فعّالية برنامج إرشادي في خفض قلق الامتحان

أ.بوزيد شهرة أنور السادات
أستاذ مساعد
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
جامعة الجزائر2

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على موضوع قلق الامتحان وكيفية التعامل معه وفق برنامج إرشادي أُعدَّ خصيصا لتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا، وللوقوف على مدى فعالية البرنامج قام الباحث بتطبيقه على المجموعة التجريبية التي تشكلت من (10) تلميذات تم اختيارهن بشكل عرضي، وطُبّق عليهن مقياس قلق الامتحان لـ (المخلافي عبد الحكيم عبده قاسم خالد، 2008)؛ وبعد إجراء المعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى نتيجة وهي وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الشعور بقلق الامتحان بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

كما تبيّن أيضا أن الجلسات الإرشادية المطبقة ضمن البرنامج الإرشادي الذي خضعت له المجموعة التجريبية، أظهرت نتائجا إيجابية تؤكد فعّاليته التي تجلّت في انخفاض قلق الامتحان لدى هذه المجموعة.

الكلمات المفتاحية:

البرنامج الإرشادي؛ قلق الامتحان؛ امتحان البكالوريا؛ العلاقة الإرشادية؛ الإرشاد النفسي.

Abstract :

The aim of the present study is to shed light on test anxiety andhow to deal with it from the perspective of a counseling program that was specifically designed for high school students who are about to take a Baccalaureate exam. It is actually to evaluate the effectiveness of that program, which was applied by the researcher himself, according to the experimental design (Before – after with control group). Twenty females took part in the experiment, they were accidentally sampled from two different high schools, ten from each school. They were assigned to the experimental and control group. Test anxiety, the dependent variable was measured by (test anxiety scale) (Elmekhlafi abdelhakim, 2008) specifically built for arab cultures before and after the application of the independent variable (the counseling program to be evaluated).

The results showed significant differences in test anxiety between the before and after measures applied on the experimental as compared to the controlgroups. Test anxiety sensitively diminished in the experimental compared to the control groups. In the light of the actual evidence, it was concluded that the counseling program that was designed and applied by the researcher was very efficient in diminishing test anxiety.

Key words:

Counseling program; test anxiety; baccalaureate exam

مقدمة الدراسة:

يؤكد معظم الباحثين أن امتحان البكالوريا يُشكل تحد يا كبيرا في المسار الدراسي للتلاميذ، ويُعدُ مبعثا للقلق، فيشعر التلميذ أنه محور اهتمام في وسطه الأسري ومقربيه، إذ ينتابه شعور بما ينتظره منه والداه فيما يتعلق بنتيجة هذا الامتحان، حيث أن نجاحه من شأنه أن يُدخل السرور عليهما وعلى الأسرة ككل وفشله سيكون سببا في خيبتهم ا جراء ذلك وبالتالي فللمحيط الأسري والمدرسي مسؤولية في صنع جو لائق بغية التحضير الجّيد لهذا الامتحان.

ولهذا فإن تلاميذ المرحلة الثانوية يعانون من مواقف وأزمات عديدة تتمثل في مواجهة الامتحانات، والعلاقات مع الزملاء والأساتذة، والمنافسة من أجل النجاح والمشكلات العاطفية، والتعامل مع مقتضيات البيئة المدرسية وأنظمتها وقوانينها وما تفرضه من قيود على حركتهم وحريتهم. ومن عوامل القلق؛ التي يتعرض لها التلاميذ، الصراع مع الآباء، والصراع القيمي بين ما هو أصيل وما هو دخيل، والرؤية للمستقبل، ومحاولة تأكيد الذات وتحقيقها.

وتشير الدراسات أن للقلق علاقة وثيقة بالاضطرابات، كما أنه يؤدي إلى ضعف التركيز والذاكرة وتضاءل القدرة على حل المشكلات والإدراك الخاطئ للمواقف والأشخاص كما أنه يؤدي إلى اضطرابات اجتماعية مثل الانسحاب الاجتماعي والشك والعجز عن التوافق الاجتماعي.

ولا شك أن الفروق الفردية بين التلاميذ تجعلهم يتفاوتون في إدراكهم لأسباب هذا القلق ومصدره وكيفية تفسيره والتعامل معه وطرق التخفيف منه وهذا ما يدفعهم إلى البحث عن تفسيرات غير عقلانية ناتجة عن تصورات وأفكار سلبية، ولهذا فكرنا في التدخل لمساعدة هذه الفئة من التلاميذ من خلال وضع برنامج إرشادي.

إشكالية الدراسة:

لقد لفتت انتباه الكثيرين من الأساتذة والباحثين والمستشارين التربويين شكوى التلاميذ من عدم قدرتهم على الإجابة على أسئلة الامتحان رغم المعلومات التي يمتلكونها، حيث أن التلاميذ يعيشون حالات من القلق تحول بينهم وبين التحضير الجّيد لامتحان البكالوريا الذي بات في اعتقادهم عقبة كأداء تؤرقهم رغم الإمكانيات التي يتمتعون بها.

يُعرف (Zeidner.M, 2004) قلق الامتحان على أنه: "مجموعة الإجابات الظاهرية والفيزيولوجية والسلوكية التي تصطحب الاهتمام بنتائج سلبية محتملة أو فقدان الكفاءة في امتحان ما أو وضعية تقييمية مشابهة. ويُستحضرُ سلوك قلق الامتحان عادة عندما يظن الفرد أن المطالب النابعة من وضعية الامتحان عبء أو تتعدى إمكانياته العقلية والدافعية الاجتماعية". (نقلا عن سمير بوالطمين، 2010: 60).

