقة وينظر (عبـد الـرحيم، 1986) إلـي المراهقة علي أنها " عالم جديد يكتشف فيه الفرد قدراته وميوله ومواهبه ويحقق مـن خـلال مظاهرهـا الجسمية والحسية والانفعالية والجنسية ذاته، وأن المراهقة ميلاد نفسي جديد للفرد يخلع فيه ثوب الطفولـة ويرتدي ثوب الرشد والنضج والنماء والرجولة".

وتقع علي عاتق المربين سواء في الأسرة أو المدرسة تبعات الوفاء بمطالـب طـور المراهقـة والبلوغ، ولأهمية دور الأبوين في تكوين الشاب منذ النشأة الأولي فقد أكد أهميته وفعاليته التوجيه النبوي " كل مولود يولد علي الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه كمثل البهيمة تنتج البهيمة هـل تـري فيها جدعاء".

ويري بعض المربين أنه يلقي علي عاتق المدرسة تبعات الوفاء بمطالب طور المراهقة والبلـوغ بإشباع حاجات المتعلمين، وتوجيه التلاميذ وتزويدهم برصيد عريض من الثقافة العامـة والقـيم الخلقيـة والاجتماعية والمهارات العلمية والاتجاهات التي تمكنهم في نهاية المرحلة أن يشقوا طريقهم فـي الحيـاة العملية ويواجهوا مشكلاتهم بنجاح ويكونوا مواطنين صالحين ومن هنا فهم يؤكدون علي انه يجب علـي المدرسة الثانوية أن تحقق النمو المتكامل للطالب عقلياً بحيث يكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهـات والخبرات بصورة متكاملة، وأن تحقق له تكامل وتوازن في جوانب شخصيته الاخري اجتماعيـاً ونفسـياً وروحياً، وأن تعد الطالب الثانوي للحياة العملية في المجتمع (مطاوع، عبود، 1977: 148- 149).

ومن هنا يري الباحث أنه لابد من التعرف علي خصائص النمو المختلفة لطالب المرحلة الثانويـة (المراهق) وذلك من أجل فهمه وتلبية حاجاته، والتعامل معه بطريقة صحيحة وسليمة.

☒ النمو الجسمي لطالب المرحلة الثانوية: Physical development

تعد فترة البلوغ هي الفترة الانتقالية والميزة الأساسية في النمو الجسمي حيث تمثل نقطة تحول في حياة المراهق جسدياً من عدم القدرة علي الإنجاب إلي القدرة علي الإنجاب، حيث يتحكم في هذه العمليـة عوامل فسيولوجية و بيولوجية وسيكولوجية (الضامن، 2005: 178).

ويحدث البلوغ تغيرات جسمية كثيرة منها حدوث تغيرات في الطول والوزن حيث تحدث الزيـادة المطردة في الطول قبل الوزن، ويصل الأنف والرأس واليدان و القدمان إلي الحجـم الكامـل، ويصـبح الصدر مسطحاً عند الذكور، ويظهر شعر الجسم في أماكن مختلفة، وتنشط الغدة الذهنيـة، وكمـا تطـرأ تغيرات علي صوت الذكر، أما في الإناث فتزيد سمك الطبقة الذهنية وينمو الصدر ويزداد كبراً واتساعاً، كما يزداد الصوت نعومة (أبو حطب، صادق، 1988: 245 – 246).

ويشير عبد الرحمن العيسوي إلي أن مرحلة المراهقة تمتاز بسرعة النمو الجسمي واكتمال النضج حيث يزداد حجم أعضاء الجسم وتنمو العضلات والأطراف، حيث لا يتخذ النمو معدلاً واحداً في جميـع نواحي الجسم، كما تؤدي سرعة النمو هذه إلي فقدان المراهق (طالب الثانوية) القـدرة علـي حركاتـه ويؤدي ذلك إلي اضطراب السلوك الحركي لدي المراهق (العيسوي، 1981: 124).

في حين يري (الزعبلاوي، 1994) إلي أن عمليات النمو المختلفة في هذه المرحلة تتسم بالتطور والسرعة عنها في أي مرحلة أخري من مراحل النمو المختلفة، فجميع هذه التغيرات الجسـمية الطارئـة علي الذكور تكسبهم رجولة، والتغيرات الجسمية علي الإناث تكسبهن أنوثة.

ويري المربون أنه يجب علي الآباء أن يهيئوا الجو المناسب للمراهق (طالب الثانويـة) لتقبـل التغيرات السريعة والمتلاحقة في البلوغ وذلك عن طريق المعلومات والمناقشة والحوار الجاد حول هـذه المواضيع، كما يؤكدوا علي دور المدرسة الثانوية في إكساب الطالب العادات الجسمية والصحية السليمة، وذلك بإتاحة الفرصة لممارسة النشاط الرياضي المناسب، وإقامة المعسكرات الكشفية والتربية الرياضـية من أجل أن يكتسب المراهق الصحة والقوة (مطاوع، عبود، 1977: 149).

☒ النمو العقلي والمعرفي لطالب المرحلة الثانوية: Cognitive development

يتطور التفكير عند المراهقين في هذه المرحلة، ويصبح أكثر منطقية ومثالية ويميل إلي التفكيـر المجرد، ويصبح المراهق أكثر قدرة علي فحص أفكاره وأفكار الآخرين، وأكثر تمتعاً في العالم الخارجي الذي يعيش فيه، ويعد جان بياجيه السويسري الأصل أحد المشهورين في مجال دراسة النمو العقلي فهـو

مهتم في كيفية تطور التفكير عند المراهق وكيفية حل مشكلاته اليومية، وقد قسم مراحل النمو العقلي إلي أربعة مراحل منها المرحلة الحس حركية ومرحلة ما قبل العمليات ومرحلة العمليات ومرحلة التفكير المجرد والميول (الضامن، 2005: 179).

وتتميز مرحلة المراهقة بأنها فترة تميز ونضج في القدرات العقلية والنمو العقلي عموما يصل في أواخر هذه المرحلة إلي قمة النضج ولعل من أهم مظاهر النمو العقلي هو ازدياد نمو العمليات العقلية مثل عملية الإدراك والتفكير المجرد وعملية التخيل ونمو القدرات العقلية الطائفية نحو القدرات اللفظية والقدرات العددية و القدرات الميكانيكية (عبد الهادي، 2005: 201).

وفي هذا الصدد يؤكد المهتمون بمجال المراهقة علي دور المدرسة في تقديم المناهج الدراسية بطريقة بعيدة عن الحفظ والسرد، ويجب أن تقدم بأساليب تقوم علي الفهم والعناية بتربية الطلاب تربية فكرية صحيحة، وأن تتاح لهم الفرصة لمعالجة المعلومات والمشكلات بطريقة تنمية عادة التفكير الموضوعي والنقدي إزاء مختلف المواد الدراسية(مطاوع، عبود، 1977: 150).

ويتضح مما سبق أنه يجب علي المعلم أن يشجع طلابه علي التجديد والابتكار في تفكيرهم وإنتاجهم، وان يشجعهم علي اكتساب المعلومات والمعارف بأنفسهم من خلال الإطلاع علي الكتب والمصادر الأصلية، كما يجب عليه أن يخطب العقل في حث المراهق علي ضرورة الالتزام بالقيم الأخلاقية وذلك من خلال إعطاء صورة واضحة كاملة عن مبادئ الفضيلة وعن المحرمات والرذائل علي حد سواء حيث أن أكثر الانحرافات في مرحلة المراهقة نتيجة عدك اقتناع المراهق فكرياً بضرورة الالتزام بالقيم الأخلاقية.

☒ النمو الاجتماعي لطالب المرحلة الثانوية: Social development

يعد النمو الاجتماعي من المظاهر النمائية الهامة، خاصة في إقامة علاقات اجتماعية بين المراهق والآخرين، حيث من خلال تلك العلاقات يستطيع أن يحدد الثقة المتكاملة بينه وبين الآخرين، ومن مظاهره انضمام المراهق إلي جماعة الأقران، واتساع دائرة العلاقات الاجتماعية، وميل المراهق إلي التمرد ومقاومة السلطة الأبوية (عبد الهادي، 2005: 204).

ويري عبد الرحيم أن الفرد يكتسب قدراً كبيراً من النمو الاجتماعي خلال فترة المراهقة فيحـاول المراهقون الاستقلال والبعد عن الاعتماد علي الآباء وسيطرتهم، وإيجاد ارتباطات جديـدة مـع أفـراد آخرين، ويظهر في هذه المرحلة الاهتمام بالمظهر الشخصي وتعتبر المنافسة مـن مظـاهر العلاقـات الاجتماعية في هذه المرحلة ويلاحظ أيضا الميل إلي الزعامة(عبد الرحيم، 1986: 298).

ويضيف إبراهيم وجيه علي ذلك أن من المظاهر الأساسية للنمو الاجتماعي خلال هذه الفترة ميل المراهق لتكوين صداقات، فالصفة البارزة في المظهر الاجتماعي للمراهق هو ميله للخروج عن العلاقات الاجتماعية الضيقة التي تربطه بأسرته وحدها، إلي علاقات أوسع وأشمل لتمثل أصدقائه ورفاقه، وميلـه للانتماء إلي جماعات من هؤلاء الأصدقاء كجماعة أصدقاء الحي أو النادي أو المدرسـة أو نحـو ذلـك (محمود، 1980: 64).

في حين يري المربون أن للمدرسة دور مهم في تنمية النمو الاجتماعي عند المراهق من خـلال إعطاء الطلاب المزيد من الفرص للتدريب العملي فيما يتصل بالاتجاهات والقـيم فـي قواعـد التعامـل الاجتماعي وآداب السلوك، وتكوين الصداقات والعمل الجماعي، وتستطيع أن تمارس ذلك عـن طريـق المجالس المدرسية مثل مجلس الفصل، فالمدرسة تستطيع أن تغرس في طلابها القيم الاجتماعية السـليمة، وتستطيع أن ترتقي بأبنائها اجتماعياً بحث يكونوا قادرين علي إقامة علاقة اجتماعية صـحيحة متـأدبين بآداب السلوك المختلفة (بدير، 2007: 86).

☒ النمو الانفعالي لطالب المرحلة الثانوية: Social development

تتصف انفعالات طالب الثانوية العامة في هذه المرحلة بأنها انفعالات عنيفة، حيث يتأثر المراهق بالمثيرات لأتفه الأسباب ولا تتناسب مع مثيراتها، فنجده مرهب الحس في بعض أموره تسيل مدامعه سراً أو جهراً، ويذوب أسي وحزناً حينما يمسه الناس بنقد هادئ، كما يلاحظ التقلب الانفعالي وعـدم الثبـات الانفعالي ولعل من أهم الانفعالات في مرحلة المراهقة ما يلي: (عبد الهادي، 2005: 202).

- **الحساسية الانفعالية:**

حيث يتأثر المراهق سريعاً بالمثيرات المختلفة، مهما كانت تافهة، إذ يثور لأتفه الأسباب.

- **الحدة الانفعالية:**

فالمراهق يصرخ بعنف وتهور، وإذا قاد سيارة يقودها بتهور.

- **الارتباك:**

يأخذ علي السلوك الطابع العام بأنه مرتبك، لا يمتاز بالاستقرار الانفعالي.

- **الحساسية الشديدة للنقد:**

حيث لا يتقبل المراهق النقد من الآخرين حيث يأخذ الجانب العدائي منهم.

ويشير عبد الرحيم إلي أن المراهق بحاجة ماسة إلي من يساعده علي تحقيق الاتزان في حياته الشخصية، والتكيف والتوافق مع من حوله ويلاحظ في هذه المرحلة الخجل والميول الانطوائية والتمركز حول الذات، ولعل التغيرات الجسمية التي تطرأ علي المراهق لها اثر كبير في الميل إلي الانطوائية والخجل والتمركز حول الذات (عبد الرحيم، 1986: 295).

ويذكر حامد زهران مظاهر أخري للنمو الانفعالي حيث تتطور مشاعر الحب ويتضح الميل إلي الجنس الأخر، ويميل المراهق إلي التركيز علي عدد محدود من أفراد الجنس الأخر، ويتعرض بعض المراهقين لحالات الاكتئاب واليأس والقنوط والحزن والآلام النفسية نتيجة ما يلاقونه من إحباط، وما يعانوه من صراعات بين الدوافع وبين تقاليد المجتمع ومعاييره، كذلك نلاحظ مشاعر الغضب والثورة نحو مصادر السلطة والمدرسة والمجتمع خاصة تلك التي تحول بينه وبين تطلعه إلي التحرر والاستقلال (زهران، 1977: 348).

فالمراهق يحاول أن يلفت انتباه الجنس الأخر بلباسه وأناقته، ويتمني تحقق أحلامه وأماله في لحظات، ولكنها إذا اصطدمت بواقعه تصبح بعيدة المنال، وقد يستخدم المراهق في هذه المرحلة العنف البدني عند الذكور، والصراخ والبكاء عند الإناث (أبو حطب، صادق، 1988: 256).

ويلمس الباحث في طالب الثانوية العامة الميل إلي العنف البدني، وهناك من الطـلاب طـلاب لا يمر عليهم يوم دون أن يتعارك ويشتبك بالأيدي مع زملائه، بل لديه استعداد تام لأن يتعارك مع معلميه أو من يحيطون به، كذلك تلجأ البنات إلي الصراخ والبكاء إذا ما تعرضت لموقف معين.

ولهذا فانه يجب علي المربين سواء أكانوا الوالدين في البيت، أو المعلمين في المدارس وغيـرهم من يعني بالتربية والإرشاد أن ينظروا إلي الشباب في مثل هذا السن نظرة خاصة، لأن الشباب في مثـل هذا السن دخلوا في مرحلة عمرية جديدة تغيرت علي أثرها أشياء كثيرة في حياتهم يحتاجون معهـا إلـي الحكمة في المعاملة والعدل والتعقل في التربية، حيث يحتاج الشاب في مثل هـذا السـن إلـي مسايسـة ومحاورة، ومعرفة الأساليب التي تنفذ إلي قلبه ويتأثر بها، لكي يتخذها المربي سبيلا إلي ضبط عواطفـه، وتوجيه انفعالاته نحو الخير والإصلاح (الريماوي، 2003: 274).

☒ النمو الخلقي لطالب المرحلة الثانوية: Social development

تتميز المراهقة بأنها فترة يقظة دينية يصبغها الاهتمام الديني، ويزيد من اهتمام المراهق بالمسائل الدينية حيث أنه طالب بممارسة العبادات بشكل بكل أكثر جدية مما كان عليه الحال في الطفولة، ونجد أن مناقشاته مع أصدقائه يغلب علي موضوعاتها المسائل الدينية، كما أن الحوادث التي تقع له كموت صديق تجعله يزداد تركيزاً علي الدين (أبو حطب، صادق، 1988: 267).

ويؤكد العيسوي علي أن معظم الدراسات والبحوث التي أجريت في هـذا المجـال أظهـرت أن الغالبية الساحقة من المراهقين يؤمنون بالقيم الدينية ويرتادون أماكن العبادة، فالدين عامل قوي ومؤثر في حياة الشباب (العيسوي، 2002: 230).

ومن الملحوظ أن النمو الخلقي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو الاجتماعي، ويخضـع تطـوره لمـدي علاقة الفرد بالمعايير والقيم السائدة، ويرتبط من ناحية أخري بالنمو الديني وبمدي علاقة الفـرد بإقامـة الشعائر، وبمدي استجابته لمستويات الخير والشر (السيد، 1975: 324).

ومن هذا المنطلق فإنه يتبين إذا كان المجتمع خيراً تنتشر فيه القيم الخلقية، فان ذلك ينعكس ايجابياً علي سلوك أفراده فيرقي النمو الخلقي لديهم فيعيش المجتمع في أمن وطمأنينة وسعادة فعلـي الأسـرة أن

تربي أفرادها علي الفضائل وترتقي بأخلاقهم، وكذلك دور المدرسة أن تعمل علي تثبيـت العقيـدة لـدي طلابها، وتعمل علي تربية الضمير الخلقي، والوازع الديني لديهم مـن خـلال دروس التربيـة الدينيـة وغيرها، ولابد من الربط بين التقدم العلمي والحضاري والقيم الخلقية والدينية، فالأسرة والمدرسة وسطان هامان من وسائط التربية، فإذا قاما بدورهما التربوي والإرشادي علي أكمل وجه فانه سوف نرقي بالنمو الخلقي لدي طالب المرحلة الثانوية (مطاوع وعبود، 1977: 151).

ويتضح من خلال العرض السابق لخصائص النمو العامة لطلبة المرحلة الثانويـة فـي مرحلـة عمرية هامة ألا وهي مرحلة المراهقة يجعلنا علي دراية كاملة بشخصية المراهق ويقربنا كثيراً إلي فهمه، وتحديد احتياجاته، من أ جل التعرف علي أفضل الطرق والأساليب للتعامل معه.

وفي ضوء ما سبق يتوجب علي المربين مراعاة ما يلي (زهران، 1975: 307 – 308):

- الاهتمام بالتربية الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، والاهتمام بمجالات النشاط التـي تحقـق التربية الاجتماعية عن طريق التوجيه والإرشاد النفسي.
- الاهتمام بتعليم القيم والمعايير السلوكية في جميع نواحي العملية التربوية واسـتعمال المدرسـة كـل إمكانياتها في تعليم القيم الخلقية والروحية بصفة عامة.
- إشراك المراهق بقدر الامكان في النشاط الاجتماعي.
- احترام ميل المراهق ورغبته في التحرر والاستقلال دون إهمال رعايته وتوجيهه توجيهاً غير مباشر، مع عدم إشعاره بفرض الإرادة عليه، كذلك يجب مناقشته دائماً في آرائه، وأخذ رأيه في القرارات التـي تتصل به حتي تكسب ثقته.
- ترك الحرية للمراهق بقدر الامكان في اختيار أصدقائه مع توجيهه إلي حسن اختيار الصديق والتأكـد من سلامة المعايير الاجتماعية السائدة في جماعة الرفاق التي ينضم إليها.
- توسيع خبرات المراهق ومعارفه بالنسبة للجماعات الفرعية في المجتمع الكبير.
- إكساب المراهق العادات الجسمية والصحية السليمة بإتاحة الفرصـة لممارسـة النشـاط الرياضـي المناسب.

- العناية بتربية المراهق تربية فكرية صحيحة، وتشجيعه علي التفكير الموضوعي والنقدي إزاء مختلف المواد الدراسية.
- استخدام الأساليب التربوية التي تنفذ إلي قلب المراهق فتعمل علي ضبط عواطفه وتوجيهه انفعالاته نحو الخير والصلاح.
- العمل علي تثبيت العقيدة لدي المراهق والعمل علي تربية الضمير الخلقي والوازع الديني.

رابعاً: علاقة المراهق بالأسرة:

تصبح العلاقة بين المراهق وأسرته أكثر توتراً خلال مرحلة المراهقة، ويشكو المراهقون من عدم التواصل مع الآباء، وبأنهم لا يجلسون معهم فترة طويلة مما يعزز عندهم مشاعر الانفصال عن الأسرة والعيش باستقلالية مما يجعل الآباء ينعتونهم بالعصيان وعدم الطاعة، وتبرز المشكلة حينما يحدد الوالدان في إعطاء المجال لأبنائهم كي يحلوا مشاكلهم ويتخذوا قراراتهم، ولعل السيطرة وعدم الاستقرار في المعاملة من جانب الوالدين تؤدي إلي الضعف الأكاديمي، وتدني مفهوم الذات، والسلوك السيئ، فالحياة الأسرية تشكل الحياة الاجتماعية للمراهق بغض النظر إلي وضع الأسرة الاقتصادي أو الاجتماعي، وكلما كان محيط الأسرة مشجعاً للمراهق ومعززاً له، كلما كان نموه في الجوانب السابقة الذكر أفضل وأكثر استقلالاً، ومما لاشك فيه أن تكيف المراهق يعتمد علي طبيعة العلاقة مع الأسرة خلال مرحلة الطفولة والمراهقة، فالمراهقين الذين يترعرعون مع عائلات مفككة وتعاني من مشكلات مزمنة غالباً يطوروا مشكلات اجتماعية وانفعالية (الضامن، 2005: 184).

خامساً: نظريات تفسير المراهقة:

❖ المراهقة من وجهة نظر المدرسة التحليلية:

تؤكد نظرية فرويد في التحليل النفسي علي دور الأسرة والتوتر الجنسي في زيادة الدافعية لدي المراهقين، ويري فرويد أن المراهقة رد فعل نفسي لفترة البلوغ، ومن وجهة نظره فان المراهق يتولد لديه شعور جنسي اتجاه الجنس المختلف من الوالدين، فالأولاد يشعرون بأنهم مجذوبون نحو الأم ومنافسون للأب، وان زيادة التوتر تؤدي إلي الشعور بالمسرة وعدم المسرة معتمداً علي الطرق التي

يستخدمها في تكيفه، وهذا التكيف يشكل الأساس لنمو الشخصية في مرحلة المراهقة، ويـري فرويـد أن علي المراهق إتباع الوسطية بين التساهل مع دوافعه أو رفضها وكبتها، معتبرا أن أهم عمـل يقـوم بـه المراهقين هو الانفصال عن الوالدين وتكوين حياة خاصة بهم(محمود، 2006 :54).

في حين تري آنا فرويد أن المراهقة و الاضطرابات التي تواكبها هي شيء طبيعي يحصل عندما يريد المراهق أن يبتعد عن بيئته الأسرية، وتعتبر أن توتر الأسرة شيء مفضل لأنه يساعد المراهق علي تحقيق واحداً من أهم أهدافه وهو الانفصال، كما أن أصحاب هذه النظرية يربطون بين خبرات الطفولـة، وتوتر الأسرة وسلوك المراهق (بدير، 2007: 97).

والبحوث المنشورة حول طبيعة هذه المرحلة متناقضة إذ أن بعضها يصور مرحلة المراهقة علي أنها مرحلة عواصف وزوابع، وبعضها الأخر يعتبرها عادية، وأن معظم المراهقين يتعاملون مع والـديهم ومعلميهم ومع أصدقائهم بطريقة جيدة ويتحاشون الصراع معهم قدر الامكان، ومن الملاحظ هذه الأيام أن معظم التحليليين يقللون من أهمية الدور الجنسي لدي المراهقين ويركزون علي مساهمة الذات وأثرها في شخصيته (الريماوي، 2003: 284).

- **المراهقة من وجهة نظر نظرية النمو النفس اجتماعي:**

يعد أريسكون من أنصار هذه النظرية حيث حدد أريسكون ثمان مراحل للنمو، وكل مرحلة يواجه الفرد فيها صراع وتحدي، ويري أن النجاح في تحقيق المهام النمائية يؤدي إلي السعادة والنجاح في المهام المستقبلية، في حين أن عدم النجاح يؤدي إلي عدم السعادة والي عدم الاستحسان من قبل المجتمع وذلـك الصعوبة في التعامل مع المهام النمائية الاخري، حيث هناك مهام نمائية مثل تحقيـق الهويـة و الكفـاءة الذاتية، واكتساب القيم ليست مقصورة علي فترة زمنية محددة، إلا أن مرحلة المراهقة تعطـي الفرصـة للتعامل مع تلك المهام، ويري أريسكون أن تحدي الهوية هو التحدي الأكبر والرئيس للمراهقين، وعليـه يجب الأخذ في الاعتبار أن المهام والتحديات التي يواجهها الفرد تختلـف بـاختلاف الجـنس والثقافـة والظروف الشخصية (عبد الهادي، 2005: 208).

❖ **المراهقة من وجهة نظر المدرسة السلوكية:**

يجمع العلماء السلوكيون علي أهمية التعلم والبيئة الاجتماعية في نمو الإنسان، وتـري النظريـة السلوكية أن معظم سلوك المراهق متعلم، وتتجاهل نظريات الـتعلم العوامـل البيولوجيـة الهرمونـات، والمفاهيم العقلية كالعقل والذات، وفي تفسيرها للسلوك تركز علي كيف تشكل البيئة السـلوك بـدلاً مـن المشاعر والقدرات العقلية، ويؤكد باندورا علي أهمية الكفاءة الذاتية لدي الشباب، وأنهم قادرون علي حل مشكلاتهم والتعاطي مع انفعالاتهم، أما سكنر فإنه يؤكد علي أهمية التعزيز والعقاب فـي تشـكيل سـلوك المراهق، ويري سكنر أيضا أن علي المجتمع أن يهيئ للشباب الفرص كي يحصلوا علي المعززات التـي تساعدهم في التحصيل والسلوك الاجتماعي المقبول (الضامن، 2003: 196).

ويتضح من خلال استعراض النظريات التي تحدثت عن المراهقة أنها ركزت علي عدة جوانـب، فالنظريات العقلية ركزت علي التفكير والقدرات العقلية خلال مرحلة الطفولة والمراهقة، في حين ركزت النظريات التحليلية علي الجانب الجنسي والتوتر الذي يقود إلي الصراع داخل الأسرة وانعكاس ذلك علي سلوك المراهق وكفاءته الذاتية، بينما ركزت النظريات النفس اجتماعية علي الجوانب الاجتماعية في النمو وخاصة العلاقات بين أفراد الأسرة والأصدقاء ويروا أن نمو المراهق يمكن فهمه من خلال التحديات التي يواجهها من أجل الحصول علي الهوية واكتساب القيم الشخصية.

ويري معظم النظريات التي تتحدث عن نمو المراهقين تعترف بوجود أشياء متشابهة وأخـري مختلفـة بين المراهقين، إلا أن هناك عوامل كثيرة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار مثل الجنس والمستوي الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والاختلافات الثقافية، كما تؤكد النظريات علي الدور الذي يلعبه الأشخاص المهمـين في حياة المراهق.

تعقيب عام علي الإطار النظري:

بعد الإطلاع الواسع الذي قام به الباحث علي المراجع والكتب التي تهتم بمجال التوجيه والإرشاد النفسي، وكتب الصحة النفسية والتي تتحدث عن مفهوم القلق النفسي، وخصوصاً قلق الامتحان لما له أهمية كبري خصوصاً عن المهتمين بمجال الإرشاد النفسي وبرامجه، فقد قام الباحث بالاتفاق مع مشـرفه بتصـنيف الإطار النظري لدراسته، حيث قدم الباحث شرحا تفصيلياً لبعض المباحث في دراسته وهي كالأتي:

لقد عرض الباحث مقدمة عن القلق النفسي، موضحاً أن القلق النفسي هو مرض العصر، تـم تطـرق الباحث إلي تقديم شرح تفصيلي للقلق النفسي حيث تطرق إلي مفهوم القلق النفسـي، وقـد أورد الباحـث العديد من التعريفات في هذا المجال، وتحدث الباحث عن نشأة القلق النفسي ومن ثم التطرق إلي تصنيفات وأنواع القلق المختلفة كـالقلق الموضـوعي، والقلـق العصـابي، والقلـق الخلقـي، والقلـق المـوقفي (كقلق الامتحان).

ثم تطرق الباحث إلي مفهوم القلق وعلاقته ببعض المصطلحات المختلفة مثل القلـق النفسـي وعلاقتـه بالخوف، وتم التمييز بين المفهومين من كل الزوايا المختلفة، كذلك تم توضيح مفهومي سمة القلق وحالـة القلق والتفريق بينهما مع ذكر عدد من الأمثلة المختلفة، و فضل الباحث أن يتطرق في الإطار النظـري لدراسته لعرض مفصل الأعراض المصاحبة للقلق النفسي سواء الجسمية أو النفسية أو الاجتماعية وغيرها من الأعراض المبينة لوجود القلق النفسي عند الفرد، كذلك تم توضيح الأسباب والعوامل المؤديـة للقلـق النفسي.

وبعد ذلك تطرق الباحث للنظريات المفسرة للقلق النفسي، حيث عرض الباحث أراء كثير مـن مـدارس علم النفس المختلفة مثل المدرسة الفرويدية ومن روادها فرويـد، وأدلـر، وفـروم، وكـارن هـورني، والمدرسة السلوكية ومن روادها ميللر ودولادر، وموور، والمدرسة الإنسانية ورائدها كـارل روجـرز، والنظرية البيولوجية، والنظرية الوجودية، واختتم الباحث عرضه لنظريات علم الـنفس المفسـرة للقلـق بالنظرية الإسلامية وعرض الباحث نقاط التشابه والاختلاف بين النظريات المتعددة، واختتم الباحث هـذا المجال بالحديث عن أنواع علاج القلق النفسي سواء العلاج النفسي أو الطبي أو الكيمائي أو البيئي وغيره من أنواع العلاجات المختلفة.

ثم بدأ الباحث بمقدمة عن قلق الامتحان موضحاً أهمية هذا الموضوع وعلاقته بالتحصيل الدراسي، كـذلك تم التطرق في المقدمة علي دور الأسرة في نشأة قلق الامتحان.

و اهتم الباحث بموضوع الدراسة الحالية (قلق الامتحان) حيث ركز في إطاره النظري علي التعريـف بالمصطلح قلق الامتحان، وقد أعطي الباحث عدة تعريفات مختلفة تساهم في توضيح معني قلق الامتحان، ومن ثم شرح الباحث أنواع قلق الامتحان الميسر والمعسر، وقام بالتفريق بينهما، وتحدث الباحـث عـن مصادر قلق الامتحان، وكذلك العوامل والأسباب المؤدية لقلق الامتحان.

وركز الباحث علي عرض لأهم النظريات التي فسرت قلق الامتحـان كالنظريـة المعرفيـة والنظريـة السلوكية، ونظرية معالجة المعلومات.

وتطرق الباحث للحديث بالتفصيل عن الأعراض المصـاحبة لقلـق الامتحـان كـالأعراض الجسـمية، والأعراض النفسية الانفعالية، والأعراض الاجتماعية، والأعراض العقلية المعرفية.

وفي النهاية تحدث الباحث عن مكونات قلق الامتحان وعرض في هذا السـياق لأراء بعـض البـاحثين الأجانب كذلك تطرق في حديثه في هذا المجال عن الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفـض قلـق الامتحان كالتدريب علي الاسترخاء، خفض الحساسية التدريجي، وغيره من الأساليب الإرشادية الاخري، كذلك تم توضيح مهارات الامتحان مثل مهارة المراجعة ومهارة الاستعداد للامتحان، ومهارة الإجابة علي ورقة الامتحان.

ثم تحدث الباحث عن الإرشاد النفسي، والبرامج الإرشادية، حيث تضمن حديثه عن مقدمة في الإرشاد النفسي، وعن ضرورة وجوده وحاجة الإنسان له، تم تناول الموضوع بالتدرج من حيث المفهـوم العـام للإرشاد النفسي وأهدافه، وكذلك التطرق إلي حاجة المجتمع للإرشاد النفسي في كافـة مجـالات الحيـاة المختلفة، كذلك تم توضيح أهمية الإرشاد النفسي لفئات وشرائح المجتمع المختلفة لاسيما فـي المـدارس وخصوصاً اليوم حيث أن كل فرد يمر من خلال مراحل نموه بمشكلات متعددة نتيجة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتطورات التي حدثت في ميدان التربية والتعليم، وكذلك تم الحديث عن الأهـداف العامـة للإرشاد النفسي، وتم التطرق إلي تاريخ الإرشاد النفسي وتوضيح مراحل نموه حتي وصل إلينا علي هـذا

الحال الحاضر، كذلك فضل الباحث في توضيح الإرشاد النفسي من زاوية إسلامية للتعرف علي الأساليب الإرشادية في الدين الإسلامي.

ثم تم التطرق إلي مجالات الإرشاد النفسي وتوضيح كيف دخل الإرشاد النفسي إلي كل الفئـات وأصـبح حاجة ملحة للجميع، ولقد اهتم الباحث في دراسته الحالية علي فئة المراهقين حيث أفرد بعض الصـفحات إلي مرحلة المراهقة (مرحلة الثانوية العامة) لما لها أهمية كبري في المجتمع المعاصر.

وقد ركز الباحث علي مفهوم العملية الإرشادية وخطوات إجرائها، وخصائصها المميزة لها، كذلك الحديث عن المهارات التي يجب أن يمتلكها المرشد النفسي المـاهر، واختـتم الباحـث تفصـيل المتغيـر الأول بالنظريات التي فسرت الإرشاد النفسي، و تم توضيح نقاط الاتفاق والاختلاف في هذه النظريـات لكـي تكون جهة حصينة يمكن أن يرتكز عليها المرشد النفسي في العملية الإرشادية.

ثم قام الباحث بعرض تفصيلي لمجال إرشاد المراهقين، حيث عرف مرحلة المراهقة (الثانوية العامـة) وتطرق إلي طبيعة المراهقة وأهميتها، تم ركز في حديثه عن خصائص النمو لدي طلبة المرحلة الثانويـة العامة ومتطلباتها التربوية (النمو الجسمي، النمو الديني، النمو الاجتماعي، النمو العقلي)، وأخيراً تحدثت عن علاقة الأسرة بالمراهقة، موضحاً أن هناك دوراً كبيراً للأسرة في هذا المجال، واختتم حديثـه عـن مرحلة المراهقة بعرض النظريات التي فسرت مرحلة المراهقة.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

- **أولا: دراسات تناولت موضوع البرامج الإرشادية النفسية.**
- **ثانياً: دراسات تناولت موضوع القلق النفسي.**
- **ثالثاً: دراسات تناولت موضوع قلق الامتحان.**
- **رابعاً: تعقيب عام علي الدراسات السابقة.**

الفصل الثالث:
الدراسات السابقة

مقدمة:

بعد الإطلاع الواسع من قبل الباحث علي الأدب العربي والتراث العلمي وعلي مخزون علم النفس في هذا المجال، و قيام الباحث بتجميع أكبر عدد من البحوث و الدراسات سواء المحلية أو العربية أو الأجنبية، قام الباحث بجمع الكثير من البحوث و الدراسات السابقة في جميع المجالات التي تخدم وتقوي دراسة الباحث الحالية، وعليه فقد اتفق الباحث مع المشرف علي الدراسة بأن يقوم بعمل تصنيف مرتب لهذه الدراسات، لذلك سوف يعرض الباحث هنا لأهم البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المشكلة بصورة مباشرة أو غير مباشرة مع موضوع الدراسة الحالية.

هذا وقد تم تصنيف البحوث والدراسات السابقة إلي ثلاث مجموعات علي النحو التالي:

المجموعة الأولي: وتختص بالبحوث والدراسات التي تناولت **البرامج الإرشادية لدي الطلبة.**

المجموعة الثانية: وتختص بالبحوث والدراسات التي تناولت **القلق النفسي.**

المجموعة الثالثة: وتختص بالبحوث والدراسات التي تناولت **قلق الامتحان**.

أولاً: الدراسات التي تناولت موضوع البرامج الإرشادية لدي الطلبة:

1. دراسة (Lawson, 1991):

بعنوان" اثر برنامج تدريس مع استخدام شريط فيديو علي التحصيل وخفض قلق الامتحان لدي طلاب الجامعة".

وتهدف هذه الدراسة إلي تحديد مدي فاعلية استخدام شرائط الفيديو المسجل عليها إرشاد لخفض قلق الامتحان، ورفع مستوي التحصيل في مادة الأحياء، واشتملت العينة علي (54) طالباً من كلية المجتمع وجمعت البيانات باستخدام قائمة قلق الاختبار، واختبار تحصيلي في مقرر الأحياء، وأوضحت النتائج أن قلق الامتحان يؤثر في التحصيل الدراسي تأثيراً سلبياً، وكما أظهرت أن الجمع بين شريط الفيديو والمحاضرة العادية هي أفضل الأوضاع، حيث يرفع مستوي التحصيل ويخفض قلق الامتحان المعسر.

2. دراسة (عبود، 1995):

بعنوان" فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف القلق الناتج عن الحرمان الوالدي لدي الأطفال".

هدفت الدراسة إلي تحديد فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوي القلق لدي الأطفال المحرومين من احد الوالدين بسب الطلاق وتكونت عينة الدراسة من (40) طالب وطالبة من مدارس عثمان بن عفان بحيث تتراوح أعمارهم ما بين (9 – 11) سنة وتم تقسيمهم إلي أربع مجموعات وتوصلت الدراسة إلي أن هناك فروق دالة في وجود الاختبار لصالح التطبيق القبلي، كما توصلت إلي عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة نفسها علي اختبار القلق بعد فترة المتابعة.

3. دراسة (صالح، 1997):

بعنوان " مدي فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان لدي الباقين للإعادة في الثانوية العامة".

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي مدي فعالية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان، وتحسين مستوي الأداء الدراسي في امتحان أخر العام، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبأ من الباقين للإعادة في الثانوية العامة، قسموا علي أربع مجموعات تجريبية، و تم جمع المعلومات باستخدام قائمة قلق الاختبار واستخدم الباحث النسب المئوية واختبار التات واختبار تحليل التباين الأحادي لمعالجة الفروض، وأظهرت الدراسة أنه توجد فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعات التجريبية لصالح الإرشاد الجمعي المباشر.

4. دراسة (الكعبي، 1997):

بعنوان" ممارسة برنامج إسلامي مع حالات القلق النفسي "

وهدفت الدراسة إلى تصميم برنامج إسلامي مقترح في خدمة الفرد يهدف إلى العلاج أو التخفيف من مشكلة القلق النفسي ويؤدي إلي تحسين الأداء الاجتماعي لدي عينة الدراسة واختبار مدى فاعلية البرنامج الإسلامي المقترح في العلاج أو التخفيف من حدة القلق ثم اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة القصدية وهي عبارة عن مجموعة من مريضات القلق النفسي، وقد اعتمدت الدراسة الحالية علي أدوات منها مقياس مستشفى الطائف للقلق النفسي ومقياس الأداء الاجتماعي لمريضات القلق النفسي قبل وبعد التدخل

ودليل المقابلة مع حالات القلق النفسي وتحليل محتوي المقابلات المهنية مـع الحـالات،ومن الأسـاليب الإحصائية المستخدمة اختبار (ولكوكستون) لاختبار فروض الدراسة واختبار (بيرسون) للتحقق مـن صدق وثبات مقياس الأداء الاجتماعي لمريضة القلق والوسط الحسابي المرجح ، وتوصلت الدراسة إلـى أن ممارسة البرنامج الإسلامي في خدمة الفرد إلى تحسين الأداء الاجتماعي لدى عينة الدراسـة ووجـود علاقة بين درجة القلق النفسي ومستوى الأداء الاجتماعي فكلما زادت درجة القلق انخفض مستوى الأداء الاجتماعي و أن تطبيق البرنامج الإسلامي يؤدي إلى انخفاض أعراض القلـق النفسـي وتحسـن الأداء الاجتماعي.

5.دراسة (زهران، 1999):

بعنوان" مدي فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية".

هدفت الدراسة إلي دراسة مدي فعالية برنامج الإرشاد المصغر المقرح، في التعامل مـع مشـكلتي قلـق الدراسة وقلق الاختبار، وتكونت عينة الدراسة من (360) طالباً من طلاب الصف الثالث الإعدادي، وتم تطبيق مقياس قلق الدراسة، ومقياس قلق الامتحان علي أفراد العينة، واستخدم الباحـث لعـلاج فـروض الدراسة أساليب إحصائية كثيرة منها النسب المئوية ومعاملات الارتباط، واختبار التات واختبـار تحليـل التباين، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة علي مقياس قلق الدراسة وقلق الامتحان، وكمـا أظهرت أن هناك فروق دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج الموضـوع للدراسة.

6. دراسة(الشيخ علي، 2000):

بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسن الكفاءة الذاتية المدركـة لدي طلاب الصف السابع الأساسي ".

حيث هدفت الدراسة إلي معرفة أثر هذا البرنامج في الدراما النفسية في تحسن الكفاءة الذاتية في خفـض التوتر لطلاب الصف السابع الأساسي حيث قام الباحث بتطبيق دراسته علي مجموعتين الأولي تجريبيـة وبلغ عدد أفرادها (**20**) طالباً وأخري ضابطة بلغ عدد أفرادها (**20**) طالباً وقـد اسـتخدم برنـامج

إرشادي مكون من عدد من الجلسات مستخدماً في ذلك أدوات منها مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس التـوتر وقد استخدم أساليب إحصائية متنوعة للخروج بالنتائج مثل المتوسطات، وقد أظهرت النتائج فـروق بـين المجموعتين في أبعاد الكفاءة الشخصية، و أظهرت أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تحسين الكفـاءة الذاتية وادي هذا البرنامج إلي خفض التوتر والقلق لدي أفراد العينة.

