Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس.

تخصص: الإرشاد النفسي والتنمية البشرية

فعالية برامج الدورات التدريبية في التقليل من قلق امتحان البكالوريا

إعداد الطالبة:

بن رابح نعيمة .

تحت إشراف:

د. بشلاغم يحي

أعضاء لجنة المناقشة:

أ د بشير محمد:	أستاذ	جامعة تلمسان	رئيسا
د بشلاغم يحي:	أستاذ محاضر أ	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
د فقيه العيد:	أستاذ محاضر أ	جامعة تلمسان	مناقشا
د لكحل مصطفى:	أستاذ محاضر ب	جامعة تلمسان	مناقشا

2012 -2011

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم.

الحكمة ضالة المؤمن، فأنى وجدها فهو أحق بها

صدق رسول الله

شكر وعرفان

يطيب لي بكل امتنان، أن أتوجه بالحمد والشكر الجزيل لله ذو الفضل والمنة والإحسان، علي وعلى كل بني الإنسان.

ثم إلى أصحاب الفضل من الناس،بالشكر والعرفان ، وعلى رأسهم أستاذي الدكتور

بشلاغم يحي،الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل ، ومتابعتي أثناء إنجازه.

ثم إلى كل أستاذ من أساتذتي الباقين ، الذين استشرتهم أو طلبت مساعدتهم، ولم يبخل أيا منهم بتقديم ما طلبت .

إلى كل زميل وزميلة، قدم لي يد العون في توزيع الاستمارات وحرص على استرجاعها نيابة عني.

إلى كل طالب وطالبة، تكرم بالبحث معي عن كتب ومراجع لإثراء دراستي.

إلى عاملات وعمال المكتبات بالخصوص في تلمسان ووهران الذين لن أنسى فضلهم علي في تمكيني من البحث في أي مرجع أردت.

إلى السادة المدربين ، وموظفي إدارات المراكز التدريبية التي قصدتها في الجانب الميداني من دراستي.

إلى هؤلاء جميعا.....شكرا جزيلا

الطالبة: بن رابح نعيمة .

إهداء

* إلى الوالدين الكريمين

* إلى الزوج الغالي.

* إلى الأبناء : أسامة ، رميصاء ، يوسف ، مريم ، الأعزاء

* إلى الإخوة والأخوات الأحباء.

* إلى كل من دعى لي بالتوفيق والثبات.

* إلى أمة القرآن جمعاء

أهدي هذا العمل

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية الدورات التدريبية، في خفض قلق الامتحان لدى الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا دفعة جوان 2012، حيث اعتمد كل من مركز الرائد بوهران، إشراق ببئر خادم، الذكاء ببوزريعة بالجزائر العاصمة في الدراسة الميدانية. وانطلقت الطالبة الباحثة بناءا على هذا الهدف من **التساؤلات التالية**:

- هل هناك فرق في درجات القلق لدى أفراد العينة التجريبية والضابطة على القياس القبلي؟

- هل هناك فرق في درجات القلق فيما بين أفراد العينة التجريبية على القياس القبلي؟

- هل هناك فرق في درجات القلق لدى أفراد العينة التجريبية والضابطة على القياس البعدي؟

- هل هناك فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان فيما بين المجموعات التجريبية على القياس البعدي ؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما تقيسها أداة الدراسة فيما بين كل مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، تبعا لكل مركز على حدة، في القياس البعدي ؟.

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة تعزى إلى متغيرات الجنس، السن، والتخصص الدراسي؟

وللإجابة على تلك التساؤلات اقترحت الطالبة **الفرضيات التالية:**

1-: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق كما يقيسها مقياس **حالة القلق وسمة القلق لسبيلبرجر** بين المجموعات التجريبية وهم التلاميذ المستفيدين من الدورات التدريبية وبين المجموعات الضابطة ، وهم التلاميذ الذين لم يستفيدوا من تلك الدورات في القياس القبلي.

1-1: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس **حالة القلق وسمة القلق لسبيلبرجر** فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة في القياس القبلي.

2-: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها **مقياس القلق من الامتحان** بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في القياس البعدي .

2-1-: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها **مقياس القلق من الامتحان** فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة في القياس البعدي.

2-2-: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها **مقياس القلق من الامتحان** لسبيلبرجر فيما بين كل مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة تبعا لكل مركز على حدة في القياس البعدي.

2-3-4-5: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها **مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر** فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة في القياس البعدي تُعزى لمتغيرات الجنس، السن والتخصص الدراسي.

تكونت العينة التجريبية من 22تلميذا، بواقع 17 متدربة و05 متدربين، مسجلين بالمراكز التدريبية: الرائد بوهران بواقع (04متدربين)، إشراق بالجزائر العاصمة (11متدرب)، الذكاء بالجزائر العاصمة (07 متدربين)، والعينة الضابطة تكونت من (25) تلميذا وتلميذة من أقسام النهائي ثانوي مرشحين لامتحان البكالوريا، (14) تلميذا وتلميذة شكلوا المجموعة الضابطة المكافئة للمجموعة المتدربة بمركز إشراق، (04) تلاميذ في المجموعة الضابطة لمجموعة مركز الرائد (07) المجموعة الضابطة لمجموعة مركز الذكاء، حيث تم توزيع المقياس القبلي (مقياس حالة القلق وسمة القلق لسبيلبرجر)على العينة قبل البدء في التدريب، والمقياس البعدي (مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر وآخرون) بعد انتهاء الدورات، وبعد التحليل الإحصائي وفق برنامج أل SPSS الإصدار (15) واستخدام اختبار"ت" للعينتين المستقلتين وكذا اختبار "ف" لتحليل التباين الأحادي، أسفرت النتائج على مايلي :- لا يوجد فرق في مستوى القلق في القياس القبلي بين المجموعات التجريبية والضابطة. – لا يوجد فرق في مستوى القلق من الامتحان في القياس القبلي فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة - توجد فروق في مستوى القلق من الامتحان في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة الضابطة .

- توجد فروق بين المجموعات التجريبية والضابطة تبعا لكل مركز تدريبي في مستوى القلق من الامتحان في القياس البعدي، ما عدا بين المجموعة التجريبية المتدربة بمركز الذكاء ومجموعتها الضابطة، كما لم تثبت فروق فيما بين المجموعات التجريبية تُعزى لمتغيرات الجنس، السن والتخصص الدراسي، في القياس البعدي عند مستوى دلالة 0.05.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
السنة النبوية: حديث شريف	أ
- شكر وعرفان.	ب
- إهداء.	ج
- ملخص الدراسة.	د- ه
- قائمة المحتويات.	و- ي
- قائمة الجداول.	ك - ل
- قائمة المخططات.	م
- قائمة الملاحق.	م
- المقدمة العامة.	1- 3
الفصل الأول: تقديم الدراسة.	
1- إشكالية وتساؤلات الدراسة.	5 – 12
2- فروض الدراسة	13 – 14
3- أهداف الدراسة	15
4- أهمية الدراسة.	16
5- دواعي اختيار الموضوع.	17
6- التعاريف الإجرائية.	17
7- صعوبات البحث.	18
الفصل الثاني : التدريب .	
أولا: التدريب.	20
تمهيد.	20
1- تعاريف للتدريب.	20- 21
2- علاقة التدريب بالتنمية.	21- 22
3- أهمية وأهداف التدريب.	22 -25
4- أسس التدريب ونظرياته.	26- 31
5- أنواع التدريب.	31- 48
6- مرحلة التدريب.	35- 38
7- الوسائل التدريبية.	39- 42
8- تكنولوجيا التدريب.	42- 46

9- الحقيبة التدريبية	47- 49
10- فلسفة ومعايير التدريب الفعال	50- 51
11- التدريب في ميدان التعليم .	52
12- التدريب في الفصل الدراسي.	52
13-أهم المجالات الرئيسية المستفيدة من التدريب في المجال التربوي.	53
14- واقع مؤسسات إعداد و تدريب المعلمين في الوطن العربي	53- 55
14- أنواع برامج تدريب المعلمين في بعض الدول الغربية.	55
15- نماذج عربية في تدريب المعلمين.	56- 57
16- نماذج غربية في تدريب المعلمين.	58
17- مبادئ أساسية في تدريب المعلمين.	59
خلاصة الفصل.	60
الفصل الثالث: الامتحانات والقلق	
أولا: الامتحانات.	62
- تمهيد.	62
1- تعاريف للامتحانات.	63
2- مفهوم امتحان البكالوريا.	64
3- أهمية الاختبارات التحصيلية.	64 – 65
ثانيا: القلق.	65
1- النظريات النفسية ومفهوم القلق.	65- 66
2- أنواع القلق.	67- 68
3- الأعراض المصاحبة للقلق.	68
4- خصائص القلق ومظاهره.	68- 69
5- القلق والخوف	69
ثالثا: قلق الامتحان.	70
1- مفهوم قلق الامتحان.	70
2- أبعاد قلق الامتحان	71
3- مشاكل الامتحانات.	71- 72
4- أسباب ومصادر قلق الامتحان.	72- 73
5- قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل.	74- 75
6- قلق الامتحان و علاقته بعادات المذاكرة.	75
7- دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التخفيف من قلق الامتحان.	76- 77
- خلاصة الفصل	77
الفصل الرابع: الإرشاد النفسي والتنمية البشرية	

أولا:- الإرشاد النفسي:	80
تمهيد.	80
1- تعاريف للإرشاد النفسي.	80
2- أسس الإرشاد النفسي.	80- 81
3- أهداف الإرشاد النفسي.	81
4- ميادين الإرشاد النفسي.	81- 82
ثانيا: الإرشاد النفسي المدرسي.	82
1- تعاريف للإرشاد النفسي المدرسي.	82
2- أهداف الإرشاد المدرسي.	83
3- الإرشاد المدرسي في مراحل التعليم .	83- 86
4- مناهج الإرشاد والمشاكل المدرسية.	87- 88
5- الإرشاد المدرسي والتدريب.	88- 89
6- الإطار القانوني لمهنة المُرشد المدرسي في الجزائر.	90
7- أدوار ومهام مستشار التوجيه المدرسي.	90- 93
8- نماذج عن الخدمات الإرشادية الإعلامية لمستشار التوجيه المدرسي والمهني.	94
ثالثا: التنمية البشرية.	95
1- تعاريف للتنمية البشرية.	95
2- مداخل التنمية البشرية.	95- 96
3- أسس التنمية البشرية.	96
4- الخيارات الضامنة لتنمية الإنسان.	96
5- علاقة التنمية البشرية بالتعليم	97
6- علاقة التنمية البشرية بالإرشاد النفسي.	97- 98
7- واقع التنمية البشرية في البلدان العربية.	99
8- واقع التنمية البشرية في الجزائر.	100
خلاصة الفصل	100
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة:	
تمهيد.	102
أولا: الدراسة الاستطلاعية.	102
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.	102

2- عينة الدراسة الاستطلاعية	102-104
3- أدوات جمع البيانات.	104-112
ثانيا : الدراسة الأساسية .	120
1- المنهج المتبع في الدراسة.	120
2- عينة الدراسة الأساسية .	121-122
3- أدوات جمع البيانات.	123
4- الأساليب الإحصائية .	125
5- عرض الحقائب التدريبية لمراكز التنمية البشرية محل الدراسة.	126-172
6- تقييم الدورات التدريبية.	172-175
خلاصة الفصل.	175
الفصل السادس: عرض وتفسير نتائج الدراسة:	
أولا :عرض النتائج	178
1- عرض نتائج اختبارات التجانس.	178-179
2- عرض نتائج الفرضية الأولى.	180
2-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى .	180-181
3- عرض نتائج الفرضية الثانية.	181
3-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية .	182
3-2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.	182-184
3-3 عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.	184
3-4عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.	185
3-5 عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة.	185-186
ثانيا: تفسير النتائج	
1- تفسير نتائج الفرضية الأولى.	186-187
1-1- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى .	187-188

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية.	191-188
2-1- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية	193-191
2-2 تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.	198-194
2-3 تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.	199
2-4 تفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.	199
2-5 تفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة.	200
خلاصة الفصل .	201
الخاتمة.	202
التوصيات والاقتراحات.	203
قائمة المراجع.	214-204
الملاحق.	228-216

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	103
2	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب السن	103
3	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص الدراسي	104
4	خصائص مقياس "حالة القلق وسمة القلق" لسبيلبرجر وآخرون	105
5	مواصفات المقياس "القلق من الامتحان" لسبيلبرجر وآخرون	106
6	مواصفات مقياس القلق من الاختبار (فقرات الانفعالية – فقرات الاضطراب)	107
7	نتائج ثبات أداة التقدير الذاتي" حالة القلق وسمة القلق" وفق معادلة ألفا كرومباخ	108
8	نتائج ثبات أداة " القلق كحالة وكسمة " بطريقة التجزئة النصفية ومعادلات التصحيح.	109
9	نتائج ثبات أداة "قلق الامتحان " وفق معادلة ألفا كرومباخ	109
10	معامل الثبات مقياس القلق من الامتحان باستخدام التجزئة النصفية وبمعادلات التصحيح لكل من "سبيرمان براون "و " "جوتمان " .	110
11	قيمة " ر" للدلالة على الارتباط بين مقياس القلق كحالة وكسمة ومقياس القلق من الامتحان	112
12	بيانات اختبارات الصدق والثبات والارتباط	112
13	بيانات عن مركز إشراق (للتدريب والتطوير)	114
14	بيانات عن مركز الذكاء للتدريب	116
15	بيانات عن مركز الرائد للتدريب والخدمات الاجتماعية	118
16	عنوان كل دورة تبعا لكل مركز من المراكز التدريبية	121
17	توزيع أفراد العينة التجريبية حسب:الجنس، السن،التخصص الدراسي	122
18	مواصفات العينة الضابطة من حيث السن، الجنس، التخصص الدراسي	125
19	مجريات دورة " كيف تستعد للامتحان" بمركز الرائد	140-135
20	مجريات دورة " الاستعداد النفسي للامتحان" بمركز إشراق	169-153
21	مجريات ورشة " التحرر من الطاقة السلبية " بمركز الذكاء.	172-170

22	تقييم الدورات التدريبية وفق ما جاء في الجانب النظري وما كانت عليه في الواقع (دورة الرائد)	173
23	تقييم دورة "الاستعداد النفسي للامتحان "بمركز إشراق	174
24	تقييم ورشة « التخلص من الطاقة السلبية " من دورة موجة النجاح بمركز الذكاء	175
25	دلالة قيمة معامل ليفين في القياس القبلي	178
26	دلالة قيمة معامل ليفين في متغير الجنس:	178
27	دلالة قيمة معامل ليفين في متغير التخصص الدراسي:	179
28	دلالة قيمة معامل ليفين في متغير السن	179
29	قيمة " ت" المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي :	180
30	دلالة قيمة « ف" فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس القبلي	181
31	دلالة قيمة " ت" بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي	181
32	دلالة قيمة " ف" فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي	182
33	دلالة قيمة " ت" بين المجموعة التجريبية المُتدربة بمركز الرائد ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي	183
34	دلالة قيمة " ت" بين المجموعة التجريبية المُتدربة بمركز إشراق ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي	183
35	قيمة " ت" بين المجموعة التجريبية المُتدربة بمركز الذكاء ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي	184
36	دلالة قيمة " ف" فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث من حيث متغير الجنس في القياس البعدي	184
37	دلالة قيمة " ف" فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث من حيث متغير السن في القياس البعدي	185
38	دلالة قيمة " ف" فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث من حيث متغير التخصص الدراسي في القياس البعدي	186
39	نسب درجات القلق لدى العينة التجريبية بمركز الذكاء في القياسين القبلي والبعدي	197

قائمة المخططات

رقم المخطط	عنوان المخطط	الصفحة
01	تصنيف أنواع التدريب حسب الطعاني	34
02	تصنيف أنواع التدريب حسب عساف	34
03	العلاقة بين الهدف، الأسلوب، النشاط، البرنامج والوسيلة التدريبية	39
04	الخطوات الرئيسة في استخدام التدريب الخصوصي في تحسين أداء العمل	42
05	الخصائص الأساسية لشجرة الأخطاء	46

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس تقدير الذات	217
02	مقياس قلق الامتحان	219-218
03	دليل إعلامي "التحضير النفسي والموضوعي للمقبلين على امتحان شهادة البكالوريا".	222 -220
04	الدرجات الخام للمجموعات التجريبية والضابطة	228 -223

مقدمة:

لقد شكَل وما زال، العامل البشري المُتميز في أدائه والسوي في انفعالاته والمتوافق مع بيئته وبني جنسه، أكثر المُخرجات التعليمية التي سعت إليها بجد وكد أغلب المؤسسات التربوية والتعليمية في مختلف الأعصار والأمصار.

ولأجل تحقيق هذه الغاية، أُبتكرت مختلف الآليات والتقويمات والأساليب التعليمة والتدريبية الممكنة، غير أن من بين ما كان له الأثر العكسي على الأداء المرجو والمستوى المُتطلع إليه، ما ندعوه الآن بالامتحانات، التي جُعلت لاختبار مستويات الإنجاز والتقدم والاستيعاب ما يُقدم لمتعلمين داخل أسوار المؤسسة التعليمية، فانقلبت بفعل اعتمادها كمرجع واحد ووحيد للحكم على ما تحقق من الهدف المقصود لدى هؤلاء، انقلبت إلى هدف في حد ذاته وجَرت ما جرته من تداعيات وانعكاسات سلبية على المتمدرس في مختلف الأطوار التعليمية، فصارت المؤسسة التربوية بفعل ما تسببت هذه الآليات التقويمية به من أثار سلبية، على الفرد المُتعلم، تسعى في الجهة المُقابلة إلى العثور على آليات موازية للتخفيف من وطأة القلق الذي وقع فيه هذا الأخير بفعل الامتحان الذي أخذ يتسبب في إعاقته عن الأداء المطلوب منه خصوصا إذا كان ذلك الموقف الاختباري، جسر يُرشحه إما للعبور إلى طور تعليمي أعلى أو لا يسمح له، بناءا على نتائجه فيه.

وأمام تزايد هذه الحالات وتفاقم مضاعفاتها على الطالب من جهة وعلى المؤسسات التعليمية من جهة أخرى، وذلك عندما يكون المردود أو العائد من العملية التعليمية أقل من المستوى الذي رُصدت له الميزانيات وصرفت عليه النفقات، أمام ذلك، وفي غياب آليات على مستوى هذه المؤسسات للحد من حالات - قلق – سواء في شكل مقررات دراسية أو تكفل بيداغوجي جاد وعميق بداخلها، ظهرت على الساحة ومن خارج هذه المؤسسات التعليمية النظامية وحتى الجامعية مراكز للتنمية البشرية، أخذت على عاتقها تدريب الطلبة الواقعين تحت ضغط القلق، وتعليمهم كيفية السيطرة على انفعالاتهم السلبية، من أجل التحكم في نوعية الأداء المطلوب منهم ساعة الامتحان إلى جانب دورات تدريبية أخرى تقوم بإعدادها

لتخطي عقبات نفسية وتعديل سلوكات غير مرغوب فيها، لمن يرغب في ذلك من الأفراد في المجتمع . ومن أجل البحث في الموضوع أجرت الطالبة الدراسة الحالية والتي انقسمت إلى جانبين :

جانب نظري: والذي احتوى على الفصول التالية: **الفصل الأول**: الذي ضم **" تقديم البحث"** وهو الآخر على: - تحديد إشكالية الدراسة – فرضيات الدراسة – أهداف

الدراسة – أهمية الدراسة - دواعي اختيار الموضوع – تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.

الفصل الثاني: الذي تناول موضوع " التدريب " وفيه: أولا : عموميات عن التدريب واشتملت على المواضيع التالية:- تمهيد – تعاريف عن التدريب – بين التدريب والتنمية – المُرتكزات الفكرية عن التدريب – أهمية التدريب – أهداف التدريب – أسس التدريب – نظريات التدريب – أنواع التدريب – مرحلة التدريب – الوسائل التدريبية – تكنولوجيا التدريب – الحقيبة التدريبية- فلسفة ومعاير التدريب الفعال – ثانيا: التدريب في ميدان التعليم والذي ضم العناصر التالية : تمهيد – التدريب في الفصل الدراسي – أحد أهم المجالات المستفيدة من التدريب في الوسط التربوي - واقع ومؤسسات إعداد وتدريب المعلم في الوطن العربي. - أنواع برامج تدريب المعلمين في بعض الدول المتقدمة .- نماذج عربية في تدريب المعلمين - نماذج غربية في تدريب المعلمين.- مبادئ أساسية في تدريب المعلمين، وخلاصة للفصل

الفصل الثالث: خصص لموضوع الامتحانات والقلق النفسي خُصص الجزء الأول منه إلى الحديث عن الامتحانات، أولا: الامتحانات. تمهيد - تعاريف للامتحانات .- مفهوم امتحان البكالوريا.أهمية الاختبارات التحصيلية. ثانيا: القلق. تمهيد - النظريات النفسية ومفهوم القلق- أنواع القلق.- الأعراض المصاحبة للقلق - خصائص القلق ومظاهره.- القلق والخوف .ثالثا: قلق الامتحان. مفهوم قلق الامتحان - أبعاد القلق - مشاكل الامتحانات - أسباب ومصادر قلق الامتحان- قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل - قلق الامتحان وعلاقته بعادات المذاكرة.

دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الخفيف من قلق الامتحان - خلاصة الفصل.

الفصل الرابع: خصص للإرشاد النفسي والتنمية البشرية، أولا : الإرشاد النفسي- تعاريف للإرشاد النفسي- أسس الإرشاد النفسي - أهداف الإرشاد النفسي- ميادين الإرشاد النفسي، ثانيا: الإرشاد النفسي المدرسي- تعاريف- أهداف الإرشاد المدرسي - الإرشاد في مراحل التعليم المدرسي- مناهج الإرشاد والمشاكل المدرسية - الإرشاد المدرسي والتدريب. الإطار القانوني لمهنة المرشد المدرسي في الجزائر- أدوار ومهام مستشار التوجيه المدرسي- نماذج عن الخدمات الإرشادية الإعلامية لمستشار التوجيه المدرسي.ثالثا: التنمية البشرية- تعاريف - مداخل التنمية البشرية- أسس التنمية البشرية - الخيارات الضامنة لتنمية الإنسان - علاقة التنمية البشرية بالتعليم - علاقة التنمية البشرية بالإرشاد النفسي - واقع التنمية البشرية في البلدان العربية - خلاصة الفصل.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة- أولا: الدراسة الاستطلاعية.

- أهداف الدراسة الاستطلاعية - عينة الدراسة الاستطلاعية - أدوات جمع البيانات.

- معاينة المراكز التدريبية ثانيا: الدراسة الأساسية.- المنهج المتبع في الدراسة الأساسية - عينة الدراسة الأساسية - أدوات جمع البيانات - إجراء القياس - الأساليب الإحصائية - عرض الحقائب التدريبية والتعليق على الدورات - تقييم الدورات- خلاصة الفصل

الفصل السادس: عرض وتفسير نتائج الدراسة، ختمت الدراسة باقراحات وتوصيات .

الفصل الأول: تقديم البحث

1- إشكالية وتساؤلات الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- دواعي اختيار الموضوع.

6- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

7- صعوبات البحث.

1- إشكالية و تساؤلات الدراسة:

تُعد المؤسسة التربوية من ضمن المؤسسات الكبرى والفاعلة في المجتمع عبر السنين والأجيال، وعلى عاتقها أُلقيت مهمة تنوء بحملها الجبال، ألا وهي مهمة التربية.

غير أنها باتت تواجه في العصور المتأخرة والمتقاربة، العديد من التحديات وتقف أمام الكثير من الأزمات، عاجزة عن التدخل لحل كل المشكلات بجدارة وفعالية، ومن بين المشاكل التي كانت ولا تزال تُعاني منها المؤسسات التربوية، مشاكل الأداء والإنجاز لدى المتعلمين بها، سواء كان هذا الأداء في شكل استجابات معرفية أو سلوكية أو قيمية، إن في مواقف الحياة عامة أو عند مواقف الامتحان خاصة، وسواءا امتُحنوا بعد تخرجهم والتحاقهم بركب الحياة، وهو ما يتجلى في ضعف أدائهم الوظيفي، حين يعجزون عن توظيف ما يُفترض أنهم قد حصلوه طيلة سنوات تمدرسهم بتلك المؤسسات، وما جمعوه من معارف ومهارات بها، خصوصا في الدول المتخلفة من العالم، فكما يقول **كزافييه روجرز** في صدد حديثه عن آفة النجاحات والإخفاقات المُسرفة وانعكاسات تلك الطريقة في تقويم التلاميذ،على المؤسسة التربوية وعلى المدى البعيد " .. هناك عاقبة أخرى على المدى البعيد، وهي ما يُدعى بالأمية الوظيفية، تلاميذ درسوا مدة 6 سنوات، 7 سنوات، 8 سنوات، وربما أكثر، يغادرون المدرسة، وحين يجدون أنفسهم في خضَم الحياة اليومية نجدهم عاجزين عن استعمال ما تعلموه في المدرسة " (روجرز،د.ت:102)، أو حتى إذا امتُحنوا وهم لا يزالون منضوون تحت سقفها، ومنتمين إلى أقسامها التعليمية حين يظهر عجزهم ذاك ويتجلى في تدني تحصيلهم الأكاديمي، مقارنة بمعايير الأداء المقبول ناهيك عن معايير الأداء العالي.

فإن كان الشكل الأول للعجز له ما يُفسره على صعيد المناهج وطرائق التدريس وفلسفة التربية وغيرها من الأسباب، فإن للشكل الثاني منه ما يجعل التقويم التربوي، الذي هو من ابتكارات العملية التعليمية ذاتها، من بين أهم الأسباب في ضعف التحصيل وانخفاض الإنجاز الأكاديمي. فالامتحان الذي تحول من وسيلة للتقييم والتقويم بفعل ممارسات غير واعية ولا مسئولة من أطراف عدة في المؤسسات التعليمية، وحتى من باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، تحول إلى أداة لتفريغ الجُعبة المعرفية في حدود زمنية ضيقة مصحوبا وبشدة بملأ لجُعبة أخرى، هي جُعبة التوترات والقلاقل النفسية لدى الممتحنين وما قلق الامتحان إلا واحدا من أبرز تلك الصور التي أفرزها الاستخدام السيئ للامتحانات فكرة وممارسة، وفي هذا الصدد يُشير **أنو عقل** بقوله "..فمع اقتراب مواعيد الامتحانات نرى وجوها شاحبة

لطلابنا، وأجساما هزيلة، وعيونا غائرة، وأعصابا مضطربة، وخوفا باديا وقلقا واضحا.. " (عقل،20:2002) و يُضيف **منصوري عبد الحق** قائلا " إن تكرار تجربة الامتحان عدة مرات خلال السنة الواحدة، تعني بالنسبة لكل تلميذ معاينة – مرة بعد مرة– موجة من القلق والتوتر و الخوف يفرضها عليه جو الامتحان خلال فترة التحضير والاستعداد وعند انتظار ما سيسفر عنه " (منصوري،2001: 46). ثم وبعد وقوع الواقعة، واستشعار خطر ظاهرة القلق من الامتحان وأثرها على التحصيل والانجاز الأكاديمي، الذي شهدت به الكثير من الدراسات، على غرار دراسة **مرسي** التي أثبتت أن متوسط الدرجات عند مجموعة من الطلبة ذوي القلق المنخفض أعلى من متوسط درجات المجموعة ذوي القلق العالي(مرسي، 1979: 29)، وما أشارت إليه دراسة **موللر** Mueller من أن زيادة القلق لدى بعض الأفراد تجعلهم يجدون صعوبة في استقبال المعلومات وإدخالها إلى الذاكرة (لندال دافيد وف،1980: 44)، ولذلك لاغرابه أن نرى إجماعاً لدى معظم علماء النفس أن القلق هو المحور والمحرك الأساسي لجميع الأمراض النفسية.(عبد العزيز مهيوب، 1998: 4)، وفي مواجهة ذاك الخطر، اتجهت جهود الكثير من هيئات ومنظمات ومراكز دراسات ومخابر أبحاث للتصدي لهذه الظاهرة من خلال بناء أدوات قياس لها، قصد تشخيصها وتحديد مستوياتها لدى شرائح المتعلمين المختلفة من جهة، ومن جهة أخرى التدخل على مستوى التخصص العلمي المُوظف للإرشاد النفسي وخاصة منه المدرسي الموجه للتلاميذ والطلاب، لمساعدة هؤلاء على تخطي عقبات قلَّما ينجون منها خلال مسارهم التعليمي، كلٌ حسب درجة استعداده للتأثر بها وحجم التأثير الخارجي المُساهم في إحداثها عنده .

لقد أكدت الكثير من الدراسات عن الإرشاد المدرسي، على دوره الفاعل في هذا الصدد كما أفادت برامج الإرشاد الجماعي التي ساهم بها أصحابها والتي تصف خطط علاجية ووقائية من الضغوط النفسية، في تأصيل فكرة العمل الميداني المباشر والهادف في هذا السياق كدراسة **سهام درويش أبو عطية و أحمد عطا محمود أحمد** حول **(1979)** حول"فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المُساء إليهم " بمحافظة الزرقاء بالمملكة الأردنية الهاشمية، وهدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المُساء إليهم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية على كل من الاختبار البعدي، واختبار المُتابعة في درجة التوافق النفسي ومفهوم الذات، في دلالة على أن البرنامج الإرشادي المُقترح ذو تأثير إيجابي على

مفهوم الذات. وكذا دراسة **إدوارد وروبنسون Robinson Edward H,** وآخرون (1990) والتي كانت عبارة عن مُرشد نشاطات ُيساعد تلاميذ المرحلة الابتدائية على كيفية التعامل مع المخاوف والضغوط، وهذا المُرشد يأخذ في اعتباره متغيرات خاصة بالمشكلات الانفعالية لدى الأطفال المصدومين. كما ساهمت دراسة **سامي عوض أبو إسحاق** (2007) حول " فعالية برنامج إرشادي لإدارة الضغوط لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظات غزة بفلسطين المحتلة، التي هدفت إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية ومصادرها وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى والسيطرة عليها، وكذلك إلى التحقق من مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من الضغوط وإرادتها، وإمكانية توظيفه لاحقا على مستوى واسع في البيئة الفلسطينية، وأسفرت عن نتائج تفيد بانخفاض درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية في القياس البعدي استمر بعد انتهاء تطبيق البرنامج بشهر ونصف، ما دل على فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق الهدف الذي وُضع من أجله.

ولما كانت المؤسسة التربوية، عبارة عن **منظمة** بكل المقاييس، من خلال هيكلها الإداري ونشاطها وأهدافها المُلزمة بتحقيقها، ورؤيتها التي تعمل على بلوغها وترسيخها في أرض الواقع، فقد يسري عليها ما يسري على كل منظمة باتت تنشد توفرها على أعلى نسبة من معايير **الجودة المؤسساتية،** أو ما يُعرف **بإدارة الجودة الشاملة،** التي يُعرفها **كورنسكي** بقوله " إدارة الجودة الشاملة **(TQM)** فلسفة تُعزز مهمة مؤسسة ما وأهدافها باستخدام أدوات وتقنيات تحسين الجودة المُستمر(**CQI**) كوسيلة لتحقيق الرضا المتبادل والمتزامن لجميع الأطراف المُشاركة المعنية." (كورنسكي،2000: 193)، وبناءا على تلك الفلسفة، صارت المدرسة في الدول المُتطورة لا تنجو من المساءلات التي يُوجهها لها المجتمع من خلال جملة من الآليات والهيئات. وفي ذات السياق، يتحدث **جيف سبرينج** عن هذا الإطار للمساءلة، في نموذج من نماذج مدارس المستقبل، المعتمد في إحدى ولايات **أستراليا** حاليا وهي ولاية **فكتوريا،** أين كان حينها يشغل هذا الأخير منصب وكيل وزارة التربية والتعليم فيقول "من الضروري أن تكون المدارس مسئولة عما يجري داخل أسوارها، بإقامة إطار فعال للمساءلة، وتعتبر إقامة إطار للمُساءلة أمرا حيويا، حيث سيمكن الآباء والمعلمين ومديري المدارس والمجتمع المحلي على نطاق أوسع من الثقة بنظام التعليم لديهم وبمدرستهم، ومع بداية عام 1993 استحدثت حكومة فكتوريا شكلا جديدا من أشكال المُساءلة في المدارس التابعة لها، ويُركز هذا الإطار الجديد للمساءلة على التحسن المُستمر في حصيلة التعلم بالنسبة إلى الطلاب."

(سبرينج،2000: 232). فكما أشار صاحب المقال، فالمساءلة خطوة ضرورية لبناء جسور ثقة المجتمع في مدرسته وهذه الخطوة وإن لم تتحقق في مجمعاتنا وداخل أوطاننا بمثل النسب التي تحققت بها في الدول المتقدمة، فإن على المدرسة ومن يدور في فلكها، بالمقابل أن تبذل الجُهد في ترسيخ تلك الثقة والمحافظة عليها.
وكآلية لتكريس معيار من **معايير الجودة المؤسساتية** من جهة ومن جهة أخرى لتعزيز ثقة المجتمع في المدرسة، كمنظمة مسئولة عن نجاح وفعالية واستقرار أفراد هذا المجتمع من المتمدرسين، توجهت مجموعة لا بأس بها من الجهود التربوية والتعليمية، نحو تفعيل نوع من الرعاية والتأهيل في شكل جديد يُعرف **بالتدريب**. فكما يقول **غربي وآخرون** "..التدريب هام وضروري لبناء قوة بشرية منتجة وعلى الرغم من أن أية مؤسسة قد تضع خطة عمل وتوفر كل الوسائل لتنفيذها، فإن إغفال عملية تدريب العاملين ضمن الخطة قد تكون أكبر المُسببات لإثبات عجز الخُطة عن القدرة لتحقيق الأهداف المرجوة." (غربي وآخرون،2007: 97). وعلى الرغم من أن التدريب كانت أولى انطلاقاته وتطبيقاته في الميدان الإداري والصناعي، إلا أنه بدأ التفكير والعمل على استثماره في المجال التعليمي والتربوي بوجه عام، أين اختُبرت العشرات من البرامج التدريبية التي تباينت في أهدافها وفئاتها المقصودة بالتدريب في هذا الإطار وعلى مدى سنوات، ومن الأمثلة على ذلك لا الحصر، نذكر ما كان منها من دراسات عربية مثل:

- دراسة **سعد بن عبد الرحمن الدايل** (1998) حول "أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحصيل تلاميذ الصف الثاني ابتدائي " في المملكة العربية السعودية، وقد هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات التعليمية الثلاث (الجمع ، الطرح والضرب) لطلاب الصف الثاني الابتدائي في معهد العاصمة النموذجي في الرياض، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر (الآني) والمؤجل (الاحتفاظ) لأفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية الثلاث تُعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم باستخدام الحاسوب، وأوصت بتوفير البرمجيات التعليمية المُحوسبة وتعميمها على طلاب المدارس الابتدائية، تمهيدا لاستخدامها في التعليم وإجراء المزيد من الدراسات المُتعلقة باستخدام الحاسوب في موضوعات ومراحل مختلفة، كما ساهمت دراسة **هشام سيد عبد المجيد** (1999) حول " مدى فعالية نموذج التدخل المهني في إطار الممارسة العامة للخدمات الاجتماعية " التي استهدفت اختبار مدى فعالية هذا لنموذج المقترح في التقليل من حدة المُشكلات المدرسية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة العين التعليمية بأبو ظبي بالإمارات العربية المتحدة، وقد توصلت الدراسة

إلى أن المُشكلات السلوكية هي أكثر المُشكلات المدرسية التي يَمكن أن تُخف حدتها خلال وقت قصير، يرجع إلى استجابة الطلاب والطالبات بالجهود التي تُبذل للتعامل معها أي المشكلات السلوكية، إلى وضوح هذه المشكلات وإمكانية تحديدها بدقة، هذا فضلا عن طبيعة الأساليب الفردية والبرامج الجماعية التي تُستخدم معها والتي يُقبل عليها الطلاب.

- في حين تناولت دراسة **عفاف شكري حداد وبهجت أبو سليمان** (2001) حول "فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الزرقاء بالأردن، والتي من جهتها استهدفت الكشف عن أثر برنامج إرشاد جماعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الضغط النفسي على مستوى الأداة ومجالاتها لصالح المجموعة التجريبية .

- دراسة **عبد الباقي عبد المنعم أبو زيد ومحمد سعد محمد** (2002) حول " برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التعليم التجاري" بمملكة البحرين، والتي هدفت إلى تحديد كفايات التقويم اللازمة لمعلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري وإعداد برنامج تدريبي مقترح لتنميتها وللتوصل إلى فعاليته أوصى الباحثان بتطبيقه على معلمي العلوم التجاري بالتعليم الثانوي التجاري بالتعاون مع الجهات المهنية باتخاذ القرار في ذلك.

- **دراسة سليمان بن محمد البلوشي و فاطمة بنت يوسف المقبالي** (2003-2004) حول" أثر التدريب على تصميم جدول الاستقصاء في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عُمان، والتي من خلالها سعى الباحثان إلى التعرف على أثر التدريب في تصميم جدول الاستقصاء في العلوم على عمليات العلم والتحصيل، طبق على 130 طالبة من الصف المذكور، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار عمليات العلم بينما لم تكن هناك فروق دالة في التحصيل الدراسي.

- أما دراسة **سليمان بن عمر الجلعود ومُنى صالح الأنصاري**(2005) حول " تأثير برنامج رياضي- غذائي على السُمنة لدى طلاب مدارس الهيئة الملكية " بمدينة الجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج رياضي-غذائي على السمنة لدى طلبة الصفوف الثالث، الرابع،

الخامس، والسادس من التعليم الابتدائي، حيث طُبق البرنامج مدة ثلاث أشهر، وأثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط القياس القبلي والقياس البعدي في متغيرات الدراسة التابعة لكل مجموعة من المجموعات الأربع، دلت على أن البرنامج الرياضي- الغذائي، كان له التأثير الأفضل على جميع المؤشرات المتعلقة بالسمنة. بالإضافة إلى دراسات غربية قديمة وحديثة كثيرة تناولت فاعلية برامج تدريبية موجهة إلى أساتذة الجامعات، كدراسة **براون وأتكينس** Brown G & Atkins M (1986) التي استعرضت برامج التدريب الممكنة، ومدى توافر الخبرات التدريبية وميزات التدريب والوقت المُخصص، نمط التدريب المُقرر و معوقات التدريب والتي خلصت في النهاية إلى ضرورة زيادة جرعات التدريب في مجال الإدارة لهيئة التدريس باعتباره صار اتجاها عالميا الآن (Brown G & Atkins M، 1986: 29،41). وفي جامعة أكسفورد Oxford يلتحق الأفراد المرشحين لشغل وظائف إدارية جامعية ببرنامج Staff Development programmes وذلك لتدريبهم على شغل المواقع الإدارية المختلفة سواءا كان على مستوى القسم الأكاديمي والكلية أو الجامعة (الشال،2003: 10).

أما على الصعيد المحلي، فقد كانت من بين الدراسات التي توصلت إليها الباحثة والتي اهتمت بتطوير برامج تدريبية لمواجهة ظواهر بيداغوجية محرجة للمدرسة وللمتعلم على حد سواء، كظاهرة القلق والخوف من الامتحان، والرسوب الدراسي، دراستا كل من: - صالح نعيمة من **جامعة وهران** والتي تقدمت بها لنيل شهادة الماجستير لسنة 2009 /2010 حول " أثر برنامج إرشادي جماعي في تخفيض قلق الامتحان، وتغيير عادات المُذاكرة والمراجعة لدى التلاميذ المُقبلين على امتحان شهادة البكالوريا " والتي خلصت إلى الأثر الإيجابي للبرنامج المقترح في خفض قلق الامتحان لدى العينة التجريبية وتحسين طرق مذاكرتهم .

- **ياسين أمينة** حول " أثر برنامج إرشادي جماعي للوقاية من التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي " وهي أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة وهران في سنة 2011، والذي حقق الهدف منه في وقاية العينة التجريبية من التكرار المؤدي إلى الرسوب وارتفاع مستوى التحصيل لديهم اعتبارا من معدلاتهم آخر العام الدراسي . فكما هو ملاحظ، فإن الدراسات التي تمت مراجعتها من خلال هذه الأدبيات، قد أظهرت تباين أهداف التدريب وفئاته التي توجه إليها من جهة، ومن جهة أخرى لفتت الأنظار إلى نوعه الذي كان في الكثير منها، من النوع الداخلي، أي التدريب الذي يتم في بيئة العمل أو التعلم، وعلى حد ما توصلنا إلى فرزه منها، فقد خُصص جزء لا بأس به إلى اختبار فعالية برامج التدريب المُقامة من أجل زيادة

التحصيل في مختلف المواد المدروسة أو المهارات العلمية والسلوكية، ولكن كل هذا - ودائما في حدود علم الباحثة - كان يتم على أيدي أشخاص قريبين من العملية التعليمية وغالبا ما يكونون إما من طاقم التدريس أو من الأكاديميين الذين تربطهم بطريقة أو بأخرى علاقة بالمؤسسة التعليمية. إضافة إلى ما تمت ملاحظته، فأن أغلب الدراسات كانت تبحث في فعالية واثر البرامج المُقترحة والتي يتم تنفيذها من قبل أصحابها الذين باشروا عملية بنائها، وفي أغلب الحالات يكون الأثر واقعا لا محالة، وهذا ليس قدحا في تلك الدراسات بقدر ما هو محاولة إلى اختبار برامج تدريبية تم بناؤها من خارج المؤسسات التعليمية وأشرف على تقديمها أشخاص ليسوا على الأقل من الطواقم التعليمية بالمؤسسات التربوية **(مدربين خواص)**.

ذلك لأنه قد ظهرت على الساحة الاجتماعية مراكز خاصة أغلبها ممن يمارس نشاطا تجاريا، ويؤدى دورا تربويا موازيا لما تقوم به المؤسسات التقليدية المعروفة من مدرسة وأسرة وإعلام ومساجد وغيرها، وحملت بعضا من الحمل التربوي الذي اشتركت في تحمله كما قلنا مع المؤسسة التربوية، ومن خلال خوضها لمجال التدريب، باتت تُسهم بنشاطاتها المتكررة في تقديم خدمات هي من النوع الإرشادي والاستشاري، لفئات متنوعة من أطياف المجتمع. وهي وإن كانت حديثة النشأة في مجتمعنا الجزائري، إلا أنها على الصعيد العربي والدولي أكثر انتشارا وأوسع شهرة، كالأكاديمية العالمية العربية للتدريب والتطوير، المركز الكندي للتنمية البشرية، وغيرها من المراكز العالمية، والتي يُشرف على إدارتها مدربون عالميون من جنسيات عربية وأجنبية مختلفة. ولما كانت مهمة التربية التي اضطلعت بها المدرسة ليست حكرا عليها وحدها، ولا هي من التبعات التي تتحملها بمفردها، إذ أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى تلعب كذلك دورا لا يُستهان به في هذا الشأن، وهي في مرحلة من المراحل إن لم تكن كلها، تعمل في تناسق وتكامل مطلق مع المؤسسة التربوية سواءا بشكل مباشر أو غير مباشر، بطريقة مقصودة أو غير مقصودة لتحمل ذلك العبء، وإن تحملت عبء تنشئة النشء ضمن إطار هيكلي رسمي، فهي في الواقع بحاجة إلى تضافر جهود كل المؤسسات الأخرى الفاعلة فيه من أجل حل لمشاكل هذا النشء، وتطوير قدراته وكفاءاته لإعداده لحياة أرقى وأفضل وأنجح. ولما ثُبت أن البحث العلمي إنما ينمو ويشتد عوده من خلال تراكم الجهود المتواترة في مجال من المجالات، بحيث يبدأ اللاحق منها من حيث انتهى إليه السابق فيها - إن كان هذا السابق قدم الجديد فعلا- وعاد على الإنسانية بالنفع، أكثر من أن تشتت تلك الجهود وتتباين بداياتها، إلا فيما اختلف في الموضوع المبحوث أصلا، وعلما بأن الخبرة البشرية يُزكي بعضها بعضا، وكما قال عليه

الصلاة والسلام **" الحكمة ضالة المؤمن ، فأنى وجدها فهو أحق بها "** فقد ارتأت الطالبة الانطلاق في دراستها هذه مستندة إلى **التساؤل التالي** :

* إلى أي مدى يمكن أن تطمئن المنظومة التربوية في بلادنا إلى مساهمة مثل هذه المراكز التدريبية ومشاركتها لها، في تحمل بعضا من الحمل التربوي والتعليمي والتطويري لفئات المتمدرسين، كعينة من الفئات التي تتعامل معها تلك المراكز؟

وهذا **التساؤل الاستكشافي** الذي لن تتأتى الإجابة عليه إلا من خلال ما تُفضي إليه نتائج هذه الدراسة، كما يُشير إلى ذلك فريد النجار(1999) بقوله "في السؤال الاستكشافي لا توجد فروض، بل هي نتائج أفضى إليها البحث" (النجار،1999) فإن البحث عن إجابة لهذا السؤال تستدعي بالضرورة الإجابة على التساؤلات الموالية: - هل هناك فرق في درجات القلق لدى أفراد العينة التجريبية والضابطة على القياس القبلي؟

- هل هناك فرق في درجات القلق فيما بين أفراد العينة التجريبية على القياس القبلي؟

- هل هناك فرق في درجات القلق لدى أفراد العينة التجريبية والضابطة على القياس البعدي؟

- هل هناك فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان فيما بين المجموعات التجريبية على القياس البعدي ؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما تقيسها أداة الدراسة فيما بين كل مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، تبعا لكل مركز على حدة على القياس البعدي ؟.

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان فيما بين **ذكور وإناث** المجموعات التجريبية الثلاثة ؟

- هل هناك فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة على القياس البعدي من حيث متغير السن؟.

- هل هناك فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة على القياس البعدي من حيث متغير التخصص الدراسي ؟

2- فرضيات الدراسة: وللإجابة على تساؤلات الطالبة السابقة اقترحت الفرضيات التالية كتعليلات مؤقتة لها.

<u>في القياس القبلي:</u>

1- الفرضية الأولى : توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق كما يقيسها مقياس **القلق كحالة والقلق كسمة لسبيلبرجر** بين المجموعات التجريبية وهم التلاميذ المستفيدين من الدورات التدريبية كما تقدمها مراكز التنمية البشرية ممثلة في مركز الرائد بوهران، إشراق والذكاء بالجزائر العاصمة، وبين المجموعات الضابطة، وهم التلاميذ الذين لم يستفيدوا من تلك الدورات في القياس القبلي .

وتمخضت عنها الفرضية الجزئية التالية :

1-1- الفرضية الجزئية الأولى : توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس **حالة القلق كحالة وسمة القلق لسبيلبرجر** فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة وهم التلاميذ المستفيدين من الدورات التدريبية كما تقدمها مراكز التنمية البشرية ممثلة في مركز الرائد بوهران، إشراق، الذكاء بالجزائر العاصمة في القياس القبلي

<u>في القياس البعدي :</u>

2- الفرضية الثانية :

توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها **مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر** بين المجموعات التجريبية وهم التلاميذ المستفيدين من الدورات التدريبية كما تقدمها مراكز التنمية البشرية ممثلة في مركز الرائد بوهران، إشراق، الذكاء بالجزائر العاصمة، وبين المجموعات الضابطة، وهم التلاميذ الذين لم يستفيدوا من تلك الدورات في القياس البعدي .