إن التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان بدرجة مرتفعة يدركون المواقف على أنها مهدّدة لذاتهم، ولذلك تتأثر وظائفهم العقلية بصفة مؤقتة تأثرا ضارا تجعلهم ينسون مؤقتا المعلومات التي يعرفونها، حيث يشير إلى أن مواقف الامتحانات من المواقف الضاغطة التي تجعل البعض يشعر إزاءها بتهديد الذات. (حكيمة آيت حمودة، 2010: 11).

وقد أظهرت الدراسات الإكلينيكية بأن إحدى الأسباب الأساسية للقلق، وشعور الفرد بالفشل وعدم التوافق بين الإنجازات والتوقعات يرجع لتقدير الذات، فهناك ارتباط قوي بين القلق وتقدير الذات، فعندما يُهدد تقدير الذات ينتج عنه القلق (حكيمة آيت حمودة، 2010: 11). كما أظهرت دراسات أخرى أمريكية (Quimby, Bodwin, Bledsol) بأن تقدير الذات يُمثل عنصرا أساسيا للنجاح المدرسي، فتقدير الذات لدى التلاميذ يُعتبر عاملا هاما في مواصلة الدراسات العليا أوالتخلي عنها (Coopersmith, 1984 : 7-8) (نقلا عن حكيمة آيت حمودة، 2010: 12).

كما أن خبرة النجاح ترفع من تقدير الفرد لذاته ومن شعوره بأهميته،حيث يرى (Gergen 1980) بأن النجاح وتوقعه يُسهمان في تقدير إيجابي للذات، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط الذي يقود أحيانا كثيرة إلى تكيف سلبي ولاسيّما إذا كان الدافع المحبط لدى الفرد هاما وقويا. ويضيف (Burns 1979) بأن هناك مؤشرات على أن زيادة تقدير الذات الإيجابي تُسهم في رفع الفعالية الدراسية والنجاح المدرسي، كما أن النجاح المدرسي بدوره يُسهم في زيادة الثقة والتوقعات الإيجابية من الذات،

(جبريل، 1983: 61-72) (نقلا عن حكيمة آيت حمودة، 2010: 12).

تتبيَّن، مما تقدّم، أهميةُ تقدير الذات في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، حيث تبرز أهميته أكثر لما له من آثار على سلوك الفرد وأساليب تكيُّفه للمواقف التي يمرُّ بها، كما تفتح المجال لإمكانية القيام بجهد إرشادي للرفع من هذه الخاصية (تقدير الذات).

وعليه سيحاول الباحث الكشف عن مدى انتشار قلق الامتحان في صفوف تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، فهل يمكن لبرنامج إرشادي، يأخذ بنتائج الدراسات التي تناولت قلق الامتحان، أن يُخفف من حدَّته (قلق الامتحان) وبالتالي تعزيز فرص نجاح التلميذ في شهادة البكالوريا؟

فرضية الدراسة:

يساهم البرنامج الإرشادي في خفض حدَّة القلق لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

أهمية الدراسة:

يذكر الباحث Argwis (عن زهية خطار، 2008:11) أن الطريقة الوحيدة لتحريك الطاقة النفسية في سياق إنتاجي، هي توفير حظوظ النجاح للأفراد الذين لا يشعرون بها إلا في حدود امتلاك القدرة على التحكم في أنفسهم وفي البيئة. ولخلق هذا الشعور يتطلب التدخل بالإرشاد والنصح ومساعدتهم على فهم ذواتهم وإدراك قدراتهم المعرفية، خاصة الذين يعانون من صعوبات في إبراز هذه القدرات بسبب نقص الخبرة في توظيف استراتيجيات الدراسة الفعالة.

وبالإضافة إلى ذلك تكريس مبدأ العمل الجماعي في إطار الإرشاد الجمعي لمناقشة الانشغالات والتصورات الخاطئة وتبادل الخبرات والتجارب بين أفراد المجموعة تحت توجيهات المرشد المدرسي، وهذا ما يتفق مع فكرة محمد زهران (2000: 16. نقلا عن زهية خطار، 2008: 12) كون التدخل الإرشادي يساهم في توفير المساندة الاجتماعية، وإتاحة فرصة التنفيس الانفعالي، وتنمية الثقة في النفس، مع طمأنة الفرد المشارك أنه ليس الوحيد الذي يعاني من المشكلات النفسية، إذ يُمثّل له الإرشاد الجمعي فرصة للتعرف مع من يعانون مثله على نفس المشكل، وهو ما يخفف من حدَّة المشكلة حيث يكون بمثابة دعم معنوي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي:

1 -التحقق من فعالية البرنامج الارشادي المقترح للخفض من قلق الامتحان لدى العينة التجريبية عقب الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة (القياس البعدي) بعد أن تم قياس درجة قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي).

2 - تدريب التلاميذ على التعبير على مشاعرهم السلبية "التنفيس".

3 -تدريب التلاميذ على الاستفادة من فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.

الإرشاد النفسي:

يُعرف الارشاد النفسي بأنه أحد فروع علم النفس التطبيقية وهو من المهن المساعدة ويُقدم خدماته الارشادية إلى المسترشد (في حالة الإرشاد النفسي) أو إلى جماعة (في حالة الارشاد الجماعي) وذلك على أسس علمية وممارسات فنية كما يقوم بتقديم هذه الخدمات مرشد نفسي مهني متخصص. والخدمات الإرشادية المقدمة قد تكون ذات طبيعة نمائية أو وقائية او تعليمية أو علاجية، ويتم تقديم الخدمات الإرشادية من خلال عملية إرشادية مخططة وفي ظل علاقة إنسانية مهنية هادفة تخصُّ المرشد النفسي والمسترشد أو جماعة إرشادية (محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005: 51-52).