7. دراسة (أبو حطب، 2002):

بعنوان " فعالية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسـي بمحافظات غزة ".

حيث هدفت الدراسة إلى استقصاء مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني، و تزويد الطلاب ببعض أساليب التنفيس الانفعالي، وخفض السلوك العدواني إلى أقصى درجة ممكنة. وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين الأولي مجموعة تجريبية وبلغ العدد فيها (**12**) طالباً وأخري مجموعة ضابطة بلغت (12) طالباً، واستخدم الباحث مقياس السلوك العدواني ومن تصميم الباحث، برنامج إرشادي مقترح من تصميم الباحث، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، ومقياس مان ويتني التحليل العاملي للتحقق من العدوان العاملي، ومقياس ويل كوكسون وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في متوسطات الدرجات لكل من المجموعات في مقياس السلوك العدواني القبلي و وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي على مقياس السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة إحصائيا بين المقياسين القبلي والبعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لصالح المقياس البعدي.

8. دراسة (الهمص، 2002):

بعنوان " مدى فاعلية العلاج الديني في تخفيف القلق لدى الشباب الفلسطيني بمحافظات غزة ".

حيث هدفت الدراسة إلي معرفة مدى فاعلية العلاج الديني في التخفيف من القلق لدى الشباب الفلسطيني و التعرف على الفروق الدالة إحصائياً بين مجموعتي الذكور والإناث التجريبيـة والضـابطة قبـل وبعـد البرنامج.وقد بلغت العينة (40) شاب وشابة حصلوا على أعلى مستوى للقلق على مقياس تـايلور للقلـق

وقد استخدم الباحث مقياس تايلور للقلق و استمارة تقـدير المسـتوى الاجتمـاعي الاقتصـادي للأسـرة الفلسطينية و اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رامن و وقد استخدم الباحث اختبـار مـان وينـي وقـد أظهرت الدراسة أن للعلاج الديني أثر جوهري في تخفيف القلق لدى الشباب الفلسطيني.

9. دراسة (مصلح، 2003): بعنوان:

" فعالية برنامج إرشادي نفسي جماعي في خفض مستوي التوتر النفسـي لـدي طالبـات المرحلـة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث"

حيث هدفت الدراسة إلي فحص اثر برنامج إرشادي نفسي جماعي للتدريب علي حل المشكلات في خفض مستوي التوتر النفسي لدي طالبات الصف التاسع الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية".

وتكونت عينة الدراسة من (**40**) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة بنات البريج الإعدادية من مدارس وكالة الغوث الدولية واستخدمت الباحثة أداة التوتر النفسي، برنامج إرشادي نفسي جماعي للتدريب علي حل المشكلات من إعداد (**ديكسون وجلوفر، 1984**)بعد تقنينه ليتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وقد أظهرت الدراسة نتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدي طالبات المجموعة التجريبية عند مستوي دلالة (**0.05**) بعد تطبيق البرنامج مباشرة، كذلك أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بعد شهرين من المتابعة.

10. دراسة (الحواجري، 2003):

بعنوان" مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من أثار الصدمة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في محافظات غزة ".

هدفت الدراسة إلي فحص فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من أثار الصدمة النفسـية لـدي طلبـة مرحلة التعليم الأساسي في محافظة غزة، وتألفت عينة الدراسـة السـيكومترية مـن (**194**) طالـب، و (**146**) طالبة من طلبة الصف السادس الابتدائي من مدرستين ابتدائيتين من مدارس الوكالة بمحافظة غزة، والعينة الإكلينيكية تألفت من (48) طالباً وطالبةً بواقع مجموعتين تجريبيتين (12 طالباً، 12 طالبةً) ومجموعتين ضابطتين (12 طالباً، 12 طالبةً)، وقد استخدم الباحث أساليب إحصائية متنوعة منها مقياس ردود فعل الأطفال للأحداث الصادمة و مقياس العصاب لآيزنك، ومقياس مؤشر الضـغط النفسـي عنـد

الأطفال في مرحلة ما قبل الصدمة و مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي و برنامج إرشـادي مـن إعداد الباحث.وقد استخدم الباحث التحليل العاملي و (اختبار مان ويتني)، والمتوسط الحسـابي، ومعامـل الارتباط بيرسون، واختبار ويلكوكسون، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بـين طلبـة المجموعتين التجريبيتين(ذكور، وإناث) وطلبة المجموعتين الضابطتين (ذكور، وإناث) في مسـتويات الصدمة النفسية والعصاب بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك لصالح المجموعتين الضـابطتين، الأمـر الذي يدلل علي انخفاض مستوي الصدمة النفسية لدي أفراد المجموعتين الضابطتين، بينما لم تظهـر أي فروق تذكر بين القياسين القبلي والتتبعي لمقاييس الدراسة علي أفراد المجمـوعتين التجـريبيتين. وهـذه النتائج تؤكد فاعلية البرنامج الإرشاد في خفض الصدمة النفسية من جهة، واستمرارية أثر البرنامج مـن جهة أخري.

11. دراسة (النجار، 2004):

بعنوان " فعالية برنامج إرشادي مقترح في التوجيه المهني لتخفيف مشكلات الاختيار المهنـي لطلبـة العاشر الأساسي ".

حيث هدفت الدراسة إلي التعرف علي مشاكل الاختيار المهني لدي طلبة العاشر في مدينة خـان يـونس حيث طبق الباحث برنامجه علي عينة قوامها (76) طالباً من طلاب الصف العاشر وتم تقسيم العينة إلي مجموعتين الأولي تجريبية والثانية ضابطة، حيث استخدم أدوات لجمع المعلومات منها اختبـار الـذكاء المصور وتقدير المستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ومقياس الاختيار المهني وقد اسـتخدم أسـاليب إحصائية لمعالجة البيانات مثل اختبار مان وتني واختبار التات (ت) ومعامل ارتبـاط بيرسـون، وقـد أظهرت النتائج أن مشاكل الطلاب المهنية ترجع إلي مشكل مهنية متعلقة بالأصـدقاء و تليهـا مشـكلات مهنية مرتبطة بالمجتمع والأسرة، كما أظهرت نتائج انه يوجـد فـروق بـين المجمـوعتين الضـابطة والمجموعة التجريبية. كذلك وجود فروق بين المجموعة التجريبية في القياس القبلـي والقيـاس البعـدي لصالح القياس البعدي.

12. دراسة (الصفهان، 2005):

بعنوان " تقييم فعالية العلاج العقلي الانفعالي في خفض درجة القلق والأفكار اللاعقلانية لدي مدمني المخدرات ".

وهدفت الدراسة لمعرفة مدي فعالية العلاج العقلاني الانفعالي لخفض درجة القلق لدي عينة من مدمني المخدرات. وكذلك معرفة مدي فعالية العلاج العقلاني الانفعالي لخفض درجة الأفكار اللاعقلانية لدي عينة من مدمني المخدرات، وتكونت عينة الدراسة من (20) فرد من مدمني المخدرات من نزلاء مركز التأهيل النفسي وتم توزيع العينة علي مجموعتين الأولي تجريبية وعددها (10) الاخري ضابطة وعددها (10) واعتمد الباحث في دراسته مجموعة من الأدوات منها، مقياس القلق و مقياس الأفكار اللاعقلانية، واستخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية منها التكرارات والنسب المئوية واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.و اختبار (ت) لمجموعة واحدة، وغير المستقلة وقد تم التوصل إلي نتائج منها انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس التفكير اللاعقلاني وذلك للقياس القبلي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس القلق وذلك للقياس القبلي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس التفكير اللاعقلاني وذلك للقياس البعدي و ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس القلق وذلك للقياس البعدي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت موضوع القلق النفسي:

1. دراسة (Denny,1966):

بعنوان " تأثير القلق النفسي علي تكوين المفاهيم لدي الطلاب ذوي القدرات العقلية العليا"

هدفت الدراسة إلي دراسة القلق والذكاء في تكوين المفاهيم، و قام الباحث بتقسيم العينة التي بلغت (168) طالباً إلي مرتفعي القلق ومنخفضي القلق حسب الدرجات التي حصلوا عليها في قائمة تايلور لقياس القلق، وقد استخدم الباحث اختبار (ت) والنسب المئوية حيث توصلت الدراسة إلي أن الطـلاب ذوي القـدرات العقلية المرتفعة كان الفروق في الأداء لصالح مرتفعي الذكاء، بينما كانت الفـروق فـي الأداء لصـالح منخفضي القلق في حالة الطلاب ذوي القدرات العقلية المنخفضة.

2. دراسة (Heinrich, 1979):

بعنوان " التأثير السببي للقلق علي الإنجاز الأكاديمي لدي طالب القدرة الثقافية المختلفة".

هدفت الدراسة إلي دراسة العلاقة بين القلق والتعلم وكانت العينة مكونة من (86) طالباً في الجامعة وقد استخدم الباحث مقياس سبيليجر لقياس سمة وحالة القلق وقام بقياس التحصيل لثلاث فترات زمنيـة وقـد أظهرت النتائج أن سمة القلق تؤثر في حالة القلق والتحصيل الدراسي، وان العلاقـة بـين حالـة القلـق والتحصيل كانت غامضة غير واضحة، كما أظهرت أن سمة القلق تؤثر في حالة القلق والتحصيل لـدي طلاب مرتفعي القدرة العقلية.

3. دراسة (مرسي, 1981):

بعنوان"علاقة سمة القلق في المراهقة والرشد بإدراك الخبرات المؤلمة في الطفولة"

حيث هدفت الدراسة إلى البحث عن علاقة سمة القلق في المراهقة والرشد بالخبرات المؤلفة في الطفولة، وتكونت عينة الدراسة من (122) طالبا تراوحت أعمارهم بين 15-25 سنة, منهم (56) طالباً ثانوياً مـن مدرسة الجزيرة بالرياض و (66) طالبا من كلية التربية بجامعة الرياض, حيث استخدم الباحـث مقيـاس القلق الصريح ومقياس الخبرات المؤلفة في البيت وفي المدرسة واستخدم من الناحية الإحصائية معاملات لارتباط لبيرسون، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين الاستعداد للقلق في المراهقة والرشـد, والتعرض للخبرات المؤلفة في الطفولة, أي أن أصحاب سمة القلق العالية من المراهقون والراشـدين قـد تعرضوا في الصغر أكثر من أقرانهم أصحاب سمة القلق المنخفضة لخبرات الحرمان والقسوة والإحبـاط والفشل وعدم التقبل من المدرسين وعدم الانسجام مع الوالدين هنا يتضح من الدراسة التي قام بها الباحث أن مرحلة الطفولة تعتبر أساس للمراحل الأخرى التي تليها من مراهقة ورشد وغيرها, حيث إن الأطفـال الذين مروا بخبرات مؤلفة في حياتهم سينعكس ذلك سلبا على حياتهم المستقبلية والعكس صحيح.

4. دراسة (مرسي, 1982):

بعنوان"علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القلق الصريح والتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية بدولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب و (170) طالبة من طلبة المدارس الثانويـة بالكويـت،

مستخدماً مقياس للقلق الصريح ومقياس للقلق النوعي، واستخدم من الناحية الإحصائية معاملات الارتباط، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط سالبة بين التحصيل الدراسي والقلق, ومعنى ذلك أن طلبة أصـحاب القلق المرتفع يكون أداؤهم في الامتحانات المدرسية ضعيفا وأن طلبة أصحاب القلـق المـنخفض يكـون أداؤهم في الامتحانات المدرسية مرتفعا.هنا يتبين أن تلك الدراسة العلائقية والتي درسـت علاقـة القلـق بالتحصيل الدراسي بينت أن ارتفاع نسبة القلق يعيق الأداء في الامتحان بشكل جيد, بمعنـى أن العلاقـة عكسية بين القلق والتحصيل الدراسي.

5. دراسة (أحمد، 1989):

بعنوان "دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدي طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة".

هدفت الدراسة إلي التعرف علي مدي تأثير القلق في الأداء علي الاختبارات التحصيلية لدي طلبـة ذوي قدرات منخفضة، حيت تكونت عينة الدراسة من (105) طالباً وقد استخدم الباحث أدوات بحـث منهـا قائمة سمة القلق وحالة القلق لسبيليجر، وقد اسـتخدم الباحـث النسـب المئويـة والـدرجات المعياريـة والمتوسطات الحسابية وقد أظهرت النتائج علي تأثير سمة القلق علي الأداء العام وعلي التحصيل الدراسي وكما أوضحت النتائج أن العلاقة بين سمة القلق والتحصيل قوية وانه تؤدي إلي تدني التحصيل الدراسـي وتؤثر علي الأداء العام، كما أوضحت الدراسة إلي أن سمة القلق لدي الطلاب مرتفعي القـدرات العقليـة تؤثر في تحصيلهم وعلي المقابل وجدت انه ليوجد تأثير بالنسبة للطلاب ذوي القدرات العقلية المنخفضة.

6. دراسة (العيسوي، عبد الطيف 1989):

بعنوان "مخاوف الأطفال المرضية وعلاقتها بحالة القلق وسمته".

هدفت الدراسة إلي الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين مخاوف الأطفال المرضية والقلق باعتبـاره حالة وسمة، وكما هدفت إلي التعرف لي الفروق بين الذكور والإناث في تلك المتغيرات وقد تمت الدراسة علي عينة تكونت من (200) تلميذ وتلميذة من الصفين الخامس والسادس الابتدائي، واستخدم الباحثـان اختبار المخاوف المرضية، واختبار القلق (الحالة – السمة)، وتمـت المعالجـة الإحصـائية باسـتخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار التات، وتحليل التباين، وقد أظهرت النتائج انه لا توجد

فروق جوهرية بين الجنسين في حالة القلق ولكن علي العكس توجد فروق جوهرية بينهما في سمة القلـق والمخاوف المرضية حيث حصل الإناث علي درجات أعلي في سمة القلق من الذكور.

7. دراسة (الطحان، 1991):

بعنوان "دراسة العلاقة بين القلق عند الأبناء وكل مـن الاتجاهـات الوالديـة بالتنشـئة والمسـتوي الاجتماعي والاقتصادي للأسرة".

هدفت الدراسة إلي التعرف علي العلاقة بين القلق عند الأبناء، وكل من الاتجاهات الوالدية فـي التنشـئة والمستوي الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وتكونت عينة الدراسة من (152) طالباً و (186) طالبـة، وقد استخدم الباحث مقياس سمة القلق وحالة القلق لسبيلبرجر ومقياس الاتجاهات الوالدية ومقياس التنشـئة الاجتماعية، ودليل المستوي الاقتصادي والثقافي، ولقد عولجت البينات إحصائياً باستخدام معامل ارتبـاط بيرسون، وتحليل التباين، ولقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة بنـي القلـق عنـد الأبنـاء والاتجاهات الوالدية في التنشئة، وظهر أن تأثير اتجاهات الأب في التنشئة كان أكثـر وضـوحاً بالنسـبة للأبناء الذكور، وتبين أن الإناث يتأثرن بدرجة كبيرة باتجاهات الآباء، وأوضحت الدراسة أن تباين القلـق يعتمد علي تباين أشكال المعاملة الوالدية سواء الذكور أو الإناث.

8. دراسة (أبو هين، 1992):

بعنوان "القلق لدى الأطفال الفلسطينيين في قطاع غزة"

وهدفت الدراسة إلى دراسة الصحة النفسية لدى الأطفال المتأثرين بالعنف في قطاع غزة وتأثير الأحـداث العنيفة التي يتعرض لها الطفل الفلسطيني عل صحته النفسية والتعرف على نـوع المشـاكل السـلوكية والنفسية التي تنتشر لدى الأطفال نتيجة تعرضهم للمواقف العنيفة وتكونت عينة الدراسة من(87) طفـلاً ممن تقع أعمارهم ما بين 8 – 15 سنة موزعين بين (53) من الذكور و(34) من الإناث مـن الأطفـال المتضررين خلال الانتفاضة. ومن أدوات الدراسة قائمة بالمواقف الصعبة التي قد يكـون تعـرض لهـا الطفل خلال الانتفاضة واختبار المشاكل النفسية والسلوكية للأطفال وهم من تصميم برنامج غزة للصـحة النفسية واختبار المواقف الخوف والقلق ويتكون من 18 بندا واختبار تقدير الذات للأطفال ويتكون من 25 بندا ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة المتوسطات، الانحرافات المعيارية والنسـب المئويـة ومعامـل

ارتباط بيرسون.وقد أظهرت النتائج أن مشاهدة الأطفال لحدث عنيف يتعرض إليه الآخرون أمامه هو من أكثر المواقف تأثيرا عليه وان وقعه عليه أشد على ذاته من التعرض الشخصي ومـن النتـائج النفسـية السلوكية وأن 50%من أطفال العينة لديهم مشكلات الأحلام المزعجة القلق واضطرابات النوم وقد ظهرت الكوابيس التي تدور حول العنف لدى (54%) م أطفال العينة ، كما أشارت الدراسات النهائيـة إلـى أن: 35% من أفراد العينة خالين من القلق والمخاوف و 52% منهم من أفراد العينة لديهم خوف ولكن بسـيط و13% منهم يوجد لديهم خوف وقلق شديد.

9. دراسة (عثمان، 1993):

بعنوان "أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنس والبيئة لدي طلاب الجامعة أثناء أزمة الخليج

هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين أنماط القلق المختلفة ومتغيرات الدراسـة، والتعـرف علـي الفروق بين الذكور والإناث وكذلك بين سكان المدينة والقرية وطلاب العلوم والآداب في جامع البحـرين أثناء أزمة الخليج في أنماط القلق المختلفة حيث بلغت العينة حوالي (140) طالب وطالبة مـن طـلاب كليتي الآداب والعلوم بجامعة البحرين وقد استخدم الباحث أدوات منها مقياس القلق ومقياس قلق المـوت ومقياس قلق الحرب وقد استخدم لمعالجة البيانات الإحصائية أساليب إحصائية مثل معـاملات الارتبـاط وتحليل التباين الثلاثي واختبار (ت)، وخلصت الدراسة بنتائج أهمها أن هنالك قلق كبير فـي المواقـف الضاغطة وان انه لا يوج فروق في ظهور القلق بيت سكان القرية وسكان المدينة، كما أظهرت النتائج أن طلاب الآداب أكثر إحساساً بالقلق من طلاب العلوم في المواقف الضاغطة.

10. دراسة (حمام، 1993):

بعنوان " القلق لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعات المصرية وعلاقته بسمات الشخصـية وبعـض المتغيرات الأخرى.

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن القلق لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعات المصـرية فـي علاقتـه بالمتغيرات السيكولوجية التي تم قياسها في الدراسة الحالية، ودراسة العلاقة بين القلق وبعض المتغيـرات الأخرى كالتنشئة الاجتماعية والمناخ الدراسي والتعرف على الفروق بين الإناث والذكور في العلاقة بـين القلق (الحالة و السمة) والتنشئة الاجتماعية. والتعرف على الفروق في القلق بين طلاب الأقسـام العلميـة

وطلاب الأقسام الأدبية وتحصيلهم الدراسي.وبلغ حجم العينة الكلية والتي تتـوفر فيهـا شـروط العينـة (1674) طالباً وطالبة من كليات نظرية وعملية مختلفة فقد تم اختيار كلية الآداب والتربية الأقسام الأدبية لتمثل الكليات النظرية, كلية العلوم والتربية الأقسام العلمية لتمثل الكليات الأدبية بجامعة الأزهـر, عـين شمس, المنصورة، المنيا, الزقازيق بالصف الأول حتى الرابع الجامعي، ومن أدوات الدراسة مقياس آراء الأبناء في معاملة الوالدين ومقياس القلق (الحالة, السمة) ومقياس المنـاخ الدراسـي و مقيـاس (كاتـل) الصورة، مستخدماً اختبار "ت" المتوسطات و الانحرافات، معاملات الارتباط و تحليل التبـاين، التحليـل العاملي.وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين أسـاليب التنشئة الخاطئة التي يتبعها الوالدان وسمة القلق ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعض أساليب التنشئة الاجتماعية فيما يتعلق بتنشئة الوالدين (التقبل, التسامح واللين, الاستقلال وحرية التصرف) وكان لصالح الذكور ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث في القلـق (الحالـة, السمة).

11. دراسة (حداد، 1994):

بعنوان "سمات القلق وعلاقتها بمستوي الدعم الاجتماعي".

حيث هدفت الدراسة إلي فحص العلاقة الارتباطية بين سمة القلق ومستوي الدعم الاجتماعي لـدي طلبـة بكالوريوس التربية الابتدائية في جامعة اليرموك بالأردن والفروق بين هذه العلاقات وفقاً لمتغيري الجنس ومكان الإقامة. وقامت الباحثة بتطبيق مقياس سمة القلق ومقياس اليرموك للتقييم الذاتي ومقيـاس الـدعم الاجتماعي، وتكونت العينة للدراسة من (157) طالباً وطالبة حيث استخدمت المتوسط الحسابي، و اختبار (ت)، الانحراف المعياري، وأشارت نتائج الدراسة إلي عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية فـي سـمة القلق تعزي إلى الجنس أو مكان الإقامة والي وجود فروق في مستوي الدعم الاجتماعي بين سكان المدينة وسكان القرية لصالح سكان المدينة. ودلت النتائج أيضاً علي وجود علاقة ارتباطية عكسية بين سمة القلق والدعم الاجتماعي, وكذلك عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية وفقاً لمتغيري الجنس ومكان الإقامة.

12. دراسة (الليل, 1997):

بعنوان " علاقة بعض المتغيرات بالقلق العام لدي طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية ".

هدفت الدراسة إلي معرفة مدي تأثير متغيرات الجنس والإقامة في المدينة أو القرية, والمرحلة الدراسية, وعدد أفراد الأسرة, علي مستوي القلق العام لدي مجموعة من الطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وتكونت عينة الدراسة (404) طالبا وطالبة, منهم (206) طالباً و (198) طالبة واستخدم مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين من إعداد الباحث وعمل الباحث علي معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار (ت) ومن أهم النتائج لتك الدراسة, هو أن متغير السكن والعيش في المدينة وكذالك متغير ازدياد ونقصان عدد أفراد الاسره له دور كبير في استثاره القلق العام لدي عينة البحث مما يشير إلي ارتفاع المواقف الضاغطة في المدينة علي القرية, وكذالك يشير إلي ارتفاع المواقف الضاغطة لذي الفئة التي يقل عدد أفرادها عن ستة أفراد، أما المتغيرات الاخري فلم يكن لها تأثير جوهري علي ارتفاع القلق العام لدي عينة الدراسة.

13. دراسة (أبو مصطفي، 1997):

بعنوان " دراسة حالة وسمة القلق لدى الطالبات المقيمات العائدات في كلية التربية الحكومية في محافظات غزة".

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق الجوهرية بين متوسطات درجات كل من الطالبات المقيمات والعائدات في حالة القلق وسمة القلق وتكونت عينة الدراسة من (210)طالبة من طالبات المستوى الأول بكلية التربية بمحافظات غزة واستخدم الباحث اختبار حالة وسمة القلق وقد استخدام أساليب إحصائية كالمتوسطات، الانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت)ودلالتها لحالة القلق لدى الطالبات المقيمات والعائدات، وتوصلت الدراسة النتائج أهمها انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطالبات المقيمات والعائدات في حالة القلق ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطالبات والمقيمات والعائدات في سمة القلق.

14. دراسة (غراب، 2000):

بعنوان " القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدي طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظات غزة ".

حيث هدفت الدراسة إلي الكشف عن علاقة القلق ببعض المتغيرات لدي طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظات غزة و التعرف علي الفروق في القلق تبعاً للجنس والتخصص والمنطقة التعليمية لدي طلبة الثانوية العامة بمدارس محتفظات غزة و التعرف علي العوامل المختلفة التي تربط القلق سواء كان الحالة أو السمة لدي هذه الفئة الهامة من المجتمع الفلسطيني وقد تألفت عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة وقد بلغت (743) طالباً وطالبة و قد استخدم الباحث قائمة القلق الحالة والسمة وبالإضافة إلي استخدام اختبار عوامل القلق مستخدما المتوسط والانحراف المعياري واختبار (ت) و تحليل التباين الأحادي والاختبار البعدي لشيفيه و ومعاملات الارتباط وأظهرت النتائج عدم فروق في القلق كحالة لدي طلبة الثانوية بمدارس محافظات غزة تبعاً للجنس وعدم وجود فروق في القلق كسمة لدي طلبة الثانوية بمدارس محافظات غزة تبعاً للجنس وعدم وجود فروق في القلق كحالة لدي طلبة الثانوية بمدارس محافظات غزة تبعاً للتخصص و لا توجد فروق في القلق كحالة وكسمة لدي طلبة الثانوية بمدارس محافظات غزة تبعاً للمنطقة التعليمية.

15.دراسة (رضوان، 2002):

بعنوان "القلق لدي مرضي السكري بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات"

حيث هدفت الدراسة إلي التعرف علي مستوي القلق لدي مرضي السكري بمحافظة غزة وعلاقـة ذلـك بمتغيرات (السلوك الديني) (تاريخ المرض) (الجنس) وتكونت عينة الدراسة من (267) مريضا من مرضى السكري بواقع عدد (111)مريضاً وعدد (156) مريضة، مستخدماً اختبار القلق واختبار السلوك الديني لدي مرضي السكري واستخدم لمعالجة البيانات الإحصائية التكرارات والنسيب المئوية و المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي و اختبار شيفيه للمقارنات البعدية و معامل ارتبـاط بيرسون، وتوصلت الدراسة إلي نتائج عدة أهمها وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق لدي مرضي السكر ي بمحافظة غزة تعزي لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، وفي السلوك الديني لصالح الذكور.كما أظهرت انه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين القلق والسلوك الـديني لـدي مرضـى السكري بمحافظة غزة، أي انه كلما زاد مستوي القلق قل مستوي السلوك الديني والعكس هو الصحيح.

16. دراسة (أبو جهل، 2003):

بعنوان " القلق لدي طلبة كلية التربية الحكومية بغزة وعلاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات الاخري"

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف علي مدي العلاقة بين مستوي القلق كحالة وكسمة وتقدير الذات وكـذلك التعرف علي مدي العلاقة بين مستوي القلق وتقدير الذات وعلاقته بعض المتغيرات مثل الجنس ومكـان الإقامة والمستوي الدراسي والتخصص لدي طلبة كلية التربية الحكومية بغزة. وتكونت عينة الدراسة من (433) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الحكومية.وقد استخدم الباحث في دراسـته مجموعـة مـن الأدوات منها اختبار حالة سمة القلق واختبار تقدير الذات، مستخدماً أساليب إحصـائية منهـا المتوسـط الحسابي والانحراف المعياري واختبار تحليل التباين الأحادي. وقد أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس القلق كحالة وكسمة يعزي إلي متغير الجنس، و لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية في مقياس تقدير الذات يعزي إلي متغير الجنس، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقيـاس تقدير الذات يعزي إلي متغير المستوي الدراسي لصالح طلبة المستوي الرابع، وأظهرت أن هناك علاقـة ارتباطية سالبة بين مقياس القلق كحالة وبين مقياس تقدير الذات مع الدرجة الكلية للقلق.

17. دراسة (أبو سلامه، 2006):

بعنوان" التدين وقلق الموت وعلاقتهما بدافعية الإنجاز لدي معلمي مدارس الثانوية العامة في محافظة شمال غزة".

هدفت الدراسة إلي التعرف علي علاقة التدين وقلق الموت بدافعية الإنجاز لدي معلمي مـدارس الثانويـة العامة في محافظة شمال غزة، وقد اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي التحليلي وقـد تكونـت عينـة الدراسة من عينة عشوائية منتظمة مكونة من (254) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة شمال غزة وقد استخدم الباحث مقياس الدافع لإنجاز للراشدين وكذلك مقياس الوعي الديني ومقياس قلـق الموت، وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج منه انه توجد علاقة ارتباطية بين دافـع الإنجـاز وقلق الموت لدي أفراد عينة الدراسة، كما كشفت عن وجود علاقة سالبة بين دافعية الإنجـاز والتـدين، وأظهرت الدراسة وجود فروق بين متوسطي الذكور والإناث في مستوي الدافع للإنجاز ومستوي القلـق وكانت الفروق لصالح الإناث.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان:

1. دراسة (Tobias & Sigmumd, 1972):

بعنوان " اثر الكمون علي قلق الامتحان لدي طلبة قسم علم النفس بجامعة فلوريدا".

هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين الكمون وقلق الامتحان، وقد تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً من الطلبة الذين درسوا مادة مقدمة في علم النفس في جامعة ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة وقد استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ومعاملات الارتباط، وتوصلت الدراسة إلي أن أداء الطلبة ذوي القلق المرتفع أقل من ذويهم ذوي القلق المنخفض في الأجزاء الصعبة من اختبار القدرة الرياضية.

2. دراسة (Jacko &Hack, 1974):

بعنوان " أثر قلق الاختبار علي التحصيل الدراسي لدي الطلاب في مرحلة المراهقة".

هدفت الدراسة إلي توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي وقلق الاختبار وتألفت عينة الدراسة من (104) طالباً في مرحلة المراهقة بجامعة كيزي بأمريكا، واستخدم الباحث اختبار التات (ت) ومعاملات الارتباط المختلفة في الحصول علي النتائج وقد أظهرت الدراسة أن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدي الطلاب تعزي لاختلاف الموقف الاختباري.

3. دراسة (أبو صبحة، 1974):

بعنوان " العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدي طلبة الثالث الإعدادي بمدارس محافظة العاصمة عمان".

هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، ودراسة الفروق بين الجنسين في مستوي وجود قلق الامتحان، حيث شملت عينة الدراسة علي (420) طالباً وطالبة، منهم (237) طالباً، و (138) طالبة، مستخدماً في ذلك معاملات الارتباط والنسب المئوية، وقد أظهرت الدراسة أن هناك معاملات ارتباط سالبة بين درجات القلق والمجموع العام لعلامات أفراد العينة، كما بينت الدراسة أن هناك اطراداً في ارتفاع متوسط التحصيل بالانتقال إلي فئة القلق المرتفع، وفئة القلق المعتدل، وفئة القلق المنخفض.

4. دراسة (Couch.et.al, 1979):

بعنوان " التقارير الذاتية حول قلق الامتحان وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ".

هدفت الدراسة إلي دراسة التقارير الذاتية حول قلق الامتحانات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من(426) طالباً جامعياً، وأعد الباحث لذلك مقياس قلق الامتحان وقد استخدم الباحث اختبار تحليل التباين للحصول علي النتائج، وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين لديهم قلق ضار كانوا يعانون من درجة عالية من القلق قبل الامتحان، وضعفاً في الانتباه للواجبات المحددة، وتثبيتاً للتفكير حول الأخطاء السابقة وانتقادات للذات خلا الامتحانات، وتشككاً حول القدرة الأكاديمية.

5. دراسة (Bander.Betz,1981):

بعنوان " الجنس وعلاقته بقلق السمة في مادة الرياضيات، وعلاقته بقلق الامتحان".

هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين كل من الجنس ودور الجنسين بقلق السمة في الولايات المتحدة الأمريكية، كما شملت تلك الدراسة قياس قلق مادة الرياضيات وقلق الاختبار بالإضافة إلي قياس سمة القلق لدي عينة قوامها (56) شخص وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث، أي أن الإناث تكونن أكثر قلقاً.

6. دراسة (أبو زينة، 1984):

بعنوان" اثر قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها علي تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث الرياضيات".

هدفت الدراسة إلي التعرف علي اثر قلق الامتحان في تحصيل طلبة الصف التاسع، كذلك معرفة الفروق بين الجنسين في وجود القلق وأثره علي التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، و شملت عينة الدراسة (1224) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الإعدادي، منهم (707) طالب، (517) طالبة، وقد استخدم الباحث مقياس لقلق الامتحان من إعداده مستخدما أساليب إحصائية كاختبار التات (ت) وتحليل التباين، وقد أوضحت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلاب علي اختبار التحصيل في الرياضيات، والفروق لطالح الطلاب ذوي القلق المنخفض.

7. دراسة (Depreeuw, 1984):

بعنوان" العلاقة بين سمات الشخصية وقلق الاختبار".

وهدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية وقلق الاختبار، حيث تكونت عينة الدراسـة من (47) طالبة بجامعة أنديانا بأمريكا، وقد استخدم الباحث مقياس قلق الاختبار، وتوصلت الدراسة إلي نتائج منها أن الطالبات ذوات القلق الاختباري المرتفع بارتفاع في درجات القلق العام، عـدم الاسـتقرار وشدة الحساسية.

8. دراسة(Hunsley, 1985):

بعنوان" العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي".

هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسـة من (62) طالباً في السنة الثالثة في مساق القياس النفسي في جامعة ووترلو بأمريكا، واستخدم الباحـث أداة لجمع البيانات وهي مقياس قلق الامتحان المعدل، مستخدماً النسب المئويـة، ومعـاملات الارتبـاط لاختبار صحة الفروض، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع، كان أدائهم الأكاديمي سيئاً للغاية في هذا المساق.

9. دراسة (الهابط، 1986):

بعنوان "دراسة قلق الاختبار وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لـدي طـلاب المرحلـة الثانوية".

هدفت الدراسة إلي التعرف علي العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لـدي طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (325) طالب وطالبـة، مـنهم (160) طالـب و (165) طالبة واستخدم الباحث مقياس قلق الامتحان، وقد استخدم اختبار التات (ت) والنسب المئويـة في تحليل النتائج، وقد أظهرت الدراسة أن البنات تفوقن علي البنين في مقاييس القلق، كما وجد أن هنـاك علاقة سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدي موضع الدراسة.

10. دراسة (الهواري، الشناوي، 1987):

بعنوان " مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الامتحان)".

هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، حيث شملت العينة عينة الدراسة علي (70) طالباً من طلاب قسم علم النفس، وقد استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لقياس مستوي قلق الامتحان وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة ارتباط سالبة غير دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في المقياس الكلي (مقياس قلق الامتحان) علي المقاييس الفرعية الانشغال والانفعالية ومعدلاتهم التراكمية.

11. دراسة (شعيب، 1987):

بعنوان" قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة.

هدفت الدراسة إلي التعرف علي العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (378) طالباً وطالبة، منهم (181) طالباً و (197) طالبة، مستخدماً في دراسته مقياس قلق الامتحان، واستخدم أساليب إحصائية لتحليل البيانات مثل اختبار التات (ت) واختبار تحليل التباين، وقد أظهرت الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق الاختبار، كما أظهرت الدراسة أن قلق الاختبار لدي المستويات الاقتصادية الاجتماعية المرتفعة اقل من درجة قلق الاختبار لدي طلاب المستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة، كذلك أوضحت الدراسة أن سمات الشخصية العصابية المرتفعة، الانبساطية المنخفضة والتخصص العلمي والأدبي، ووظيفة الأم، المستوي الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ومستوي تعليم الأب من المتغيرات التي تتنبأ بدرجة قلق الاختبار.

12. دراسة (أبو مرق، 1988):

بعنوان" دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدي طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة".

هدفت الدراسة إلي دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدي طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة وكذلك هدفت إلي قياس الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار ومكوناته، وقد

شملت عينة الدراسة علي (1080) طالباً وطالبة منهم (656) طالب و (424) طالبـة، مسـتخدما أساليب إحصائية مختلفة كاختبار التات (ت)واختبار شفيفه البعدي لتحليل البيانات وقد أظهرت الدراسـة أن المرتفعين من الطلاب والطالبات في قلق الاختبار يمثلون نسبة ضئيلة تتراوح بـين (25.23 %) و (26.08 %) ، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدرجـة الكليـة لقلق الاختبار، كذلك أبانت الدراسة وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصـيل الدراسي العام لدي الطلاب ، في حين كانت العلاقة سالبة وغير دالة إحصائياً لدي الطالبات.

13. دراسة (أبو زيتون، 1988):

بعنوان" العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدي طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة اربد ".

هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، والتعرف علي الفروق بين الجنسين في وجود قلق الامتحان، وتكونت عينة الدراسة من (412) طالب وطالبة، حيث استخدم الباحث مقياس سارسون لقلق الامتحان، وقد استخدم الباحث أساليب إحصائية لتحليل البيانات معاملات الارتبـاط واختبار التات (ت)، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلي وجود علاقة ايجابية دالة احصـائياً بـين قلـق الامتحان والتحصيل الدراسي العام، وكما بينت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل العام تعزي إلي مستوي القلق.

14. دراسة (تركي، 1988):

بعنوان" قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة ".

هدفت الدراسة إلي التعرف علي موقف الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة وقد طبق الباحث الدراسـة علي عينة قوامها (175) طالبة من طالبات جامعة الكويت من المستويات والتخصصات المختلفة، حيث استخدم الباحث مقياس سبيلبرجر لقلق الامتحان، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام المتوسط الحسـابي، والانحراف المعياري، وقد أظهرت الدراسة أن الارتباط بين سمة القلق وقلق الامتحان أعلي من الارتباط بين القلق وقلق الامتحان، وأن تأثير سمة القلق علي قلق الامتحان أعلي من تأثير حالة القلق علـي قلـق الامتحان.

15. دراسة (أبو مصطفي، 1990):

بعنوان" قلق الامتحان وعلاقته بمستوي الطموح والمستوي الاقتصادي الاجتماعي عند طلاب الرحلـة الثانوية بمدينة أم درمان ".

هدفت الدراسة التعرف علي علاقة كل من قلق الامتحان بمستوي الطموح، قلق الامتحان بالمستوي الاقتصادي والاجتماعي لدي عينة من طلاب المرحلة الثانوية والتعرف علي الفروق الجوهرية لدي عينة من طلاب القسم العلمي والأدبي في قلق الامتحان، المستوي الاقتصادي الاجتماعي والإسهام في عمليات التوجيه والإرشاد التربوي وذلك علي ضوء النتائج التي تسفر عنها الدراسة وشملت عينة الدراسة علي عينة عشوائية عددها (309) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي في المدارس الحكومية للبنيين و استخدم الباحث في دراسته لجمع البيانات مقياس قلق الامتحان واستبيان مستوي الطموح للراشدين واستبيان تقدير المستوي الاقتصادي الاجتماعي للأسر المقيمة في مدينة أم درمان مستخدماً أساليب إحصائية لمعالجة البيانات منها المتوسط والانحراف المعياري واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة موجبة بين قلق الامتحان ومستوي الطموح وكما أن هناك علاقة موجبة بين قلق الامتحان والمستوي الاقتصادي والاجتماعي، وأشارت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان لدي طلاب المرحلة الثانوية تعزي لمتغير المستوي الاقتصادي والاجتماعي.

16. دراسة (Browne, 1991):

بعنوان " قلق الامتحان وأداء الامتحان والتدخل المعرفي في نقص المهارات ".

هدفت هذه الدراسة إلي معرفة آثار قلق الامتحان والتحصيل الدراسي السابق علي الأداء في اختباري تحصيل مختلفين، وتكونت العينة من (402) طالباً وطالبة، وتم جمع المعلومات باستخدام اختبارين تحصيليين مقننيين في فهم القراءة والرياضيات، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية مثل اختبار التات واختبار تحليل التباين الأحادي، وأظهرت النتائج أن التدخل المعرفي لرفع مهارة أداء الامتحان، يؤدي إلي خفض قلق الامتحان، وكما أظهرت أن التحصيل الدراسي السابق والجنس يؤثر علي أداء الامتحان.

17. دراسة (الطواب، 1992):

بعنوان " قلق الامتحان وبالذكاء وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طلبة وطالبات الجامعات ".