وهي الأخرى تفرعت إلى الفرضيات التالية:

2-1- الفرضية الجزئية الثانية :

توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها **مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر** فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة وهم التلاميذ المستفيدين من الدورات التدريبية كما تقدمها مراكز التنمية البشرية ممثلة في مركز الرائد بوهران، إشراق الذكاء بالجزائر العاصمة في القياس البعدي .

2-2- الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين كل مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة تبعا لكل مركز على حدة في القياس البعدي، وتفرعت عنها الفرضيات الفرعية التالية.

2-2-1: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين المجموعة التجريبية المُتدربة **بمركز الرائد** ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي. .

2-2-2: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين المجموعة التجريبية المُتدربة **بمركز إشراق** ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي .

2-2-3: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين المجموعة التجريبية المُتدربة **بمركز الذكاء** ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي.

2-3- الفرضية الجزئية الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها **مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر** فيما بين **ذكور وإناث** المجموعات التجريبية الثلاثة وهم التلاميذ المستفيدين من الدورات التدريبية كما تقدمها مراكز التنمية البشرية ممثلة في مركز الرائد بوهران، إشراق، الذكاء بالجزائر العاصمة في القياس البعدي.

2-4- الفرضية الجزئية الخامسة : توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها **مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر** فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة في القياس البعدي من حيث متغير السن.

2-5- الفرضية الجزئية السادسة : توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة وهم التلاميذ المستفيدين من الدورات التدريبية كما تقدمها مراكز التنمية البشرية ممثلة في مركز الرائد بوهران، إشراق، الذكاء بالجزائر العاصمة في القياس البعدي من حيث متغير التخصص الدراسي .

3- أهداف الدراسة :

في مقدمة طبعته الثالثة لكتابه " **CO-ACTIVE COACHING** " **أورد هنري كيمسي هاوس HENRY KIMSEY – HOUSE في فقرة بعنوان " التطور المتزايد لعالم التدريب " the evolving , growing world of coaching "** ما يلي " منذ العام الذي صدرت فيه أول طبعة لهذا الكتاب، انتشر التدريب عبر العالم كحقل حاز على اهتمام الكثيرين، بداية من أصوله الشمال أمريكية والأوروبية، إلى أن صار الآن موضوعا مألوفا في كل قارة " (هاوس وآخرون ، 2011: 3) .

ونظرا لما باتت تشهده الساحة المحلية والعربية والعالمية على حد سواء من انتشار لمفاهيم التدريب وتوسع آفاقه، منذ أن نشا في عالم الإدارة والتصنيع، إلى أن صار من التقنيات الضرورية الضامنة لجودة المؤسسات وفعاليتها أيا كان نوع منتوجها ونوعية خدماتها . وبما أن الجزائر من بين الدول التي بدأ التدريب فيها يخرج عن مجالات عمله الكلاسيكية ليصل إلى الجماعات غير النظامية والأسر و الأفراد، ومن هؤلاء الطلبة والتلاميذ المتمدرسين ضمن أقسام نظامية، فقد سعت الطالبة الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى :

- قياس أثر هذه البرامج التدريبية والتي تندرج تحت مواضيع التحضير النفسي للامتحانات في خفض قلق الامتحان عند أفراد العينات المسجلة بمراكز التنمية البشرية – الرائد إشراق- الذكاء، وهل أن حضور الدورات التدريبية التي تسبق زمن الامتحان يكون ذا فعالية في الحد أو التقليل بالفعل من حدة التوتر والقلق الذي يعاني منه التلميذ ساعتها .

- قياس مستوى القلق الذي ينتاب التلاميذ من الطورالنهائي من التعليم الثانوي، المقبلين على امتحان البكالوريا، قبل حضور الدورات التدريبية وتلقي ما فيها من معارف ومهارات معينة على التحكم في الانفعالات والسيطرة على المخاوف والقلق.

- قياس مستوى القلق الذي ينتاب التلاميذ من الطور النهائي من التعليم الثانوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

- تقدير الفروق المحتملة بين العينات المتدربة وغير المتدربة التي يمكن إيعازها لعوامل الجنس أو السن أو التخصص الدراسي.

- التعرف على الفروق بين المراكز الثلاثة المعنية بالدراسة، في التأثير على مستوى القلق – إن وُجدت هذه الفروق –.

4-أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية الدراسة في كونها محاولة هادفة لتسليط الضوء على جانب التدريب في المجال التعليمي والتربوي المُقدم من خارج الهيئات الوصية، سواء من طرف الوزارة أو حتى المؤسسات التعليمية، إلى الطلبة والتلاميذ الذين يُظهرون نوعا من الحاجة إلى الاستقرار النفسي والتعزيز الانفعالي، قصد التغلب على مخاوف وانفعالات سلبية باتوا يشعرون بخطرها عليهم وعلى أدائهم ساعة الامتحانات، بواسطة تقنيات وآليات عملية لم يسبق لهؤلاء وأن تعرفوا عليها من خلال ما يقدمه لهم الإرشاد المدرسي النظامي في الواقع.

- كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تبحث في مشكلة طالما وقفت حجر عثرة أمام نجاح التلميذ من جهة، ومن جهة أخرى أمام تحقيق المنظومة التربوية للأهداف المسطرة من وراء العملية التعليمية. إذ كما لا يخفى علينا أنه كلما بادرنا إلى التخفيف من حدة قلق الامتحان لدى التلميذ المقبل على نيل شهادة مصيرية بالنسبة له، وكلما سارعنا بذلك وباتخاذ العلاجات الناجعة لاستعادته لاستقراره النفسي، كلما كان ذلك داعما قويا له للنجاح وتخطي هذه العقبة بسلام.

- ومن جهة المنظومة التربوية، فإن ذلك يعد من الحلول العملية التي تطرح في الميدان ومن قبل القطاع الخاص تحديدا، أو منظمات المجتمع المدني في بعض الأحيان، من أجل علاج مشكلة آخذة في التفاقم، مستنزفة للطاقات البشرية التي تبقى في كثير من الحالات عاجزة عن مواجهة هذه الظاهرة ومستنزفة للموارد المالية المهدرة دون عائد ملموس على مستوى نسب النجاح في الامتحانات الهامة والمُعلن عنها كل عام .

- كما أن أهمية الدراسة تبرز في أنها محاولة تقديم اظافات جديدة لعالم البحث الميداني في المسائل التربوية التي قد تُقدم نفعا ما للمهتمين بالتطوير والتنمية في الميدان التربوي والتعليمي .

- وهي أيضا بلا شك محاولة جادة للكشف عن مدى ما يُمكن أن تُساهم به مؤسسات القطاع الخاص، ذات النشاط التدريبي والتطويري والاستشاري في دعم العمل التربوي وتزكيته.

5- دواعي اختيار الموضوع: تكمن الدوافع من وراء اختيار الطالبة لهذا الموضوع في الجوانب التالية:

*جانب متعلق بمعرفة مدى ما توصلت إليه مثل هذه التدريبات في المجال التعليمي، وحجم الدعم الذي توفره للتلميذ المعني بالأمر.

* معرفة أكثر عن هذه المراكز، من حيث أنها حديثة النشأة والتأثير في المجتمع الجزائري، وأنه لا توجد مراكز أو جهات موازية لها على صعيد التربية النظامية الرسمية في المؤسسات التعليمية يمكنها أن تقدم حلولا مشابهة أو خدمات منافسة.

* جانب ذاتي شخصي، كون الطالبة أم لأولاد مقبلين على هذا النوع من الامتحانات، وهي تلاحظ ما يعانيه أبناؤها من هذا القلق من جهة، ومن جهة أخرى تحاول التأكد من حجم فعالية مثل هذه المراكز في التخفيف مما يعاني منه التلاميذ على غرار معاناة أبنائها .

6- التعاريف الإجرائية :

* **برنامج الدورة التدريبية:** سلسلة جلسات تدريب ومحاضرات، تتراوح مابين 8/ 15 ساعة، على فترات جد متقاربة، تتوجه نحو التدريب على كيفية التخلص من المواقف الضاغطة أو تعلم مهارات جديدة سواء في التفكير أو الإبداع أو التخطيط أو غيرها من المواضيع التي تهم العميل.

***مراكز التنمية البشرية** : مؤسسات خاصة، تنشط في إطار التدريب و تعمل على تقديم الاستشارات لمختلف أطياف المجتمع ومؤسساته، وفي مختلف مراحل الحياة، لتنمية قدراتهم و طاقاته البدنية، العقلية، النفسية، الاجتماعية، المهارية، الروحانية وغيرها .

قلق الامتحان: "عرف سبيلبرجر(1984) قلق الامتحان على أنه سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما ابرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد الانفعالية على أنها رد فعل الجهاز العصبي الأوتونومي " (الوحش، 1998).

ويعرف **قلق الامتحان إجرائيا** بأنه: "حالة من الضيق والتوتر يشعر بها التلميذ المُتدرب من طلبة أقسام نهائي ثانوي المقبل على امتحان شهادة البكالوريا، في مواقف التقويم، كما توضحها درجاته على مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر وآخرون المستخدم في هذا البحث.

صعوبات البحث:

أكثر ما اعترض الطالبة الباحثة من صعوبات لدى قيامها بإنجاز هذه الدراسة، كان في الجانب الميداني أين واجهتها ثلاث مشكلات رئيسية :

- تأخر التعرف على عينة البحث (العينة التجريبية) وإجراء ما يلزم من ترتيبات قصد تحديد عينة ضابطة مكافئة، وذلك نظرا لتأخر التسجيلات على مستوى المراكز التدريبية المقصودة بالبحث.

- قلة عدد العينة من المسجلين بالمراكز التدريبية، وهذا ما دفع بها إلى البحث عن أكثر من مركز لتغطية العدد المناسب من أجل الدراسة.

- صعوبة الاتصال بالمتدربين بعد إجراء الدورات التدريبية، قصد إجراء بحث تتبعي لحالات القلق لديهم وبالخصوص قبيل فترة الامتحانات.

الفصل الثاني: التدريب.

أولا: التدريب.

تمهيد.

1- تعاريف للتدريب.

2- علاقة التدريب بالتنمية.

3- أهمية وأهداف التدريب.

4- أسس التدريب ونظرياته.

5- أنواع التدريب.

6- مرحلة التدريب.

7- الوسائل التدريبية.

8- تكنولوجيا التدريب.

9- الحقيبة التدريبية.

10- فلسفة ومعايير التدريب الفعال.

ثانيا: التدريب في ميدان التعليم.

11- التدريب في الفصل الدراسي.

12- أهم الهيئات المستفيدة من التدريب التربوي.

13- واقع مؤسسات إعداد و تدريب المعلمين في الوطن العربي.

14- أنواع برامج تدريب المعلمين في بعض الدول الغربية.

15- نماذج عربية في تدريب المعلمين.

16- نماذج غربية في تدريب المعلمين.

17- مبادئ أساسية في تدريب المعلمين.

خلاصة.

تمهيد:

لقد انتقل الاهتمام المتزايد بالمورد البشري، من الحكومات إلى المنظمات والمؤسسات المختلفة، حيث تبينت هذه الأخيرة في سعيها إلى تحقيق التفوق والتميز، أن العنصر الحاسم في هذه الأمور هم الأفراد المُدربون وذوو الكفاءة والمقدرة والرغبة في العمل، وأنه مهما توافرت إمكانيات العمل والإنتاج المادية، فإن الأفراد هم القادرون على إنجاحها واستغلالها (السلمي،1997: 9) وحين يحتل العنصر البشري مُقدمة عناصر التقدم، قبل الثروات الطبيعية، وقبل رؤوس الأموال، ومتى كان المبتغى هو تحمل مسئولياتنا اتجاه قضايا شائكة وتقديم حل لها، فإن التعليم من أولى تلك القضايا، نظرا لمسؤوليته عن إنتاج الطاقات الفاعلة وإعداد جيل العلماء والساسة والباحثين الذين تتطلبهم المرحلة القادمة من التطور(مزيان و الزقاي،2000: 10).

1- تعاريف عن التدريب :

1.1 التعريف اللغوي: جاء في لسان العرب المحيط لابن منظور عن معنى كلمة درَب:

الدَرب: معروف، قالوا الدرب باب السكة الواسع.

مُدَرب: مجرَب.

الدُرابة : الدُربة والعادة (ابن منظور،1988: المجلد 4)

2.1 التعريف الاصطلاحي:

تعريف الصيرفي : يعتبر التكوين عملية تعلم سلسلة من السلوك المبرمج أو مجموعة متتابعة من التصرفات المحددة مسبقا (الصيرفي في حمداوي ،2004: 99) .

تعريف أحمد منصور: التدريب هو الجهود الإدارية او التنظيمية التي تهدف إلى تحسين قدرة الإنسان على أداء عمل معين او القيام بدور محدد في المنشأة التي يعمل فيها (شاويش2005، ص:232) .

تعريف ASTD الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية: هو تخصص فرعي من تخصصات حقل القوى البشرية في المنظمات، يهتم بتحديد وتطوير الغايات الرئيسية للقوى البشرية من خلال التعلم المخطط بما يساعد الأفراد على تأدية وظائفهم الحالية والمستقبلية (حمود والخرشة،2007: 125).

تعريف كينيث بايرز Byers : هو الجهد المنظم والمخطط له لتزويد القوى البشرية في الجهاز الإداري بمعارف معينة وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها لتغيير سلوكياتها واتجاهاتها بشكل ايجابي بناء (Byers, 1970,pp89 في عساف ،33:2008).

تعريف السلمي: التدريب هو محاولة لتغيير سلوك الأفراد بتمكينهم من استخدام طرق وأساليب أفضل في أدائهم مقارنة مع أدائهم قبل التدريب.

(السلمي، 1970في عساف ،33:2008)

تعريف ميجنسون Megginson : التدريب عملية تهدف إلى تغيير سلوك المتدرب لسد الفجوة بين الأداء الفعلي ومستوى الأداء المطلوب (Johnson pp12; 1976; في عساف ، 2008:33).

تعريف الأمم المتحدة : عملية تبادلية لتعليم وتعلم مجموعة من المعارف والأساليب المتعلقة بالحياة العملية وهو نشاط لنقل المعرفة إلى الأفراد والجماعات الذين يُعتقد انهم يستفيدون منها فالتدريب باختصار هو نقل المعرفة وتطوير للمهارات

(U.N ; 1996.pp14-16 في عساف ، 2008:32).

مما تقدم، يُستدل على ان التدريب، آلية لتطوير آداء ومهارات وقدرات العاملين أو العملاء بشكل يُمكنهم من تجاوز الخلل والقصور الذي يُواجههم في مواقع عملهم أو تعلمهم، ليصل بهم الى مستوى الأداء المتوقع منهم او الذي يرغبون هم أنفسهم في إدراكه.

2- علاقة التدريب بالتنمية :

إذا كان التدريب في مجمل عملياته يهدف أساسا إلى إحداث نوع من التنمية في مختلف الجوانب الإنسانية وبصفة مستقرة ومتواصلة، إلا أن هناك من الباحثين من يفرق بينهما كما ذهب إلى ذلك السالم وصالح (2006، ص:170) وهذا ضمن النقاط التالية:

- التدريب هو نقل مهارات معينة اغلبها ذات طابع يدوي أو حركي وتوجيههم لإتقانها حتى يصلوا إلى مستوى أداء مقبول، في حين أن التنمية هي تطوير مهارات عامة عند العاملين ليصبحوا أكثر استعدادا لقبول متطلبات مهام جديدة أُنيطت بهم (Beverty hyman، في السالم وصالح،2006: 170)

- التدريب يهتم بالوظائف الحالية أي التمكن من إتقان العمل الحالي، أما التنمية فتهتم بالوظائف أو الأعمال المستقبلية بالإعداد للعمل في رتب أعلى.

- التدريب مخصص للعاملين من غير المديرين، أما التنمية فمخصصة للمديرين فقط لتباين نوع المهارة المُحتاج إليها من طرف كل واحد منهما.

- التدريب عملية تكون لفترات متقطعة ولتحقيق هدف معين، في حين أن التنمية عملية مستمرة سواء كان التطوير داخليا أو خارجيا ويجب أن لا يتوقف.

إلا أن هذه التفرقة لم يعد هناك ما يبررها في الزمن الحاضر، نظرا لظهور أفكار جديدة حول إدارة المنظمات وبروز اتجاهات تنادي باستثمار كل أصناف العاملين فيها من أجل تطوير المنظمة ككل لتصبح منظمة متعلمة **Learning organisation** كهدف أسمى يسعى إليه الجميع على اختلاف المستويات والمؤهلات . كما تجدر الإشارة إلى أن هناك من يصف التدريب بالتكوين وذلك كما أشرنا إليه سلفا في تعريف كل من الصيرفي وحمداوي

3- أهمية التدريب وأهدافه:

3-1- أهمية التدريب: لقد كان للثورة الصناعية والتطور التكنولوجي الذي انطلق في أوروبا وامتد إلى أمريكا تأثيرا قويا على باقي قطاعات الإنتاج والخدمات، والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية، وحتى الفكرية والثقافية والتربوية منها، فظهر ما يُسمى المنظمات أو المؤسسات الكبرى التي امتدت فروعها إلى خارج بيئاتها الأصلية، لتبني بذلك إمبراطوريات إنتاجية، توظف الأعداد الهائلة من المستخدمين في مختلف القطاعات، حتى صارت جزءا حيويا هاما من حياة هؤلاء البشر إضافة إلى أنها كانت تستقطبهم لفترات زمنية طويلة من أعمارهم، تجعلهم يقضون أغلبها في العمل والإنتاج حتى يُحالون على التقاعد بعد نهاية مدة خدماتهم بها .

وحتى يستمر وجود تلك المنظمات، فقد كان لزاما عليها أن تسهر على تجديد معارف ومهارات وخبرات واتجاهات مُستخدميها، بما يتوافق مع التطورات التكنولوجية المتسارعة والتقنيات المستحدثة التي كان يمدها بها البحث والتطوير العلميين باستمرار ومنه ظهرت أهمية التدريب كأداة فعَالة في ضمان البقاء وريادة المنافسة لهؤلاء العمال ومن ورائهم المنظمات والمؤسسات التي كانت تستفيد من أتعابهم .

لأجل ذلك صار التدريب مصدرا مهما من مصادر إعداد الكوادر البشرية وتطوير كفايتهم وتطوير أداء العمل وزيادة الإنتاج والإنتاجية، كما يعد إنفاقا استثماريا يُحقق عائدا ملموسا يُسهم في تلبية احتياجات النمو الاقتصادي والاجتماعي، فضلا عن

كونه وسيلة مهمة في محاولة اللحاق بركب التقدم التكنولوجي(الطعاني،2007:14) وقد سعت المنظمات الإنسانية والأساليب التي يمكن أن تؤثر على سلوك الأفراد العاملين لديها بالشكل الذي يجعل من السلوك الإنساني محققا للانسجام العام مع المسار الوظيفي للفرد العامل، لذا فإن أهمية التدريب لا تكمن بالحصول على المعارف والمهارات الفنية والفكرية المرتبطة بالأداء فحسب، وإنما إن وفرت البرامج التدريبية التي يمكن العاملين من معرفة المنظمة وأهدافها والجوانب الفلسفية التي تحكم سياساتها وقراراتها. (حمود والخرشة، 127:2007). وحيث أن التدريب استثمار في رأس المال البشري، من خلال رفع كفاءة العاملين في مختلف المجالات والتخصصات في القطاعين العام والخاص، فإن الدول والمؤسسات مُلزمة بالأخذ به وتشجيعه ودعمه لتحقيق جملة مقاصد منها تطوير الأداء وطرائق العمل وتفادي الهدر والوقوع في الخطأ وتحقيق النتائج المرغوب فيها

3-2- أهداف التدريب:

3- 2-1- الأهداف المحورية للتدريب :

تشكل التاءات الأربعة التالية**: تعزيز، تعديل، تغيير، تطوير،** القنوات الأساسية التي يتدخل التدريب من خلالها لتحقيق أهدافه في المجالات الثلاثة التالية:

- **مجال التعليم:** ليس التعليم والتدريب في معزل عن غيرهما، فهما يتأثران بشكل متواصل بالتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية (ديفنز،2000 : 7)

و في هذا المجال، مجال التعليم، يتدخل التدريب على مستوى المعارف والمكتسبات التي نقلتها العملية التعليمية من المواقف الانفعالية أو الخيالية أو الوهمية...إلى المواقف والممارسات الواقعية والتجريبية والعقلانية (عساف،2008: 31) حتى يعمل على :

- تعزيز المكتسبات المعرفية وتعميقها.- تعديل منظومة المعارف بالإضافة والحذف بما يتناسب مع تطور المعرفة وحاجات العمل الأساسية.

- تغيير منظومة المعارف القديمة بشكل يسمح باستيعاب المعارف الجديدة التي تطرأ وتُحدث إضافات شاملة، ولا يتم استيعابها عن طريق التعديل المحدود .

- تطوير القدرات الذاتية على التفكر والاستبصار والتحليل لتمكين العملاء من المشاركة في حركة المعرفة وتعزيزها بمعارفهم الخاصة التي توصلوا إليها عن طريق التعلم (مرجع سابق بتصرف، ص:42،41). وفي واقع الأمر أن التدريب

لا يمكن فصله عن العملية التعليمية، فهما وجهان لعملة واحدة، عملة التطور والنمو الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. ففي خطاب افتتح به سند السويدي، مدير مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية المؤتمر السنوي الرابع للمركز تحت شعار " تحديات القرن الحادي والعشرين : التعليم وتنمية الموارد البشرية بقوله "...ونتفق جميعا تقريبا على أن التعليم والتدريب يُمكن فهمهما ومناقشتهما في أفضل الأحوال على أنهما مرتبطان ارتباطا وثيقا بكافة التطورات والقوى الاجتماعية والاقتصادية والدينية والسياسية في المجتمع، إذ إن هذه القوى تربطها مع التعليم علاقة دينامية وتفاعلية، وتتطلب تغييرات وإصلاحات موازية ومكملة في مجالات أخرى. " (السويدي، 2000: 8).

- مجال التربية : إن التدخل على المستوى التربوي، يعتبر من أعظم واخطر التحديات والمسؤوليات التي بتحملها، يتحمل التدريب عبئا ثقيلا، لأنه يُحاول أن يلعب دورا موازيا أو يسد ثغرة عجزت عن سدها الجهات المعنية، في وضع منظومة قيم ورعايتها وتأصيلها بين الأفراد .

فالمؤسسات التربوية في ظل ما تعرفه من انحصار لدورها الريادي في تبني القيم البنَاءة وتعزيزها عن طريق التربية الشاملة، باتت تعرف منافسة قوية، وتواجه صراعا عنيفا من طرف مؤسسات موازية كالمؤسسات الإعلامية، التي أصبحت تُهدد تواجدها وتعصف بانجازاتها، لأجل ذلك تعين على التدريب أن يشارك في هذا المجال بالخطوات التالية :

*- التعاون على تحديد منظومة القيم التي تحكم الهوية الثقافية والتربوية للمنظمات مع الجهات الوصية والمؤسسات المعنية.

*- تعزيز قيم العملاء واتجاهاتهم والتي تكون متوافقة مع المنظومة القيمية الكلية للمؤسسة. *- تعديل ما يجب تعديله من تلك القيم بما يتفق مع تلك القيم الجديدة المُتوصل إليها. *- تغيير ما يتعارض مع المنظومة القيمية السابقة .

*- تطوير القدرات الذاتية بما يتيح الفرصة أمام العملاء للمشاركة في تحويل المنظومة القيمية المتوصل إليها من عالم التنظير إلى عالم التطبيق قصد تحصيل الريادة في ذلك

مجال التنمية: / التدريب على المهارة / والذي يُعتبر من الوظائف الأساسية التي يضطلع بها التدريب بحيث يعمل على:

*- تعزيزا ما هو موجود من مهارات وصقلها بحيث يتم التحكم فيها بدقة وكفاءة عالية. *- تعديلا بعض المهارات أو تعديل طرق العمل بها، بما يجعل الفرد مواكبا للتطور التكنولوجي الذي مس تلك المهارة

*- تغيير المهارات القديمة بالتدريب على مهارات جديدة تحل محلها وتؤدي وظيفتها بطريقة أفضل من سابقتها . *- تطوير القدرة الذاتية للمتدرب حتى يُواصل صقل مهاراته وتجديدها والإضافة عليها قصد النمو الدائم والمتواصل، إن على مستواه الشخصي أو على مستوى محيط العمل الذي ينشط فيه، بما يضيفه إليه من جديد خبرته المُتعلمة.(السويدي، 2000)

كما تضيف حمداوي أهدافا أخرى للتدريب في هذا المجال ومنها :

*- رفع مستوى إنتاجية ومردودية المنظمة *- الاقتصاد في التكاليف والتقليل من المخاطر وذلك بالتقليل من الأخطاء التي يتم تلافيها

عن طريق التدريب على العمل المُتقن.*- رفع مستوى جودة منتجات وخدمات المنظمات (المُرسي في حمداوي،2004: 100)

3-2-2- الأهداف الضمنية للتدريب :

كما تُعتبر الأهداف الآتية أهدافا ضمنية تتخلل الأهداف المحورية السابقة، يعمل التدريب على تحقيقها والتي منها :

- تنمية الثقة بين المنظمة والعاملين فيها: أو الهيئة التي تستخدم التدريب او تُوفر التدريب للعملاء (أيا كان توصيفهم) وبين هؤلاء، فهذا الفعل يبني الإحساس عندهم باهتمام هذه الهيئة باحتياجاتهم وسهرها على تحقيق التطور الكفاءة الفعالية فيهم، مما يزيد من ثقتهم بها كقيادة وهيئة مسئولة عنهم (عساف بتصرف،2008: 47)

- تنمية اتجاهات المتدربين الايجابية نحو العمل والعاملين معهم .

- زيادة الإنتاج والإنتاجية المتمثلة في الحقل التربوي برفع المستوى التحصيلي وخفض نسب الرسوب بين الطلبة - تنمية الروابط الإنسانية السليمة في المجتمع المدرسي - مواكبة المتدربين سواء كانوا عمالا أو متعلمين للمستجدات في حقول المعرفة، ذات العلاقة بعملهم أو تعلماتهم (الطعاني بتصرف،16:2007).

4- أسس التدريب ونظرياته:

4-1- أسس التدريب: للتدريب أسس ومبادئ يرتكز عليها يُمكن إدراجها كتالي:

4-1-1- الخلفية : أن يكون مؤسسا على إطار أو نموذج نظري و يستمد مبادئه من الحقائق التجريبية (الطعاني،2007 : 17)

4-1-2- الشرعية : / الارتباط بالسياسة العامة / ويعني ذلك أن ترتبط سياسة وأهداف واتجاهات التدريب رسميا بالأهداف والسياسة العامة للدولة وبالأهداف البعيدة والقريبة للسياسة التربوية والنظام التعليمي (عساف ، 2008: 18)

4-1-3- المنطلق : بحيث يتم ذلك بناءا على تحديد دقيق وتلبية لحاجات تدريبية حقيقية.

4-1-4- الهدف: الذي يُشترط ان يكون واضحا ومحددا تحديدا دقيقا كما وكيفا، مكانا وزمانا وان يكون كذلك واقعيا ممكن التحقيق.

4-1-5- الشمولية: بحيث يشمل جميع أبعاد التنمية البشرية من قيم واتجاهات ومعارف ومهارات ويمس أكبر قدر من الشرائح الاجتماعية العاملة أو الراغبة في التدريب.

4-1-6- الاستمرارية: وذلك بوضع استراتيجيات تدريبية تُراعي ما تعرفه جوانب الحياة من تغيرات وتطور، كما تعمل تلك الاستراتيجيات على التنبؤ بالمتغيرات الممكنة الحدوث والتحضير لمواجهاتها بعمليات تدريبية مناسبة .

4-1-7- التدرج : إذ يتم البدء بالتدريب على الأمور السهلة البسيطة ليتم التركيز بعدها شيئا فشيئا على الأعمق والأصعب .

4-1-8- المرونة: بحيث تكون له القدرة على التعاطي مع المستجدات وبالخصوص على مستوى الأدوات والوسائل وكذا توفير إمكانية تعدد الاختيارات في برامج التدريب. (عساف 2008: 53،54)

وعلى اعتبار المبادئ والأسس السالفة، كمرتكزات عامة للتدريب، فإن من الباحثين من يُضيف عليها قواعد أساسية أخرى مثل:

4-1-9- الإحساس بالمسؤولية من طرف المشاركين في العملية التدريبية.

4-1-4-10- توفير إمكانية تطبيق المعارف والمهارات المحصل عليها مباشرة في الواقع .

4-1-4-11- مناقشة أهداف التكوين- التدريب- وقبولها من طرف جميع المشاركين

4-1-4-12-الأخذ بعين الاعتبار الخبرات السابقة للمتدربين.(حمداوي،2004: 101)
كما يُشير شاويش إلى أسس أخرى للتدريب مثل :

4-1-4-13- الفروق الفردية individual differences: وذلك نظرا لثبوت الفروق الفردية في الخلفيات السابقة من خبرات، ميول، سمات شخصية للمتدربين والتي تنعكس على مستوى تقبلهم لأنواع معينة من التدريب أو سرعتهم في ذلك، وهو ما يفرض على القائمين على التدريب مراعاته.

4-1-4-14- الدافعية : لأن تحفيز المتدرب على الانضمام إلى مسار التدريب سيعمل بكل تأكيد على زيادة تعلمه وتطوره، وتختلف طريقة التحفيز تلك من صنف لآخر، كأن يكون الحافز للتدريب لدى العمال الراشدين هو تولي مهام أرقى بزيادة الأجور وما يعترف لهم به رؤساؤهم في ذلك، أو أن يكون الحافز بالنسبة للمتمدرسين هو الرفع من مستوى تحصيلهم بالعلامات التي يحصلون عليها بعد الامتحانات .

4-1-4-15- المشاركة الفعالة : وذلك بعد حصول التحفيز للتدريب والانخراط في البرنامج التدريبي والإقبال على التفاعل الإيجابي مع ما يدور داخل قاعة التدريب .

4-1-4-16- اختيار المدربين :selection of trainers لأن فعالية الكثير من البرامج التدريبية تدل بشكل مباشر على اهتما وكفاءة المُدرب.

4-1-4-17- اختيار المتدربين selection of trainess: وذلك لمن تكون لهم ميول واهتمامات معينة، وهذا في حد ذاته محفز إضافي لهم على التدريب .

4-1-4-18- تدريب المدربين: إذ من الضروري القيام بتدريب أولئك الأفراد الذين سيصبحون مدربين ولا شك أن الكثير من البرامج التدريبية قد فشلت بسبب الاعتقاد بأن أي شخص قادر على فعل شيء بشكل جيد يمكن أن يقوم بتعليمه أو تدريب الناس عليه.

4-1-4-19- أسلوب التدريب Training Méthodes: فالأسلوب يجب أن يكون مناسبا لنوع التدريب المقدم ويختلف باختلاف الهدف والظرف الذي يُستدعى له التدريب.

4-1-20- مبادئ التعلم: Principles of learning: التي تم تطويرها في التعلم العام كالانتباه والانتقال من السهل إلى الصعب، من المعلوم إلى المجهول ومن الجزء إلى الكل أو العكس، وكذا الإتقان والتكرار وغيرها من المبادئ التعليمية.

4-2- نظريات التدريب: تعتبر العملية التدريبية عملية تعليمية في الأساس، وبناءا على ذلك تستند هذه الأخيرة إلى أهم الاتجاهات التي نظَرت للتعليم ومنها (عساف،2008: 71).

4-2-1- النظرية السلوكية : تعتمد هذه النظرية على ملاحظة السلوك والعمل عليه أو تعديله عن طريق إنشاء ترابطات بين المتغيرات أو المثيرات من ناحية وبين الاستجابات السلوكية من ناحية أخرى . ويعتمد نجاح عملية التعلم من وجهة نظر هذه المدرسة على قدرة المثير على إحداث الاستجابة المطلوبة في كل مرة يظهر فيها، وذلك يعتمد على قوة الارتباط من جهة وعلى عدد تكرارات الظهور من جهة أخرى، وهو الأمر الذي أكدته أبحاث بافلوف في الإشراط الكلاسيكي وأبحاث سكينر في الإشراط الإجرائي، ومن مستلزمات التدريب وفقا لهذه النظرية :

- ✓ **المثير والاستجابة:** فالسلوك الإنساني تفاعلي وهو خاضع لمثيرات داخلية وأخرى خارجية ويستجيب لها
- ✓ **التعزيز**: فكلما تعزز السلوك كلما ازدادت التوقعات بإمكانيته تكرر حدوثه.
- ✓ **التعديل**: إذا حدث التعديل في المُثيرات، حدث التعديل في الاستجابات، وهو ما يرتكز عليه التدريب في وضع قائمة السلوكيات المراد تعديلها ببرمجة مثيرات مناسبة لها، يتم إظهارها أثناء العملية التدريبية حتى تُستدعى تلك الاستجابات المطلوبة.
- ✓ **انتماء السلوك** (منظومة السلوك)**:** فكل سلوك إنساني ينتمي إلى منظومة حاجات إنسانية يعمل المدرب على ربط برامجه التدريبية بها، حتى يتعزز السلوك المطلوب ويُعدل أو يُغير غير المطلوب منه.
- ✓ **الأثر**: وهو ما يرجع به السلوك المتعلم من آثار على المتدرب، فكلما كان الأثر إيجابيا ومرغوبا، كلما زادت الرغبة والدافعية إلى تعلمه والتدرب عليه والعكس بالعكس.
- ✓ **الاستعداد**: كلما زاد الاستعداد إلى التعلم والاستفادة من التدريب، كلما تحققت الأهداف المسطرة لذلك، وهو يرتبط بشكل مباشر بمدى تفهم المعنيين بالتدريب لأهمية هذا الأخير وأثره الطيب على مسار حياتهم.

4-2-2- النظرية المعرفية (الإدراكية) : ومن أهمها

- ✓ نظرية التطور المعرفي لبياجي
- ✓ نظرية الاستعداد النسقي للتعلم لجانييه
- ✓ نظرية الاستبصار والمجال gestalt-Field insight للجشتالط
- ✓ نظرية التمثيل لبرونر J-Bruner
- ✓ نظرية المتعلم التمهيدي لأوزبل

كما لا يخفى، فقد جاءت هذه المدرسة لتسلط الضوء على الجانب الذي أغفلته ورفضته المدرسة السلوكية ألا وهو الجانب المعرفي الإدراكي أو العقلي في إحداث التعلم وبناء النظم المعرفية المختلفة للإنسان، وقد رفضت أن يكون التعلم مجرد استجابات لمثيرات دون الخضوع للنشاطات العقلية المتحكمة في ذلك، ومن المرتكزات النظرية لهذه المدرسة والتي يعتمد عليها التدريب نذكر:

- ✓ التعلم بالتفاعل المباشر مع الموضوع ومع البيئة الخارجية.
- ✓ إشراك أكبر عدد من الحواس في ذلك من أجل الموائمة والاستيعاب.
- ✓ التدرج في التعلم من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد .
- ✓ تجميع العناصر في صورة كلية عند المتدرب .
- ✓ تأثير الخبرة السابقة والمكتسبات القبلية على دافعية المتعلم أو المتدرب.
- ✓ لاستبصار والتفكير لاكتساب المهارات والمعارف .
- ✓ تجميع الجزئيات للوصول إلى الكليات والاستنتاجات.
- ✓ الاستبصار الكلي الذي يتوصل أليه الدارس إذا وُضع في ظروف تعلمية توافرت فيها والعناصر اللازمة لعملية التعلم وحل المشكلة التي تواجهه.

4-2-3- النظرية الإنسانية الكلية (Holistic) : تُعد أعمال وأفكار هذه المدرسة مُحاولة للجمع بين توجهات المدرستين السابقتين والتي تلخصت في أعمال ديوي وكارل روجرز ومن أهم المرتكزات التدريبية المُستمدة من هذه النظرية :

- ✓ القيمة تُكتسب من خلال العلاقات المتبادلة بين الأطراف في المجتمع.
- ✓ الاهتمام بالجوانب الانفعالية و الوجدانية في التعليم و التدريب إضافة إلى المعرفة.
- ✓ توظيف أساليب المُحاكاة ولعب الأدوار في عمليات التدريب لقدرتها على تمثل المواقف.
- ✓ واستيعابها والتحكم في المهارات.
- ✓ التحفيز واستثارة الدوافع الداخلية والخارجية للمتدرب أثناء التدريب .

- ✓ التعلم عن طريق ممارسة العمل learning by doing لأنه ُيكسب الخبرة المباشرة .
- ✓ انتقال أثر التدريب إلى الواقع والحياة العملية.
- ✓ تفريد التعلم والتدريب وإتاحة الفرصة للاستفادة الشخصية من تكنولوجيا التقنيات التربوية والتعليمية لتفعيل التدريب .

4-2-4- نظرية تعليم الكبار : للكبار حاجياتهم ومواصفاتهم وخصوصياتهم التي يجب أخذها بعين الاعتبار حين العمل على برمجة وتفعيل عملية تدريبية ما، ومن هذه الخصوصيات ما يلي :

- ✓ الرغبة والميل نحو الاستقلالية في الأداء .
- ✓ التفكير النقدي دون الحاجة إلى حافز خارجي.
- ✓ الأهداف الشخصية .
- ✓ الاعتداد بالنفس والقدرات والتقدير الذاتي.
- ✓ النزعة الدفاعية وتبرير السلوك.
- ✓ التكيف السريع مع الطوارئ .
- ✓ التجربة الشخصية .
- ✓ الاهتمام بالتقدم المالي أكثر من النمو والتطور الشخصي أي الجانب الانفعالي والوجدان
- ✓ الميل إلى الاهتمام بالنمو الفكري والمهني (التدريب، التحصيل).

4-2-5- نظرية ديناميات الجماعة : وتُركز على الشروط والظروف السيكولوجية التي بواسطتها يُحقق الأفراد إدراكا مشتركا، قائما على القيم ومنظومة العواطف التي تحكمهم كجماعة، وبناءا عليها تكون مرتكزات التدريب كتالي:

- ✓ ضرورة وجود فلسفة مشتركة تحكم الأفراد.
- ✓ ضرورة التجانس في الأهداف والمحافظة عليها .
- ✓ ضرورة خلق تواصل متعدد الاتجاهات من خلال المناقشات والأساليب المختلفة لإدارة الحلقات التدريبية.
- ✓ ضرورة توفير مناخ من الثقة والتسامح والمودة بين المدرب والمتدربين.
- ✓ ضرورة تبني منهج الانفتاح وتقبل وجهات النظر المخالفة.
- ✓ إشاعة روح الفريق لتماسك جماعة المتدربين.
- ✓ العدالة والموضوعية مع الجميع دون تحيز أو تمييز.

من خلال ما تم استعراضه عن نظريات التدريب السالفة الذكر، نستخلص أن هذا الأخير قد استفاد من تلك المبادئ والأسس في تشكيل إطار مرجعي مشترك يقود وظيفته في الواقع العملي، ومن جملة تلك القواعد الأساسية نجد الاعتماد في مسألة التعلم على قدرة المثير الذي يتعرض له الفرد في حياته اليومية أيا كان نوعه، على إحداث الاستجابة المطلوبة في كل مرة يظهر له فيها، وذلك يعتمد على قوة الارتباط من جهة وعلى عدد تكرارات الظهور من جهة أخرى، وهو ما يتم تفعليه في العملية التدريبية عبر الانشطة التدريبية التي تُعزز السلوك المرغوب بمساعدة آليات معينة تؤثر في حدوثه وفق ما هو مطلوب وتضمن استمراريته في مواقف جديدة، كما يستند التدريب كذلك على معطيات الجانب المعرفي الإدراكي أو العقلي في إحداث التعلم وبناء النظم المعرفية المختلفة للإنسان، من خلال جملة النشاطات التي تُعزز هذا الهدف، كالتركيز على عمل الحواس والتفاعل مع البيئة المحيطة بصورة مباشرة واختبار قدرات الفرد التفكيرية للحصول على الخبرة المطلوبة ومن جهة أخرى، يقوم التدريب على تفعيل القيمة – أيا كان نوعها - لدى الفرد من خلال استعمال الجوانب الانفعالية لذلك، وتكثيف الممارسة الفعلية لها في مواقف التمثيل والمحاكاة وهو ما يدعم وجودها واستقرارها لدى المُتدرب، على اعتبار أن التعلُم يقوم بالدرجة الأولى على الفعل وأن تقييم ذلك ينبني على انتقال أثر هذا التعلم إلى الواقع المعاش، إضافة إلى أن تصميم البرنامج التدريبي يأخذ في الحسبان طبيعة الشخص المتدرب، ونمط تفكيره وحاجاته وقدراته التي تؤهله لاستفادة مما يُعرض عليه من جهة، وتُمكنه من اختيار ما يريد التدرب عليه، وذلك بعدم إغفال الجانب الاجتماعي التفاعلي للفرد ومراعاة حاجته إلى الآخر بنفس القدر الذي يكون معه في حاجة إلى الاستقلالية والتفرُد.

5- أنواع التدريب: هناك العديد من التصنيفات لأنواع التدريب، نقتصر على ذكر تصنيفين منها:

5-1- تصنيف الطعاني: (الطعاني، 2007، ص:19-20) والذي يُحدد أنواع التدريب حسب ما يلي:

1- **الأهداف:** وهي الأخرى تنقسم إلى أهداف ل:

- ✓ التزود بالمعلومات - للتحكم في المهارات
- ✓ بناء قناعات وتغيير اتجاهات - للترقيات

2- التوقيت: وينقسم إلى:

تدريب قبل الخدمة: للتزود بالمفاهيم الأساسية والمهارات الخاصة بالعمل الذي يتم إعداد المتدرب له

✓ **تدريب أثناء الخدمة** : لمتابعة المتدرب في العمل بناءا على الحاصلة فيه وترقية الأداء باستمرار.

3- البيئة: وينقسم إلى: **داخلي** : وفق تخطيط الإدارة ومراقبتها وباستغلال طاقاتها البشرية في ذلك ومن إيجابيات هذا النوع انه يُقلل من النفقات على التدريب كما انه يقع تحت تحكم الإدارة وضبطها، أما من سلبياته أن مردوده يقتصر فقط على ما يمتلكه الطاقم التدريبي .

✓ **خارجي** : ويتم في مراكز التدريب المتخصصة إما داخل البلد أو خارجه، ومن إيجابيات هذا النوع انه يُمكن من الاستفادة من الآراء والخلفيات والخبرات الخارجية وكذا التجهيزات المتطورة التي توفرها تلك المراكز، وأما سلبياته فتكمن في ضعف الرقابة على سير العملية التدريبية، صعوبة تقييم نتائج التدريب، زيادة النفقات، التركيز على المبادئ العامة أكثر من الحاجات التدريبية الحقيقية مع صعوبة الانسجام بين المتدربين لاختلاف خلفياتهم ومستوياتهم .

2-5- تصنيف عساف : (عساف،2008: 55-70) وأما عساف فيُصنف أنواع التدريب إلى ما يلي:

- **حسب عدد المتدربين:** وهو الآخر ينقسم إلى:

✓ **تدريب فردي :** وذلك عندما تتوجه خدمات التدريب إلى موظف بعينه قصد إطلاعه على مناخ المنظمة وجوها العام ليسهل عليه التكيف معها وهذا بعد تعيينه مباشرة فيها أو لكي يتدرب على امتلاك مهارات أو معارف جديدة لاستخدامها في التعامل مع طرق جديدة للعمل أو مع وسائل مستحدثة أثناء فترة الخدمة وهذا عندما يتم ابتعاث بعض الموظفين في صورة فردية للمشاركة في دورات أو برامج تدريبية خارج المنظمة، إما داخل الوطن أو خارجه .

✓ **تدريب جماعي:** ويتم بعد إحصاء الحاجات التدريبية للعمال وتصنيف المشترك منها بين مجموعات موظفين أو عمال أو عملاء ليتم تدريبهم في شكل جماعي مما يُشيع روح التعاون بينهم.

- **حسب المكان:** وينقسم إلى:

✓ **تدريب في مواقع العمل** on the job training **:** يتم ضمن البيئة التي يعمل بها الفرد أو التي يُرشح للعمل بها مستقبلا، وباستغلال ما فيها من وسائل وأدوات

تحت إشراف المدرب ورعايته، وهذا النوع من التدريب يضمن فعالية الأداء للمتدرب ويزيد من حماسه، إذ لا يشعر بالاغتراب عن البيئة الفعلية التي هي نفس البيئة التي سينضم إليها مستقبلا بما فيها من عتاد، كما يُقلص من نفقات التدريب التي تتحملها المنظمة ويُعطيه وقتا أطول.غير أننا لا ننكر أن بعض المهارات والمعارف تتطلب عتاد ووسائل خاصة قد لا تتوفر عليها المنظمة، كما آن الأخطاء التي قد تقع خلال العملية التدريبية قد تُكلف المنظمة نفقات إضافية قد تُعادل مثيلتها فيما لو تم التدريب في بيئة خارجية .

✓ **تدريب خارج مواقع العمل :** وذلك بخلق ما يُعرف بالبيئة المماثلة أو نمذجة بيئة العمل وهي بيئة بنفس المواصفات وشروط البيئة الموضوعية الحقيقية، إذ تعمل المنظمة على تنظيم برامج تدريبية للمتدربين بها، قصد تأهيلهم للتحكم الأمثل والأسلم في بعض المهارات التي لا يتسنى لهم إتقانها داخل البيئة الحقيقية . أو ضمن برامج خاصة تقوم جهات خارجية بإجرائها في مراكز خاصة للتدريب في فنادق أو داخل المنظمة نفسها عند توفر الأماكن الخاصة بذلك، أو تدريب تُنجزه المنظمة خارج بيئتها الفعلية إما باستخدام كوادرها التقنية أو الفنية أو بالاستعانة بمدربين خارجيين، أو بانتداب بعض الموظفين للتدريب خارج المنظمة في برامج عامة تعقدها جهات محلية أو خارجية.

- **حسب وقت التنفيذ:** وهذا الآخر ينقسم إلى:

تدريب قبل الخدمة أو التعيين : (الإعدادي – ألتأهيلي) وهو يشمل كل الدورات والعمليات التدريبية التي يستفيد منها المتدرب قبل التحاقه بالعمل أو الوظيفة ،إما لشهور أو لسنوات وعلى يد خبراء متمكنين في مجالات محددة، مما يُعطيه فرصة المساهمة في الإنتاج المسبق وترسيم ثقته بنفسه وبلورة اتجاهاته نحو عمله ، هذا بالنسبة للمتدرب أما بالنسبة للمنظمة فهذا يُطلعها عن قرب على أصلح الأفراد للوظيفة.

✓ **تدريب بعد التعيين مباشرة :** ويأتي مباشرة بعد التعيين للتعريف بالمنظمة ومناخها العام لخلق جو من التفاهم بين العامل وبيئته المهنية، وهو ذو أهمية بالغة في تحديد نوعية المشاعر والاتجاهات التي يُكونها المتدرب عن المنظمة لأول وهلة، فهذا من شأنه إما أن يُرغبه في العمل ويُسهل عليه الاندماج فيه أو العكس . ويمكن تقسيمه إلى: - برنامج توجيهي: بإعطاء معلومات أساسية للموظفين الجدد عن نظام المنظمة وقوانينها الداخلية والخارجية.