العملية الإرشادية:

يُقصدُ باصطلاح عملية « Process » أن يكون هناك تتابع معروف من الأحداث التي تقع عبر الزمن، وعادة فإن العملية تشتمل على مراحل متتابعة Progressive؛ وعلى سبيل المثال فإن عملية النمو التي يمر بها الفرد من مولده إلى وفاته تشتمل على مراحل متتابعة يمكن وصف كل مرحلة منها على حدة.

وهكذا يمكن القول بأن عملية الإرشاد (أو العلاج) هي تلك الخطوات أو المراحل المتتابعة التي يعمل فيها المرشد مع المسترشد ابتداء من إحالة المسترشد إليه حتى إقفال الحالة والتحقق من الوصول إلى أهداف الإرشاد.

لقد قدَّم كثير من الباحثين في مجال الإرشاد نماذج Modelsتصف عملية الإرشاد في صورة خطوات تتابعية يمكن للمرشد أن يهتدي بها في عمله مع المسترشد (محمد محروس الشناوي، 1996: 18)، وسوف نتناول على سبيل المثال بعض هذه النماذج حيث نكتفي بوصف اثنين منها باختصار:

1 -خموذج أيزنبرج وديلاني (1977) Einzenberg & Delaney

يرى أيزنبرج وديلاني أن عملية الإرشاد تشتمل على المراحل التالية:

أ – المقابلة الأولى.

ب – استكشاف مشغولية الفرد وتنمية العلاقة الإرشادية.

ج – تحديد الهدف والتعرف على العوامل المرتبطة بتحقيقه وتقديرها.

د – تطوير واستخدام طريقة لتحقيق الهدف.

هـ – تقويم النتائج.

و –إقفال الحالة والتتبع.

2 – نموذج أوكون (1976) Okun

قدمت أوكون نموذجا قائما على أساس من نموذج العلاقات الإنسانية، حيث ترى أن هناك ثلاثة أبعاد متكاملة للإرشاد هي: المراحل والمهارات.

وتنقسم المراحل إلى مجموعتين هما: العلاقات والاستراتيجيات.

أ – العلاقات: (تنمية الثقة، التطابق، التفهم).

ب – الاستراتيجيات (الطرق) (محمد محروس الشناوي، 1996: 19).

العلاقة الإرشادية هي المحور الأساسي الذي يرتكز عليه العمل الإرشادي، والتي تسمح لكل من المرشد بعلمه ومهاراته وخصائصه والتزاماته الأخلاقية، والمسترشد بما لديه من مشكلات ومشغوليات، وبما له من طاقات وإمكانيات وخصائص أن يتفاعلا في صورة بناءة بما يخدم أهداف المسترشد ويساعده على النمو السليم (محمد محروس الشناوي، 1996: 55).

تعريف العلاقة:

يعرف بيبنسكيوبيبنسكي (1954) Pepinsky&Pepinsky العلاقة بأنها "مفهوم فرضي يدل على الصورة المستنتجة من التفاعل المشاهد بين فردين". (Pepinsky&Pepinsky, 1954 : 171) ويعني ذلك أن العلاقة هي ما يستدل عليه من يشاهد شخصين في موقف تفاعلي.

ويصف شيرتزر وستون (1974) Shertzer&Stone علاقة المساعدة بأنها: المحاولة عن طريق التفاعل مع شخص آخر، للإسهام في تيسير طريق إيجابي لتحسنه. (Shertzer&Stone, 1974 : 5).

ويعرف روجرز (1961) Carl Rogers علاقة المساعدة بأنها: علاقة فيها واحد على الأقل من الأطراف لديه قَصْد في النهوض بنمو وتطور ونضج، وأداء أفضل، ومواجهة أفضل مع الحياة للطرف الآخر. (Rogers, 1961 : 40)

ويرى جورج وكريستياني (1981) George&Cristiani أن علاقة المساعدة "هي عملية منفردة ودينامية من خلالها يساعد فرد فردا آخر في أن يستخدم إمكانياته الداخلية لينمو في اتجاه إيجابي محققا طاقاته في حياة لها معنى"
" (George &Cristiani, 1981: 142)

ويرى بعض المنظرين في مجال الإرشاد مثل كارل روجرز Carl Rogersأن الإرشادهو علاقة، بداخلها جهد للمرشد في مساعدة المسترشد، وأن العلاقة إذا استوفت شروطا معينة مثل التقبل والمشاركة والأصالة من جانب المرشد، وإذا أدرك المسترشد هذه الشروط أو الخصائص في المرشد إدراكا صحيحا فإن ثمة تغييرا في بناء الذات وفي التعامل مع الخبرات سوف يحدث، وأن المسترشد سيحقق ما سعى إليه من الإرشاد. (محمد محروس الشناوي، 1996: 56).

إن العلاقة الإرشادية لازمة عبر مراحل الإرشاد كلها، وهي تبدأ أحيانا بتعريف المسترشد بحدودها، وتنمو وتتغير خلال عملية الإرشاد، وقد تصادفها عقبات أثناء ذلك، وقد تنتهي إلى القوة، كما قد تؤول إلى التدهور، أو تنحرف عن مجراها الصحيح، حيث يصبح لا مناص في بعض الأحيان من إنهاء العمل الإرشادي. (محمد محروس الشناوي، 1996: 57).