هدفت الدراسة إلي الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والذكاء والتحصيل الدراسي عند طلاب وطالبات الجامعة، كذلك الفروق في درجات هذا القلق بين الجنسين من الطلبة وذلك في جامعة الأمارات العربية المتحدة، وقد تكونت العينة من (400) طالب وطالبة وقد استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان وكذلك اختبار الذكاء وقد أسفرت الدراسة علي ظهور نتائج منها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب في قلق الامتحان ومتوسط درجات الطالبات فيه، كذلك درجات قلق الامتحان تختلف باختلاف المستوي الدراسي، كذلك وجد أن تأثير قلق الامتحان في التحصيل الأكاديمي لا يختلف باختلاف الجنس، كذلك وجود علاقة عكسية بين درجات قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي.

18. دراسة (عبد الحميد، 1993):

بعنوان" قوة الأسرة وقلق الاختبار لدي الأبناء".

هدفت الدراسة إلي دراسة قوة الأسرة وعلاقتها بقلق الاختبار لدي الأبناء، وتكونت عينة الدراسة من (253) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولي بكلية التربية بالإسماعيلية وبور سعيد، منهم (120) طالباً، و(133) طالبة، وقد استخدم الباحث مقياس قلق الاختبار، واستخدم الباحث لمعالجة البيانات إحصائياً معاملات الارتباط والنسب المئوية، وقد توصلت الدراسة إلي وجود دال عند مستوي(0.01) بين قوة الأسرة كما يدركها الأبناء وقلق الاختبار لديهم.

19. دراسة (الصفطي، 1995):

بعنوان "قلق الامتحان وعلاقته بدافع الإنجاز لدي عينات من طلاب الثانوية العامة في جمهورية مصر ودولة الأمارات العربية المتحدة".

هدفت الدراسة إلي دراسة الفروق بين مرتفعي القلق في دافعية الإنجاز في كل من مصر والامارت من الطلاب من الجنسين، حيث بلغت العينة من حوالي (349) طالب وطالبة من مصر و(32) طالب من الإمارات وقد استخدم الباحث أدوات في الدراسة مثل اختبار قلق الامتحان واختبار الدافع للإنجاز وقد استخدم لمعالجة البيانات الإحصائية مثل معاملات الارتباط بيرسون واختبار تحليل التباين وقد أظهرت

نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين قلق الامتحان ودافع الإنجاز، كما أظهرت أنه يوجد اختلاف في درجات القلق ترجع إلي متغيرات منها الجنس والدولة.

20. دراسة(السيد، 1995):

بعنوان" قلق الامتحان لدي طلاب الثانوية العامة في النظام القديم والحديث(دراسة مقارنة)".

هدفت الدراسة إلي التعرف علي مستويات قلق الامتحان لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة في النظام القديم ومقارنته في النظام الجديد، كذلك هدفت إلي التعرف علي الفروق بين الجنسين في وجود قلق الامتحان لديهم، وشملت العينة علي (502) طالب وطالبة من الصفين الثاني والثالث الثانوي في المدارس الحكومية و الخاصة بمحافظة الجيزة، وقد استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان، وقد استخدم أساليب إحصائية مختلفة مثل اختبار تحليل التباين الأحادي و اختبار شيفيه البعدي وقد أبانت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في المدراس الحكومية والمدارس الخاصة في مستوي قلق الامتحان، والفروق لصالح طلاب المدارس الخاصة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوي قلق الامتحان، والفروق لصالح الذكور، كما أبانت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في النظام القديم والنظام الحديث للثانوية العامة في مستوي قلق الامتحان.

21. دراسة (Hodge, 1996):

بعنوان" اثر قلق الامتحان علي الروح المعنوية لطلبة الثانوية العامة".

هدفت الدراسة لتقصي اثر قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة في مقاطعة وليز الجنوبية، وقد تكونت العينة من (234) طالب ثانوي، وقد استخدم الباحث مقياس القلق الخاص، واستبانة الوصف الذاتي اجمع البيانات، وقد استخدم الباحث لاختبار صحة الفروض اختبار التات، واختبار تحليل التباين الأحادي، ولقد أظهرت النتائج أن الطلاب الثانوية العامة لديهم درجة كبيرة من القلق والتوتر، كما أظهرت أن قلق الامتحان يؤثر تأثيراً كبيراً علي مستوي الروح المعنوية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

22. دراسة (Tunks, 1997):

بعنوان" أثر التدريب علي كتابة فقرات الامتحان علي أداء الامتحان لدي طلبة المرحلة الثانوية"

وهدفت هذه الدراسة إلي دراسة اثر التدريب علي كتابة فقرات الامتحان علي أداء الامتحان، واشتملت العينة علي (40) طالب من طلاب الثانوية العامة، وتم استخدام اختبار تكساس لتقدر المهارات الأكاديمية، وقائمة قلق الامتحان، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بيم المجموعتين علي أي مقياس.

23. دراسة (فرح، 1997):

بعنوان " اثر العلاج النفسي في تخفيض قلق الاختبار لدي طلبة جامعة اليرموك.

وهدفت الدراسة للكشف عن فاعلية استخدام المواد المكتوبة أو ما يعرف باستراتيجية العلاج بالقراءة في تخفيض قلق الامتحان لدي عينة من الطلبة الجامعيين، وتكونت العينة من (55) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وقد استخدم الباحث دليل لعلاج قلق الامتحان، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية كاختبار التات وتحليل التباين الأحادي، ولقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية أثناء فترة المعالجة تعزي لتعرض أفرادها للمعالجة.

24. دراسة (Otomo, 1998):

بعنوان " العلاقة بين قلق الكمبيوتر، وقلق الرياضيات، وسمة القلق، وقلق الامتحان، والخصائص والديموغرافية لدي طلبة الجامعة".

وهدفت الدراسة إلي دراسة أربعة أنواع من القلق وهي قلق الكمبيوتر، وقلق الرياضيات، وقلق الامتحان، وسمة القلق، لدي طلبة الجامعة من الجنسين، ودراسة العلاقة بين هذه المتغيرات، وتكونت العينة من (351) من طلاب وطالبات احدي كليات المجتمع، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية منها مقياس قلق الامتحان، ودليل قلق الكمبيوتر، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، وقائمة القلق كحالة وسمة، وأسفرت النتائج عن وجود ارتبط قوي بين قلق الامتحان وقلق الرياضيات، ووجود معامل ارتباط ضعيف بين قلق الامتحان وقلق الكمبيوتر، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث علي قلق الامتحان.

25. دراسة (أبو مصطفي، 1998):

بعنوان" قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طالبات كلية التربية الحكومية بمحافظات غزة".

هدفت الدراسة إلي التعرف علي علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي في مساق مناهج البحث في التربية، والتعرف علي الفروق الجوهرية بين طالبات الأقسام الأدبية وطالبات الأقسام العلمية، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبة من طالبات السنة الرابعة، واستخدم الباحث مقياس قلق الامتحان المعد (لسبيليجر)، واستخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون، واختبار التات (ت) للحصول علي نتائج البحث، ولقد أظهرت الدراسة نتائج انه توجد علاقة موجبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وأنه توجد فروق بين الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في قلق الامتحان لصالح طالبات القسم العلمي، كما أظهرت أنه توجد فروق بين الطالبات ذوات قلق الامتحان المرتفع والمنخفض في التحصيل الدراسي.

26.دراسة(العجمي، 1999):

بعنوان " العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدي طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء (الأقسام الأدبية).

هدفت هذه الدراسة إلي معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدي طالبات كلية التربية، وكذلك معرفة قلق الاختبار لديهن، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالبة من طالبات الكلية، وقد استخدمت الباحثة اختبار قلق الامتحان، وتم استخدام المعالجات الإحصائية لاختبار صحة الفروض مثل النسب المئوية ومعامل الارتباط بيرسون، ولقد أظهرت النتائج وجود نسبة كبيرة من قلق الامتحان بين الطالبات، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة عكسية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

27. دراسة (الكريديس، 2000):

بعنوان " قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض".

وهدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار و الدافعية للإنجاز والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة، وقد تحددت الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة وعددها (67) طالبة للعينة الاستطلاعية و(270) طالبة للعينة الأساسية من قسمي العلوم

والرياضيات كي يمثل التخصص العلمي و قسم القرآن الكريم والدراسات الإسلامية كي يمثل التخصص الأدبي ومن أدوات الدراسة مقياس قلق الاختبار ومقياس الدافعية للإنجاز واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي وقد توصلت الدراسة إلي نتائج منها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قلق الاختبار و الدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي, بينما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار و الدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص الأدبي وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضي الدافعية ومرتفعي الدافعية وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات كل من قلق الاختبار, الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومرتفعي المستوى الاجتماعي والاقتصادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي لصالح طالبات التخصص العلمي, بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار لدى طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي في كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية.

28.دراسة (سعادة، 2001):بعنوان

" اثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية علي مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين ".

هدفت هذه الدراسة التعرف إلي اثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية علي مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين في ضوء عدد من المتغيرات، وتم إعداد استبانة لقياس مستوي قلق الطلبة من امتحان الثانوية العامة خلال الانتفاضة، وتكونت عينة الدراسة من (1800) طالب وطالبة من طلبة الثانوية العامة، وقد استخدم الباحث لاختبار صحة الفروض النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، ولقد أظهرت النتائج وجود مستوي مرتفع لقلق الامتحان عند الطلبة، وكما تبين وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث ولمتغير التخصص العلمي لصالح العلمي، ولحجم العائلة ولصالح العائلة ذات الحجم الكبير، وللترتيب الولادي ولصالح الابن الأصغر، ولمستوي تعليم الأب ولصالح المستوي الأساسي، ولمستوي تعليم الأم ثم الأساسي ثم الثانوي.

29. دراسة (أديبي، 2001):

بعنوان"قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدي طلاب التعليم الثانوي والجامعي".

وهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب وعادات الاستذكار وقلق الامتحان من جانب أخر ويتضمن التفكير الابتكاري (الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الاصالة)، وتكونت عينة الدراسة من(227) طالباً وطالبة من مرحلتي التعليم الثانوي العام والجامعي (كلية التربية و العلوم والآداب) بدولة البحرين واستخدم الباحث في دراسته لجمع البيانات اختبار القدرة علي التفكير الابتكاري ومقياس عادات الاستذكار و قائمة قلق الاختبار ولتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار (ت) للفروق بين المتوسطات ومعامل الارتباط بيرسون وتوصل الباحث إلي نتائج لدراسته منها أن هناك ارتباط موجب دال إحصائيا بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب ومتغير طرق العمل من جانب أخر ولا توجد ارتباطات دالة إحصائيا بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب ومتغير الرضا عن المعلم من جانب أخر و لا توجد ارتباطات دالة إحصائيا بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب ومتغيري الانفعالية وقلق الاختبار من جانب أخر.

30. دراسة (Zeidner, 2001):

هدفت الدراسة إلي استقصاء اثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدي عينة من المراهقين مكونة من (416) طالب وطالبة، منهم (118) طالب في الصف السابع الأساسي، و (124) طالب في الصف الثامن الأساسي، و (174) طالب في الصف التاسع الأساسي، وقد استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسارسون، مستخدما أساليب إحصائية مثل معامل ارتباط بيرسون، والنسب المئوية، وقد أشارت هذه الدراسة إلي أن هناك ارتباطاً سالباً بين قلق الامتحان والتحصيل لدي الطلبة في المستويات الصفية الثلاث (السابع، الثامن، التاسع).

31. دراسة (هواش، 2004):

بعنوان"العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزيـة لـدي طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق ".

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف علي العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدي طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق وتألفت عينة الدراسة مـن (180) طالباً وطالبة، منهم (99) طالب و (81) طالبة أخذت من مدرستين واحدة للذكور و الاخري للإناث من نفس البيئة المكانية، و استخدم الباحث في دراسته لجمع البيانات مقياس دافعية الإنجاز ومقياس قلق الامتحان ومقياس التحصيل، ولتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي وتحليل التباين الأحادي وقد أظهرت النتائج انه يختلف مستوي تحصـيل الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية باختلاف مستوي دافعيتهم، ولا يمكن عزو ذلك إلي قلـق الامتحـان أو المستوي الصفي أو التفاعل بينهما ولا يختلف الطلبة في دافعيتهم للإنجاز باختلاف مسـتوياتهم الصـفية، بينما يختلف الطلبة في قلق الاختبار باختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف التاسع الأساسي.

❖ **تعقيب عام علي الدراسات السابقة**

من خلال العرض السابق للبحوث و الدراسات السابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة والتي قسمها الباحث إلي ثلاث مجموعات وهي:

المجموعة الأولي: وتختص بالبحوث والدراسات التي تناولت **البرامج الإرشادية لدي الطلبة.**

المجموعة الثانية: وتختص بالبحوث والدراسات التي تناولت **القلق النفسي.**

المجموعة الثالثة: وتختص بالبحوث والدراسات التي تناولت **قلق الامتحان.**

فقد رأي الباحث أنه في ضوء ما سبق عرضه أن يعقب علي هذه الدراسات علي النحو التالي:

أولا: الدراسات التي تناولت موضوع البرامج الإرشادية:

بعد استعراض الدراسات التي تناولت الإرشاد النفسي وبرامجه الإرشادية فقد أراد الباحث أن يعقب علـي هذه الدراسات من عدة زوايا وهي علي النحو التالي:

أولاً: من حيث الموضوع:

لقد تناول الكثير من الباحثين السابقين في دراساتهم مواضيع هامة وقد صمموا الكثير من البرامج السلوكية الإرشادية ذات الطابع الجماعي بغية تخفيف وخفض بعض المشكلات النفسية أو الاضطرابات السـلوكية والملاحظ للجميع أن هذه البرامج نجحت نجاحاً كبيراً في الحد من هذه المشاكل أو الاضطرابات فقد تناول (الحواجري، 2003) موضوع الصدمة وكذلك (أبو حطب، 2002) تناول موضوع السلوك العدواني، وتناولت (مصلح، 2003) موضوع خفض التوتر، فيما تناول (النجـار، 2004) موضـوع التوجيـه المهني لحل مشكلات الاختيار المهني عند الطلبة، أما (منصور، 2000) فقد تناول مشـكلة المخـاوف المرضية، أما في مجال القلق النفسي فقد تناول (الهمص2002) موضوع القلق النفسـي عنـد الشـباب الجامعي وقد صمم برنامج إرشادي لهذا الغرض وبالتالي فهناك تعـدد لمواضـيع البـرامج الإرشـادية وبالإضافة إلي ندرة الدراسات التي تناولت البرامج في مجال القلق النفسي.

ثانياً: من حيث الأهداف:

لقد توجدت الدراسات السابقة في أهدافها، ولهذا وضع الباحثين أهـداف عديـدة ومتنوعـة وأرادوا أن يحققوا هذه الأهداف، وبالتالي صمموا برامج إرشادية الهدف منها دراسة الظاهرة بشكل موسع ومن ثـم

وضع خطة علاجية للمشكلة التي أرادوا تناولها، فقد تناول (الشيخ علي 2000) موضوع خفض التوتر، ووضع برنامجاً إرشادياً لذلك الأمر و تناول (منصور، 2000) موضوع المخاوف المرضية، والملاحظ أن الجميع نجح في تحقيق أهدافه المرجوة.

ثالثاً: من حيث العينات:

أجريت معظم الدراسات السابقة في هذه المجموعة علي البيئة الفلسطينية، ولقد اختلفت الدراسات في تناول العينة التي تقوم عليها الدراسة وقد تناولت مجمل الدراسات والبحوث مراحل تعليمية معينة، ففي حين ركزت معظم الدراسات علي المرحلة الإعدادية مثل دراسة (أبو حطب، 2002) و دراسة (الحواجري، 2003)، نجد في المقابل أن بعض الدراسات ركزت علي بعض الفئات الخاصة كفئة المتخلفين عقلياً كما في دراسة (منصور 2000،) في حين أخر نجد أن بعض الدراسات ركزت علي بداية المرحلة الثانوية مثل دراسة (النجار، 2004)، بالإضافة إلي توحد هذه الدراسات في أحجام العينة بسبب أنها برامج إرشادية ولابد من مجموعتين تجريبية وأخري ظابطة.

رابعاً: من حيث الأساليب الإحصائية:

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات، الانحرافات المعيارية، قيم ت **T-test** ، واختبارات التباين مثل (الحواجري، 2003)، (مصلح، 2003)، واختبار مان وتني كدراسة (أبو حطب 2002)، (الشيخ علي، 2000)، (الهمص، 2002)، أما باقي الدراسات فقد تناولت أساليب متعددة تتناسب مع متغيرات المنهج الذي تتبعه.

خامساً: من حيث النتائج:

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أن معظم البرامج أظهرت تحسناً ملحوظاً في مستوى العينة مما يعني نجاحها في تحقيق أهدافها مثل (أبو حطب، 2002) والذي حقق الهدف من دراسته وهو تخفيف السلوك العدواني لدي طلبة التاسع، ودراسة (الحواجري، 2003) الذي خفف من أثار الصدمة النفسية، وغيرها من الدراسات، و النتائج أثبتت أن هناك حاجة ملحة و ضرورة لتصميم البرامج الإرشادية لعلاج ومواجهة كثير من المشكلات النفسية والسلوكية في مجتمعنا الحالي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت موضوع القلق النفسي:

بعد استعراض الدراسات التي تناولت تخصص الباحث وهو القلق النفسي فقد أراد الباحث أن يعقب علي هذه الدراسات من عدة زوايا وهي علي النحو التالي:

أولاً: من حيث الموضوع:

لقد اختلفت الدراسات في تناول موضوع القلق النفسي، فقد تناولت وركزت الدراسات السابقة علي موضوع القلق النفسي في مجالات ضيقة فالغالبية من الباحثين درس القلق وعلاقته ببعض المتغيرات مثل القلق وعلاقته بدافع الإنجاز وتقدير الذات كدراسة (دسوقي، 1999)، أو التحصيل الدراسي مثل دراسة (مرسي 1982) ودراسة (أحمد 1989) ودراسة (عثمان، 1993)، بينما تناولت دراسة (حداد، 1994) علاقة القلق بالدعم الاجتماعي، في حين أخر ركزت معظم الدراسات علي دراسة القلق وعلاقته ببعض المتغيرات الاخري كدراسة (العيسوي 1989) حيث درس علاقة القلق بالمخاوف المرضية، ودراسة (حمام 1993) والتي تناولت علاقة القلق بسمات الشخصية، ودراسة (أبو مصطفي، 1997) حيث درس سمة القلق وحالة القلق، وكانت هناك قلة من الباحثين من تناول الموضوع علي أنها مشكلة أنها تحتاج إلي تدخل وحلول ومن ثم لابد أن تضع لها أساليب إرشادية أو تكتيكات علاجية إذا لزم الأمر مثل دراسة (الكعبي، 1992) ودراسة (الهمص، 2002) والتي من شأنها أن تساعد المهتمين في هذا المجال للمساعدة في تخفيف حدة القلق والتوتر.

ثانياً: من حيث الأهداف:

تعددت الأهداف بتعدد المواضيع التي تناولتها البرامج والدراسات فكانت تهدف في مجملها إلي معرفة وكشف مستوي القلق النفسي الموجود لدي عينة الدراسة في كل دراسة فهناك دراسات هدفت إلي الكشف عن الفروق بين المجموعات وكذلك هدفت إلي التعرف القلق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات دون الخوض في تقديم الحلول المناسبة للتخفيف من حدة هذه المشكلة مثل دراسة (الليل، 1997) ودراسة (غراب، 2000) ودراسة (رضوان، 2002) ودراسة (أبو جهل، 2003)، وهناك دراسات هدفت إلي التعرف علي الفروق بين الجنسين في مستوي وجود القلق أو أن القلق الموجود قلق حالة أو قلق سمة كدراسة (مرسي، 1981) ودراسة(أبو مصطفي، 1997) وعلاقة ذلك القلق ببعض المتغيرات،

بالإضافة إلي أن هناك بعض الدراسات تناولت الموضوع علي شكل برنامج إرشادي للتخفيف من القلـق النفسي مثل دراسة (الكعبي، 1997) ودراسة (الهمص، 2002).

ثالثاً: من حيث العينات:

لقد أجريت معظم الدراسات السابقة في البيئة العربية (مصر، الأردن، فلسطين، الخليج العربي)، بينمـا أجري البعض الأخر في بيئات أجنبية، ولقد اختلفت الدراسات في تناول العينة التي تقوم عليها الدراسـة وقد تناولت مجمل الدراسات والبحوث مراحل عمرية مختلفـة كالطفولـة كدراسـة (مرسـي، 1981) ودراسة (العيسوي، 1989)، والمراهقة والمرحلة الثانوية كدراسة (مرسي، 1982)، ففي حين ركزت بعض الدراسات في اختيار عيناتها علي مدمني المخدرات مثل دراسـة (الصـقهان 2005) وبعـض الدراسات ركزت علي مرضي السكري مثل دراسة (رضوان 2002) في حين بعض الدراسات ركـزت علي مريضات القلق كدراسة (الكعبي 1997) وعلي جانب أخر ركزت بعض الدراسات علـي الشـباب الجامعي كدراسة (أبو مصطفي 1997) ودراسة (الهمص2002)، كذلك اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات المستخدمة في الدراسات السابقة فقد بلغت أصغر عينة مستخدمة فـي الدراسـات السابقة (40) فرد كما في دارسة(الهمص، 2002)، بينما بلغت أكبر حجم للعينـات فـي الدراسـات السابقة (1674)فرد كما في دراسة (حمام، 1993)، والملاحظ أن هناك ندرة في تناول طلبة الثانويـة العامة مع العلم أنها أهم شريحة من شرائح المجتمع.

رابعاً: من حيث الأساليب الإحصائية:

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات، الانحرافات المعيارية، قيم ت **T-test**، واختبارات تحليل الأحادي التباين مثل (أبو هين، 1992)، (أبو سلامة، 2006)، (رضوان، 2002)، (عثمان، 1993)، (الهمص، 2002)، أما باقي الدراسات فقد تناولت أساليب متعددة تتناسب مع متغيرات المنهج الذي تتبعه.

خامساً: من حيث النتائج:

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت القلق وعلاقته ببعض المتغيرات فقد أظهرت معظمها تأثير القلق علـى عدة متغيرات زيادةً وانخفاضاً مثل (الصقهان، 2005)، (رضوان، 2002)، (أبو مصـطفي، 1997)،

وكما أظهرت النتائج أن هناك دور لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوي التعليمي وعدد أفراد الأسـرة علي مستوي القلق مثل دراسة (الليل، 1997) ودراسة (غراب، 2000)، واتفقت بعـض الدراسـات علي عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في وجود القلق النفسي كدراسة (غـراب، 2000)، بينمـا خالفت بعض الدراسات هذا الرأي وأظهرت أن هناك فروق جوهرية بين الجنسين في وجود مستوي القلق كدراسة (عوض وعبد الطيف، 1990)، كما أظهرت وجود فروق بين سمة القلق وحالة القلق مثل دراسة (مرسي، 1981)، أما بالنسبة للبرامج الدينية التي تناولت القلق فقد أثبتت أن للعلاج الديني (الإسلامي) دور ناجح وفعال في التخفيف من حدة القلق مثل دراسة (الهمص، 2002)، (الكعبي، 1997).

ثالثاً: الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان:

من خلال إطلاع الباحث الواسع علي الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان فوجد أن هناك نشـاط كبير في حركة البحوث الميدانية الخاصة بقلق الامتحان، حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولـت قلق الامتحان.

أولاً: من حيث الموضوع:

لقد تناولت معظم الدراسات العربية والأجنبية موضوع قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيـرات مثـل دراسة (أبو صبحة 1974) ودراسة (أبو مرق 1988) التي تناولت قلق الامتحان وعلاقته بالتحصـيل الدراسي، و دراسة (Jacko &Hack, 1974)، بينما تناولت دراسة(هواش، 2004) قلـق الامتحـان وعلاقته بدافع الإنجاز، وتناولت دراسة (أديبي 2001) قلق الامتحـان وعلاقتـه بـالتفكير الابتكـاري، وتناولت دراسة (Depreeuw, 1984) قلق الامتحان وعلاقته بسـمات الشخصـية، وتناولـت دراسـة (أبو مصطفي، 1990) موضوع قلق الامتحان وعلاقته بمستوي الطموح لدي طـلاب الجامعـة، فيمـا تناولت بعض الدراسات مثل دراسة (الشناوي، 1986) موضوع بناء مقياس قلق الامتحان.

بينما تناولت بعض الدراسات مثل دراسة (صالح، 1997) ودراسة (زهران، 1999) موضـع قلـق الامتحان كمشكلة تحتاج إلي تدخل وأعدت برامج إرشادية للتخفيف منها.

أما في فلسطين فلم ينل مجال قلق الامتحان اهتماماً كافياً من قبل الباحثين الفلسطينيين (حسب معلومـات الباحث) حيث أن المكتبة الفلسطينية تفتقد إلي دراسات ميدانية تتعلق بقلق الامتحان، وعلي الرغم من ذلك

فقد وجد الباحث دراسات قليلة جداً في هذا الميدان ومثال ذلك دراسة(أبو مصطفي، 1998) والتي تناولت موضوع قلق الامتحان في البيئة والمجتمع الفلسطيني، وعلاقته بالتحصيل الدراسي ودراسة (سعادة، 2001) والتي درست دور المتغيرات النفسية والديموغرافية في تأثيره علي قلق الامتحان في شمال الضفة الغربية.

ثانياً: من حيث الأهداف:

لقد تباينت الدراسات السابقة العربية والأجنبية في أهدافها، ففي حين كانت تهدف معظم الدراسات السابقة إلي بحث علاقة قلق الامتحان ببعض المتغيرات مثل دراسة (الطواب، 1992) الذي تناول علاقة قلق الامتحان بالذكاء، ودراسة (أبو زيتون، 1988) الذي تناول علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، و تناولت دراسة (الصفطي، 1995) علاقة قلق الامتحان بدافع الإنجاز، و تناولت دراسة (عبد الحميد، 1993) علاقة قلق الامتحان بقوة الأسرة، و تناولت دراسة (أبو مصطفي، 1990) علاقة قلق الامتحان بمستوي الطموح، بينما كان البعض الأخر من الدراسات يهدف إلي التعرف علي الفروق بين النظام الحديث والنظام الجديد للثانوية العامة مثل دراسة (السيد، 1995)، وبعض الدراسات مثل دراسة (تركي، 1988) تناولت قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة "، وكذلك كانت تهدف بعض الدراسات إلي إيجاد حلول ومقترحات لمشكلة قلق الامتحان مثل دراسة (زهران، 1999) و (صالح، 1997).

ثالثاً: من حيث العينات:

لقد أجريت الدراسات السابقة في بيئات معينة، فقد أجريت معظم الدراسات السابقة في البيئات (المصرية، الأردنية، السودان، فلسطين)، في حين أخر أجريت بعض الدراسات في بيئات أجنبية في الولايات المتحدة وغيرها من الدول الغربية، ولقد اختلفت الدراسات في تناول عينة الدراسة ففي حين اختارت معظم العينات المرحلة الثانوية لإجراء الدراسات عليها ودراسة (أبو زيتون، 1988) ودراسة (أبو مرق، 1988)، اتجه بعض الباحثين إلي إجراء الدراسات علي عينة من طلاب الجامعات، وهذا دليل علي أن أهم فئة هي فئة المرحلة الثانوية ومرحلة الشباب الجامعي، واتفقت الدراسات فيما بينها علي النوع الذي أجريت عليه الدراسات، حيث أجريت معظم الدراسات علي الجنسين مثل دراسة (سعادة،

2001)، ودراسة (أبو زيتون، 1988) للتعرف علي الفروق بين الجنيسن، في حين ركزت بعض الدراسات علي الإناث في دراستها مثل دراسة (أبو مصطفي، 1998) حيث ركز علي الإناث لكشف مستوي القلق عندهن، وركزت بعض الدراسات علي الذكور مثل دراسة (الهوا ري، الشناوي، 1986) و دراسة (أبو مصطفي، 1990)، ولقد اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات المستخدمة في الدراسات السابقة فقد بلغت أصغر حجم عينة مستخدمة في الدراسات السابقة (70) فرد كدراسة (الهواري، الشناوي، 1986)، بينما بلغ أكبر حجم للعينات في الدراسات السابقة (1800) فرد مثل دراسة (سعادة، 2001).

رابعاً: من حيث الأساليب الإحصائية:

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الأساليب إحصائية متنوعة مثل: المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، واختبارات التات (ت)، وتحليل التباين الأحادي والثنائي، واختبارات مان وتني ، واختبار شيفيه البعدي والتحليل العاملي.

خامساً: من حيث النتائج:

اتفقت الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي أو الأداء الأكاديمي في أغلب نتائجها إلي وجود علاقة عكسية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي مثل دراسة (الطواب، 1992)، (الهابط، 1986)، (أبو صبحة، 1974)، (أبو زينة، 1984) بينما أظهرت دراسة (أبو مرق، 1988) أنه توجد علاقة موجبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي

واتفقت هذه الدراسات علي وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مستوي قلق الامتحان لصالح الإناث، بينما أظهرت الدراسات التي أعدت برامج إرشادية لتخفيف قلق الامتحان فعالية كبيرة وحققت نجاحاً ملحوظاً في هذا المجال كدراسة (زهران، 1999)، ودراسة (صالح، 1997).

ومن خلال التعليق السابق علي الدراسات التي استخدمها الباحث، فقد استفاد الباحث في اختيار منهج الدراسة، وتحديد العينة المستخدمة في الدراسة، كما استفاد من المعلومات الواردة في الدارسات، في بناء مقياس قلق الامتحان، والبرنامج الإرشادي، ولقد تبين للباحث نقص البرامج الإرشادية المعدة لعلاج قلق الامتحان بشكل خاص في البيئة الفلسطينية، مما تطلب إعداد برنامج إرشادي خاص بذلك، متضمناً جميع جوانب نمو الطالب الثانوي سواء النفسية أو الجسمية أو الاجتماعية أو المعرفية.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة.

- فرضيات الدراسة
- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- الأدوات المستخدمة في الدراسة.
- الأساليب الإحصائية.
- إجراءات التطبيق.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

مقدمة:

يتناول هذا الفصل تحديداً فرضيات الدراسة كخطوة أولي لتحديد المسار العملي للإجابة عنها، ثم يتنـاول عرضاً لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها، ثم يلي ذلك عرضاً لخطوات الدراسة التجريبية والتي تتضمن مراحل القياس القبلي والبعدي، ثم يلي ذلك تطبيق البرنامج الإرشادي، ثم مرحلـة القيـاس البعدي، ومن ثم الأساليب الإحصائية التي اعتمد الباحث عليها في تحليل الدراسة، وخطوات الدراسة.

وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات:

❖ أولاً: فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05) في متوسطات درجات مسـتوي قلـق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05) في متوسطات درجات مسـتوي قلـق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير التخصص العلمي للطلبة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05) في متوسطات درجات مسـتوي قلـق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأب.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05) في متوسطات درجات مسـتوي قلـق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأم.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05) في متوسطات درجات مسـتوي قلـق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير مكان السكن.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير الترتيب الولادي للطلبة.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير حجم الأسرة.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

❖ ثانياً :منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام منهجين في دراسته هما كما يلي:

*** المنهج الوصفي التحليلي:**

و يعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه طريقة في البحث تتناول إحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها(الأغا، 2002: 43).

وتهدف هذه الدراسة إلى إجراء دراسة بعنوان " فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار لدي طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة ".

ومن ثم استخدم الباحث يستخدم المنهج التجريبي طبقاً لطبيعة الدراسة، و يرتبط المنهج التجريبي بالقيام بالتجارب العملية والتي تعرف بأنها تدابير محكمة يعدها الباحثون ويربطونها بالظروف المحيطة بظواهر معينة مما يساعد في استخلاص بعض النتائج من العلاقات بين المتغيرات التي تؤثر في الظواهر (الهادي، 1995: 122).

*** المنهج التجريبي:**

ويعرف بأنه المنهج الذي يعتمد على التجربـة الميدانية التطبيقية، ويستخدم للمفاضلة بـين أسـلوبين أو طريقتين لاختيار أحدهما أو إحداهما للتطبيق مباشرةً أو للتطبيق بعد التعديل حسبما تـدعو إليـه النتـائج والحاجـة (الواصل، 1999: 43).

وقد استخدم الباحث للتحقق من غرض الدراسة المنهج التجريبي وهو عبارة عن تصميم تجريبي نفذ على المجموعة التجريبية باستخدام القياس القبلي والقياس البعدي، حيث قام الباحث ببنـاء برنـامج إرشـادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدي طلبة الثانوية العامة.

❖ ثالثاً:المجتمع الأصلي للدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني عشر (التوجيهي) في مـدارس السـلطة الوطنيـة الفلسطينية في محافظة خان يونس (المنطقة الجنوبية) والبالغ عددهم (5428) طالب وطالبة، مـوزعين علي فرعي العلمي والأدبي كل علي حدي و ذلك حسب إحصائية وزارة التربية والعليم للعـام الدراسـي 2007 – 2008 م والجداول التالية توضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي.

جدول " 2 "

يوضح توزيع طلبة الصف الثاني عشر في محافظة خان يونس حسب الجنس

الرقم	المحافظة	طلاب (ذكور)	طالبات (إناث)	المجموع
1.	خان يونس	2636	2792	5428
النسبة المئوية		**% 48.56**	**% 51.44**	**%100**

جدول " 3 "

يوضح توزيع طلبة الصف الثاني عشر في محافظة خان يونس حسب التخصص العلمي

المحافظة	طلاب أدبي	طلاب علمي	طالبات أدبي	طالبات علمي	المجموع
خان يونس	2059	577	2172	620	5428
مجموع الطلاب	2636		2792		
النسبة المئوية	**%78.110**	**% 21.889**	**% 77.793**	**% 22.206**	**%100**

جدول " 4 "

يوضح خلاصة توزيع طلبة الصف الثاني عشر في محافظة خان يونس

المحافظة	القسم الأدبي		القسم العلمي		المجموع
	طلاب أدبي	طالبات أدبي	طلاب علمي	طالبات علمي	
خان يونس	2059	2172	577	620	5428
المجموع	4231		1197		
النسبة المئوية	48.664	% 51.335	% 48.203	51.796	%100
النسبة المئوية الكلية	% 77.947		% 22.052		

❖ رابعاً : عينـة الدراسـة:

تألفت عينة الدراسة من:

أولاً: العينة الاستطلاعية: Pilot Sample

حيث قام الباحث باختيار عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني عشر في مدارس محافظة خـان يـونس، حيث بلغت العينة الاستطلاعية (70) طالب وطالبة، وتوزعت بينهما مناصفة بواقع (35) طالب أدبي وعلمي، و (35) طالبة أدبي وعلمي، حيث استخدمت العينة الاسـتطلاعية لتقنـين أدوات الدراسـة، والتحقق من الصدق والثبات، والجدول((5)) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية وهي كالأتي:

جدول " 5 "

يوضح توزيع طلبة الصف الثاني عشر في العينة الاستطلاعية

الجنس / التخصص	الفرع الأدبي	الفرع العلمي	المجموع
ذكور (طلاب)	19	16	35
إناث (طالبات)	16	19	35
المجموع	35	35	

ثانياً: العينة الحقيقية الفعلية: Actual Sample

حيث قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة وبلغـت العينـة الحقيقيـة (542) طالب وطالبة من مدارس الثانوية العامة من محافظة خان يونس موزعة علي القسمين العلمـي والأدبي، وجدول ((6)) يوضح اختيار العينة الحقيقية الممثلة للمجتمع وكانت كالتالي:

جدول " 6 "

يوضح توزيع العينة الحقيقية الممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة

الجنس / التخصص	الفرع الأدبي	الفرع العلمي	المجموع
ذكور (طلاب)	205	58	263
إناث (طالبات)	217	62	279
المجموع	**422**	**120**	**542**

*** طريقة الحصول علي العينة الحقيقية الفعلية:**

قام الباحث بحساب العينة الحقيقية الممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة، حيث اختار العينة العينة العشـوائية الطبقية، وقد حصل عليها كالتالي :

حجم المجتمع الأصلي للدراسة = 5428 طالب وطالبة.

حجم العينة الحقيقية الممثلة للمجتمع الأصلي (م)= 10 % من المجتمع الأصلي.

$$= \frac{10}{100} \times 5428 = \frac{54280}{100} = 542 \text{ طالب وطالبة}$$

☒ حجم الطبقة الأولي في المجتمع ن1 = 2636 طالب.

☒ حجم الطبقة الثانية في المجتمع ن2 = 2792 طالبة.

☒ حجم الطبقة الأولي في العينة م1 = $\frac{\text{ن1}}{\text{ن}} \times$ م = $\frac{2636}{5428} \times 542$ = 263طالب.

☒ حجم الطبقة الثانية في العينة م2 = $\frac{\text{ن2}}{\text{ن}} \times$ م = $\frac{2792}{5428} \times 542$ = 279 طالبة.

سادساً: حساب العينة الحقيقية لطلاب الثاني عشر في محافظة خان يونس:

عدد الطلاب في العينة = 263 طالب

- عدد طلاب الفرع الأدبي في العينة = $\frac{\text{عدد طلاب الأدبي}}{\text{عدد الطلاب الكلي}} \times 263$ =

- عدد طلاب الفرع الأدبي في العينة = $\frac{2059}{2636} \times 263$ = 205 طالب أدبي

- عدد طلاب الفرع العلمي في العينة = $\frac{\text{عدد طلاب العلمي}}{\text{عدد الطلاب الكلي}} \times 263$ =
- عدد طلاب الفرع العلمي في العينة = $\frac{577}{2636} \times 263$ = 58 طالب علمي.

سادساً: حساب العينة الحقيقية لطالبات الثاني عشر في محافظة خان يونس:

عدد الطالبات في العينة = 279 طالبة

- عدد طالبات الفرع الأدبي في العينة = $\frac{\text{عدد طالبات الأدبي}}{\text{عدد الطالبات الكلي}} \times 279$ =
- عدد طالبات الفرع الأدبي في العينة = $\frac{2172}{2792} \times 279$ = 217 طالبة أدبي
- عدد طالبات الفرع العلمي في العينة = $\frac{\text{عدد طالبات العلمي}}{\text{عدد الطالبات الكلي}} \times 279$ =
- عدد طالبات الفرع الأدبي في العينة = $\frac{620}{2792} \times 279$ = 62 طالبة علمي.

ثالثاً: العينة الإرشادية:

قام الباحث باختيار مجموعة من الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع حسب مقياس قلق الامتحان المعـد، حيث بلغت المجموعة (15 طالب)، وذلك لإمكانية تطبيق البرنامج الإرشادي علـيهم إذ سـيكون مـن الصعب تطبيق البرنامج الإرشادي على طلبة الصف الثاني عشر وذلك لصعوبة تجميـع الطـلاب مـن مدارس مختلفة، ولصعوبة تفريغ الطلاب من يومهم الدراسي.

كذلك قام الباحث بتنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي مع الطلبة ذوي قلق الامتحـان المرتفـع، وتصـويره بالفيديو أيضاً، و من ثم تطبيق مقياس قلق الامتحان وهو بمثابة قياس بعدي، ومن ثم المقارنة بين علامات الطلاب في القياس القبلي(قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي)، و درجـات الطـلاب فـي القيـاس البعـدي (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي)، لمعرفة مقدار التغير الحاصل علي أعضاء المجموعة.

☒ تصنيف البيانات العامة لخصائص أفراد العينة:

قام الباحث بتصنيف البيانات العامة لخصائص أفراد العينة و الجداول التالية تبين خصائص مجتمع الدراسة كالتالي:

أولاً / الجنس:

يبين جدول رقم ((7)) توزيع العينة حسب الجنس، حيث تبين أن **48.5 %** من عينة الدراسة من الذكور، و **51.5 %** من عينة الدراسة من الإناث

جدول " 7 "

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	263	48.5
أنثي	279	51.5
المجموع	**542**	**100.0**

ثانيا/ التخصص العلمي:

يبين جدول رقم ((8)) توزيع العينة حسب التخصص، حيث تبين أن **22.1 %** من عينة الدراسة تخصصهم في التخصصات العلمية، و **77.9%** من عينة الدراسة متخصصين في التخصصات الأدبية.