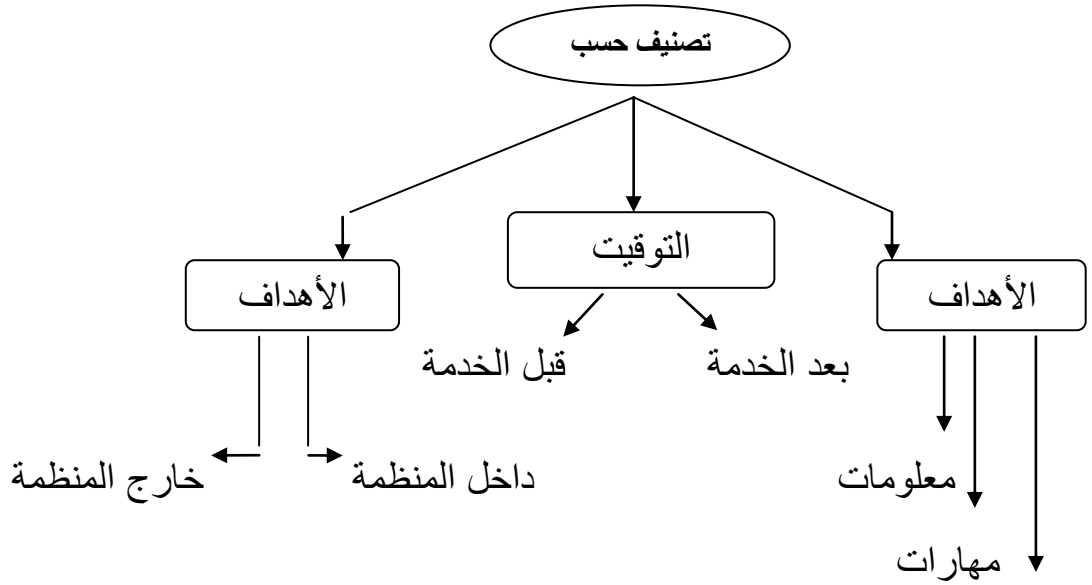
- تدريب أساسي: خاص بالتدرب على المهارات الأساسية المتعلقة بطبيعة العمل .

- تدريب تمهيدي: بمحاكاة العملية الإنتاجية أو التنفيذية المراد إنجازها خارج العمل وليس داخله، بدون ضغوط أو مسؤولية عن الأخطاء المرتكبة أثناء التدريب .

✓ **تدريب أثناء العمل in service training:** ويشمل كل أشكال التدريب التي

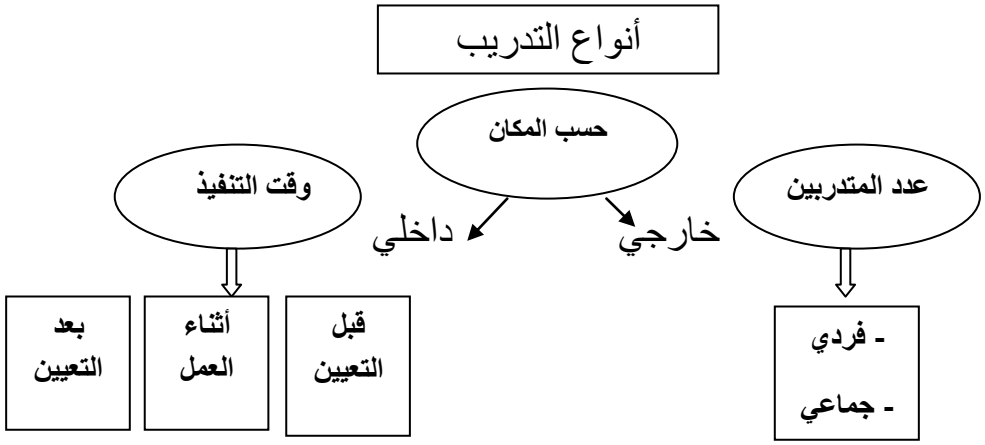
يخضع لها الأفراد بعد تثبيتهم في الخدمة، وحتى انتهاء خدماتهم لأي سبب من الأسباب والهدف منه هو تنمية وتطوير العاملين بصفة دورية بما يتناسب مع حجم التغيير والتطوير الذي يلحق بالوظيفة من حين لآخر، وهو بدوره ينقسم إلى

تدريب لرفع المستوى: تنمية مستوى المعارف والمهارات. **تدريب تنشيطي:** تنمية ما تم نسيانه من مهارات بسبب عدم استخدامها. **تدريب تبادلي** (نظام الساندويتش): ربط التعليم بالصناعة أو المهارة التي ُتناظره. **إعادة التدريب**: التدريب على أعمال مختلفة عن نوع العمل الأصلي بواسطة ما يُعرف بالتدريب السريع أو الإثراء الوظيفي أو التدوير الوظيفي.



اتجاهات

مخطط 01 – أنواع التدريب حسب تصنيف الطعاني :



مخطط 02 – أنواع التدريب حسب تصنيف عساف

6- مرحلة التدريب

قبل التطرق إلى هذا العنصر، تجدر الإشارة إلى الفرق الموجود بين المصطلحات التالية:

* **البرنامج التدريبي:** وهو جملة الدورات التدريبية التي تعقدها المؤسسات المتخصصة في التدريب، وسيأتي التفصيل فيه لاحقا.

* **الدورة التدريبية**: وهي عدد الساعات التي ينتظم فيها المتدرب ضمن البرنامج التدريبي والتي تهدف إلى تناول جانب واحد من الجوانب المُراد التدريب عليها خلال البرنامج الكلي.

* **العملية التدريبية**: هي جملة الخطوات والتقنيات والوسائل التدريبية المستخدمة في الدورة التدريبية أو البرنامج التدريبي عامة.

وككل عملية تعليمية فإن التدريب وحتى تكتمل صورته ويعطي النتائج المرجوة التي لأجلها وُجد، فإنه يتعين على القائمين عليه الانتباه إلى جملة العناصر التالية، باعتبارها محطات مهمة يقفون عندها للسير بالتدريب إلى الأهداف الأساسية التي خططوا لبلوغها، ومن هذه العناصر:

6-1- الاحتياجات التدريبية : إن الحاجة التدريبية تعني وجود تناقض أو اختلاف حالي أو مستقبلي بين وضع قائم وآخر مرغوب فيه، في أداء منظمة أو وظيفة أو أفراد، في من المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو في هذه النواحي جميعها (شاويش،2005:237)

كما تعتبر الخطوة الرئيسية في العملية التدريبية بعد جمع وتحليل البيانات (حمود والخرشة،2007،:131)

وغالبا ما تكون الحاجة إلى التدريب من منطلق فردي، بمعنى أن من يحتاج إلى التدريب في أي منظمة أو مؤسسة هم في الغالب أفرادا معينون، يعانون من نقص معين في أدائهم

أو قدراتهم على التكيف أو تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم، وهم أولئك من تتوجه إليهم الإدارة المكلفة بالتدريب في المنظمة – إن وُجدت – بتنظيم برامج ودورات لخدمتهم في تلك النواحي.

غير أن الطريقة التي يتم فيها التدريب غالبا ما تكون في شكل جماعة من الأفراد، الذين تم تشخيص حالاتهم على أنهم بحاجة إلى ذلك دون غيرهم، لما لهذه الطريقة (الطريقة الجماعية) من نتيجة فعالة في بلوغ الأهداف العامة للتدريب.

6-1-1: مجالات الاحتياجات التدريبية : تتركز الاحتياجات التدريبية باستمرار حول ما يمكن أن نسميها " مشكلة المنظمة " (عساف،2008: 84) ، وعلى اعتبار المؤسسة التربوية منظمة بكل المقاييس ، فإنه وفي المجال التعليمي وخاصة فيما تعلق منه بالمتعلم، فإن الاحتياج إلى التدريب يكمن فيما يُعاني منه هذا الأخير من مشاكل تتعلق بالتحصيل أو السيطرة على الانفعالات خلال مواقف الامتحانات المختلفة، وخاصة ما كان منها مصيري إضافة إلى القدرة على التكيف التوافقي والناجح مع المؤسسة التعليمية كاملة .

ويمكن تقسيم هذه الاحتياجات إلى ثلاثة أنواع (عساف،2008: بتصرف:85)

* **- المعارف والمهارات الإدارية والفكرية والتجريدية:** وتكون المستويات العليا في المؤسسة أو المنظمة هي الأحوج من غيرها من المستويات إلى التدرب عليها.

***- المعارف والمهارات السلوكية** : وهو ما تحتاجه الإدارة أي الإدارات على مستوى المفتشيات والمؤسسات المدرسية التي يكون من مهامها استلام القرارات وتحويلها إلى خطط وسياسات تنفيذية وتحريك العاملين على تنفيذها بفعالية .

***- المعارف والمهارات الفنية والتنفيذية :** وتخص الإدارات الدُنيا - إن صح التعبير- المسئولة بصفة مباشرة على التنفيذ والتي تتمثل في الطاقم التعليمي بالنسبة للمنظمة التربوية التي يقع على عاتقها الحمل الأكبر في تنفيذ السياسات المرسومة وإيصالها إلى الطرف الرئيسي والفعال ألا وهو المتعلم . وتجدر الإشارة إلى أن هذه المهارات لا تستغني عنها إدارة من الإدارات السابقة، إلا أن نسبة الحاجة إليها تتباين من واحدة إلى أخرى.

6-2- تخطيط التدريب: بعد تحديد الاحتياجات التدريبية، تشرع المنظمة في التخطيط للتدريب متبعة الخطوات التالية: (السالم وصالح، 2006 :138)

6-2-1- تصميم البرنامج التدريبي: وهذا بتحديد الأهداف التدريبية والتعليمية وانتقاء مفردات البرنامج وتتابعها وتوقيتاتها والأساليب التدريبية المعتمدة، مع تحديد شروط المشاركة ومعايير تقويم وقياس فاعلية البرنامج. وتمر عملية تخطيط أو تصميم البرنامج التدريبي بمراحل متعددة يُمكن توضيحها بإيجاز فيما يأتي:

- تحديد أهداف البرنامج، وهي عبارة عن نتائج يجري تصميمها وإقرارها مسبقا، ويتم وضعها في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية.

- تحديد نوع المهارة التي يتم التدريب عليها : والتي إما امن تكون المهارات اللغوية الأساسية كالقراءة وأصول وقواعد الكتابة، أو المهارات الأساسية ذات الطبيعة الفنية كالكتابة على الآلة الراقنة والتصنيف، أو المهارات الفكرية كالتخطيط والتنظيم وإعداد السياسات أو المهارات ذات الطابع العلائقي كالاتصال والقيادة .

- وضع المنهج التدريبي : ويُقصد به الموضوعات والمواد ومفرداتها التي ستُدرَس أو يُدرَب عليها المتدربون، والذي يجب أن يكون واقعيا ومعقولا، حديث المعلومات، هادف إلى تحقيق ما سُطر من أهداف، تتناسب معطياته مع قدرات المتدربين العلمية أو الفنية وأكثر من ذلك أن يُعبر بصدق عن احتياجات المنظمة أو العميل (عقيلي،1987 في شاويش2005: 238).

6-2-2- إدارة البرنامج التدريبي: وهي تلك الإجراءات والتحضيرات اللازمة لإقامة البرنامج التدريبي وتتم على مستويين :

بالنسبة للمتدربين: بالتأكد من إبلاغهم وتحضير قوائم بأسمائهم ومؤهلاتهم ووظائفهم وعناوينهم وكذا تهيئة إقامة لهم ووسائل لتنقلاتهم في حالة كان التدريب خارج المنظمة **بالنسبة للمدربين:** بتهيئة الاتصال بينهم وبين إدارة تنظيم البرنامج، مع تهيئة الأماكن والأوقات والمستلزمات والمستحقات، والتسهيلات اللازمة لإجراء التدريب بسهولة وكفاءة بما تتضمنه هذه الخطوة من أعمال كشرح أهداف البرنامج ومُتطلباته للمشاركين، تسجيل الحضور، توزيع الاستمارات وتوزيع الشهادات وغيرها من المهام إضافة إلى مهام ما بعد التدريب من إعداد التقارير ودفع المستحقات وتسجيل البرنامج لدى أمانة التدريب على مستوى المنظمة .

6-2-3- تحديد الطرق المستخدمة : إذ لكل نوع وهدف تدريبي طريقة خاصة تتلاءم معه أكثر من غيرها من الطرق والوسائل .

6-2-4- اختيار أسلوب التدريب: إن الأساليب التدريبية ليست بدائل عن بعضها البعض، ولكل منها مجالها الأنسب الذي فيه تُحقق أكبر قدر من الأهداف، إلا انه يمكن أن نستعين بأكثر من أسلوب في عملية تدريب واحدة(السالم وصالح، 138:2006).

6-2-5- اختيار المدربين: إن اختيار المدرب يعتمد على أسلوب التدريب والمادة التدريبية ونوعية المتدربين وهناك أربع أنواع من المدربين:

المدرب المحاضر: يلقي المحاضرات -**المدرب القائد**: يدرب عن طريق قيادة المؤتمرات أو الندوات أو المناقشات. -**المدرب التطبيقي**: يدرب عن طريق دراسة الحالات والمناقشات- **المدرب النفسي**: لديه خبرة بالعلوم السلوكية وكيفية تعديل السلوك (شاويش،245:2005).

9-2-6- تحديد مكان التدريب: وذلك بأن يكون التدريب خارج أو داخل مواقع المنظمة.

3-6- تقويم ومتابعة فعالية التدريب : لا تنحصر وظيفة التدريب في إجراء ما يلزم من عمليات إذا لم يتم متابعة ذلك للوقوف على ما تم تحقيقه فعلا من أهداف سُطرت لذلك، وهو ما تتولاه عملية تقويم ومتابعة الفاعلية وذلك قصد التأكد من أن البرنامج لبَى فعلا احتياجات تدريبية وسلوكية للمتدربين، وأن الأساليب والمواد المعتمدة كانت مناسبة حقا، ويستند التقويم إلى معايير منها :

6-3-1- ردود أفعال المتدربين: يتم تقصيها عن طريق استمارات لقياس مدى استفادة المتدرب مما قُدم له وتحديده لأكثر الجوانب إفادة وأكثرها صعوبة أو سهولة، وهذه الطريقة في القياس سهلة التطبيق، غير أن صدق استجابة المفحوصين يبقى دائما مبهما وغير دقيق.

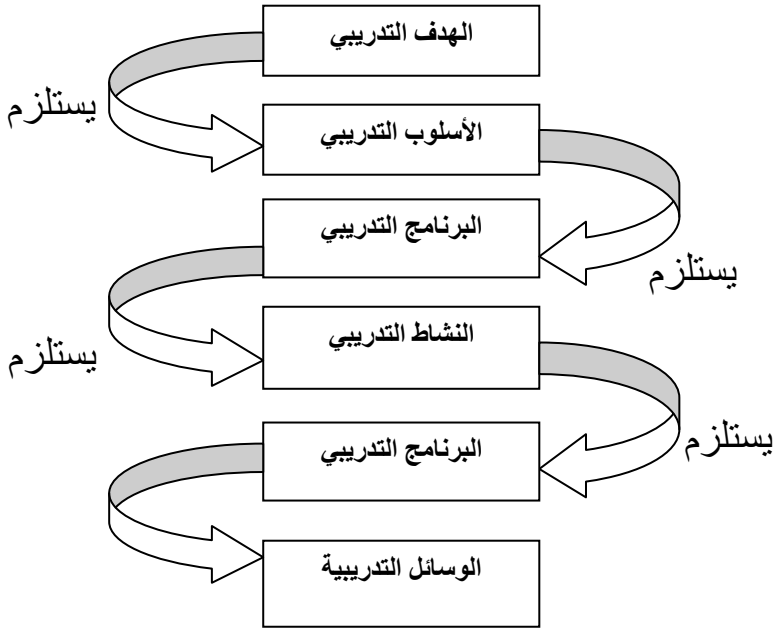
6-3-2- التعلمات المكتسبة: وهذا مما له علاقة بما اكتسبه من معارف وحقائق وهذا القياس قديك ون أكثر دقة من سابقه إلا أنه يقتصر على الذاكرة أكثر من السلوك .

6-3-3- السلوك المعمول به في العمل: وذلك بقياس الفرق الحاصل بين الأداء قبل التدريب وبعده كملاحظة عدد الأخطاء، أو التغييات أو العلاقات أو الشكاوى المقدمة ضده وهكذا..

6-3-4- النتائج على مستوى المنظمة : وهنا يتم قياس أثر التدريب على المنظمة ككل وليس فقط على الفرد ، كملاحظة التكاليف، أو كمية الإنتاج ومستوى جودته، الربحية، معدل دوران العمل، شكاوى الزبائن، إلا إن ما قد يعطيه لنا هذا النوع من التقويم قد يكون غير دقيق إذا لم تؤخذ بعين الاعتبار جملة المتغيرات التي لم يستطع كل من المُدرب وإدارة التدريب ضبطها قبل البدء في تنفيذ البرنامج التدريبي.

4-6- وسائل وطرق تقييم التدريب: هناك العديد من الطرق والوسائل التي تستخدم في عملية تقييم وقياس مدى فاعليته، وأكثرها شهرة في هذا المجال هي (الاختبارات، الاستبيان، المقابلة، الملاحظة، وسجل الأداء)، وإن ما يحدد استخدام وسيلة دون أخرى هو الهدف من وراء التقييم (الرفاعي، الأثري،2003)

7- الوسائل التدريبية: تلعب الأساليب التدريبية التي يتم اختيارها بدقة، دورا مهما في إنجاح العملية التدريبية الرامية إلى تحقيق جملة الأهداف المسطرة والتي يتم إنجازها عن طريق ممارسة مجموعة من الأنشطة التي تختلف باختلاف نوع المعرفة أو المهارة المُراد إكسابها للمتدرب، وعليه وقبل اختيار أسلوب معين من الأساليب التدريبية، يجب أولا تصميم الأنشطة التدريبية والتي تخضع هي الأخرى إلى مداخل متعددة للتمييز بينها، و يمكن التمييز في هذا الصدد بين ثلاث عناصر هي، المعرفة knowledge، المهارات skills، الاتجاهات attitudes والتي غالبا ما يشار إليها بالحروف KSA، وعلى هذا الأساس قيل عن التدريب أنه يختلف عن التعليم من حيث أن التعليم هو إعطاء معلومات، في حين أن التدريب هو إعطاء معلومات، تعليم مهارات وتغيير قناعات وبالتالي بناء اتجاهات جديدة، ومن الضروري أخذ هذه المعطيات بعين الاعتبار عند تصميم الأنشطة التدريبية والتي عليها يتم اختيار الأسلوب التدريبي الأمثل(عبد الباقي،2007: 222)



مخطط (3) العلاقة بين الهدف، الأسلوب، النشاط، البرنامج والوسيلة التدريبية.

ومن هذه المداخل (عبد الباقي،2007: 222)

7-1- المدخل الأول: وهو ما يُشار إليه بثلاث حروف هي mud حيث يرمز كل من

memorizing = m (التذكر) understanding = u (الفهم) d = doing (الفعل)

ويشير هذا المدخل إلى إن كل البرامج التدريبية يجب أن تحتوي على واحدة أو أكثر من المعاني (المتطلبات) السابقة، وكل مُتطلب منها يحتاج إلى أدوات معينة، فالحقائق تحتاج والى تذكرها،المفاهيم تحتاج إلى فهمها والمهارات تحتاج إلى ممارستها أو فعلها بناءا على ذلك تختلف الأنشطة التدريبية.

7-2- المدخل الثاني: والذي يُشار إليه بالحروف CRAMP حيث تُشير

C = compréhension (الفهم) ، فهم المبادئ الأساسية لشيء معين بحيث يمكن عمله في ظروف جديدة وبطرق جديدة.

R = reflex développent تنمية رد الفعل أي تنمية ردود أفعال معينة كاستجابة لمثيرات محددة، كالمهارات الإدراكية وقدرات الحركة والتنسيق الحركي.

A = attitudes formation أي تكوين اتجاهات نفسية معينة لدى الفرد كالاتجاه الإيجابي نحو التغيير التنظيمي.

M = memorizing تذكر ما يتم إكسابه والتدرب عليه.

= procédural Learning استخدام إجراءات معينة لتعلم أو ممارسة جديدة.

7-3- معايير اختيار الوسائل التدريبية: لكل مقام مقال، ولكل هدف تدريبي أو نشاط أو **برنامج** تدريبي الأسلوب الذي يُناسبه أكثر من غيره ويحقق بواسطته نتائج أفضل لذلك فإن اختيار أسلوب التدريب يعتمد على تحديد دقيق لجملة من المعايير ومنها:

7-3-1- الهدف: الذي يمكن أن يكون مهارة أو معلومة أو اتجاه.

* طبيعة العمل: كأن يكون إدارة أو إشراف أو أعمال مهنية أو غيرها.

7-3-2- المستوى الوظيفي: وقد يدخل تحت هذا النطاق المستوى الاجتماعي أيضا.

7-3-3- المادة التدريبية: التي يمكن أن تكون في اتخاذ القرارات أو بناء العلاقات أو إدارة الضغوط أو غيرها .

7-3-4- فترة التدريب: طويلة – ممتدة – أو قصيرة مركزة.

7-3-5- التكلفة وعدد المتدربين.

7-3-6- مستوى عمق وشمول موضوع التدريب.

7-3-7- الخلفية السابقة للمشتركين: من ذوي الخبرة أو لا.

7-3-8- المدربون المتاحون: ومؤهلاتهم الشخصية.(شاويش،2005: 235) :

7-4 - أصناف الوسائل التدريبية: تتعدد الأساليب التدريبية المُتبعة ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة أصناف رئيسية (الطعاني، 55:2007):

7-4-1- وسائل تعتمد الإخبار: مثل المحاضرة، المناقشة الجماعية، دراسة حالة، استمارات الأسئلة، الأوراق المرجعية الموزعة على المتدربين (المطويات).

7-4-2- وسائل تعتمد على العرض: مثل الأفلام، الفيديوهات.

7-4-3- وسائل تعتمد على العمل: مثل لعب الأدوار التطبيقية، البيان والممارسة والتمارين التدريبية.

وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن **أن** يحتوي البرنامج التدريبي أو الدورة التدريبية الواحدة على أكثر من أسلوب تدريبي، وهو ما من شانه أن يزيد من فعاليتها في تحقيق الأهداف التي سطرت لتحقيقها. غير أنه ومن خلال المطالعة الأولية لمراجع البحث بخصوص هذه النقطة "الأساليب التدريبية " لاحظت الباحثة أن من الباحثين من يُوظف مصطلحا الأسلوب والوسيلة للدلالة على نفس المعنى في حين أن **جريغ كيرسلي** وفي كتابه **"التدريب والتكنولوجيا "** الصادر عن المنظمة العربية للعلوم الإدارية لعام 1987 ترجمة محمد حامد حسنين، ذهب في تعريفه للأسلوب التدريبي إلى أنه المنهج الذي يعتمده المُدرب أو تعتمده إدارة التدريب، في إشارة إلى شمولية هذا المصطلح للدلالة على جملة الخطوات والخطط المرسومة والمُتبعة أثناء العملية التدريبية، ونحن من جهتنا نميل إلى استخدام مصطلح الوسائل التدريبية للحديث عن هذه النقطة، فهي أكثر تحديدا لأن الأسلوب التدريب يمكن أن يحتوي أكثر من وسيلة تدريبية واحدة وليس العكس .

7-5- أنواع الوسائل التدريبية:

7-5-1- المحاضرة: والمحاضرة عبارة عن عملية تعلم وإخبار، بمعنى آخر فهي عبارة عن حديث مكتوب أو غير مكتوب يقدمه فرد لمجموعة ما، قيد يُتبع بنقاش أو لا يُتبع، وهذا من أبرز مساوئه إذ أنه لا يُتيح الفرصة أمام المشاركين للنقاش(شاويش،2005 :240) غير أن هناك من الباحثين من يرون أن المحاضرة من شأنها أن تُزود المتدربين بكم من المعرفة حول موضوع معين، وذلك من خلال

المراجعة والنقد استنادا إلى التغذية الراجعة (طعاني،2007: 55)، في إشارة إلى وجوب استتباع هذه الوسيلة بالنقاش لمزيد من الفعالية.

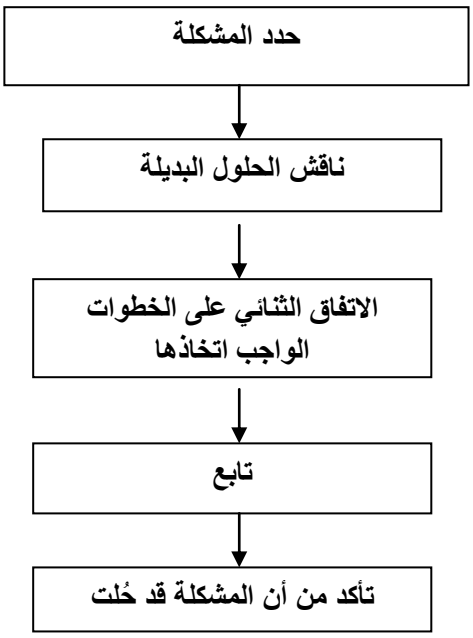
7-5-2- النقاش المُخطط: أو كما يُسميه البعض "النقاش التدريبي الجماعي" فالكثير من المدربين يميلون إلى استخدام مثل هذه الوسيلة لما لها من آثار إيجابية على المُتدربين الذين من خلالها يُبرزون وجهات نظرهم ويتحفزون على التفكير الذاتي، **أما** بالنسبة للمُدربين فهي وسيلة فعالة لحُسن التواصل مع المشاركين وزاوية جيدة للنظر إلى ملامح هامة من شخصياتهم وتغذية راجعة لتفعيل المواقف التدريبية مستقبلا، ومن أشكال هذا النقاش :

7-5-3- المؤتمرات Conferences**:** وهي مناقشة لموضوعات محددة تحت قيادة فرد كفء تختاره المجموعة.

7-5-4- الندوات Croup discussion**:** مناقشة جماعية لموضوع أو مشكلة قصد الوصول لحل مناسب لها، يقوم بها أشخاص ذوو خبرة ومقدرة(شاويش،242:2005).

8- تكنولوجيا التدريب: والتي يُقصد بها المناهج المُستخدمة في التدريب والتي منها

8-1- التدريب الخصوصي: وهذا النوع من التدريب يقوم على أسلوب نسبي لحل المشكلات أثناء العمل، بحيث يقوم كل مدير أو رئيس بتدريب موظف واحد فقط :



والمخطط (4) يوضح الخطوات الرئيسة في استخدام التدريب الخصوصي في تحسين أداء العمل.

من الأسباب الداعية إلى استخدام هذا المنهج :

- افتقار بعض الموظفين للثقة في النفس التي تمنعهم من تطبيق ما تعلموه من مهارات بشكل مباشر، إلا بواسطة المساعدة من شخص مسئول.

- يُتيح هذا النوع من التدريب تمديده لفترة أطول .

وبالرغم من فاعلية هذا المنهج إلا أنه يحتاج إلى مسئولين ومديرين أكفاء من أجل حسن تطبيقه واستمراره.

8-2- دوائر الجودة : وهي مجموعة صغيرة من الموظفين (مشرفين وعاملين) تجتمع بصفة منتظمة لمناقشة مشكلات العمل وتقصي أسبابها، واقتراح حلول واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة. وقد ظهرت دوائر الجودة أول ما ظهرت في اليابان في بداية الستينات وفي الولايات المتحدة الأمريكية حوالي عام 1974، وتُستخدم اليوم في العديد من الشركات لا سيما في مجال الصناعة .وتتمتع دوائر الجودة بعدة مزايا فالتغييرات التي تقترحها وتُنفذها مجموعات الجودة على المستوى التنظيمي، يُمكن أن تؤدي إلى زيادة ملموسة في معدلات الإنتاج وجودة المنتجات وكافة العمليات .وتتألف المجموعة من ثمانية إلى عشرة أفراد يعملون سويا، وتجتمع المجموعة لمدة ساعة إلى ساعتين أسبوعيا، وتدريبهم على كيفية استخدام المقاييس والأساليب الإحصائية المختلفة، للتحليل وحل المشكلات.

ومن المشكلات الرئيسية التي تواجه عمل دوائر الجودة:

- عدم ملائمة دعم الإدارة أو استعدادها لتطبيق هذا الأسلوب.

- عدم توفر التخطيط والإعداد اللازمين للدوائر بما في ذلك التدريب الأساسي.

- تأخذ قدرا لا يُستهان به من وقت المشاركين لتطبيق الأساليب التي تعلموها وتحقيق النتائج المرجوة.

8-3- البرمجة اللغوية العصبية:

يستند هذا المنهج أساسا على فكرة التي تقول أن السلوك ينتج عن الخرائط العقلية الناشئة عن عمليات الجهاز العصبي المُرتبط بالبصر والسمع والشم واللمس والذوق.

وتأتي اللغة كتمثيل شفوي لما يقوم به العقل من تخطيط، وعندما يستخدم شخص ما عبارة مثل " أنا أراها على هذا النحو " أو " إنها تبدو مثل " فإنه يستخدم (خريطة) مرئية وتُشير تغييرات مثل (أنا أسمع) إلى أسلوب سمعي، كما يمكن الاستدلال على أشكال تتعلق باللمس من تعبير كهذا (انأ شعر بأن...).

إن الهدف من التعرف على هذه الأشكال المختلفة هو القدرة على التعامل والاتصال في إطار الشكل الذي يحبذه الفرد أو يستخدمه حاليا(كيرسلي،1987: 124-129)

وتُعد البرمجة اللغوية العصبية (بالإنجليزية: **NLP**) مجموعة طرق وأساليب تعتمد على مبادئ نفسية تهدف لحل بعض الأزمات النفسية ومساعدة الأشخاص على تحقيق نجاحات وإنجازات أفضل في حياتهم. تتميز هذه المدرسة النفسية بأن متقن أساليبها لا يحتاج الى معالج خارجي، فهي يمكن أن تكون وسيلة علاج نفسي سلوكي ذاتي، تحاول أن تحدد خطة واضحة للنجاح ثم استخدام أساليب نفسية لتعزيز السلوك الأنجع ومحاولة تفكيك المعتقدات القديمة التي تشخص على أنها معيقة لتطور الفرد، ومن هنا جاء تسميتها بالبرمجة أي أنها تعيد برمجة العقل عن طريق اللسان - اللغة-.

بدأت في منتصف السبعينيات الميلادية على يد العالمين الأمريكيين جون غريندر(**John Grinder**) وريتشارد باندلر(**Richards Bandler**) الذين قررا وضع أصول **Neuro Linguistic Programming** أو ال NLP كعلم جديد أطلقا عليه اسم برمجة الأعصاب لغويا وكان ذلك في **1973** وبتشجيع من المفكر الإنكليزي والأستاذ بجامعة سانتا كروز (جريجوري باتيسون)، كما وأسهم معهم في وضع هذه البحوث كل من **جودث ديوليزيلر ولزلي كامرون باندلر**. وقد بني **غريندر** و **باندلر** أعمالهما على أبحاث قام بها علماء آخرون أشهرهم العالمان الأمريكي **نعوم شومسكي** والبولندي ألفريد **كورزبسكي** وذلك لنمذجة مهارة كل من **ملتون إركسون** (طبيب التنويم المغناطيسي) **وفرجينيا ساتير وفرتز برلز** (مؤسس المدرسة السلوكية)، إذ أمكنهما من تفكيك هذه الخبرات والحصول عليها وقد استخرجوا 13 أسلوبا **لملتون** و7 أساليب **لفرجينيا**.

ومن هذه المهارات استطاعوا تحديد الوسائل الناجحة المتكررة من النماذج السلوكية للذين تعودوا الحصول على النجاح، وكانوا قادرين على إنجاز هذه النماذج وتعليمها للآخرين وهي النماذج التي سميت فيما بعد بالنماذج اللغوية العصبية والتي تكون منها هذا العلم.

8-3-1- بعض فرضيات البرمجة اللغوية العصبية : هناك بعض الفرضيات التي تصاحب البرمجة العصبية اللغوية وهي مفيدة في التواصل الفعال. من هذه الفرضيات ما يلي

* معنى اتصالك هو الاستجابة التي تحصل عليها: في عملية التواصل الطريقة التي يفسر بها المستمع حديثك وكيفية رده عليك هو المهم. هذا يتطلب أن يلقي المرء باله إلى ما يسمع من رد فان لم تكن الإجابة هي ما يريد فان عليه أن يغير من طريقة التواصل حتى يحصل على الاستجابة التي يريدها.ومن أسباب سوء التفاهم في عملية التواصل.

الأول: ينشأ من أن الخبرات المرتبطة بنفس الكلمات عند الطرفين قد تكون مختلفة.

الثاني: ينشأ بسبب الفشل في إدراك أن نبرة صوت المتحدث وملامح الوجه تقدم معلومات كذلك وأن المستمع قد يجيب على ذلك كما يجيب على الكلام بذاته.

* الخارطة ليست هي الحقيقة: كل إنسان يشكل نموذجا فريدا عن العالم وبالتالي يعيش حقيقة مختلفة نوعا ما عن غيره، فالإنسان لا يتصرف مباشرة بناء على ما سمعه عن العالم ولكن بناء على خبرته فيه و خبرة الإنسان أو خريطته أو نموذجه أو تمثيله عن العالم يحدد كيف يمكن له أن يفهم العالم وما هي الخيارات التي يراها متاحة له. فكثير من تقنيات البرمجة تشمل تغيير الخرائط الذهنية عن العالم لكي يراه الإنسان نافعا وقريبا من الحقيقة التي عليها العالم بالفعل.

* اللغة هي تمثيل ثانوي للخبرة: الكلمات تستخدم لتمثيل أشياء نراها، نسمعها أو نحس بها. وعندما تكون الكلمات تحمل معان متباعدة بالنسبة للأشخاص فان المشاكل حينها تبدأ في التصاعد في دنيا التواصل والتفاهم بين الناس.

* العقل والجسم جزءان من نظام سبرناتى (حيوى ميكانيكى مغلق) واحد، يؤثر كل منهما على الآخر: لا يوجد عقل منفصل ولا جسم منفصل. العقل والجسم يعملان وكأنهما واحد ويؤثران في بعضهما بطريقة لا انفصال فيها. وأي شيء يحدث في جزء من هذا النظام المتكامل أي الإنسان يؤثر في باقي أجـزاء النظام. وهذا يعني أن الكيفية التي يفكر بها الإنسان تؤثر في كيفية إحساسه وأن حالة جسده تؤثر في كيفية تفكيره.

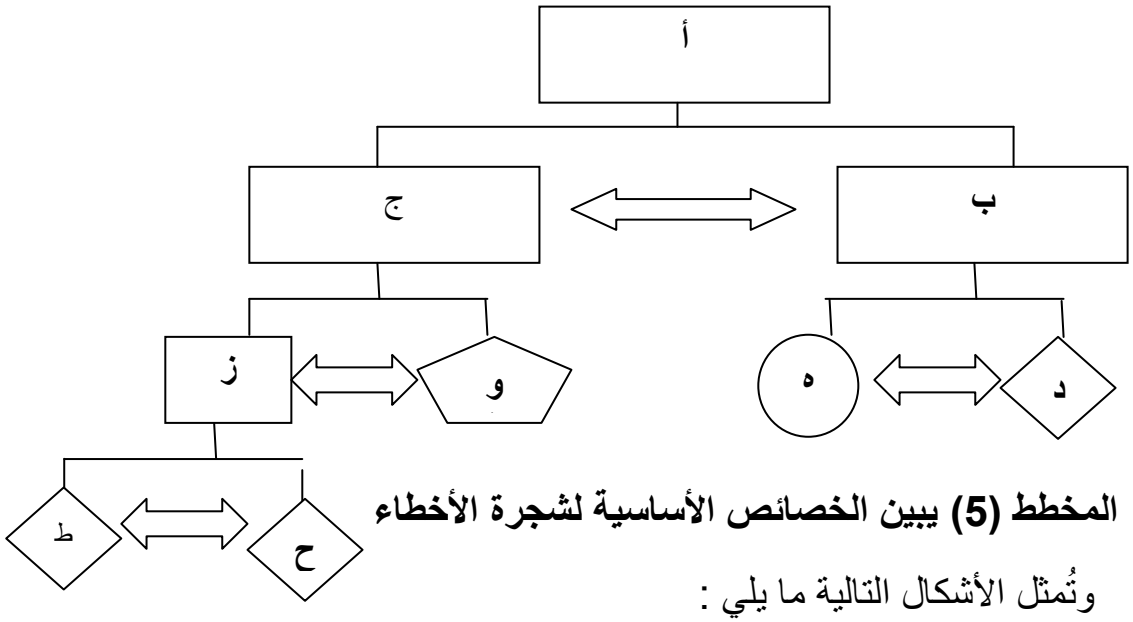
* الناس يمتلكون المصادر التي يحتاجونها ليعملوا كل التغيرات التي يريدون: المهم أن نحدد ونستفيد من هذه المصادر وأن نجدها حين نحتاج إليها. و البرمجة العصبية اللغوية تقدم تقنيات مدروسة لإتمام هذه المهمة بنجاح.

*- ما يمكن أن يعمله أي إنسان ممكن لي أن أعمله ولكن قد تختلف الطريقة: إذا كان يمكن لإنسان أن يعمل شيئا ما فإني أستطيع أن أفعل ما يفعل هذا الإنسان. العملية التي تحدد كيفية عملهم هذا تسمى: " النمذجة " وهي العملية التي تمخضت عنها البرمجة العصبية اللغوية بالدرجة الأولى (الموسوعة الحرة- ويكيبيديا- البرمجة اللغوية العصبية، 2012).

4-8- سوغيستوبيديا Suggestopedia :

هو منهج تعليمي تم تطويره في بلغاريا، وإلى يومنا هذا لم يتم تطبيقه إلا على نطاق ضيق في تدريس اللغات الأجنبية وتطوير المهارات الأساسية كالقراءة والحساب، ويرتكز المنهاج على الرأي القائل بأن التعليم يُمكن زيادته أو تدعيمه إذا جعلنا الطالب وبيئة التعليم أكثر ملائمة، لذا تُصمم الدورات لتكون ممتعة وجذابة من خلال استخدام الدراما والوسائل المختلفة.

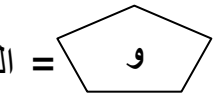
5-8- تحليل شجرة الأخطاء: إن تحليل شجرة الأخطاء هو أحد أساليب بحوث عمليات، وقد تم تطويره أساسا لتحليل سلامة الأنظمة في مؤسسا الفضاء الكبيرة، ومنذ سنة 1970 أصبح أسلوب التحليل هذا يُستخدم في مجال العلوم السلوكية مثل تحديد المُشكلات وعلاجها في مؤسسات التعليم والتدريب(كيرسلي،1987: 129). تدور الفكرة الرئيسية لهذا المنهج حول خلق أشكال في صورة شجرة تُوضح العلاقة السببية التي تكون سببا في فشل نظام ما، ويُتيح هذا الأسلوب لمدير التدريب أو المشروع، تحليل نظام أو برنامج ما وتحديد الأخطاء والفشل المتوقع.



المخطط (5) يبين الخصائص الأساسية لشجرة الأخطاء

وتُمثل الأشكال التالية ما يلي :

= فشل أساسي = فشل لا يُمكن تحلليه أكثر من ذلك



= الحوادث العادية ⟺ يُشير إلى إمكانية أن يحدث أحد الشكلين، والخطوط بين الأشكال تُشير إلى عبارة " يحدث إذا حدث "

وإلى جانب المناهج السالفة الذكر نجد كل من مناهج تطوير أنظمة التعليم، معينات العمل صياغة السلوك و استراتيجيات التعليم، وهذه الأخيرة هي من بين المناهج ذات التأييد الواسع في عالم التدريب وموثقة بشكل جيد وإجراءاتها واضحة ويُمكن تعلمها بسهولة (مرجع سابق:133).

9- الحقيبة التدريبية: (الرزمة، الطاقم، المُجمع)

9-1- مفهومها: برزت هذه الاختلافات في التسمية إلى الاختلاف في ترجمة المصطلحات عن اللغة الأجنبية Package - Module – kit إلى اللغة العربية، والحقيبة التدريبية مجموعة من الخبرات التدريبية يتم تصميمها من قبل مختصين بطريقة منهجية ومنظمة ومنسقة، وتُستخدم كوسيط للتدريب من قبل المُدرب أو المُشرف على البرنامج التدريبي،يتم إعدادها في صورة مواد مكتوبة مرفقة عادة بتسجيلات تلفزيونية، أفلام سينمائية، شرائح، شفافيات، وأشرطة فيديو ، كاسيت ، دراسات حالة، تمثيل أدوار ونماذج وعينات..

9-2- خصائصها:

9-2-1- النظامية: الحقيبة التدريبية تُشكل نظاما متكاملا، ذو أهداف محددة ويحتوي على أنشطة وخبرات تدريبية متنوعة ولها نظام للتقويم والتغذية الراجعة.

9-2-2- المنهجية: مُصممة وفق منهج علمي متناسق لتحقيق أهداف التدريب.

9-2-3- التفريد والتدريب الذاتي: يستطيع المُتدرب أن يستخدمها بنفسه ودون حاجة إلى المساعدة ويختار ما يُناسبه فيها من أنشطة.

9-2-4- ذات هدف أو أهداف محددة: مُصممة لتحقق هدفا معينا أو مجموعة من الأهداف لتُحصل هدفا كليا.

9-2-5- متنوعة المواد والأنشطة والخبرات: بها العديد من الخبرات والأنشطة والمواد التي تُناسب عددا من الميول والاتجاهات والاستعدادات والقدرات لدى المتدربين.

9-2-6- متنوعة الوسائط التدريبية: لأن توظيف وسائط متعددة يُدرب أكبر عدد من الحواس.

9-2-7- تُركز على عمليات ونتائج التدريب معا: النتيجة من التدريب هي هدف تدريبي كذلك.

9-2-8- التقويم المُستمر: يبدأ التقويم قبل ابتداء البرنامج عند تحديد الحاجات التدريبية، ويُواكبه ويستمر إلى غاية نهايته، والتقويم كذلك هدف تدريبي لمساعدة المُتدرب على اكتساب وإتقان الأهداف التدريبية.

9-2-9- التغذية الراجعة: تقوم التغذية الراجعة بتزويد المتدربين بالمعلومات المُتعلقة بمدى تحقيق الأهداف التدريبية.

9-3- عناصر أخرى مُهمة في الحقيبة التدريبية :

* العنوان والاسم الخاص الذي يُعرفها ، مثل " إدارة الوقت" – "إدارة الذات"..

* التركيز على مهارة واحدة أو مجموعة قليلة من المهارات المُترابطة.

* التركيز على المُتدرب أكثر من التركيز على المُدرب (تفريد التدريب) .

* التركيز على الأهداف أكثر من التركيز على النشاطات.

* تحتوي على نشاطات أو خبرات بديلة للاختيار.

* اقتصادية من حيث حجم النشاطات والخبرات والمواد.

* بها قائمة بيبليوغرافية للنشاطات والقراءات والمراجع.

* تجمع بين الفكر والعمل ، بين النظرية والتطبيق.

* التركيز على الوسائط وتنويعها .

* بها طرق للتغذية الراجعة.

* ذات صلة بواقع المُتدرب.

* مُشوقة وجذابة.

* مُجدولة زمنيا بشكل عام ولكل النشاطات.

4-9- منهجية الحقيبة التدريبية: تخضع الحقيبة التدريبية الناجحة من حيث منهجية تخطيطها وتصميمها وتقويم التدريب بها إلى إطار نظري يُعد من بين أهم العوامل المؤدية إلى فعاليتها والذي يتميز بالأمور التالية:

- الاستناد إلى نظرية الإشراط الإجرائي **لسكينر** في تطوير التدريب.

- التركيز على تغيير السلوك المرئي المُلاحظ وليس على السلوك الضمني غير المرئي.

- مشاركة المُتدرب ذاتيا وبفعالية.

- مراعاة الفروق التدريبية بين المتدربين.

- التبرير: للأهداف المُسطرة قصد منح المتدرب فرصة الاختيار إما بقبولها او لا وهذا بعرض ما يلي :

/ أسباب أهميتها.

/ من الجمهور المستهدف؟

/ ماهي المتطلبات اللازمة قبل دراسة الحقيبة؟.

- الأهداف:

/ واضحة ومحددة وبسيطة.

/ مصاغة بلغة السلوك عند المتدرب (قابلة للقياس).

/ تُحدد الأداء المُتوقع بعد التدريب.

/ تحدد معايير الحد الأدنى للأداء المقبول من قبل المُدرب.

- التقويم الأولي**:** / تشخيص أولي لإمكانيات المُتدرب لمعرفة مدى قدرته على ممارسة أنشطة الحقيبة، فإما أن يُمارسها جميعا أو بعضا منها أو يُغيرها.

- النشاطات التدريبية**:**

/ بها واسطتين أو أكثر لاكتساب المهارة المُراد تحقيقها وخبرات اختيارية، ويتم التركيز هنا على الأهداف بدراسة مواد مقترحة والإجابة على أسئلة معينة والمشاركة في بعض النشاطات التدريبية باستعمال الوسائط المختلفة.

- التقويم النهائي والتغذية الراجعة./ يتم تقويم الحقيبة بالأداء القابل للملاحظة والقياس، قصد مساعدة المُتدرب على إتقان المهارات التي سطرتها، ويتم ذلك باقتراح أنشطة للتعزيز كأن تكون قراءات إضافية أو بحوث أو دراسات أو أنشطة تدريبية تؤهله للانتقال إلى حقيبة أخرى، وتُرفق بإجابات عن التقويم الأولي أو التكويني أو الختامي ليتم معاينتها من قبل المُتدرب (الخطيب،2006: 234-246).

10- فلسفة و معايير التدريب الفعال:

حتى يكون التدريب فعالا ومؤديا للدور الذي أسند إليه في تحقيق النمو والتطور المنشودين لدى المتدربين بصفة عامة، فإنه ولا بُد أن يستند إلى فلسفة معيارية، تقوم عليها مختلف مراحله ومن أسس هذه الفلسفة:

10-1- التخطيط المُحكم: فالتدريب لا يُؤتي ثماره اعتباطا.

10-2- التدريب تكنولوجيا: على المُدرب أن يكون على دراية بها وبأهدافها وتقنياتها وأساليبها الأكثر فعالية فيها.

10-3- الخبرة الفنية: كل ما يحتاجه المُدرب هو أن يكون خبيرا في ميدانه، ويمكنه الاستعانة بخبراء المادة التعليمية التي يبني عليها برنامجه التدريبي.

10-4- التدريب الفعال لا بُد أن يُحدث تغييرا: حتى يكون التدريب فعالا، لا بُد في آخر المطاف أن يؤدي إلى إحداث الفرق.

10-5- التغيرات التي ينوي التدريب إحداثها، لا بُد من أن تتضمنها أهدافه الأولية.

10-6- المُدرب بحاجة إلى أن يتدرب هو الآخر على المحافظة على أداءه وزيادة فعاليته.

10-7- التوجه للعمل : بمعنى جعل التعلم مفيدا بتطبيق ما تم التدرب عليه.

10-8- تفريد التعليم : وهذا مراعاة للفروق الفردية واستجابة لمتطلباتها.

10-9- لا بُد أن يعمل **المُدربين** كمسهلين للعمل **ومستشارين ومرشدين**، لا غير.