الإرشاد الجمعي:

هو تقديم العون والمساعدة لعدد من المسترشدين الذين ينظمُّون في جماعة إرشادية، يتشابهون في نوع المشكلة التي يعانون منها ويُعبّرون عنها كل حسب وجهة نظره وطريقة تفكيره، من واقع رؤيته لها وكيفية معالجته لها حتى يتمكن المرشد من التعامل مع جميع أعضائها في مستوى يناسب الجميع ويتم التفاعل بين أعضائها، ومناقشة مشكلاتهم، والتنفيس عن انفعالاتهم، وزيادة إدراكهم بذواتهم ومشكلاتهم، وتعديل سلوكهم وأفكارهم بالتقبل، والفهم، والتدعيم وتبادل المعلومات وتنمية المهارات www.almualem.net (سعيد حسني العزة، 2006: 93).

تُعطى لأفراد الجماعة المشاركين خلال الجلسات فرصة لتبادل الآراء، والحوار.ويتراوح عدد الأفراد المشاركين من (7-10) أفراد ويصل إلى أكثر من ذلك، ومدة الجلسة الجماعية ما بين نصف ساعة إلى ساعة تقريبا ويمكن أن تكون أكثر.

البرنامج الإرشادي:

البرنامج الإرشادي Counseling Programخطوة هامة من خطوات العملية الإرشادية، ويُعرَّف بأنه: "مزيج من الأهداف الخاصة والاستراتيجية الإرشادية الموجهة لتحقيق

هذه الأهداف والتصميم البحثي الملائم ومحتوى البرنامج والإجراءات التنظيمية وتنفيذ البرنامج وتقويمه، والتنسيق بينها". (محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005: 202).

ويُعرف أيضا على أنه أداة تفاعل بين أعضاء المدرسة كجماعة تربوية وهو عبارة عن أنشطة تخططها المدرسة لتساعد على تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية. (صباح باقر وآخرون، 1976: 140 عن زهية خطار، 2008: 49).

وتهدف إلى تحرير الفرد من توتراته ومساعدته على حل مشكلاته وتحقيق التوافق الداخلي والخارجي.

ويُعرّف الباحث البرنامج الإرشادي تعريفا إجرائيا بأنه مجموع الحصص المصممة من قِبَل الباحث والتي تهدف إلى خفض درجات القلق عند تلميذ المستوى النهائي المقبل على امتحان البكالوريا.

امتحان البكالوريا:

يشير حسني شريف أن امتحان البكالوريا هو المفتاح الرئيسي الذي يقود التلميذ إلى مرحلة ما بعد البكالوريا، فقد يذهب إلى الجامعة حسب مجموع العلامات التي حصل عليها نتيجة للاختبار (الخطبا، 2002: 61).

ويرى فؤاد حمزة أن امتحان البكالوريا عبارة عن مفصل من مفاصل حياة التلميذ الدراسية، فهو نهاية مرحلة دراسية هامة تمتد 12 سنة، وفي الوقت ذاته فإن اجتياز هذا الامتحان وبدرجات معيَّنة يحدِّد مستقبل التلميذ ومصيره في السنوات المقبلة أو غالبا طوال حياته. ولهذا فإن لامتحان البكالوريا وقعا خاصا يرفع من مستوى القلق لدى التلاميذ وأهليهم.

وحسب الجريدة الرسمية لعام 1993 فإنه يوافق على النجاح في امتحان شهادة البكالوريا لكل مترشح تحصل على معدل عام يساوي 10 على 20 أو يفوق. وعليه يُحدَّد النجاح إجرائيا في امتحان شهادة البكالوريا، في الدراسة الحالية، بأن كل تلميذ تحصَّل على معدَّل عام يساوي 10 على 20 أو يفوق فهو ناجح (حكيمة آيت حمودة، 2010: 17).

قلق الامتحان:

إذا كان القلق حالة عامة لدى كل فرد فإن التلميذ يتعرض له بأشكاله المتنوعة وبدرجات مختلفة من الشدة تبعا للمواقف التي يواجهها، والضغوط التي يشعر بها وبحسب مقدرته على التحمل. ويؤدي الموقف الامتحاني إلى شعور كثير من التلاميذ بقلق الامتحان أو ما يسمى

أحيانا قلق التحصيل وهو نوع من القلق تستثيره الامتحانات، ويؤدي إلى إحساس التلميذ بالهَمِّ والخوف عند مواجهتها، ويؤثر على مستوى أدائه التعليمي بحسب درجة شعوره بالقلق (عبد الخالق أحمد محمد، 1987: 32).

وقد تعددت تعريفات قلق الامتحان بتعدد الخلفيات النظرية للباحثين والأسلوب الذي اتبعوه في دراسته؛ فهناك من يُعرِّف قلق الامتحان من خلال الآثار السلبية التي تنجم عنه في الموقف الامتحاني نتيجة إدراك التلميذ لهذا الموقف بأنه تهديد مُوجَّه نحو الذات إذ يؤدي إلى التداخل مع نشاط التلميذ اللازم للأداء أثناء تأدية الامتحانات، ومن هذه التعريفات تعريف "ماندلر وساراسون (Mandler & Sarason (1959، حيث يُعرِّفان قلق الامتحان بأنه: "حالة إحساس التلميذ بانعدام الراحة النفسية، وتوقُّع حدوث العقاب يصاحبه الشعور بفقدان الفائدة، والرغبة في الهروب من الموقف الامتحاني (Mandler & Sarason, 1959 : 166) وتُعرِّفه " واين Wine" (1971) بأنه "نوع من الاستجابات المتداخلة مع النشاط المعرفي في المواقف التقويمية، باعتبار هذه المواقف مهدِّدة للذات" (Wine, 1971 : 99).

وهناك من يرى بأن قلق الامتحان حالة موقفية وليس سمة ثابتة في الشخصية متلازمة الحدوث مع المواقف الامتحانية كتعريف "سبيلبرجر Spielberger (1976) لقلق الامتحان بأنه ""حالة انفعالية تثيرها الضغوط النفسية الناتجة عن المواقف التقويمية".
(Spielberger, 1976 : 17).