جدول " 8 "

توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علمي	120	22.1
أدبي	422	77.9
المجموع	**542**	**100.0**

ثالثاً/ المستوي التعليمي للأب:

يبين جدول رقم ((9)) توزيع العينة حسب المستوي التعليمي للأب، حيث تبين أن **24.5 %** من عينة الدراسة المستوى التعليمي لآبائهم أقل من شهادة الثانوية العامة، و **43.7 %** من عينة الدراسة المستوى التعليمي لآبائهم هي الثانوية العامة، و **11.6 %** من عينة الدراسة المستوى التعليمي لآبائهم دبلوم متوسط، و **20.1 %** من عينة الدراسة المستوى التعليمي لآبائهم جامعي فأكثر.

جدول " 9 "

توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوي التعليمي للأب

المستوي التعليمي للأب	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ثانوية عامة	133	24.5
ثانوية عامة	237	43.7
دبلوم متوسط	63	11.6
جامعي فما فوق	109	20.1
المجموع	**542**	**100.0**

رابعاً / المستوي التعليمي للأم:

يبين جدول رقم ((10)) توزيع العينة حسب المستوي التعليمي للأب أن **30.3 %** من عينة الدراسة المستوى التعليمي للأمهات أقل من شهادة الثانوية العامة، و **40.8 %** من عينة الدراسة المستوى التعليمي للأمهات هي الثانوية العامة، و **17.3 %** من عينة الدراسة المستوى التعليمي للأمهات دبلوم متوسط، و **11.6 %** من عينة الدراسة المستوى التعليمي للأمهات جامعي فأكثر.

جـدول " 10 "

توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوي التعليمي للأم

المستوي التعليمي للأم	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ثانوية عامة	164	30.3
ثانوية عامة	221	40.8
دبلوم متوسط	94	17.3
جامعي فما فوق	63	11.6
المجموع	**542**	**100.0**

خامساً / مكان السكن:

يبين جدول رقم ((11)) توزيع العينة حسب مكان السكن، حيث تبين أن **51.5 %** من عينـة الدراسـة يسكنون في المدن، و **28.0 %** من عينة الدراسة يسكنون في المخيمات، و **20.5 %** من عينة الدراسـة يسكنون في القرى.

جـدول " 11 "

توزيع عينة الدراسة حسب متغير مكان السكن

مكان السكن	التكرار	النسبة المئوية
مدينة	279	51.5
مخيم	152	28.0
قرية	111	20.5
المجموع	**542**	**100.0**

سادساً / عدد أفراد الأسرة:

يبين جدول رقم ((12)) توزيع العينة حسب عدد أفراد الأسرة، حيث تبين أن **4.6 %** من عينة الدراسة يبلغ عدد أفراد أسرهم أقل من 4 أفراد، و **54.1 %** من عينة الدراسة يبلغ عدد أفراد أسـرهم مـن 5-8 أفراد، و **41.3 %** من عينة الدراسة يبلغ عدد أفراد أسرهم 9 أفراد فأكثر.

جـدول " 12 "

توزيع عينة الدراسة حسب متغير عدد أفراد الأسرة

عدد أفراد الأسرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 4	25	4.6
5- 8 أفراد	293	54.1
9 أفراد فأكثر	224	41.3
المجموع	**542**	**100.0**

سابعاً / الترتيب الولادي للطالب:

يبين جدول رقم ((13)) توزيع العينة حسب الترتيب الولادي للطالب، حيث تبين أن **25.1 %** من أفراد العينة يحتلون المرتبة الأولى في ترتيبهم الولادي، و **61.4 %** من أفراد العينة يحتلون المرتبة الوسـطي في ترتيبهم الولادي، و **13.5 %** من أفراد العينة يحتلون المرتبة الأخيرة في ترتيبهم الولادي.

جـدول " 13 "

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الترتيب الولادي للطالب

الترتيب الولادي للطالب	التكرار	النسبة المئوية
الأول	136	25.1
الأوسط	333	61.4
الأخير	73	13.5
المجموع	**542**	**100.0**

❖ خامساً: أدوات الدراسـة:

قام الباحث بإعداد و تطبيق أداتين لجمع البيانات في دراسته الحالية وهما كالتالي:

أولاً: مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحث)

- **خطوات بناء المقياس:**

أولاً: في الصورة الأولية:

في البداية فقد قام الباحث بالإطلاع علي كثير من الدراسات السابقة والبحوث في مجال قلـق الامتحـان والإطلاع علي مقاييس قلق الامتحان مثل مقياس قلق الامتحان (محمد حامد زهـران) ومقيـاس قلـق الامتحان (لسارا سون) ومقياس (سبيلبيرجر) لقلق الامتحان، فقد قام الباحث ببناء مقياس جديد إشتمل علي الأعراض الرئيسية لقلق الامتحان وهي الأعراض (النفسية الانفعالية – الاجتماعية – الجسـمية – العقلية المعرفية) وقد بلغت عدد فقرات المقياس في الصورة الأولية (54) فقرة موزعة علـي أربعـة أبعاد رئيسية.

ثانياً: في الصورة النهائية:

ومن أجل إخراج المقياس في صورته النهائية، فقد قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية علـي عدد كبير من المختصين في مجال علم النفس الإرشاد النفسي والصحة النفسية والإحصاء، وبلـغ عـدد فريق السادة المحكمين (13) عضو محكم من أعضاء الهيئة التدريسية فـي كليـة التربيـة بالجامعـة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، ومركز التدريب المجتمعي لحل النزاعات، وبرنامج غـزة للصحة النفسية والمجتمعية، انظر ملحق رقم ((1))، وقد استجاب الباحث لآراء السادة المحكمين وقـام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، وبـذلك خـرج المقياس في صورته شبه النهائية ليتم تطبيقه على العينة الاسـتطلاعية، انظـر ملحـق ((6)) يوضـح الصورة النهائية للمقياس

▪ **وصف المقياس:**

بعد الإطلاع الواسع علي المقاييس والاستبيانات المتعلقة بمجال القلق بوجه عام ومجال قلـق الامتحـان بوجه خاص، وتحديد الباحث لأهم جوانب وأبعاد قلق الامتحان، فقد صمم الباحث مقياساً جديداً تناول فيـه أهم الأعراض التي تميز قلق الامتحان وهي أربع أبعاد كالتالي:

1. **البعد الأول / الجانب النفسي والانفعالي**: و يتضمن ويتضمن الخوف من الامتحان والقلق والارتبـاك وتوقع الفشل والرسوب والشعور بخيبة الأمل و الشعور بالعصبية الزائدة، والشعور بـالحزن والغضـب الشديد، وازدياد العدوانية. وعدد فقراته (21) فقرة من (1- 21).

2. **البعد الثاني / الجانب الاجتماعي**: ويتضمن الشعور بالعزلة والانطواء، وعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية، وفتور العلاقات الاجتماعية، وافتقاد الجو الأسري المشجع علي الدراسة، وعدد فقراته (11) من (22 – 32).

3. **البعد الثالث / الجانب الجسمي:** ويتضمن فقدان الشهية للطعام، وارتباك المعدة، والرغبة في القـيء، وتصبب العرق، وسرعة دقات القلب، وارتعاش اليدين، والشعور بالإجهاد والتعـب الجسـمي العـام، و الإغماء أثناء الامتحانات، و تقلص العضلات، وعدد فقراته (12) من (33 -44).

4. **البعد الرابع / الجانب العقلي المعرفي:** ويتضمن الشعور بالنسيان وعدم القدرة على التركيز وتشـتت الانتباه وصعوبة في التذكر وصعوبة في التفكير وعدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة، وعدد فقراتـه (8) من (45- 52).

▪ **صدق المقياس: Test Validity**

قام الباحث بتقنين فقرات الاستبيان وذلك للتأكد من صدقه وثباته كالتالي:

صدق فقرات الاستبيان: قام الباحث بالتأكد من صدق فقرات الاستبيان بطريقتين:

1. صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس على مجموعة من المحكمين تألفت من (13) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسـية في كلية التربية بالجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، ومركز التدريب المجتمعي لحـل

النزاعات، وبرنامج غزة للصحة النفسية والمجتمعية متخصصين في علم النفس والإحصاء وقد استجاب الباحث لآراء السادة المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، وبذلك خرج الاختبار في صورته شبه النهائية ليتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

2. صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار: Internal Consistency

وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار على عينة الدراسة البالغة (70) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات الاختبار.

والمقصود **بالاتساق الداخلي** للاختبار هو:" معرفة مدي ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار ككل، وتستخدم هذه الوسيلة الإحصائية كمحك داخلي لقياس صلاحية الوحدات وقياسها لما يقيسه الاختبار (عويضة، 1996: 98).

- **قياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار**

قام الباحث بإجراء صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وجدول رقم ((14)) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة **r** الجدولية والتي تساوي 0.233 عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(68) ، وبذلك تعتبر فقرات الاختبار صادقة لما وضعت لقياسه باستثناء الفقرات المظللة في الجدول .

جدول " 14 "

يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية لفقراته

	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
مقياس قلق الامتحان	1	0.493	0.000	27	0.578	0.000
	2	0.382	0.001	28	0.348	0.003
	3	0.407	0.000	29	0.527	0.000
	4	0.409	0.000	30	0.542	0.000
	5	0.545	0.000	31	0.539	0.000
	6	0.322	0.007	32	0.493	0.000
	7	0.255	0.033	33	0.358	0.002
	8	0.529	0.000	34	0.378	0.001
	9	0.260	0.030	35	0.326	0.006
	10	0.290	0.015	36	0.401	0.001
	11	0.388	0.001	37	0.335	0.005
	12	0.316	0.008	38	0.321	0.007
	13	0.550	0.000	39	0.518	0.000
	14	0.564	0.000	40	0.486	0.000
	15	0.405	0.001	41	0.395	0.001
	16	0.274	0.022	42	0.552	0.000
	17	0.616	0.000	43	0.306	0.010
	18	0.584	0.000	44	0.297	0.012
	19	0.253	0.034	45	0.461	0.000
	20	0.432	0.000	46	0.498	0.000
	21	0.333	0.005	47	0.433	0.000
	22	0.597	0.000	48	0.599	0.000
	23	0.598	0.000	49	0.574	0.000
	24	0.528	0.000	50	0.628	0.000
	25	0.308	0.009	51	0.583	0.000
	26	0.255	0.033	52	0.446	0.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 68 تساوي 0.233

- **الصدق البنائي لأبعاد المقياس:**

وللتحقق من الصدق البنائي للأبعاد، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس، والمعدل الكلي لأبعاد المقياس، و جدول رقم ((15)) يبين مدى ارتباط كل بعد مـن أبعـاد المقيـاس بالدرجة الكلية لفقرات المقياس، ويوضح جدول رقم ((15)) أن محتوى كل بعد من أبعاد الاختبـار لـه علاقة قوية بهدف الدراسة عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات أبعاد مقياس قلـق الامتحـان صادقة لما وضعت لقياسه.

جـدول " 15 "

معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان، والدرجة الكلية لفقرات المقياس

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: الجانب النفسي	0.614	0.000
البعد الثاني: الجانب الاجتماعي	0.917	0.000
البعد الثالث: الجانب الجسمي	0.767	0.000
البعد الرابع: الجانب العقلي.	0.836	0.000
الدرجة الكلية لجميع الفقرات	**0.617**	**0.000**

قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 68 تساوي 0.233

▪ ثبات المقياس Reliability:

وقد أجرى الباحث خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما طريقة التجزئة النصـفية ومعامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:**

قام الباحث بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبـة لكل مقياس من مقاييس الاستبانة، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتبـاط سـبيرمان براون للتصحيح **(Spearman-Brown Coefficient)** حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث ر معامل الارتباط وقد بين جدول رقم ((16)) يبين أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاستبيان.

جدول " 16 "

يوضح معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

المجال	طريقة التجزئة النصفية		
	معامل الارتباط	معامل الثبات	مستوى المعنوية
البعد الأول: الجانب النفسي	0.7261	0.841319	0.000
البعد الثاني: الجانب الاجتماعي	0.8787	0.935434	0.000
البعد الثالث: الجانب الجسمي	0.5929	0.744428	0.000
البعد الرابع: الجانب العقلي.	0.6994	0.823114	0.000
الدرجة الكلية لجميع الفقرات	**0.7813**	**0.8772**	**0.000**

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

واستخدم الباحث الحالي طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس قلق الامتحان لك لبعد من أبعاد المقيـاس، والمعدل الكلي لفقرات المقياس، ويبين جدول رقم ((17)) معاملات ألفا كرونباخ والتي تدل علي وجود معاملات ثبات كبيرة ودالة إحصائياً.

جدول " 17 "

يوضح معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ)

المجال	طريقة ألفا كرونباخ		
	معامل الارتباط	معامل الثبات	مستوى المعنوية
البعد الأول: الجانب النفسي	0.7261	0.8066	0.000
البعد الثاني: الجانب الاجتماعي	0.8787	0.9553	0.000
البعد الثالث: الجانب الجسمي	0.5929	0.7775	0.000
البعد الرابع: الجانب العقلي.	0.6994	0.8807	0.000
الدرجة الكلية لجميع الفقرات	**0.7813**	**0.9036**	**0.000**

ثانياً: البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الامتحان لدي طلبة الصف الثاني عشر.

وفيما يلي عرض مفصل للبرنامج الإرشادي حيث يشمل البرنامج العناصر التالية:

1. أهداف البرنامج (العامة، الفرعية).

2. محتوي البرنامج ويشمل فلسفة البرنامج والنظرية القائم عليها.

3. جلسات البرنامج وتشمل (12) جلسة إرشادية بحيث تشمل كل جلسة علي (عنوان الجلسة، أهـداف الجلسة، المدة الزمنية للجلسة، الخطوات الإجرائية للجلسة، تقييم الجلسة).

4. التقويم في نهاية كل جلسة لتقويم الجلسة وتوضيح نقاط القوة لإثرائها ونقاط الضعف لتعديلها.

البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الامتحان لدي طلبة الصف الثاني عشر

المحور الأول للبرنامج (الأهداف):

☒ **الهدف العام للبرنامج:**

يهدف البرنامج الإرشادي إلي خفض حالة القلق المصاحبة للامتحانات لـدي طلبـة المرحلـة الثانويـة بمحافظات قطاع غزة.

☒ **الأهداف الإجرائية للبرنامج: (الأهداف الخاصة للبرنامج)**

يمكن حصر الأهداف الإجرائية للبرنامج فيما يلي:

1. تقديم تعريف واضح وشامل بالبرنامج وأهدافه وأهميته.

2.مساعدة الطلبة علي تخفيف مستوي القلق لديهم والناتج عن الامتحان.

3. إكساب الطلاب بعض العادات الدراسية الجيدة وتزويدهم بالطرق والأساليب الصحيحة لكيفية المراجعة والمذاكرة والاستعداد للامتحانات.

4. تدريب الطلاب علي أسلوب الاسترخاء والهدوء من أجل خفض القلق و التوتر لديهم عند الامتحانات

5. إعداد وتهيئة الطالب نفسياً وانفعالياً ومعرفياً ليتخطى فترة الامتحانات بكفـاءة عاليـة مـع إحساسـه بالشعور بالثقة في النفس والأمن النفسي.

6. تدريب الطلاب علي إدارة الوقت والاستفادة الفعالة من الوقت.

☒ **الفئة المستهدفة**:

عينة قصدية من طلبة الثاني عشر الذين يحصلون علي أعلي درجة علي مقياس قلق الامتحان.

☒ **عدد جلسات البرنامج:**

تبلغ عدد جلسات البرنامج 12 جلسة.

☒ **المدة الزمنية للجلسة الواحدة:**

تتراوح المدة الزمنية للجلسة الواحدة ما بين (60 – 70) دقيقة ويتخللها فترة قصيرة من الراحة.

☒ **مكان انعقاد الجلسات:**

المكتبة المدرسية التابعة لإحدي مدارس الثانوية العامة الحكومية / خان يونس.

المحور الثاني (محتوي البرنامج):

☒ **الاستراتيجية:**

سوف يستخدم الباحث فنيات المناقشة والحوار، ومن ثم تدريب أعضاء المجموعة علي بعض الأساليب والتقنيات الإرشادية في جلسات تدريبية متنوعة.

☒ **التصور النظري للبرنامج:**

سوف يستخدم الباحث برنامجاً إرشادياً يستند في إطاره النظري و كذلك خطواته الإرشادية إلى النظرية **السلوكية المعرفية و نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي** السلوكي باستخدام أسلوب الإرشاد الجماعي مع الطلاب ذوي القلق المرتفع في الامتحانات.

ومن هذا المنطلق يري الباحث أنه يريد تحقيق أمرين من هذا البرنامج وهما كالتالي:-

1. تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تعلق في أذهان الطلاب عن الامتحانات.
2. تعديل السلوك الخاطئ الذي يلازم الطالب القلق في فترة الامتحانات.

☒ **الفنيات المستخدمة في البرنامج:**

- الإلقاء النظري حول مفهوم قلق الامتحان وكيفية التخفيف منه(المحاضرات المبسطة).
- المناقشة والحوار مع مجموعات العمل و المشاركين.

- تقديم نموذج فيديو مصور حول التدريب علي مهارات تطبيق الامتحان كمهارة المراجعة.
- الواجبات المنزلية (تكاليف) إذا لزم الأمر.
- فنيات تعديل السلوك وتشمل الأتي:

1. النمذجة المتخيلة أو الحية(المباشرة).
2. التدعيم الايجابي.
3. التوكيد الذاتي.
4. التفريغ الانفعالي.

☒ الأدوات والوسائل المستخدمة:

- (المادة العلمية التي سوف توزع علي المشاركين) لوحات إيضاحية.
- أشرطة وجهاز فيديو وجهاز عرض بور بوينت
- جهاز عارض رأسي وشفافيات حول موضوع البرنامج.
- نشرات إرشادية توضح طرق المذاكرة والاستعداد الجيد للامتحانات.
- استخدام لوحات البوستر والأفلام الخاصة التي ستناقش كل مجموعة أفكارها باستخدامها..
- الأقراص المسجلة، جهاز كمبيوتر وجهاز **L.C.D.**

☒ الأفكار والمفاهيم والعمليات العقلية:

سوف يتم معالجة موضوع قلق الامتحان من كافة الجوانب المختلفة، وكذلك التعرف والتدريب علي أهـم الأساليب والتكتيكات الإرشادية التي تسهم في خفض قلق الامتحان.

☒ التصميمات التجريبية:

سوف يتم تطبيق البرنامج الإرشادي علي (15) طالب من ذوي القلق المرتفع فـي الامتحانـات حيـث سوف يقوم الباحث بإجراء قياسين وهما كالتالي

- القياس الأول / **قياس قبلي**: حيث يقوم الباحث بعمل قياس قبلي للطلاب واخذ أكثر الطلاب قلقاً فـي الامتحانات
- القياس الثاني / **قياس بعدي**: حيث يقوم الباحث بعمل قياس بعدي للطلاب الذين تم تطبيـق البرنـامج

الإرشادي عليهم ،وسوف يتم المقارنة بين القياسين (القبلي / البعدي) لمعرفة درجة التغير الحاصل فـي خفض مستوي القلق (قلق الامتحان).

☒ الخدمات التي يقدمها البرنامج:

- **خدمات إرشادية (نفسية):**

تتمثل في أن يكتسب الطالب أسلوب حل المشكلات وتعميم هذه الخبرة في مواقف أخري مشابهة في الحياة بالإضافة إلي اكتساب المهارات والعادات الدراسية الجيدة.

- **خدمات تربوية (تحصيلية):**

تتمثل في تحسين التحصيل الأكاديمي لأفراد المجموعة الإرشادية.

☒ طرق اختيار العينة الإرشادية:

- يتم الاختيار عن طريق مقياس قلق الامتحانات (إعداد الباحث).

☒ مراحل تطبيق البرنامج:

يمر البرنامج بأربعة مراحل هي كالتالي:

- **مرحلة البدء (مرحلة التحضير):**

حيث يقوم الباحث بحصر الطلاب الذين عندهم قلق من الامتحانات ومن ثم يبدأ الباحث في تطبيق البرنامج وهي مرحلة الجلسات الأولي التي يتم فيها التعارف والتمهيد وشرح أهدافه وإطار العمل ويـتم ذلك في الجلسة التمهيدية الأولي.

- **مرحلة الانتقال:**

وهنا يركز الباحث علي المشكلة الرئيسية وهي قلق الامتحان ويتم توضيح سلبياته وأضراره ومعرفة آراء الجماعة وتوقعاتهم ويتم ذلك في الجلسة الثانية.

- **مرحلة العمل و البناء:**

تهدف هذه المرحلة إلي أن يعمل الباحث علي تقليل القلق عند الطلاب بالإضافة إلي إكساب أفراد المجموعة أساليب جديدة معرفية وانفعالية وسلوكية للحد من قلق الامتحان لديهم ويتم ذلك في الجلسـات من (3- 12) جلسة.

- **مرحلة الإنهاء:**

يتم في هذه المرحلة بلورة الأهداف المكتسبة ومراجعة ما تم مناقشته من أفكار وما هي القرارات التي تم التوصل إليها وتهيئة الطلاب نفسياً لإنهاء البرنامج ويتم ذلك في الجلسة الختامية.

❖ **حدود البرنامج:**

- **الحد المكاني**: طبق البرنامج علي عينة من طلبة(الصف الثاني عشر) بمحافظة خان يونس.
- **الحد الزماني**: طبق البرنامج في الفترة مابين الفصل الدراسي الأول لعـام 2007 م حتـى نهايـة الفصل الثاني لعام 2008 م إنشاء الله.
- **الحد الموضوعي:** تطرق الباحث في البرنامج إلي خفض قلق الامتحان لما فيه فائدة وأهمية بالغة في رفع مستوي التحصيل الدراسي عند طلبة المرحلة الثانوية.

جدول" 18 "

توضيحي موضح فيه الخطوط العريضة للبرنامج الإرشادي

أهداف البرنامج	1.مساعدة الطلبة علي تخفيف مستوي القلق عندهم والناتج عن قلق الامتحان. 2.تدريب الطلاب علي المهارات الدراسية والتي تستخدم من اجل زيادة التحصيل الدراسي . 3.إكساب الطلاب بعض العادات الدراسية الجيدة وتزويدهم بالطرق الصحيحة للمراجعة.
عينة البرنامج	طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية(طلاب الصف الثاني عشر).
منفذ البرنامج	الباحث.
مكان البرنامج	غرفة الإرشاد في المدرسة.
نوع الإرشاد	الإرشاد الجماعي.
عدد الجلسات	12 جلسة.
مدة الجلسة	(60- 80) دقيقة للجلسة الواحدة
فنيات البرنامج	المحاضرات المبسطة- المناقشة والحوار- الواجبات المنزلية (تكاليف)- النمذجة المتخيلة أو الحية(المباشرة)- التدعيم الايجابي- التوكيد الذاتي- التفريغ الانفعالي.
تقويم البرنامج	التقويم التكويني - التقويم النهائي.

تعليمات البرنامج:

المدة الزمنية للجلسة:

- يستغرق وقت كل جلسة (60- 80) دقيقة بحيث تكون اثني عشر جلسة، كل أسبوع جلسة واحدة.

قواعد وقوانين عمل الجماعة:

1. معرفة أهداف الجماعة.
2. التأكيد على السرية والمحافظة على المعلومات.
3. التأكيد على الالتزام بالمواعيد والاستفادة من وقت الجماعة.
4. تنمية الثقة بين أعضاء الجماعة.

جدول" 19 "

توضيحي موضح فيه التالي: (رقم الجلسة – موضوع الجلسة)

م	رقم الجلسة	موضوع الجلسة
.1	الجلسة الأولي	تعارف (بناء العلاقة الإرشادية).
.2	الجلسة الثانية	توقعات المشاركين في البرنامج.
.3	الجلسة الثالثة	(مناقشة مفهوم قلق الامتحان - الأعراض - الآثار السلبية الناتجة).
.4	الجلسة الرابعة	التدريب علي أسلوب الاسترخاء العضلي.
.5	الجلسة الخامسة	خفض الحساسية التدريجي للقلق. (مدرج القلق).
.6	الجلسة السادسة	التدريب علي مهارة إدارة الوقت.
.7	الجلسة السابعة	استخدام السيكودراما (التمثيل النفسي المسرحي).
.8	الجلسة الثامنة	استخدام أسلوب توكيد الذات.
.9	الجلسة التاسعة	التدريب علي مهارات واستراتجيات تطبيق الامتحان.
.10	الجلسة العاشرة	التدريب علي مهارات واستراتجيات تطبيق الامتحان.
.11	الجلسة الحادية عشر	استخدام فنيات تعديل السلوك (النمذجة).
.12	الجلسة الثانية عشر	(إنهاء البرنامج وتقويمه) جلسة ختامية.

سادساً :الأساليب الإحصائية:

لقد قام الباحث بتفريغ وتحليل المقياس من خلال البرنامج الإحصائي (**SPSS**) وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية لقياس نسبة مستوي قلق الامتحان عند طلبة الصف الثاني عشر.
2. اختبار **كولومجروف - سمرنوف** لمعرفة نوع البيانات هل تتبع هذه البيانات إلي التوزيع الطبيعـي أم لا (**1-Sample K-S**).
3. اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس.
4. معاملات الارتباط لقياس صدق المقياس الداخلي للفقرات.
5. **الإحصاء الوصفي التحليلي**: ويشمل مقاييس النزعة المركزية (المتوسطات الحسـابية والانحرافـات المعيارية والتباين).
6. **الإحصاء الاستدلالي**: ويشتمل علي بعض الاختبارات مثل:

- اختبار التات البارامتري **(T-Test). One sample t test**
- اختبار التات البارامتري **(T- Test). Independent Sample T -Test**
- اختبار تحليل التباين الأحادي **(One Way ANOVA).**
- اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة البعدية **(Scheffe TEST).**
- اختبار ويلكوكسون للفروق بين الرتب في المجموعات المرتبطة.
- اختبار ما وتني للفروق بين الرتب في المجموعات المستقلة.

❖ سابعاً: خطـوات الدراسـة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإجراء الخطوات التالية:

1. الإطلاع على الإطار النظري والأدب التربوي ذو العلاقة بالإرشاد النفسي، و القلق النفسـي، وقلـق الامتحان، المتمثلة بالكتب والدراسات في مجال الإرشاد النفسي والقلـق النفسـي، ورسـائل الماجسـتير والدكتوراة العربية والأجنبية و الدراسات السابقة و المقاييس المتعلقة بهذه الدراسة من أجل إعـداد أدوات الدراسة.

2. البدء بكتابة الفصل الأول بما يتضمنه من مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها.

3. كتابة الإطار النظري والذي يتكون من أربعة مباحث، شمل المبحث الأول الإرشاد النفسـي، وشـمل المبحث الثاني مرحلة المراهقة ومتطلباتها، وشمل المبحث الثالث القلق النفسي بوجه عـام، بينمـا شـمل المبحث الرابع قلق الامتحان بشكل خاص.

4. تحديد الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والاستفادة منها وتصنيفها إلي مجموعات.

5. إعداد أدوات الدراسة وشملت (مقياس قلق الامتحان و البرنامج الإرشـادي الخـاص بخفـض قلـق الامتحان التي ستتناولها الدراسة وتحديد جلساتها وأهدافها وخطوات إجرائها) وعرضها علي نخبـة مـن السادة المحكمين.

6. القيام بالحصول علي كتاب رسمي من وزارة التربية والتعليم العالي والقاضي بتنفيذ الدراسـة علـي مدارس الثانوية العامة بمحافظة خان يونس.

7. تحديد مجتمع الدراسة وتحديد أفراد العينة الفعلية للدراسة.

8. تطبيق أدوات الدراسة علي العينة الاستطلاعية لإجراء عملية التقنين للتأكد من صدقه وثباته. ومن ثم التطبيق علي العينة الفعلية الحقيقية.

9. تحديد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من عينة الدراسة الفعلية، والتي حصلت علي أعلـي درجات في مقياس قلق الامتحان، وتم تقسيمهم مع مراعاة التجانس بين المجموعتين فـي مسـتوي قلـق الامتحان وذلك بطريقة عشوائية.

10. تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح علي المجموعة التجريبية لمدة شهر ونصف الشهر، بواقع جلستين أسبوعياً.

11. إعادة تطبيق مقياس قلق الامتحان علي المجموعتين التجريبية والضـابطة، بعـد انتهـاء البرنـامج مباشرة.

12. القيام بجمع المعلومات وتفريغها وتحليلها إحصائياً بهدف معالجة فروض الدراسة.

13. تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة وعلي ضوء هذه النتائج يـتم كتابـة بعـض التوصـيات والمقترحات بهدف الاستفادة منها في المستقبل.

14. تلخيص الدراسة في عدة صفحات لتسهيل التعرف علي محتواها.

15. ترجمة التلخيص إلي اللغة الإنجليزية ليتم الاستفادة منها علي نطاق واسع.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

- اختبار التوزيع الطبيعي.
- تحليل فقرات أدوات الدراسة.
- تحليل الفرضيات.
- عرض نتيجة التساؤل الأول وتفسيره ومناقشته
- عرض نتائج الفرضية الأولي وتفسيرها ومناقشتها
- عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها ومناقشتها
- عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها ومناقشتها
- عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها ومناقشتها
- عرض نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها ومناقشتها
- عرض نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها ومناقشتها
- عرض نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها ومناقشتها
- عرض نتائج الفرضية الثامنة وتفسيرها ومناقشتها
- عرض نتائج الفرضية التاسعة وتفسيرها ومناقشتها
- عرض نتائج الفرضية العاشرة وتفسيرها ومناقشتها
- عرض نتائج الفرضية الحادية عشر وتفسيرها ومناقشتها

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

مقدمة:

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصل إليها الباحث، بناء علي المعالجات الإحصائية التي استخدمت علي ما تم جمعه، وتحليله من البيانات التي تم التوصل إليها من خلال تفريغ أدوات الدراسة، وهو مقياس قلـق الامتحان، ولقد استخدم الباحث اختبار التوزيع الطبيعي (**اختبار كولمجروف- سمرنوف (1- Sample K-S)** لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا ؟ وهو اختبـار ضـروري فـي حالـة اختبـار الفرضيات ، لان معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً ، ويوضح الجـدول رقم ((20)) نتائج الاختبار حيث أن قيمة **Z** صغيرة (أي أصغر من قيمة **Z** الجدولية) وكذلك قيمـة مستوى الدلالة لكل مجال أكبر من 0.05 ($sig. > 0.05$) وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيـع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات المعلمية.

جـدول " 20 "

اختبار التوزيع الطبيعي (One-Sample Kolmogorov-Smirnov)

محتوي البعد	قيمة Z	قيمة مستوي الدلالة
البعد الأول: الجانب النفسي	0.915	0.372
البعد الثاني: الجانب الاجتماعي	1.556	0.016
البعد الثالث: الجانب الجسمي	1.221	0.101
البعد الرابع: الجانب العقلي.	0.706	0.702
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	**0.521**	**0.949**

- **تحليل فقرات الدراسة:**

قام الباحث باستخدام اختبار((T)) للعينة الواحدة (**One Sample T test**) لتحليل فقـرات الاسـتبانة والجداول التالية (21 ، 22 ، 23 ، 24) تحتوي على النسبة المئوية لبدائل كل فقرة، وكذلك المتوسط الحسابي والوزن النسبي وقيمة **t** ومستوى الدلالة لكل فقرة، وتكون الفقرة إيجابية (يوجد قلق) بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة **t** المحسوبة أكبر من قيمة **t** الجدوليـة والتـي تسـاوي **1.96** عند درجة حرية (541) ومستوى دلالة (**0.05**) (أو مستوى المعنوية أقل مـن **0.05** والـوزن النسبي أكبر من **60 %**) و، وتكون الفقرة سلبية (قلق ضعيف) بمعنى أن أفراد العينة لا يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة **t** المحسوبة أصغر من قيمة **t** الجدولية والتي تساوي - **1.96** عند درجة حريـة (541) ومستوى دلالة (**0.05**) (أو مستوى المعنوية أقل من **0.05** والوزن النسبي أقل مـن **60 %**) ، وتكون آراء العينة في الفقرة محايدة (قلق متوسط) إذا كان مستوى المعنوية أكبر(0.05).

- **تحليل فقرات مقياس قلق الامتحان ويتكون من الأبعاد التالية:**

البعد الأول: الجانب النفسي:

قام الباحث بتحليل فقرات البعد الأول ويبين جدول رقم ((21)) أن أفراد العينة يعانون من قلق الامتحان في جميع فقرات المحور (باستثناء الفقرة رقم " 5 ") وبصورة كبيرة، كما أن أعلى ثلاث فقرات يعـاني فيها أفراد العينة من قلق مرتفع كما يلي:

- الفقرة رقم " 10 " (فترة الامتحانات هي من أصعب الأوقات لدي) بلغ الوزن النسبي للقلق 88.86 %
- الفقرة رقم" 2 " (أشعر بالارتباك عندما يقترب موعد الامتحان) بلغ الوزن النسبي للقلق 83.28 %
- الفقرة رقم " 9 " (أفكر في النتائج المترتبة علي رسوبي بالامتحانات) بلـغ الـوزن النسـبي للقلـق 81.00% .

كما أن أقل ثلاث فقرات يعاني فيها أفراد العينة من قلق هي كما يلي:

- في الفقرة رقم" 4 " (أشعر بخيبة أمل قرب تقدمي لامتحان مهم) بلغ الوزن النسبي للقلق 68.52%.
- الفقرة رقم" 18 " (تتسم تصرفاتي بالعدوانية وقت الامتحانات) بلغ الوزن النسبي للقلق 66.13%.
- الفقرة رقم " 5 " (أتوقع الفشل بعد تعرضي لاختبار ما) بلغ الوزن النسبي للقلق 60.96%.

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي للقلق لجميع فقرات المحور يساوي 75.23% وهو أكبـر مـن "60% ومستوى الدلالة يساوي (0.000) وهي أقل من (0.05) مما يعني أن أفراد العينة يعـانون مـن قلق في الجانب النفسي

جـدول " 21 "

النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي وقيمة t ومستوي الدلالة لكل فقرة من فقرات البعد الأول (الجانب النفسي)

رقم الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً	المتوسط الحسابي (5)	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
1	24.5	34.5	31.4	8.1	1.5	3.73	74.50	12.386	0.000
2	47.2	28.2	18.6	5.5	0.4	4.16	83.28	12.763	0.000
3	29.5	33.4	29.5	6.1	1.5	3.83	76.68	11.015	0.000
4	23.1	32.3	19.9	13.7	11.1	3.43	68.52	7.734	0.000
5	14.6	21.8	32.5	16.2	14.9	3.05	60.96	0.894	0.372
6	38.7	22.9	26.4	9.0	3.0	3.85	77.08	10.720	0.000
7	22.0	36.9	20.8	14.2	6.1	3.54	70.89	8.950	0.000
8	42.8	22.1	10.1	13.8	11.1	3.72	74.35	9.805	0.000
9	47.4	29.9	7.6	10.5	4.6	4.05	81.00	10.763	0.000
10	63.5	22.1	11.1	1.8	1.5	4.44	88.86	12.597	0.000
11	35.6	33.4	19.6	8.7	2.8	3.90	78.08	10.708	0.000
12	32.8	40.6	15.3	8.1	3.1	3.92	78.38	10.546	0.000
13	31.2	29.0	18.6	11.1	10.1	3.60	71.99	8.716	0.000
14	38.9	25.6	19.9	11.8	3.7	3.84	76.86	9.765	0.000
15	42.3	25.6	16.2	9.4	6.5	3.88	77.56	11.527	0.000
16	29.3	36.3	16.1	11.1	7.2	3.70	73.91	7.428	0.000
17	24.5	34.5	23.6	8.5	8.9	3.57	71.48	6.136	0.000
18	29.5	19.2	20.7	13.7	17.0	3.31	66.13	4.922	0.000
19	42.4	25.3	16.1	11.8	4.4	3.89	77.90	10.316	0.000
20	36.0	25.3	22.1	9.4	7.2	3.73	74.69	9.788	0.000
21	31.9	34.7	20.7	10.1	2.6	3.83	76.64	10.159	0.000
الدرجة الكلية لفقرات البعد الأول						**3.76**	**75.23**	**10.231**	**0.000**

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (541) ومستوى معنوية (0.05) تساوي (1.96)

ويري الباحث أن إجابة الطلاب علي فقرات البعد بدرجة كبيرة وخاصة الفقرات (2، 10، 11)، دليـل علي أن فترة الامتحانات من الفترات من أصعب الأوقات التي تمر علي الطالب، حيث تولد لدي الطالـب مشاعر القلق والارتباك من الامتحانات، ومن ثم التفكير المستمر في الرسوب.

بينما كانت إجابة الطلاب في بعض الفقرات بدرجة قليلة وخاصة الفقرات (4، 19، 6)، حيث يدل هـذا الأمر علي أن الطلاب لا يصلون إلي درجة العدوانية وفقدان الأمل في النجاح، وأظهرت إجابة الطـلاب علي الفقرة رقم (5) محايدة حيث لا يميل الطالب إلي التشاؤم بعد أداء أي امتحان.

البعد الثاني: الجانب الاجتماعي:

أما الجانب الاجتماعي فيبين جدول رقم ((22)) أن أفراد العينة يعانون من قلق الامتحـان فـي جميـع فقرات المحور، وبصورة كبيرة، كما أن أعلى ثلاث فقرات يعاني فيها أفراد العينة من قلق مرتفـع كمـا يلي:

- الفقرة" 26 " (أحب الجلوس بمفردي أثناء فترة الامتحانات) بلغ الوزن النسبي للقلق 86.61%.
- الفقرة" 29 " (أشعر بالقلق من الجو المتوتر بالأسرة وقت الامتحانات) بلـغ الـوزن النسـبي للقلـق 85.72%.
- الفقرة " 30 " (أشعر بالضيق الشديد للإلحاح المستمر من الوالدين على المذاكرة) بلغ الوزن النسـبي للقلق 80.63%.

كما يوضح الجدول أن أقل ثلاث فقرات يعاني فيها أفراد العينة من قلق هي كما يلي:

- الفقرة رقم" 27 " (أشعر بفتور في علاقاتي الشخصية مع الزملاء أثناء فترة الامتحانات) بلغ الـوزن النسبي للقلق 71.48%.
- الفقرة رقم" 31 " (أشعر بالضيق الشديد نتيجة الاهتمام الزائد بي من الوالدين أثناء الامتحانات) بلـغ الوزن النسبي للقلق 69.15%.
- الفقرة رقم" 32 " (أفتقد للجو الأسري المناسب والمشجع علي للدراسة والمذاكرة) بلغ الوزن النسـبي للقلق 65.13%.