(كولز،2001 في الخطيب،2006:317)

11- خصائص المُدرب الفعال: ومن جهته فالمُدرب عليه أن يمتلك مجموعة مهارات وخصائص تجعل منه مُدربا محترفا فعالا في ميدانه، فهو ركن ركين في تحقيق

الأهداف التدريبية وهذه بعض من خصائص فعاليته كما جاءت في(كولز،2001في الخطيب،2006: 320).

11-1- لديه حس مرهف بمزاج المتدربين وذو خطة داخلية تجعله يُقدر الكيفية التي تسير بها الأمور، فيعمد إلى تغيير الطريقة ولو في منتصف الطريق إذا أدرك أن المتدربين لا يتجاوبون معه.

11-2- لديه القدرة على توظيف أكثر من طريقة تدريبية، كما أنه يمتلك السرعة في الانتقال من واحدة إلى أخرى وبسلاسة.

11-3- صاحب لغة واضحة وقريبة إلى أفهام ووجدان المتدربين.

11-4- لا يجد حرجا في طلب اقتراحات المتدربين والعمل وفقها، أو تحويل التعليقات إلى منفعة تدريبية، أو تلقي قراءات دورية للمجموعة.

11-5- يُعلن الأهداف لكل جلسة سلفا، كما انه لا يُحاضر لفترات طويلة، يستمع للآراء والمناقشات ويُنوع في استخدامه للطرق التدريبية الفنية.

11-6- يُوَعي المتدربين بما يفعلونه من خلال استخدام الأساليب الجماعية، توزيع النشرات يُحضر الأشخاص البارعين..

11-7- يجعل العملية التدريبية حية، كاستعمال البوسترات، يعرف كيف يُغير الإيقاع بإدخال تمارين أكثر نشاطا، يعرف متى يُقرر فترات للاستراحة غير مقررة في البرنامج يوافق على تجريب حلول مقترحة من طرف المتدربين....

11-8- لديه "كاريزما " طبيعية، يستطيع بواسطتها أن يكتسب المصداقية بسرعة في مجموعة تدريبية جديدة.

11-9- متواضع وذو مصداقية عالية بحيث، يعترف بالخطأ و يُصححه عند اللزوم يعترف بعدم المعرفة عند مواجهته لما لا يعلمه ويعد بالبحث عنه ويفي بوعوده.

11-10- يُمارس التدريب عن رغبة في تقديم الخير والنفع للناس، ولا يتعارض ذلك مع اتخاذه وظيفة له.

11-11- يحتك بالمتدربين وكأنه واحد منهم وليس أستاذا لهم، ويشترك معهم بحديث غير رسمي أثناء فترات الاستراحة، فهو يتقرب منهم ما أمكن (كولز،2001 في الخطيب،2006: 229-230).

ثانيا: التدريب في ميدان التعليم:

مما لا شك فيه أن العنصر البشري في المجال التعليمي والتربوي، من أكثر الموارد حاجة إلى المتابعة والدعم المادي والمعنوي، المهني والفكري، وإلى التنمية المستدامة لمختلف أطيافه وأطرافه، ففي دراسته عن **التعليم والمجتمع (دراسة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشرين)** أورد **دون ديفنز(2000)** مقولة **لجون آبوت (John Abbot)** مفادها "المجتمعات الناجحة في القرن الحادي والعشرين سوف تقوم فيها مجتمعات تعلُم، تتفق مع حاجات البيئة الاجتماعية والاقتصادية المتغيرة بشكل متواصل"(أبوت،1997في ديفنز،2000: 81).

1- التدريب في الفصل الدراسي :

هو عملية مقصودة يقوم بها المُدرس ليُحدث تغييرات محددة في سلوك وممارسة التلميذ مثل الكفاءة والتمكن من المادة الدراسية، أو تجاوز بعض عيوب النطق أو الأخطاء الشائعة في تعلم بعض المقررات، وبذلك يكون التلميذ أكثر كفاءة ومقدرة في أداء أعماله الحالية أو في ممارسة السلوكيات التي قد يُقوم بها مستقبلا، لأن التدريب يُكسب التلميذ عادات فكرية صحيحة ويُساعد على تنمية مهاراته ومعارفه واتجاهاته في الطريق المناسب .

كما يُوصف تدريب المعلم للتلميذ في هذا السياق، بأنه نشاط مُركز يهدف إلى تحقيق تغيير إيجابي وملموس في معارف التلميذ ومهارته وقدراته الفنية، لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الراهن والمستقبلي، في ضوء متطلبات عملية التعليم / التعلم وأيضا على أساس تطلعاته الدراسية المستقبلية أو الدور الذي يسعى لتحقيقه في المجتمع (إبراهيم،2009). وأمام التحديات التي باتت تعترض سبيل المجتمعات الإنسانية عامة والعربية أكثر تعرضا من غيرها، فرهان تطوير التعليم وإصلاحه أكثر إلحاحا فيها، حيث يتحدث **ديفنز** قائلا" إن المجتمعات التي تسعى إلى إصلاح تعليمها للقرن الحادي والعشرين عليها أن تزيد استثمارها في مجال تعليم أطفالها زيادة كبيرة، إننا بحاجة إلى أفضل المعلمين تدريبا وتأهيلا لأصغر أبنائنا

"(ديفنز،2000)، وهذا بلا شك ما يلفت النظر إلى ضرورة العمل على تفعيل التعليم من خلال تفعيل أداء العاملين به وتدريبهم، وعلى رأس هؤلاء المعلم والمتعلم، فكما جاء في المؤتمر الدولي للتربية في دورته الخامسة و الأربعين، والذي خصص توصيته الثالثة لهذا الموضوع والتي نصت على أن " الإعداد والتدريب خلال ممارسة المهنة، حق بل فرض على كل العاملين في مجال التربية، خاصة المعلمين، حتى يمكنهم القيام بدورهم المنشود في ظل ظاهرة العولمة والتطورات السريعة المتلاحقة، ولا يتأتى لهم ذلك إلا من خلال تجديد معارفهم ومهاراتهم بشكل مستمر" (أفاق تربوية،1996)

غير أننا نلاحظ أن هذا الأخير أقل حظوة من سابقه في الاستفادة من خدمات التدريب في القطاع التعليمي، وأكثر ما يتم التركيز عليه في اعتماد هذا السبيل هو المعلم قبل المتعلم ويبقى ما يُقدم للمتعلمين في هذا الصدد لا يخرج عن نطاق الإرشاد المدرسي النظامي، عند التعرض للحاجات النفسية السيكولوجية التي يواجهها المتعلم في البيئة المدرسية والتي تعوق توافقه فيها، أو التدريب على المهن المستقبلية فيما يُعرف بالتعليم المهني.

2- أحد الأطراف الرئيسية المستفيدة من التدريب الرسمي في المجال التربوي:

كما سبقت الإشارة إليه، فإن من أبرز الأطراف التي يتطرق إليها التدريب في شكله الرسمي، لدى تعاطيه مع الميدان التربوي هو مجال تدريب الإدارة المدرسية و **المعلم** بشكل خاص، فقد أورد **الخطيب** و **الخطيب** (2006) أنه " انطلاقا من الدور المحوري الذي يضطلع به المُعلم في أي نظام تربوي وإيمانا بمركزية التأثير الذي يُحدثه المُعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تُولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها، كما تُتيح له فرصة النمو المهني المُستمر، وتُيسير له الظروف لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية، من منظور أن نوعية التعليم ومدى تحقيق الأهداف التربوية ومستويات الأداء عند الطلبة، يُقررها مستوى المعلم ومقدار الفعالية والكفاءة التي يتصف بها أثناء تأديته لرسالته التربوية (**الخطيب،2006: 7**) كما يرى **جودينج** (**Gooding**,1982) و**الدريني** (1996) أن نجاح المدارس أو فشلها في تحقيق أهدافها إنما يرجع بالدرجة الأولى الى معلميها وما يتوافر فيهم من كفاءات، حيث يتحدد من خلالهم نوعية حياة الأمة ومستقبل أجيالها، ولهذا حث **هولمز** القيادة السياسية والتعليمية في العشرينات على ضرورة توافر الفهم الجاد، والصحيح لمكانة المُعلم في حياة الأمة، وطالب بإحداث إصلاحات جذرية في أساليب

إعداد وتدريب ومكافأة وتقويم المعلمين للوفاء بمتطلبات القرن الحادي والعشرين (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،1993).

3- واقع مؤسسات إعداد وتدريب المعلم في الوطن العربي ومحتوى برامجها (الخطيب، 2006: 9، بتصرف**):**

على الرغم من التفاوت والاختلاف النسبي في الظروف التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية بين دول الوطن العربي، إلا أن هناك بعضا من الملامح المشتركة بينها والتي أثرت على التجربة التربوية وبالتالي على واقع إعداد وتدريب المعلم بمؤسساتها ومن بين تلك الملامح:

3-1- تعدد الجهات المسئولة عن تدريب المعلم والتفاوت بينها في المستوى:

فهناك وزارات التربية والتعليم، وهناك الجامعات، وهناك كليات التربية وكليات المعلمين كما يوجد هناك بعض الهيئات والجهات الحكومية أو الرسمية، وبناءا على ذلك تتفاوت مستويات التدريب، فمنه ما يكون على مستوى الشهادة الثانوية ومنه ما يكون على مستوى سنتين بعدها ومنه ما يكون على مستوى الشهادة الجامعية .

3-2- النمطية في التدريب: وذلك باعتماد البرامج الموحدة لجميع الملتحقين بهذا الميدان وهذا في تجسيد لفرضية خاطئة من أساسها حول تعادل القدرات والاستعدادات لدى جميع المعلمين.

3-3- الافتقار إلى الإطار النظري للتدريب والإعداد: وخاصة البرامج التقليدية التي تعتمد على الأنشطة والممارسات التي تستمدها من الخبرة وطول الممارسة، والتي تعتقد أن التعليم فطرة أكثر منه اكتساب وتمرن.

3-4- غياب أهداف التدريب أو على الأقل عدم وضوحها لدى المؤسسات المعنية: فجُلها يعتمد على الشمولية في التعبير عن الأهداف المُسطرة، كأن نجد من بين الأهداف : *(إعداد الكوادر التدريسية المؤهلة التي يحتاج إليها الوطن)* أو هدفا يقول *(إعداد المعلم الصالح إعدادا إسلاميا ليتولى أعمال التدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية تلبية لاحتياجات الدولة في هذا المجال)* أو غيرها من الأهداف الفضفاضة التي تقل معها القدرة على تحويل هذه الأهداف إلى واقع وإجراءات واضحة وبالتالي يصعب تقويم تلك المؤسسات ومتابعتها بفعالية واستمرار.

3-5- التفاوت في التركيز على المحتوى المعرفي للمكونات الأساسية لبرنامج إعداد وتدريب المعلم: حيث نجد أن محتوى برامج التدريب يحتوي على الثقافة

العامة (المعرفة بالمسائل المتنوعة)، الثقافة التخصصية (المعرفة بمجال التخصص) والثقافية السلوكية (المعارف السيكولوجية التي يستعملها في طريقة التدريس)، ويحدث التفاوت عند التركيز على جانب منها في عملية التدريب أكثر من الجوانب الأخرى، وهذا لعدم وجود معيار يستند عليه التدريب والإعداد، وهو ما يُلزم كل مؤسسة تدريب وإعداد بتحديد ادوار ووظائف المعلمين حسب التخصصات التي يُدرسونها من جهة وحسب احتياجاتهم التدريبية من جهة أخرى.

3-6- عدم التوازن بين الجوانب العملية والجوانب النظرية: ساد في أوساط تدريب المعلمين، أن المعلم الذي يعرف (لديه معرفة)، يستطيع نقل تلك المعرفة وتوظيفها في المدرسة، وهذا ما يؤدي إلى عدم توفير جانب التدريب الميداني في الكثير من البرامج التدريبية.

3-7- الانفصال بين التدريب قبل الخدمة وبعد التعيين : وهذا بتدخل جهتين في ذلك، كأن تقوم كليات التربية بالإعداد القبلي ثم تتولى أقسام التأهيل والتدريب في الوزارات، التدريب بعد التعيين في الوظيفة، زيادة على قلة التنسيق والتعاون بين كليات الإعداد فيما بينها فتتشتت الجهود مقابل عائد هش .

4- أنواع برامج تدريب المعلمين في بعض الدول المتقدمة:

كما سبقت الإشارة إليه في العنصر السابق، تعتمد برامج التدريب في غالبيتها على المكونات التالية : الثقافة العامة، الثقافة التخصصية و الثقافة السلوكية (المسلكية) وبناءا على هذه المكونات، تختلف الأنظمة السياسية والاقتصادية في الدول المتقدمة في تطبيق برامج تدريب للمعلمين فيها، ومن هذه النماذج نذكر :

4-1- البرنامج الأول: يمثل برنامج السنة الخامسة من التعليم الجامعي أو برنامج الماجستير في فن التعليم، وهو معروف في معظم الجامعات الكبيرة والمشهورة، ويتم التركيز فيه على المعارف السلوكية، وهو يسمح للطالب بعد انتهائه من الليسانس بالتفرغ طيلة عام كامل للتكوين في التعليم، غير أنه لايُمكن الطالب من دمج ثقافته في المعرف السلوكية بثقافته العامة والتخصصية وهو ما يُشكل نقاط تعثر لهذا النموذج.

4-2- البرنامج الثاني: يستطيع المعلم الطالب في هذا النموذج من أن يُدمج كل معارفه في الثقافات الثلاث السابقة، ويتم التركيز بالكُلية في السنة الرابعة الليسانس على المعارف السلوكية، وهو ما ينعكس على التركيز على باقي المعارف مما يُشكل نقطة ضعف لهذا النموذج.

4-3- البرنامج الثالث: يمثل النمط الشائع في الجامعات الكبيرة والمشهورة متعددة الأهداف، وفيه لا يتم التكوين في المعارف السلوكية إلا في السنة الثالثة، حتى يُمنح الطالب فرصة إما بمواصلة التكوين في التعليم، أو العدول عنه إذا رغب في ذلك، وفي هذا النموذج يأخذ الطالب عددا أكبر من المساقات التكوينية في الثقافة العامة والتخصصية من سابقه في النموذج الثاني، غير أنه قد يكتشف في السنة الأخيرة من التكوين في التعليم أنه لا يرغب بهذه المهنة، منه يجد نفسه مرغما على التوظف فيها مرغما بسبب ما ضيعه من سنوات تدريب .

4-4- البرنامج الرابع: يُمثل نوع البرنامج المتوازن لخمسة سنوات من التكوين والتدريب على التعليم، قليل التطبيق، يمنح للطلبة فرصة التكوين في مساقات الثقافة العامة والتخصصية والسلوكية بشكل متكامل، ونظرا لطوله فهو يُعطي المعلم الطالب نموا مهنيا مُركزا، إلا انه من جهة أخرى قد يجعل الطلبة الذين لا يستطيعون مزاولة الدراسة باستمرار يفقدون الحماس نحو التعليم كمهنة لهم نظرا لطول المُدة (الخطيب،2006: 20).

5- نماذج عربية في تدريب المعلمين :

بناءا على **تقرير التنمية البشرية الثامن عشر للعام 2008/2007** الصادر عن **برنامج الأمم المتحدة الإنمائي** استنادا على المعلومات والبيانات المتوفرة في عام 2005، حيث شمل التصنيف 175 دولة الأعضاء في الأمم المتحدة، بالإضافة إلى هونج كونج والأراضي الفلسطينية، يتم توصيف مستوى التنمية البشرية من خلال دمج مؤشرات مختلفة تحاول الاعتماد على **مؤشر رفاه** مركب يضم: **معدلات الأعمار** في كل دولة **ومستوي التعليم** و**مستوي الدخل الفردي وتوزيع الثروة** وبناءا على هذه المؤشرات فقد صُنفت الدول العربية إلى :

*** دول ذات تنمية بشرية عالية وهي بالترتيب :**

1- الكويت (المرتبة 33 عالميا) 2- قطر(المرتبة 35 عالميا) 3- الإمارات (39 عالميا)

4- البحرين (41 عالميا) 5- ليبيا (56 عالميا) 6- سلطنة عُمان (58 عالميا)

7- السعودية (61 عالميا).

*** دول ذات تنمية بشرية متوسطة نذكر منها:**

1- الأردن (86 عالميا) 2- لبنان (88 عالميا) 3- تونس (91 عالميا)

4- الجزائر (104 عالميا)... (**تقرير التنمية البشرية الثامن عشر للعام 2008/2007**)

واستنادا إلى هذا الترتيب، نستعرض مثالان عن ثلاث دول عربية من كلا المستويين في مجال تدريب المعلمين وتكوينهم وهي: **البحرين** (ذات تنمية بشرية عالية) والجزائر وتونس (ذات تنمية بشرية متوسطة).

5 -1- التدريب في المجال التربوي بدولة البحرين:

لقد أدرك القائمون على أمور النظام التربوي في البحرين منذ نشأته في بدايات القرن العشرين أهمية التدريب بصفة عامة وتدريب المعلمين بصفة خاصة، حيث اتبع النظام التربوي إجراءات متعددة لتدريب المعلمين، منها إيفاء المعلمين في بعثات خارجية وتدريب المعلمين محليا، وافتتاح أول معهد لإعداد المعلمين قبل الخدمة عام 1966، وافتتاح أول معهد لإعداد المعلمات قبل الخدمة عام 1967، وتأسيس مركز تأهيل المعلمين من حملة الشهادة الثانوية، ورفع مستواهم الأكاديمي عام 1973، وإلحاق مركز التأهيل بكلية التربية في جامعة البحرين عام 1981 ، وإنشاء أول إدارة خاصة للتدريب بوزارة التربية والتعليم عام 1983 وإعداد خطة التدريب السنوية عام 1988، وإنشاء مركز أحمد الزياني للتدريب عام 1993، ثم صدور نظام التدريب التربوي في عام 1994 (وزارة التربية والتعليم البحريني، 1994 في أبو زيد ومحمد، 2003: 167-204)

5-2- إعداد المعلمين وتدريبهم بتونس: هناك اشتراك بين التكوين الأكاديمي البيداغوجي عند تكوين الأساتذة المتخصصين في مجال الطور الابتدائي، ومنذ سنة 1990 صدر قانون جديد فيما يخص تكوين المعلمين يخص المعاهد العليا لتكوين المعلمين(**ISFM**) التي تضمن تكوين ما بعد البكالوريا الذي يتم تأطيره من قبل مفتشي التعليم الابتدائي **للتكفل بالمعلمين فور توظيفهم من خلال تكوين متواصل يمكنهم من تحسين قدراتهم الشخصية .**

فيما يخص منشطي ما قبل التمدرس، قامت وزارة الشبيبة والطفولة والرياضة بإشراك اليونيسيف ببحث يهدف أساسا إلى تكوين مجموعة مكونين في مجال ما قبل التدريس وإنتاج أدوات تعليمية وإجراء وحدة تكوين في مادة التسيير البيداغوجي التي تُستعمل لتكوين منشطين يتحولون إلى تكوين مكونين يتكفلون بدورهم بتكوين فئة المنشطين اللاحقين.

3-5- تكوين المعلمين بالجزائر: لقد أولى الأمر المُتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر عناية كبيرة بتكوين المعلمين والأساتذة حيث تنص المادة 49 على ما يلي: " التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات، ومهمته أن يُتيح الحصول على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المُربي".

يتم تكوين معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم ألإكمالي بعد حصولهم على شهادة البكالوريا، وذلك في المعاهد التكنولوجية للتربية. وتختلف مدة التكوين بالنسبة لمعلمي الابتدائي والمقدرة بسنتين (2) عنها فيما يخص أساتذة التعليم الإكمالي المُقدرة ب(3) سنوات، علما أن التكوين يشمل الجانب المعرفي والمهني.

وفي إطار السياسة الجديدة للتكوين فإن المؤسسات الجامعية هي التي تتولى تكوين جميع أنماط المعلمين والأساتذة لمدة تتراوح ما بين ثلاث إلى خمس سنوات حسب مراحل التعليم ويُشترط في المُلتحقين بهذه المؤسسات الحصول على شهادة البكالوريا.

و **الجدير بالملاحظة**، انه إلى حين اطلاع الطالبة الباحثة، لم يتم التعامل مع تدريب المعلمين بوصفه إطارا رسميا نظاميا مستقلا، معتمدا من قبل وزارة التربية الوطنية.

6- نماذج غربية في تدريب المعلمين:

6-1- تكوين المعلمين بألمانيا: لكل مدرسة نوع من المعلمين الذين تم إعدادهم من أجل التدريس بها، فإعداد معلم المدرسة الأساسية يختلف عن إعداد معلم المدرسة المتوسطة...وهكذا، وكل معلم يحصل على شهادة التعليم الجامعي بعد حصوله على شهادة إتمام الدراسة في المدرسة العليا (Abitur). وتختلف مقررات الدراسة اختلافا كبيرا بحسب الوظيفة التي سيقوم المعلم بها . ومدة تعليم المعلم متساوية في كل الولايات ما عدا المدارس الأكاديمية العليا حيث المدة أطول وتتراوح ما بين 10-12 فصلا دراسيا.

6-2- تكوين المعلمين بفرنسا: يُسمى معلمو المرحلة الابتدائية وما قبلها مدرسون، ويتم إعدادهم في مدارس تكوين المدرسين حيث توجد مدرستان منها على الأقل في كل إدارة محلية إحداهما لإعداد المدرسين وأخرى لإعداد المدرسات.ويتم إعداد معلمي التعليم الابتدائي في الجامعة .ويحصل الطالب بعد دراسة سنتين في الجامعة على الشهادة المرحلية الجامعية المعروفة باسم (**DUEG**) في أحد ميادين التخصص الرئيسية، وفي نفس الوقت يحصل على نوع من التدريب المهني بالتعاون

مع مؤطره، ثم يقضي بعد ذلك سنتين أخريين في مدرسة تكوين المدرسين مع اشتراك الجامعة في إعدادهم المهني (موعدك التربوي،2008: 15،27، 35،43،44).

7- مبادئ أساسية لتدريب المعلمين:

ترتكز برامج تدريب المعلمين الحديثة على جملة المبادئ التالية:

7-1- اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب (الخلفية النظرية).

7-2- وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب (محددة ومصاغة بطريقة إجرائية).

7-3- تلبية الحاجات المهنية (ما يحتاجه المعلمون في الميدان).

7-4- المرونة وتعدد الاختيارات في برامج التدريب.(من حيث متطلبات القبول والمتطلبات الدراسية..)

7-5- توجه برنامج تدريب المعلمين نحو الكفايات التعليمية (المهارات التعليمية).

7-6- تحقيق التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العملية (ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات أدائية).

7-7- الاستمرارية بناءا على المبدأ التربوي (التربية المستمرة).

7-7- التمكين من تحقيق الذات لدى المعلم.(لتحقيق الرضا المهني).

7-8- الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات العلمية (توظيف نتائج الأبحاث واستثمارها في الميدان).

7-9- الاستفادة من تكنولوجيا التربية (التعليم المصغر، المختبرات اللغوية، التلفزيون التعليمي، الكمبيوتر..).

7-10- تفريد التعليم (مراعاة الفروق الفردية في التدريب).

7-11- تعدد الوسائط التدريبية (الندوات، الفيديو، التدريب الميداني..)

(الخطيب، 2006: 21-26).

خلاصة:

للتدريب أهمية بالغة في تحقيق التطور والأداء العالي لأي منظمة أو مؤسسة من المؤسسات على اختلاف نوعية نشاطها وخدماتها أو منتجاتها، التي تسعى إلى تجويدها بالقدر الذي يُمكنها من احتلال مكانة مرموقة بين أوساط المنافسين أو المستفيدين، ولا تقل هذه الأهمية إذا تعلق الأمر بالميدان التربوي والتعليمي، أين يتحول التدريب من حق إلى واجب، وترتبط مصائر أجيال بكاملها بمدى تفعيله وتشجيع العاملين على الالتحاق بمراكزه وبرامجه المختلفة، حتى يتم سد الثغرات وتجنب المشاكل والمعيقات التي تواجه الأطراف الأساسية فيه وعلى رأسها المتعلم والمُعلم. إلا أن المُلاحظ في هذا السياق وكما سبقت الإشارة إليه، هو توجه التدريب كوسيلة تطويرية وتنموية وفي أغلب الإدارات التربوية إلى فئة المعلمين والإدارات المدرسية بمختلف مستوياتها، دون الالتفات إلى إمكانية توظيفه لصالح فئات المتعلمين وذلك وفق المنهجية العلمية التي رسمت معالمه كمنهج مستقل بذاته وله خصائص ومميزات، ويستند إلى قواعد وأساليب تضمن فعاليته في تحقيق الأهداف المسطرة، لا يُستخدم مع التلاميذ والطلبة إلا في حدود ضيقة وعلى غير القواعد العلمية المثبتة في حقه، عبر مختلف الأطوار، قصد تنمية مختلف القدرات والمهارات وتعلم كيفية مواجهة مختلف الضغوط والتوترات، وهو ما بإمكانه – إن تم تطبيقه - أن يُقوي جانب المتعلم في هذا الشأن ويزيد من تفعيل العملية التعليمية برمتها.

الفصل الثالث: الامتحانات والقلق.

أولا: الامتحانات.

- تمهيد.

1- تعاريف للامتحانات.

2- مفهوم امتحان البكالوريا.

3- أهمية الاختبارات التحصيلية.

ثانيا: القلق.

1- النظريات النفسية ومفهوم القلق.

2- أنواع القلق.

3- الأعراض المصاحبة للقلق.

4- خصائص القلق ومظاهره.

5- القلق والخوف.

ثالثا: قلق الامتحان.

1- مفهوم قلق الامتحان.

2- أبعاد قلق الامتحان.

3- مشاكل الامتحانات.

4- أسباب ومصادر قلق الامتحان.

5- قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل.

6- قلق الامتحان و علاقته بعادات المذاكرة.

7- دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التخفيف من قلق الامتحان.

- خلاصة الفصل.

- تمهيد:

تعتبر الامتحانات، إحدى الإجراءات الشائعة والضرورية لتقويم المتعلمين، عبر مراحل تعليمية مختلفة، حيث يسعى الجميع من خلال هذه العملية، إلى إجراء النمو والتحسين اللازمين لكل تطور في المجتمع .ولما كانت الاختبارات من الوسائل التقويمية، كان لزاما أن تؤدي الوظيفة الأساسية للتقويم والتي هي أساسا التطوير، غير أنها ارتبطت على مدار التاريخ بسلسلة من الآثار السلبية على المتعلمين، الذين صاروا يُجابهون أنواع كثيرة من التوترات وعلى رأسها القلق. إن ثمة اتفاق بين المشتغلين بعلم النفس والطب النفسي في أن القلق عصب الحياة النفسية ويُعتبر المدخل الجوهري لدراسة الصحة النفسية للإنسان، وأن القلق **"خبرة انفعالية"** كامنة ومتأصلة في وجود الإنسان قديمة قدم الإنسان بنفسه وأن درجة الشعور بالقلق ومستواه تختلف باختلاف الظروف المُهيأة للقلق، والعوامل والأسباب التي تُساعد على نشوئه بالإضافة إلى المكونات النفسية للأفراد والتي من شانها أن تجعل البعض منهم يشعرون بمستوى مرتفع من القلق في حين تكون درجة معينة من القلق أمرا لا مناص فيه لمن أراد أن يُطور حياته ويُنجز عمله. ويُعتبر قلق الامتحان من أنواع القلق الشائعة بين طبقات المتعلمين المختلفة وقد عرفه الكثير من المتقدمين، حتى القادة العظام، فقد أُثر عن **نابليون بونابرت** قوله **" أفضل لي أن أخوض مئة حرب على أن أدخل امتحانا"** وعلى فرض صحة هذا القول من عدمها، فإن قلق الامتحان لا يُماري أحد في تأثيره على الكثير من الناس، فقد يمتد أثره معهم إلى مراحل متأخرة من أعمارهم، حتى لو أنهم امتحنوا وهم كبار، لعاودتهم المخاوف والقلاقل النفسية وكأنهم يُمتحنون لأول مرة تماما كما كانوا صغارا.

1- تعاريف عن الامتحان: لقد تناول العديد من علماء النفس والتربية مفهوم الامتحان ومنهم.

1-1- تعريف العيسوي: هو الوسيلة المؤدية إلى معرفة قدرات الفرد ومواهبه واستعداده وميوله مع التعرف على جوانب شخصيته المختلفة (العيسوي،1974: 28).

1-2- تعريف عبد اللطيف فؤاد: هو وسيلة المدرس في الحكم على سرعة التلميذ في التفكير والفهم وفي استخلاص النتائج وإصدار الأحكام كما تُقيد أيضا على مدى فهم التلميذ للحقائق (فؤاد، 1976).

1-3- تعريف نشواتي : يكاد يكون لكل شيء في الحياة مقياس يُقاس به ، "فالمتر" لقياس الأطوال والسطوح، " والترموتر " لقياس الحرارة، و" البارومتر " لقياس الضغط الجوي، و" الساعة" لقياس الزمن، ويوجد أيضا مقياس يُقاس به معلومات الإنسان ومعارفه وما يُحصله التلاميذ في المدارس، ولهذا الغرض وُضع نظام الامتحانات والاختبارات. (نشواتي،1986: 615 في المركز الوطني للوثائق التربوية، من قضايا التربية، الاختبارات والامتحانات:10)

1-4- تعريف جيلفورد: الامتحانات هي وسيلة يُعرف بها تماما ما تعلمه التلميذ تعلما خاطئا بهدف إرشاده على أساس صحيح (القاضي،1997: 209)

1-5- تعريف مراد وسليمان: هي الوسيلة المتاحة أما صانع القرار التربوي، حيث يعتمد على نتائجها في اتخاذ ما يتناسب مع الموقف من قرارات إدارية أو فنية تعمل على تحسين المنظومة التربوية (مراد وسليمان،2005: 43)

1-6- تعريف عام: الامتحان هو سلسلة من العمليات التي تسمح بتحديد حالة تطور المتعلم في مراحل معينة من تدرج تعلمه ، يتم ذلك بواسطة فروض شفوية آو مكتوبة آو عملية جزئية أو نهائية، فردية أو جماعية، موضوعية أو مقالية (صالح،2010: 46) . من خلال ما تم استعراضه من تعاريف ، يُمكننا القول بأن الامتحان وسيلة للوقوف على المستوى الآني الذي يكون عليه المتعلم، والتي من خلالها يستطيع القائمون على العملية التعليمية اتخاذ ما يلزم من إجراءات قصد تعديل مساره ذاك أو تقوية جوانب الضعف و القصور فيه، أو إمداده بالمزيد من المحفزات والتشجيع لتحقيق المزيد من النجاحات .

2- مفهوم امتحان البكالوريا:

2-1- تعريف المعجم الفرنسي (Larousse, 1987:86): تعود كلمة البكالوريا إلى الأصل اليوناني " بكالوريوس" (Baccalarius) وتعني الشهادة التي تمنح للناجحين في نهاية الدراسة الثانوية.

2-1- تعريف معجم علوم التربية (الفارابي وآخرون،1994)**:** تعرف البكالوريا بأنها شهادة تتوج بنهاية المرحلة الثانوية من التعليم وتسمح للمترشح الناجح مواصلة تعليمه في المرحلة الجامعية.

2-3- تعريف امتحان شهادة البكالوريا في الجزائر: حسب القرار المؤرخ في 29 رجب عام 1422 ه ل17 أكتوبر سنة 2001، يتضمن تنظيم امتحان بكالوريا التعليم الثانوي وتندرج منه المادتين التاليتين:

المادة الثانية (2): يشتمل امتحان بكالوريا التعليم الثانوي على اختبارات كتابية تطابق البرامج الرسمية للمواد التي تُدرس في أقسام السنة الثالثة ثانوي من التعليم الثانوي العام وعلى اختبار في التربية البدنية، ويحصل على معدل عام يُساوي أو يفوق 20/10 **المادة الثامنة عشر (18)**: كل مترشح تحصل على معدل عام يُساوي 20/10 أو يفوقه يُعد ناجحا (مرجع سابق:47).

3- أهمية الاختبارات التحصيلية : تعتبر الاختبارات إذا تم بناؤها واستخدامها على طرق علمية صحيحة ذات فائدة كبيرة وذلك بالنسبة للأطراف التالية :

3-1- الأهمية بالنسبة للمعلم: حيث أنها تمده بما يريده من بيانات عن مستويات الطلاب وبالتالي مراقبة تقدم العملية التعليمية من خلال معرفة مقدار ما يحدث لهم من تحسن أو تأخر في التحصيل الدراسي، ومعرفة استعداداتهم لتعلم المادة التي يقوم بتدريسها، مع تشخيص صعوبات تعلمهم وهو ما يجعله يقوم بتعديل طريقة تدريسه إذا لزم الأمر من خلال التغذية الراجعة .

3-2- الأهمية بالنسبة للمتعلم : أما بالنسبة للمتعلم، فهي تعمل على تعزيز تعلماته وبالتالي الرفع من مستوى طموحه، كما تزيد من إتقانه للمادة المتعلمة وانتقال اثر التعلم من المستوى الحالي إلى مستوى آخر، مع الوقوف على مدى تقدمه أو تحسنه في التحصيل الدراسي.

-3- الأهمية بالنسبة لصانع القرار: وهذا الأخير يستفيد من الاختبارات من خلال ما تُمده به من بيانات ومعطيات يستخدمها في إصدار القرارات الإدارية الهامة والمتعلقة بمصائر التلاميذ والطلاب ومن ورائهم المنظومة التعليمية كاملة، كقرارات الترفيع أو النقل من مستوى إلى مستوى أعلى، أومنح شهادات التخرج، أو إيفاد البعثات العلمية للخارج وأيضا إصدار القرارات الفنية كالتوجيه لنوع التعليم أو البحث التربوي وغيرها من القرارات الهامة .(مراد و سليمان، 2005: 44-45) ويُضيف منصوري في هذا الصدد "إن النتائج التي تُفضي إليها الامتحانات، يعتمد عليها المربون والإدارات المُشرفة من ورائهم، لتقرير مصير تلاميذهم، فالانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى منه، والخروج من طور والدخول في طور جديد، وحيازة شهادة كفاءة أو غيرها، بل والسماح للفرد أن يبقى بالمدرسة يُتابع دروسه أو فصله نهائيا عن هذه المؤسسة..كلها قرارات ذات مغزى بالنسبة للفرد والمجتمع، تُتخذ بناءا على النتائج المحصل عليها في دورات الامتحانات"(منصوري،2001: 45).

3-4- أهمية شهادة البكالوريا: نظرا لكون امتحان البكالوريا امتحانا مصيريا فإن هذه الشهادة تكتسي أهمية بالغة بالنسبة للفرد ومجتمعه من خلال الجوانب التالية :

أ- الأهمية الأكاديمية: تكتسي البكالوريا باعتبارها شهادة دولية، أهمية بالغة لدى الممتحنين قبل الفوز بها وبعده، وذلك نظرا لما تُتيحه لهم من إمكانية المواصلة في سياق التعليم الجامعي ودرجاته العليا، مما يُعطيه فرص أكثر من غيرهم في الحصول على الوظائف الراقية في المجتمع .

ب- الأهمية السيوسيونفسية: وذلك نظرا للمكانة الاجتماعية التي يُحصلها الناجح في البكالوريا بين أهله وذويه وبين الزملاء والأساتذة، وما يلقاه إزاء ذلك من قيمة نفسية تُعزز ثقته بذاته وتجعله يشعر بالقيمة داخل المجتمع.

ج- الأهمية الوظيفية: فالبكالوريا تمنح الطالب المتحصل على شهادتها المزيد من فرص العمل والتوظيف في مناصب مهنية تتناسب مع مستواه العلمي.

ثانيا: القلق (Anxiety).

1- النظريات النفسية ومفهوم القلق: اختلف العلماء في تحديدهم لمفهوم القلق وتعددت آراءهم النظرية، وذلك باختلاف المدارس النفسية التي ينتمون إليها:

-1- نظرية التحليل النفسي: ومن روادها **فرويد Freud** الذي يرى أن القلق هو محور كل صراع عصابي وقال بثلاث أنواع للقلق تشترك في كونها غير مريحة ومؤلمة وتختلف من حيث أصلها وهي: الواقعي- العصابي والخلقي (عوض،د. ت).

1-2- النظرية السلوكية:

أما السلوكيون فيرون أن معظم أنواع القلق ناشئة عن الاشتراط Conditioning، حيث يرتبط " شيء " من نوع ما ارتباطا عارضا بخبرة تُثير القلق وغالبا ما تكون خبرة من النوع الخطأ، وكل من الصراع المعرفي والمواقف الخطرة المحتملة بإمكانه إثارة القلق(دافيد وف، 1992)، ويرى دولارد (Dollard) و ميلر (Miller) أن أساس القلق الصراع الذي يكتسبه الطفل من والديه خاصة، وذلك نتيجة بعض الأخطاء التي يقع فيها الوالدان أثناء معاملتهما لأطفالهما ومن خلال بعض الأساليب المُتبعة من قبلهما (أبو العُلا، 1990في المزوغي،2011)

1-3- النظرية الإنسانية :

أما أصحاب النظرية الإنسانية فيرجعون سبب القلق إلى الخوف من المستقبل المجهول (الطحان، 1990) فالقلق ينشأ من توقعات الإنسان مما قد يحدث ويهدد وجوده، والإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية، وأن الموت قد يحدث في أي لحظة

وتوقع الموت هو مثير أساسي للقلق عند الإنسان (ابوصائمة، 1995) ومن وجهه نظر روجرز فإن أي تعارض بين ما يعيش فيه الإنسان وبين مفهومه لذاته يمكن أن يولد قلقا فالقلق مظهر من مظاهر نشاط الذات عند روجرز والتي ركز جميع الوظائف النفسية وبتقبل الذات للخبرات أو رفضها وفق قيمتها المعنية يتقرر للشخصية أمرين :

الهدوء والاستقرار أو إثارة أمن هذه الخبرات وإبعادها عن البناء الذاتي لها فيهتز نشاطها وُيصيبها القلق (أبو العلا، 2001في المزوغي،2011: 94) .

أما كاتل وهو من أصحاب نظرية القلق الحالة – السمة، فقد حدد مفهومين للقلق، يتعلق الأول بقلق الحالة **Stat of Anxiety**، وهو ينشأ من حالة انفعالية تحدث للفرد، صفاتها أنها متفاوتة الشدة ومؤقتة، والثاني سمة القلق **Trait of Anxiety** ويُشير إلى الاستعداد المسبق للفرد والميل إلى الاستجابة نحو ما يتعرض له من مواقف تُهدده، بِؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى القلق (جمل الليل،1997في المزوغي،2011: 94). وتعد الظروف التي يخبر الفرد فيها الفشل، أو المواقف

التي تقدر فيها الكفاءة الشخصية له أكثر تهديدا"لأصحاب الدرجة المرتفعة على سمة القلق (سبيلبرجر، 1992).

1-4- نظرية القلق الموقفي : جاءت نظرية القلق في المواقف الاختيارية من قبل **ماندلر** و **ساراسون** Mandler and Sarason لتصف آثار القلق على الأداء في حالات الاختبارات، وتقوم هذه النظرية على نموذج التداخل، حيث يُنظر إلى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات داخل مواقف الامتحانات والتقويم كالانشغال بالتفكير في النجاح أو ترك الدراسة وهذا الانشغال يتداخل مع الاستجابات المناسبة للأداء الجيد في الامتحانات (الهواري، 1987). ويرى ساراسون أن عدم ثقة الطالب في قدراته، تؤدي به إلى بذل طاقته في الانشغال بكفاءته للتحصيل وإثباتها عن طريق نشاطات خيالية فتمنعه من التفكير السليم في أسئلة الامتحان (مرسي، 1979).

2- أنواع القلق:

2-1- تصنيف أنواع القلق حسب فرويد Freud: ويُعتبر فرويد أول من استخدم مفهوم القلق **Anxiety** على نحو منهجي، حيث ميز بين نوعين من القلق، قلق موضوعي وقلق عُصابي .

- النوع الأول: هو رد فعل مقبول لخطر موضوعي خارجي، هدفه حماية الذات وينشأ عن غريزة حفظ الذات .

- النوع الثاني : يتمثل في خوف غامض غير مفهوم وال يستطيع الشخص الذي يشعر به أن يعرف سببه، ويأخذ هذا النوع من القلق يتربص الفرص لكي يتعلق بأية فكرة أو شيء خارجي، فهو يميل عادة إلى الإسقاط على الأشياء الخارجية .

ويذكر عثمان نجاتي (1962) أن فرويد ميز بين ثلاث أنواع من القلق العُصابي وهي : - القلق الهائم الطليق ، - قلق المخاوف المرضية ، - قلق الهستيريا

فالهائم الطليق : حالة من خوف شائع طليق مستعد لأن يتعلق بأية فكرة مناسبة وهو يتربص لأي فكرة لكي يجد مبررا لوجوده، ويؤثر في أحكام الأفراد ويؤدي إلى توقع الشر (إبراهيم،2009).

2-2- تصنيف أنواع القلق حسب سبيلبرجرSpielberger:

عام 1962 توصل **سبيلبرجر** رفقة كل من **كاتل** و **شير** و **كامبل** من خلال دراستهم للقلق إلى جانبين أساسيين فيه، وهما **سمة** القلق (Trait) و**حالة** القلق (Stat)، ولهذا

أكد سبيلبرجر 1966 أن التحليل العاملي لأبحاث كاتل وشير قد كشفت عن وجود هاذين العاملين الواضحين في القلق .

- حالة القلق: هي رد بفعل للشعور بالتهديد وتوقع الخطر، وهي وضع طارئ مؤقت عند الفرد تحدث له إذا تعرض لأحد موضوعات هذا القلق، وباختفاء هذا الموضع أو الابتعاد عنه تنتهي حالة القلق.(تركي، 1981).

- سمة القلق : أما سمة القلق فهي استعداد كامن في الفرد، ويظل كامنا حتى يأتيه المنبه المناسب فيُثيره، فيظهر في حالة قلق زائد، وتتشكل لديه قابلية للقلق في المواقف المختلفة (إبراهيم،2009)، وهذه السمة هي أكثر ارتباطا بالصحة النفسية، وهي عرض عُصابي (زهران،2000: 73). ويتفق كاتل وشير (1961) وكامبل (1963) واتكنسون (1964) وسبيلبرجر (1966) على أن سمة القلق عبارة عن استعدادات سلوكية مكتسبة، ويعتبر كامبل هذه الاستعدادات دوافع، وعرَف أتكنسون 1964 هذه الدوافع بالاستعدادات التي تبقى كامنة حتى تُثيرها مؤشرات المواقف داخليا وخارجيا (إبراهيم، 2009).

3- الأعراض المصاحبة لنوعي القلق :

3-1- الأعراض المصاحبة لسمة القلق:

يُشير سبيلبرجر 1966 إلى أن دراسات **كاتل** و**شير** أشارت بعد إخضاعهما لمنهج التحليل العاملي إلى أن سمة القلق ثابتة نسبيا ، ومن مصاحباتها :- ضعف الأنا – التوتر العضلي – القابلية للشعور بالإثم – النزوع إلى الشك

3-2- الأعراض المصاحبة لحالة القلق: تتشبع حالة القلق بدرجات عالية من :- متغيرات نسبة الكولسترول في الدم – حامض البوليك – زيادة ضربات القلب – ارتفاع الأيض – وتقلص العضلات (إبراهيم،2009).

4- خصائص القلق ومظاهره:

4-1- اضطراب السلوك: يترافق القلق مع الانفعال الذي يُقلل من قدرة الفرد على المبادرة واتخاذ القرار، ولذلك فهو يطلب النصح حتى في المواضيع الثانوية ، ويتردد ويتراجع أما العقبات دون امتلاك القدرة على مواجهتها ، ونتيجة لذلك فإن الشخص القلق يُباشر عدة أعمال في آن واحد ثم يتركها دون مبرر ، ليعود فيُباشر أعمالا أخرى ، كما يُلاحظ على الأشخاص القلقين كثرة الاستطراد في الحديث.

4-2- اضطراب التفكير: قد يتركز الفرد القلق على فكرة معينة (الباعث على القلق) تُهيمن على تفكير الشخص وتتسم بعدم واقعيتها وموضوعيتها، وفي هذه الحالة يتحول القلق إلى الرُهاب، (وهو نوع من أنواع القلق) .

4-3- الاضطراب الغريزي : عندما يتطور القلق فإنه يدفع المريض إلى نحو التفكير في الموت والخوف منه، كما أن اضطراب القلق يؤثر في غرائز التغذية والجنس.

4-4- الاضطراب الحركي: تتميز الحالة النفسية الحركية للأشخاص القلقين بمظهرين أولهما ارتجاف الأطراف وثانيهما الهياج العُصابي، اللذان يظهران لأتفه الأسباب ويتبديان أحيانا على شكل نوبات تلي فترات من الهبوط والجمود الحركي، ويُمكن لهذه النوبات أن تظهر على شكل انفجارات نفسية عنيفة وعدائية بحيث يُحطم المريض الأشياء، كما يمكنه أن يضرب ويشتم أو يثور.

4-5- الاضطراب النفسجسدي: تكون لدى الأشخاص القلقين مناخا أفضل إذ يتجه الخوف المرضي نحوها ليُكون منها عُصابا عضويا أو عصاب الوساوس المرضية، وبذلك يكون القلق مرشحا لتحويل الاضطرابات الفيزيولوجية إلى تناذرات أو إلى أعصبة، ومن أهم الاضطرابات النفسية المُصاحبة للقلق نذكر: - أرق أول الليل (صعوبة الإغفاء)- جفاف الفم أو الغثيان – زيادة عدد مرات التنفس– الاضطرابات الهضمية(خاصة آلام المعدة) – الاضطرابات البولية / التناسلية – اضطرابات القلب الوظيفية – الاضطرابات الجنسية(النابلسي،1994: 63).

5- القلق والخوف: يُعد القلق حالة وجدانية من الخشية وترقب الشر، بحيث لا ترتبط بموقف أو موضوع بيئي معين، فاذا ارتبط بواحد من هذين (الموضوع او الموقف) فإنه يُسمى خوفا Fear.والفارق الجوهري بين حالة القلق والخوف هو أن الشعور بالخشية وترقب الشر في حالة القلق هو شعور عام هائم طليق، كما انه يمكث مع الفرد في كل الأوضاع والمواقف، بينما تتركز الخشية في حالة الخوف حول موضوع أو موقف معين فاذا أُزيلا فإن تلك الحالة تخمد وتنتهي(إ.م.كولز:213 في معمرية،2007:210). كما يمكن الفصل بين القلق والخوف في النواحي التالية:

- القلق خوف من قلق محتمل، كالقلق من شيئ مجهول أو غريب أو خفي ويكون غير مرغوب فيه، أما الخوف فيكون من خطر يُدركه الفرد ويُحدده ويتعرف عليه.

- القلق خوف مقيد في مجراه الطبيعي فلا يستطيع الفرد أن يستجيب له بالهرب أو التجنب أو الاختفاء، فهو انفعال مزعج نشعر بتهديده لنا في حين نكون مقيدين في أن نفعل شيئا إزاءه، اما الخوف فلكونه حدثا ظاهرا فيمكن للفرد تجنبه والهروب منه

عندما يُدركه خطرا (نبيل:104 في معمرية:210)، وعليه فاننا نستنتج أن الخوف انفعال مُتضمن في القلق، إلا أن موضوع الأول باد وظاهر ومُدرك بعينه، وموضوع الثاني غير ذلك، والامتحان باعتباره موضوعا مدركا، فقد يستدعي انفعال الخوف، غير أنه موضوع واسع الجوانب ومتعدد المواقف، ففي الامتحان هناك النتيجة المرتقبة (التوقعات)، وهناك طريقة طرح السؤال، وهناك حجم الاستعداد وهناك الظروف الصحية والاجتماعية وغيرها من المخاوف المتشتتة التي لا يستطيع الشخص الممتحن أن يفصل بينها بسهولة، وهي مجتمعة تُشكل موضوعا غير مخصص بذاته وغير مدرك في هويته، ومن هذا المنطلق، فاننا نميل الى استخدام مصطلح – قلق الامتحان- بدل الخوف من الامتحان، والذي سيتم تناوله فيما يلي:

ثالثا: قلق الامتحان .