وهناك من يعزو قلق الامتحان إلى الجوانب المعرفية، والأفكار اللاعقلانية التي يفسِّر بها التلميذ الموقف الامتحاني، ويحصر مظاهره في الجوانب الانفعالية والمعرفية كتعريف الهواري والشناوي (1987) المنطلق من أن قلق الامتحان عبارة عن "إدراك الفرد للمواقف التقويمية على أنها مصدر تهديد للشخصية مع الميل إلى الكدر والتوتر، والتحفز والاهتياج الانفعالي في مواقف الامتحان، ومعايشة انشغالات عقلية سالبة مركَّزة حول الذات تشوِّش انتباهه، وتتداخل مع التركيز أثناء الامتحانات وتشوِّشه" (الهواري، ماهر والشناوي، محمد، 1987: 187).

ويقصد الباحث؛ في هذهالدراسة بالقلق الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ المرحلة النهائية المقبل على شهادة البكالوريا في مقياس قلق الامتحان المقدم من قِبَل الباحث.

منهج الدراسة:

تحدَّد المنهج في إطار تساؤل الدراسة وأهميتها، ولما كان موضوع الدراسة يحاول التعرف إلى مدى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان، فإن الحاجة تدعو إلى استخدام المنهج التجريبي؛ الذي يعرف بأنه طريقة تقوم على تحكُّم الباحث في المتغيِّر المستقل حيث يَعمَد الباحث إلى اختيار عينتين عشوائيتين تمثل إحداهما الجماعة الضابطة والأخرى الجماعة التجريبية أي التي تتلقى المعالجة التجريبية (البرنامج الإرشادي) ثم يقوم الباحث بملاحظة تأثير المتغيِّر المستقل في الجماعة التجريبية، وملاحظة وجود أي علاقة بين المتغير المستقل وسلوك معين عند ضبط مختلف المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في النتيجة.(مصطفى عشوي،2010: 456).

ولأننا لم نتمكن من تطبيق طريقة الاختيار العشوائي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية فقد استخدمنا المنهج شبه التجريبي الذي نراه أكثر ملاءمة للبحث في فعالية برنامج إرشادي وتطبيقه في الميدان قصد خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ المترشحين لامتحان البكالوريا بمايتيحه من قياس قبلي وقياس بعدي، يعكس فعالية البرنامج واستمرار أثره الإيجابي.

استخدم الباحث لفحص المتغيِّر المستقل وهو (برنامج الارشاد الجماعي) على المتغيِّر التابع وهو الدرجة على مقياس قلق الامتحان، حيث تم في البحث الحالي تطبيق القياس القبلي على جميع أفراد عينة الدراسة (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية)، ثم تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، استعمل القياس البعدي بالنسبة للمجموعتين.

ونحكم على تأثير المعالجة حسب التغيُّر في الدرجات في المقياس المستخدم في الدراسة، بين القياس القبلي والقياس البعدي، بالنسبة للمجموعتين.

مجتمع وعينة الدراسة:

أ – **مجتمع الدراسة:** يتألف مجتمع الدراسة من تلاميذ ثانويات الجزائر وسط المترشحين لامتحان البكالوريا للسنة الدراسية (2012-2013).

ووقع اختيارنا على ثانويتي: زينب أم المساكين "بتليملي" وعمر راسم " بشارع أحمد زبانا" واختيار فئة التلاميذ من السنة الثالثة ثانوي كعينة لأفراد الدراسة الحالية يعود لهدف عملي منهجي؛ والذي يتمثل في ضبط متغيرات قد تؤثر على نتائج البحث، منها عامل قلق

الامتحان، وعامل التحصيل الدراسي الذي يخص السنة الثالثة ثانوي بحكم اجتيازهم لامتحان البكالوريا.

وقد تمَّاختيار أفراد المجموعتين بشكل عرضي.

ب –عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الأولية، من بين التلاميذ الذين تحصلوا على أعلى الدرجات في مقياس قلق الامتحان، وتمت المجانسة بينهما من حيث العمر الزمني ومستوى التحصيل. وتكونت العيِّنة النهائية؛ التي شكَّلت المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية، من مجموع 10 التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة من قلق الامتحان، وقد احتفظ الباحث بـ تلميذات وممن أبدين موافقتهن على المشاركة في البرنامج الإرشادي تراوحت أعمارهن بين (18) و (19) سنة من تلميذات ثانوية زينب أم المساكين "بتليملي" بالجزائر العاصمة. أما المجموعة الضابطة فتكونت من 10 تلميذات تراوحت أعمارهن بين (18) و(19) سنة؛ ولتفادي الاحتكاك – بمعنى انتقال الأثر من المجموعة التجريبية إلى المجموعة الضابطة– آثر الباحث اختيار أفراد المجموعة الضابطة من ثانوية أخرى تتمثل في ثانوية عمر راسم "بشارع أحمد زبانا" بالجزائر العاصمة.

ومن الملاحظ أن عدد أفراد المجموعة الواحدة ليس كبيرا، وهذا راجع لطبيعة المنهج المعتمد، حيث حسب خبرات كثيرة من المعالجين أمثال ل ازاروس Lazarusوبرنكمان Brenkmanوغيرهما بأن العدد الأمثل هو الذي يتراوح ما بين: 8 إلى 10 أفراد (العقاد، 2001: 176). ففي بعض الأبحاث التجريبية التي يكون فيها حجم الضبط والرقابة عاليا فإن حجم عينة مقداره (10) أفراد إلى (20) قد يكون مقبولا.