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي للقلق لجميع فقرات المحور يساوي 75.93 % **وهو أكبـر مـن (60%) ومستوى الدلالة يساوي (0.000) وهي أقل من (0.05) مما يعني أن أفراد العينة يعانون مـن قلق في الجانب الاجتماعي.**

جـدول " 22 "

النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي وقيمة t ومستوي الدلالة لكل فقرة من فقرات البعد الثاني (الجانب الاجتماعي)

رقم الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً	المتوسط الحسابي (5)	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
22	36.5	20.7	25.1	7.4	10.3	3.66	73.14	11.637	0.000
23	39.1	19.7	18.5	12.0	10.7	3.65	72.92	10.917	0.000
24	41.1	24.2	19.4	10.9	4.4	3.87	77.34	16.917	0.000
25	47.8	14.6	21.0	8.1	8.5	3.85	77.01	14.936	0.000
26	67.7	10.9	13.8	1.8	5.7	4.33	86.61	17.190	0.000
27	23.6	31.9	28.4	10.3	5.7	3.57	71.48	11.858	0.000
28	39.5	20.7	26.8	7.0	6.1	3.80	76.09	15.525	0.000
29	58.1	18.6	19.2	1.8	2.2	4.29	85.72	17.459	0.000
30	53.0	18.1	12.4	12.4	4.2	4.03	80.63	19.403	0.000
31	29.5	25.8	19.0	12.2	13.5	3.46	69.15	7.741	0.000
32	27.9	17.0	25.5	12.4	17.3	3.26	65.13	4.181	0.000
الدرجة الكلية لفقرات البعد الثاني						**3.80**	**75.93**	**13.939**	**0.000**

ويري الباحث أن إجابة الطلاب علي فقرا ت البعد بدرجة كبيرة وخاصة الفقرات (30، 29، 26)، تدلل علي أن الطالب في فترة الامتحانات، يركز إلي أن يكون بعيداً عن الآخرين، طلباً إلي الهدوء والسـكينة، ويفضل العزلة والانطواء علي نفسه نتيجة الخوف والتوتر الناشي عن قرب فتـرة الامتحانـات، فكلمـا اقتربت فترة الامتحانات زاد التوتر والقلق وبالتالي زادت العزلة والانطوائية، بينما ينشأ القلق عند الطلاب نتيجة وجود الطلاب في الجو المتوتر، والذي يزيد من حدة القلق لدي الطالب الثـانوي، بالإضـافة إلـي الإلحاح المستمر من قبل الأهل علي الطلاب بالدراسة.

ويعتقد الباحث أن إجابة الطلاب بدرجة قليلة علي بعض الفقرات خاصة الفقرات (32، 31، 27) دليل علي أن الطالب الثانوي يتفهم خوف الأهل عليه والاهتمام الزائد به، وخصوصاً أنه مقبل علي امتحانات شاملة، تحتاج إلي التركيز والانتباه، وهذا ما يوفره معظم أولياء الأمور لأبنائهم.

البعد الثالث: الجانب الجسمي:

وقد أجري الباحث تحليل لفقرات البعد الثالث، ويبين جدول رقم ((23)) أن أفراد العينة يعانون من قلق الامتحان في جميع فقرات المحور، (باستثناء الفقرة رقم " 40 ") وبصورة كبيرة، كما أن أعلى ثلاث فقرات يعاني فيها أفراد العينة من قلق مرتفع كما يلي:

- الفقرة رقم" 36 " (تتزايد سرعة ضربات قلبي وقت الامتحانات) بلغ الوزن النسبي للقلق 87.93%.
- الفقرة رقم " 41 " (أشعر بالرعشة والرجفة في يداي خلال أداء الامتحانات) بلغ الوزن النسبي للقلق 83.69%.
- الفقرة رقم" 33 " (أشعر بعدم الراحة في النوم وقت الامتحانات) بلغ الوزن النسبي للقلق 79.59%.

كما يوضح الجدول أن أقل ثلاث فقرات يعاني فيها أفراد العينة من قلق هي كما يلي:

- الفقرة رقم " 43 " (أشعر بآلام في مختلف مناطق جسمي في فترة الامتحانات) بلغ الوزن النسبي للقلق 70.92%.
- الفقرة رقم " 39 " (أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات) بلغ الوزن النسبي للقلق 68.60%.
- الفقرة رقم" 40 " (أشعر برغبة في القيء أثناء أداء الامتحان) بلغ الوزن النسبي للقلق 60.41%.

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي للقلق لجميع فقرات المحور يساوي 75.28 % **وهو أكبر من (60%) ومستوى الدلالة يساوي (0.000) وهي أقل من (0.05) مما يعني أن أفراد العينة يعانون من قلق في الجانب الجسمي**

جـدول " 23 "

النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي وقيمة t ومستوي الدلالة لكل فقرة من فقرات البعد الثالث (الجانب الجسمي)

رقم الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً	المتوسط الحسابي (5)	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
33	49.4	19.2	16.6	9.4	5.4	3.98	79.59	14.495	0.000
34	32.5	26.6	19.6	12.0	6.1	3.71	74.13	13.594	0.000
35	43.2	19.2	20.7	8.1	8.9	3.80	75.94	13.140	0.000
36	64.6	18.6	10.7	4.1	2.0	4.40	87.93	15.499	0.000
37	38.7	21.0	24.0	11.6	4.6	3.78	75.54	14.965	0.000
38	42.8	28.4	14.9	10.9	3.0	3.97	79.45	14.007	0.000
39	27.3	27.3	18.5	14.9	12.0	3.43	68.60	7.433	0.000
40	23.6	18.3	19.9	12.9	25.3	3.02	60.41	0.314	0.754
41	57.9	14.6	18.1	6.8	2.6	4.18	83.69	14.825	0.000
42	33.6	17.9	24.2	18.5	5.9	3.55	70.96	9.945	0.000
43	33.0	23.1	22.5	8.3	13.1	3.55	70.92	9.313	0.000
44	36.0	29.9	17.2	13.1	3.9	3.81	76.20	12.108	0.000
الدرجة الكلية لفقرات البعد الثالث						**3.76**	**75.28**	**13.317**	**0.000**

ويري الباحث أن إجابة الطلاب علي فقرا ت البعد بدرجة كبيرة وخاصة الفقرات (33، 41، 36)، تبين أن أهم الأعراض الجسمية التي تظهر علي الطالب هي سرعة ضربات القلب، والشعور بالرجفة والرعشة في الأيدي، وعدم الراحة في النوم (اضطربات النوم)، بينما يري الباحث أن إجابة الطلاب علي بعـض الفقرات بدرجة قليلة وخاصة الفقرات (44، 39، 40)، تبين أن أعراض الشعور بالبرودة في الجسـم، والشعور بالآلام و التعب، والرغبة في القيء غير منتشرة عند الطلاب بدرجة كبيرة.

البعد الرابع: الجانب العقلي (المعرفي):

أما فقرات الجانب العقلي، فيبين جدول رقم ((24)) أن أفراد العينة يعانون من قلق الامتحان في جميـع فقرات المحور، وبصورة كبيرة، كما أن أعلى ثلاث فقرات يعاني فيها أفراد العينة من قلق مرتفـع كمـا يلي:

- الفقرة رقم" 46 " (يقلقني حالة النسيان التي تبدو واضحة عندي وقت الامتحانات) بلغ الوزن النسـبي للقلق 90.66%.
- الفقرة رقم " 51 " (أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الامتحان) بلغ الـوزن النسـبي للقلق 83.76%.
- الفقرة رقم " 50 " (أشعر بعدم القدرة على تذكر بعض المعلومات وقت الامتحان) بلغ الوزن النسـبي للقلق83.73%.

كما يوضح الجدول أن أقل ثلاث فقرات يعاني فيها أفراد العينة من قلق هي كما يلي:

- الفقرة رقم " 52 " (أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء أداء الامتحانات) بلغ الوزن النسـبي للقلـق 83.32%.
- الفقرة رقم " 47 " (أجد صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة أثناء فترة الامتحانات) بلغ الوزن النسبي للقلق 80.77%.
- الفقرة رقم " 45 " (أجد صعوبة لدي في القدرة على التفكير السليم وقت الامتحان) بلغ الوزن النسبي للقلق 77.60 %.

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي للقلق لجميع فقرات المحور يساوي 83.36 **% وهو أكبـر مـن (60%) ومستوى الدلالة يساوي (0.000) وهي أقل من (0.05) مما يعني أن أفراد العينة يعانون مـن قلق في الجانب العقلي**

جـدول " 24 "

النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي وقيمة t ومستوي الدلالة لكل فقرة من فقرات البعد الرابع (الجانب العقلي)

رقم الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً	المتوسط الحسابي (5)	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
45	47.8	30.3	15.1	5.4	1.5	4.18	83.51	14.116	0.000
46	67.2	21.6	9.0	1.8	0.4	4.53	90.66	16.638	0.000
47	37.6	36.0	19.6	6.3	0.6	4.04	80.77	12.885	0.000
48	45.2	33.2	16.1	5.0	0.6	4.18	83.51	13.989	0.000
49	33.9	31.9	24.5	7.4	2.2	3.88	77.60	11.836	0.000
50	49.1	27.1	18.6	3.7	1.5	4.19	83.73	13.724	0.000
51	44.6	37.5	12.2	3.5	2.2	4.19	83.76	13.590	0.000
52	49.1	28.8	14.8	4.4	3.0	4.17	83.32	13.423	0.000
الدرجة الكلية لفقرات البعد الرابع						**3.76**	**75.28**	**13.317**	**0.000**

يري الباحث من خلال عرض تحليل فقرات البعد الرابع (البعد المعرفي) أن إجابة الطلاب علي فقرا ت البعد بدرجة كبيرة وخاصة الفقرات (46، 50 ،51) ، تدلل أن هناك قلق مرتفع عند الطلاب في بعض العمليات المعرفية أثناء فترة الامتحانات ، والتي تبدو أو تظهر في حالة النسيان ، أضف إلي ذلـك عـدم تذكر المعلومات ، وتداخل المعلومات مع بعضها البعض، نتيجة إتباع الطالب العادات الدراسية الخاطئـة في الدراسة،بينما يري الباحث أن إجابة الطلاب علي بعض الفقرات بدرجة قليلة وخاصة الفقرات (52 ، 47 ، 49) ، تدلل علي أن هناك قلق متوسط ،عند الطلاب في القدرة علي اتخاذ القـرارات السـليمة ، كما أنه يجد صعوبة في التفكير السليم وقت الامتحان ، وكذلك انتظامه ، مما يسبب زيـادة القلـق وقـت الامتحانات.

تعقيب عام علي خطوات تحليل أداة الدراسة:

يري الباحث أنه من خلال تحليل فقرات كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان أن الوزن النسـبي للقلـق لجميع فقرات المحور الأول يساوي75.23% ، و الوزن النسبي للقلق لجميـع فقـرات المحـور الثـاني تساوي75.93 %، و الوزن النسبي للقلق لجميع فقرات المحور الثالـث تسـاوي 75.28 % و الـوزن النسبي للقلق لجميع فقرات المحور الرابع تساوي 83.36 % وجميعها أكبر من (60%) ومستوى الدلالـة يساوي (0.000) وهي أقل من (0.05) مما يعني أن أفراد العينة يعانون من قلق فـي جميـع الجوانـب النفسية والاجتماعية والجسمية والعقلية، ويبين الجدول ((25)) خلاصة تحليل فقرات كل بعد من أبعاد أداة الدراسة وهي كالتالي:

جـدول " 25 "

خلاصة تحليل مجالات الدراسة

محتوى المجال	المتوسط الحسابي (5)	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
البعد الأول: الجانب النفسي	3.76	75.23	10.231	0.000
البعد الثاني: الجانب الاجتماعي	3.80	75.93	13.939	0.000
البعد الثالث: الجانب الجسمي	3.76	75.28	13.317	0.000
البعد الرابع: الجانب العقلي	4.17	83.36	14.311	0.000
الدرجة الكلية لفقرات المقياس	**3.831**	**76.64**	**12.854**	**0.000**

مناقشة فرضيات الدراسة

أولاً: عرض نتائج التساؤل الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص التساؤل الأول علي ما يلي: **" ما مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة؟** وللإجابة علي هذا التساؤل، فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية، وقيمة اختبـار **t** (**One Sample T- test**)، ومستوي الدلالة لكل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان، وجدول ((26)) يوضح ذلك:

جـدول " 26 "

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية وقيمة اختبار (t) ومستوي الدلالة لكل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان

محتوى المجال	المتوسط الحسابي (5)	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
البعد الأول: الجانب النفسي	3.76	75.23	10.231	0.000
البعد الثاني: الجانب الاجتماعي	3.80	75.93	13.939	0.000
البعد الثالث: الجانب الجسمي	3.76	75.28	13.317	0.000
البعد الرابع: الجانب العقلي	4.17	83.36	14.311	0.000
الدرجة الكلية لفقرات للمقياس	**3.831**	**76.64**	**12.854**	**0.000**

قيمة **t** الجدولية عند درجة حرية (**541**) ومستوى معنوية (**0.05**) تساوي (**1.96)**

حيث وجد أن درجة القطع (Cut Point) أو المستوي الحيادي يساوي 60، وذلك بعد إجـراء اختبـار (One Sample T- test)، وقد أيدت بعض الدراسات هذه النتيجة مثل دراسة (سعادة، 2001) ودراسة (أبو مصطفي، 1998).

ويتضح من الجدول السابق، أن جميع المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان أكبـر من المتوسط الحيادي، والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد أكبر من الوزن النسبي الحيادي والـذي يسـاوي ((**60 %**))، وكذلك قيم اختبار ((**t**)) جميعها موجبة، وأكبر من قيمة ((**t**)) الجدولية و التي تسـاوي ((1.96)) عند درجة حرية((541))، ومستوي الدلالة لكل بعد من الأبعاد (0.000)، مما يدل علـي

أن مستوي المتوسط الحسابي لأبعاد مقياس قلق الامتحان هو إيجابي، ويصل لدرجة مقبول جداً، كما يتبين أن المتوسط الحسابي لمعدل مقياس قلق الامتحـان يسـاوي ((3.831)) ، وقيمـة اختبـار **t** تسـاوي ((12.854)) وهو أكبر من قيمة **t** الجدولية، والتي تساوي ((1.96)) ، والوزن النسبي للقلق في جميع الأبعاد يساوي ((76.64)) وهو أكبر من الوزن النسبي المحايد والذي يسـاوي ((60)) ، ومسـتوي الدلالة يساوي ((0.000)) ، وهو أصغر من ((0.05)) مما يدل علي وجود مستوي مرتفع من قلـق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة يصل إلي درجة الكفاية (60%)".

ويعزو الباحث أن السبب في وجود مستوي قلق امتحان مرتفع عند طلبة الثانوية العامة إلي:

الأحداث السياسية والاجتماعية والنفسية والمعرفية القائمة في مجتمعنا الفلسطيني الحالي، لاسيما أن نهاية المرحلة الثانوية العامة هي مرحلة مفصلية مابين الدراسة ضمن نظام مدارس التعليم العـام، ومـا بـين الالتحاق بالتعليم الجامعي، أو بمهن الحياة المختلفة.

كذلك يري الباحث أن قلق الامتحان يزداد عند طلبة الثانوية العامة وخصوصاً (طلبة الثاني عشر) لأهمية المرحلة من وجهة نظر الطالب، حيث أنها نقطة البداية نحو بناء المستقبل، كما أنها بالغة الأهميـة مـن وجهة نظر الأسرة وخصوصاً (الوالدين)، لأنها تحدد خريطة أبنائهم المستقبلية، وهنـا تجـد الاهتمـام والمتابعة من قبل الأهل بأبنائهم، والتركيز علي نشاطهم أثناء فترة الامتحان، والذي قد يصـل إلـي حـد خوف الطالب ورهبته من الامتحانات نتيجة الضغط الواقع عليه من جانب الأهل وبالتالي تزيد حدة القلـق عنده.

كذلك يزداد القلق عند الطالب الثانوي الفلسطيني نتيجة وضع الأهل الطالب في مستوي علمي أكبر مـن قدراته وإمكانياته، وبالتالي يطلب الأهل منه الكثير، فيصطدم مستوي الطموح العالي مـن قبـل الأهـل بإمكانيات الطالب وقدراته، وبالتالي تزيد حدة الارتباك والقلق والتوتر لدي الطالب.

وكما تزداد حدة القلق غالباً بين طلاب الثانوية العامة إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الامتحـان هـو النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم، كـذلك نتيجـة هـذا الامتحان هي التي تقرر دخولهم المعاهد العليا والجامعات، مما يرفع مستوي القلق لديهم، وكذلك العلامـة التي سوف يحصلون عليها في امتحان الثانوية العامة سوف يقرر في الغالب نوعية التخصص الذي سوف

يختاره، ثم إذا زدنا علي ذلك ما يسمعه طلبة الثانوية من قصص وروايات من زملاء ومعارف وأصحاب في السنوات السابقة وما تعرضوا له من مفاجآت، سواء في نوعية الأسئلة أو طريقة توزيع العلامات، أو حصولهم علي معدلات منخفضة، كل هذا يزيد من خوف الطلبة وقلقهم، هذا ناهيك عن خوف الكثير من الطلاب من المرض المفاجئ أو الأحداث العائلية التي ستؤثر سلباً علي نتائجهم في الثانوية العامة، إن كل ما سبق يتعرض له طلبة الثانوية العامة في ظروف الحياة اليومية الطبيعية المقرونة بالاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي والأمني والحياتي، فما بالك لو انعدمت هذه جميعاً كما هو الحال مع طلبة الثانوية العامة في مجتمعنا الفلسطيني الحالي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع معظم الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان كالدراسات الفلسطينية مثل (سعادة، 2001) ودراسة (أبو، مصطفي 1998) ومن الدراسات العربية دراسة (الصفطي، 1995) ودراسة(السيد، 1995)، و من الدراسات الأجنبية دراسة**(Hunsley, 1985)**، وجميعها أقرت بوجود مستوي عالي من قلق الامتحان لدي الطلبة، ويزداد حدة هذا القلق كلما اقترب موعد الامتحانات، وخصوصاً إذا كان الامتحان امتحان مهم وشامل، ويتحدد عليه مصير الفرد.

ثانياً: عرض نتائج الفرضية الأولي وتفسيرها ومناقشتها:

تنص الفرضية الأولي علي ما يلي: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير الجنس(ذكر، أنثي)".**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t) لمجموعتين مستقلتين (**Independent T-test**) لحساب الفروق بين متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير الجنس والنتائج مبينة في جدول رقم ((27)) والذي يبين أن مستوى الدلالة لكل بعد وللأبعاد مجتمعة أقل من (0.05) مما يدل علي رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة والتي تنص علي أنه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث.**

جـدول " 27 "

اختبار t للفروق بين متوسطات قلق الامتحان حسب متغير الجنس حيث ن = 542

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الجانب النفسي	ذكر	263	3.3791	0.58400	-19.023	**0.000
	أنثى	279	4.1215	0.28121		
الجانب الاجتماعي	ذكر	263	3.4314	0.57960	-15.449	**0.000
	أنثى	279	4.1404	0.48716		
الجانب الجسمي	ذكر	263	3.3384	0.75115	-15.931	**0.000
	أنثى	279	4.1652	0.42016		
الجانب العقلي	ذكر	263	3.8232	0.68612	-14.195	**0.000
	أنثى	279	4.4928	0.37628		
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	ذكر	**263**	**3.4491**	**0.49919**	**-22.416**	**0.000**
	أنثى	**279**	**4.1927**	**0.23355**		

قيمة **t** الجدولية عند درجة حرية (**541**) ومستوى معنوية (**0.05**) تساوي (**1.96**) *** دالة عند 0.05**

قيمة **t** الجدولية عند درجة حرية (**541**) ومستوى معنوية (**0.01**) تساوي (**2.576**) **** دالة عند 0.01**

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متوسطات درجات مسـتوي قلق الامتحان، حيث كانت متوسطات درجات القلق لدي الإناث أعلي منه لدي الذكور وبدلالة إحصائية.

ويعزو الباحث نتيجة درجات قلق الامتحان لدي الإناث أعلي منه عند الذكور، إلي طبيعة تفكير الطالبـة، حيث تجد أن الطالبة مهمومة علي مستقبلها التعليمي، وبالتالي تزيد عندها حدة القلق والتوتر.

كما أن كثير من الطالبات تكون في منافسة مع زميلاتها وبالتالي تزيـد مـن دراسـتها كلمـا اقتربـت الامتحانات، وتقوم بقضاء كثير من الأوقات في الدراسة ظناً منها أنها سـوف تتفـوق علـي زميلاتهـا،

وبالتالي لا تستطيع أن تستمر علي هذا الحال بدون راحة وبالتالي يزيد عندها التفكير والتوتر والقلق نتيجة هذا الأمر، هذا بخلاف الطالب في المجتمع الفلسطيني.

و كذلك يرجع وجود مستوي أقل لقلق الامتحان عند الطلاب عنه عند الطالبات إلي حالة اللامبالاة التـي يكون عليها الطالب الفلسطيني في ظل الأوضاع السياسية والاقتصـادية الحاليـة، وتكـدس الآلاف مـن الخريجين و الحاصلين علي شهادات جامعية بدون عمل، أدي هذا الأمر إلي تشتت ذهن الطالب وعزوفه عن الدراسة طوال العام الدراسي، وتركيزه علي فترة قصيرة وقت الامتحان أدي إلي زيادة التوتر والقلق عنده لأنه لا يستطيع أن يدخل الامتحان وهو غير مستعد له خلال الفترة القصيرة.

كما يرجع الباحث وجود فروق في مستوي القلق إلي ما يترتب عليه من أدوار وعادات وتقاليد يقوم بها الذكر عن الأنثى، فالطالب يميل إلي الخروج من البيت مع أصحابه والتنزه، ويستطيع أن يشـغل وقـت فراغه خارج المنزل، وبالتالي يستطيع أن يروح عن نفسه بطرق عديدة، بينما علـي العكـس فالطالبـة وحسب العادات والتقاليد، ودورها الأنثوي في المجتمع لا يسمح لها بالخروج من البيت إلا فـي حـدود، وبالتالي تقوم الطالبة بالاهتمام بشغل وقت الفراغ بالاهتمام بالدراسة، حيث تقضي أوقـات كثيـرة فـي الدراسة تفوق الأوقات التي يقضيها الطالب في الدراسة بمراحل كبيرة وبالتالي تكون تحت ضغط المذاكرة والدراسة وبالتالي يزداد عنده القلق والتوتر.

كما يري الباحث أن طبيعة الذكر (الطالب) (الخشونة، القوة) تقلل من الخوف والرهبـة لديـه، حيـث يحاول جاهداً عدم إظهار أي من الأعراض المختلفة لقلق الامتحان، بينما علي النقيض فطبيعـة الأنثـى (الطالبة) (النعومة، الضعف) تميل إلي الخوف والارتباك علي مستقبلها، فهي مرهفـة الحـس، تتـأثر سريعاً بالعوامل النفسية والانفعالية وبالتالي تزداد درجة حدة القلق والتوتر لديها.
وكما يري الباحث أن زيادة مستوي قلق الامتحان عند الطالبات يرجع إلي قيام الطالبات بالأعمال المنزلية بجانب الدراسة، الأمر الذي يعيق عملية الدراسة عند الطالبة، وبالتالي ينشأ القلق والتوتر عنـد الطالبـة نتيجة عدم التوفيق بين متطلبات البيت والأعمال المنزلية، والدراسة ومن هنا ينشأ القلق والتوتر، وتـزداد حدته كلما اقتربت فترة الامتحانات.

وعند الموازنة بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فيما يخـص الفرضـية الثانيـة، ونتـائج الدراسات السابقة، نجد أنها اتفقت مع نتيجة دراسة (الطواب، 1992) حيث دلت النتائج علي أن الإناث يختلفن عن الذكور في طريـق اسـتجابتهن لموقـف الاختبـار، وكمـا اتفقـت مـع نتيجـة دراسـة (الطيب، 1988) التي كشفت علي أن متوسط قلق الامتحان لدي الإناث أكثر منه لدي الـذكور، وكمـا اتفقت ايضاً مع نتيجة دراسة (أبو صبحة، 1974) والتي أشارت إلي أن القلق لدي الإناث كان أعلي منه لدي الذكور، واتفقت نتائج الدراسة الحالية كذلك مع نتيجة دراسة (سعادة، 2001) والتي أكـدت علـي وجود فروق في قلق الامتحان تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

ثالثاً: عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها ومناقشتها:

تنص الفرضية الثانية علي ما يلي: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) فـي متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظـات غـزة تعـزي لمتغيـر التخصص العلمي(أدبي، علمي)".**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t) لمجموعتين مستقلتين (**Independent T-test**) لحساب الفروق بين متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظـات غـزة تعـزي لمتغير التخصص العلمي والنتائج مبينة في جدول رقم ((28)) والتي تبين أن قيمة مستوى الدلالة لكـل للأبعاد مجتمعة وكل بعد من الأبعاد (الجسمية، الاجتماعية، العقلية) أكبر من (0.05) مما يدل على قبول الفرضية الصفرية والتي تنص علي: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعـزي لمتغيـر التخصص العلمي للطلبة".**

وكما يتبين أن مستوى الدلالة للبعد الجانب النفسي أقل من (0.05) مما يدل على رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالجانب النفسي وقبول الفرضية البديلة والتي تنص علي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة في البعد النفسي يعزي لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

خلاصة الأمر يتبين أن قيمة مستوى الدلالة لكل بعد من الأبعاد المتبقية وللأبعاد مجتمعة أكبر من (0.05) مما يدل على قبول الفرضية الصفرية والتي تنص علي: " **لا توجد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان العام لدي طلبة الثانوية العامـة بمحافظات غزة تعزي لمتغير التخصص العلمي للطلبة".**

جـدول " 28 "

اختبار t للفروق بين متوسطات قلق الامتحان حسب متغير التخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الجانب النفسي	علمي	120	3.8603	0.45187	2.493	*0.013
	أدبي	422	3.7331	0.61675		
الجانب الاجتماعي	علمي	120	3.7250	0.73388	-1.251	# 0.213
	أدبي	422	3.8167	0.61102		
الجانب الجسمي	علمي	120	3.8278	0.63223	1.196	# 0.233
	أدبي	422	3.7459	0.75699		
الجانب العقلي	علمي	120	4.1854	0.65885	0.332	# 0.740
	أدبي	422	4.1629	0.63863		
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	علمي	**120**	**3.8742**	**0.42683**	**1.141**	**# 0.255**
	أدبي	**422**	**3.8199**	**0.56282**		

* دالة عند مستوي (0.05) # غير دالة عند مستوي (0.05)

ويتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة القسم الأدبي وطلبة القسم العلمي فـي متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان كما يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة لكـل للأبعاد مجتمعة وكل بعد من الأبعاد المتبقية (الاجتماعي، الجسمي، المعرفي) و أكبر من (0.05) ممـا يدل على قبول الفرضية الصفرية والتي تنص علي: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مسـتوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير التخصص العلمي للطلبة".**

ويعزو الباحث النتيجة التي تحققت إلي أن المنهج الفلسطيني الحديث أدخل كثير من المقررات العلمية علي الفرع الأدبي، ولاسيما مواد الرياضيات، والفيزياء، والتكنولوجيا، والتي تحتاج إلي كثير من الجهد والتعب من الطالب الثانوي، هذا الأمر زاد من توتر وقلق الطالب حيث أصبح الفرع الأدبي لا يختلف كثيراً عن الفرع العلمي كماً (عدد المواد التي يدرسها الطالب)، وكيفاً (نوعية المواد التي يدرسها الطالب والتي تنوعت ما بين المواد العلمية والمواد الأدبية الإنسانية)، وكلا الفرعين يحتاج إلي دراسة ويحتاج إلي الجد والاجتهاد من قبل الطالب للوصول إلي النجاح.

كذلك يري الباحث أن النظرة السلبية القديمة القائلة أن الفرع العلمي صعب ويحتاج إلي جهد كبير، بدأت في الاندثار حالياً، وبرزت نظرة واقعية حديثة مفادها أن الفرع العلمي لا يختلف عن الفرع الأدبي في شي، فالفرعين يحتاجان من الطالب الثانوي إلي الدراسة و بذل الكثير من الجهد والتعب في سبيل الوصل إلي الهدف المنشود وهو النجاح.

كذلك يري الباحث تشابه الظروف سواء السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية عند جميع طلبة الثانوية العامة ألغت وجود فروق دالة إحصائيا بين القسمين الأدبي والعلمي.

وكما يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة القسم الأدبي وطلبة القسم العلمي في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان في الجانب النفسي، حيث كانت متوسطات درجات القلق لدي طلاب القسم العلمي أعلي منه لدي طلبة القسم الأدبي في الجانب النفسي وبدلالة إحصائية.
ويعزو الباحث هذه النتيجة إلي نوعية المقررات والمساقات التي يأخذها طالب الفرع الأدبي، حيث هناك كثير من العلوم الإنسانية النفسية والتي تتحدث عن النفس وعن مفهوم القلق وطرق الحد منه، كذلك طبيعة هذه المواد تجدها مرنة بعيدة عن الجمود وبعيدة عن التحليل والتركيب والتجريب، بينما تجد مواد ومساقات الطالب العلمي تميل إلي التجريد والمنطق والجمود كمواد الرياضيات ومواد الكيمياء والأحياء الجافة، والتي لا يستطيع الإنسان أن يتعامل معها بسهولة ويسر.

كما يرجع الباحث هذه النتيجة إلي أن طلاب العلمي يميلون إلي دراسة المواد الإنسانية كعلم النفس، والفلسفة، وكتب الإرشاد، والتي تتحدث عن أساليب الاسترخاء وأساليب الحد من المشاكل السلوكية، مما

تريح الطالب الثانوي وتبعث في نفسه الطمأنينة والأمان النفسي، كذلك يري الباحث أن الجانـب النفسـي مشترك عند جميع طلبة الثانوية العامة بفرعيها الأدبي والعلمي، ومن الطبيعي أن يشعر الطالب الثـانوي بالقلق والارتباك والخوف والتوتر في فترة الامتحانات، وذلك بسبب خوفه من الرسوب في الامتحانات، أو عدم حصوله علي نتيجة تحقق طموحاته وتطلعاته.

وعند الموازنة بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فيما يخـص الفرضـية الثالثـة، ونتـائج الدراسات السابقة، نجد أنها اتفقت مع نتيجة دراسة (أبو مصطفي، 1998) والتي أكدت علـي وجـود فروق بين الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في قلق الامتحان لصالح طالبـات القسـم العلمـي ودراسـة (الهابط، 1986) والتي أكدت علي وجود فروق بين التخصص العلمي والأدبي في مستوي قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي، كما اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة (الكريديس، 2000)حيث دلت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز لـدى طالبـات التخصـص العلمي وطالبات التخصص الأدبي لصالح طالبات التخصص العلمي.

رابعاً: عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها ومناقشتها:

تنص الفرضية الثالثة علي ما يلي: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) فـي متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظـات غـزة تعـزي لمتغيـر المستوي التعليمي للأب(أقل من ثانوية، ثانوية عامة، دبلوم متوسط، جامعي فما فوق)".**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **(One Way ANOVA)** للفروق بـين المتوسطات يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب والنتائج مبينة في جدول رقم ((29)) والذي يبـين أن قيمة مستوى الدلالة لكل بعد وللأبعاد مجتمعة أقل من (0.05) مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبـول الفرضية البديلة والتي تنص علي:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالـة (0.05) فـي متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظـات غـزة تعـزي لمتغيـر المستوي التعليمي للأب (أقل من ثانوية، ثانوية عامة ، دبلوم متوسط ، جامعي فما فوق)".**

ويتضح من الجدول التالي ((29)) وجود فروق دالة في متوسطات درجات قلق الامتحـان لـدي طلبـة الثانوية العامة بمحافظات عزة تعزي لمتغير مستوي تعليم الأب،ولكي نحدد لصالح من تكون هذه الفروق، استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والتي يوضح نتائجها الجدول ((30))

جـدول " 29 "

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حسب متغير المستوي التعليمي للأب

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F "	مستوى الدلالة
الجانب النفسي	بين المجموعات	2.997	3	0.999	2.938	*0.033
	داخل المجموعات	182.955	538	0.340		
	المجموع	185.952	541			
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	6.908	3	2.303	5.758	**0.001
	داخل المجموعات	215.148	538	0.400		
	المجموع	222.056	541			
الجانب الجسمي	بين المجموعات	6.625	3	2.208	4.201	**0.006
	داخل المجموعات	282.817	538	0.526		
	المجموع	289.443	541			
الجانب العقلي	بين المجموعات	2.577	3	0.859	2.092	# 0.100
	داخل المجموعات	220.832	538	0.410		
	المجموع	223.409	541			
جميع الأبعاد	بين المجموعات	**2.463**	**3**	**0.821**	**2.890**	***0.035**
	داخل المجموعات	**152.849**	**538**	**0.284**		
	المجموع	**155.313**	**541**			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (3، 538) و مستوى دلالة 0.05 تساوي 2.62

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (3، 538) و مستوى دلالة 0.01 تساوي 3.83

دالة عند مستوي (0.05) ** دالة عند مستوي (0.01) # غير دالة إحصائياً

جـدول " 30 "

اختبار شفيه للمقارنات المتعددة حسب متغير المستوي التعليمي للأب

المجال	الفروق	أقل من ثانوية	ثانوية عامة	دبلوم متوسط	جامعي فما فوق
الجانب النفسي	أقل من ثانوية		0.0093	0.0487-	0.1783
	ثانوية عامة	0.0093-		0.0581-	0.1689
	دبلوم متوسط	0.0487	0.0581		0.2270*
	جامعي فما فوق	0.1783-	0.1689-	0.2270*-	
الجانب الاجتماعي	أقل من ثانوية		0.2815*-	0.1611-	0.1380-
	ثانوية عامة	0.2815*		0.1204	0.1435
	دبلوم متوسط	0.1611	0.1204-		0.0231
	جامعي فما فوق	0.1380	0.1435-	0.0231-	
الجانب الجسمي	أقل من ثانوية		0.2227-	0.0391	0.0317-
	ثانوية عامة	0.2227		0.2618*	0.1910
	دبلوم متوسط	0.0391-	0.2618*-		0.0708-
	جامعي فما فوق	0.0317	0.1910-	0.0708	
الدرجة الكلية لجميع المجالات	أقل من ثانوية		**0.1104-**	**0.0324-**	**0.0593**
	ثانوية عامة	**0.1104**		**0.0780**	**0.1696***
	دبلوم متوسط	**0.0324**	**0.0780-**		**0.0916**
	جامعي فما فوق	**0.0593-**	**0.1696*-**	**0.0916-**	

ويتبين من الجدول ((30)) وجود فروق بين المقارنات بين الطلبة الذين ينحدرون من آباء ذوي مستوي تعليمي ثانوية عامة، وجامعي فما فوق، ولصالح ذوي الثانوية العامة فما فوق، بينما لم تظهـر لـدي بقيـة المجموعات أية فروق دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلي أن الآباء من ذوي المستوي التعليمي المنخفض، والذي يجهل كيفية التعامل مع ابنه في هذه الفترة، كما أنه يجهل الكثير من الأساليب التي يمكن أن يستفيد منها الطالب، كل هـذه الأمـور وغيرها تزيد من حد ة القلق لدي الطالب، وتفقده التركيز في فترة الامتحانات.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلي أن الأب ذو السمتوي التعليمي المنخفض لا يستطيع أن يقدم المساعدة لابنه في دراسته، حيث يفتقد إلي الكثير من المقومات التي تساعد الطالب الثانوي علي زيادة التركيز والانتباه فـي هذه المرحلة، بالإضافة إلي جهل الأب بمكانة هذه المرحلة وبقوة شهادة الثانوية العامة والتي تحتـاج مـن الجميع إلي تكاثف ودعم الطالب الثانوي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلي أن الآباء من ذوي المستوي التعليمي المرتفع (جامعي فما فوق) يعمدون إلي التخفيف عن أبنائهم من درجة القلق بسبب تحصيلهم العلمي وثقافتهم العالية، كذلك معرفـة هـؤلاء الآبـاء بأساليب تخفيف حد ة القلق عن أبنائهم وذلك عن طريق قراءة الكتب والمقالات ذات العلاقة وحرصهم الشديد علي أن يكون أبنائهم مثلهم.

كذلك يري الباحث أن الآباء ذوي المستوي التعليمي المرتفع لديهم المقدرة علي بث روح الطمأنينة في نفوس أبنائهم، وإعادة الثقة بالنفس لديهم، كذلك ينقلون تجاربهم وخبراتهم السابقة لأبنـائهم، أمـا علـي الصـعيد الاجتماعي فهم دائماً أقرباء من أبنائهم، حيث يوفرون لهم جميع المستلزمات التي يحتاجها الطالب فـي هـذه الفترة، كما أنهم علي إطلاع واسع علي تجارب الآخرين في هذا المجال، وينقلون كل ما هو مفيد فـي هـذا المجال إلي أبنائهم، كذلك لديهم إطلاع واسع علي أساليب الدراسة الجيدة، والتي من شانها أن تأتي بثمارهـا علي الطالب عندما يعتمد عليها، وبالتالي لا يجد الطالب الثانوي صعوبة في التعامل مع فترة الامتحانات، وعند الموازنة بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فيما يخـص الفرضـية الرابعـة، ونتـائج الدراسات السابقة، نجد أنها اتفقت مع نتيجة دراسة (سعادة، 2001)، والتي أكدت علي وجود فروق فـي مستوي قلق الامتحان تعزي للمستوي التعليمي للأب.

خامساً: عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها ومناقشتها:

تنص الفرضية الرابعة علي ما يلي: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأم(أقل من ثانوية، ثانوية عامة، دبلوم متوسط، جامعي فما فوق)".**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **(One Way ANOVA)** للفروق بين المتوسطات يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم والنتائج مبينة في جدول رقم ((31)) والذي يبين أن قيمة مستوى الدلالة لكل بعد وللأبعاد مجتمعة أكبر من (0.05) مما يعني قبول الفرضية الصفرية والتي تنص علي:" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأم".**

ويتضح من الجدول التالي ((31)) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة يعزي لمتغير مستوي تعليم الأم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلي نظام السلطة والرقابة في المجتمع الفلسطيني للأب، والذي يعطيه الحق بالتصرف في جميع شئون الأسرة كيفما يشاء، وفي المقابل نجد أن دور الأم عادي من حيث الاهتمام والتوجيه والإرشاد لأبنائها في خلال فترة الامتحانات.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلي أن اهتمام كل من الأم المتعلمة والأم غير المتعلمة يكاد يكون متساوي لإدراك كل منهما أهمية العلم والتعليم، حيث تؤمن الأم بأن التعليم يحدد مستقبل أبنائها وبالتالي تهتم به، والسبب الذي زاد من اهتمام الأسرة الفلسطينية بالتعليم هي خبرات الحياة والوضع الفلسطيني الذي يحتم علي الأبناء التسلح بالعلم والشهادة للعيش بكرامة.

كما يري الباحث أن الوضع الذي يعيشه الشعب الفلسطيني في هذه الأيام، حيث الحصار الخانق والأوضاع الاقتصادية السيئة والتي نالت من معظم فئات المجتمع الفلسطيني باستثناء الموظف (الحاصل علي شهادة)، كل هذه الأمور زاد من قناعة الأسرة الفلسطينية بأهمية التعليم لأبنائها، وتمسكها به، لان الشهادة هي التي تعطي الإنسان قوة في هذه الأوضاع السيئة.

كما يري الباحث أن عمل الأم الشاق والمتواصل علي مدار اليوم لا يعطيها الفرصة للجلوس مع أبنائهـا والتخفيف من حدة قلق الامتحان، حيث لا توجد خبرات سابقة لها في هذا المجال، كذلك خـروج للعمـل خارج البيت لا يعطيها الفرصة للتوفيق بين مطالب العمل ومطالب وحاجات أبنائها.

وذلك يري أن طبيعة المراهقة التي يكون فيه الطالب الثانوي (اللامبالاة – التمركز حول الذات) لا تستطيع الأم أن تحكم تصرفات أبنائها، كما أن طبيعتها كأم تلعب دور في التراخي والتـدليل، والـذي يحجم دورها في المتابعة الاهتمام.

و عند الموازنة بين نتائج الدراسة الحالية، والدراسات السابقة، فقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (شعيب، 1987) **و** التي أكدت علي وجود فروق جوهرية في قلق الامتحان تعود إلي المستوي التعليمي للأم، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (سعادة، 2001) والتي أكدت علي وجود فروق فـي قلق الامتحان يعزي للمستوي التعليم للأم.