1- مفهوم قلق الامتحان:

إن من أكثر أشكال القلق التي يتعرض لها تلاميذ المدارس في فترات الامتحانات، ما يُسمى بقلق الامتحان **(Test Anxiety)** ، وهذا الشكل من القلق لاقى اهتمام كبير من قبل الباحثين وذلك لما له من تأثير سلبي على قدرات التلاميذ ، ومستوى تحصيلهم الدراسي ولما يوُلده هذا القلق من استجابات غير مناسبة نحو واجبات التلاميذ داخل موقف الامتحان (Heinz,W.K. Lothar, L، 1982: 93).يُعرف جودي، سبيلبرجر و سارسون قلق الامتحان بأنه قلق نوعي ومحدد(**Specific Anxiety)** يتعرض إليه بعض الأفراد في مواقف التقويم أو الامتحانات وهذا النوع من القلق هو قلق حالة **(State Anxiety)** وقلق الامتحان عبارة عن حالة انفعالية عابرة لا تتسم بالمشاعر الموضوعية، حيث يُسيطر على الفرد في مواقف الامتحانات نوع من خوف مرتقب مع توتر، وارتفاع في نشط الجهاز العصبي اللاإرادي .. ويرى **سارسون** بأن قلق الامتحان ينمو في المواقف الأسرية أولا وفي السنوات الباكرة من حياة الفرد، وتبعا لنظرية سارسون فإن سلوك الطفل في مواقع كثيرة ومتنوعة يُقيمه الوالدان ، وغالبا ما يُشير التقويم الوالدي الغير ملائم مشاعر العداء لدى الطفل، الذي لا يستطيع التعبير عن هذه المشاعر بسبب خوفه واعتماده على الوالدين للحصول على الاستحسان والتأييد، وبدلا من ذلك تظهر مشاعر الذنب والقلق، فيُقلل الطفل من شأن نفسه ومن ذاته وخاصة في مواقف التقويم مثل موقف الامتحان، وتُثير مواقف المُدرسين فيما بعد قلق الامتحان بسبب تشابه المثيرات والمواقف بين المُدرسين والوالدين، فكل من المعلم والوالد يمنح الثواب والعقاب ويُقيم الطفل (الزراد،1998: 59). كما يرى سبيلبرجر وآخرون (1980)

(Spielberger, et al) أن قلق الاختبار أو الامتحان يتضمن عاملين هما (الاضطراب) (Worry) والانفعالية (Emotionality) حيث يُعبر الاضطراب عن الحالة المعرفية لبناء قلق الاختبار، والتي تتأثر بتقدير الفرد لذاته معرفيا، أما الانفعالية فهي مؤشر استجابة الجهاز العصبي للمثيرات البيئية للامتحان. وقد يوجد قلق الامتحان بدرجة مرتفعة فيؤثر على حسن أداء الفرد للاختبار ويسمى حينئذ بالقلق المعطل، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمراً طبيعياً فلا يؤثر كثيراً على أداء الفرد في الاختبار ويسمى حينئذ بالقلق الميسر(عبد الخالق، 1987).

2- أبعاد قلق الامتحان : يظهر قلق الامتحان في بُعدين أساسيين :

*** قلق الامتحان المُيسر:** هو القلق المعتدل ي الأثر الإيجابي المُساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا، يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، ويُنشطه ويحفز على الاستعداد لأداء الامتحان .

*** قلق الامتحان المُعسر:** وهو قلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويُربكه حين يستعد للامتحان، وهو غير ضروري ويجب خفضه (صالح، 2010: 52).

3- مشاكل الامتحانات: إن الأجواء الغربية التي أصبحت تُلازم مواعيد الاختبارات، شكلت انطباعات خطيرة في صفوف المتعلمين، وجعلتهم يحصرون نظرتهم إليها في كونها هي كل ما يهدفون إليه من وراء تمدرسهم وأن النجاح فيها هو النجاح في الحياة، وأما عما يكتسبونه في مقاعد الدراسة عبر مختلف الأطوار فهو غير مُهم وشكلي إلى حد ما، فعندما ارتبطت مصائر الطلاب بهذه الإجراءات، صارت تُشكل هاجسا مخيفا، لأن الراسب في واحد منها أو كلها سيتعرض مشواره التعليمي للخطر أو التأخير، وهو ما سينعكس مستقبلا على مشوار حياته فيما بعد نظرا لكونها مبنية بالأساس على التركيز على قياس الجانب المعرفي وبمستواه التذكُري **(الذاكرة)** فقط وإهمال باقي الجوانب في شخصية المتعلم، إضافة إلى فترتها التي غالبا ما تتم مع نهاية النشاط أو الدراسة مما يفقدها إمكانية التغذية الراجعة المفيدة، فصارت الاختبارات في نظر الكثير من المتعلمين شر لا بُد منه، لأنها تحولت إلى وسيلة تأديبية وعائق أمام الانتقال إلى مراحل متقدمة من التعليم، ومن آثار الاختبارات السلبية نذكر:

3-1- الأضرار النفسية: تُولد القلق والفزع، وربما الانهيار العصبي وأحيانا أخرى الشعور بالعجز وانعدام الثقة بالنفس وبالغير، نتيجة الفشل الدراسي والذي قد يكون متكررا أحيانا كثيرة كما أنها تولد جو من المنافسة الغير شريفة بين أعضاء القسم الواحد والذي سنعكس على علاقات هؤلاء الاجتماعية.

3-2- الأضرار التربوية: مبدئيا، إن كل جهد تبذله الدولة من أجل تربية أبنائها، وهو في الحقيقة تدريب وتأهيل لهؤلاء حتى يخوضوا معارك الحياة في المستقبل بكل فعالية ويتجاوزون العقبات المختلفة بنجاح، غير أن هذه القاعدة وهذا المبدأ تحول إلى مجرد التربية من أجل الإعداد للامتحان وذلك بالتركيز القوي على التمارين المحلولة والإجابات النموذجية والمُلخصات، وعلى الحفظ الصم، وظاهرة الدروس الخصوصية.

3-3- الأضرار الاجتماعية: وتظهر جليا من خلال سوء العلاقات الاجتماعية بين الطلاب بفعل المنافسة غير الشريفة، وبين الطلاب ومعلميهم بفعل الشعور بالمحاباة والتفضيل وحتى بعض أسر المتعلمين أنفسهم، وكذا نتيجة انتشار ظاهرة الغش، ولعل سببا كهذا يكفي للتفكير بجدية في ظاهرة الاختبارات، إضافة إلى الرسوب المدرسي الذي أصبح سببا مباشرا في تسرب العديد من الفاشلين إلى المجتمع والذين يصعب عليهم التكيف معه في المستقبل.

3-4-الأضرار المادية والصحية: إن الخوف من الامتحان يجعل أولياء الأمور يفكرون في كل الطرق من أجل تدارك النقص لدى أولادهم، ولو استدعى الأمر مبالغ مالية تفوق المقدور عليهم تدفع للدروس الخصوصية، كما أن الامتحان صار هو الهدف وهو الهاجس فالكثير من المتعلمين يؤخرون الاستذكار إلى أوقات قريبة من مواعيد الاختبارات ليتسببوا بمشاكل صحية لأنفسهم بفعل السهر والإرهاق والقلق المتواصل .(مراد وسليمان،2005: 46)

3-5- الأضرار العقلية : ومنها التأثير على الذاكرة من خلال التأثير على وظائفها الرئيسية – الاستقبال – التخزين – الاسترجاع، نظرا للكم الكبير من المعلومات الواردة إلى الدماغ في وقت قصير وتحت ضغوط كثيرة، كما تتأثر عملية التفكير لدى المتعلم إما بطريقة التسارع أو بطريقة الكف، وكلاهما يُخرجان المتعلم عن حدود السيطرة على عملية التفكير وما تستدعيه من عمليات أساسية كالتحليل والتركيب والاستنتاج والاستقراء وغيرها من الآليات المعقدة التي تحتاج إلى عقل مرتاح ويقض. كما أن هناك ظاهرة كثيرا ما نلاحظها عند الممتحنين وساعة الامتحانات، خصوصا ممن يُعرفون بالقدرات العالية الذين يجدون أنفسهم بفعل الضغط المتواصل وفي غياب كل وسائل الترفيه والراحة، يقعون فيما يُسمى بالفراغ العقلي، وينسون كل ما تعلموه وكأنهم لم يطلعوا عليه من قبل، ولا داعي للتذكير بما يقع لهم على الصعيد النفسي جراء هذا السقوط إن صح التعبير.

4- أسباب ومصادر قلق الامتحان: ترجع أسباب وعوامل قلق الامتحان إلى ما يلي:

* **الرسوب المدرسي : " عند الامتحان يُكرم المرء أو يُهان "** عبارة لطالما ترددت على مسامع الكثير من المتعلمين في مختلف المستويات والمراحل وعبر الأجيال، فصارت هاجسا قويا ينبأ بالرسوب المدرسي الذي صار يًشكل عاملا أساسيا من عوامل الإحباط لدى الطلبة والتلاميذ، فالخوف منه يؤدي إلى الوقوع في صراعات تؤدي هي الأخرى إلى القلق وذلك نظرا لما يعيشه المتعلم من جو شبيه بحالة الطوارئ، لأنه يُرغم على استيعاب ما درسه في فصل أو سنة، وعلى تقديم حساب دقيق عنه، فعليه بالاجتهاد والسهر، فلا لعب ولا زيارات مما يُثير لديه الضيق والكبت والحصر. كما يُعتبر الخوف من الفشل وما يترتب على ذلك من نتائج سلبية على حاضره ومستقبله وعلاقته مع أسرته ومحيطه، إضافة إلى ما يُلاقيه من جو مشحون في الإدارة أثناء الاستعداد للامتحان وعند تأديته، كلها مسببات للقلق من الامتحان لا تكاد تُخطئ من أصابته أبدا، ومن جانب آخر و كما تُشير إليه نظرية الإدارة **Control theory** فإن من يحصل على مستوى متدن في علاماته يأخذ في نزع المدرسة وإبعادها عن مُخيلته في عالمه النوعي فيهبط مستوى عمله والجد فيه.(عدس،1998: 126)

* **المناهج الدراسية وطرق التدريس :** فكثافة المواد والتحضيرات المتتالية التي جعلت من الامتحان غاية في ذاته، وثقل المواد الدراسية وصعوبة استيعابها، مع استخدام طرق في التدريس أقل ما يُمكن أن يُقال عنها أنها تقليدية وجامدة، تبعث على النفور وتزيد من نسبة تشتت الانتباه لدى الطالب، وتباين المدرسين فيما بينهم في توصيل المعلومات التي قد تختلف في معناها من واحد إلى الآخر، ثم تأتي بعد ذلك التوصيات والقرارات الإدارية التي تجعل من المدرسة شبه محتشد، يتم التركيز فيه كثيرا على صف الطلبة والتلاميذ المقبلين على امتحانات نهاية الطور بالمزيد من دروس الدعم والشروحات التي تؤكد في كل مقام على أهمية هذه الامتحانات، ما يزيد بلا شك من حدة هذا القلق في نفوس المتمدرسين وخوفهم من الامتحان.

* **الضغوط الاجتماعية:** فالكل يدق ناقوس الخطر فوق رأس التلميذ، الذي ما ينفك يبتعد عن تهديد المدرسة وإدارتها، حتى تتلقاه أسرته بتهديد أشد وتركيز أكبر على ضرورة بذله الجهد الجهيد من أجل النجاح، وتسعى وراء تسجيله في المزيد من الدروس الخصوصية لعلها تستدرك معه ما فاتها في تحصيله الجيد الذي تفخر به مستقبلا.

* **وسائل الإعلام :** وحتى هذه الأخيرة صارت تتبارى فيما بينها في تقديم أفضل الطرق للمذاكرة وأقوى البرامج التدعيمية، وأسهل الطرق للحفظ والتذكر، فالكل

يُشيع فكرة التباري ويُحمس المتعلمين على النجاح بطريقته الخاصة، فهذه الجرائد والصحف اليومية والفضائيات التعليمية، و المسابقات الإذاعية، وهو في الحقيقة جهد لا يُنكر في سبيل رفع مستوى تحصيل طلبتنا، ولكنه في الغالب جُهد غير منظم وغير مدروس، ومبالغ فيه وضرره أكبر من نفعه، خصوصا إذا لاحظنا مع كل هذه الجهود المبذولة والنفقات المصروفة لا زلنا نسمع عن الرسوب والتسرب والفشل والتأخر الدراسي وبنسب متزايدة .

5- قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

يعتبر قلق الامتحان شكل من أشكال المخاوف المرضية التي لها بالغ الأثر على سلوك الفرد ونفسيته وخاصة قرب أو أثناء تأدية الامتحانات، ويرتبط هذا النوع من القلق بمواقف الاختبار، وهو قد يوجد بدرجة مرتفعة فيؤثر على حسن أداء الفرد للاختبار ويسمى حينئذ بالقلق المعطل، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمراً طبيعياً فلا يؤثر كثيراً على أداء الفرد في الاختبار ويسمى حينئذ بالقلق الميسر(عبد الخالق، 1987). وقد فسر الباحثون العلاقة السلبية بين القلق والتحصيل على أساس أن القلق يشكل حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير والتركيز والتذكر والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان وبالتالي فإن حالة التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب تأثيراً سلبيا (أبو صائمة، 1995). إن أهمية الامتحان بالنسبة للطالب تكمن في كونه الأساس الذي يتم بناءً عليه تقرير مصيره. وبالتالي كلما زادت أهمية الامتحان ازدادت لديه مظاهر الخوف والرغبة في تجنب الموقف ومن هنا يمكن أن نفسر غياب بعض الطلبة عن الامتحانات وشعور البعض الآخر بالأرق وآلام المعدة، وبالتالي فإن حالات التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب سلبياً، وأشارت أغلب الدراسات التي تناولت العلاقة بين القلق ومستوى التحصيل إلى أن العلاقة بينهما علاقة عكسية أي أنه كلما زاد القلق انخفض مستوى التحصيل والعكس صحيح، وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة بين درجات القلق والتحصيل الدراسي أي كلما زاد القلق تحسن مستوى التحصيل إلى (**Carve Linear**) منحنية أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق وهذا يعنى أن تحصيل أصحاب القلق المتوسط أفضل من تحصيل زملائهم أصحاب القلق المنخفض والعالي .

يتبين مما سبق، أن ميدان البحث في مجال القلق وعلاقته بالتحصيل مازال مفتوحاً وذلك لكون العلاقة بينهما لم تحسم بعد وتحتاج إلى مزيد البحث وبخاصة وأن

مجتمعنا له خصوصيته الثقافية والذي يواجه فيه الطالب العديد من الضغوط التي من شأنها إثارة القلق لديه وبالتالي ينعكس ذلك في تحصيله (المزوغي،2011: 95).

5-1- دراسات سابقة عن قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل :

لقد أجرى العديد من الباحثين دراساتهم عن قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الدراسات التالية:

1- دراسة أمينة كاظم (1973): والتي أشارت إلى وجود علاقة تأثيرية بين القلق والتحصيل الدراسي والأداء. وأن الامتحان النهائي يؤثر بدرجة كبيرة على درجة التعصب و الأداء في الامتحان التقليدي.

2- دراسة (آل يحي، 1986) فقد قامت بقياس قلق الامتحانات لدى طلبة المرحلة الإعدادية بهدف بحث علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، وقد أشارت النتائج إلى معامل ارتباط قوى بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي بلغ (0.74) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (**0.01**) ويشير هذا المعامل إلى أنه كلما زادت درجة القلق زاد احتمال انخفاض درجة الطالب في الامتحان والعكس صحيح.

3- دراسة موبكز و آخرون (1991): فقد أظهرت فعالية العلاج بتمارين الاسترخاء التدريجي، والعلاج المعرفي السلوكي اللذان أحدثا تحسنا واضحا في خفض مستوى قلق الامتحان) المزوغي،2011: 96).

4- دراسة أبو مصطفى (1998):التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مساق مناهج البحث في التربية وعلم النفس لدى طالبات السنة الرابعة في كلية التربية الحكومية بمحافظات غزة. كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات كل من الأقسام العلمية والأدبية في قلق الامتحان، والفروق لصالح طالبات الأقسام العلمية وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات قلق الامتحان المرتفع والمنخفض في التحصيل الدراسي في مساق مناهج البحث في التربية وعلم النفس.

6- قلق الامتحان وعلاقته بعادات المذاكرة : تلعب العادات السيئة في المذاكرة وعدم اتباع القواعد الصحيحة في ذلك، دورا مهما في زيادة نسبة القلق لدى المتعلمين، الذين يفقدون من سيطرتهم على الأمور وبالخصوص قبيل الاختبارات، عندما تتراكم الدروس أمامهم وتكثر الواجبات ويُداهمهم الوقت في تحصيل القدر الكافي من الاستيعاب لكل ما درسوه حتى يتم امتحانهم فيه، وهو ما يجعلهم يُضيعون المزيد من الوقت في محاولات فاشلة لتغطية النقص الذي يُواجهونه وإعادة ترتيب دروسهم

وجداولهم اليومية. إذ تُعد عادات الاستذكار مدخلا مهما لتحسين الإنجاز المعرفي للطلاب بل إن العادات والاتجاهات المتعلقة بالاستذكار ينتقل تأثيرها إلى مجالات حياتية أوسع من المعلومات التي يُحصلها الطلاب فهي أبقى على الزمن مما يحفظون من حقائق ومعارف لأنه المدخل إليها والمنهج والدافع(جابر ومصطفى وفطيم،1984في أديبي،2001: 81). تتجلى عادات الاستذكار الصحيحة في مجموعة من السلوكات التي غالبا ما يتبناها المتعلمون الذين يكونون أكثرا التزاما وحرصا على تنظيم أوقاتهم الدراسية، مثل درجة الرضا عن المعلم وتقبل التعليم وعادات الاستذكار المتبعة والاتجاه نحو الدراسة والاتجاه الدراسي العام، كما حددها كل من براون وهولتزمان في مقياسهما – لعادات الاستذكار- والذي قام بإعداده للبيئة العربية جابر والشيخ (1978)، وغيرها من المقاييس المُطبقة في الميدان قصد التعرف على مدى اتباع مثل هذه القواعد من طرف الطلبة والتلاميذ، وبناءا على هذا المعنى أشار عبد الرحيم عدس (1998) استناد إلى إفادة الطلاب أن بإمكان الطالب الضعيف أن يحصل على معدل أعلى في علاماته المدرسية إذا بذل الجهد اللازم لذلك، ولن يكون شانه في هذه الفرصة أقل من شأن أي طالب مُجد آخر، وأن هذا لا ينطبق على من امتلك مثل هذه القدرات ولكنه لم يعمل على تفعيلها وحفزها على العمل (عدس،1998: 126).

7- دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التخفيف من قلق الامتحان:

7-1- دور الأسرة :

بما أن الأسرة هي الحضن الأول الذي يتلقى الطفل بالرعاية والاهتمام، فإن عليها تقع كبير المسؤوليات وتتحمل عظيم التبعات في سبيل تحقيق الهدوء الانفعالي والاستقرار النفسي لأبنائها، وهذا في كل مراحل حياتهم، وعبر مختلف محطات تعليمهم .ودورها في التخفيف من قلق الامتحان ينبني على قواعد هي:

- **العناية الصحية والجسدية بالمتعلم**: من خلال الحرص على كل من المأكل والنظافة الشخصية، والرعاية الطبية، والتغذية الصحية، والنوم المتوازن وغيرها من المتطلبات البيولوجية الحيوية الضرورية للنمو ولمواجهة الظروف الخارجية.

- **العناية النفسية:** وذلك بتوفير أجواء الهدوء والتفاؤل ونشر روح الدعابة والمرح والترفيه لدى أطفالها، وتشجيعهم على الدراسة من خلال زرع بذور الثقة فيهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، فلا تُركز إلا على توقع النجاح والتفاؤل به لدى حديثها معهم.

- **العناية الدراسية :** وذلك من خلال الحرص المسئول على التزام الأبناء بجدول الدراسة اليومي، دون إفراط أو تفريط، ومتابعة التعليمات دون ضغط أو مراقبة حثيثة، مع الحرص على وجود أوقات للراحة والترفيه والتوقف عن الدراسة، بالنزهات أو الجولات خارج البيت ولو لفترات قصيرة .

2-7- دور المدرسة : والمدرسة باعتبارها ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية تأثيرا في الفرد، وملازمة له، فهي الأخرى تتحمل الكثير من المسؤوليات في مساعدة المتعلم على التخلص من هذا الهاجس، الذي كثيرا ما يُواجهه لدى دخوله إليها، وذلك من خلال الأطراف الفاعلين فيها وعلى رأسهم :

- **المعلم:** بالعمل الدءوب على تحسين العلاقات التربوية بينه وبين المتعلمين، وترسيخ أجواء الثقة والاحترام المتبادل بين الطرفين، مع التشجيع على التعلم الذاتي والتعاوني والتدريب على المثابرة والإتقان، واعتماد طرق التدريس الفعالة والغير مُجهدة للمعلم والمتعلم على حد سواء، ونشر ما أمكن لثقافة الحرية مقابل المسؤولية بين المتعلمين .

- **جمعية أولياء الأمور :** فهي الأخرى تتحمل بعضا من المسؤولية في هذا الباب، من خلال التواصل مع المدرسة، لفهم حالات الضعف التي يُمكن أن يُعاني منها الأبناء وطرق علاجها بالأساليب التي تقترحها المدرسة، وكذلك البقاء على اتصال بإدارة المدرسة من اجل متابعة تقدم الأبناء في تحصيلهم المعرفي والسلوكي، وغيرها من المواضيع ذات الصلة.

- **المرشد المدرسي:** وباعتباره الشخص المؤهل علميا لتقديم المساعدة للتلاميذ في التخفيف من قلق الامتحان، فهو يتولى تطبيق جملة من الآليات التي تُساعد على ذلك كالإرشاد الجماعي، وتعليم بعض المهارات الدراسية واستخدام تقنيات فنية معرفية وسلوكية لتخفيف من الضغوط النفسية، وتعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ الذين يقصدونه لتلقي المساعدة.

خلاصة:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى ثلاث مواضيع، **أولها** كان موضوع **الامتحان** احتوى على تعريف له و أهميته بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم وصانع القرار التربوي، و**الثاني** تم من خلاله التطرق إلى موضوع **القلق**، تعريفا، وسردا لنظرة بعض النظريات النفسية له مع تصنيف أنواعه حسب كل من **فرويد وسبيلبرجر**، كما تم التعرف إلى الأعراض المُصاحبة له وكذا خصائصه ومظاهره، **والثالث** تم

التعريج من خلاله إلى موضوع على علاقة بكلا الموضوعين السابقين ألا وهو موضوع **قلق الامتحان،** والذي من خلاله تم التطرق لبعض التعاريف عنه، وأبعاده، مع التذكير بمشاكل الامتحانات التي صارت ترافقها في المدرسة والمجتمع ولدى المتعلم، ثم أسبابه ومصادر نشوئه، وعلاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، مع سرد لبعض الدراسات التي أثبتت وجود تلك العلاقة وخُتم الفصل بالتطرق إلى دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التخفيف من وطأة هذا النوع من القلق ومنها **الأسرة** و**المدرسة** على وجه الخصوص .

الفصل الرابع: الإرشاد النفسي و التنمية البشرية

أولا:- الإرشاد النفسي:

تمهيد.

1- تعاريف للإرشاد النفسي.

2- أسس الإرشاد النفسي.

3- أهداف الإرشاد النفسي.

4- ميادين الإرشاد النفسي.

ثانيا: الإرشاد النفسي المدرسي.

1- تعاريف للإرشاد النفسي المدرسي.

2- أهداف الإرشاد المدرسي.

3- الإرشاد المدرسي في مراحل التعليم .

4- مناهج الإرشاد والمشاكل المدرسية.

5- الإرشاد المدرسي والتدريب.

6- الإطار القانوني لمهنة المُرشد المدرسي في الجزائر.

7- أدوار ومهام مستشار التوجيه المدرسي.

8- نماذج عن الخدمات الإرشادية الإعلامية لمستشار التوجيه المدرسي والمهني.

ثالثا: التنمية البشرية.

1- تعاريف للتنمية البشرية.

2- مداخل التنمية البشرية.

3- أسس التنمية البشرية.

4- الخيارات الضامنة لتنمية الإنسان.

5- علاقة التنمية البشرية بالتعليم.

6- علاقة التنمية البشرية بالإرشاد النفسي.

7- واقع التنمية البشرية في البلدان العربية.

- خلاصة الفصل.

تمهيد :

تزداد حاجة الأفراد والجماعات إلى الإرشاد النفسي يوما بعد يوم، نتيجة للتقدم التكنولوجي الذي تشهده مختلف مناحي الحياة، ونتيجة للتغيرات والتقلبات الأسرية و الاجتماعية والاقتصادية المُصاحبة لذلك التغيير، وازدياد القلق والتوتر المرتبط بكل ذلك، وقد انعكست آثار تلك التغيرات على الأفراد وبخاصة طلبة المدارس، وبرزت أعراض ذلك بأشكال سلوكية تُعيق عملية التعلم لديهم، وتجعل بعضا منهم في حالة من الاضطراب والقلق وعدم الاتزان الانفعالي، والبعض الآخر عرضة لأن يكون مثل ذلك، مما جعل طلبة المدارس بحاجة ماسة إلى الخدمات التي يُقدمها الإرشاد النفسي، وهي خدمات وقائية ونمائية وعلاجية متنوعة، ولم تعد مثل تلك الخدمات ترفا تربويا، بل ضرورة يجب توفيرها للطلبة كافة في مختلف المراحل الدراسية **(الخطيب، 2007: 15)**

1- تعاريف للإرشاد النفسي: لقد تطرق العديد من الباحثين والعلماء لتعريف الإرشاد النفسي ومنه نذكر:

*** تعريف (شابلن، 1968):** (**Chaplin** , 1968 p.112) " الإرشاد مجال واسع من الخدمات التي تُقدم للآخرين لتساعدهم في تحقيق أهدافهم الخاصة والعامة، والتكيف مع أنفسهم وبيئتهم "

*** تعريف أصحاب النظرية السيكودينامية :** (**King & Bennington**, 1972, p. 187) " الإرشاد عملية خفض قلق المسترشد إلى مستويات يُمكن معها السيطرة عليه ، بحيث يتمكن الأنا من العمل بطريقة فعالة ومميزة "

*** تعريف المدرسة السلوكية :** " الإرشاد عملية تعلم تتيح للمسترشدين اكتساب مهارات جديدة يستطيعون بواسطتها تغير سلوكهم وضبطه (**Nysstul**,1993).

2 – أسس الإرشاد النفسي: يقوم الإرشاد النفسي على جملة الأسس التالية:

2-1- **الأسس الفلسفية**: وهي الأطر العامة التي توجه التفكير الإنساني والتي تقوم على فلسفة وحدة الانسان ، والثبات النسبي لسلوكه، وكذا فردية هذا السلوك وجماعيته، مع حق الفرد في التوجيه والإرشاد، واستعداده لهما، مساهمة الإرشاد في التحسن والنمو من خلا استخدامه للطرق العلمية في دراسة السلوك، وهو عملية مستمرة توقر الفرد وتحترمه.

2-2- **الأسس النفسية**: وباعتباره من الفروع التطبيقية لعلم النفس، فهو يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية والاعتراف بها، وخاصة بين الجنسين، مع مراعاة متطلبات النمو عبر مراحل عمر الإنسان المختلفة من الميلاد إلى الهرم والشيخوخة.

2-3- **الأسس الاجتماعية**: والتي تهتم بالتركيز على طبيعة الإنسان الاجتماعية، مع مساعدة على العيش في تأقلم مع محيطه وبيئته الإنسانية وذالك من خلال استخدام الإرشاد الجماعي لتحقيق ذلك الغرض.

2-4- **الأسس العصبية والفسيولوجية:** فالإرشاد النفسي يُراعي تأثير الفسيولوجيا والأعصاب على سلوك الإنسان ودورها في تعلمه، وإنتاج مجمل سلوكياته بما تتدخل فيه الكثير من البُنى والمكونات العضوية والغُدية والعصبية في جسم الإنسان.

3- أهداف الإرشاد النفسي:

من الأهداف الرئيسية التي يسعى الإرشاد النفسي إلى تحقيقها:

3-1- **معرفة الذات**: فمعرفة الذات بداية لمعرفة نقاط الضعف لتقويتها ، ونقاط القوة لتعزيزها وتنميتها.

3-2- **تحسين العملية التربوية والتعليمية**: من خلال إثارة الدافعية نحو التعلم والتحصيل وإزالة معوقات ذلك سواءا على مستوى المتعلم أو المعلم أو البيئة المدرسية ، مع المشاركة في صياغة البرامج والمناهج الدراسية .

3-3- **تحقيق التوافق الشخصي**: وذلك على المستوى المهني، التربوي، الاجتماعي.

3-4- **تحقيق الصحة النفسية** : وهذا بالعمل على تحقيق توازن وتوافق وانسجامية الفرد حتى يشعر بالسعادة النسبية مع نفسه ومع الآخرين.

4- ميادين الإرشاد النفسي:

ينقسم الإرشاد بناءا على **مجالات عمله** إلى:

4-1- **الإرشاد التربوي** : ويتم داخل المؤسسات التعليمية أين يعمل علة تحقيق النمو المتكامل للمتعلم والذي يِؤدي به إلى التوافق السليم مع بيئته التعليمية، والتغلب على مشكلاته في ذلك الجانب.

4-2- **الإرشاد المهني** : حيث يقوم المُرشد المتخصص بمساعدة المُسترشد في الحصول على جملة المعلومات التي يحتاجها للتعرف على المهنة وشروطها وبالمقابل التعرف على ذاته وما يمتلكه من قدرات واستعدادات تؤهله للنجاح فيها.

4-3- **الإرشاد الأسري** : بتقديم الخدمة الإرشادية الموجهة للعلاقات الزواجية أو الوالدية أو للفرد ليحي في توافق داخل أسرته، حيث أن مهمته تتلخص في مساعدة الأسرة على التخلص من مشكلاتها.

4-5- **الإرشاد النفسي**: أين يقوم المُرشد بحكم خبرته ومؤهله العلمي والفني على مساعدة المُسترشد في تحقيق أهداف خاصة ومحددة عن كطريق المقابلة الإرشادية ذات المواصفات المحددة والدقيقة. أما من حيث الطريقة، فالإرشاد النفسي ينقسم إلى:

4-6- **الإرشاد المباشر:** وذلك عن طريق تقديم الخدمة الإرشادية بشكل مباشر للعميل أو المسترشد.

4-7- **الإرشاد الغير مباشر**: وفي هذه الحالة يعمل المُرشد على دفع المُسترشد لكي يكون أكثر إيجابية إزاء مشكلته، ويتعاطى معها بروح المسؤولية والفاعلية، والمُرشد يقوم بدور المُيسر لهذا الجهد الذي يبذله العميل (الخطيب، 2007)

ثانيا: الإرشاد النفسي المدرسي:

1- تعاريف للإرشاد النفسي المدرسي:

2-1-1- تعريف هيلر (Heller, 1978): الإرشاد المدرسي هو " المساعدة المُقدمة لطلبة المدارس للتوجه المناسب ، واتخاذ القرار حول تحقيق الأهداف التعليمية التي يطمحون للوصول إليها (هيلر،1978: 2 في الخطيب،2007: 254)

تعريف الخطيب (2007) : يُطلق مصطلح الإرشاد المدرسي على مهنة الإرشاد في المدرسة، وعلى البرنامج الإرشادي الذي يُطوره المُرشد، ولا يقتصر دور الإرشاد المدرسي على العلاقات العلاجية المتمثلة بمساعدة المُسترشد في حل مشكلاته، ولا على العلاقات الفردية، وإنما يُطلق مصطلح الإرشاد على عدد كبير من الخدمات

والنشاطات التي يختارها المرشدون لمساعدة الناس في الوقاية من الأحداث التي يُمكن أن تعترض حياتهم، وتُركز هذه الخدمات على النمو الشامل للطلبة ووالديهم ومُدرسيهم، فالإرشاد المدرسي هو برنامج يشتمل على مجموعة كبيرة من الخدمات يُقدمها مرشدون مهنيون في المدارس بمختلف مراحلها التعليمية.(الخطيب،2007: 254).

2- أهداف الإرشاد المدرسي:

تركزت أهداف الإرشاد المدرسي في الأمور التالية :

1- تسهيل التغيير في سلوك الفرد .

2- تحسين العلاقات الاجتماعية والشخصية .

3- زيادة الفعالية الاجتماعية وقدرة الفرد على التغلب على المشكلات .

4- تعلم عمليات اتخاذ القرار.

5- تحسين الإمكانات الإنسانية وإثراء مفهوم الذات .

6- تحسين التخطيط التربوي.

7- زيادة الفرص التعليمية.

8- تقوية التحصيل الدراسي.

9- تمكين المتعلم من النمو تربويا.

10- تمكين انتقال أثر الإرشاد إلى مجالات أخرى في الحياة.

11- تمكين مشاركة الأولياء والمدرسين في العملية الإرشادية.

3- الإرشاد في مراحل التعليم المدرسي :

تختلف خدمات الإرشاد المدرسي باختلاف البيئة المدرسية التي يعمل بها، والتي تُحدد مدى ثرائه وفعاليته، ولا تقتصر مهمته على مرحلة تعليمية دون باقي المراحل، فقد أشارت الدراسات إلى تشابه المهام من حيث نوعيتها، ولكنها تختلف من حيث ترتيب الأوليات .

3-1- الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي: يرتكز الإرشاد في هذه المرحلة بدرجة كبيرة على توطيد العلاقة بالمُدرس أولا، فمن خلال تلك العلاقة يستطيع المُرشد أن يُقدم خدماته الإرشادية عن طريق المُعلم الذي يكون أكثر قربا من غيره واحتكاكا بالطفل في سنوات تمدرسه الأولى، وهو المؤهل لأن يُفيد المُرشد بالمعلومات اللازمة عن ما يُلاحظه من مشاكل الطفل المُتمظهرة في سلوكه داخل القسم، والتي تندرج تحت التصنيفات التالية :

* **سلوكات عدم النضج** : وهي في الأغلب ذات صلة وثيقة بطبيعة النمو في هذه المرحلة كالحركة الزائدة، قلة التركيز، التمركز على الذات، أحلام اليقظة، الفوضوية الاعتمادية الزائدة وغيرها من المظاهر السلوكية المُزعجة في بعض الأحيان .

* **سلوكات الشعور باللا أمن** : مثل الخوف، القلق، تدني اعتبار الذات، الاكتئاب الخجل الحساسية الزائدة، إيذاء الذات .

* **سلوكات إضطراب العادات** : التبول اللا إرادي، مص الإبهام، قضم الأظافر، تلعثم تأتاة اضطرابات النوم والأكل وغيرها .

* **سلوكات نابعة عن وجود مشاكل علائقية مع الرفاق** : كالعدوانية، التنافس الغير شريف العزلة ، الشجارات ...

* **سلوكات غير سوية اجتماعيا :** كالسرقة، الكذب، العصيان والتمرد، التخريب، فحش الكلام، الهروب من المدرسة، من البيت ..

وغيرها من المشاكل التي تُصادف المُعلم والمُتعلم والمُرشد على حد سواء، وبناءا على ملاحظات المُدرسين وتشخيصاتهم، يتدخل المُرشد من خلال تقديم التوجيهات داخل الصفوف، أو بمكتبه بناءا على ما تتطلبه الحالة، ومساعدة المُدرسين ببناء البرامج الإرشادية لتدعيم العملية التربوية.

3-2- الإرشاد المدرسي في المرحلة المتوسطة : إن طبيعة المرحلة العمرية التي تتزامن مع التعليم بالمدارس المتوسطة، يُضيف نوعا جديدا من المشاكل والصعوبات التي تعترض مهنة المُرشد المدرسي، فبالإضافة إلى مشاكل النمو السالفة، وما يعلق ببعض الحالات منها إلى مراحل متأخرة، تأتي مرحلة المراهقة باختلافها النوعي من حيث حجة اللاتوازن واللااستقرار الذي يشهده المُتعلم وهو يمر بها، من نمو مُطرد فسيولوجيا وانفعاليا، معرفيا وحتى اجتماعيا، ويكون التغير كما قلنا على صعيد النوع والكم كذلك وبناءا على ذلك تستدعي مهنة الإرشاد المدرسي التدخل على فترتين :

3-2-1- فترة ما قبل المراهقة: إن استخدام طريقة إرشادية واحدة مع الطلبة في هذه المرحلة بغض النظر عن طبيعة المشكلة أو مستوى نمو الطالب لا يُمكن أن يُحقق فائدة (الخطيب،2007: 296) ومن جملة الخدمات الإرشادية في هذه المرحلة :

*- **خدمات الإرشاد الفردي**، بتسهيل عملية الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، عن طريق:

- مواجهة المخاوف التي تعترض المتعلم بسبب صعوبة تكيفه مع الوسط التعليمي الجديد حتى يُمكن التغلب عليها وتجاوزها، دون التعرض لمشاكل نفسية أو نمائية أو غيرها .

- تقديم معلومات للطفل عن التغيرات الجسمية التي تتزامن مع مرحلة المراهقة.

- تعليم مهارات الاتصال التي تُسهل بناء العلاقات الإجتماعية الصحيحة مع الأقران والمعلمين والوالدين.

- تقديم نماذج لاتخاذ القرار والمهارات لتعلم كيفية اتخاذ القرارات الصحيحة.

***- خدمات الإرشاد الجماعي:**

وفي هذا النوع من الإرشاد، يتم التركيز إما على النمو أو على التمركز حول المشكلات والاهتمامات، عن طريق المساعدات التي تُقدمها **جماعة الأقران** للطلبة الجدد أو بتحويل من يحتاج منهم إلى المرشد المدرسي، أو ببناء الصداقات مع المنبوذين من التلاميذ أو مع من يُعانون من صعوبة الاتصال مع غيرهم من التلاميذ، وهذا البرنامج يُساعد المُرشد كثيرا في عمل شبكة اتصال مع الطلبة، ومتابعة نموهم الاجتماعي التي تقوم بالأساس على العلاقات الطيبة التي تجمع المُرشد بالطلبة و التلاميذ

3-2-2- فترة المراهقة : أهم الخدمات الإرشادية التي إليها المراهقون هي : الخدمات الإنمائية وخدمات التخطيط التربوي و المهني، والتحصيل الدراسي، والتقبل الاجتماعي وإدراك الذات والنمو الجنسي وعوامل أخرى، وفيما يلي حصر لأهم هذه الخدمات حسب بعض الدراسات التي قام بها أصحابها في الميدان لتحديد أهم هذه الخدمات:

*- **الخدمات الإرشادية حسب (ميلر) (Miller ;1988)**:أجرى ميلر دراسة حول وظائف وأدوار المُرشد في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بهدف التعرف عليها، على عينة مكونة من (498) مرشدا ومرشدة موزعين حسب المستوى

الأكاديمي السابق، وتم استخدام استبانة الأدوار الثمانية، حيث أسفرت النتائج عن تصدر وظائف الإرشاد الفردي والجماعي وتقديم الاستشارات النفسية لقائمة الأدوار الأكثر ممارسة، تليها وظائف تنسيق البرامج والحالات المستويين الابتدائي والمتوسط والخدمات المهنية لدى المرشدين في المستوى الثانوي .

***- خدمات الإرشاد النفسي التربوي حسب دراسة (المغيصب، 1992) :** أجريت الدراسة بهدف التعرف على مدى حاجة المدارس الابتدائية في قطر إلى الخدمات الإرشادية ومدى اختلاف هذه الحاجة بين الجنسين وبين مكان المدرسة إن كانت في القرى أو المدن، حيث بلغت العينة (487) من مربي ومربيات الفصول في (27) ابتدائية، وتم تقديم استبيان مكون من (24)عبارة تمثل الخدمات الإرشادية التي يحتاجها التلاميذ في المجالات الدراسية والنفسية و الاجتماعية، حيث تحدد ترتيب هذه الخدمات من حيث الأهمية كتالي : الخدمات الدراسية، الاجتماعية والنفسية، وهذا بغض النظر عن الجنس أو مكان المدرسة(المغيصب،1992).

*- **نوعية الحاجة للإرشاد المدرسي حسب دراسة (حنفي،1994):** وهي دراسة كان الهدف منها معرفة توقعات الأخصائي الاجتماعي الذي يعمل في المجال المدرسي لدور الأخصائي النفسي في مجال العمل مع الجماعات المدرسية، حيث بلغت عينة الدراسة (100) مختص اجتماعي من الإدارة التعليمية بمصر الجديدة وعين شمس بجمهورية مصر العربية، وتوصلت النتائج إلى أن معظم الأخصائيين الاجتماعيين يرون ضرورة وجود المختص النفسي بالمدرسة وذلك لعلاج المشكلات النفسية والسلوكية، والتوجيه والإرشاد وإجراء الاختبارات العقلية والنفسية والشخصية...(حنفي، 1994).

<u>3-3- مهام المرشد المدرسي في الثانوية :</u> يقوم دور المرشد المدرسي في المرحلة الثانوية على القيام بجملة الأدوار التالية:

* تطوير البرامج الإرشادية وتخطيطها: وهذا ما يستدعي نشاطا مميزا لهذا الأخير في التعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه، والتعرف على حاجات الطلبة ومتابعتهم.
الإرشاد الجماعي منه والفردي، وهذا بالالتزام بتخصيص جزء لا بأس به من وقته من أجل تقديمه لمن يستحقه من الطلبة.
* تقييم الطلبة: وذلك بجمع المعطيات حول حالات الطلبة وتقديم التقارير عنها.
* التخطيط التربوي والمهني: بتجميع المعلومات حول نوع المهن التي يُمكن أن تُفيد المتعلم

* الإحالة: وهذا في حالة تعذر تقديم المساعدة لبعض الأفراد نظرا لقلة الخبرة أو الإمكانيات أو حتى الوقت، أين يتم إحالتهم على أطراف مختصة أخرى.
* التسكين: بوضع الطالب المناسب في الموضع المناسب.
* مساعدة الوالدين: بالاجتماع معهم لمساعدتهم على تفهم حالات أبنائهم وبالتالي توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع.
* تقديم الاستشارة للمدرسيين بحكم خبرته التي تؤهله لأن يُمدهم بالمعلومات الضرورية عن سبل تطورهم باستخدام كل المصادر في ذلك قصد تنمية الهيئة التدريسية.
* العلاقات الخارجية: التي تُساعده في التعريف بالبرنامج الإرشادي والإعلان عنه.

4 - مناهج الإرشاد والمشاكل المدرسية: تنشا جل المشاكل المدرسية وعلى رأسها ظاهرة القلق من الامتحانات، بسبب جملة من العوامل التي قد يرجع بعضها البيئة الخارجية وقد تكون للبيئة الداخلية المحيطة بالفرد المُتعلم، أو قد ترجع الأسباب إلى أمور ذاتية تتعلق بالتلميذ أو الطالب، وهنا يتدخل الإرشاد والتوجيه التربوي بالمساهمة في تشكيل سلوك الطلاب وقيمهم، داخل المدرسة وخارجها ومساعدتهم في تخطي العقبات التي تعترض طريق نجاحهم، وتحول دون تحقيق أهدافهم (السميح، 2004: 85) والتي نذكر منها:

- وجود جوانب قلق أخرى لدى الفرد كسمة القلق مثلا، وهي سمات ثابتة نسبيا ترسم شخصية الفرد عبر مختلف المواقف والظروف التي يحياها.

- عدم الاستعداد للاختبار- وجود تصورات خاطئة عن الامتحان ونتائجه.

- ضغوط زائدة من الأسرة حول أهمية التفوق التحصيلي وشروط الأهمية.

- التنشئة الاجتماعية وما يُصاحبها من تعزيز للخوف من الامتحانات .

- نظم الامتحانات نفسها - خوف الطالب من النتائج السيئة وما يترب عليها من عقاب قد يلقاه- التعلم الاجتماعي من الآخرين بملاحظة سلوك الخوف من الامتحانات والانشغال بها عندهم- دور المُدرسين في هذا السياق، وما يُثبتونه في نفوس الطلبة والتلاميذ من الخوف والقلق ولو بطريقة غير مقصودة.

4-1- الأساليب الإرشادية لحالات قلق الامتحان :

يتدخل الإرشاد النفسي المدرسي للتصدي لظاهرة القلق من الامتحان بجملة من التدابير والطرق العلاجية والوقائية، التي قد تختلف باختلاف الحاجة إليها، وأيضا

باختلاف خبرة ومهنية المُرشد المدرسي وقدرته على التعاطي معها بمهارة وحنكة، ومن هذه الأساليب:

- **تقوية الجانب الديني** : ليس من مهام المُرشد المدرسي أن يكون واعظا أو إماما، ولكن مهمته تتلخص في تعزيز الجانب الروحاني في المتعلم، لأنه أقوى المرجعيات النفسية الباعثة على الاستقرار والتفاؤل، وذلك من خلال التذكير بالأدعية والأذكار وتلاوة القرآن مع الدعاء، إذ أن الكثير من النفوس المضطربة تجد ضآلتها في الإيمان بالغيب والتسليم بحكمة الله و رحمته، و إحسان الظن به في تقدير الخير و السعادة لها

- **الاسترخاء النفسي والعقلي والعضلي**: بمختلف التقنيات المعروفة في هذا الباب.

- عملية التقليل التدريجي لحساسية المُتعلم: بتدريبه على مهارت التواصل الاجتماعي والاحتكاك الإيجابي بالأقران وتفهم من حوله من الناس .

- **العلاج العقلاني الانفعالي**: القائم على المزج بين المعطيات العقلية وطرق التفكير في تحليل ومواجهة الانفعالات غير السارة والخبرات المؤلمة نفسيا.

- **العلاج المعرفي**: المُستمد من الأسس النظرية للمدرسة المعرفية والتي تعمل على تقوية الاستبصار بالذات من أجل الوصول إلى مدلولات معرفية للمخاوف و الأفكار السلبية التي تعترض المتعلم، والتي يتبناها ثم يقوم بتحليلها حتى يستطيع بذلك مقاومتها وإبطال مفعولها الضار عليه.

- **تعزيز سلوك عدم الخوف أو القلق من الامتحانات**: وتأتي هذه المرحلة بعد أن يكون المُتعلم قد شكل لديه بُنية معرفية جديدة عن طبيعة مخاوفه والأمور التي تُثير قلقه وتوجساته، فيربطها بسلوكات تعكس معناها الجديد ويسلك بناءا على معرفته الجديدة بها ويُكرر السلوكات حتى تستقر عنده كعادات .

- تدريب الطالب على تركيز انتباهه على موقف الاختبار ساعة الاختبار .