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث في تحقيق أهداف الدراسة على مقياس قلق الامتحان أعد في بيئة عربية من قِبَل (عبد الحكيم عبده قاسم خالد المخلافي، 2008).

ونظرا للآثار السلبية المترتبة عن حالة القلق المرتفعة على مختلف جوانب شخصية الفرد استخدم الباحثون والمتخصصون وسائل متعددة في شخصيتها وقياسها؛ من هذه الوسائل الملاحظة والمقابلة والاختبارات الإكلينيكية والمقاييس التي تعتمد على التقدير الذاتي للمشاعر والانفعالات، وهذه

الأخيرة تتصف بإمكانية تطبيقها على عدد كبير من أفراد مجتمع الدراسة، وبالإضافة إلى مقياس القلق، استخدم الباحث برنامجا إرشاديا جماعيا معرفيا سلوكيا.

مقياس قلق الامتحان:

يمكن قياس الاختبار من خلال مقياس قلق الامتحان الذي أُعد في بيئة عربية من قِبل عبد الحكيم عبده قاسم خالد المخلافي؛ وقد قام الباحث بتعديل بعض الفقرات تتناسب والبيئة الجزائرية –بناء على أراء بعض الأساتذة المحكمين في قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا جامعة الجزائر.

وقد اعتمد صاحب المقياس طريقة ليكرتLikertفي القياس في مقياس قلق الامتحان.

يُقدم المقياس تدرجًا خماسيا للاستجابة يتمثل كل تدرج بدرجة محددة وتكون أعلى درجة (5) للبديل "تنطبق عليّ تماما"، ودرجة واحدة "تنطبق عليّ نادرا".

والجدول الآتي يوضح ذلك. وبالتالي تكون أعلى درجة محتملة للمقياس (240) درجة، وأدنى درجة (48) درجة.

الجدول:توزيع الدرجات على بدائل مقياس قلق الامتحان

البديل	تنطبق عليّ				
	تماما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
الدرجة	5	4	3	2	1

صدق وثبات المقياس:

قام مُعدُّ المقياس في البيئة السورية بحساب الصدق والثبات باستخدام الصدق المنطقي والصدق الظاهري وصدق البناء. ويتوفر الصدق المنطقي في المقياس من خلال تعريف المفهوم أو السمة المراد قياسها، وتحديد المجالات التي تغطيها وتمثيل هذه المجالات بالفقرات التي تغطي المساحات الهامة منها، وقد توفَّر هذا النوع من الصدق في مقياس قلق الامتحان من خلال تعريف مفهوم قلق الامتحان وتحديد وتعريف المجالات التي يشملها المقياس وصياغة الفقرات التي تغطي كل مجال. وقد توفَّرَ الصدق الظاهري في مقياس قلق الامتحان من خلال عرضه على عدد من الخبراء.

أما صدق البناء فقد توفَّرَ في مقياس قلق الامتحان من خلال تحليل درجات عيِّنة التحليل الإحصائي للمقياس وإيجاد العلاقة بين فقرات المقياس بدرجته الكلية، وإيجاد علاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس وإيجاد العلاقة بين مجالات المقياس ببعضها، بالإضافة إلى علاقة فقرات مقياس قلق الامتحان بمجالاتها.

وقد اتبع الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين في استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق الامتحان من خلال حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد عينة التمييز وترتيبها تصاعديا ومن ثم اختيار (27%) من الاستمارات التي حصلت على أدنى درجة و(27%) من الاستمارات التي حصلت على أعلى درجةلأن هذه النسبة تُمثل أفضل النسب للمقارنة بين مجموعتين متطرفتين، كونها تعطينا أفضل معامل تمييز (أبو لبدة، 2000: 349).

ولغرض تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس تم استخدام الاختبار التائيT-Test لعينتين مستقلتين من خلال الحزمة الإحصائية SPSS إذ أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية التي أسفرت نتائجها عن الدلالة الإحصائية 0.01.

أما الثبات فقد تم استخراج مؤشراته لمقياس قلق الامتحان باستخدام إعادة تطبيق المقياس للكشف عن مدى استقرار النتائج بعد إعادة تطبيقه على عيِّنة الثبات نفسها، وقد تم تطبيق مقياس قلق الامتحان على عيِّنة من التلاميذ بلغت (52) تلميذاً وتلميذة بفاصل زمني 3 أسابيع بين التطبيقين الأول والثاني وبعد تحليل النتائج تبيَّن وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين بلغت (0.90).

وتمَّ حساب الثبات بالتجزئة النصفية، إذ تمَّ تقسيم درجات أفراد العينة إلى قسمين وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين القسم الأول والثاني من المقياس تبيَّن وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بلغت (0.69) في حين بلغت هذه العلاقة بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان براون (0.81). واعتمد الباحث على عيِّنة التحليل الإحصائي في استخراج الثبات بالاتساق الداخلي باستخدام "كرونباخ ألفا" وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بدلالة الاتساق الداخلي (0.85).

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

نصَّت فرضية الدراسة على "مساهمة البرنامج الإرشادي في التخفيف من حدة القلق لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا".