جـدول "31 "

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حسب متغير المستوي التعليمي للأم

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F "	مستوى الدلالة
الجانب النفسي	بين المجموعات	2.000	3	0.667	1.950	# 0.121
	داخل المجموعات	183.952	538	0.342		
	المجموع	185.952	541			
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	2.585	3	0.862	2.112	#0.098
	داخل المجموعات	219.471	538	0.408		
	المجموع	222.056	541			
الجانب الجسمي	بين المجموعات	1.809	3	0.603	1.128	#0.337
	داخل المجموعات	287.633	538	0.535		
	المجموع	289.443	541			
الجانب العقلي	بين المجموعات	2.691	3	0.897	2.186	#0.089
	داخل المجموعات	220.718	538	0.410		
	المجموع	223.409	541			
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	**بين المجموعات**	**1.905**	**3**	**0.635**	**2.227**	**#0.084**
	داخل المجموعات	**153.408**	**538**	**0.285**		
	المجموع	**155.313**	**541**			

غير دالة عند مستوي (0.01) و (0.05)

سادساً: عرض نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها ومناقشتها:

تنص الفرضية الخامسة علي ما يلي: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير مكـان السكن (مخيم ، مدينة ، قرية)".**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **(One Way ANOVA)** للفروق بـين المتوسطات يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب والنتائج مبينة في جدول رقم ((32)) والذي يبـين أن قيمة مستوى الدلالة لكل بعد وللأبعاد مجتمعة أقل من (0.05) مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبـول الفرضية البديلة والتي تنص علي:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالـة (0.05) فـي متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير مكـان السكن".**

ويتضح من الجدول التالي ((32)) وجود فروق دالة في متوسطات درجات قلق الامتحـان لـدي طلبـة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير مكان السكن، ولكي نحدد لصالح من تكون هـذه الفـروق، استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والتي يوضح نتائجها الجدول ((33)).

جـدول " 32 "

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حسب متغير مكان السكن

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F "	مستوى الدلالة
الجانب النفسي	بين المجموعات	2.000	3	0.667	42.686	**0.000
	داخل المجموعات	183.952	538	0.342		
	المجموع	185.952	541			
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	2.585	3	0.862	53.150	**0.000
	داخل المجموعات	219.471	538	0.408		
	المجموع	222.056	541			
الجانب الجسمي	بين المجموعات	1.809	3	0.603	37.370	**0.000
	داخل المجموعات	287.633	538	0.535		
	المجموع	289.443	541			
الجانب العقلي	بين المجموعات	2.691	3	0.897	32.492	**0.000
	داخل المجموعات	220.718	538	0.410		
	المجموع	223.409	541			
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	**بين المجموعات**	**1.905**	**3**	**0.635**	**61.008**	**0.000**
	داخل المجموعات	**153.408**	**538**	**0.285**		
	المجموع	**155.313**	**541**			

**** دالة عند مستوي (0.01)**

جـدول " 33 "

اختبار شفيه للمقارنات المتعددة حسب متغير مكان السكن

المجال	الفروق	مدينة	مخيم	قرية
الجانب النفسي	مدينة		0.5058*-	0.1252*-
	مخيم	0.5058*		0.3806*
	قرية	0.1252	0.3806*-	
الجانب الاجتماعي	مدينة		0.6089*-	0.1814-
	مخيم	0.6089*		0.4275*
	قرية	0.1814	0.4275*-	
الجانب الجسمي	مدينة		0.5852*-	0.3389*-
	مخيم	0.5852*		0.2463
	قرية	0.3389*	0.2463-	
الجانب العقلي	مدينة		0.4619*-	0.0227
	مخيم	0.4619*		0.4847*
	قرية	0.0227-	0.4847*-	
الدرجة الكلية لجميع المجالات	**مدينة**		**0.5392*-**	**0.1637-**
	مخيم	**0.5392***		**0.3756***
	قرية	**0.1637**	**0.3756*-**	

ويتبين من الجدول ((33)) وجود فروق بين المقارنات بين الطلبة الذين يقطنون أماكن سـكن مختلفـة وهي كالتالي: (مدينة، مخيم) ولصالح المخيم. (قرية، مخيم) لصالح المخيم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلي أن مكان السكن (المخيم) يتميز بكثافة سكانية هائلة لا يستطيع الطالب أن يجد المكان المناسب للدراسة، وسط الزحام الذي يحيط به من كل مكان.

كما يري الباحث أن أولياء الأمور للطلبة اللاجئين الذين يقطنون المخيمـات يولـون الاهتمـام الشـديد والمتابعة اللصيقة لأبنائهم خلال فترة الامتحانات وخصوصا نهاية المرحلة الثانوية، لأنهم يؤمنـون بـأن التعليم هو السلاح الأساسي للحياة، وهو طريق النجاح و وسيلة لتأمين المستقبل وبالتالي يزيد الضغط علي

الأبناء من أجل النجاح، بالإضافة إلي الإلحاح الشديد من قبل هؤلاء الآباء يـؤدي إلـي قيـامهم بـبعض السلوكيات والتي تزيد القلق عند أبنائهم.

كذلك يري الباحث أن ثقافة أهل المخيم (اللاجئ) تختلف اختلافاً كلياً عن ثقافة أهل المدينة (المواطن) فـي كثير من مجالات الحياة، كذلك الوضع الاقتصادي السيئ للأسرة التي تسكن المخيمات، يدفع الوالـدين إلـي الإلحاح الشديد علي أبنائهم للدراسة والجد والاجتهاد مما يزيد من حالة القلق والارتباك الشديد عند الطالـب الثانوي، وتزيد هذه الحدة كلما اقتربت امتحانات النهائية.

كما يعتقد الباحث أن نمط التنشئة الاجتماعية التي يتربى عليها ابن المخيم تختلف عن نمط التربية التي يتربى عليها ابن المدينة، و كذلك ابن القرية، حيث نجد في المخيم الحزم والشدة، بينما نجد فـي المدينـة التراخـي والتدليل نوعاً ما، وكذلك القرية نظراً لضعف الإمكانيات و الموارد البشرية والمادية والتي تؤهـل الطالـب للخروج من الامتحانات بشكل طبيعي وسليم.

وكما يعزو الباحث هذه الفروق إلي الجو الفيزيقي العام للدراسة، حيث نجد أن المخـيم يعـج بـالكثير مـن المثيرات والمنبهات التي من شأنها أن تثير الفوضى والضوضائية والتي ينعدم معها وجود الوقت المناسـب للدراسة، والتي تفقد الطالب علي التركيز والانتباه، وهذا ما يتوفر إلي ابن القريـة حيـث المكـان الواسـع والهادي، وكذلك ابن المدينة، والتي يتوفر له الكثير نمن الموارد التي لا يستطيع ابن القرية أن يحصل عليها.

وعند الموازنة بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فيما يخص الفرضـية السادسـة، ونتـائج الدراسات السابقة، نجد أنها اتفقت مع نتيجة دراسة (شعيب، 1987) والتي أكدت علي وجـود فـروق جوهرية في مستوي قلق الامتحان ن يعزي إلي مكان السكن.

سابعاً: عرض نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها ومناقشتها:

تنص الفرضية السادسة علي ما يلي: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير الترتيب الولادي للطالب (الأول ، الأوسط ،الأخير)".**

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **(One Way ANOVA)** للفروق بين المتوسطات يعزى لمتغير الترتيب الولادي للطالب والنتائج مبينة في جدول رقم ((34)) والذي يبين أن قيمة مستوى الدلالة للأبعاد مجتمعة وبعدي الجانب النفسي و الجسمي و أقل من (0.05) مما يعنـي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص علي: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لـدي طلبـة الثانويـة العامـة بمحافظات غزة تعزي لمتغير الترتيب الولادي للطالب".**

أما بقية الأبعاد أكبر من (0.05) مما يعني قبول الفرضية الصفرية والتي تنص علي:" لا توجـد فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير الترتيب الولادي للطالب".

جـدول "34 "

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حسب متغير الترتيب الولادي للطالب

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F "	مستوى الدلالة
الجانب النفسي	بين المجموعات	2.667	3	1.334	3.922	*0.020
	داخل المجموعات	183.285	538	0.340		
	المجموع	185.952	541			
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	0.276	3	0.138	0.336	# 0.715
	داخل المجموعات	221.780	538	0.411		
	المجموع	222.056	541			
الجانب الجسمي	بين المجموعات	20.939	3	10.470	21.017	** 0.000
	داخل المجموعات	268.504	538	0.498		
	المجموع	289.443	541			
الجانب العقلي	بين المجموعات	1.246	3	0.623	1.511	#0.222
	داخل المجموعات	222.163	538	0.412		
	المجموع	223.409	541			
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	**بين المجموعات**	**2.893**	**3**	**1.446**	**5.115**	**0.006**
	داخل المجموعات	**152.420**	**538**	**0.283**		
	المجموع	**155.313**	**541**			

* دال عند مستوي (005) ** دال عند مستوي (0.01) # غير دالة إحصائياً

ويتضح من الجدول التالي ((34)) وجود فروق دالة في متوسطات درجات قلق الامتحـان لـدي طلبـة الثانوية العامة بمحافظات عزة تعزي لمتغير الترتيب الولادي للطالب في المجـال النفسـي والجسـمي، والمجالات مجتمعة ولكي نحدد لصالح من تكون هذه الفروق، استخدم الباحث اختبار شـيفيه للمقارنـات البعدية والتي يوضح نتائجها الجدول ((35)).

جـدول " 35 "

اختبار شفيه للمقارنات المتعددة حسب متغير الترتيب الولادي للطالب

المجال	الفروق	الأول	الأوسط	الأخير
الجانب النفسي	**الأول**		0.2280*	0.1043
	الأوسط	0.2280*-		0.1237-
	الأخير	0.1043-	0.1237	
الجانب الجسمي	**الأول**		0.5474*	0.1776
	الأوسط	0.5474*-		*0.3698-
	الأخير	0.1776-	0.3698*	
الدرجة الكلية لجميع المجالات	الأول		**0.1684***	**0.0246**
	الأوسط	**0.1684*-**		**0.1438-**
	الأخير	**0.0246-**	**0.1438**	

ويتضح من الجدول ((35)) وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الثانوية العامة تبعاً لمتغيـر الترتيـب الولادي، بحيث كانت الفروق دالة بين أصحاب الترتيب الأوسط، وأصحاب الترتيب الأول لصالح الترتيب الولادي الأول في المجال النفسي والجسمي وجميع مجالات الدرجة الكلية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلي أن الابن الأول يعتبر الأكبر سناً، ويزداد حرص الأهـل عليـه بـدواعي الخوف، كما أن الابن الأكبر يلقي الاهتمام والرعاية من الأهل، وتكون معاملته قائمة علي التدليل أكثر من أخوته الذين يأتون من بعده، كما أن الابن الأكبر يقضي معظم وقته في الخروج من المنزل، أو مشـاهدة التلفاز، وبالتالي قلقه علي نتائجه المتوقعة مما يمثل مؤشراً قوياً لارتفاع مستوي القلق لديه.

كما يري الباحث أن القلق ينبع لدي الابن الأول من رغبته في الوصول إلي مستوي من النجـاح الـذي يسعد الأهل ويناسب مع طموحاتهم، والتفكير في مستوي النجاح هذا يثير لديه التوتر والقلق، كما يشـعر الطالب ذو الترتيب الأول بأنه هو الأساس والقدوة في كثير من الأمور والقرارات والقضايا سواء لإخوته أو أخواته الأصغر منه، مما يرفع من مستوي القلق لديه.

ويخلص الباحث بشكل عام إلي وجود فروق في مستوي قلق الامتحان تعزي لمتغير الترتيـب الـولادي، حيث أن الاهتمام بالابن الأكبر يأتي من خلال أنه التجربة الأولي في الأسرة والتي لابد مـن الجميـع أن يخوض التجربة سواء الطالب نفسه أو الأسرة، وبالتالي لا يوجد لديه الخبرة كافية في هذا المجال، وتقوم بالاستعانة بخبرات الآخرين من الأصدقاء والأقارب، سواء هذه التجربة ناجحة أو فاشلة، وبالتـالي يقـع الطالب تحت ضغط شديد وتوتر وارتباك يزيد خلال فترة الامتحانات، وكذلك الأمـر بالنسـبة للطالـب المتوسط والتي تخف المتابعة والاهتمام لديه نتيجة اكتساب الأسرة الخبرة الكافيـة لإدارة الأمـور وقـت الامتحانات، بينما تعود حالة القلق والانفعال علي الابن الأخير لان الأسرة تحتاج إلي أن يسـير الطالـب وفق منهج أخوته السابقين بغض النظر عن قدراته وإمكانياته، كذلك الأمر بالنسبة للطالب والذي يريد أن يتفوق علي أخوته السابقين، ولا يريد أن يكون أقل منه شأناً، هذه الأمور مجتمعة تقود إلي وجود حالة من القلق عند الطالب الأول والطالب الأخير.

وعند الموازنة بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فيما يخـص الفرضـية السـابعة، ونتـائج الدراسات السابقة، نجد أنها اتفقت مع نتيجة دراسة (سعادة، 2001) والتي أكدت علـي وجـود فـروق جوهرية في مستوي قلق الامتحان يعزي إلي متغير الترتيب الولادي، كما اتفقت مـع دراسـة (العجمـي، 1999) والتي أشارت إلي وجود فروق بين الأبناء في مستوي قلق الامتحان.

ثامناً: عرض نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها ومناقشتها:

تنص الفرضية السابعة علي ما يلي: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير حجـم العائلة (أقل من 4 ، 5- 8 أفراد ، 9 أفراد فأكثر)".**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **(One Way ANOVA)** للفروق بـين المتوسطات يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب والنتائج مبينة في جدول رقم ((36)) والذي يبـين أن قيمة مستوى الدلالة لكل بعد وللأبعاد مجتمعة أقل من (0.05) مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبـول الفرضية البديلة والتي تنص علي:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالـة (0.05) فـي**

متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير حجم أفراد العائلة".

جدول " 36 "

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حسب متغير حجم العائلة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F "	مستوى الدلالة
الجانب النفسي	بين المجموعات	3.291	2	1.646	4.856	**0.008
	داخل المجموعات	182.661	539	0.339		
	المجموع	185.952	541			
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	4.112	2	2.056	5.085	**0.006
	داخل المجموعات	217.944	539	0.404		
	المجموع	222.056	541			
الجانب الجسمي	بين المجموعات	5.614	2	2.807	5.330	**0.005
	داخل المجموعات	283.829	539	0.527		
	المجموع	289.443	541			
الجانب العقلي	بين المجموعات	5.018	2	2.509	6.192	**0.002
	داخل المجموعات	218.391	539	0.405		
	المجموع	223.409	541			
جميع الأبعاد	**بين المجموعات**	**3.204**	**2**	**1.602**	**5.677**	****0.004**
	داخل المجموعات	**152.108**	**539**	**0.282**		
	المجموع	**155.313**	**541**			

** دال عند مستوي (0.01)

ويتضح من الجدول التالي ((36)) وجود فروق دالة في متوسطات درجات قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات عزة تعزي لمتغير حجم العائلة، ولكي نحدد لصالح من تكون هذه الفروق، استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والتي يوضح نتائجها الجدول ((37)).

جـدول " 37 "

اختبار شفيه للمقارنات المتعددة حسب حجم العائلة

المجال	الفروق	أقل من 4 أفراد	5-8 أفراد	9 أفراد فأكثر
الجانب النفسي	أقل من 4 أفراد		0.0847	*0.2630
	5-8 أفراد	0.0847-		0.1783
	9 أفراد فأكثر	*0.2630-	0.1783-	
الجانب الاجتماعي	أقل من 4 أفراد		0.0798-	0.1786
	5-8 أفراد	0.0798		*0.2584
	9 أفراد فأكثر	0.1786-	*0.2584-	
الجانب الجسمي	أقل من 4 أفراد		0.1667-	0.0970
	5-8 أفراد	0.1667		*0.2637
	9 أفراد فأكثر	0.0970-	*0.2637-	
الجانب العقلي	أقل من 4 أفراد		0.0316	*0.3016
	5-8 أفراد	0.0316-		0.2700
	9 أفراد فأكثر	*0.3016-	0.2700-	
الدرجة الكلية لجميع المجالات	**أقل من 4 أفراد**		**0.0163-**	**0.2128**
	5-8 أفراد	**0.0163**		**-0.2291***
	9 أفراد فأكثر	**0.2128-**	**0.2291***	

ويتضح من الجدول ((37)) وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الثانوية العامة تبعاً لمتغير حجم العائلة، بحيث كانت الفروق دالة بين ما يلي:

(5- 8 أفراد) و (9 أفراد فأكثر) لصالح (9 أفراد فأكثر). في الدرجة الكلية

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلي كبر حجم العائلة، فالطالب الثانوي الذي يكون عدد أفراد عائلته أكثر يكون توزيع الحاجيات والإمكانيات مقسم علي عدد أفراد الأسرة، كذلك الاهتمام والمتابعة من قبل الأهـل يقـل خصوصاً اذا كان هناك أكثر من طالب ثانوي يدرس نفس المرحلة.

كما يري الباحث أن ضيق مساحة المسكن تؤدي إلي عدم وجود الجو المناسب والمثالي للدراسة، فالطالب الذي يدرس في بيئة مليئة بالأفراد، لا يستطيع التركيز أو الانتباه إلي دراسته، كطالب يعيش في أسـرة صغيرة يتمتع فيها بالامتيازات والأجواء المناسبة والمشجعة علي الدراسة.

كما يرجع السبب في تلك النتيجة إلي الصراعات والخلافات التي تنشأ في البيت نتيجة تكدس الأطفال في البيت، وخروج الوالدين إلي العمل يؤدي إلي نقص المتابعة والاهتمام، كمـا يظهـر أيضـاً أن البيـوت المكدسة والمليئة بالأفراد، يصدر عنها كثير من المنبهات التي من شانها إخراج الطالب الثانوي من حالـة التركيز والانتباه الشديد، وبالتالي لا يستطيع المواصلة، ومن هنا ينشأ القلق وتزيد حدته كلما اقتربت فترة الامتحان.

كذلك يري الباحث أن المستوي الثقافي المنخفض نسبياً لدي فئة من أبناء الشعب الفلسطيني، مما يؤدي إلي عدم الاقتناع بعملية تحديد النسل أو حتي تنظيمه في ضوء العوام السابقة، أضف إلي ذلك العـام الـديني الذي يشجع الكثيرين علي زيادة النسل، دون النظر إلي طريقة التربية والتنشأة فيما بعد.

وعند الموازنة بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يخص الفرضية الثامنة ونتائج الدراسات السابقة، نجد انه اتفقت مع دراسة (سعادة، 2001) والتي أكدت علي وجود فروق دالة إحصـائياً فـي مستوي قلق الامتحان يعزي إلي حجم العائلـة الكبيـر، كـذلك اتفقـت النتيجـة الحاليـة مـع دراسـة (Mc Callin, 1988) والتي أشارت إلي مستويات الضغوط النفسية تكون أعلي كلما زاد حجم العائلة.

تاسعاً: عرض نتائج الفرضية الثامنة وتفسيرها ومناقشتها:

تنص الفرضية الثامنة علي ما يلي: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية".**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (للعينات المرتبطة) لحساب الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية والبيانات مبينة في جدول رقم ((38)) والذي يبين أن مستوى الدلالة لكل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان كالجانب النفسي والاجتماعي و الجسمي و العقلي أقل من (0.05) مما يعني رفض الفرضية الصفرية،وقبول الفرضية البديلة والتي تنص علي: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية".** بمعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي.

جدول رقم " 38 "

اختبار ويلكوكسون (للعينات المرتبطة) للفروق في بين متوسط القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية

البعد	المجموعة التجريبية	العدد	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الجانب النفسي	القياس القبلي	15	8.0	-3.40777	**0.001
	القياس البعدي	15	0		
الجانب الاجتماعي	القياس القبلي	15	8.0	-3.41259	**0.001
	القياس البعدي	15	0		
الجانب الجسمي	القياس القبلي	15	8.0	-3.4119	**0.001
	القياس البعدي	15	0		
الجانب العقلي	القياس القبلي	15	8.0	-3.41397	**0.001
	القياس البعدي	15	0		
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	القياس القبلي	**15**	**8.0**	**-3.40846**	**0.001**
	القياس البعدي	**15**	**0**		

** دالة عند (0.01)

ويتضح من خلال الجدول السابق أن جميع الفروق دالة عند مستوي (0.01) ، ولصالح القياس القبلـي ،حيث انخفض مستوي قلق الامتحان في مجموع درجات قلق الامتحان ، وفي جميـع مجـالات وأبعـاد المقياس ، وفي جميع فروعه الأربعة ، الجانب النفسي ، والجانب الاجتمـاعي ، والجانـب الجسـمي ، والجانب المعرفي العقلي .

وخلاصة هذه النتيجة أنه توجد فروق دالة إحصائياً، في مستوي قلق الامتحان، بين متوسـطات درجـات المجموعة التجريبية، قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح، ومتوسطات درجات نفس المجموعة، بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي، وذلك لصالح القياس القبلي.

وتعني هذه النتيجة حدوث انخفاض في قلق الامتحان في مجموعه، وفي الأبعاد الأربعة، كما تؤكـد هـذه النتيجة فعالية البرنامج الإرشادي المطبق لخفض قلق الامتحان، وانه يؤدي إلـي ترشـيد وخفـض قلـق الامتحان من خلال دراسة جميع الجوانب في حياة الطالب الثانوي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج الإرشادي المقترح المستخدم في الدراسة الحالية يتضمن أهم الأساليب الإرشادية والعلاجية الفعالة في حالة للقلق (الاسترخاء العضلي، خفض الحساسية التدريجي، توكيد الذات)، فأسلوب الاسترخاء كان له الأثر الفعال علي إكساب الطلاب الراحة النفسية الكبيرة، والتي يسـتطيع الطالب الثانوي أن يوجدها لنفسه كلما اشتدت عليه حدة القلق والتوتر، كما كان لأسلوب خفـض الحساسـية التدريجي الأثر الكبير في خفض حدة القلق عند الطلاب، حيث تم استعراض مواقف القلق من البداية مـروراً بأصعب المواقف المقلقة، وكان ذلك بالتوازي مع حالة الاسترخاء التي تعود عليه الطالب، حيث بدأ الطالـب في خفض حدة القلق عنده وخصوصاً انه يعلم أن الامتحانات قد اقتربت.

وكما يعزو الباحث هذه النتيجة إلي استخدام الباحث الأساليب الترفيهية في برنامجه، حيث اعتمد علي إخراج الطالب الثانوي من الجو المدرسي الضاغط والمقلق، وإبداله بجو من الهدوء والراحة لكي يسـاعد الطـلاب علي ترتيب أوراقه ومهامه استعداداً لخوض الامتحانات.

ويرجع الباحث هذه النتيجة كذلك اعتماده علي استخدام فنيات تعديل السلوك (التعزيز، الإطفـاء)، كـذلك تضمن البرنامج الإرشادي إعطاء مهارات التعامل مع الامتحانات (مهارة المراجعـة، مهـارة الاسـتعداد للامتحان، مهارة الإجابة علي الامتحان) والتي تهدف إلي خفض قلق الامتحان، كـذلك تضـمن البرنـامج

الإرشادي أساليب إدارة الوقت، وتم توظيف السيكودراما في تخفيف قلق الامتحان، أضف إلي ذلـك إدخـال الإرشاد الديني كعامل دعم ومساندة قوية يبعث علي الطمأنينة والأمن النفسي للطالب خلا ل فترة الامتحان.

وهكذا يري الباحث أن هذه النتيجة متوافقة مع سير البرنامج الإرشادي، وكما يعتقد ايضاً أن التعاقد الذي تـم بين الباحث وبين أعضاء المجموعة التجريبية عند بداية تنفيذ البرنامج الإرشادي، والتزام الطلاب به، يفسـر أيضاً حدوث ترشيد وخفض قلق الامتحان لديهم.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الاخري، نجد أن النتيجة الحالية اتفقت مع جميع الدراسات التي استخدمت برنامجاً إرشادياً لخفض القلق، ومن هذه الدراسات دارسة (زهران، 1999) والتي أكدت علـي أن هناك فروق دالة إحصائياً في قلق الامتحان، بين متوسطات درجات المجموعـة التجريبيـة قبـل تنفيـذ البرنامج (القياس القبلي)، ومتوسطات نفس المجموعة بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي (القياس البعدي)، كمـا اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (فرح، 1997)والتي أشارت إلي وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية(العلاج النفسي) أثناء فترة المعالجة تعزي لتعرض أفرادها للمعالجة، وكما اتفقت النتيجة الحالية للدراسة مع دراسة (صالح، 1997) والتي طبق عليها برنامج إرشاد جمعي لخفض قلق الامتحان ودلـت علي وجود فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعات التجريبية لصالح الإرشاد الجمعي المباشر.

عاشراً: عرض نتائج الفرضية التاسعة وتفسيرها ومناقشتها:

تنص الفرضية التاسعة علي ما يلي: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة".**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (للعينات المرتبطة) لحساب الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة والبيانات مبينة في جدول رقم ((39)) والـذي يبـين أن مسـتوى الدلالة لجميع الأبعاد مجتمعة أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مسـتوى قلق الامتحان في كل من القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة مما يعني رفـض الفرضـية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص علي:" **توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (∝=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي .**

كما يتبين من الجدول السابق أن مستوي الدلالة لأبعاد الجانب النفسي والجسمي والعقلي هي على الترتيب (0.096)،(0.114)، (0.278) وهي أكبر من (0.05) مما يعني عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية في مستوى القلق في كل من القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في تلك المجالات وبالتالي قبول الفرضية الصفرية والتي تنص علي:" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عنـد مسـتوى (∝=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة لصـالح القياس البعدي في المجالات النفسية والجسمية والعقلية**. كما يتبين أن مستوى الدلالة للبعد الاجتمـاعي يساوي (0.001) وهو أقل من(0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق في كل من القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي

جـدول " 39 "

اختبار ويلكوكسون(للعينات المرتبطة) للفروق في مستوى القلق بين متوسط القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة

البعد	المجموعة الضابطة	العدد	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الجانب النفسي	القياس القبلي	16	6.50	-1.66522	#0.096
	القياس البعدي	16	7.90		
الجانب الاجتماعي	القياس القبلي	16	1.50	-3.36388	**0.001
	القياس البعدي	16	9.50		
الجانب الجسمي	القياس القبلي	16	6.25	-1.57897	# 0.114
	القياس البعدي	16	9.85		
الجانب العقلي	القياس القبلي	16	6.00	-1.08522	# 0.278
	القياس البعدي	16	7.63		
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	القياس القبلي	**16**	**3.88**	**-2.71516**	**0.007**
	القياس البعدي	**16**	**10.04**		

* دال عند مستوي (0.05)　　** دال عند مستوي (0.01)　　# غير دالة إحصائياً

وخلاصة هذه النتيجة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مجموع درجات قلق الامتحان في ثلاثة أبعاد من أبعاد مقياس قلق الامتحان وهي(الجانب الجسمي) و(الجانب النفسي) و (الجانب العقلـي) فـي القياس القبلي والقياس البعدي في المجموعة الضابطة.

ويري الباحث أن هذه النتيجة تعني عدم حدوث تغيير دال في مستوي قلق الامتحان في هذه الأبعاد، كما تؤكد هذه النتيجة ازدياد قلق الامتحان في البعد الاجتماعي والأبعاد مجتمعة في قلق الامتحـان فـي المجموعـة الضابطة والتي لم تأخذ البرنامج الإرشادي.

أما عن حدوث تغير بالزيادة في مستوي القلق في البعد الاجتماعي (الاجتماعي) والأبعاد مجتمعـة، فيفسـره الباحث بأن الطلاب في المجموعة الضابطة يزداد لديه الشعور بالخوف والارتباك والعزلة و الانطوائية علي النفس، وذلك بعد مرور فترة زمنية محددة، ومع الاقتراب من موعد امتحانات نصف العام الحالي، وبالتـالي يزداد حد ة قلق الامتحان وتظهر جلياً علي شكل أعراض نفسية وجسمية واجتماعية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة والتي تنص علي عدم حدوث تغير دال في قلق الامتحان فـي الجوانـب النفسـية والعقلية والجسمية، بمعني بقاءه مرتفعاً(علي ما هو عليه) أمر متوقع، وذلك لعدم أخذ أفراد هذه المجموعـة الضابطة للبرنامج الإرشادي والتي يتضمن الأساليب الإرشادية، بجانب مهارات الامتحان، والتي من شـأنها خفض قلق الامتحان المرتفع.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي تؤكد بقاء قلق الامتحان مرتفع (علي ما هو عليه) أو زيادته في المجموعة الضابطة التي لم تأخذ البرنامج الإرشادي، والتي توصل إليها معظم الباحثين الذين اتبعوا المنهج التجريبـي الذي جعل من المجموعة الضابطة مجموعة انتظار دون تدخل إرشادي أو علاجي.

الحادي عشر: عرض نتائج الفرضية العاشرة وتفسيرها ومناقشتها:

تنص الفرضية الحادي عشر علي ما يلي: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس البعدي للمجموعـة الضـابطة والقيـاس البعـدي للمجموعـة التجريبية".**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام مان-وتني (U) لحساب الفروق في القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، والبيانات مبينة في جدول رقم ((40)) والذي يبين أن مستوى الدلالة لجميع الأبعاد مجتمعة و لكل بعد من أبعاد الجانب النفسي والاجتماعي و الجسمي و العقلي و أقل من (0.05) مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة والتي تنص علي:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية" لصالح المجموعة الضابطة،** بمعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في مستوي قلق الامتحان بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

جدول "40 "

اختبار مان-ويتني (للعينات المستقلة) للفروق في مستوى القلق بين متوسط القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية

البعد	القياس البعدي	العدد	متوسط الرتب	قيمةz	مستوى الدلالة
الجانب النفسي	المجموعة الضابطة	16	23.5	4.747-	** 0.000
	المجموعة التجريبية	15	8		
الجانب الاجتماعي	المجموعة الضابطة	16	23.5	4.764-	**0.000
	المجموعة التجريبية	15	8		
الجانب الجسمي	المجموعة الضابطة	16	23.5	4.752-	**0.000
	المجموعة التجريبية	15	8		
الجانب العقلي	المجموعة الضابطة	16	23.5	4.765-	**0.000
	المجموعة التجريبية	15	8		
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	المجموعة الضابطة	**16**	**23.5**	**4.745-**	**0.000**
	المجموعة التجريبية	**15**	**8**		

** دال عند مستوي (0.01)

ويتضح من خلال الجدول السابق أن جميع الفروق دالة بدرجة مرتفعة (0.00) ، ولصـالح المجموعـة التجريبية ،حيث انخفض قلق الامتحان بدرجة واضحة في المجموعة التجريبية ، وفي جميـع درجـات مقياس قلق الامتحان ، وفي جميع مقاييسه الفرعية.

وخلاصة النتيجة أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوي قلق الامتحـان، بـين متوسـطات درجـات المجموعة التجريبية، بعد تنفيـذ البرنـامج الإرشـادي، ومتوسـطات درجـات المجموعـة الضـابطة (التي لم تأخذ البرنامج الإرشادي)، لصالح المجموعة التجريبية.

وتعني هذه النتيجة أن المجموعة التجريبية استفادت من تنفيذ البرنامج الإرشادي المقتـرح فـي ترشـيد وخفض قلق الاختبار، وذلك بالمقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي.
وتؤكد هذه النتيجة فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الاختبار، والذي يتضمن أساليب إرشادية ناجحة في تخفيف القلق، بالإضافة إلي إكساب الطلاب مهارات الامتحان، وهكذا تحقق الفرض كاملاً.
ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجموعة الإرشادية طبق عليها البرنامج، وبالتالي بدأ يحدث تخفيف للقلـق عند أفراد هذه المجموعة، بينما ضل حال أفراد المجموعة الضابطة علي ما هو عليه مـن ارتفـاع فـي مستوي قلق الامتحان لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تؤكد فعالية البرنامج الإرشادي المقترح، والذي يتضمن مهارات أخذ الامتحان، وأنه يؤدي إلي ترشيد وخفض قلق الامتحان، والتي توصل إليها جـيمس بـروان (**Browne ,1991**) ، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة الحالية مع نتيجة دراسـة (زهـران ، 1999) والتي أشارت إلي وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في القياس البعدي ، وهذا دليـل علـي فعاليـة البرامج الإرشادية في تخفيف الاضطرابات السلوكية والنفسية.

توصيات الدراسة

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة سواء الجزء النظري أو الجزء العملي، فقد توصل الباحث إلي عدة توصيات أهمها:

1. تفعيل دور المرشد النفسي في مجال العمل علي إرشاد الطلبة الذين يعانون من مستوي قلق مرتفع من طلبة الثانوية العامة، أو غيرهم من طلبة المدارس في الصفوف المختلفة، ولاسيما في الظروف الصعبة التي يمر بها الشعب الفلسطيني.

2. ضرورة عمل برامج توجيهية وإرشادية في المدارس الثانوية لتوعية الطلبة بكيفية توفير الجو النفسي المناسب والهدوء، حتى يستطيع الطالب الثانوي العمل علي خفض مستوي القلق ورفع التحصيل الدراسي، وأن تركز هذه البرامج علي الأتي:

- غرس الثقة بالنفس نحو المواد الدراسية، وأن التفوق فيها عن طريق الجد والاجتهاد.
- أن يكون مستوي طموح الطالب الثانوي متناسباً مع قدراته وإمكانياته.
- التعرف علي قواعد ومهارات الاستذكار الصحيحة، مثل طريقة التلخيص، وذلك بوضع النقاط المهمة في المنهج الدراسي فتسهل عملية المراجعة وقت الاختبار.
- استخدام التمرينات الرياضية للتخلص من التوتر قبل الاختبارات بوقت كاف.
- الاسترخاء العميق عن طريق شد العضلات ثم إرخائها مع التنفس العميق، وتذكر جميع دواعي القلق والتفكير تدريجياً من الأقل قلقاً إلي الأشد قلقاً، وبهذا تحل استجابة الاسترخاء مكان استجابة القلق.

3. قيام المعلمين بتوعية الطلبة نحو كيفية المذاكرة الجيدة والتي من شأنها أن تخفف من مستوي قلق الامتحان لديهم، ولاسيما في الظروف الصعبة.

4. قيام وزارة التربية والتعليم بإعطاء دورات للمعلمين والمرشدين النفسيين، ومديري المدارس، تؤهلهم للتعامل مع الطلبة خلال الأزمات الدراسية والنفسية الصعبة للغاية.

5. توعية الأهالي إلي كيفية التعامل مع أبنائهم طلبة الثانوية العامة، وعدم إرهاقهم بالمطالب ذات المستويات العالية من الطموح قد لا يستطيع الطالب الوصول إليها في ضوء امكاناته وقدراته.

6. مطالبة وزارة التربية والتعليم و والأسرة بضرورة تهيئة الجو المناسب والظروف المريحة أثناء تقديم الطلبة لامتحان الثانوية العامة، والتي من شأنها أن تخفف من درجة قلق الامتحان لديهم.

7. ضرورة الاستعانة بالمتخصصين في كل من المناهج، وطرق التدريس، وعلم النفس والإرشاد النفسي في الجامعات من أجل إلقاء المحاضرات العامة علي طلبة الثانوية العامة في الشهور الستة الأخيرة من عامهم الدراسي، وقبل تقديمهم لامتحان الوزاري الشامل، حيث يوضحون لهم أساليب الدراسة الفاعلة خلال الأزمات، ويردون علي استفساراتهم المعرفية، ومخاوفهم النفسية، مما يخفف من حدة مستوي القلق لديهم.

8. ضرورة عمل برامج توجيهية إرشادية لتوعية أولياء أمور الطلاب في كيفية توفير الجو النفسي المناسب والهدوء وتشجيع أبنائهم، وذلك بفهم شخصياتهم وطموحاتهم، وإتاحة الفرصة أمامهم لاتخاذ القرارات السليمة المتعلقة بمستقبلهم.

9. قيام المسئولين عن التربية والتعليم بإعادة النظر في المناهج والمقررات الدراسية الحالية، من حيث أهدافها ومحتواها، والأساليب المتبعة في تدريسها، ومدي مناسبتها لتطوير نمو تفكير الطلاب، وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، وكذلك الأساليب المتبعة في عملية تقويمهم، وبصفة خاصة أسلوب الامتحانات الحالية كعامل مسبب لقلق الكثيرين منهم، مما قد يكون لها آثار سلبية علي مستويات أدائهم ودافعيتهم للإنجاز.

10. ضرورة قيام المدرسة باستغلال كافة إمكانياتها لتوفير مناخ نفسي لطلابها من حيث تنظيم علاقات تتسم بالألفة بين إدارة المدرسة والطلاب في محاولة لتشجيعهم علي رفع مستوي إنجازهم وتحصيلهم الدراسي.

11. زيادة أوقات التعبد وقراءة القرآن الكريم ومداومة ذكر الله تعالي، قال تعالي " إلا بذكر الله تطمئن القلوب ". (سورة الرعد، أية 28).

مقترحات الدراسة

يري الباحث أن موضوع الدراسة ما زال في حاجة إلي دراسات نفسية في المجتمع الفلسطيني، حيث أن الموضوع يعد من الدراسات البكر في مجتمعنا الفلسطيني، وعليه يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات النفسية في هذا المجال، ويقترح ما يلي:

1. القيام بإعادة إجراء الدراسة علي طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية.
2. القيام بدراسات مقارنة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية وطلبة وطالبات الجامعات.
3. القيام بأبحاث ودراسات عن قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية نحو الإنجاز لدي طلبة المرحلة الثانوية والإعدادية.
4. القيام بإجراء سلسة من الدراسات المختلفة حول قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات، ومن بين هذه الدراسات ما يلي:

- دراسة علاقة سمات الشخصية بقلق الامتحان
- دراسة أثر المستوي الاقتصادي الاجتماعي علي قلق الامتحان
- دراسة أثر المستوي التعليمي والمهني للوالدين علي قلق الامتحان.
- دراسة علاقة الاتجاهات الوالدية بقلق الامتحان.
- دراسة أثر النجاح والفشل علي قلق الامتحان.
- دراسة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان.
- دراسة الفروق بين التخصصات المختلفة في قلق الامتحان.
- دراسة علاقة مفهوم الذات بقلق الامتحان.
- دراسة مستوي الطموح بقلق الامتحان.
- دراسة الفروق بين المستويات الدراسية في قلق الامتحان.

☒ القرآن الكريم.

المصادر والمراجع

1. إبراهيم، عبد الرقيب(1982): **اختبار القلق الحالة- السمة للأطفال**، الطبعة الأولي، دار المعـارف، القاهرة، مصر.

2. إبراهيم، عبد الستار (1998): **علم النفس الإكلينيكي مناهج التشخيص والعـلاج النفسـي**، الطبعـة الأولي ، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية.

3. أبو الخير، عبد الكريم(2001 **): أساسيات التمريض في الأمراض النفسية والعقلية**، الطبعة الأولي، دار وائل، عمان، الأردن.

4. أبو جهل، فواز (2003): "القلق لدي طلبة كلية التربية بغزة، وعلاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات الاخري "، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

5. أبو حطب، فؤاد، صادق، أمال (1988): **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلي مرحلـة المسـنين**، الطبعة الأولي، مكتبة التنمية البشرية، الجيزة، مصر.

6. أبو حطب، ياسين مسلم (2002): فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصـف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية الجامعـة الإسـلامية، غزة.

7. أبو حماد، ناصر الدين (2006 **): دليل المرشد التربوي (دليل ميداني)**، الطبعة الأولـي، الناشـر عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

8. أبو زيتون، موسي (1988): " العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدي طلبة مدارس محافظة اربد "، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، جامعة اليرموك، أربد.

9. أبو زينة، فريد كامل (1984): أثر قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها علي تحصـل طلبة الصف التاسع في مبحث الرياضيات"، **مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والتربوية** - الأردن-المجلد الحادي عشر- العدد السادس ص ص 45 - 49.

10. أبو سلامه، ماجد (2006): التدين وقلق الموت وعلاقتهما بدافعية الإنجاز لدي معلمي مدارس الثانوية العامة في محافظات شمال غزة، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

11. أبو صبحة، كايد (1974):العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي عند طلبة الثالث الإعدادي بمدارس محافظة عمان"، **رسالة ماجستير**(غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.