- عادات الاستذكار المناسبة قرب الامتحانات - تقليل تناول المشروبات المنبهة اعتقادا في قدرتها على زيادة التركيز، مع التوعية بمخاطر تعاطي حبوب السهر والمواد المُخدرة وبآثارها الضارة.

- تدريب المتعلم على كيفية الأداء الصحيح وقت الامتحانات - توجيه المُراقبين ساعة حراسة المُمتحنين وقت الامتحان إلى أساليب المُراقبة المناسبة التي لا تُثير خوف الطلاب وقلقهم.(أبو أسعد ،2009: 284-285)

5- الإرشاد المدرسي والتدريب:

يلعب التدريب دورا بالغ الأهمية في تفعيل دور المُرشد المدرسي، وتأهيله حتى يؤدي دوره بكفاءة وتأثير إيجابي في المتعلمين، وهو لا يقل أهمية عن جوانب أخرى في شخصيته ومؤهلاته، إذا يقول موزر (Moser,1963) في هذا الصدد : " إن شخصية مستشار التوجيه المدرسي والمهني هي أكثر المتغيرات أهمية لمساعدة الآخرين، فنجاحه يعتمد بدرجة كبيرة على سماته الشخصية بغض النظر عن مستوى تدريبه، ولم يُنكر أحد أهمية التدريب والفهم العلمي، إذ انه من الصعب أن يُقال بأن التدريب دائما يأتي من حيث الأهمية في الدرجة الثانية بعد شخصية مستشار التوجيه المدرسي والمهني، ولكن المنطقي أن يُقال بأن الواحد منهما لا فائدة منه بدون الآخر، وأن كل واحد هو دالة الآخر. " (ناصر والسلامة، 2003: 16).

5-1- بعض المهارات الفنية التي يتدرب عليها المرشد المدرسي :

يأتي تدريب المُرشد المدرسي أو ما يُعرف في بلادنا بمستشار التوجيه المدرسي والمهني على جملة المهارات التي تكتسي طابع المهنية وتُعطيه المزيد من القدرة على الأداء المُتميز والفعال في المُسترشدين من الطلبة والتلاميذ، ومن تلك المهارات التدريبية التي يتم إعداد المستشار عليها نذكر:

* التدريب على إجراء المقابلات الإرشادية وفنياتها تحت إشراف متخصصين متمرسين في التوجيه والإرشاد النفسي.

* التدريب على الممارسة الإرشادية الفعلية، باستخدام الأفلام التعليمية، أو عرض نماذج من الحالات أما مستشار التوجيه المدرسي والمهني وتحت إشراف مختصين.

* التدريب الميداني تحت إشراف المُدرب المختص، بهدف تطوير الممارسة المهنية لمستشار التوجيه المدرسي والمهني* التدريب على أسلوب دراسة الحالة، وكتابة التقارير المختلفة عنها.

* التدريب على إدارة المناقشات في الإرشاد الجماعي (الزغبي،2003: 283-285 في بن معاشو،2011: 61).

كما هو ملاحظ فإن التدريب وسيلة تطويرية ذات أهمية بالنسبة للمُرشد تُعطيه المزيد من الفعالية في ممارسة مهامه واتقانها من أجل تحصيل وتحقيق الأهداف التي يتوخاها ومن ورائه المنظومة التربوية، فلئن كانت هذه الوسيلة التطورية على هذا القدر من الأهمية فإنها بالنسبة للمتعلم المُسترشد لا تقل أهمية، إذ بفعل التحسين

والتنمية التي تتوفر لدى المُرشد ومن خلال تطبيق حيثياتها في مجال عمله وعلى عينة التلاميذ الذين يحتاجون إليها، يكون قد نقل التنمية إليهم وساهم في تطويرهم، ولهذا فإن التركيز على هذا الأمر بهذه الكيفية يُفعل العملية التعليمية والتعلمية على حد سواء ويمُد أطرافها إلى جهات كثيرة.

6- الإطار القانوني لمهنة المرشد المدرسي بالجزائر : (نقلا عن وزارة التربية الوطنية). ينتظم عمل المرشد المدرسي بالمؤسسات التعليمية الجزائرية تحت الإطار الهيكلي لمهنة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. حيث تم اعتماده ضمن هذا الهيكل الوظيفي **أولا** : حسب المنشور الوزاري رقم **219 / 1241 / 91 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991** والذي حدد نوعية نشاط هذا الأخير، الذي أُعتبر من الطاقم التربوي للمؤسسة الثانوية لذلك فهو يعمل تحت الإشراف الإداري من حيث المواظبة والتنظيم الإداري لعمل مدير الثانوية ويُعد برنامج عمله تحت مسؤولية مدير مركز التوجيه في بداية السنة الدراسية و يُقدمه إلى مدير ثانوية الإقامة.

ثانيا : حسب **القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 26 رمضان عام 1430 ه الموافق ل 16 سبتمبر 2009** والذي يُحدد قائمة المؤهلات والشهادات اللازمة لتوظيفه والترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية، ومنها الحصول على شهادة ليسانس في التخصصات : علم النفس علم الاجتماع علوم التربية، حتى يتم توظيفه كمستشار للتوجيه المدرسي والمهني.

- **ثالثا:** حسب **المرسوم التنفيذي رقم 08- 315 المؤرخ في 11 شوال عام** 1429 **الموافق ل 11 أكتوبر 2008** والذي فيه تم تعديل تسمية مستشار التوجيه المدرسي والمهني إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ففي الفقرة (2) المتعلقة بالأحكام الانتقالية نجد المادة (99) : يوضع سلك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في طريق الزوال .(بن معاشو،2011 : 55-56).

7- أدوار ومهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي حسب القرارات الوزارية:

يضطلع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي - كما تمت تسميته – وحسب المنشور الوزاري **رقم 827 / 91 المؤرخ في 13 / 11 / 1991 المادة (14)** الذي ذكر بوضوح دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني فينص على أنه:

7-1- " يقوم بمساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم المستقبلي وترتكز هذه العملية على ثلاثة أنشطة (الاعلام ، التوجيه التقويم) "

7-1-1- الإعلام: وهو من أهم النشاطات التي تتضمن:

الإعلام المدرسي (التعريف بالقرارات البيداغوجية الجديدة والشعب وفروعها ومتطلباتها). **الإعلام التعليمي** (إعلام تكميلي موجه للتلاميذ).

الإعلام التربوي (نظرا للعلاقة المتبادلة بين التربية والإعلام).

المساهمة في السندات الإعلامية :(المطويات والكتيبات عن الشعب الدراسية ومستلزماتها الدراسية).

تنشيط الحصص الإعلامية: (المحاضرات، الزيارات الميدانية للمؤسسات التعليمية والاجتماعية ومراكز التكوين المهني)

المشاركة في الأسبوع الوطني للإعلام :(المشاركة في التظاهرات الإعلامية)

تنشيط خلية الإعلام والتوثيق (تنظيم الوثائق من خلال المداومات بمساعدة المعلمين)

تنشيط الإعلام الفردي و المداومات:(مساعدة التلاميذ على اتخاذ القرارات التي تناسب قدراتهم).

7-1-2- التوجيه: أما في مجال التوجيه فتتلخص مهامه كتالي :

- توجيه تلاميذ التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي بتقديم بطاقات الرغبات.

- مقارنة الرغبات بالنتائج الدراسية.

- تحضير بطاقات القبول وتقديم نسخها إلى المركز والثانوية .

- متابعة أعمال التلاميذ بعد التوجيه من خلال متابعة النتائج الدراسية .

- إجراء الفحوص النفسية والاختبارات التحصيلية والروائز والمقابلات.

- حضور مجالس الأقسام.

- القيام بالدراسات والتحقيقات ذات الأهمية البيداغوجية.

7-1-3- التقويم: ويتم نظريا على مستويين:

- المستوى التربوي: بالتعرف على مدى ملائمة طرق التدريس، وتقويم مستوى المتعلم الدراسي، والتنبؤ بقدراته حتى يتم توجيهه إلى الشعب المناسبة.

- المستوى النفسي: معرفة مدى تطابق البرنامج الدراسي وقدرات التلميذ، عن طريق الروائز والاختبارات النفسية ، وكل ذلك يتم في محطات ، مع بداية السنة (تقويم تشخيص)،أثناء السنة الدراسية(تقويم تكويني)، وفي نهاية العام الدراسي(تقويم تحصيلي) (وزارة التربية الوطنية).

7-2- المهام حسب المنشور الوزاري رقم 219 / 1241 / 91 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991: الاهتمام بمجال المتابعة النفسية والتربوية لتلاميذ ، والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية والأداءات الفردية للتلاميذ في الأطوار التعليمية التالية **التاسعة أساسي – السنة الأولى ثانوي – السنة الثالثة ثانوي**، من خلال العمل على:

- التعرف على التلاميذ وطموحاتهم.

- تقويم استعداداتهم ونتائجهم التربوية.

- تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها.

- المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإرشادهم.

7-3- المهام حسب القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991

لقد أصبح الإرشاد النفسي من أهم دعائم المدرسة الحديثة في المجتمعات المتحضرة، فهو يهدف إلى إيجاد التوافق النفسي والاجتماعي والأسري والدراسي للمتعلمين، بمختلف أعمارهم وتخصصاتهم وصفاتهم الشخصية والثقافية، كما أنه يعمل على توفير ظروف نفسية واجتماعية ودراسية أفضل (السهل، 1999: 20)

وانطلاقا من المبدأ، جاء هذا القرار ليُدقق أكثر في مهام المستشار خصوصا في مجال التوجيه فصارت تتطلب المزيد من الواجبات المهنية مثل:

- القيام بالإرشاد النفسي و التربوي لمساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.

- إجراء الفحوص النفسية الضرورية للتكفل بالتلاميذ الذين يُعانون من مشاكل خاصة.

- تعريف التلاميذ بالمنطلقات والمسارات التعليمية والمهنية من خلال ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل المؤسسات التعليمية وإقامة مداولات لاستقبال التلاميذ وأوليائهم، مع تنشيط الحصص الإعلامية اللازمة لذلك.

وتجدر الإشارة في هذا الباب، أن عمل مختص التوجيه المدرسي والمهني اكتسب صبغة جديدة، بعد أن أوكلت إليه مهام الإرشاد المدرسي والمهني بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08- 315 المؤرخ في 11 شوال 1429 هجري الموافق ل 11- أكتوبر- 2008، والذي تضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، لا سيما الفصل الثالث منه والمتعلق بموظفي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وبالأخص المادة 100 منه والتي تحولت بموجبها تسمية هذا الأخير من **مستشار التوجيه المدرسي والمهني** إلى **مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني**، وفي ذلك إشارة إلى طبيعة المهام الجديدة التي اضطلع بها المختص النفسي في هذا الميدان، كما صدرت مناشير أخرى على غرار المنشور رقم 344- 0.03 -11 المؤرخ في 03 أفريل 2011 والمتعلق بالتذكير بمهام مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، وتقسيمها إلى رتبتي – مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، و رتبة – مستشار رئيسي للإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، كما أن هذا المنشور جاء ليؤكد على نوع المهام الموكلة إلى هذا الأخير وفصلها عن باقي المهام الإدارية الأخرى التي كان يقوم بها وهي بعيدة عن مجال تكوينه ووظيفته، مما عاق فعالية أدائه للخدمات التخصصية في ذلك الميدان وفتح الباب أمام القطاعات الخارجية لمنافسته في تلك الخدمات وأحيانا التفوق عليه فيها، ولعل في مثل هذه المناشير، وغيرها كثير، حرص من الوزارة الوصية على إنزال الإرشاد النفسي منزلته المهمة والضرورية في المؤسسات التعليمية، من خلال هذا التوجه الجديدة في التسمية والذي بالتأكيد ستنجر عنه مهام جديدة مناسبة.

7- نماذج عن الخدمات الإرشادية الإعلامية لمستشار التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر (مديرية التربية لولاية تيسمسيلت، ثانوية الونشريسي نموذجا)حيث أُخذ هذا النموذج الإعلامي المعنون ب **" التحضير النفسي والموضوعي للمقبلين على امتحان شهادة البكالوريا"** كعينة مُستخدمة في ميدان الإرشاد المدرسي للمرحلة الثانوية (ملحق 3) وهي عبارة عن مطويات تحمل البيانات التالية :

- مدخل للحديث عن البكالوريا، وما يعترض التلميذ فيها من توترات ومشاكل.

- <u>أهم العوامل النفسية الواجب على التلميذ التحلي بها</u>:

* الإرادة، الرغبة والتصميم، الثقة في النفس.

- <u>العوامل النفسية المؤثرة في التلميذ قبيل الامتحانات</u> .

* الإعياء، الخوف الامتحاني.

- <u>حلول للمشاكل السابقة</u>.

* الاسترخاء، تغيير القناعة الذاتية ورأي التلميذ في نفسه .

- <u>مشاكل النسيان</u>.

* عوامل النسيان

* الحلول (مجموعة نصائح).

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن هذا العمل مقدم من مختصة للإرشاد المدرسي والمهني بالثانوية السالفة الذكر، وقد أخبرت الطالبة الباحثة بأنها هي شخصيا- المختصة- قد استفادة من دورات ونصائح من مدربين عالميين في هذا الموضوع (موضوع الخوف والقلق من الامتحان) وعملت على نقلها إلى طلبتها، وإفادتهم بها.

ثانيا: التنمية البشرية.

1- تعاريف للتنمية البشرية:

1-1- تعريف إبراهيم (2009) : التنمية البشرية هي عملية توسيع الخيارات أمام البشر أي ما ينبغي أن يُتاح لهم وما ينبغي أن تكون عليه أحوالهم، فضلا عما ينبغي أن يفعلوه، ضمانا لتنامي مستوى معيشتهم، والخيارات أمام الإنسان بلا حدود من حيث المبدأ، لكن حدودها مرتبطة بالمحددات المجتمعية، اقتصادية وسياسية وثقافية، وبما يُتاح لتحقيقها من سلع وخدمات ومعرفة (إبراهيم،2009) .

1-2- تعريف عطية (2002) : تكوين القدرات من خلال الاستثمار في التعليم والصحة والتغذية والتدريب، والاستفادة من هذه القدرات فيما ينفع الإنسان(عطية، 2002: 49) .

1-3- تعريف الأمم المتحدة (1993) : هي تنمية الناس من أجل الناس بواسطة الناس، أي الاستثمار في قدرات البشر سواءا في التعليم أو الصحة أو المهارات حتى يُمكنهم العمل على نحو منتج وخلاق. فمما تقدم، نخلص إلى أن مفهوم التنمية البشرية مفهوم حديث برز إلى الوجود مع توجه أنظار السياسات الدولية المختلفة، إلى العنصر البشري والتركيز عليه بالاستثمار فيه باعتباره رأس المال الدائم والضامن لكل تطور وازدهار وحضارة، فباتت تعمل على ترقيته وتنميته في مختلف الأطوار والأعمار وبمختلف الآليات والوسائل سعيا لتحقيق الهدف المنشود.

2- مداخل التنمية البشرية: اختلفت المداخل المؤدية إلى التنمية البشرية باختلاف الرؤى نحو هذا المفهوم، والتي منها:

2-1- مدخل الزيادة في الدخل الفردي: يقوم هذا المدخل بالدرجة الأولى على اعتبار أن تحسين متوسط دخل الفرد الحقيقي هو ما يقود إلى النمو الاقتصادي، إلا أنه لا يهتم كثيرا لطريقة توزيع هذا الدخل ولا يتعرض إلى التحسن في الحياة النوعية للبشر ومتطلبات ذلك .

2-2- مدخل الموارد البشرية: ينظر هذا المدخل إلى الإنسان كعنصر من عناصر الإنتاج مثله مثل رأس المال المادي والأرض، وهو يُقيم الاستثمار في رأس المال

البشري ممثلا في الصحة والتعليم والتغذية والتدريب بدلالة الدخل الإضافي الذي يُولده هذا الاستثمار، ومن ثم يحكم على جدواه من خلال مقارنة معدل عائد الاستثمار البشري مع مُعدل تكلفة رأس المال (أناند، 1993: 135في عطية،2002: 50).

2-3- مدخل التنمية البشرية: إذا كان مدخل الموارد البشرية ينظر إلى الإنسان كوسيلة فقط، فإن هذا الأخير ينظر إليه على أنه هدف للتنمية البشرية، فهو يحكم على جدوى البرامج السابقة من خلال تأثيرها على مقدرة الناس على القراءة والتعلم ومستوى التغذية والصحة وغيرها.

2-4- مدخل الرفاهية: ينظر هذا المدخل للأفراد بصفتهم منتفعين من عملية التنمية وليسوا فاعلين فيها ، ويتم ذلك من خلال الدعم الحكومي والإنفاق العام على قطاعات التعليم والصحة والتغذية، غير أن هذا المدخل لا يعني أن هذه النفقات تكون مُرشدة وأنها ذات قيمة وفعالية في الرفع من مستوى تلك المجالات .

2-5- مدخل الحاجات الأساسية: أما هذا المدخل فيُركز على إمداد الطبقات الفقيرة بما تحتاجه من سلع مادية وخدمات أساسية، وعليه فالفقراء هم بمثابة مشكلة، يسعى المخططون لحلها، وهو بلا شك ما يتعارض مع المعنى العميق للتنمية الذي لا يعني إعطاء الفقير معونة فحسب، بل إشراك هذا الفقير في صنع التنمية (عطية،2002: 49 .53) فالمثل الصيني يقول : (لا تعطيني سمكة، بل علمني كيف أصطاد) .

3- أسس التنمية البشرية: تقوم التنمية البشرية على الأسس التالية.

3-1- الإنتاجية: بزيادة القدرات التعليمية والصحية والتدريبية تزيد الإنتاجية.

3-2- العدالة: إتاحة الفرص المتساوية أمام الجميع من أجل المساهمة في التنمية واستثمار عوائدها، يكفل العدالة للجميع.

3-4- الاستمرارية: تنمية الأجيال المتلاحقة وليس الاقتصار على جيل دون غيره

3-5- المشاركة: ضمان مشاركة الجميع في التنمية يكفل نجاحها واستمرارها وقيامها بالعدالة .

4- خيارت الإنسان التي تضمن تنميته :

جاء في تقرير التنمية البشرية لعام 1990 تعريف التنمية البشرية على أنها عملية توسيع خيارات الناس، والواقع ان الخيارات هي تعبير عن مفهوم أرقى يرجع إلى الاقتصادي (أماتياص، Amatias) الذي يُعبر عن حق البشر الجوهري في هذه

الخيرات، ومن حيث المبدأ فإن هذه الخيارات يُمكن أن تكون بلا نهاية ، إلا أن الخيارات الأساسية الثلاث هي:

4-1- أن يحيا الانسان حياة مديدة وصحية .

4-2- أن يكتسب المعرفة.

4-3- أن يحصل على الموارد اللازمة لمستوى معيشة لائق. بالإضافة إلى هذه الخيارات الرئيسية، توجد خيارات كثيرة يُقدرها الناس تقديرا فائقا ومن بينها الحريات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وكذلك التمتع باحترام الذات والتمكين بالإحساس بالانتماء إلى المجتمع، وفُرص الإبداع والإنتاج مع ضمان حقوق الإنسان وغيرها (تقرير التنمية البشرية لعام 1993).

5- علاقة التنمية البشرية بالتعليم :

لقد أكدت التجارب البشرية، الصلة الوثيقة بين التعليم والتنمية الشاملة، فهناك علاقة تشابكية بين تقدم العلم والمعرفة وبين التقدم الاجتماعي، وفي هذا الصدد يذهب واضعوا ميثاق منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة اليونسكو UNESCOبالقول " إن التعليم هو الذي يغرس السلم في العقول فيُفضي ذلك إلى نشدانه والعمل على تحقيقه " ويرى البنك الدولي ان التعليم هو حجر الزاوية في النمو الاقتصادي والتنمية الاجتماعية، ومن خلال عديد الدراسات القائمة في هذا السياق، أضحى التعليم هو أداة التغير الأول، وهو مرتكز أساسي في الفاعلية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأفراد والجماعات.(عمار،1992: 37 في السنبل،2002: 27) .

6- علاقة التنمية البشرية بالإرشاد النفسي : من فعاليات المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي ، تحت شعار" **الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة** (توجهات مستقبلية) 8- 9 ديسمبر 2007، المُنعقد بجامعة عين شمس بالقاهرة جاء في مقدمة المؤتمر، في الكلمة التي ألقاها أ.د.**عبد العزيز الشخص**، عميد كلية التربية ورئيس مجلس إدارة مركز الإرشاد النفسي ما يلي: " تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بنظم وأساليب ومعايير الجودة الشاملة باعتبارها إستراتيجية فعالة لتحقيق وضع تنافسي أفضل للتنمية فى شتى المجالات، فهي تسهم في تحسين كفاءة الأفراد وقدرتهم على التطوير والتحسين مما يمكنها من السبق والتميز. إن الاتجاه للتنمية في ظل الجودة الشاملة يتطلب قبول التغيير والتعامل معه باعتباره حقيقة واستيعاب التكنولوجيا الجديدة كعنصر حاكم لتفكير الإدارة

واختياراتها، والأخذ بمفاهيم العمل الجماعي وتكوين المنظومات والشبكات المترابطة والمتفاعلة، وأهمية التعامل في المستقبل، وكذا إدراك أهمية الاستثمار الأمثل لكل الطاقات والموارد وحشدها لتحقيق التميز. وكل ذلك يتطلب بالضرورة نشر ثقافة الجودة الشاملة بين الأفراد في مختلف المجالات (التعليم، الثقافة، الإعلام، الاقتصاد، الصحة، الإدارة .... الخ) وفى المراحل العمرية المختلفة (الطفولة، المراهقة، الشباب، الرشد، الشيخوخة)، وكل ذلك بهدف توفير كوادر بشرية مؤهلة ومدربة لتحقيق الرخاء الاقتصادي، وقادرة على التعامل مع متطلبات الجودة الشاملة في التنمية، وفى ضوء ذلك يبرز دور الإرشاد النفسي بأهدافه الوقائية والنمائية والعلاجية في تحقيق الجودة الشاملة في التنمية من خلال حشد الطاقات البشرية التي تُعد بمثابة العمود الفقري لذلك "

6-1- الأهداف: كان من أبرز الأهداف التي سعى إليها هذا المؤتمر:

* توظيف الإرشاد النفسي بمفاهيمه وفنياته وأساليبه في نشر ثقافة الجودة واستيعاب التكنولوجيا الحديثة والاستثمار الأمثل للطاقات والموارد لتحقيق جودة الأداء.
* التركيز على دور الإرشاد النفسي في تنمية وعى الأفراد بالمتغيرات والصعوبات والتحديات العالمية، والمنافسة والتسابق في تطبيق معايير الجودة ومتطلباتها وأهمية مشاركتهم بفعالية لتحقيق استمرارية تحسين الأداء.

* تأكيد الأبعاد الروحية القيمية والأخلاقية في البحوث والدراسات والبرامج الإرشادية والتدريبية المعنية بتنمية فعالياتنا التي تكون ركائزنا في استمرار تقدمنا كأحد معايير الجودة الشاملة.

* تضمين مفاهيم ومعايير الجودة الشاملة في برامج الإرشاد النفسي، كركن أساسي من أركان حسن الاستثمار لتكنولوجيا العصر التي ينبغي أن يتعامل معها الأفراد، والجماعات والمؤسسات على أساس من الوعي والتمكن والاقتدار، والتوجهات القيمية التي تحقق أقصى فائدة من تلك الوسائل والأدوات مع تجنب ما قد يصاحبها من مخاطر وسلبيات.

* إتاحة الفرصة لالتقاء نخبة من العلماء والباحثين في مجال الإرشاد النفسي والعلوم ذات الصلة به؛ للحوار والتفاعل والنقاش حول القضايا المتعلقة بالتنمية الشاملة، وتضمين مفاهيم وتقنيات وأساليب إدارة الجودة الشاملة في بحوثهم في مختلف المجالات، ولقد تمت مناقشة العديد من المواضيع ذات الصلة بعالم الإرشاد النفسي والتنمية البشرية ضمن محاور كثيرة، نذكر منها مثلا :

محور: الإرشاد النفسي ومتطلبات سوق العمل في ظل الجودة الشاملة .
* التعليم المستمر.* التدريب المستمر. *الاختيار والانتقاء*.رفع الكفايات المهنية.تنمية القدرة على المنافسة.
*تحسين الأداء الإداري.

محور: الإرشاد النفسي والجودة الشاملة في التنمية.

محور: الإرشاد النفسي ونشر ثقافة الجودة بين الأفراد في المراحل العمرية والقطاعات المختلفة - الطفولة - المراهقة - الشباب - الرشد - الشيخوخة -في الأسرة والمدرسة والجامعة ومواقع العمل والإنتاج .

7- واقع التنمية البشرية في البلدان العربية: خلال العقود الماضية، شرعت الأقطار العربية في تبني خطط تنمية مبرمجة مسترشدة بالنماذج الغربية، متناسية أن الخطط الغربية قد بُنيت وفق عقلية اجتماعية وفلسفات وقيم وسلوكيات ثقافية ومعطيات اقتصادية وتاريخية مغايرة لما نحن عليه...وتباينت توجهات الدول العربية في مرئياتها بخصوص النموذج الغربي فمنها ما ركز على التنمية الزراعية اهتماما محوريا، في حين أن البعض الآخر أهمل الزراعة إلى حد كبير، واتجه إلى التصنيع والصناعة، وأُرهقت بعض الدول بالمديونيات الخارجية، ولم تلق مسألة التعليم والإصلاح الإداري و السياسي اهتماما يتوازن مع أهميتهما إلا بشكل نسبي خلال العقدين الماضيين لاعتبارات داخلية وخارجية .

7-1- جوانب القصور في مشاريع التنمية البشرية في الوطن العربي:

تُشير الدراسات إلى أن هناك جوانب قصور عدة في إنجازات مشروعات التنمية العربية لها دلالات وانعكاسات، وتفسر حسب وجهات النظر والتحليلات المختلفة، والتي أهمها:

* ارتفاع معدل البطالة والإعالة في المنطقة العربية نتيجة ارتفاع معدلات الزيادة السكانية.

* الارتفاع الكبير في نسبة الأمية بين الكبار، بالرغم من احتلال البلدان العربية المرتبة الأولى بين الدول النامية من حيث نسبة الإنفاق العام على التعليم.

* تدني الإنفاق العربي في مجال الرعاية الصحية.

* الخلل الخطير بين الميزان الغذائي بين الإنتاج والاستهلاك، مما يُشكل انكشافا خطيرا لأمن الغذائي العربي.

* استمرار الحجم المرتفع للإنفاق المرتفع على المجال العسكري ، مقابل تناقص في الإنفاق على البحث العلمي. * ارتفاع المديونية الخارجية، وانخفاض نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي. (السنبل،2002: 24-25).

2-7- واقع التنمية البشرية بالجزائر:

تعد الجزائر من الدول النامية التي تعرف نموا بشريا وليس ديموغرافيا بطيئا، مقارنة ببعض الدول العربية الأخرى، إذ وكما سبقت الإشارة إليه، فالجزائر مصنفة عالميا في الرتبة 104 حسب تقرير الأمم المتحدة للتنمية البشرية الخاص بعام 2007- 2008 وعلى هذا الأساس فان المنجزات المادية فيها عرفت بعض الحركة التطورية، والتي دعمها **المخطط الخماسي التنموي** لرئيس الجمهورية، من منشئات قاعدية ومشاريع سكنية ومؤسسات تعليمية، إلا أن كل هذه الجهود لم تحقق بعد النمو على مستوى رأس المال الحقيقي في التنمية ألا وهو الإنسان الجزائري، فمعدلات الفقر لا تزال في اطراد، إذ أن أزيد من 30% من الشعب الجزائري يعيش تحت خط الفقر حسب آخر الإحصائيات، إضافة إلى معدلات البطالة الرهيبة التي صارت كابوسا يطارد المتخرجين ومنخفضي المستوى التعليمي على حد سواء، كما أن المشاكل التي تواجه القطاع الصحي، من نقص الأدوية والمضاربة فيها، ونقص التجهيزات والهياكل المادية، وعودة انتشار الأمراض المعدية والبيئية المختلفة، كل هذه الاعتبارات وغيرها وضعت التنمية البشرية التي تشرف عليها الدولة الجزائرية أمام تحديات كبيرة عليها رفعها.

أما القطاع الخاص الذي برز في شكل مؤسسات للتنمية البشرية تهتم بتطوير وازدهار العنصر البشري، فقد بدأ يخطو خطوات محتشمة، في شكل مراكز ونوادي وجمعيات ذات طابع مدني، وجهت خدماتها إلى مساعدة الأفراد على مواجهة مشاكلهم والتصدي لعجزهم على غرار مراكز كل من الرائد، إشراق، الذكاء، محل الدراسة، وكذا نادي الترقي، مركز البيان بالبليدة، نادي التميز بتلمسان، وعدد لا بأس به من المراكز الأخرى، التي شكلت بذلك نشاطا موازيا لنشاط الدولة في تنمية الفرد الجزائري، طبعا في حدود إمكاناتها ونوعية خدماتها.

خلاصة:

من خلال ما تم استعراضه في هذا الفصل حول قضايا الإرشاد النفسي والمدرسي والتنمية البشرية، وعلاقة كل منهما بالآخر، ودور كل منهما في المجتمع، يتبين لنا أن التنمية الشاملة لا تتأتى بانفصال أقطابها عن بعضها البعض، ولا تتحدد في غياب التفاعل الإيجابي بينها، كما أن التركيز على العنصر البشري باعتباره رأس مال كل

استثمار، هو السبيل الوحيد الذي تتحرر به المجتمعات من قيود التبعات، تبعات الفقر والجهل وسوء الأداء التي غالبا ما تدفع بها إلى التخلف والتراجع في سباق الأمم على التطور والحضارة والرقي.

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد

- **أولا: الدراسة الاستطلاعية**.

- 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

-2- عينة الدراسة.

-3-أدوات جمع البيانات.

- **ثانيا : الدراسة الأساسية** .

-1- المنهج المتبع في الدراسة الأساسية.

-2- عينة الدراسة الأساسية.

-3- أدوات جمع البيانات .

-4- الأساليب الاحصائية.

-5- عرض الحقائب التدريبية لمراكز التنمية البشرية محل الدراسة.

-6- وصف لمجريات الدورات التدريبية .

-7- تقييم الدورات التدريبية.

- خلاصة الفصل.

تمهيد : بعد تحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها وحدودها البشرية، الزمانية والمكانية في الفصل الأول، ثم الحديث عن التدريب في الفصل الثاني، ومن بعده التعرض للحديث عن القلق والامتحان في جزئه الأول والتكفل البيداغوجي متمثلا في مهام الإرشاد المدرسي من الجانب التنظيري وواقع الممارسات العملية الإرشادية بالمدارس الجزائرية في الجزء الثاني من الفصل الثالث، وكخاتمة للجانب النظري من الدراسة، تم التطرق إلى موضوع التنمية البشرية وعلاقتها بالتدريب والتعليم في الفصل الرابع، نعرض في الفصل الخامس وهو أحد فصول الجانب الميداني إلى إجراءات الدراسة، أين سنتناول بالتفصيل الدراسة الاستطلاعية إضافة إلى الدراسة الأساسية وعناصرهما.

أولا – الدراسة الاستطلاعية:

تُعد الدراسة الاستطلاعية في أي بحث من الأبحاث أو دراسة من الدراسات من الخطوات المهمة الواجب توفرها وانتهاجها كي يستطيع الباحث آن يستقصي بيئة بحثه وعينته، كما أنها اختبار لأدوات القياس التي ينوي استخدامها في الميدان وخطوة تُسهل عليه ما تلاها من الدراسة الأساسية ، وبناءا على هذا المعنى سعت الطالبة إلى تحقيق:

1 -**أهداف الدراسة الاستطلاعية** : والمتمثلة في:

1-1 - التعرف على مدى استيعاب عينة البحث لمفردات وأسئلة المقياسين.

2-1 - تقدير مدى صلاحية المقياسين اللذين تنوي الطالبة تطبيقهما في الدراسة الميدانية .

3-1 - تقدير معامل الارتباط بين المقياسين المستخدمين في الدراسة (مقياس القلق كحالة وكسمة) للقياس القبلي ، (ومقياس القلق من الامتحان) للقياس البعدي.

4-1 -التعرف عن قرب على بيئة البحث ممثلة في المراكز التدريبية الثلاث.

من أجل تحقيق الهدف الأول للدراسة الاستطلاعية، قامت الطالبة باختيار عينة من المتمدرسين من الطورين النهائي من التعليم الثانوي.

1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية : تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية بطريقة عرضية والمقدر عددها ب 14 تلميذا وتلميذة من كل من ثانويتي عبد القادر الياجوري بوهران ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بموزاية ولاية البليدة.

***معاينة العينة الاستطلاعية:** تم اختيار العينة الاستطلاعية عشوائيا و بالطريقة العرضية أي اختيار العناصر التي تتم مصادفتها في بيئة الدراسة الاستطلاعية **(ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بالبليدة، ثانوية عبد القادر الياجوري بوهران)** ولقد حرصت الطالبة الباحثة على أن تتوفر فيهم نفس مواصفات العينة التجريبية، كأن يكونوا من الأقسام النهائية من التعليم الثانوي، من الجنسين، من تخصصات مختلفة، أدبية وعلمية ، وينتمون لبيئة شبيهة لبيئة أفراد العينة التجريبية، وهران- والبليدة وهذه الأخيرة منطقة قريبة من الجزائر العاصمة وتتمتع بتقارب كبير في المواصفات الثقافية والاجتماعية وحتى اللهجة مع العاصمة، وكان ذلك من اجل الوصول إلى تحقيق أهداف ثلاثة ألا وهي :

الهدف الأول : من اجل قياس معامل ثبات مقياس سبيلبرجر – القلق كحالة وكسمة

الثاني: قياس معامل ثبات مقياس سبيلبرجر للقلق من الامتحان .

الثالث: قياس معامل الارتباط بين كلا المقياسين السابقين للكشف عن مدى صلاحيتهما للتطبيق في القياسين القبلي والبعدي .

*** - خصائص العينة الاستطلاعية :**

1- من حيث الجنس: جدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	6	%42.85
إناث	8	% 57.17

وكما يظهر على الجدول فقد تشكلت العينة الاستطلاعية من 14 تلميذ وتلميذة موزعين على 6 ذكور بنسبة 42.85% و 8 إناث بنسبة 57.17 %.

2- من حيث السن: جدول (2) يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب" السن"

السن	أقل من 20 سنة	20 سنة فأكثر	المجموع

العدد	9	5	14
النسبة	%64.28	%35.71	%100

يعكس الجدول أعلاه تقسيم العينة وفق عامل السن إلى فئتين، فئة أقل من 20 سنة وحصلت هذه الفئة على 9 أفراد بنسبة 64.28 % وأما فئة 20 سنة فأكثر فقد تمثلت في 5 أفراد بنسبة 35.71 %.

3- من حيث التخصص:

جدول رقم(3) يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية "حسب التخصص"

التخصص	العدد	النسبة
علوم	3	% 21.42
أداب و فلسفة	4	%28.57
تسيير واقتصاد	2	%14.28
لغات	5	%35.71

أما من حيث التخصص فقد قُدرت العينة من فئة العلميين ب 3 تلاميذ ونسبة 21.42% وفئة الأدبيين ب 4 تلاميذ ونسبة 28.57%، وتلميذين (2) من التسيير والاقتصاد،أما من فئة اللغات فكانوا 5 تلاميذ بنسبة 35.71%.

1-2-1- وصف أدوات جمع البيانات: كان من بين الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية كل من مقياس:

1-2- 1- أ -"مقياس قائمة القلق لسبيلبرجر: تتألف هذه القائمة من مقياسين فرعيين هما حالة القلق وسمة القلق **(Stat Trait Anxiety Inventory (STAI** التي وضعها(سبيلبرجر) وزملاؤه، ونقلها إلى العربية الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري ويشمل هذا المقياس على أربعين بندا، يقيس نصفها حالة القلق، في حين يقيس النصف الآخر سمة القلق، وتعتمد هذه القائمة على التمييز بين القلق

بوصفه حالة مؤقتة متغيرة ومُتفاوتة الشدة والقلق من حيث هو سمة أساسية في الشخصية .

تستند صلاحية الاختبار إلى افتراض أن المفحوص قد فهم تعليمات لفظ **حالة** والتي تتطلب منه الإجابة عما يشعر به في هذه اللحظة، ولفظ **سمة** التي تتطلب الإجابة عما يشعر به عامة، وعلى المفحوصين أن ينتبهوا إلى التداخل بين تعليمات جزئي الاختبار، على حين يكون على الفاحص أن يُوجه نظرهم إلى قراءة التعليمات بحرص وعناية، وعادة ما يقرأ الفاحص التعليمات بصوت عال، في حين يقرؤها المفحوصون سرا، وإثر تقديم التعليمات يُعطى المفحوص فرصة ناسبة لكي يستفسر عما يريد. وعند تطبيق الاختبار كاملا بصورتيه يُطبق أولا مقياس حالة القلق (ط- 1) ثُم يعقبه تطبيق مقياس سمة القلق (ط- 2)، والسبب في ذلك هو أن المقياس حالة القلق مُصمم ليكون حساسا فتتأثر درجاته بالجو الانفعالي إذا طُبق مقياس سمة القلق أولا**(Spielberger etal,1983,pp,48-49 و البحيري 1984، ص ص : 14- 15 في الأحمد،2001: 121)**وتتراوح قيمة الدرجات على الاختبار من /20/ درجة كحد أدنى إلى /80/ درجة كحد أقصى وذلك لكل صورة من صورتي حالة وسمة القلق. ويُجيب المفحوص عن كل عبارة من الاختبار بأسلوب التقدير الذاتي، وذلك على مُتصل مُكون من /4/ نقاط، وفيما يلي النقاط الأربع الخاصة بمقياس حالة القلق.

1- مُطلقا، 2- قليلا، 3- أحيانا، 4- كثيرا.أما النقاط الأربع الخاصة بمقياس سمة القلق فهي:1- مُطلقا، 2- أحيانا، 3- غالبا، 4- دائما. (Spielberger e ,pp,1983tal, 48-49 و البحيري 1984، ص ص : 14- 15 في الأحمد،**122**:2001)، مع العلم أن الطالبة الباحثة طبقت الاختبار في جزئه الأول فقط أي الصورة " أ " وهذا نظرا لضيق الوقت الذي مُنح لها للتطبيق القبلي على المُتدربين أثناء حضورها للدورات التدريبية واكتفت بنتائج ذلك حيث أسفرت التحاليل على أن العينة كانت من أصحاب حالة القلق .كما أنها طبقت النسخة كما حصلت عليها من رسالة الماجستير الغير منشورة والتي كانت لصاحبتها **صالح نعيمة** 2011/2010 من جامعة وهران، والتي كان قد أُدخل عليها تعديلا على عبارات الموافقة الأربع فكانت كتالي :أبدا – قليلا – كثيرا – كثيرا جدا .

وجدول رقم (4) للتعريف بخصائص مقياس حالة القلق و سمة القلق -

الفقرات	أرقام الفقرات	أرقام الفقرات	بدائل الإجابات	تصحيح الفقرات	تصحيح الفقرات	مجموع الفقرات

المقياس	الموجبة	السالبة		الموجبة بالدرجات	السالبة بالدرجات	
القلق كحالة وكسمة - الصورة أ -	3-4-6-7-9- 12-13-14-17-18	1-2-5-8-10-11-15-16-19-20	أبدا - قليلا – كثيرا – كثيرا جدا-	1 2 3 4	4 3 2 1	20

- يعتبر المفحوص الذي يتحصل على أقل من 60 درجة على المقياس، صاحب قلق حالة.

- أما المفحوص الذي يتحصل على 60 درجة فأكثر فيُعد من ذوي قلق السمة.

تعليمات المقياس : فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم اقرأ(ئ) كل عبارة بعناية وضع العلامة (x) في الخانة المناسبة أمام العبارة التي تشير إلى ما تشعر به في هذه اللحظة ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة ، لا تستغرق (ي) وقتا طويلا في عبارة واحدة، تذكر أن تختار الإجابة التي تصف ما تشعر (ي) به في هذه اللحظة

1-2-1- ب- قائمة قلق الاختبار :TAI -Test Anxiety Inventory مقياس الاتجاه نحو الامتحان تأليف **سبيلبرجر وآخرون (1980)** وقام باقتباسه وإعداده للبيئة العربية كل من "ليلى عبد الحميد عبد الحافظ "(1984) وكذا " الزهار وهوسفر" عام 1985

والقائمة عبارة عن صفحة واحدة تشمل التعليمات وعشرين عبارة بالإضافة إلى أربع درجات من الموافقة أمام كل عبارة (أبدا- أحيانا – غالبا- دائما)(الزراد،1998: 62) لكي يختار المُجيب واحدة منها، وفيها يُسأل المفحوصون عن أعراض مُحددة لقلقهم الذي خبروه من قبل أثناء ومن بعد الامتحانات، بالإضافة إلى أن القائمة تقيس الفروق الفردية لمواقف الاختبار والمقاييس الفرعية لها تُحدد عامل الاضطراب **(worry)** والانفعالية **(Emotionality)** بوصفهما مكونين أساسين لقلق الاختبار، ومحصلة تفاعلهما تُحدد الدرجة الكلية لقلق الاختبار. ولقد توافرت البيانات المعيارية لقائمة قلق الاختبار من عينات كبيرة لطلاب الكليات الجامعية وتلاميذ الثانوي و الإعدادي، إضافة إلى المُجندين بالبحرية الأمريكية ويُمكن أن تُسهم هذه

البيانات في المُقارنة بين الدرجات الفردية أو درجات الجماعات المرجعية في المستويات موضع المُقارنة.

ويوضح **الجدول رقم(5) مواصفات المقياس :**

الفقرات / المقياس	أرقام الفقرات الموجبة	أرقام الفقرات السالبة	بدائل الإجابات	تصحيح الفقرات الموجبة	تصحيح الفقرات السالبة	مجموع الفقرات
قائمة قلق الاختبار	كل الفقرات ماعدا الفقرة (1)	1	أبدا- أحيانا- غالبا- دائما -	1 2 3 4	4 3 2 1	20

أما الجدول رقم (6) فيوضح مواصفات المقياس (فقرات الانفعالية – فقرات الاضطراب- فقرات عامة بين المقياسين).

الفقرات / المقياس	أرقام فقرات الانفعالية	أرقام فقرات الاضطراب	أرقام فقرات عامة بين المقياسين
قائمة قلق الاختبار	7-9-10- 11-15- 16-18	4-5-6-7- 14-17-20	12-13- 19.

تعليمات المقياس: فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم، من فضلك عزيزي الطالب اقرأ كل عبارة ثم ضع العلامة **(x)** في الدائرة التي تشير إلى ما تشعر به عامة.

ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة ، لا تستغرق وقتا طويلا في عبارة واحدة، ولكن أعطي الإجابة التي تبدو أنها تصف ما تشعر به عامة.

بعد قراءة التعليمات يُطلب من المفحوص الإجابة على كل فقرة بوضع العلامة المُشار إليها أمام بديل الإجابة الذي يختاره للتعبير عما يشعر به إما أثناء أو قبل أو حتى بعد الامتحان.

يمكن تطبيق هذا المقياس في شكل فردي، كما يمكن تطبيقه على مجموعات من المفحوصين في وقت يتراوح ما بين 20 إلى 25 دقيقة حسب عدد هؤلاء.

وتعتبر20 درجة هي أدنى درجة، في حين تُعد 80 درجة هي أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المفحوص على هذا المقياس.

1-2-2- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس : "من شروط الاختبار الجيد... أن يكون للاختبار درجة معتبرة من الصدق والثبات وأن تكون له معايير خاصة "(مقدم، 1992: 23).

1-2-2- الثبات : يُشير محمود علام (2000) إلى أن" ثبات درجات الاختبارات هو مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي تهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسا متسقا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس، فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس" (علام، 2000: 131 في نبار،2011: 125) .

1-2-2- أ- مقياس حالة القلق وسمة القلق: تم في النسخة حساب معامل ثبات هذا المقياس الذي بلغ حوالي (0.66) بالنسبة لحالة القلق، وحوالي (0.86) بالنسبة لسمة القلق (الزراد،1998: 64)

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب الثبات وفق:

* معامل ألفا كرومباخ : من الأساليب الأكثر شيوعا واستخداما في الدراسات النفسية والتربوية للتأكد من مدى ثبات الأداة، إذ يمثل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يُمثل معامل ارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار(عبد الرحمان،1983: 210) .

ولقد تم حساب معامل ألفا كرومباخ لهذه الدراسة لبيانات 18 تلميذ و تلميذة لمقياس "التقدير الذاتي – الصورة أ – " ينتمون إلى كل من ولاية وهران وولاية البليدة، ويتكون المقياس من 20 فقرة

والجدول رقم (7) يبين نتائج ثبات أداة حالة القلق وسمة القلق وفق معادلة ألفا كرومباخ :

معامل ألفا كرومباخ	معامل ألفا بالاعتماد على العناصر الموحدة	عدد فقرات المقياس
0.81	0.81	20

ومما تعكسه النتائج الإحصائية التي استخدم فيها برنامج أل spss، أن معامل ألفا كرومباخ قوي وهو بقيمة 0.81، مما يدل على صلاحيته للاستخدام الميداني، غير أن ذلك لا يكفي للقطع بسلامة النتائج التي تتم وفقه، وعليه فإن الاستعانة بمعادلة أخرى لتثبيت النتائج أمر لا تستغني عنه الباحثة وهي:

* **التجزئة النصفية :** يعتمد أسلوب التجزئة النصفية أساسا على تقسيم فقرات المقياس أو الاختبار إلى قسمين متكافئين، ولقد قامت الباحثة باستخدام هذه المعادلة لحساب معامل الارتباط بين درجات هذين القسمين، وبما أن استخدام طريقة التجزئة النصفية لا تسمح بالتأكد من تجانس المقياس في شكله الكلي لذا فإنها اعتمدت على تصحيح معادلة الثبات هذه وفق التجزئة النصفية، بمعادلات إحصائية أخرى كمعادلة "سبيرمان براون " ومعادلة " جوتمان" فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول أسفله :

جدول رقم(8) يبين نتائج ثبات أداة " حالة القلق وسمة القلق " بطريقة التجزئة النصفية ومعادلات التصحيح.

طريقة قياس الثبات	قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية			معادلة الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون	معادلة الثبات بعد التصحيح بمعادلة جوثمان
حالة القلق وسمة القلق	الفقرات العشرة الأولى	الفقرات العشرة الأخيرة	عدد الفقرات الكلي	0.722	0.711
	0.804	0.590	20		

من خلال النتائج التي تمخضت عن التحليل الإحصائي بال spss، الذي اعتمد تقسيم فقرات المقياس إلى مجموعتين، مجموعة الفقرات العشرة الأولى، ومجموعة الفقرات العشرة الأخيرة، و تبين لنا أن معامل الثبات الجديد والمُقدر ب0.72 يصلح لأن يُعتمد للقياس في الدراسة الأساسية .