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم اختبارها إحصائيا باختبار "t"لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان وذلك على النحو التالي:

- مقارنة متوسط درجات قلق الامتحان في القياس القبلي بمتوسط درجات قلق الامتحان في القياس البعدي، وذلك عند المجموعة الضابطة.
- مقارنة متوسط درجات قلق الامتحان في القياس القبلي بمتوسط درجات قلق الامتحان في القياس البعدي، وذلك عند المجموعة التجريبية.
- مقارنة متوسط درجات قلق الامتحان عند المجموعة الضابطة بمتوسط درجات قلق الامتحان عند المجموعة التجريبية وذلك في القياس البعدي.
- وجاءت النتائج كما يلي في الجدول رقم (01)

الجدول رقم (01): دلالة الفروق في متوسط درجات قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي

المجموعات	المتوسط الحسابي $\bar{X}$		متوسط الفروق D	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق SD	قيمة الاختبار t	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية	قبلي	147.5	-62.9	2.46	25.56-	دال إحصائيا
	بعدي	84.6				
المجموعة الضابطة	قبلي	134.2	+2.4	0.96	2.85	غير دال
	بعدي	136.6				

قيمةt المجدولة 2.80 (α=0.01, dl=9)

يتضح لنا من الجدول رقم (01) وجود فروق دالة إحصائيا عند المجموعة التجريبية بين متوسط درجات قلق الامتحان في القياس القبلي (X: 147.5) وفي القياس البعدي (X :84.6) لصالح القياس البعدي، أي أن قلق الامتحان انخفض في القياس البعدي مقارنة

بالقياس القبلي عند هذه المجموعة، إذ قُدرت قيمة tب: 25.56- وعند مقارنتها بقيمة t المجدولة (2.80) نجدها دالة إحصائيا.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند المجموعة الضابطة بين متوسط قلق الامتحان في القياس القبلي (X: 134.2) وفي القياس البعدي (x :136.6) وهذا يدل على أن قلق الامتحان لم ينخفض.

هذه الفروق الملاحظة خصَّت مقارنة كل مجموعة على حدة، أي المجموعة الضابطة وحدها والمجموعة التجريبية وحدها، أما من حيث مقارنة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي، فقد توصل الباحث إلى ما يلي:

الجدول رقم (02): دلالة الفروق في متوسط درجات قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة الاختبار t	الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة	10	136.6	10.15	-12.93	دال إحصائيا
المجموعة التجريبية	10	84.6	5.09		

قيمةt المجدولة: 2.53 (α=0.01 ,dl=9)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) وجود فروق دالة إحصائيا، بين متوسط درجات قلق الامتحان في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة (136.6) والمجموعة التجريبية (84.6) لصالح المجموعة التجريبية، أي أن أفراد المجموعة التجريبية انخفض لديهم قلق الامتحان في القياس البعدي وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة، إذ قُدِّرت قيمة t المحسوبة (12.93-) وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة (2.53) تتضح لنا أنها دالة إحصائيا وهذا ما يدل على تحقُّق الفرضية، أي أن البرنامج الإرشادي المطبق قد ساهم في خفض قلق الامتحان عند المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي وبالتالي لم ينخفض لديها قلق الامتحان.

تفسير نتائج الفرضية:

بناءً على ما تمَّ التوصل إليه ميدانيا في بحثنا التجريبي، بالنسبة لاختبار فرضية الدراسة نحاول تفسير تلك النتائج بالرجوع إلى الخلفية النظرية التي لها علاقة بالموضوع.

بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وإجراء القياسات البعدية التي أخضعت للتحليل الإحصائي تبين لنا أن متوسط درجات قلق الامتحان في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية جاءت لصالح المجموعة التجريبية، أي أن أفراد المجموعة التجريبية انخفض لديهم قلق الامتحان. وهذا دليل على فعالية البرنامج الإرشادي المطبق في الدراسة. لقد تمَّ إخضاع المجموع الضابطة إلى قياس قبلي لقلق الامتحان وبعد مرور ثلاثة أشهر، تمَّ إخضاعها إلى قياس بعدي على نفس المقياس، فتبين لنا ارتفاع طفيف في قلق الامتحان إلى (136.6) بعدما قُدِّر في القياس القبلي بـ(134.2)، وقدأوضح التحليل الإحصائي باختبار ت، كما يظهر في الجدول رقم (01) أن الفرق بين هذين المتوسطين غير دال إحصائيا وهذا يدل على أن قلق الامتحان لم ينخفض.

أما المجموعة التجريبية فقد تمَّ إخضاعها إلى قياس قبلي خلال شهر ديسمبر وقياس بعدي خلال شهر فيفري، وخلال الفترة الممتدة ما بين القياس القبلي والقياس البعدي تمَّإخضاعها إلى عدد من الجلسات الإرشادية المعرفية السلوكية والذي يقدر بـ 15 جلسة، تبيَّن لنا أن قلق الامتحان قد انخفض، بحيث بعدما كان يقدر بـ (147.5) في القياس القبلي أصبح يُقدَّر بـ (84.6) في القياس البعدي. وقد أوضح التحليل الإحصائي باختبار ت، كما يظهر في الجدول رقم (01) أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند المجموعة التجريبية في متوسط درجات قلق الامتحان لصالح القياس البعدي، أي أنَّ درجات قلق الامتحان قد انخفضت في القياس البعدي.

وعند المقارنة بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات البعدية وبالنظر إلى نتائج التحليل الإحصائي كما هو موضح في الجدول رقم (02) تبيَّن أن الفرق بين متوسط درجة قلق الامتحان عند المجموعة الضابطة المقدر بـ (136.6)، ومتوسط درجة قلق الامتحان عند المجموعة التجريبية (84.6) دال إحصائيا أي أن أفراد المجموعة التجريبية انخفض لديهم قلق الامتحان وهذا دليل على فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي القائم على النظرية العقلانية الانفعالية بجلساته المختلفة المطبق في الدراسة الحالية في خفض قلق الامتحان، وعلى تأثيره الإيجابي على أفراد العينة التجريبية الذين خضعوا له.