12. أبو عباة، صالح (2001): **الإرشاد النفسي والاجتماعي**، الطبعة الأولي، مكتبه العبيكان، الرياض، السعودية.

13. أبو عيطة، سهام (2002): **مبادئ الإرشاد النفسي**، الطبعة الثانية، دار الفكر، الأردن.

14. أبو مرق، جمال زكي (1988): " دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدي طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة"، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

15. أبو مصطفي، نظمي عودة (1990): " قلق الامتحان وعلاقته بمستوي الطموح والمستوي الاقتصادي الاجتماعي لدي طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أم درمان "، **رسالة دكتوراة** (غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

16. أبو مصطفي، نظمي عودة (1997): " دراسة حالة وسمة القلق لدي الطالبات المقيمات والعائدات بكلية التربية الحكومية في محافظات غزة"، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية** – المجلد الأول- العدد الثاني ص ص 80 - 83.

17. أبو مصطفي، نظمي عودة (1998): " قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طالبات كلية التربية الحكومية بمحافظات غزة"، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية** – المجلد الأول- العدد الأول ص ص 120 – 122.

18. أبو هين، فضل حسين (1992): "القلق لدي الأطفال الفلسطينيين في قطاع غزة (دراسة مقارنة) بين المواطنين واللاجئين، **رسالة دكتوراة** (غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة.

19. أحمد، توفيق زكريا (1989): دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدي طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة، **مجلة علم النفس**- القاهرة- العدد التاسع ص ص 230 – 234 .

20. أحمد، سهير (2000): **التوجيه والإرشاد النفسي**، الطبعة الثانية، مركز الإسكندرية للنشر، القاهرة، مصر.

21. أحمد، محمد أبو العلا (1979): **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الثانية، مكتبة عين شمس، القاهرة.

22. أديبي، عباس (2001): قدرات التفكير الابتكاري و علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدي طلاب التعليم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**- البحرين- المجلد الثاني- العدد الثالث ص ص 20- 26.

23. إسماعيل، محمد عماد (1989): **الطفل من الحمل إلي الرشد**، الطبعة الأولي، دار القلم، الكويت.

24. الأغا، إحسان (1997): **البحث التربوي (عناصره، مناهجه، أدواته)**، الطبعة الثانية، مطبعة المقداد، غزة.

25. البحيري، عبد الرقيب احمد(1985): **تشخيص القلق باستخدام اختبار رورشاخ**، الطبعة الأولي، دار المعارف، القاهرة، مصر.

26. بدير، كريمان (2007):**الأسس النفسية لنمو الطفل**، الطبعة الأولي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27. تركي، مصطفي أحمد، (1988): " قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة"، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت – الكويت – العدد الثالث – السنة التاسعة ص ص 28- 37.

28. جلال، سعد (1992): **التوجيه النفسي والتربوي والمهني**، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

29. حداد، عفاف شكري (1994): " سمة القلق وعلاقتها بمستوي الدعم الاجتماعي"، **مجلة دراسات** العلوم **الإنسانية**- المجلد الثاني – العدد الثاني ص ص 169 – 176.

30. الحسين، أسماء عبد العزيز (2002): **المدخل الميسر إلي الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة الأولي، دار عالم الكتب، الرياض.

31. حسين، طه عبد العظيم(2004) **الإرشاد النفسي النظرية- التطبيق- التكنولوجيا**، الطبعة الأولي، دار الفكر، عمان، الأردن.

32. حسين، منصور و زيدان، محمد مصطفي (1982): **الطفل المراهق**، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

33. حمام، فادية كامل (1993): " القلق لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعات المصـرية وعلاقتـه بسمات الشخصية وبعض المتغيرات الأخرى، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية** – المجلد الرابـع – العـدد الخامس ص ص 256 – 258.

34. حمدي، نزيه عبد القادر (1998): **منشورات جامعة القدس المفتوحة**، الطبعة الأولـي، المكتبـة الوطنية، عمان، الأردن.

35. الحواجري، أحمد محمد (2001): "مدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من آثار الصدمة النفسـية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في محافظة غزة"، **رسالة ماجستير** (غير منشـورة)، كليـة التربيـة، الجامعة الإسلامية، غزة.

36. حواشين، مفيد وحواشين، زياد (2002): **إرشاد الطفل وتوجيهه**، الطبعـة الأولـي، دار الفكـر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

37. الخطيب، صالح (2007): **الإرشاد النفسي في المدرسة (أسسه ونظرياته وتطبيقاته)**، الطبعـة الثانية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

38. الخطيب، محمد جواد (2003): **علم النفس الفسيولوجي**، الطبعة الأولي، غزة، فلسطين.

39. الخطيب، محمد جواد (2004):**التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**، الطبعـة الثالثـة، مكتبة أفاق، غزة.

40. الخطيب، هشام إبراهيم (2001): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، الطبعة الأولي، الدار العلمية، عمان، الأردن.

41. الداهري، صالح حسن (2005): **مبادئ الصحة النفسية، الطبعـة الأولـي**، دار وائـل، عمـان، الأردن.

42. راجح، أحمد عزت (1973): **أصول علم النفس، الطبعة الأولي**، المكتـب المصـري الحـديث، القاهرة.

43. الراشد، صلاح صالح (2000): **كن مطمئناً تغلب علي القلق**، الطبعـة الثانيـة، مكتبـة المنـارة الإسلامية، الكويت.

44. ربيع، هادي مشعان(2003): **الإرشاد التربوي – مبادئه وأدواره الأساسية**، دار الفكـر للنشـر والتوزيع، عمان.

45. ربيع، هادي مشعان (2005): **الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث**، مكتبـة المجمـع العربي، عمان، الأردن.

46. رضوان، سامر جميل (2002): **الصحة النفسية**، الطبعة الأولي، دار المسيرة، عمان، الأردن.

47. رضوان، عبد الكريم سعيد (2002): " القلق لدي مرضي السكر بمحافظة غزة وعلاقتـه بـبعض المتغيرات، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

48. الرفاعي، نعيم (1981): **الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف**، الطبعة الخامسة، مكتبة الجامعة، دمشق، سوريا.

49. الريماوي، محمد عودة (2003): **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، الطبعـة الأولـي، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.

50. الزبادي والخطيب، أحمد وهشام (2000): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسـي**، الطبعـة الثانيـة، الأهلية للنشر والتوزيع، لبنان.

51. الزعبلاوي، محمد السيد(1994):**تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس**، الطبعة الأولي، مكتبـة التوبة، الرياض، السعودية.

52. الزعبي، أحمد محمد (1994): **الإرشاد النفسي**، الطبعة الأولي، دار الحكمة اليمنية، صنعاء، اليمن.

53. زهران، حامد عبد السلام (1977): **علم نفس النمو والمراهقة**، الطبعة الرابعة، عـالم الكتـب، القاهرة.

54. زهران، حامد عبد السلام (1980): **التوجيه والإرشاد النفسي**، الطبعـة الثانيـة، عـالم الكتـب، القاهرة، مصر.

55. زهران، حامد عبد السلام (2001): **الصحة النفسية والعلاج النفسـي**، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

56. زهران، محمد حامد (1999): مدي فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية، **مجلة كلية التربية،** جامعة عين شمس- القاهرة- العـدد الرابع والعشرون ص ص 4 – 12.

57. زهران، محمد حامد (2000): **الإرشاد النفسي المصغر،** الطبعة الأولي، عـالم الكتـب، القـاهرة، مصر.

58. الزيود، نادر فهمي(1998): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي،** الطبعة الأولي، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، عمان.

59. سعادة، جودت أحمد (2001): "أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية علي مسـتوي قلـق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين"، **مجلة مركز البحوث التربويـة،** جامعـة قطـر – الدوحة- قطر – العدد الخامس والعشرون- السنة الثالثة عشر ص ص 14 – 19.

60. سعفان، محمد أحمد (2005 **) العملية الإرشادية،** الطبعة الأولي، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

61. سعفان، محمد (2006):**الإرشاد النفسي الجماعي،** الطبعة الأولي، دار الكتاب الحديث، القـاهرة، مصر.

62. السفاسفة، محمد إبراهيم (2003): **الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي،** الطبعة الأولـي، مكتبـة الفلاح للنشر، الكويت.

63. سمارة، عزيز والنمر، عصام (1992): **محاضرات في التوجيه والإرشاد،** الطبعـة الثانيـة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

64. سمور، عايش محمد (2006): **الأمراض النفسية(أسباب وتشخيص وعلاج)،** الطبعة الأولـي، دار المقداد، غزة، فلسطين.

65. السيد، سناء علي (1995): " قلق الامتحان لدي طلاب الثانوية العامة في النظام القـديم والنظـام الحديث (دراسة مقارنة)، **مجلة كلية التربية،** جامعة عين شمس – القاهرة – المجلـد الثـاني – العـدد التاسع عشر ص ص 59 – 64.

66. السيد، فؤاد البهي (1975): **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلي الشيخوخة،** الطبعة الثانيـة، دار الفكر العربي، القاهرة.

67. الشاذلي، عبد الحميد محمد (2001): **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، الطبعـة الثانيـة، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

68. الشربيني، لطفي عبد العزيز(1998): **كيف تتغلب علي القلق – المشكلة والحـل**، دار النهضـة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

69. شعبان، كاملة الفرخ و تيم، عبد الجابر (1999 **): مبادئ التوجيه والإرشاد، الطبعة الأولـي**، دار صفاء، عمان، الأردن.

70. شعيب، علي محمود (1987): " قلق الاختبار وعلاقته بـبعض المتغيـرات المرتبطـة لطـلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة"، **مجلة دراسات تربوية** – القاهرة – المجلد الخامس – العدد التاسع ص ص 7 - 15.

71. شقير، زينب (2002): **علم النفس العيادي والمرضي للأطفال والراشدين**، الطبعـة الأولـي، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن.

72. الشناوي، محمد محروس(1996):**العملية الإرشادية والعلاجية**، الطبعـة الأولـي، دار غريـب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

73. الشناوي، محمد محروس (1998): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، الطبعة الأولي، دار غريـب للنشر والطباعة، القاهرة، مصر.

74. الشيخ علي، أحمد (2000): "فاعلية برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسـين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي"، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

75. صالح، أحمد مرسي (1997): "مدي فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض قلـق الامتحـان لـدي الباقين للإعادة في الثانوية العامة "، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شـمس، القاهرة.

76. صالح، محمود عبد الله (1985): **أساسيات في الإرشاد التربوي**، الطبعة الأولـي، دار المـريخ، الرياض، السعودية.

77. الصفطي، مصطفي (1995): قلق الامتحان وعلاقته بدافع الإنجاز لدي عينات من طلاب الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الأمارات العربية المتحدة (دراسة عبر ثقافية)، **مجلة دراسات نفسية** – القاهرة – العدد الأول ص ص 9 – 17.

78. الضامن، منذر عبد الحميد (2003): **الإرشاد النفسي**، الطبعة الأولي، مكتبة الفلاح، الكويت.

79. الضامن، منذر عبد الحميد (2005): **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، الطبعة الأولي، مكتبة الفلاح، الكويت.

80. الطحان، محمد خالد (1991): دراسة العلاقة بين القلق عند الأبناء وكل من الاتجاهات الوالدية بالتنشئة والمستوي الاجتماعي والاقتصادي للأسرة"، **مجلة كلية التربية** – الإمارات العربية المتحدة- السنة السادسة - العدد السادس ص ص 291- 304.

81. الطحان، محمد خالد (1992): **مبادئ الصحة النفسية**، الطبعة الثالثة، دار القلم للنشر، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

82. الطواب، سعيد (1992): " قلق الامتحان والذكاء والمستوي الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت – الكويت – العدد الثالث ص ص 80 – 89 .

83. الطيب، محمد عبد الظاهر (1994): **مبادئ الصحة النفسية**، الطبعة الأخيرة، المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

84. الطيب، محمد عبد الظاهر(1996): **مشكلات الأبناء**، الطبعة الثانية، المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

85. عبد الحميد، مغاوري (1993): " قوة الأسرة وقلق الاختبار لدي الأبناء "، **مجلة دراسات تربوية** – القاهرة – المجلد الثامن – العدد الثالث والخمسين ص ص 97 – 104.

86. عبد الخالق، أحمد محمد (1987): **قلق الموت**، الطبعة الأولي، عالم المعرفة، الكويت.

87. عبد الخالق، أحمد محمد (2000): **الدراسة التطورية للقلق**، الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

88. عبد الرحيم، بخيت عبد الرحيم (1989): **قلق الامتحانات (المفهوم- العلاج –القياس)،** الطبعة الأولي، دار النهضة المصرية، القاهرة.

89. عبد الله، مجدي أحمد (1996): **علم النفس المرضي،** الطبعة الثانيـة، دار المعرفـة الجامعيـة، القاهرة، مصر.

90. عبد المعطي، حسن مصطفي (1998): **علم النفس الإكلينيكي،** الطبعة الأخيرة، دار قباء للنشـر، القاهرة، مصر.

91. عبد المعطي، حسن مصطفي(2001): **الاضطرابات النفسية في الطفولـة والمراهقـة،** الطبعـة الثانية، دار القاهرة، مصر.

92. عبد المنعم، عبد الله (1996): **التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي،** الطبعة الأولـي، غزة، فلسطين.

93. عبد الهادي، جودت عزت(2001):**تعديل السلوك الإنساني،** الطبعة الأولي، الدار العلمية الدوليـة، عمان، الأردن.

94. عبد الهادي، نبيل(2005): **مداولات النمو ومشكلاته (مرحلة تكوين الجنين وحتى المراهقـة)،** الطبعة الأولي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

95. عبدالله، محمد قاسم (2001): **مدخل إلي الصحة النفسية،** الطبعة الأولـي، دار الفكـر، عمـان، الأردن.

96. العبيدي، ناظم هاشم (1999): **الشخصية والصحة النفسية،** الطبعة الأولي، دار الكندي للنشر، اربد الأردن.

97. عثمان، السيد فاروق (1993): أنماط القلق وعلاقته بالتخصص والجنس والبيئـة لـدي طـلاب الجامعة أثناء أزمة الخليج، **مجلة علم النفس** – القاهرة- العدد الخامس والعشرون ص ص 26 - 38.

98. عثمان، السيد فاروق(2001): **القلق وإدارة الضغوط النفسية،** الطبعة الأولي، دار الفكر العربي، القاهرة.

99. العجمي، مها محمد (1999): العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لـدي طالبـات كليـة التربية للبنات بالإحساء (الأقسام الأدبية)، **مجلة رسالة الخليج العربـي**، مكتـب التربيـة العربـي - السعودية – العدد الثالث والثلاثون ص ص 183 - 195.

100. العزة، سعيد حسني (1999): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، الطبعة الأولي، مكتبة دار الثقافـة، عمان، الأردن.

101. العزة، سعيد حسني (2001): **الإرشاد النفسي – أساليبه وفنياته**، مكتبـة دار الثقافـة، عمـان، الأردن.

102. العزة، سعيد حسني (2004): **تمريض الصحة النفسية**، الطبعة الأولي ، دار الثقافـة ، عمـان ، الأردن.

103. العزة، سعيد حسني(2006): **دليل المرشد التربوي في المدرسة**، الطبعة الأولـي، دار الثقافـة، عمان، الأردن.

104. عصفور، وصفي عصفور(1994): **نماذج من الاختبارات والمقاييس**، تعيين دراسـي (GC.31) عمان – الأردن- معهد التربية ، الاونروا / اليونسكو.

105. عطيوي، جودت (2004): التوجيه **المدرسي مفاهيمه النظرية- أساليبه الفنية- تطبيقاته العملية**، الطبعة الأولي، مكتبة دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.

106. عكاشة، أحمد (1980): **علم النفس الفسيولوجي**، الطبعة الخامسة، دار المعارف، القاهرة.

107. عكاشة، أحمد (2003): **الطب النفسي المعاصر**، الطبعة الأخيرة، مكتبة الانجلو، القاهرة، مصر.

108. عمر، ماهر محمود (1987): **المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي**، الطبعة الثانية، دار المعرفـة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

109. العناني، حنان عبد الحميد (1998): **الصحة النفسية للطفل**، الطبعة الرابعة، دار الفكـر، عمـان، الأردن.

110. العيسوي، عبد الرحمن (1987): **سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر**، الطبعـة الأولـي، دار الوثائق، الكويت.

111. العيسوي، عبد الرحمن (2001): **الجديد في الصحة النفسية**، الطبعة الأخيرة، منشـاة المعـارف، الإسكندرية، مصر.

112. العيسوي، عبد الرحمن وعبد اللطيف مدحت(1989): مخاوف الأطفال المرضية وعلاقتـه بحالـة القلق وسمته، الكتاب السنوي في علم النفس، **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، المجلد السـادس ص ص 114- 139.

113. العيسوي، عبد الرحمن(1981): **دراسات سيكولوجية**، الطبعة الأولي، دار المعارف، القاهرة.

114. العيسوي، عبد الرحمن(1984**): أمراض العصر والأمراض النفسية والعقلية و السيكوسـوماتية**، الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

115. غراب، هشام أحمد (2000): " القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدي طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظات غزة "، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

116. فرح، عدنان محمد (1997): "أثر العلاج النفسي في تخفيض قلق الاختبار لـدي طلبـة جامعـة اليرموك"، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر – الدوحة- قطر – العدد الحـادي عشـر- السـنة السادسة ص ص 54 - 69.

117. شعبان، كاملة الفرخ و تيم، عبد الجابر (1999): **الصحة النفسية للطفـل**، الطبعـة الأولـي، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن.

118. فرويد، سيجمنود (1989): **الكف والعرض والقلق**، ترجمة محمد نجاتي، الطبعة الرابعة.

119. فهمي، مصطفي (1957): **الشذوذ النفسي**، الطبعة الأولي، دار مصر للطبعة، القاهرة، مصر.

120. فهمي، مصطفي (1997): **الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف**، الطبعة الثانية، مكتبـة الخانجي، القاهرة، مصر.

121. الفيومي، محمد إبراهيم (1991): **القلق الإنساني مصادره-تياراته- علاج الـدين لـه**، الطبعـة الثالثة، مكتبة الانجلو، القاهرة، مصر.

122. القاضي، يوسف (1991): **علم النفس التربوي في الإسلام**، الطبعة الثانية، دار المريخ، الرياض.

123. القاضي، يوسف (2002): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، الطبعة الثانية، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية.

124. القذافي، رمضان (1997): **التوجيه والإرشاد النفسي**، دار الجيل للنشر، بيروت، لبنان.

125. قشقوش، إبراهيم (1980): **سيكولوجية المراهق**، الطبعة الأولي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

126. الكريديس، ريم بنت سالم (2000): " قلق الاختبـار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض، **رسالة ماجستير** (غيـر منشـورة)، كلية التربية، الرياض.

127. الكعبي، موزة عبيد (1997): **ممارسة برنامج مع حالات القلق النفسي**، الطبعة الأولي، مكتبة فهد الوطنية، الرياض، السعودية.

128. كفافي، علاء الدين (1990): **الصحة النفسية**، الطبعة الثالثة، هجر للطباعة والنشـر والتوزيـع، القاهرة.

129. كفافي، علاء الدين(1999): **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري**، الطبعة الأولي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

130. كمال، علي (1988): **النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها**، الطبعة الرابعـة، الـدار العربيـة، بغداد.

131. الليل، محمد جعفر (1997): " علاقة بعض المتغيرات بالقلق العام لدي طلاب وطالبات المرحلـة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية"، **مجلة علم الـنفس** – العدد الثاني والأربعون – السـنة الحادية عشر ص ص 237 - 246.

132. محفوظ، محمد جمال الدين(1984): **تربية المراهق في المدرسة الإسلامية**، الطبعة الثانية، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.

133. محمد، جاسم محمد (2004): **علم النفس الإكلينيكي**، الطبعة الأولي، مكتبـة دار الثقافـة، عمـان، الأردن.

134. محمود، إبراهيم (1890): **مدخل علم النفس التربوي**، الطبعة الأولي، مكتبة الانجلو المصـرية، القاهرة.

135.محمود، إقبال أحمد (2006): **المراهقة**، الطبعة الأولي، مكتبة المجتمع العربـي للنشـر، عمـان الأردن.

136.محمود، حمدي شاكر(1998): **التوجيه والإرشاد الطلابي**، الطبعة الأولي، دار الأنـدلس للنشـر، السعودية.

137.مختار، عزة (1992): **تعليم الطفل بطئ التعلم**، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمـان، الأردن.

138.مخيمر، صلاح (1979): **الصحة النفسية**، الطبعة الثالثة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

139.مرسي كمال إبراهيم (1981): " علاقة سمة القلق في المراهقة والرشد بادراك الخبرات المؤلمـة في **الطفولة**"، **مجلة كلية الآداب**، جامعة الرياض- المجلد الثامن ص ص 76 - 87.

140.مرسي، سيد عبد الحميد(1987):**الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني**، الطبعة الثانية، دار التوفيق **النموذجية**، القاهرة، مصر.

141.مرسي، كمال إبراهيم (1982): " علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبـة الثانويـة "، **مجلـة دراسات كلية التربية**، جامعة الملك سعود – المجلد الرابع ص ص 16 - 27.

142.مرسي، كمال إبراهيم (1978): **القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة**، الطبعـة الأولـي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

143.مرسي، كمال إبراهيم (1987): **القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة**، الطبعة الثانيـة، دار النهضة العربية، القاهرة.

144.المزيني، أسامة عطية(2006): **الإرشاد النفسي الديني – أسسه النظريـة وتطبيقاتـه العمليـة**، الطبعة الأولي، مكتبة أفاق، غزة، فلسطين.

145.مصلح، عائشة محمد (2003): أثر برنامج إرشادي نفسي جماعي في خفـض مسـتوى التـوتر النفسي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدوليـة، **رسـالة ماجسـتير** (غيـر منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

146.مطاوع، إبراهيم وعبود، عبد الغني (1977): **في التربية المعاصرة**، الطبعة الأولي، دار الفكـر العربي، القاهرة.

147.المطيري، معصومة سهيل (2005): **الصحة النفسية مفهومها – اضطراباتها**، الطبعة الأولي، مكتبة الفلاح، الكويت

148.معوض، خليل (1983): **سيكولوجية النمو(الطفولة والمراهقة)**، الطبعة الثنية، دار الفكر الجامعي، القاهرة، مصر.

149.مغاريوس ، صموئيل (1974): **الصحة النفسية والعمل المدرسي** ، الطبعة الثانية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.

150.ملحم، سامي محمد (2001): **الإرشاد والعلاج النفسي**، الطبعة الأولي، دار المسيرة، عمان، الأردن.

151.منسي، حسن (2001): **الصحة النفسية**، الطبعة الثانية، دار الكندي للنشر، عمان، الأردن.

152.منصور، كامل الشربيني (2000): " فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض بعض المخاوف المرضية الشائعة لدي الأطفال المتخلفين عقلياً، **رسالة دكتوراة** (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

153.موسي، رشاد (2001 **): أساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة الأولي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

154.مياسا، محمد (1997): **الصحة النفسية والأمراض النفسية والعقلية وقايـة وعلاجـاً**، الطبعة الثانية، دار الجيل، بيروت، لبنان.

155.نجاتي، محمد (1989): **القرآن وعلم النفس**، الطبعة الأولي، دار الشروق، القاهرة، مصر.

156.النجار، يحيى محمود (2004): "فعالية برنامج مقترح في التوجيه المهني لتخفيف مستوى مشكلات الاختيار المهين لطلاب الصف العاشر الأساسي"، **رسالة دكتوراة** (غير منشورة)، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعتي عين شمس بالقاهرة وجامعة الأقصى بغزة.

157.الهابط، زكريا (1986): " دراسة قلق الاختبار وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية"، الكتاب السنوي في علم النفس، **الجمعية النفسية للدراسات النفسية** - القاهرة – المجلد الخامس – العدد الثالث عشر ص ص 119 - 127.

158. الهابط، محمد السيد(1999): **التكيف والصحة النفسية**، الطبعة الثانية، المكتب الجامعي الحـديث، الإسكندرية، مصر.

159. الهادي، حافظ (1995): **مناهج البحث في العلوم الإنسانية**، الطبعة الأولي، دار الكتاب الحـديث، عمان، الأردن

160. الهمص، عبد الفتاح (2003): " مدي فاعلية العلاج الديني في تخفيف القلق لدي الشباب الفلسطيني بمحافظات غزة "، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

161. الهواري، ماهر (1987): " مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الامتحان) "، **رسـالة الخلـيج** العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض – السنة السابعة – العدد الثاني والعشـرون ص ص 213 - 224.

162. هواش، خالد (2004): العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل فـي مـادة اللغة الإنجليزية لدي طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظـة المفـرق، **مجلـة العلـوم التربويـة والنفسية**- البحرين- المجلد السابع- العدد الثالث ص ص 18 - 102.

163. الوقفي، راضي(1998):**مقدمة في علم النفس**، الطبعة الثالثة، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

164**. Bender .Betz**,(1981): The relationship of sex and sex Role to Troit and situation ally Specific Anxiety Types. Journal of Research in Personality vol (15), No (3).

165**. Browne, James P**. (1991).Test anxiety and achievement testing: Cognitive interference of skills deficit. Dissertation Abstracts International, 52, 3(A), 84.

166**. Couch, et.al** (1979). Self Statements .Test Anxiety and Academic achievement. Aorrelational Analysis Paper Presented at the Annual Convention of the Association for Behavior Analysis V28, No76.

167**. Culler, R & Holahan, C** (1980).Test anxiety and Academic performance. Journal of Educational Psychology, 72, 1, P16.

168**. Denny, J.P** (1966). Effects of anxiety and intelligence on concept formation journal of Experimental Psychology, 72,596.

169**. Depreeuw, E**(1984).A profile of the test anxiety student. International Review of Applied Psychology, 33, p222.

170**. Heinrich, D.L** (1979) The causal influence of anxiety on academic achievement for student of differing intellectual ability .Applied Psychological measurement,3 ,351.

171**. Hodge**, (1996).Adolescent anxiety and distress and coping a study of senior school student and higher school certificate examination stress. Dissertation Abstracts international, 57,(A),114.

172**. Hunsley**, **J**. (1985). Test Anxiety, academic performance, and cognitive appraisals. Journal of Educational Psychology, 77, 678 – 682.

173**. Jacko, Huck** (1974).The Effects Of Varying of response formation the statistical Characteristics of the alpert – Haber Achievement Anxiety Test, 5, V21, No93.

174**. Lawson, Donahd .L** (1991).The effect of a supplemental video instruction program on achievement and perceived debilitating test anxiety of community. Dissertation Abstracts International, 53, (A), pp 115.

175**. Otomo, Yuko** (1998). The relation ship of computer anxiety, mathematics anxiety, trait anxiety, test anxiety, gender, and demographic characteristics among community college student. Dissertation Abstracts international, 55, 5, (A), 1957.

176**. Tobiac Sigmund** (1972) .Latemcy Anxiety Office of Naval Research, Washington Personal Training Research Programs Office, 1, PP1-20.

177**. Tunks, Jeann** L.(1997). The effect of training in test item writing of test tarbrmance of junior high student. Dissertation Abstracts nternational, 54, 3, (A) 728.

178**. Zeidner**, **M**. (2001). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. Journal of Genetic Psychology, 150(2) , 175 –185.

الملاحـــــــــق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	اسم المحكم	المؤسسة التي يعمل بها
1.	د. عاطف الأغا.	الجامعة الإسلامية.
2.	د. جميل الطهراوي.	الجامعة الإسلامية.
3.	د. سناء أبو دقة.	الجامعة الإسلامية.
4.	د. درداح الشاعر.	جامعة الأقصى.
5.	د. فضل أبو هين.	جامعة الأقصى.
6.	د. محمد عسلية.	جامعة الأقصى.
7.	د. محمد جواد الخطيب.	جامعة الأزهر.
8.	د. عبد العظيم المصدر.	جامعة الأزهر.
9.	د. محمد عليان.	جامعة الأزهر.
10.	د. أحمد أبو طواحينة.	برنامج غزة للصحة النفسية.
11.	د. عبد العزيز ثابت.	برنامج غزة للصحة النفسية.
12.	د. تيسير دياب.	برنامج غزة للصحة النفسية.
13.	أ. أكرم شعت.	مرشد نفسي بالحكومة.

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - G

عمادة الدراسات العليا

هاتف داخلي: 1150

ج س غ/35/
Ref.
2007/10/16
Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **نائل إبراهيم سلامة أبو عزب** برقم جامعي **2005/0297** المسجل في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص **علم النفس/ إرشاد نفسي**، وذلك بهدف تطبيق استبانته والبرنامج الخاص بدراسته على طلبة الصف الثاني عشر والحصول على المعلومات التي تساعده في إعدادها والمعنونة بـــ:

"فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بقطاع غزة"

والله ولي التوفيق،،،

عميـــد الدراسات العليا

د. مازن إسماعيل هنية

صورة إلى:-
- الملف

ملحق رقم (3)

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوكيل

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Deputy Minister Office

الرقم : و ت غ / مذكرة داخلية ٢٣٥٠
التاريخ :10/21 /2007

السيد / مدير التربية والتعليم – خان يونس حفظه الله،،،
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع : تسهيل مهمة بحث

يقوم الباحث / نائل إبراهيم سلامة أبوعزب، والمسجل لدرجة الماجستير بكلية التربية تخصص علم النفس/ إرشاد نفسي بالجامعة الإسلامية، بعمل بحث بعنوان " **فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بقطاع غزة** " .

لامانع من قيام الباحث من تطبيق أدوات بحثه وهي:

- مقياس قلق الامتحان
- البرنامج الإرشادي المقترح

وذلك على عينة عشوائية من طلبة المدارس الثانوية بفرعيها: العلمي، والعلوم الإنسانية بمديرية التربية والتعليم خان يونس وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

د. محمد أبو شقير
وكيل وزارة التربية والتعليم العالي

نسخة : الملف

غزة. هاتف(08-2861409- 2849311) فاكس(08-2865909) Fax:(08-2865909) Gaza (08-2861409-2849311)
E-MAIL: MOEHE@GOV.PS

22-OCT-2007 MON 01:45 P. 01

ملحق رقم (4)

الجامعة الإسـلامية - غزة
عمـادة الدراسـات العـليا
كلية التربية – قسم علم النفس

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الدكتور / ..... حفظه الله،،،

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع / التكرم بتحكيم أدوات الدراسة (مقياس قلق الاختبار).

يقوم الباحث / نائل إبراهيم أبو عزب بعمل دراسة لنيل درجة الماجستير في الجامعة الإسـلامية - قسـم علم النفس / إرشاد نفسي، وهذه الدراسة بعنوان (فعالية **برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدي طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**).

ولذا نرجو من سيادتكم الإطلاع علي هذا المقياس وتحكيمه، وتحديـد مـدي ملائمـة فقـرات المقيـاس ووضوحها ومناسبتها لما وضعت لقياسه، وإبداء الرأي في صلاحيتها للتطبيق علي البيئة الفلسطينية، كما نرجو من سيادتكم أن تقوموا بتعديل ما يلزم من خلال إضافة فقرات مناسبة وملائمة، أو حذف أي فقـرة من الفقرات ترونها غير ملائمة وغير مناسبة، أو إعادة صياغة لبعض الفقرات في المقياس مـن وجهـة نظركم المحترمة.

مع فائق احترامي وتقديري لجهودكم الكريمة...

الباحث

نائل إبراهيم أبو عزب

ملحق رقم (5)

الجامعة الإسـلامية - غزة
عمـادة الدراسـات العـليا
كلية التربية – قسم علم النفس

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الدكتور / ..... حفظه الله،،،

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع / التكرم بتحكيم أدوات الدراسة (البرنامج الإرشادي).

يقوم الباحث / نائل إبراهيم أبو عزب بعمل دراسة لنيل درجة الماجستير في الجامعة الإسـلامية - قسـم علم النفس / إرشاد نفسي، وهذه الدراسة بعنوان (فعالية **برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدي طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**).

ولذا نرجو من سيادتكم الإطلاع علي هذا البرنامج وتحكيمه، وتحديد مـدي ملائمـة جلسـات البرنـامج ووضوحها ومناسبتها لما وضعت من أجله، كما نرجو من سيادتكم أن تقوموا بتعديل ما يلزم من خـلال إضافة جلسات مناسبة وملائمة، أو حذف أي جلسة ترونها غير ملائمة وغير مناسبة، أو إعادة صـياغة لبعض الجلسات في البرنامج من وجهة نظركم المحترمة أو غير ذلك حسب ما ترونه مناسباً.

مع فائق احترامي وتقديري لجهودكم الكريمة...

الباحث

نائل إبراهيم أبو عزب

ملحق رقم (6)

" مقياس قلق الامتحان "

أخي الطالب/ أختي الطالبة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

إليكم مقياس قلق الامتحان والذي أعده الباحث من أجل قياس قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة، وذلك في إطار دراسة ماجستير بعنوان (**فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في محافظات غزة**).

حيث يتكون هذا المقياس من (**52 فقرة**) وأمام كل فقرة من فقرات المقياس خمس بدائل هي كالتالي:

بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً

لذا قراءة كل فقرة من فقرات المقياس والإجابة عليها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامـة (×) أمـا البديل الذي تراه/ترينه مناسباً لحالتك الشخصية وما يمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية كما لو كنت أمـام اختبار حقيقي.

مع العلم أنه لا يوجد هناك عبارات صحيحة وأخرى خطأ، وإنما هي تعبير عن الآراء الشخصية للفـرد، وأن نتائج هذا المقياس إنما هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

شاكرين حسن تعاونكم معنا،،،

الباحث

نائل إبراهيم أبو عزب

القسم الأول: البيانات الشخصية:

اسم الطالب: _____ الصف والشعبة: _____

المدرسة: _____

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثي
2. التخصص: ☐ علمي ☐ أدبي
3. المستوي التعليمي للأب ☐ أقل من ثانوية عامة ☐ ثانوية عامة ☐ دبلوم متوسط ☐ جامعي فما فوق
4. المستوي التعليمي للأم ☐ أقل من ثانوية عامة ☐ ثانوية عامة ☐ دبلوم متوسط ☐ جامعي فما فوق
5. مكان السكن: ☐ مدينة ☐ مخيم ☐ قرية.
6. عدد أفراد الأسرة: ☐ أقل من 4 ☐ **5- 8** أفراد ☐ **9** أفراد فأكثر
7. الترتيب الولادي للطالب: ☐ الأول ☐ الأوسط ☐ الأخير

الرقم	العبارات	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	أشعر بالارتباك والتوتر عند سماعي لكلمة امتحان.					
.2	أشعر بالارتباك عندما يقترب موعد الامتحان.					
.3	ينتابني شعور بعدم الراحة أثناء الامتحان.					
.4	أشعر بخيبة أمل قرب تقدمي لامتحان مهم.					
.5	أتوقع الفشل بعد تعرضي لاختبار ما.					
.6	أعاني من التوتر الشديد أثناء فترة الامتحانات.					
.7	أشعر أن أدائي سوف يكون سيئاً في الامتحان.					
.8	خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الامتحانات.					
.9	أفكر في النتائج المترتبة علي رسوبي بالامتحانات.					
.10	فترة الامتحانات هي من أصعب الأوقات لدي.					
.11	أشعر بسوء أدائي بالامتحانات رغم دراستي الجيدة له.					
.12	ينتابني الشك في قدرتي علي الإجابة عن بعض أسئلة الامتحان.					
.13	أثور لأتفه الأسباب وقت الامتحانات.					
.14	أفقد السيطرة في التحكم بانفعالاتي وقت الامتحانات.					
.15	أشعر بالعصبية الزائدة أثناء أدائي للامتحان.					
.16	أرفض المناقشة مع الآخرين وقت الامتحانات.					
.17	أشعر بالغضب الشديد أثناء أدائي للامتحانات.					
.18	تتسم تصرفاتي بالعدوانية وقت الامتحانات.					
.19	أفضل عدم ممارسة بعض الأنشطة الاعتيادية وقت الامتحانات.					
.20	أشعر بالحزن الشديد بعد أدائي للامتحانات.					
.21	أشعر بالملل والانزعاج الشديد أثناء فترة الامتحانات.					
.22	أجد صعوبة في التوفيق بين متطلبات الأهل و تحقيق رغباتي في الدراسة.					
.23	أشعر بالضيق و العجز عند محاولتي تنفيذ ما يريده الأهل مني.					
.24	أشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين وقت الامتحانات.					
.25	أرفض مقابلة الزائرين أثناء فترة الامتحانات.					
.26	أحب الجلوس بمفردي أثناء فترة الامتحانات.					

الرقم	العبارات	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
27.	أشعر بفتور في علاقاتي الشخصية مع الزملاء أثناء فترة الامتحانات.					
28.	أفضل عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية أثناء الامتحانات.					
29.	أشعر بالقلق من الجو المتوتر بالأسرة وقت الامتحانات.					
30.	أشعر بالضيق الشديد للإلحاح المستمر من الوالدين على المذاكرة.					
31.	أشعر بالضيق الشديد نتيجة الاهتمام الزائد بي من الوالدين أثناء الامتحانات.					
32.	أفتقد للجو الأسري المناسب والمشجع علي للدراسة والمذاكرة.					
33.	أشعر بعدم الراحة في النوم وقت الامتحانات.					
34.	أشعر بالصداع الشديد وقت الامتحان.					
35.	أجد صعوبة في تناول الطعام والبلع صباح يوم الامتحان.					
36.	تتزايد سرعة ضربات قلبي وقت الامتحانات.					
37.	أشعر بحالة تعرق شديد وقت الامتحان.					
38.	أشعر بالتعب الجسمي العام عند الامتحانات.					
39.	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.					
40.	أشعر برغبة في القيء أثناء أداء الامتحان.					
41.	أشعر بالرعشة والرجفة في يداي خلال أداء الامتحانات.					
42.	أشعر بتقاص للعضلات أثناء أداء الامتحان.					
43.	أشعر بآلام في مختلف مناطق جسمي في فترة الامتحانات.					
44.	أشعر بجفاف شديد في الحلق أثناء الامتحانات.					
45.	أشعر بعدم للقدرة علي التركيز وقت الامتحانات.					
46.	يقلقني حالة النسيان التي تبدو واضحة عندي وقت الامتحانات.					
47.	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة أثناء فترة الامتحانات.					
48.	أجد صعوبة في استيعاب دروسي وقت الامتحانات.					
49.	أجد صعوبة لدي في القدرة على التفكير السليم وقت الامتحان.					
50.	أشعر بعدم القدرة على تذكر بعض المعلومات وقت الامتحان.					
51.	أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الامتحان.					
52.	أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء أداء الامتحانات.					

انتهي المقياس،،،

ملحق رقم (7)

برنامج إرشادي لخفض حدة قلق الامتحان لدي طلبة المرحلة الثانوية

جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولي: (عنوان الجلسة): (تعارف + بناء العلاقة الإرشادية).

أهداف الجلسة الإرشادية: بناء العلاقة الإرشادية من حيث:

1. التعارف بين الباحث والمشاركين.
2. كسر الحاجز النفسي بين الباحث والمشاركين من جهة وبين المشاركين وبعضهم البعض.
3. توضيح أهداف البرنامج ومناقشتها
4. تزويد الطلاب بعدد الجلسات ومواعيدها والالتزام بذلك من خلال المواظبة علي الحضور وفي الموعد والمكان المحدد.
5. الاتفاق علي قوانين الجلسات (كالمشاركة والالتزام بمواعيد الجلسات، واحترام آراء الآخرين).

المدة الزمنية للجلسة:

يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين (50- 60) دقيقة.