1-2-2- ب- مقياس قائمة قلق الاختبار: TAI لقد تراوحت معاملات الثبات على عينات أمريكية من طلاب الدراسات العليا والجامعة والثانوي ما بين 0.62 إلى 0.81 وعلى عينات أمريكية جامعية أيضا تم حساب الصدق التلازمي للقائمة في علاقتها بمقاييس أخرى ومنها مقياس الاختبار لسارسون (معامل الارتباط 0.82 للذكور، 0.83 للإناث) ومقياس قائمة سمة القلق لسبيلبرجر (0.54 للذكور 0.48 للإناث) ومقياس حالة قلق الاختبار لسبيلبرجر(0.56 للذكور، 0.77 للإناث) وجميع هذه المعاملات كانت دالة عند 0.01 (الزهار و هوسفر،1985 في أديبي،2001) . أما في الصورة العربية للقائمة فقد تم إيجاد معامل الثبات على عينة من طلاب وطالبات الصف الثاني والثالث بالمدارس الثانوية بمدينة القاهرة، تكونت

من 277 فردا منهم 144 طالبا و 163 طالبة، بلغ **معامل ثبات ألفا** للقائمة ب 0.96 ولمعامل الاضطراب 0.84 وعامل الانفعالية 0.88. و في الدراسة الحالية فقد تم اعتماد نفس الطريقة السابقة للتأكد من ثبات المقياس أي حساب معامل ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية بمعادلات التصحيح . وفيما يلي جدول رقم (10) للدلالة على قيمة ألفا وقيم كل من معامل سبيرمان براون و معامل جوثمان لتقدير ثبات مقياس قائمة قلق الاختبار.

جدول رقم (9) يبين نتائج ثبات أداة قلق الامتحان وفق معادلة ألفا كرومباخ

معامل ألفا كرومباخ	معامل ألفا بالاعتماد على العناصر الموحدة	عدد فقرات المقياس
0.881	0.881	20

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن معامل ألفا كان قويا وقُدر ب 0.88 في دلالة على صلاحيته للتطبيق في الدراسة الأساسية، مع العلم أن الطالبة الباحثة اتبعت نفس الخطوات في حساب معامل الثبات لهذا المقياس باستخدام التجزئة النصفية وبمعادلات التصحيح لكل من "سبيرمان براون "و " "جوتمان "

والجدول رقم (10) للدلالة على قيمتيهما

طريقة قياس الثبات	قيمة معامل ألفا حسب			معادلة الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون	معادلة الثبات بعد التصحيح بمعادلة جوثمان
مقياس قلق الامتحان	الفقرات العشرة الأولى	الفقرات العشرة الأخيرة	عدد الفقرات الكلي	0.905	0.878
	0.660	0.855	20		

كما يبدو فإن قيمة معامل الثبات قد ارتفعت وفق معادلات التصحيح، فقد صار المعامل يتراوح ما بين 0.90 و0.87 وهي قيمة عالية بما يكفي للوثوق في استخدامه لاحقا في الدراسة الأساسية.

1-2-3- الصدق: فكما ذكر(Hopkins & Stanley،1981) يُعد الاختبار صادقا إذا قاس ما وُضع لأجله وليس شيئا آخر، فاختبار الرياضيات الذي وُضع لقياس القدرة العددية لا يمكن أن يصلح لقياس قدرة الطالب في حل المسائل مثلا (الهويدي،2004: 47) .

- الصدق الذاتي (صدق المضمون) :

تعريف : يُعرف الصدق الذاتي (أبو حويج وآخرون، 2002 : 137) " إنه صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي الميزان الذي يُنسب إليه صدق

الاختبار، ولما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أُعيد الاختبار على نفس المجموعة التي أجري عليها في أول الأمر لهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي "

ويُقاس الصدق الذاتي بحساب **الجذر التربيعي لمعامل الثبات** وذلك وفق المعادلة الرياضية التالية :

معامل الصدق الذاتي = (معامل ثبات الاختبار) $\sqrt{\ }$

1- صدق مقياس حالة القلق و سمة القلق لسبيلبرجر :

تراوح معامل الصدق بالنسبة لحالة القلق بين (0.39-0.46) وبالنسبة لسمة القلق فتراوح بين (0.54- 0.50) (الزراد،1998: 64).

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب معامل الصدق بالاعتماد على الجذر التربيعي للثبات المحسوب وفق معادلات التصحيح ، أي $\sqrt{0.72}$ = 0.84 مما يدل على صدق المقياس بدرجة موثوق بها للتطبيق .

2- صدق مقياس قائمة قلق الاختبار:

ومن حيث صدق القائمة في صورتها العربية فقد تم إيجاد الصدق العاملي باستخدام **التحليل العاملي التوكيدي**، وتم التأكد من استقلالية عبارات عاملي الاضطراب والانفعالية باعتبارهما عاملين عن كونهما عاملا واحدا (الزهار وهوسفر،1985 في أديبي،2001) أما بالنسبة لصدق المقياس فقد قُدرت معاملات الارتباط ما بين 0.79 و 0.91 عند الذكور، وما بين 0.85 و 0.94 عند الإناث، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 (عبد الحميد،1984: 14، 27، 32). أما في الدراسة الحالية، فقد تم حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المُستخرج وفق معادلات التصحيح أي $\sqrt{0.90}$ و $\sqrt{0.8}$ فقد تراوحت قيم صدق المضمون لمقياس القلق ما بين 0.90 و0.94 وهي قيم عالية للاستدلال على الصدق الداخلي للمقياس واعتماده في الدراسة الأساسية.

1-3- قياس معامل الارتباط بين المقياسين (مقياس حالة القلق وسمة القلق ومقياس القلق من الاختبار **):**

تم اللجوء إلى هذه العملية لمعرفة مدى صلاحية المقياسين لقياس نفس الصفة أو المتغير ألا وهو متغير القلق، حتى نستطيع الوثوق باستخدامهما في القياسين القبلي والبعدي، على أساس قوة الارتباط بينهما.

- **دواعي هذه الخطوة**: نظرا لطبيعة الدراسة الحالية والتي كانت الطالبة فيها بصدد قياس نسبة القلق لدى المجموعة التجريبية والضابطة في موقفين قبلي وبعدي، ونظرا لتقارب المدة بين القياسين والتي كانت تقدر ب 24 ساعة، فلم يكن ممكنا أن تستعمل

الطالبة نفس المقياس على المتدربين مرتين متتاليتين، فهذا ما لا تسمح به الدقة العلمية للقياسات النفسية وعليه فقد كان لزاما عليها أن تختار مقياسين مرتبطين إحصائيا للتطبيق الميداني .

- نتائج التحليل الإحصائي وفق معادلة الارتباط برافي بيرسون :

بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية لمعرفة معامل الارتباط بين متوسطات الدرجات على المقياس الأول (القلق كحالة وكسمة المخصص للقياس القبلي) وعلى المقياس الثاني (القلق من الامتحان المخصص للقياس البعدي) ظهرت النتائج كما يبينها الجدول الموالي :

جدول رقم (11) لقيمة " ر" للدلالة على الارتباط بين المقياسين

	المقياس القبلي	المقياس البعدي
المقياس القبلي معامل الارتباط "ر"	1	0.552 (*)
Correlations		
مستوى الدلالة عند (0.05)		0.041
ن (مجموع العينة)	14	14
المقياس البعدي معامل الارتباط "ر"	0.552 (*)	1
مستوى الدلالة عند (0.05)	0.041	

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أنه كان هناك ارتباط بين المقياسين حيث قُدر معامل "ر" ب 0.552 وهي قيمة مقبولة للاستدلال بها على إمكانية استخدامهما في القياسين القبلي والبعدي وبناءا على ما سبق، يمكن تلخيص جملة المعطيات حول اختبارات الصدق والثبات والارتباط، التي أُجريت على العينة التي تم تطبيق المقياسين عليها (مقياس القلق كحالة والقلق كسمة، ومقياس القلق من الامتحان) في الجدول التالي الذي يُبرز اختبارات الصدق والثبات والارتباط

الجدول (12) اختبارات الصدق والثبات والارتباط ،:

المقياس	القلق كحالة وكسمة	
الاختبار	الدرجة	الدلالة
الصدق: (الصدق الذاتي)	0.84	0.05
الثبات: ب		
التجزئة النصفية split- half	0.72	0.05

ألفا كرومباخ	0.81	0.05
المقياس	القلق من الامتحان	
الصدق: (الصدق الذاتي)	0.90 – 0.94	0.05
الثبات: ب		
معامل التجزئة النصفية	0.87 - 0.90	0.05
ألفا كرومباخ	0.88	0.05

وهو ما يعكس استيفاء الأداتين للشروط السيكومترية الضرورية في الأدوات الجيدة وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية .

4-1- التعرف على بيئة الدراسة الاستطلاعية:

تفصيل: لقياس مدى فعالية الدورات التدريبية في التقليل من قلق امتحان البكالوريا لدى المتدربين، قامت الطالبة الباحثة باختيار المراكز التدريبية التالية **(الرائد، إشراق، الذكاء)** التي قدمت مثل تلك الدورات للمُسجلين بها بخصوص هذا النوع من القلق، ونظرا لطبيعة الموضوع المدروس وتوقيت انعقاد مثل تلك الدورات، فإن ذلك لم يسمح للطالبة بانجاز تلك الدراسة في شكل أولي(**استطلاعي**)من حيث المكان، لأنها دورات مبرجة بمواعيد محددة وتوقيتات خاصة ولا تتكرر على مدى العام أي أنها تتم في نسخة واحدة فقط، الأمر الذي دفع بالطالبة إلى التطبيق مرة واحدة فقط في هذه المراكز كما جاء في الدراسة الأساسية .

وكان هذا هو الهدف الثالث من أهداف الدراسة الاستطلاعية، والتي سعت الطالبة الباحثة إلى تحقيقه، من خلال إجراء زيارات أولية لبيئة الدراسة الأساسية الممثلة في المراكز التدريبية الثلاثة، وفيما يلي تفصيل لما قامت به الطالبة الباحثة في صدد التعرف على بيئة الدراسة تلك المراكز.

- **الزيارات الميدانية الاستكشافية لمراكز التنمية البشرية :**

<u>1-4-1- معاينة المراكز التدريبية:</u> هناك العديد من الأساليب التي يمكن أن يستخدمها الباحث في انتقاء عينة مناسبة لدراسته، غير أن أهمها في الاستدلال الإحصائي هو أسلوب المعاينة العشوائية Random sampling(علام، 2004: 19).

إلا أن اختيار الطالبة الباحثة للمراكز التدريبية التي أجرت بها دراستها الأساسية كان بشكل مقصود وذلك للاعتبارات التالية:

* ما كان لهذه المراكز من **صيت ذائع وشهرة** متميزة بين معارف الباحثة ومما بلغ مسامعها من أشخاص تلقوا تدريبات على أيدي المدربين بها.

* **ظهورهم - مُدربي تلك المراكز - الإعلامي** في القنوات الفضائية والإذاعية الجزائرية كالقناة الثالثة والخامسة، في برامج متلفزة وإذاعية موجهة للجمهور، مما يحمل إشارة ضمنية على تمكن هؤلاء – ولو ظاهريا – من مجال تخصصهم، وقدرتهم على التدريب المميز .

* **تصُدرهم للمراكز التدريبية الخاصة** بالتنمية البشرية في علاقة تلك المؤسسات بالجامعة وبالخصوص بوهران والجزائر العاصمة، وهو ما ظهر من خلال ملتقيات نظمتها هذه الأخيرة بالشراكة معها كملتقى " إدارة الصراع " الذي نظمته كلية العلوم الاجتماعية بجامعة وهران سنة 2009، الأمر الذي عكس مكانة تلك المؤسسات في ريادة العمل التنموي في طابعه الخاص (مؤسسات خاصة) على مستوى وسط وغرب الجزائر .

- مركز إشراق-

للتنمية البشرية، التدريب، التطوير والاستشارات

بئر خادم بالجزائر العاصمة

ICHRAQ CENTER FOR HUMAN développement and Training

كانت أولى الزيارات لبيئة البحث في الجانب الميداني من الرسالة، زيارة الطالبة الباحثة إلى مركز إشراق للتنمية البشرية، التطوير والتدريب والاستشارات، وذلك يوم 04/ 2012/04 على الساعة 14.30، حيث التقت مع نائبة المدير المكلفة بأعمال السكرتارية والتي أفادتها بجملة من المعطيات الخاصة بالمركز والطاقم التدريبي به . تجدر الإشارة إلى أن الطالبة كانت في لقاء سابق جمعها بمدير المركز، الدكتور فركول آمين لدى زيارته إلى مركز الرائد للتنمية البشرية والمتواجد بوهران، أثناء تقديمه لدورة " إدارة العمر" بالمركز المذكور" وذلك في شهر **جانفي 2012** حيث طرحت عليه موضوع بحثها واستأذنته في الموافقة على اختيارها لمركزه "إشراق" لإجراء جانب من الدراسة الميدانية، وقد تجاوب هذا الأخير بشكل

إيجابي مع الطالبة، كما انه وعدها بتحصيل كل أنواع المساعدة التي قد تطلبها لإجراء دراستها. **والجدول (13) يُوضح بيانات عن مركز إشراق**

اسم المركز	العنوان	نوع النشاط	البريد الكتروني وشعار المؤسسة	رقم الهاتف
ICHRAQ إشراق للتنمية البشرية التطوير التدريب و الاستشارات	80 حي البساتين 2 بئر خادم الجزائر العاصمة	تجاري	ichraqtrain@yahoo.fr	0663134625 0663781945

ولمزيد من البيانات فإن:

مركز إشراق للتنمية البشرية التطوير، التدريب و الاستشارات مؤسسة، خاصة تنشط في شكل قانوني مرخص لها وذات مسؤولية محدودة، تأسست سنة 2007.

رسالة المركز: المساهمة في خدمة الفرد، الأسرة، المجتمع و المؤسسة، من أجل التطوير المستمر في إطار الجودة العالية بجهود فريق متماسك ذي قدرات عالية.

رؤية المركز: بناء الشخصية المتزنة الأسرة المتماسكة.. المؤسسة الفعالة...و المجتمع الرسالي (صاحب رسالة) والمتميز.

وسائل المركز: الدورات التدريبية، الورشات التدريبية ،الاستشارات النفسية، التربوية والأسرية.

مجالات المركز: إدارة و تطوير الذات، العلاقات الأسرية، مهارات وأنماط التفكير التخطيط المهارات الإدارية، مهارات الاتصال الفعال، مهارات التفوق الدراسي، دورات الثقافة الشرعية.

مواضيع الدورات ذات الاهتمام :

التطوير الذاتي: الثقة بالنفس، فن التواصل مع الآخرين، قوة التحكم في الذات، التحفيز الذاتي

العلاقات الزوجية: تنمية المودة و الرحمة بين الزوجين، إدارة الأزمات الزوجية، الاحتياجات النفسية للأزواج، تأهيل الزواج..

تربية الأبناء: فن التواصل مع الأبناء ، إعادة الثقة بالنفس للأبناء ، تحفيز الأبناء علي الدراسة،

التربية الفعالة للأبناء....

المهارات الدراسية: الذاكرة، المذاكرة، التركيز، الحفظ، الخريطة الذهنية.....

البرمجة اللغوية العصبية: البرمجة اللغوية العصبية 1 .2 .3 ، الشفرة الجديدة....

الطاقة البشرية: الطاقة 1. 2 . 3 ، الرفلوكسولوجي....

- مركز الذكاء الجزائري-

بوزريعة بالجزائر العاصمة.

أجرت الطالبة الباحثة أول زيارة لها إلى مركز الذكاء الجزائري يوم:04 /2012/04 على الساعة 16.10 وذلك قصد تحقيق الأهداف التالية :

- تعريف الإدارة بحيثيات الزيارة وما جاءت الطالبة من أجله مع استئذانها في الحصول على عينة البحث من المسجلين لديها في المركز من المتدربين، وبيانات خاصة عن المناطق الجغرافية التي ينتمون إليها، مع تحديد تخصصاتهم الدراسية، من أجل إجراء القياسين القبلي و البعدي على العينة.

- التعرف على محتويات الدورة، ومفردات الحقيبة التدريبية التي استفاد منها هؤلاء المتدربين منذ بداية العام.

- التعرف على المركز عن قرب ومعاينة بيئة البحث التي تم اختيارها به. ومن جملة ما حصلت عليه من معلومات بخصوص ذلك، هذه الورقة التعريفية التي حصلت الطالبة عليها عن طريق البريد الالكتروني ومن ضمنها ما تم تسجيله في الجدول التالي.

الجدول رقم (14) بيانات عن مركز الذكاء:

اسم المركز	العنوان	نوع النشاط	فاكس رقم الهاتف	بريد الكتروني	شعار المؤسسة

الذكاء الجزائري **Dhaka Train**	**حي 107 مسكن شارع بورناس بوزريعة الجزائر العاصمة**	**تجاري**	**020941323** **0550583241**	**dhkatraingmail.com**	

ينشط ذكاء ترين (**Dhaka Train**) بشكل قانوني، ومسجل كشركة ذات مسؤولية محدودة في السجل التجاري الجزائري .

البرامج التي يتفرد بها المركز:

تدريب وتقديم خدمة الكوتشينغ: يعتبر المؤسسة الفريدة على المستوى العربي.

تقديم وتدريب الجمباز الدماغي: المؤسسة الوحيدة في الجزائر.

*** برامج المركز**: يقدم المركز جملة من البرامج منها:

برامج إدارة الأعمال: ويحتوي على دورات في**:**

- الذكاء المالي - كوتشينغ البزنس - فن القيادة الملهمة - العادات الثمانية للإدارة الفعّالة - التخطيط الاستراتيجي المؤسّساتي بتقنيّة DCA- تدريب المدرّب الباحث في مجال تنمية الموارد البشريّة.

برامج التطوير الوظيفي: والذي بدوره يحتوي على الدورات التالية:

- إدارة الوقت - إدارة فرق العمل - التواصل المؤسّساتي - إدارة الجودة الشاملة - قياس الأداء المؤسسي - حل المشكلات واتّخاذ القرار - تكوين خبير التطوير المؤسّساتي -استراتيجيّات إدارة الموارد البشريّة - كيفية كتابة وإعداد التقارير والعروض - التكوين المتكامل للمؤسّسات المتوسّطة والصغيرة .

برامج التطوير المؤسّساتي : ويحتوي على دورات في:

- التسويق الفعّال - التفاوض الفعّال - التحفيز الوظيفي - معايير المحاسبة الدولية - الإدارة الفعّالة للاجتماعات- إدارة المخزونات والمشتريات - فن المبيعات (البيع بذكاء).

باقة الإرشاد الأسري : وتتشكل هذه الباقة من مجموعة من الورشات المعنونة كتالي: - الأسرة المتزنة – مالا يعرفه الرجل عن المرأة وما لا تعرفه المرأة عن الرجل – تقاسم الأدوار في الأسرة – إدارة الضغوطات وحل المشاكل في الأسرة – إرشاد النفقات – الذكاء العاطفي – أسرار التواصل الأسري – الإرشاد التربوي للطفل – أساليب الراحة الأسرية – التخطيط الإستراتيجي الأسري

باقة التفوق الدراسي (موجة النجاح):وتحتوي على ورشات في :

- التخطيط الدراسي عند الطالب – إدارة الوقت عند الطالب – التعلم بكلية الذات – تقوية التركيز- الذاكرة – الخريطة الذهنية – القراءة السريعة – التحضير للامتحانات – العلاج بالألوان – الثقة بالنفس – التحفيز الذاتي – البرمجة التدريبية – استراتيجية ميردارللمراجعة الذكية – التحرر من الطاقة السلبية – انواع الذكاء – تحليل أنماط الشخصية، مع مستحقات خاصة بهذه الباقة تُقدر ب2000 دينارجزائري في الشهر لكل متدرب، وهذه الدورة استمرت طيلة 5 أشهرامتدادا من شهر جانفي الى أواخر ماي وغيرها من الباقات التدريبية.

تجدر الإشارة الى أن هذه الأخيرة – **موجة النجاح -** هي الدورة التي كانت محل بحث الطالبة بهذا المركز والتي استخدمت بعدها القياس البعدي على عينة المتدربين الذين استفادوا من الخدمات التي قُدمت لهم فيها.

- مركز الرائد -

للتدريب والتنمية والخدمات الإعلامية بوهران :

قامت الباحثة بأول اتصال بإدارة مركز الرائد بتاريخ 2012/04/07 وجرى اللقاء الذي جمعها بمدير المركز السيد عبد الكريم مشاي على الساعة 11.30 صباحا بمقر المركز والذي يعتبر مؤسسة خاصة تهتم بالتنمية البشرية بوهران والغرب الجزائري، تأسست سنة 2006، **والجدول رقم (15) يبين جملة البيانات التالية:**

اسم المركز	العنوان	نوع النشاط	فاكس	البريد الكتروني وشعار المؤسسة	رقم الهاتف
الرائد AL RAID للتدريب والتنمية	تعاونية الهقار فيلا رقم 82 (خلف مسجد الإمام الشافعي)	تجاري	041426977	centrealraid@gmail.com	0551630912 0770312811

والخدمات الاجتماعية	-إيسطو- وهران				

أهداف الزيارة:

سعت الطالبة من وراء إجرائها لتلك الزيارة إلى تحقيق أهداف لا تختلف عن سابقاتها في:

- معاينة بيئة البحث عن قرب على مستوى منطقة وهران .

- تعريف إدارة المركز بالباحثة وإطلاعهم على فحوى دراستها واستئذانهم في إمكانية إجراء الدراسة الميدانية بالمركز.

- الإطلاع على التسجيلات بالمركز للاستفادة من دورة التحضير للامتحان، ومحاولة تحديد موعد مع إدارة المركز للتعرف على أعداد المسجلين ومناطق انتمائهم وتخصصاتهم الدراسية. وفي هذا الصدد أعلمت إدارة المركز الطالبة الباحثة بأن مثل هذه المعطيات لا يمكنها الحصول عليها إلا في فترات متأخرة، نظرا لتأخر عملية التسجيل وكذا انشغال المدرب بأعمال أخرى قبل الإعلان عن موعد الدورة وتنفيذها.

- محاولة الحصول على بيانات ومعلومات عامة من المدير عن المركز وللإشارة فإن الطالبة تؤكد على التجاوب الطيب الذي لاقته مع كل إدارات المراكز التي قصدتها للدراسة الميدانية دون استثناء والترحاب بتقديم كل أنواع المساعدة الممكنة، بما في ذلك حضور الدورات وتسجيل ما يدور فيها، وهذا ليس من باب الدعاية بل من باب الأمانة العلمية :

بيانات عن المركز:

- أهداف المركز : يهدف المركز إلى المساهمة في التنمية الشاملة والمتكاملة للأفراد والأسر والمؤسسات بتقديم البرامج التدريبية والاعتماد على المدربين المتخصصين من داخل الوطن وخارجه وباستعمال طرق التدريب متنوعة ،إضافة والى مجموعة من الخدمات الإعلامية كالإصدار والتسويق وتنظيم المعارض والتظاهرات العلمية والثقافية

- الجهات التي يتعامل معها المركز : يتعامل المركز مع الشرائح المختلفة للمجتمع ومع المراحل العمرية المختلفة لكلا الجنسين مستخدما شعار " تنمية شاملة ..تنمية

للجميع" متوجها بخدماته إلى **الفرد:** لمساعدته على النجاح،**الأسرة:** لتبقى الخلية الأساسية لبناء المجتمع ، **المؤسسة:** لتحقق الجودة والكفاءة

- أنشطة وخدمات المركز: من أنشطة المركز ما يلي:

* الدورات التدريبية والندوات والورشات * المساهمة في تنظيم الملتقيات والأيام الدراسية * تقديم الاستشارات الشخصية والأسرية والتربوية والاستثمارية * الإصدارات المكتوبة والسمعية والبصرية والوسائط التدريبية * تنظيم الرحلات والجولات العلمية والدراسية والترفيهية * تنظيم المخيمات التدريبية والترفيهية والعائلية * تنظيم المسابقات العلمية والثقافية * تنظيم التظاهرات العلمية والثقافية والاقتصادية.

- أهم دورات المركز إلى حد الآن : * مهارات التفوق الدراسي. * الشفرة الجديدة في البرمجة اللغوية العصبية "NLP new code " * ممارس مرخص في الغرافولوجي. * إعادة الاتزان بالألوان.* مهارات التعلم فائق السرعة VQL. * قوة الاتزان. * أسرار السعادة الزوجية الأساليب الفعالة في تربية أطفال ما قبل التمدرس. * فنون التعامل مع المراهقين. * تدريب المدربين، وغيرها من الدورات المتنوعة في مواضيع ولفئات أخرى ، كما يُقدم المركز أمسيات وورشات تختلف في مدتها و نوع الأفراد الموجهة لهم عن الدورات ،إضافة إلى نادي لأصدقاء المركز والذي يمنح لهم الحق في تخفيضات هامة في أسعار المبيعات والدورات والاستفادة من إمكانية الفوز بمشاركات مجانية في أحد البرامج التدريبية واللقاءات الخاصة مع المدربين والخبراء،مقابل اشتراك سنوي مقدم من هؤلاء المشتركين. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى الفرق الموجود بين كل من الدورات والأمسيات والورشات :

الدورات: تدريب مركز، يمتد على ما يُقارب 10ساعات في اليوم، وغالبا ما يكون في يومين أو أكثر تبعا لطبيعة الموضوع أو البرنامج التدريبي المطبق.

الأمسيات: عبارة عن محاضرة مكثفة موجهة إلى الجماهير على اختلاف أطيافها، وتكون غالبا محدودة بفترة مسائية معينة.

الورشات : أجزاء من الدورة تُشكل مجتمعة الدورة بأكملها، تمتد على فترات وتستغرق ساعات قليلة غالبا ما تكون ساعتان، يطلب من المتدربين خلالها إنجاز بعض الأعمال أو الواجبات في شكل فرق مصغرة، يتم تحديد تلك الأنشطة من البرنامج التدريبي المعمول به وهي ما يُشكل نوعا من أنواع التدريب الممتد. كما

تجدر الإشارة كذاك إلى أن جملة الدورات المنعقدة في كل مركز من المراكز السالفة الذكر كانت ذات مستحقات مالية مقابل كل الخدمات، بما فيها الإطعام والمنشورات.

ثانيا - الدراسة الأساسية:

تمهيد : لا تتأكد أهمية أية دراسة إلا إذا سلكت المنهج العلمي في كل خطواتها، واتبعت الطريقة الإحصائية التي تزيد من مصداقيتها وتأكيد نتائجها، فالبحث العلمي المُدعم بالخطوات المنهجية السليمة يكون أكثر توثيقا وأدق دلالة من غيره في الكشف عن حقائق الأمور واستجلاب الأدلة على صدق النتائج المُتوصل إليها.

1- المنهج المتبع في الدراسة : إن مناهج البحث تختلف من دراسة لأخرى، وهذا بلا شك نتيجة اختلاف طبيعة موضوع البحث المدروس، ونظرا لأن الدراسة الحالية تسعى إلى قياس فعالية الدورات التدريبية في التخفيف من حدة الامتحان والتحضير النفسي للتلميذ قبل ذلك الموعد، فقد ارتأت الطالبة الاعتماد على المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها .

2- تصميم الدراسة: استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي بقياسين قبلي و بعدي للمجموعتين الأولى تجريبية التي خضعت للتدريب في واحد من مراكز التنمية البشرية السالفة الذكر، واستفادت من محتويات حقائب تدريبية متنوعة، والثانية ضابطة لم تتلقى أي تدريب ولم تستفد من أي خدمات مشابهة .

3- حدود الدراسة:

3-1- الحدود المكانية : جرت الدراسة على المسجلين في دورات التحضير النفسي للامتحان بكل من مركز الرائد للتدريب والتنمية البشرية بوهران، مركز إشراق للتدريب والتطوير والاستشارات ومركز الذكاء الجزائري بالجزائر العاصمة .

3-2- الحدود الزمنية : طُبقت الدراسة خلال مجريات الدورات يومي 20-21 أفريل من عام 2012 بالنسبة لكل من مركزي الرائد وإشراق، ويوم 18 ماي 2012 بمركز الذكاء الجزائري.

4- **عينة الدراسة الأساسية** : تمثلت العينة في تلاميذ القسم النهائي من التعليم الثانوي المرشحون لامتحان البكالوريا الحاسم، والذي بموجبه وبناءا على نتائجه يمكن لهؤلاء الانتقال إلى الجامعة من عدمه.

4-1- طريقة اختيار العينة :ولقد وقع اختيار الطالبة على العينة بطريقة مقصود، وهم كل المسجلين من تلاميذ الثالثة ثانوي لدى مراكز التنمية البشرية والتدريب والتطوير، والذين أرادوا الاستفادة من خدمات تلك المراكز في تعلم مهارات جديدة للقضاء على القلق و الخوف من الامتحان والسيطرة على الذات وتغيير الاتجاهات في تلك المواقف، من خلال حضور الدورات التدريبية التي تُقام بخصوص تلك المواضيع هناك، والتي تحمل مسميات مختلفة .

الجدول رقم (16) يحمل بيانات عن عنوان كل دورة تبعا لكل مركز من المراكز المقصودة بالدراسة.

المركز	المدينة	عنوان الدورة
إشراق	العاصمة	التحضير النفسي للامتحانات
الرائد	وهران	كيف تستعد للامتحان
الذكاء	العاصمة	موجة النجاح

4-2 خصائص العينة : تم الحصول على متغيرات وخصائص العينة وفقاً للبيانات التي يدونها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة، وقد قامت الباحثة بتثبيت بعض المتغيرات التي قد تؤثر في اختبارات مقاييس الدراسة، مثل (العمر، الجنس، التخصص).

4-2-1 **من حيث السن**: تتراوح أعمار تلاميذ عينة الدراسة بين (18- 21) عاماً، في مجتمع الدراسة، من المتدربين بالمراكز الثلاثة.

4-2-2- **من حيث الجنس**: وتمت المقارنة بين الذكور و الإناث من المتدربين والمتدربات.

4-2-3- **من حيث التخصص الدراسي**: حيث تمت المقارنة بين أفراد العينة من حيث نوعية التخصص وفقا للتصنيف الآتي: علمي، رياضي، أدبي، لغات، تسيير واقتصاد.

4-3 - حجم العينة : بلغ حجم العينة المقصودة بالدراسة الأساسية 22 تلميذا وتلميذة موزعين كتالي : *4 متدربين بمركز الرائد بوهران، *11 متدرب بمركز إشراق بالجزائر العاصمة، *7 متدربين بمركز الذكاء بالجزائر العاصمة. وفيما يلي جدول بهذه المعطيات.

الجدول رقم (17) يوضح توزيع أفراد العينة التجريبية حسب المتغيرات التالية:- الجنس السن، التخصص الدراسي.

المتغير	الوصف	العدد	النسبة
الجنس	**ذكور**	**5**	**%22.72**
	إناث	**17**	**%77.27**
المجموع		**22**	**%100**
السن	**أقل من 20 سنة**	**21**	**%95.45**
	20 سنة فما فوق	**1**	**%4.54**
المجموع		**22**	**%100**
التخصص	**علمي**	**14**	**%63.63**
	رياضي	**5**	**%27.72**
	أدبي	**2**	**%9.09**
	تسيير ةاقتصاد	**1**	**%4.54**
المجموع		**22**	**%100**

5- الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية :

استخدمت الطالبة في هذه الدراسة أداتين هما: - **مقياس القلق كحالة وكسمة** : وهذا بعد التأكد من ثبات المقياس العالي وصدقه الداخلي في الدراسة الاستطلاعية، وهو جزء من مقياس القلق كحالة وكسمة، من إعداد سبيلبرجر Spielberger، 1983 والذي كيفه للبيئة المصرية **عبد الرقيب البحيري** سنة 1984 الذي يعتمد على أسلوب التقدير الذاتي مكون من 20 فقرة (ملحق.1.) وقد سبقت الإشارة إلى هذا المقياس في الدراسة الاستطلاعية.

نظرا لنوعية البحث الذي كان يسعى إلى تقصي مدى فعالية التدريب المُقام خارج بيئة المدارس النظامية أي بمراكز التنمية البشرية المعنية، والذي كان يخضع بدرجة كبيرة إلى وجود الحد الأدنى من القبول لما تقوم به الطالبة من أعمال داخل المركز، من تسجيل لما يدور في قاعة التدريب أثناء تقديم الدورة وتوزيع المقاييس على المشاركين قبل وبعد التدريب، الأمر الذي خشيت الباحثة من أنه قد يسبب إزعاجا للمدرب والمتدربين على حد سواء، ونظرا لضيق الوقت الذي أُتيح لها قبل شروع المدرب في العمل، فقد وجدت أنه من الأحسن الاكتفاء بصورة واحدة من هذا المقياس خصوصا وأنها لاحظت من خلال تصحيح أولي سريع أن كل العينة كانت من أصحاب قلق الحالة . تم استخدام هذا المقياس من أجل المجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القلق ومعرفة مستوياته عندهما قبل بدء التدريب لدى هذه

الأخيرة. وتجدر الإشارة إلى أن الطالبة قد استعاضت عن كلمة "مطلقا " في البديل الأول من الإجابات بكلمة " أبدا" نظرا لأنها لاحظت أن هذه الأخيرة هي الأكثر تداولا في أوساط المجتمع الجزائري من سابقتها.

- **مقياس قلق الامتحان** : وتم استخدام هذا المقياس بعد التأكد من ثباته وصدقه هو الآخر في الدراسة الاستطلاعية، ولقد حافظت الطالبة على تسميته بمقياس " **الاتجاه نحو الامتحان** " (صالح،2010)عند التطبيق حتى لا تزيد من ارتباك العينة آو توحي لها بطريقة غير مباشرة عن وجود قلق لديها مما قد يزيد من نسبته عندها، تماما كما فعلت مع مقياس القلق كحالة والذي اعتمدت له العنوان التالي **"التقدير الذاتي"** وهو الآخر مقياس من 20 فقرة (ملحق2)، ولقد سبقت الإشارة كذلك إلى هذا المقياس في الدراسة الاستطلاعية .

6- إجراء الدراسة الأساسية:

6-1- التطبيق على المجموعة التجريبية في (مركزي الرائد وإشراق): تم إجراء الدراسة الميدانية الأساسية بتطبيق الأداتين معا يومي 20 – 21 من شهر أفريل في كل من مركزي الرائد بوهران وإشراق ببئر خادم بالجزائر العاصمة، وهما اليومان اللذان بُرمجت فيهما الدورتين التدريبين بالمركزين والخاصة بالتحضير النفسي والتقني للامتحان. ولذلك الغرض تنقلت الطالبة الباحثة إلى الجزائر العاصمة من أجل تغطية فعالية الدورة هناك وتطبيق المقياسين على الطلبة المسجلين، ونظرا لتزامن هذه الدورة مع مثيلاتها بمركز الرائد بوهران فقد أوكلت الباحثة مهمة تغطيتها وتطبيق المقياسين على المتدربين هنالك إلى إحدى زميلاتها من قسم الماجستير في الصحة النفسية لسنة 2012 -2013 بجامعة وهران، بعد تعريفها على أدوات القياس وشرح ما يجب أن تُنجزه هذه الأخيرة خلال تواجدها بالمركز، وتم هذا طبعا بعد الاتصال المسبق بإدارة المركز لإبلاغهم بحضور الطالبة المُساعدة، والتي نابت عنها في تسجيل مجريات الدورة مع أخذ بعض الصور عن نشاطاتها وتوزيع المقياس الأول " التقدير الذاتي " قبل البدء في التدريب وذلك يوم 20 أفريل على الساعة 09 صباحا في مركز الرائد وعلى الساعة 10.00 بمركز إشراق، أما المقياس الثاني "الاتجاه نحو الامتحان " فقد طُبق يوم 21 أفريل على الساعة 16.45 دقيقة بمركز الرائد، وعلى الساعة 17.00 تقريبا بمركز إشراق بعد ختام الدورة وقبل توزيع الشهادات على المشاركين، و كل ذلك بعد استئذان المُدرب والمتدربين على حد سواء.

6-2- التطبيق على المجموعة التجريبية في(مركز الذكاء): وكان ذلك يوم 18 ماي 2012 بمقر المركز (بوزريعة) على الساعة 17.30 دقيقة وهي الفترة التي أنهت فيها المُدربة نشاطات التدريب الخاصة بورشة ذلك اليوم والتي خُصصت للتدرب على بعض التقنيات للتخفيف من حدة القلق و الخوف من الامتحانات، حيث وزعت الطالبة المقياسين على المشاركين ووضحت لهم كيفية الإجابة كما ردت على مختلف استفساراتهم .

6-3- التطبيق على المجموعة الضابطة : أما التطبيق على العينة الضابطة فقد تم على مدى ما يُقارب العشرة أيام بدءا ب 06 ماي 2012 إلى 15 من نفس الشهر وقد تزامن ذلك مع فترة الامتحان التجريبي (بكالوريا)، وتم على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية البليدة. تم اختيار العينة الضابطة بطريقة مكافئة للعينة التجريبية، حيث كان أفرادها من المتمدرسين بالصفوف النهائية من التعليم الثانوي، وقد تم مراعاة شرط التكافؤ بين العينتين الضابطة والتجريبية من حيث الخصائص المعتمدة في الدراسة، وفيما يلي جدول تفصيلي بمواصفات العينة الضابطة :

جدول (18) يبرز مواصفات العينة الضابطة من حيث السن، الجنس، التخصص الدراسي.

المتغير	الوصف	العدد	النسبة
الجنس	**إناث**	**18**	**% 72**
	ذكور	**7**	**% 28**
المجموع		**25**	**%100**
السن	**أقل من 20 سنة**	**22**	**%88**
	20 سنة فما فوق	**3**	**%12**
المجموع		**25**	**%100**
التخصص	**علمي**	**14**	**%56**
	رياضي	**4**	**%16**
	أدبي	**5**	**%20**
	لغات	**2**	**%8**
المجموع		**25**	**%100**

هذا و نظرا لبعض الظروف القاهرة التي لم تسمح للطالبة بالتنقل إلى مقر الولاية في ذلك الوقت، فقد استعانت هذه المرة كذلك بإحدى زميلاتها من هناك وهي خريجة علم نفس العيادي لسنة 2008 من جامعة البليدة وأستاذة التعليم الثانوي تخصص تاريخ وجغرافيا منذ 15 سنة، بعد أن أطلعتها على كيفية الإجراء والتعليمات، والتنبيه إلى أخطاء الإجابات المحتملة وكل ما يتعلق بالقياس السليم .

7- الأسلوب الإحصائي المُستخدم : إن الإحصاء الاستدلالي هو مجموعة الطرق للتعرف على خصائص المجتمع من خلال العينة الإحصائية من هذا المجتمع، معتمدة طرق إحصائية محددة، والإحصاء الاستدلالي يتعامل مع التعميم والتقدير و التبوء، إلا أنه يتسم في بعض الحالات بعدم التأكد مما يدعونا لمعالجة القياس في هذه الأحوال تحت باب علم الاحتمالات مما يعطي فكرة عن الخطأ المحتمل وقوعه من الباحث حال التعميم على المجتمع المسحوب منه العينة العشوائية محل الدراسة (الفرا،2008:29).

و البحوث التربوية والاجتماعية تتميز مجالات دراستها ومشكلاتها بتعدد المتغيرات وتشابكها، ويتطلب تحليل البيانات المستمدة منها أساليب إحصائية متقدمة تتضمن عمليات رياضية معقدة، ومتكررة يصعب تنفيذها بسرعة ودقة دون استخدام برامج إحصائية جاهزة للحاسوب... ولعل أهم البرامج الإحصائية شائعة الاستخدام هو حزمة أو نظام البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS/ PC (علام ،2004: 40) وبناءا على ما تقدم لم تجد الطالبة الباحثة بُد من استخدام هذا البرنامج المتطور في طبعته 15 في تحليل اختبار الفرضيات وفق مجموعة من الاختبارات التي تتناسب كل منها حسب طبيعة الفرضية المطروحة، لذا عمدت الطالبة الباحثة إلى استعمال الأسلوبين الإحصائيين التاليين :

- الإحصاء الوصفي : نسب مئوية ، متوسطات ، انحرافات معيارية .

- الإحصاء الاستدلالي: وفيه استخدمت الطالبة جملة الاختبارات التالية:

- اختبار ليفين **(Levene's Test)** للمجانسة بين العينات التجريبية والضابطة، يقصد بشرط التجانس أن التباينات أو الانحرافات المعيارية للمجتمعات المسحوب منها العينات تكون متساوية.

- اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين **Independent-Samples T-test**

- اختبار " ف " ANOVA وهو مصطلح انجليزي مختصر لكلمة **ANALYSIS OF VARIANCE**، ويعتمد هذا الأسلوب على تحليل التباين الذي هو متوسط

مربع انحرافات القيم عن وسطها الحسابي، وقد استخدمته الطالبة لدراسة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد في عينات المراكز الثلاث في القياس القبلي والبعدي

8- عرض الحقائب التدريبية لكل دورة تدريبية:

لدى تغطية الطالبة لفعالية الدورات المقامة في كل مركز من المراكز السابقة، حصلت من إدارتها على **نسخ مطبوعة (الكترونية)** من الحقائب التدريبية المُقدمة، والتي كان المُدربون يعرضونها في شكل شرائح **باور بونت power poin** على المتدربين أثناء الدورة وهو ما ستعرضه في هذا الجزء من الدراسة الأساسية، إضافة إلى عرض فعالية كل دورة كما تم تغطيتها من قبل الطالبة، ولقد أخذت الطالبة صور من كل المراكز عن مجريات الدورات عبر مختلف الخطوات التي كانت تُنجزها خلال فترة التدريب .

وتجدر الإشارة إلى أن الطالبة قد تمكنت بعد موافقة إدارات المراكز التدريبية المختلفة من حضور الدورات التدريبية المبرمجة، إن بشخصها كما حدث بمركز إشراق والذكاء بالجزائر العاصمة، وإن بمساعدة معاونين لها، كما حدث بمركز الرائد بوهران، أين تزامن - كما تم ذكر ذلك سابقا- انعقاد الدورة التدريبية بهذا المركز مع انعقاد مثيلاتها في مركز إشراق في نفس الأيام وبنفس التوقيت. وبناءا على ذلك الحضور فقد تمكنت الطالبة من تغطية كل الدورات وتسجيل نسبة عالية مما جرى بداخل قاعات التدريب، تقريرا كتابيا وتسجيلا مصورا، وهو ما سيتم عرضه كتفصيل لما سارت عليه الدورة، بُتوضيح أكثر لمواضيع الحقائب التدريبية المعروضة بالباور باونت .

8-

1- الحقيبة التدريبية لدورة " كيف تستعد للامتحانات " من تأطير مركز الرائد (بوهران) الكلمة الترحيبية

ترحيب

مرحبا بكم
على الطريق إلى حياة أفضل
طريق التفوق و النجاح

الإخوة و الأخوات المشاركون في دورة

" كيف تستعد للإمتحانات "

يسعد مركز الرائد أن يرحب بكم

و أن يهنئكم على قراركم الالتحاق بهذه الدورة المتميزة

فمادة هذه الدورة معتمدة على أحدث المعلومات والخبرات

في مجال التطوير الذاتي، حتى يستغل كل شخص قدراته وإمكانياته

في أقصى حدودها لتحقيق النجاح و التفوق في حياته كلها.

ويقدمها الأستاذ المتألق و المدرب المحترف

الشريحة (1)

نحن في حاجة إلى شيء من القلق .

ما لسنا بحاجة إليه هو قلق شديد.

أعراض القلق: : شعور بالارتعاش والارتجاف، ضعف التركيز، ضعف الذاكرة وضعف الأداء في الاختبارات.

استراتيجيات التوافق مع الاختبارات

1- **قبل الاختبارات**

2- **أثناء الاختبارات.**

3- **بعد الاختبارات .**

الشريحة(2)

عوامل القلق:

1- من أهم عوامل القلق مواجهة المواقف التي يشعر فيها الإنسان بالتهديد والخطر.
2- تعرض أحد الأقارب أو الأعزاء إلى تهديد أو خطر.
3- المبالغة في تقدير تهديد أو خطر ما.
4- التقدير المنخفض لقدرة الشخص على مواجهة تهديد أو خطر ما والتوافق معه.
5- التقدير المنخفض للإمكانيات المتوفرة لمواجهة تهديد أو خطر ما والتوافق معه.

الشريحة (3)

الشريحة(4)

قبل الاختبارات :

1- تعلم مهارة إدارة الوقت بصفة عامة.
2- المذاكرة الجيدة وتعلم مهاراتها.
3- إيجاد أوقات للراحة والترفيه.
4- إيجاد أوقات للرياضة.
5- النوم الكافي.

الشريحة (5)

قبل الاختبارات :
6- تعلم مهارات تخفيض التوتر والضغط النفسي .
7- تعلم مهارة التعامل مع مختلف أنواع الاختبارات
8- زيارة أماكن الاختبارات قبل إجرائها.
9- الوصول إلى أماكن الاختبارات مبكرا.
10- عدم الاعتماد على المذاكرة قبيل الاختبارات فقط.

الشريحة (6)

قبل الاختبارات :
11- الاستعداد المعنوي قبل الاختبارات (الثقة بالنفس مثلا).
12- الدعاء بالتوفيق والنجاح أثناء الصلوات وخارجها
13- التفاؤل بالنجاح ومحاربة التشاؤم.

الشريحة (7)

أثناء الاختبارات:
6- تعلم مهارات تخفيض التوتر والضغط النفسي .
7- تعلم مهارة التعامل مع مختلف أنواع الاختبارات .
8- زيارة أماكن الاختبارات قبل إجرائها.
9- الوصول إلى أماكن الاختبارات مبكرا.
10- عدم الاعتماد على المذاكرة قبيل الاختبارات فقط.

الشريحة(8)

أثناء الاختبارات:

1- ترتيب الأسئلة من ألأسهل إلى ألأصعب.

2- البدء في الإجابة عن الأسئلة الصعبة.

3- في حالة الشعور بخوف شديد أو قلق شديد بعد قراءة الأسئلة أعد تمرين التنفس و التركيز.

4- إذا بدأت الإجابة عن سؤال ما ووردت إلى ذهنك إجابات عن أسئلة أخرى فاكتبها في ورقة منفصلة وارجع إليها فيما بعد.

5- وزع الوقت المُخصص للاختبار على مجموع الأسئلة حسب مستويات صعوبتها.

الشريحة(9

أثناء الاختبارات:

6- تطبيق تقنية " توقيف الأفكار السلبية "(مثلا تكرار كلمة قف كتابة أو رسم لوحة المرور (قف).

7- إذا اشتدت حالة القلق يمكن تطبيق تقنية " الإيلام ".

8- تكرار كلمة اهدأ أو اصبر عدة مرات .

9- تحويل الذهن من الأفكار السلبية وتركيزه على أشياء أخرى لا علاقة لها بالاختبار(مثلا تعداد الكراسي في الصف الواحد، تعداد الطلاب عموديا أو أفقيا).

10- قراءة المعوذتين وآية الكرسي والدعاء.

الشريحة (10)

أثناء الاختبارات

11- استحضر مواقف أو مناظر جميلة ذهنيا

12- استبدل الأفكار السلبية بأخرى إيجابية أثناء حديث النفس.

بعد الاختبارات :

1- خذ قسطا من الراحة.
2- لا تراجع إجابتك ولا تناقش زملاءك فيها.
3-استعد للاختبارات القادمة.
4- تفاءل بالمستقبل واعمل وفق هذا التفاؤل.
5- استبدل المشاعر السلبية بمشاعر إيجابية.
6- استبدل الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.