تبيَّن لنا مما سبق انخفاض قلق الامتحان عند المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وذلك في القياس البعدي؛ أي بعد خضوع أفراد المجموعة للبرنامج بجلساته الخمسة عشرة (15) وما تضمنه من محاور وفنِّيات ووسائل وأساليب وواجبات منزلية مرتبطة وموجَّهة إلى خفض قلق الامتحان.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في حدود هذه الدراسة إلى وجود تباعد في الإحساس بقلق الامتحان وخاصة في الجانب المعرفي على اعتبار أن هذا الجانب من أكثر جوانب الشخصية تأثرا بقلق الامتحان وعلى ضوء هذا التأثير يتحدد أداء التلميذ سلبا أو إيجابا.

بصورة عامة يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث أكثر تأثرا بالمواقف الضاغطة وأكثر إفراطا في الاستجابة لها بسبب حساسية المكون الانفعالي والعاطفي من شخصيتهن نتيجة للتنشئة الاجتماعية التي تتساهل في ضبط الجانب الانفعالي عند الإناث إلا أنهن ما دُمْن قد خضعن للبرنامج الإرشادي بدا انخفاض قلق الامتحان لديهن جليا (المجموعة التجريبية)، في حين التلميذات اللواتي تنتمين إلى المجموعة الضابطة لم تخضعن لبرنامج إرشادي حيث تجلى لديهن إفراط كبير في الاستجابة فبدا ارتفاع قلق الامتحان جليا. وفي هذه الدراسة لسنا بصدد المقارنة بين الإناث والذكور لأن الثانويتين ليستا مختلطتين، إنما قمنا بذلك للتوضيح فقط.

إن نتيجة الدراسة الحالية تسير في اتجاه ما قدمته نتائج أبحاث ماندلر وسراسن (Mandler et Sarason ; 1952) من جامعة يال الأمريكية التي افترضت أن القلق عامل معرقل للأداء والإنجاز أكثر من كونه عاملاً ميسراً ومسهلاً لعملية التعلم.

والنموذج النظري "لماندلروسراسن" يبرز أن دوافع القلق تؤدي إلى استثارة استجابات مرتبطة بالمهمة أو استجابات غير مرتبطة بها، وهذه الحالة الأخيرة تكون مركَّزة حول الذات وتسمى باستجابات القلق، وهذا ما يُبرِّر الدور المعرقل للقلق (نزيم صرداوي، 2010: 50).

ولقد اعتبر سراسن وزملاؤه أن وضعية الامتحان وضعية تهديد للمتعلم، وأن قلق الامتحان يتمَّيز بسلبية أكثر في التأثير في الأداء والنجاح.

ويرى بينامين (Benjamin) أن النتائج الدراسية للمتعلمين ذوي القلق المرتفع تعود أساسا إلى صعوبات في تعلُّم المعلومات أو في تنظيمها أو في استدعائها واستذكارها قبل الامتحان وهو ما يؤكد أنَّ تدخُّل المرشد وفق برنامج إرشادي يساهم في خفض قلق الامتحان.

خاتمة:

يظهر مما تقدم أن نتيجة الدراسة الحالية سارت في اتجاه ما توقعه الباحث من فرضيته وتحققت على مستوى العينة المدروسة، وهو ما تجلى في الأثر الذي تركه البرنامج الإرشادي، من خلال الجلسات الإرشادية، على المجموعة التجريبية.

قائمة المراجع:

1 –أبو لبدة، سبع (2000) **مبادئ القياس النفسي والتعليم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي** ، ط6، عمان، الأردن، جمعية المطابع.

2 – العقاد عصام عبد اللطيف (2001) **سيكولوجية العدوانية وترويضها –منحنى علاجي معرفي جديد** – دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

3 – الهواري، ماهر والشناوي، محمد (1987) **قياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الامتحان)، معايير ودراسات ارتباطية** ، مجلة رسالة الخليج، ع 22.

4 – حكيمة آيت حمودة (2010) **أهمية تقدير الذات في التعامل مع قلق الامتحان وعلاقته بالنجاح والرسوب في شهادة البكالوريا**، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، ع 15.

5 –سمير بوالطمين (2010) **علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي واستراتيجيات التعامل، مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية**، جامعة الجزائر 2، ع 16.

6 –سعيد حسني العزة (2006) **دليل المرشد التربوي في المدرسة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

7 – عبد الخالق، أحمد محمد (1987) **قلق الموت** ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع 111.

8–محمد أحمد إبراهيم سعفان (2005) **العملية الإرشادية**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ب ط.

9 محمد محروس الشناوي (1996) **العملية الإرشادية والعلاجية**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.

10مصطفى عشوي (2010) **مدخل إلى علم النفس المعاصر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3.

11زهية خطار (2008) **إعداد وتطبيق برنامج إرشادي جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا**، جامعة الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

12–نزيم صرداوي (2010) **القلق وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** ، مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، ع 16.

13-George, R.L &Cristiani, T.S (1981) **Theory, methods and processes of counseling and Psychotherapy**. Englewood Cliffs, N.Y: Prentice-Hall.

14-Mandler. G and Sarason.S (1959): **A Study of anxiety and learning**, Journal of abnormal social psychology, N° 47.

15-Pepinsky, H.B &Pepinsky: P (1954) **counseling: Theory and Practice**. New-York. Ronald Press.

16-Rogers: C (1961) **on becoming a person**. Boston: Houghton Mifflin.

17-Shertzer, B. & Stone, S.C (1974) **Fundamentals of counseling** (2nd ed) Boston: Houghton Mifflin.

18-Spielberger, F.d (1976): **Anxiety and Behavior Academic Press**, New York.

19-Wine. J (1971): **Test anxiety and direction of attention psychological bulletin**: Journal of psychology, vol.5, N°37.

20-WWW.**almualem**.net.