الخطوات الإجرائية المتبعة للجلسة:

- في البداية قام الباحث بالترحيب بالمشاركين، وقام بالتعريف عن نفسه، ويترك المجـال للمشـاركين للتعارف والتعريف بأنفسهم.
- ثم قام الباحث بإعطاء فكرة عن ماهية البرنامج الإرشادي، وما يحتويه من جلسـات، وآليـات العمـل داخله، والأنشطة التي سوف يستخدمها، وأهمية تنفيذ البرنامج الذي يكمن أهميته في خفض قلق الامتحان لدي طلاب الثانوية العامة، ويمكن تحدي النقاط الهامة في هذه الجلسة في التالي:

1. ثم قام الباحث بتوضيح ماهية البرنامج وجلساته وأنشطته وأدوات وآليات العمل فيه.
2. ومن ثم تحدث الباحث عن الأهداف العامة والخاصة بشكل عام والبرنامج الإرشادي بشكل خاص.
3. ثم قام الباحث بتوضيح أهمية البرنامج الإرشادي في تخفيف مستوي القلق عند طلبـة المرحلـة الثانوية.

4. وأخيراً ناقش الباحث مع المشاركين مواعيد وعدد الجلسات وكذلك قوانين العمل الجماعي التـي تسود الجلسات الخاصة بالبرنامج، و يتم تقسيم المشاركين إلي مجموعات صغيرة وتختار كـل مجموعـة متحدثاً باسمها.

5. قام الباحث بالإجابة علي جميع تساؤلات المشاركين بصراحة وصدق.

- تقويم الجلسة من خلال بطاقة التقويم المرحلي للجلسات (نموذج بطاقة تقويم الجلسات المرحلي).

<u>الجلسة الثانية: (عنوان الجلسة) : (توقعات المشاركين في البرنامج).</u>

أهداف الجلسة الإرشادية:

- استطلاع آراء أفراد المجموعة للبرنامج وتسجيل الملاحظات.
- تحديد الطلاب للأهداف التي يتوقعون تحقيقها من خلال المشاركة في البرنامج.
- تنمية العمل الجمعي والتعاوني عند الطلاب.
- إعطاء تصور واضح وشامل حول موضوع قلق الامتحان.

الفنيات المستخدمة:

1. المناقشة والحوار.
2. مجموعات العمل.

المدة الزمنية للجلسة:

يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين (50- 60) دقيقة.

الخطوات الإجرائية للجلسة:

- يبدأ اللقاء بالترحيب بين الباحث والمشاركين والتأكيد علي قواعد العمل الجماعي التي تم الاتفاق عليهـا في الجلسة السابقة.
- ثم ترك الباحث الفرصة لكل طالب مشارك للحديث عن توقعاته التي يتمني تحقيقها من مشاركته فـي البرنامج الإرشادي وقام الباحث بالتعليق علي هذه التوقعات.
- ثم قام الباحث كذلك بمناقشة توقعات المشاركين في الجلسات الإرشادية وما هي تصورات كل مشارك في البرنامج من حيث (التوقعات- الأمنيات التي يرجو تحقيقها من خلال هذا البرنامج).

- ومن ثم قام الباحث بكتابة سلسلة من الاستنتاجات والأفكار والتوقعات ومراجعتها مع أفراد المجموعـة وتحديد العناصر الأكثر ارتباطاً بقلق الامتحان.
- وأخيراً قام الباحث بإعطاء نشاط بيتي تحضيراً للجلسة القادمة وهي قراءة بعض الكتـب والنشـرات والمقالات والقصص الهادفة و التي تتحدث عن قلق الامتحان.

تقويم الجلسة:

- تقويم الجلسة من خلال بطاقة التقويم المرحلي للجلسات (نموذج بطاقة تقويم الجلسات المرحلي).

<u>الجلسة الثالثة: (عنوان الجلسة): (مفهوم قلق الامتحان - الأعراض - الآثار السلبية الناتجة)</u>

أهداف الجلسة الإرشادية:

- إعطاء تصور واضح وشامل عن مفهوم القلق بشكل عام وقلق الامتحان بشكل خاص.
- الحديث عن أنواع وأشكال قلق الامتحان ومصادره.
- الوقوف علي الآثار الايجابية والسلبية لقلق الامتحان.
- مناقشة الأعراض الناتجة عن قلق الامتحان (النفسية / الجسمية / الاجتماعية / العقلية).

الفنيات المستخدمة:

1. المناقشة والحوار.
2. عرض شرائح (**Power Point**) علي جهـاز **(L.C. D)**.
3. نشرات ومطويات (مادة نظرية تتحدث عن قلق الامتحان).
4. مجموعات عمل صغيرة للنقاش والحوار.

المدة الزمنية للجلسة:

يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين (60- 70) دقيقة.

الخطوات الإجرائية للجلسة:

- قام الباحث بمراجعة المشاركين ما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة لكي يتم الربط بين الجلسات
- التمهيد لموضوع الجلسة وإطلاع الطلاب على الخطوط الرئيسية للجلسة وتذكير الطلاب بقوانين وقواعد العمل الإرشادي.
- ثم طرح الباحث عدة أسئلة للتعرف على مفهوم القلق وأعراضه من خلال استثارة أفكار الطلاب وقـام الباحث بتعديل بعض هذه المفاهيم ومن هذه الأسئلة:

1.ما مفهوم القلق لدى كل واحد من المشاركين ؟ (ماذا يعني القلق لكل طالب ؟)

2. ما هي الأعراض التي يشعر بها الطالب عند حدوث القلق عامة و (قلق الامتحان) خاصة ؟

3.ما هي الآثار السلبية الناتجة عن قلق الامتحان؟ وقام المشاركين بالإجابة علي التساؤلات .

- ثم قام الباحث بعرض عرض شرائح (**Power Point**) توضح مفهوم القلق وأنواع القلق وخصوصاً قلق الامتحان ثم قام بالإجابة علي أسئلة واستفسارات الطلاب حول موضوع النقاش

تقويم الجلسة: تقويم الجلسة من خلال بطاقة التقويم المرحلي للجلسات (نموذج بطاقة تقويم الجلسات).

<u>الجلسة الرابعة: (عنوان الجلسة): (التدريب علي أسلوب الاسترخاء العضلي):</u>

أهداف الجلسة الإرشادية:

- إعداد الطالب نفسياً وانفعالياً وجسمياً لكي يخوض الامتحانات بكفاءة عالية من الثقة بالنفس.
- إتقان الطالب لمهارة الاسترخاء والهدوء والاتزان الانفعالي في المستقبل.
- بث روح الطمأنينة والأمن النفسي في نفوس الطلاب وخصوصاً في المواقف العصيبة.
- إبعاد الطلاب عن جو التوتر والقلق وخصوصاً في المواقف الاختبارية.

الفنيات المستخدمة:

1. الأقراص المسجلة (مسجل عليها نموذج عملـي للاسترخاء).
2. مسجل + شرائط موسيقي هادئة + شرائط فيديو.
3. النمذجة (تطبيق عملي للاسترخاء علـي أحـد المشاركين).

المدة الزمنية للجلسة:

يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين (60- 70) دقيقة.

الخطوات الإجرائية للجلسة:

- تم الحديث مع أفراد المجموعة بشكل يبعث على الثقة والاطمئنان وتلخيص ما حدث في الجلسة السابقة
- ثم قام الباحث بحث الطلاب علي التخيل الذي يروح عن النفس والعقل ويبعد عن مشاكل الحياة.
- ثم قام الباحث بتوجيه الطلاب إلي التركيز النظر على الأشياء التي يحبها الطلاب والتي تبعث الراحة والاطمئنان والسكينة في النفس.
- ومن ثم قام الباحث بعرض تلفزيوني يوضح فيه آلية استخدام أسلوب الاسترخاء لخفض القلق.
- وبعد ذلك قام الباحث بمناقشة أسلوب الاسترخاء للطلاب وتعريفهم عليه وكيفية استخدامه في خفض التوتر الناتج عن الامتحانات مع تطبيق نموذج الاسترخاء علي احد المشاركين ويطلب من باقي أعضاء المجموعة تسجيل ملاحظاتهم أثناء عملية الاسترخاء.
- ثم قام الباحث بعد ذلك بتدريب الطلاب عملياً علي تنفيذ هذا الأسلوب وقت حاجته له وكتابة شعورهم بعد ممارسته، ومناقشة ملاحظات الطلاب قبل وبعد استخدام هذا الأسلوب.

تقويم الجلسة:

- تقويم الجلسة من خلال بطاقة التقويم المرحلي للجلسات (نموذج بطاقة تقويم الجلسات المرحلي).

<u>الجلسة الخامسة: (استخدام تكنيك خفض الحساسية التدريجي).</u>

أهداف الجلسة الإرشادية:

- خفض التوتر والقلق لدي أفراد العينة من خلال تعريضهم لمواقف القلق بالتدريج.
- إكساب الطلاب مهارة ضبط النفس والتصرف بحكمة وبهدوء عند المواقف المقلقة.
- إكساب الطلاب القدرة علي مواجهة مواقف الحياة باتزان وثقة بالنفس.

الفنيات المستخدمة:

1. الحوار والنقاش.
2. النمذجة (تطبيق عملي لخفض الحساسية

التدريجي).

3. فنية خفض الحساسية التدريجي.

المدة الزمنية للجلسة:

يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين (60- 70) دقيقة.

الخطوات الإجرائية للجلسة:

- بدأ الباحث بالترحيب بالطلاب وشكرهم على حسن التزامهم ويطلب من أحد الطلاب أن قام بتلخيص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة ثم يعرج على الواجب البيتي ويناقشه مع الطلاب.
- ثم قام الباحث بتقديم المثيرات التي تسبب القلق في شكل متدرج يبدأ بالمواقف الأقل إثارة للقلق وصولاً إلى المثير الحقيقي للحالة الشديدة للقلق(مدرج القلق).
- و ثم قام الباحث بتعريض أحد المشاركين تدريجياً للمثير أو الموقف المسبب للقلق بينما يكون الفرد في هذه الحالة مرتاحاً مسترخياً وقام الباحث بمساعدة الطالب على زيادة المشاعر الإيجابية في ذهنه بدلاً من المشاعر السلبية عبر " الحوارات مع النفس، التخيل ".
- ومن ثم قام الباحث بعرض شريط فيديو يوضح آلية خفض التوتر والقلق عند طلاب آخرين ثم يطبق الباحث هذا التكتيك علي أحد أفراد المجموعة الإرشادية والآخرين يشاهدون التطور الحاصل وهذا كله في إطار من الموسيقي الهادئة وبعد عملية الاسترخاء، ثم مناقشة الطلاب في الحالة المعروضة عليهم والتعليق عليها، ومن ثم قام الباحث أيضا بتدريب وتشجع الطلاب على التحصين التصوري ضد القلق بأن يعيش المواقف المثيرة للقلق تدريجياً في خياله.

تقويم الجلسة: تقويم الجلسة من خلال بطاقة التقويم المرحلي للجلسات (نموذج بطاقة تقويم الجلسات).

<u>الجلسة السادسة: (عنوان الجلسة) : (التدريب علي مهارة إدارة الوقت):</u>

أهداف الجلسة الإرشادية:

- التحدث عن كيفية تنظيم الوقت واستغلاله بالشكل الأمثل.
- تدريب الطلاب علي إتقان مهارة تنظيم الوقت وملئ وقت الفراغ.
- تبصير المشاركين بإيجابيات تنظيم الوقت والتقيد بالنظام والمحافظة على مواعيد الدراسة.

الفنيات المستخدمة:

1. النمذجة (نموذج عملي موضح فيه كيفيـة إدارة الوقت).
2. الحوار والنقاش.
3. لعب الأدوار (من خلال عرض مسرحي هادف يوضح فيه أهمية تنظيم الوقت).

المدة الزمنية للجلسة:

يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين (50- 60) دقيقة.

الخطوات الإجرائية للجلسة:

- بدأ الباحث بالترحيب بالطلاب وشكرهم على حسن التزامهم ويطلب من أحد الطلاب أن قام بتلخيص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة.
- ثم قام الباحث بعرض نموذج عملي (حول تنظيم الوقت) ومن ثم مناقشة الطلاب فـي كيفيـة عمـل جدول يومي وجدول أسبوعي للمذاكرة وتنظيم الأعمال البيتية.
- وبعد ذلك قام الباحث بتنفيذ ذلك الأمر عملياً من خلال إعطاء أفراد المجموعة فرصة لقام كل مشـارك بعمل جدول تنظيم وقت ومناقشة الأفراد في جدوله.
- وثم قام الباحث بتدريب الطلاب علي استثمار الوقت بفعالية كبيرة من أجل عدم التخبط في الأعمال
- ومن ثم قام الباحث بعرض مسرحي قام بلعب الأدوار فيه المشاركين، ويدور العرض المسرحي حول فوائد تنظيم الوقت والآثار السلبية الناتجة عن عدم تنظيم الوقت واستغلاله.
- وأخيراً قام الباحث بإعطاء واجب بيتي وهو أن يقوم كل مشارك بتوضيح كيفية تنظـيم وقتـه خـلال الأسبوع القادم، مع إعداد جدول للمذاكرة.

تقويم الجلسة:

تقويم الجلسة من خلال بطاقة التقويم المرحلي للجلسات (نموذج بطاقة تقويم الجلسات المرحلي).

<u>الجلسة السابعة: (عنوان الجلسة): استخدام السيكودراما (التمثيل النفسي المسرحي).</u>

أهداف الجلسة الإرشادية:

- التخفيف من القلق النفسي و حدة التوتر الناتج عن الامتحانات.
- تناول الموضوع في قالب مسرحي فكاهي بهدف زيادة الدافعية عند أعضاء المجموعة في التخلص من حالة القلق الموجودة لديهم.
- تنمية العمل الجماعي بين المشاركين وبث روح التعاون والمحبة في نفوس المشاركين.

الفنيات المستخدمة:

1. الحوار والنقاش.
2. لعب الأدوار (من خلال عرض مسرحي هادف يوضح فيه كيفية التصرف أثناء المواقف المقلقلة).

المدة الزمنية للجلسة:

يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين (50- 60) دقيقة.

الخطوات الإجرائية للجلسة:

- بدأ الباحث بالترحيب بالطلاب وشكرهم على حسن التزامهم ويطلب من أحد الطلاب أن قام بتلخيص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة ثم يعرج على الواجب البيتي ويناقشه مع الطلاب.
- ومن ثم تم الاتفاق مع الطلاب علي المشاركة في عمل مسرحي ثم يتم الاتفاق علي مسـرحية معينـة الهدف منها تبصير الطلاب كيفية التصرف وقت المواقف المقلقة والمزعجة، حيث يطلب الباحـث مـن أعضاء المجموعة الاستعداد للقيام بهذه الأدوار.
- ثم قام الطلاب بعرض العمل المسرحي أكثر من مرة بحيث يشارك جميع الأعضاء.
- وقام الباحث بعد انتهاء العرض بمناقشة أفراد المجموعة الإرشادية في العمل المسرحي والتعرف علي التغيير الحاصل علي كل فرد بعد انتهاء العرض.
- ثم قام الباحث بسؤال الطلاب علي شعورهم أثناء العرض المسرحي وما هي أكثر الأشياء التي أعجبت كل فرد من أفراد المجموعة الإرشادية في الجلسة.
- و قام الباحث بتوظيف الإرشاد الديني (الصلاة- الاستغفار - الدعاء) في زيادة الطمأنينـة والأمـن النفسي وخفض القلق عند الطلاب.

تقويم الجلسة: تقويم الجلسة من خلال بطاقة التقويم المرحلي للجلسات (نموذج بطاقة تقويم الجلسات).

الجلسة الثامنة: (عنوان الجلسة): استخدام أسلوب توكيد الذات.

أهداف الجلسة الإرشادية:

- تعزيز مبدأ الثقة بالنفس عند أفراد المجموعة.
- تعزيز القدرات والإمكانيات لدي أفراد المجموعة.
- إخراج المشاركين من حالة الجو المدرسي إلي جو ترويحي ترفيهي.

الفنيات المستخدمة:

1. الحوار والنقاش.
2. النمذجة (مثال توضيحي).
3. مجموعات عمل صغيرة.

المدة الزمنية للجلسة:

يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين (50- 60) دقيقة.

الخطوات الإجرائية للجلسة:

- بدأ الباحث بالترحيب بالطلاب وشكرهم على حسن التزامهم ويطلب من أحد الطلاب أن قام بتلخيص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة.
- ثم قام الباحث باستطلاع أراء المشاركين في البرنامج حول مفهوم الذات ومناقشتهم في هذا الموضـوع واخذ الآراء والتعليقات من أفراد المجموعة.
- ومن ثم قام الباحث بطرح سؤال واحد علي مجموعات العمل الصغيرة وهو كالتالي:

* كيف تستطيع أن تحقق وتوكد ذاتك ؟ ومن ثم قام كل مشارك من المشاركين بالإجابة علي السؤال الرئيسي للجلسة ومن ثم الحوار والنقاش بعد ذلك مع جميع المشاركين.

- ثم قام الباحث بعرض شريط فيديو يوضح فيه نموذج لشخص استطاع أن يحقق ذاته وما هي المراحل التي مر بها والخطوات التي قام بها من أجل أن يوكد ذاته، ثم المناقشة والحوار بعد انتهاء العرض.
- ثم قام الباحث بتكليف أفراد المجموعة الإرشادية بعدد من المهام الدراسية (واجب بيتـي) أو القيـام بعدد من المهارات وتنفيذها بما يتناسب مع قدرات وإمكانيات كل مشارك وقام بتعزيز قـدرات الطـلاب

وزيادة ثقتهم بأنفسهم كذلك يصب في مصلحة خفض التوتر والقلق.

- وفي النهاية قام الباحث بالإعداد إلي رحلة ترفيهية لكسر حالة الملل والابتعاد عن الجو المدرسي.

تقويم الجلسة:تقويم الجلسة من خلال بطاقة التقويم المرحلي للجلسات

<u>الجلسة التاسعة: (عنوان الجلسة): التدريب علي مهارات واستراتجيات تطبيق الامتحان.</u>

أهداف الجلسة الإرشادية:

- تدريب الطلاب علي بعض مهارات واستراتجيات تطبيق الامتحان مثل (مهارة المراجعـة- مهـارة الاستعداد للامتحان).
- زيادة وعي الطلاب في كيفية الاستعداد للامتحانات و كيفية مراجعة الامتحانات

الفنيات المستخدمة:

1. الإلقاء
2. الحوار والنقاش.
3. النمذجة (عرض موديول لمهارات الامتحان).
4. مجموعات عمل صغيرة.
5. عرض فيديو شرائح (**Power Point**) علي جهاز **(L.C. D)**.

المدة الزمنية للجلسة:

يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين (60- 80) دقيقة.

الخطوات الإجرائية للجلسة:

- قام الباحث بمراجعة ما تم الحديث عنه بالجلسة السابقة.
- ثم قام الباحث بالحديث عن ماهية (مهارة المراجعة- مهارة الاستعداد للامتحان).و توضيح أهمية تلك المهارات عند أداء الامتحان، وذلك باستخدام عرض فيديو شـرائح (**Power Point**) علـي جهـاز الكمبيوتر **(L.C. D)**.
- وبعد ذلك قام الباحث بمناقشة الأمور التي يجب مراعاتها عند تطبيق هذه المهارات ومثال ذلك مهـارة

المراجعة (لابد أن قام بعمل خطة للمراجعة، مراجعة الملخصات، مراجعـة الملاحظـات، الالتـزام بجدول المراجعة، المراجعة النهائية) وهكذا مع باقي المهارات.

- ثم تم تقسيم المشاركين إلي مجموعات عمل صغيرة يتم من خلالها مناقشة كل مهارة وقام ممثل كـل مجموعة بعرض الايجابيات والسلبيات علي هذه الطريقة وذلك من خلال الحوار والنقاش مع المشاركين.
- و أخيراً قام الباحث بإعطاء واجب بيتي وهو عبارة عن عمل جدول للمراجعة قبل الامتحانات.

تقويم الجلسة:

- تقويم الجلسة من خلال بطاقة التقويم المرحلي للجلسات (نموذج بطاقة تقويم الجلسات المرحلي).

<u>الجلسة العاشرة: (عنوان الجلسة): (التدريب علي مهارات واستراتجيات تطبيق الامتحان).</u>

أهداف الجلسة الإرشادية:

- تدريب الطلاب علي بعض مهارات واستراتجيات تطبيق الامتحان مثـل (مهـارة أداء الامتحـان – مهارة الإجابة علي أسئلة الامتحان).
- زيادة وعي الطلاب في كيفية أداء للامتحانات و كيفية الإجابة علي أسئلة الامتحان.
- **الفنيات المستخدمة:**

1. الإلقاء
2. الحوار والنقاش.
3. النمذجة (عرض موديول لمهارات الامتحان).
4. مجموعات عمل صغيرة.
5. عرض فيديو شرائح (**Power Point**) علي جهاز **(L.C. D)**.

المدة الزمنية للجلسة:

يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين (60- 80) دقيقة.

الخطوات الإجرائية للجلسة:

- بدأ الباحث بالترحيب بالطلاب وشكرهم على حسن التزامهم ويطلب من أحد الطلاب أن قام بتلخيص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة ثم يعرج على الواجب البيتي ويناقشه مع الطلاب.
- ثم قام الباحث بالحديث عن ماهية (مهارة أداء الامتحان – مهارة الإجابة علي أسـئلة الامتحـان) و توضيح أهمية تلك المهارات عند أداء الامتحان، وذلك باستخدام عرض فيديو شرائح (**Power Point)** علي جهاز الكمبيوتر **(L.C. D)**.
- ومن قام الباحث بمناقشة الأمور التي يجب مراعاتها عند تطبيق هذه المهارات ومثال ذلـك الإجابـة علي أسئلة الامتحان (كيفية الإجابة- وقت الإجابة – كيفية الإجابة حسب نوعية الأسـئلة، المراجعـة النهائية) وهكذا مع باقي المهارات.
- وثم تم تقسيم المشاركين إلي مجموعات عمل صغيرة يتم من خلالها مناقشة كل مهارة وقام ممثل كل مجموعة بعرض الايجابيات والسلبيات علي هذه الطريقة وذلك من خلال الحوار والنقاش مع المشاركين.

تقويم الجلسة:

- تقويم الجلسة من خلال بطاقة التقويم المرحلي للجلسات (نموذج بطاقة تقويم الجلسات المرحلي)

<u>الجلسة الحادية عشر: (عنوان الجلسة): استخدام فنيات تعديل السلوك.</u>

أهداف الجلسة الإرشادية:

- تعريف الطلاب بقواعد وأساليب الاستذكار الجيد.
- استخدام نموذج ايجابي لإكساب الطلاب الثقة بالنفس وتقليل التوتر والقلق لديهم.
- إلى تدريب الطلاب على أساليب وقواعد المراجعة الجيدة.
- تدريب الطلاب على تعليمات تساعدهم عند الامتحان.
- **الفنيات المستخدمة:**

1. الإلقاء
2. الحوار والنقاش.
3. مجموعات عمل صغيرة.

المدة الزمنية للجلسة:

يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين (60- 70) دقيقة.

الخطوات الإجرائية للجلسة:

- بدأ الباحث بالترحيب بالطلاب وشكرهم على حسن التزامهم ويطلب من أحد الطلاب أن قام بتلخيص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة
- ثم قام الباحث باستدعاء أحد الطلاب المتفوقين ذوي السلوك الحسن والأمين، حيث يوضح طرق مذاكرة دروسه أول بأول والأسلوب الأمثل في الدراسة وطرق الدراسة الجيدة التي يستخدمها الطالب والتعـرف علي الأعمال التي قام بها أثناء فترة الامتحانات.
- ثم قام الباحث بحث الطلاب علي عرض برامجهم الدراسية التي اتبعوها سواء اليومية أو الأسـبوعية والهدف من تحققها.
- ومن قام الباحث بمناقشة مجموعات العمل الصغيرة حول بعض الوصايا في التحصيل.
- وبعد ذلك قام الباحث بمناقشة أساليب المراجعة الجيدة.
- ثم قام الباحث بمناقشة الطلاب حول الإجراءات التي تساعدهم عند الامتحان.

تقويم الجلسة:

- تقويم الجلسة من خلال بطاقة التقويم المرحلي للجلسات (نموذج بطاقة تقويم الجلسات المرحلي).

<u>الجلسة الثانية عشر: (عنوان الجلسة): (إنهاء البرنامج وتقويمه). جلسة ختامية</u>

أهداف الجلسة الإرشادية:

- تقويم الجلسات الإرشادية والوقوف علي نقاط القوة ونقاط الضعف في البرنامج.
- معرفة النتائج التي توصل إليها المشاركين من خلال التدريبات التي استخدمت خلال جلسات البرنامج.
- معرفة مدي التحسن الذي شعر به المشاركين بعد الانتهاء من الجلسات.
- إرشاد المشاركين إلي ضرورة الاستمرار في تنفيذ ما تم اكتسابه وتوظفيه في حياتهم الجامعية.
- **الفنيات المستخدمة:**

1. الإلقاء

2. الحوار والنقاش.

المدة الزمنية للجلسة:

يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين (60- 80) دقيقة.

الخطوات الإجرائية للجلسة:

- قام الباحث بمراجعة ما تم الحديث عنه بالجلسة السابقة في عرض ملخص وسريع لجميع ما تم عرضه في البرنامج الإرشادي.
- ثم قام الباحث بمراجعة البرامج والأنشطة والموضوعات التي تمت مناقشتها في الجماعة وتشجيع أعضاء الجماعة على الاستمرار والاستفادة مما تعلموه وتطبيقه في حياتهم اليومية.
- ومن قام الباحث بمناقشة المشاركين في الصعوبات والمعوقات التي واجهتهم أثناء تنفيذ البرنامج وكيفية التغلب عليها.
- في النهاية قام الباحث بشكر المشاركين في البرنامج علي المجهود الذي بذلوه معه من اجل إنجاح هذا العمل، ويعرب لهم عن سعادته بالفترة التي قضاها معهم أثناء تنفيذ البرنامج.

وتتم الجلسة الختامية من خلال تقييم البرنامج من عدة طرق:

- مقارنة أفراد المجموعة في مستوي القلق في القياس القبلي قبل تنفيذ البرنامج والقياس البعدي بعد تنفيذ البرنامج، وملاحظة الفرق الحاصل بين القياسين.
- تقييم الطلاب أنفسهم للبرنامج والنتائج التي لاحظوها خلال تنفيذ الجلسات.
- المتابعة والملاحظة للطلاب في الفترة القادمة وخصوصاً فترة الامتحانات.

<u>تعليمات البرنامج:-</u>

المدة الزمنية للجلسة:

- يستغرق وقت كل جلسة (60- 80) دقيقة بحيث تكون اثني عشر جلسة، كل أسبوع جلسة واحدة.

<u>قواعد وقوانين عمل الجماعة:</u>

1. معرفة أهداف الجماعة و تنمية الثقة بينهم.
2. التأكيد على السرية والمحافظة على المعلومات.
3. التأكيد على الالتزام بالمواعيد والاستفادة من وقت الجماعة.

ملحق رقم (8)

قائمة بأسماء المدارس التي طبقت عليها أدوات الدراسة

(مديرية خان يونس)

الرقم	اسم المدرسة	المنطقة	الفرع
.1	مدرسة عكا الثانوية للبنات.	خان يونس - المعسكر	علمي + علوم إنسانية.
.2	مدرسة خان يونس الثانوية للبنات.	خان يونس - البلد	علمي + علوم إنسانية.
.3	الخنساء الثانوية للبنات.	خان يونس -بني سهيلا	علمي + علوم إنسانية.
.4	مدرسة طبريا الثانوية للبنات.	خان يونس – حي الأمل	علمي
.5	مدرسة عيلبون الثانوية للبنات.	خان يونس - البلد	علمي + علوم إنسانية
.6	مدرسة هارون الرشيد الثانوية للبنين .	خان يونس – حي الأمل	علمي + علوم إنسانية
.7	مدرسة كمال ناصر الثانوية للبنين.	خان يونس - البلد	علمي + علوم إنسانية
.8	مدرسة خالد الحسن الثانوية للبنين.	خان يونس - البلد	علمي + علوم إنسانية
.9	مدرسة عبد القادر الثانوية للبنين.	خان يونس - المعسكر	علمي + علوم إنسانية
.10	مدرسة المتنبي الثانوية للبنين.	خان يونس -بني سهيلا	علمي + علوم إنسانية

ملحق (9)

مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية

يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس قلق الامتحان ومستوي الدلالة (0.05)

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
البعد الأول: الجانب النفسي: ويتضمن الخوف من الامتحان والقلق والارتباك وتوقع الفشل والرسوب والشعور بخيبة الأمل و الشعور بالعصبية الزائدة، والشعور بالحزن والغضب الشديد، وازدياد العدوانية.			
1	أشعر بالارتباك والتوتر عند سماعي لكلمة امتحان.	0.493	0.000
2	أشعر بالارتباك عندما يقترب موعد الامتحان.	0.382	0.001
3	ينتابني شعور بعدم الراحة أثناء الامتحان.	0.407	0.000
4	أشعر بخيبة أمل بعد أدائي لامتحان هام.	0.409	0.000
5	يقلقني أن مستقبلي يتوقف على نتائج الامتحان.	0.088	0.471
6	أتوقع الفشل في بعد أداء الامتحانات.	0.545	0.000
7	أعاني من التوتر الشديد أثناء فترة الامتحانات.	0.322	0.007
8	أشعر أن أدائي سوف يكون سيئاً في الامتحان.	0.255	0.033
9	خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الامتحانات.	0.529	0.000
10	أفكر في النتائج المترتبة علي رسوبي بالامتحانات.	0.260	0.030
11	فترة الامتحانات هي من أصعب الأوقات لدي.	0.290	0.015
12	أشعر بسوء أدائي بالامتحانات رغم دراستي الجيدة له.	0.388	0.001
13	ينتابني الشك في قدرتي علي الإجابة عن بعض أسئلة الامتحان.	0.316	0.008
14	أثور لأتفه الأسباب وقت الامتحانات.	0.550	0.000
15	أفقد السيطرة التحكم في انفعالاتي وقت الامتحانات.	0.564	0.000
16	أشعر بالعصبية الزائدة أثناء أدائي للامتحان.	0.405	0.001
17	أرفض المناقشة مع الآخرين وقت الامتحانات.	0.274	0.022
18	أشعر بالغضب الشديد بعد أدائي للامتحانات.	0.616	0.000
19	تتسم تصرفاتي بالعدوانية وقت الامتحانات.	0.584	0.000
20	أفضل عدم ممارسة بعض الأنشطة الاعتيادية وقت الامتحانات.	0.253	0.034
21	أشعر بالحزن الشديد بعد أدائي للامتحانات.	0.432	0.000
22	أشعر بالملل والانزعاج الشديد أثناء فترة الامتحانات.	0.333	0.005

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
البعد الثاني: الجانب الاجتماعي: وتشمل الشعور بالعزلة والانطواء، وعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية، وفتور العلاقات الاجتماعية، وافتقاد الجو الأسري المشجع علي الدراسة			
23	أجد صعوبة في التوفيق بين متطلبات الأهل و تحقيق رغباتي في الدراسة.	0.597	0.000
24	أشعر بالضيق و العجز عند محاولتي تنفيذ ما يريده الأهل مني.	0.598	0.000
25	أشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين وقت الامتحانات.	0.528	0.000
26	أرفض مقابلة الزائرين أثناء فترة الامتحانات.	0.308	0.009
27	أحب الجلوس بمفردي أثناء فترة الامتحانات.	0.255	0.033
28	أشعر بفتور في علاقاتي الشخصية مع الزملاء أثناء فترة الامتحانات.	0.578	0.000
29	أفضل عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية أثناء الامتحانات.	0.348	0.003
30	أشعر بالقلق من الجو المتوتر بالأسرة وقت الامتحانات.	0.527	0.000
31	أشعر بالضيق الشديد للإلحاح المستمر من الوالدين على المذاكرة.	0.542	0.000
32	أشعر بالضيق الشديد نتيجة الاهتمام الزائد بي من الوالدين أثناء الامتحانات.	0.539	0.000
33	أفتقد للجو الأسري المناسب والمشجع علي للدراسة والمذاكرة.	0.493	0.000
البعد الثالث: الجانب الجسمي: وتتضمن فقدان الشهية للطعام، وارتباك المعدة، والرغبة في القـيء، وتصـبب العرق، وسرعة دقات القلب، وارتعاش اليدين، والشعور بالتعب الجسمي و تقلص العضلات			
34	أشعر بعدم الراحة في النوم وقت الامتحانات.	0.358	0.002
35	تنتابني آلام قوية في المعدة عند الامتحان.	0.141	0.246
36	أشعر بالصداع الشديد وقت الامتحان.	0.378	0.001
37	أجد صعوبة في تناول الطعام والبلع صباح يوم الامتحان.	0.326	0.006
38	تتزايد سرعة ضربات قلبي وقت الامتحانات.	0.401	0.001
39	أشعر بحالة تعرق شديد وقت الامتحان.	0.335	0.005
40	أشعر بالتعب الجسمي العام عند الامتحانات.	0.321	0.007
41	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.	0.518	0.000
42	أشعر برغبة في القيء أثناء أداء الامتحان.	0.486	0.000
43	أشعر بالرعشة والرجفة في يداي خلال أداء الامتحانات.	0.395	0.001
44	أشعر بتقلص للعضلات أثناء أداء الامتحان.	0.552	0.000
45	أشعر بآلام في مختلف مناطق جسمي في فترة الامتحانات.	0.306	0.010
46	أشعر بخفاف شديد في الحلق أثناء الامتحانات.	0.297	0.012

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
البعد الرابع: الجانب العقلي: ويتضمن الشعور بالنسيان وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه وصعوبة في التذكر وصعوبة في التفكير وعدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة			
47	أشعر بعدم للقدرة علي التركيز وقت الامتحانات.	0.461	0.000
48	يقلقني حالة النسيان التي تبدو واضحة عندي وقت الامتحانات.	0.498	0.000
49	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة أثناء فترة الامتحانات.	0.433	0.000
50	أجد صعوبة في استيعاب دروسي وقت الامتحانات.	0.599	0.000
51	أجد صعوبة لدي في القدرة على التفكير السليم وقت الامتحان.	0.574	0.000
52	أشعر بعدم القدرة على تذكر بعض المعلومات وقت الامتحان.	0.628	0.000
53	أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الامتحان.	0.583	0.000
54	أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء أداء الامتحانات.	0.446	0.000

وقد تم حذف عبارتين وهما كالتالي:

1. عبارة (5) وهي: (يقلقني أن مستقبلي يتوقف على نتائج الامتحان).
2. عبارة (35) وهي: (تنتابني آلام قوية في المعدة عند الامتحان).

وبالتالي يصبح المقياس في صورته النهائية مكون من أربعة أبعاد وعدد فقراته (52) فقرة

ملحق (10)

الورقة التقويمية

فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة

الاسم: ..... الصف: .....

اليوم: ..... التاريخ: .....

الجلسة: ..... الساعة: .....

الأسئلة التقويمية:-

1. ما هي أهم الموضوعات التي استفدت منها في الجلسة ؟

.....

.....

.....

2. هل يتناسب وقت الجلسة مع مضمونها ؟

.....

.....

.....

3. أذكر أهم الملاحظات التي شعرت بالراحة اتجاهها في الجلسة ؟

.....

.....

.....

4. أذكر أهم الملاحظات التي لم تشعر بالراحة اتجاهها في الجلسة ؟

.....

.....

.....

5. ما هي المقترحات التي ترغب في طرحها ؟

.....

.....

.....

6. ما رأيك في أداء المرشد خلال الجلسة ؟

.....

.....

.....

ملحق رقم (11)

صور من تنفيذ البرنامج الإرشادي على عينة الدراسة

ABSTRACT

This study aimed to identify the impact of some of the psychological and demographic variables on the level of concern exam high school students in Gaza Strip, in the light of seven variables: the sex, specialization, the father's level of education, and the level of pain, and place of residence, and congenital arrangement for the student, and the size of family members , also aimed at identifying the effectiveness of the indicative proposal to reduce concern exam high school students in the provinces of Gaza, has been developed to identify the paragraph (52) to measure the level of concern of students in the general secondary examination, as was the distribution of this measure on a stratified random sample hit (542) students from public secondary schools art, scientific, and then chosen from this sample more students who registered the highest degree of concern on a scale where the exam was selected (30) student, you provide the two groups, with group included (15) students, and the group included the law on (15) called Indicative Programme has been applied to them, the study has attempted to answer the following questions:

Q: What Indicative Programme proposed to reduce exam concern to the high school students?

This question leads to these sub questions:-

1. What level of concern exam to high school students in Gaza Strip?
2. Are there differences in the level of concern among a sample exam study of high school students due to the changing sex (male, female)?
3. Are there differences in the level of concern among a sample exam study of high school students due to a changing scientific specialization(art ,science)?
4. Are there differences in the level of concern among a sample exam study of high school students due to the changing educational level of the father (less than secondary, secondary general, the average diploma,university)?
5. Are there differences in the level of concern among a sample exam study of high school students due to the changing educational level of the mother (less than secondary, secondary general, the average diploma, university)?

6. Are there differences in the level of concern among a sample exam study of high school students due to the residence (city, refugee camp, village)?
7. Are there differences in the level of concern among a sample exam study of high school students due to the changing arrangement congenital (First, middle, thelatter)?
8. Are there differences in the level of concern among a sample exam study of high school students due to family size (small, medium, large)?
9. How effective statistically significant differences at the level of (α = 0.05) in the level of concern among measurement exam tribal and telemetric pilot of the group.
10. How effective statistically significant differences at the level of (α = 0.05) in the level of concern among measurement exam tribal and telemetric officer of the group.
11. How effective statistically significant differences at the level of (α = 0.05) in the level of concern among measurement exam tribal group and the control group of tribal measurement.
12. How effective statistically significant differences at the level of (α = 0.05) in the level of concern among telemetric examination of the group and the control group telemetric pilot.
To test the validity of assumptions used study researcher percentages and test Altat Albarramitri (T-Test) One sample t test, and analysis of variance test mono (One Way ANOVA), and Shafeh comparisons test, **the study has reached the following conclusions:**

* There are significant differences at the level of (α = 0.05) in the average level of concern exam grades to high school students in Gaza Strip cities due to a changing sex.
* There are significant differences at the level of significance (0.05) in the average level of concern exam grades to high school students in Gaza Strip cities due to the variable and in the interest of the female sex.
* No statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the average level of concern exam grades to high school students in Gaza Strip cities due to a changing scientific specialization of the students.
* There are significant differences at the level of significance (0.05) in the average level of concern exam grades to high school students in Gaza Strip cities due to changing educational level of the father.

* No statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the average level of concern exam grades to high school students in Gaza Strip cities due to changing educational level of the mother.

* There are significant differences at the level of significance (0.05) in the average level of concern exam grades to high school students in Gaza Strip cities due to changing domicile.

* No statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the average level of concern exam grades to high school students in Gaza Strip cities due to congenital variable arrangement for the student.

* There are significant differences at the level of significance (0.05) in the average level of concern exam grades to high school students in Gaza Strip cities due to the variable size of the family.

* There are significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the level of concern among measurement exam tribal and telemetric of the group pilot telemetric.

* There are significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the level of concern among measurement exam tribal and telemetric officer of the group.

* There are significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the level of concern among telemetric examination of the group and the control group telemetric.

According to the results of a study researcher several recommendations and suggestions for parents, teachers, psychologists and counselors, educators and officials from the Education, in Gaza Strip, and researchers in the field of psychology and counseling, and curriculum developers need to pay attention to the indicative programme aimed to develop the capacity of students, urging them to see the preparation of individual integrated in all aspects of psychological, social, physical and cognitive mental, unable to adapt to the difficult circumstances and the problems of life.

The Islamic University of Gaza
High studies Dean
Faculty of Education
Department of Psychology

The Effectiveness Of The Indicative Proposal To Reduce Testing Anxiety To The General Secondary School Students In Gaza Strip Cities

Master Degree

Preparation
Na'el Ibrahim Abu Azab

Supervision
DR. Nabil Kamel Dukhan

This Letter Provided An Update To The Requirements Of Obtaining A Master's Degree In Psychology- Psychological Counseling

1429 - 2008