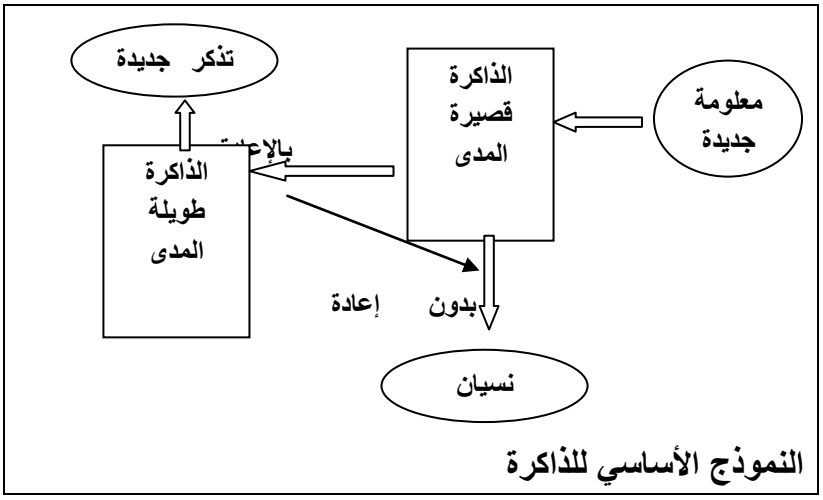
الشريحة(11)

طرق عملية لتحسين الذاكرة للاستذكار :

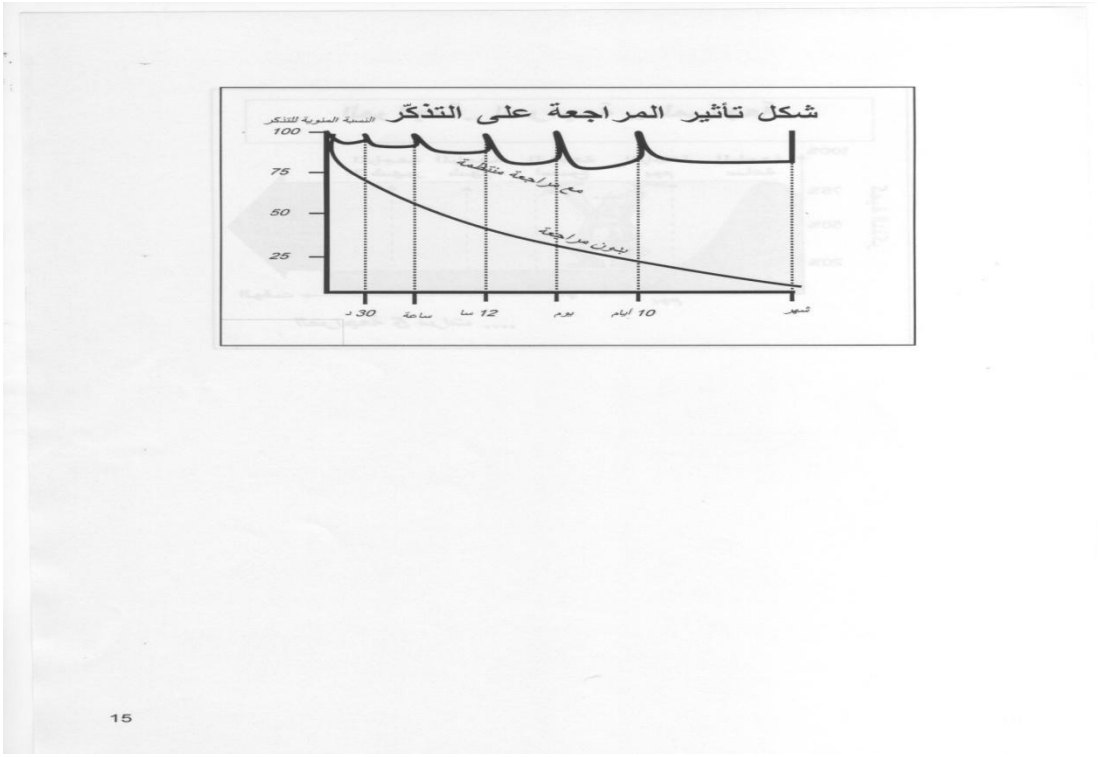
1- استرخ .
2- كن نشطا .
3-استخدم فترات أقصر من الوقت لأداء مهام متعددة.
4- قسم المادة الدراسية.
5- كون ارتباطات ذهنية قوية.
6- تدرب على ما تم استذكاره.
7- قم بالمراجعة مبكرا وعلى أساس منظم.
8- طور أدوات معاونة أساسية لذاكرتك.
10- تدرب ثم تدرب ثم تدرب .
11- فكر في الأمر عند النوم .
12- استكشف الأدوات المعاونة المتقدمة للذاكرة.

الشريحة(12)

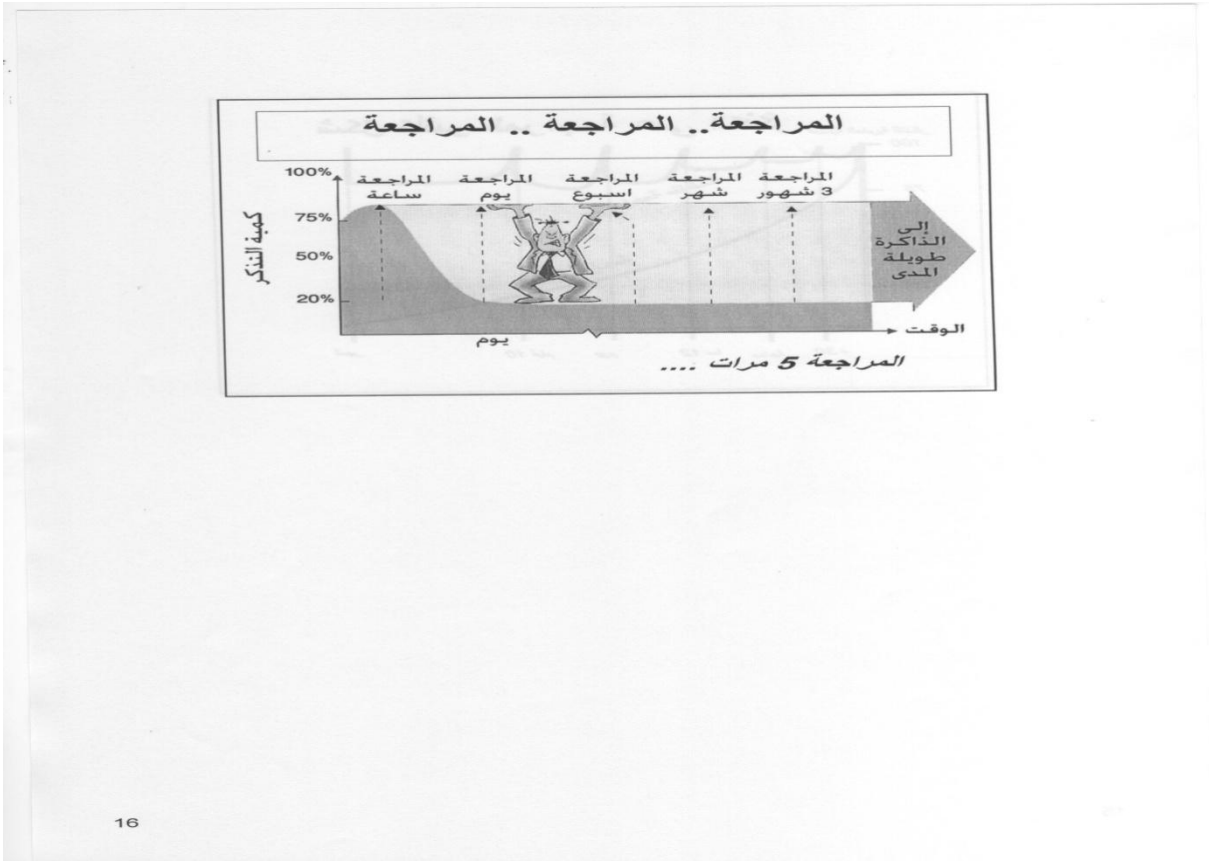
الشريحة (13)



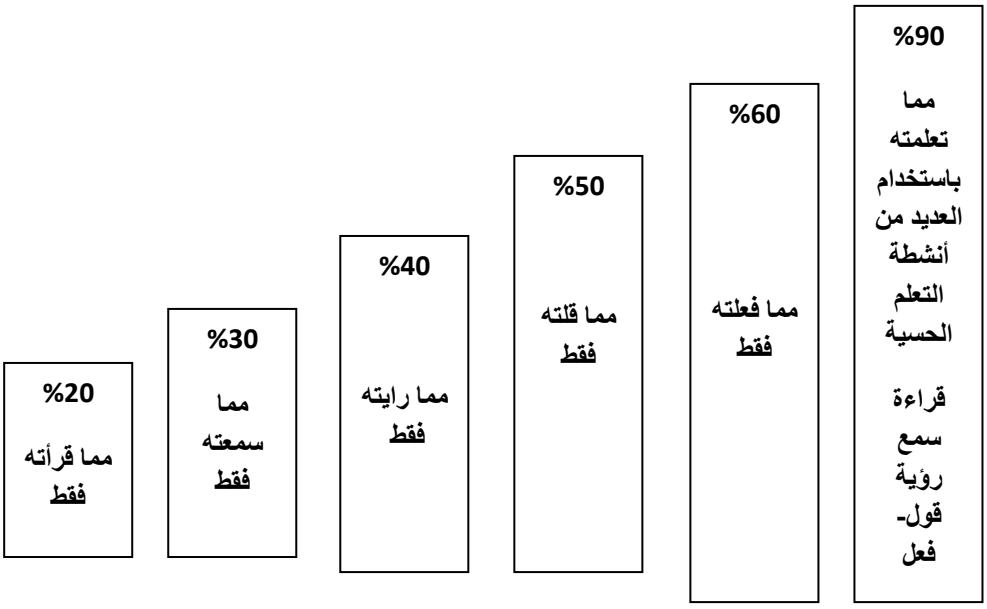
النموذج الأساسي للذاكرة


شكل تأثير المراجعة على التذكّر
النسبة المئوية للتذكر
100
75
50
25
مع مراجعة منتظمة
بدون مراجعة
30 د
ساعة
12 سا
يوم
10 أيام
شهر
15

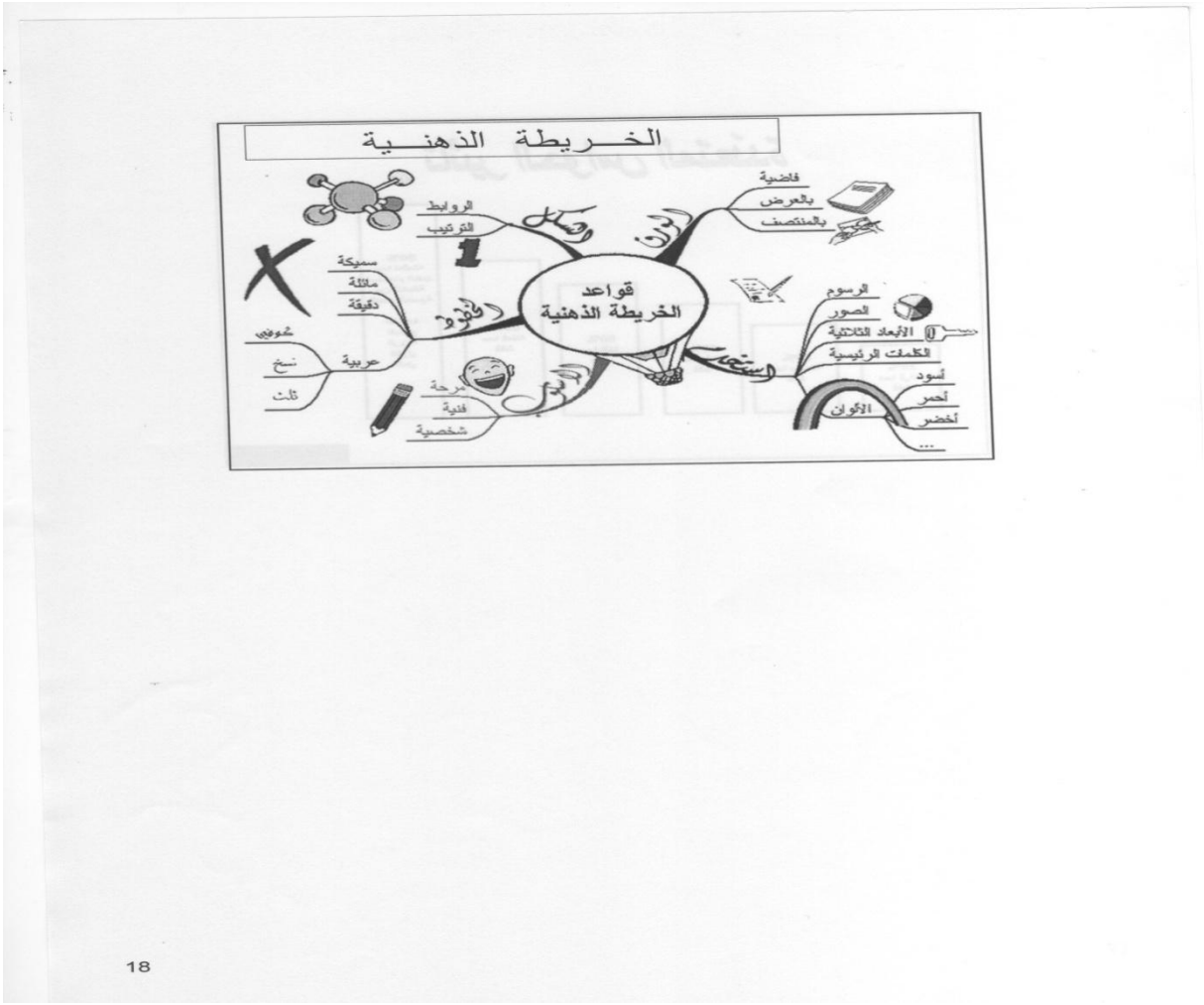
الشريحة (14)



الشريحة (15)



الشريحة (16) (تأثير الحواس المتعددة)



الشريحة (17)

كانت تلك مجموع الشرائح المصورة التي احتوت عليها الحقيبة التدريبية لدورة " كيف تستعد للامتحانات " بمركز الرائد، ونستعرض فيما يلي تفصيل لما جاء في الدورة التدريبية كما سجلته الطالبة

2-8- مجريات الدورة التدريبية كما تم تسجيلها من قبل الطالبة :

اليوم الأول من الدورة 20 / 04 / 2012:

القياس القبلي:

بعدما تم استئذان المُدرب في توزيع المقياس القبلي على المتدربين في أوقات سابقة، قام هذا الأخير بإعلام المتدربين بما ستقوم به الطالبة المساعدة من توزيع لنسخ المقياس عليهم، كما تدخلت هذه الأخيرة للتعريف بهذا الإجراء وحيثيات تطبيقه ، وطمئنت المشاركين في الدورة إلى سرية التعامل مع البيانات التي طُلبت منهم في صدر الأداة ، كما أكدت لهم بأن المعلومات التي سيدلون بها لن تُستغل إلا في إطار

الدراسة التي تُجريها الباحثة . استغرقت عملية القياس القبلي ما بين توزيع الاستمارات واسترجاعها ما يُقارب 20 دقيقة ، ثم انطلقت الدورة .

الانطلاقة: كانت في حدود الساعة التاسعة - 10.00- صباحا، استهلها المدرب بالترحيب بالحاضرين وتشجيع عملية التعارف بين الحضور، وسُجلت مختلف **فعاليات الدورة في الجدول (19).**

التوقيت	النشاط الذي يقوده المدرب	أسئلة المدرب وتعليقاته	ردود أفعال المتدربين
10.00	**مدخل إلى الدورة: سؤال**	**" لماذا أنا هنا ؟" .**	**- اجابات المتدربين** **-أكتسب مهارات تساعدني على التفوق والنجاح.** **- أتغلب على عوامل القلق و أل .stress** **- : لكي أكتسب مهارات لأتغلب على الخوف .** **- لأتغلب على الخوف والتوتر.** **-:التوصل إلى وضع برنامج مناسب للمراجعات الهامة (مواد الحفظ).** **- أكون أكثر استعدادا لشهادة التعليم المتوسط خصوصا في مادة الفيزياء.**
09.30	**سرد قصة**		**إنصات**
	تمرين الأهداف: **سؤال المدرب:**	**خذ ورقة وأكتب فيها ثلاث أهداف تُريد أن تُحققها في الخمس سنوات القادمة (مهنة، زواج)** **- ماذا تُفكر لأن تفعل بالمهارات والمعلومات التي تأخذها من الدورة ؟**	**تنفيذ** **ج1:التطبيق والاستمرارية (المهارة تصبح مهارة عندما نكررها)**
10.20 د	**- تمرين: "اليمين واليسار"**		
10.30 د	**عرض الشريحة رقم (1)**	**تعريف بالقلق العادي والقلق غير العادي (الحصر) ، وعوامل القلق**	**إنصات**
10.40 د	**استراحة (جلسة شاي)**		
10.55 د	**تمرين «السرعة "**	**أكتب 20 كلمة تبدأ بحرف**	**تنافس في الأداء .**

		السين وبها أربعة (4) أحرف .	
11.15 د	تمرين "التنفس "	أحسب عدد الزفرات التي تخرج في الدقيقة (1) دقيقة	
11.20 د	عرض الشرائح رقم (4) (5)- (6)	التعليق عليها. عند التطرق إلى نقطة النوم الكافي : – (التبكير – النوم على وضوء –قراءة القرآن – الأدعية) عند التطرق إلى : مهارات تخفيف الضغوط : في حالة التردد عموما تكون الإجابات الأولى هي الصحيحة .	
11.55 د	تمرين: "التنفس البطيء "	مارس هذا التمرين أثناء الامتحان لطرد التوتر .	تدرب على التنفس المطلوب – تكرار-
12.10 د	تمرين: " دائرة الامتياز " مثال: البطل العالمي في التنس " André Agasé"	تخيل نفسك في قاعة الامتحان وأنت تشعر بكل قوة وتُحس بكل ثقة.	
12.30 د	استراحة الغداء		مناقشات جماعية.
الجلسة المسائية			
14.15 د	مراجعة لما جاء في الجلسة الصباحية		
14.20 د	مقطع فيديو " Mister Bean«	تابعوا هذا الفيديو للتنشيط ولكسر التركيز	متابعة وضحك
14.30 د	الشرائح (4) – (5) – (6)	شرح لخطوات التي يقوم بها التلميذ قبل الاختبارات	
14.35د إلى 14.42د	تمرين «الاسترخاء "		
14.45 د	تمرين " رفع التركيز "		تطبيق
15.10 د	مقطع فيديو " النجاح " " البعض يعتقد انه لا يقدر على أن يكون...."	تعليق عليه	مشاهدة
15.15د	تمرين " القضاء المعرفي على الفشل "	أكتب خمسة أسباب يمكن أن تجعلك تفشل في الامتحان مع استشعار تلك المواقف. - مزق الورقة – وأنت	

		تستشعر كامل قوتك في القضاء على تلك الأسباب	
15.30 د	تمرين " الاسترخاء "	استرخي .. طبق ما تعلمته في الاسترخاء.	تطبيق
15.35 د	تمرين " القدرة الحسابية العالية "	ابحث عن ثلاثة أرقام جمعها = ضربها هيا 1 – 2 – 3 -	
15.40 د	عرض الشرائح (8) – (9) - (10)	تعليق عليها: ماذا يجب عليك أن تفعل أثناء الاختبارات	تركيز مع المدرب .
16.27 د	تمرين " الساعة الداخلية "	شرح مع التعليق	محاولات للتطبيق.
16.40 د	تمرين " توسيع القفص الصدري "	الشهيق الصحيح يظهر بارتفاع حجم البطن وصعوده إلى أعلى ، والزفير عكس ذلك انحسار البطن إلى الداخل .	محاولات للتطبيق
17.00 د	ختام اليوم الأول من الدورة		

اليوم الثاني من الدورة 21 / 04 /2012 :

الانطلاقة: كانت في حدود الساعة التاسعة وعشر دقائق 09.10 صباحا.

التوقيت	النشاط الذي يقوده المدرب	أسئلة المدرب وتعليقاته	ردود أفعال المتدربين
09.10 د	مراجعة لما جاء في اليوم الأول من الدورة.		
09.25 د	محاضرة مصغرة عن " أهمية الدراسة والتعلم "	" التعلم والاختبار سُنة كونية "	إنصات
09.31 د	عرض للشرائح (11) سؤال للجميع :	استشهاد بقول الرسول: (صلى الله عليه وسلم) اغتنم خمسا قبل خمس: - شباب قبل هرمك . - غناك قبل فقرك . - صحتك قبل سقمك . - فراغك قبل شُغلك . - حياتك قبل موتك . اجب عن السؤال التالي: ماذا سأربح عندما أتفوق دراسيا ؟؟	ج1 : أحقق إنجازا ج2 : أحقق هدفا . ج3 : الاستفادة من

			الخبرة ج4 : أكون قدوة للآخرين
11.05 د	التحضير التقني للامتحان " مذاكرة المواد الدراسية "	قسم المواد الدراسية كتالي **مواد الفهم : كالتاريخ – الجغرافيا ..** **طريقة مذاكرتها : في مكان هادئ – القراءة بصوت منخفض – تلخيص (بالخارطة الذهنية مثلا) – تكرار .** **مواد الحل: كالرياضيات الفيزياء، الكيمياء...** **طريقة المذاكرة: حفظ القواعد والنظريات – تكرار الحل التحريري – حل الأسئلة القديمة.** **مواد الحفظ: كالنصوص الأدبية والأحياء..** **طريقة المذاكرة : الحفظ بطريقة الصوت المرتفع – تخيل أنك مُدرس وأنت تشرحها - تلخيص بإحدى الطرق (الخارطة الذهنية)**	تسجيل للمعلومات
11.25د	عرض الشريحة (12) "طرق عملية لتحسين الذاكرة للاستذكار"	تعليق وتفصيل للخطوات.	تسجيل للمعلومات
11.30 د	تمرين " الاستذكار "	أكتب 10 أشياء تشتريها من المتجر (صابون، زيت، معجون...) اقلب الصفحة ثم أعد كتابتها .	تطبيق التمرين
11.40 د	عرض الشريحة (14) "تأثير الحواس المتعددة"	التعليق على المعلومات الواردة فيها .	متابعة وتسجيل.
11.45 د	عرض الشريحة (16) "النموذج الأساسي للذاكرة"	التعليق على المعلومات الواردة فيها	متابعة وتسجيل.
11.55د	عرض الشريحة (15) "المراجعات الخمس "		
12.10 د	تمرين : " تحرير العواطف السلبية اتجاه الأشياء " بتقنية EFT =	شرح للتقنية (التحدث إلى النفس بطريقة إيجابية مع الضرب الخفيف على مسارات	

	Emotionnel Freedom Technic لصاحبها جون غريندر	الطاقة في نفس الوقت، النقاط 15 في الجسم). - تذكير بضرورة بالاستعانة بالله. - تذكر القول المأثور: sa passe sa casse	تطبيق وممارسة
12.40 د	عرض الشريحة (17) " الخريطة الذهنية "	تعليق وشرح .	تسجيل للمعلومات والكيفية
13.00 د	استراحة الغداء		مناقشات جماعية.
الجلسة المسائية			
13.20 د	مراجعة لما جاء في الجلسة الصباحية		
14.20 د	سرد بعض القصص معبرة تمرين " الاسترخاء من أجل إعادة التوازن "	النفس التي أن تحرقها من أجل التفوق: * الحالة النفسية السيئة * الحالة العائلية (وفاة، طلاق، مشاكل..) * الحالة الاجتماعية (بيئة جيران ، البلاد ...) . * الحالة المادية . * الحالة الجسدية . * الخوف ، * العمر .. * العادات (لا أستطيع تغيير عاداتي) طبق التمرين لإعادة التوازن البدني والذهني	متابعة وتسجيل . ممارسة وتطبيق .
14.32 د	محاضرة مصغرة " كيف تستعد للاختبارات "	* الاستعداد على المدى البعيد وهذا : - بالمذاكرة المنتظمة . - بأداء الواجبات في مواعيدها. - بالانتباه لشرح المُدرس * الاستعداد في الأسابيع الأخيرة وهذا : - بوضع جدول خاص للمراجعة اليومية . - مراجعة النقاط الرئيسية مع النقاط الفرعية لكل درس . - راجع الملخصات إن حضرتها .	متابعة وتسجيل كتابي للمعلومات.

	" كيف تستعد ليلة الامتحان" " صباح الامتحان "	- لا تنس أن تجعل لنفسك وقتا للراحة - لا تذاكر وأنت متعب . - تجنب السهر ونم مبكرا - تذكر أن راحة الذهن والجسد ضرورية في استعدادك للامتحان . - الاستيقاظ المبكر، يُستحسن مع الفجر والصلاة والدعاء. - لا تحاول تعلم شيئا جديدا وحافظ على صفاء الذهن - عند الذهاب إلى الامتحان تجنب مناقشة زملائك حتى لا تتشتت أفكارك. - الثقة بالله ، الثقة بالله ، الثقة بالله (حسن الظن).	
16.00 د	عرض الشرائح (8)- (9) (10) .	شرح ما جاء فيها وتفصيل	متابعة وإنصات.
16.55 د	تذكير ب " أهمية الغذاء "	لا تنسى طعامك (خضر وفواكه موسمية..تجنب المشروبات الغازية والطاقوية (red-bool) مثلا	إنصات
17.00 د	ختام اليوم الثاني من الدورة	شكر وتمنيات بالنجاح للجميع	انصراف.
ختام الدورة وتطبيق القياس البعدي			

8-2- الحقيبة التدريبية لدورة " الاستعداد النفسي للامتحانات " من تأطير مركز إشراق ببئر خادم (الجزائر العاصمة) الشريحة (1)

بسم الله الرحمان الرحيم

الإستعداد النّفسي للامتحانات

إعداد وتقديم

د. أمين فركول

مدير مركز إشراق للتنمية البشرية

مدرّب و محاضر عالمي

الشريحة (2) كلمة ترحيبية وتقديم للدورة :

ترحيب

يسرّني و يسعدني أن أرحّب بكم باسمي الشخصي أنا

الدكتور أمين فركول

كما أسأل العلي القدير *لكم* **التوفيق و السداد في حياتكم**

دورة "الاستعداد النّفسي للامتحانات" من أهم الدورات الخاصة بالطلبة، إذ أنّ الكثير منهم يعيشون الضغوط و المخاوف المتعلّقة بالامتحانات و لا يعرفون كيف يخفّفونها أو ينقصون من آثارها السلبية ، و حتّى تكون لحياتكم الدراسية معنى و يحصل لكم الاستمتاع بها و بلحظاتها سأصحبكم في رحلة " الاستعداد النّفسي للامتحانات"

وسنعيش معا كيفية إدارة مخاوف الامتحان و من ثم كيفية الاستمتاع بالحياة الدراسية .

فأهلا و سهلا بكم في عالم الاستعداد النّفسي للامتحانات

كما لا يفوتني أن أنقل إليكم تحيات إخوانكم القائمين على مركز

" إشراق للتنمية البشرية"

الجزائر العاصمة

أقوال و حكم

التوتّر و الجنون توأمان، و

هما يسيران دائما جنبا إلى

جنب

عندما تضحك يضحك العالم معك ،

و

عندما تبكي تبكي لوحدك

الشريحة (3) : أمثال وحكم .

الشريحة (4) مدخل إلى الخوف من الامتحان.

في سنوات السبعينيات كان العلماء يقولون بأنّ المخاوف كلّها مكتسبة ما عدا خوفان و هما الخوف من السقوط و الخوف من الأصوات المزعجة،أمّا اليوم فإنّ العلماء و تقريبا بالإجماع يقولون أنّ المخاوف كلّها مكتسبة، الشيء الإيجابي في المعلومة أنّه مادامت المخاوف مكتسبة هذا يعني أنّ التخلّص منها ممكن جدّا وسهل.

من بين المخاوف المكتسبة الخوف من الامتحانات عند الطلبة، فالخوف من الامتحان يكتسبه الطالب من جرّاء التجارب السلبية التي يعيشها في حياته الدراسية والتجارب السلبية هي عبارة عن الخبرة المكتسبة، والخبرة يتمّ اكتسابها عن طريق ما نراه وما نسمعه و ما نلمسه و ما نشمّه و ما نتذوّقه في عالمنا الخارجي و الخبرة هي إدراكنا الذاتي للحقيقة و ليست الحقيقة.

لو أسأل الطلبة الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي:ماذا يمثّل بالنّسبة إليكم "545"،و طلبة الرابعة متوسط "285" و طلبة الخامسة ابتدائي "125"؟

هذه الأعداد هي معدّل الامتحانات التي مرّ بها الطالب من الأولى ابتدائي إلى السنة التي هو فيها الآن وفق الترتيب السابق،فلماذا يخشى الطلبة من الامتحانات؟

الشريحة (5) الخوف خبرات يمكن تغييرها

فهل يمكن

أن تتغيّر الخبرة و إن تغيّرت فهل يمكن أن تتغيّر بسرعة؟الإجابة هي نعم يمكن تغييرها و بسرعة . من بين الوسائل التي يتمّ تغيير الخبرة من خلالها هناك نمط يسمّى " الخطوات الأربع للتغيير في البرمجة اللغوية العصبية – الشفرة الجديدة–" و هذا النّمط يطبّق كالآتي:

تسترجع في ذاكرتك موقفا كنت فيه خائفا أو متوتّرا من الامتحان، تستحضره بتفاصيله.

تقوم بتمرين ناسا لمدّة لا تقلّ عن 15 د،بأن تقف أمام جدار و تحدّد نقطة افتراضية عليه وأن تكون أفقية بالنسبة لعينيك،ثمّ تتلفّظ بالاتّجاهات و تحرّك عينيك في الاتّجاه المتلفّظ به، و الاتّجاهات هي يمين،يسار،أعلى و أسفل.

بعد الانتهاء من تمرين ناسا السابق تعود إلى السياق و تلاحظ التغييرات التي حصلت فيه.

تكرّر هذا التمرين تصبح لا تشعر بالخوف من الامتحانات.

الشريحة (6) قصة شون سيفنسون (الرجل ذو العظام الزجاجية – أعظم مدرب عالمي اليوم)

لو سألتك سؤالا،وهو هل تتمنّى أن تكون مكان "شون ستيفنسون' الذي ولد بمرض جيني خطير و مرض العظام الزجاجية التي تتكسّر بمجرّد أبسط حركة عليها؟أكيد ستكون إجابتك:لا،ولو أخبرتك أنّ "شون" معالج و متحدّث قوي و ناجح تمّ استقباله من طرف رئيس الولايات المتّحدة الأمريكية "بيل كلينتون"، فهنا أظنّ أنّك ستفكّر شيئا قليلا من الوقت ثمّ تقول :نعم أريد أن أكون مكانه.

هل تدري ما الذي جعل "شون" يصل إلى ما وصل إليه؟ إنّه و باختصار شديد قضى على عبارة " ولكن" في حياته، و قد اكتشف أنّ عبارة "ولكن" متعلّقة بواحد أمور ثلاثة و التي هي: الخوف،عدم الثقة أو الأعذار.

ألا تريد أن أخبرك بما يقضي على كلّ واحدة من الأمور السالفة الذكر.

يتمّ القضاء على المخاوف فالاعتراف بأنّ الخوف ما هو إلاّ مجرّد توهّم يبدو لنا حقيقة " False Evidence Appear Real ".

كما أنّ المخاوف يتمّ القضاء عليها عن طريق طرح أربعة أسئلة على الذات بمجرّد الشعور بالخوف:

س1: ماذا يحدث لو حصل ما أخاف منه؟

كيف يتمّ القضاء على عدم الثقة في النّفس

أولا: بالتفكير في كلّ ما نعرف و نتقن ممّا تعلّمناه في حياتنا

ثانيا،بأن نترك شئون الله لله

كيف يتمّ القضاء على الأعذار

تعتبر الأعذار بمثابة الملاذ الآمن لأصحابها و بمثابة المبرّر القوي لعدم النّجاح.

علاجه يكمن في التفكير في الذين يعيشون نفس الظروف التي نحياها إلاّ أنّهم نجحوا في اجتيازها و تحقيق النّجاح في حياتهم، و مادام أنّهم نجحوا رغم الأعذار الكبيرة و الكثيرة فنحن كذلك نستطيع أن ننجح و بامتياز.

هل تنتبه لما تقوله لنفسك عن الامتحانات؟

يعتبر الحديث الداخلي السلبي عن الامتحانات بمثابة المثبّط الكبير للطلبة، و يمكن أن نصفه بالطفل الصغير الذي يصرخ للوصول إلى غرض معيّن و نحن لا نكترث به،حتّى يطغى على حياتنا و أحيانا قد يدمّها لنا.و للتحكّم فيما نقوله لأنفسنا نحتاج إلى أولا أن نراقب قاموسنا اللغوي و يكون ذلك بالإدراك و المتابعة،ثمّ ثانيا يكون باستبدال العبارات و الكلمات السيئة المثبّطة بأخرى قويّة و محفّزة ، و أخيرا يكون باستراق السمع من أنفسنا من حين لآخر و خاصة في أوقات الشدائد.

الشريحة (7) أجوبة عن الأسئلة السابقة .

الشريحة (8) نصائح وإرشادات .

طاقم المساعدة للصداقة

عزيزي الطالب قد تقضي على المخاوف و الأعذار و عدم الثقة و تبقى بعيدا عن النّجاح، أتدري ما الذي يجعلك كذلك ؟ إنّه الحرص على الصداقات السيّئة، لقد آن الأوان إلى أن نتخلّ عمّن يستنزفوننا كأصدقاء أو من يسحبوننا نحو المهالك، أو من يعملون على تدميرنا.

الاستثمار الأمثل للوقت

النّاجحون في امتحاناتهم هم الذين يستعدّون لها قبل وقتها بزمن طويل و كاف،لا يقضون وقتهم في التفكير بل يعملون و يكدّون و يجتهدون و يعمرون أوقاتهم بالمذاكرة و المراجعة و الحفظ و الاستعداد،لهذا أرجوك املأ جدولك للمذاكرة الفعّالة ونفّذه .

نصائح مهمّة

- **تعلّم و أتقن فنّ الاسترخاء و التنفّس الصحيح.**
- **احرص على قراءة ورقة الأسئلة يوم الامتحان كاملة وافهم جيّدا الأسئلة قبل البدء في الإجابة.**
- **احرص على أن تحافظ على وضعية جسدية مريحة و أنت في قاعة الامتحان و ليكن هذا حالك طيلة مدّة الامتحان.**
- **إذا قمت بالإجابة عن سؤال ما ثمّ اعتراك الشك فلا تغيّر الإجابة أمّا إذا تيقّنت من الخطأ فأعد الإجابة؟**
- **احرص على أن يكون خطّك واضحا مقروءا.**
- **لا تتحدّث عن المواد الامتحان قبل أداء الامتحان و لا بعده.**
- **احرص على أن تنام وقتا كافيا و نوما مفيدا.**
- **احرص على تفادي تناول السّموم.**
- **تناول وجباتك بانتظام.**
- **مارس الرياضة باستمرار و لو لأوقات وجيزة و بحركات بسيطة.**
- **أكثر من الدّعاء و قراءة القرآن.**
- **استمر في الاستعداد إلى الامتحان إلى غاية الليلة الأخيرة و حاول أن تكون لك فترات للاستراحة و الاستجمام.**
- **اشرب الماء بكثرة فإنّه مصدر الحياة و يقوّي عندك التركيز .**

الشريحة (9) تقنية EFT

تقنية تحرير العواطف للقضاء على مخاوف الامتحان

E F T

تعتبر هذه التقنية و التي تتعامل مع الجهاز الطاقوي للإنسان من أقوى التقنيات للقضاء على المشاعر السلبية المثبّطة و بصورة جدّ سريعة .

أولا :قم بقياس مدى خوفك من الامتحان في بداية التمرين و هذا في سلّم افتراضي من 0 إلى 10.

ثانيا: قم بالتربيت بأصبعين من أصابعك على نقطة الكاراتيه بين 5 إلى 10 تربيتات خفيفة و أنا تردّد عبارة" رغم هذا الخوف من الامتحان إلاّ أنّني أحبّ نفسي و أحترمها و أقدّرها".

ثالثا: يمكنك فعل الأمر السابق مع التربيت على نقطة العكس الطاقوي الموجودة تحت الترقوتين من اليمين و اليسار.

رابعا: تقوم بالتربيت على النّقاط التالية،تحت العينين،عند بداية الحاجبين من جهة الأنف،عند العين الثالثة في الجبهة، عند الصدغين،تحت الأنف، تحت الشفة السفلى،تحت الترقوتين،عند نهاية القفص الصدري من الجانبين،عند الضفيرة الشمسية، تحت الإبطين.

خامسا:تواصل التربيت على الأصابع التالية،الإبهام،السبابة، الوسطى و الخنصر.

سادسا:التربيت على نقطة التجمّع الموجودة في ظهر اليد بين الخنصر و البنصر.

سابعا:تقوم بتدوين العينين في اتّجاه عقارب الساعة و عكسها و أنت تنغّم بشيء ما.

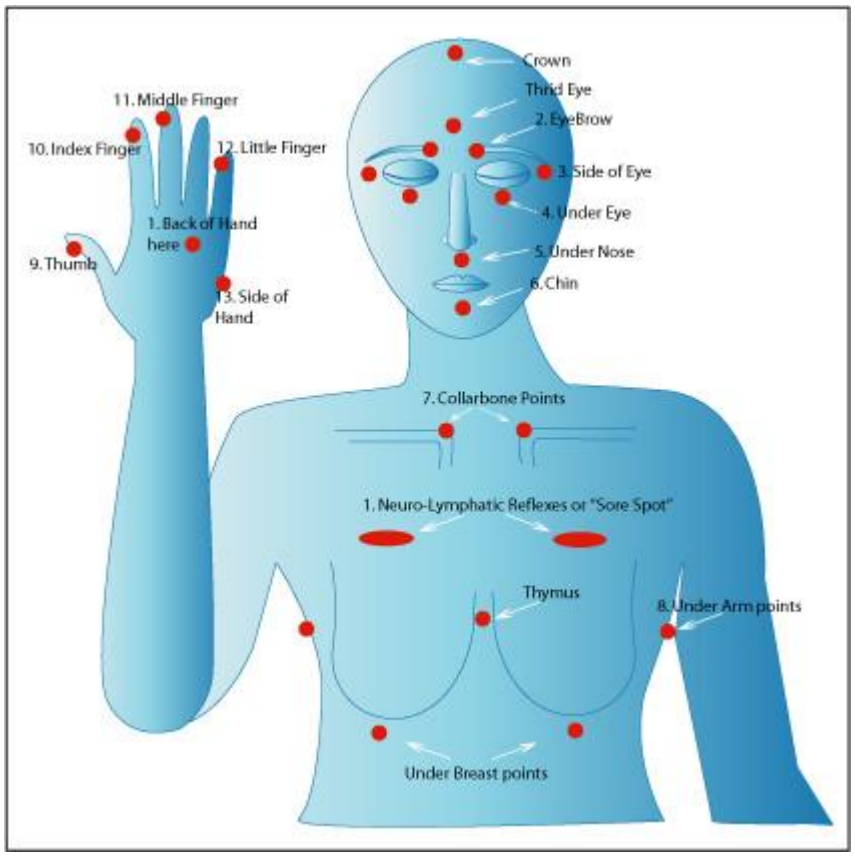
ثامنا: تعدّ و بسرعة فائقة من 1 إلى 5

تاسعا:تقوم برسم شكل علامة X بعينيك و أنت تنغّم بشيء ما

عاشرا: تعاود قياس الخوف في السلّم الافتراضي و تلاحظ هل زال أم لا؟ فإذا زال احمد ربّك واشتغل بالعمل و إذا بقي منه شيء فاستمرّ في التمرين مرّة أخرى من البداية إلى النّهاية حتّى الشعور بالخوف من الامتحان.

الشريحة 10

صورة عن النّقاط



الشريحة (11)

تمرين رائع لزيادة التركيز و تقويته

أن تقوم بالضّغط لمدّة دقيقة أو دقيقتين على نقاط الانعكاس التالية

1:نقطة أعلى الرأس و تحت الأنف

2:نقطتي وتري الرقبة من الخلف

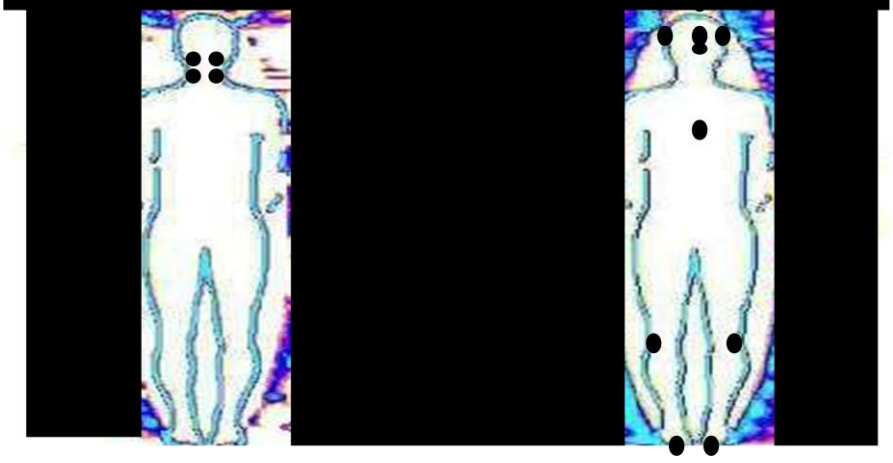
3: نقطتي تركّز الجمجمة من الأسفل من الخلف

4: نقطتي الصدغين

5: نقطة العين الثالثة و نقطة الضفيرة الشمسية

6: نقطتي الركبتين من الجهة الخارجية

7:نقطتي ما بين الأصبع الكبير و الذي يليه في القدمين من الأعلى



الشريحة (12) ختام الدورة

أسأل العليّ القدير أن تكونوا قد انتفعتم بما قرأتم و أدعو الله أن يوفّقكم للعمل بما تعلّمتم في هذه الدورة و التي هي من أهمّ الدورات في حياة الطالب.

أرجو أن نتواصل عبر البريد الإلكتروني:

ferkoul.amine@yahoo.fr

تذكّرونا دائما في صالح دعاءكم

أخوكم

د.أمين فركول

3-8- مجريات الدورة التدريبية كما تم تسجيلها من قبل الطالبة :

1- **القياس القبلي**: قبل البدء في عملية التدريب، التي تأخرت عن موعد انطلاقها الرسمي بما يُقارب 45 دقيقة نظرا لتأخر التحاق بعض المشاركين في الدورة ممن حضروا إلى المركز من شرق الوطن استأذنت الطالبة المُدرب في توزيع المقياس القبلي على المتدربين والذي كانت قد أعلمته بهذه الخطوة في لقاء سابق، وطلبت منه التدخل لشرح الموضوع للمتدربين، قبل أن تُوضح لهم ما جاءت من أجله إلى المركز وحضورها للدورة معهم وشرحها لطريقة الإجابة على المقياس واختيار بدائل للإجابات مع التنبيه إلى التركيز عند الإجابة لتلافي الأخطاء الممكنة.ونظرا لتأخر موعد الدورة فقد طلب المُدرب من الطالبة أن تترك المشاركين ليُجيبوا عن المقياس في فترة الاستراحة الصباحية، وهو ما وافقت الطالبة عليه حتى لا تتسبب في المزيد من تأخير الدورة عن موعدها.و**الجدول (20)** يوضح مجرياتها.

التوقيت	النشاط الذي يقوده المدرب	أسئلة المدرب وتعليقاته	ردود أفعال المتدربين	الهدف من النشاط
10.10 د	مدخل إلى الدورة محاضرة مصغرة: *التحضير للامتحان يتم في صورتين: - تحضير نفسي - وتحضير تقني. * الإنسان ذو جوانب أربع - عرض صورة مكبرة " رضيع يضحك "	سؤال المُدرب: هل من ستراه على الشاشة يخاف من الامتحان ؟؟	- مشاركة المتدربين في الإجابة: لا لا يخاف	- التحضير الذهني للمحاضرة
10.20 د	تمرين : حركة اليد والرجل	أريد واحد متطوع من الحضور ليقوم بهذا التمرين معنا . اجلس على الكرسي وارفع رجلك اليمنى قليلا حركها باتجاه عقارب الساعة وفي نفس الوقت اكتب بيدك في الهواء الرقم ستة.	- يتطوع أحد المتدربين ويصعد إلى المنصة . المتطوع: لا أستطيع	-الهدف معرفي- - التأكيد على أن التغيير يحتاج إلى جهد
	محاضرة مصغرة حول	توضيح أن جل مشاكل	إنصات	الانطلاق من المشاكل

	" مشاكل المتدرب " **تمرين :** **" كرات الأدوار "**	**المتدرب تبدأ عندما يتلقى خطابا تدريبيا بلغة لا يفهما** **تخيل أنني ألعب بكرة ثم بكراتين ثم بثلاث في الهواء، والكرات من مطاط.** **تخيلوا أنني ألعب بكرات من زجاج ، ماذا يحدث لو سقطت ؟؟؟** **- المدرب: الأدوار الزجاجية في حياتك 3:** *** العابد (المخلص) *** ***المُطيع (بر الوالدين)** ***الطالب (الجاد)** **- النجاح في الحياة يعتمد على قيامك الصحيح بهذه الأدوار .**	**بدأنا نتخيل ذلك** **لا تستطيع إعادة تركيبها**	**التي يعانى منها المتدرب بالفعل** **" تحديد الأدوار في الحياة والتركيز على كل واحد منها "**

10.45 د	**عرض صورة على الشاشة تحوي الأرقام 545 و 285 على التوالي** **تعليق المدرب** **سؤال:** **عرف الامتحان** **عرض الشريحة (4) محاضرة قصيرة عن "ماهية الخوف"** **عرض الشريحة (5) تمرين : " الخبرات السابقة "** **كسر التركيز ب " نكتة "** **عرض صور لأشكال دائرة، خط منحني..**	**- سؤال المدرب:** ماذا يُمثل الرقم الأول لطلبة الثانوي؟ **- المدرب: رائع هو عدد الامتحانات من أول سنة دراسية إلى الثانوي.** كل هذا العدد من الامتحانات تجاوزتها ووصلت إلى الآن، فلماذا تفشل في الامتحان الأخير؟؟؟ **- المدرب: الخوف ما هو إلا خبرة مكتسبة** **- الخبرة: ما سمعته، ما رأيته، ما لمسته، ما شممته...** **المدرب: تذكر فترة من حياتك عشت فيها حالة خوف وقلق من الامتحان واكتبها على الورقة.** **- المُدرب: تذكر خبرات العام الماضي** **المدرب: هذا موضوع آخر.** **ماذا يوجد تحت البحر ؟** **المدرب : يوجد حرف الباء .**	**إجابات متفرقة:** شُعيب : عدد الامتحانات . **إجابات متفرقة:** **- اختبار للقدرات الذاتية** **- تقييم معارف الفرد** **- بشير: لا أعيش مثل هذه الخبرات هذا العام لأنني مُعيد للسنة .** **أم أحد المتدربين: ماذا نفعل مع الطالب الوثوق جدا من نفسه ؟** **إجابات متفرقة: الأرض، الأسماك، البركان...** **ضحك...** إجابات متفرقة: يد كرسي، طائر، طريق..	**- تغيير إدراكات - المتدرب للامتحان** **هدف سلوكي – تغيير الخبرة -**
11.03				

11.45د	نهاية الفترة الصباحية الأولى من اليوم التدريب الأول "	جلسة شاي مع بعض الحلويات . (نقاشات بين المشاركين)	
12.00	عرض الشريحة رقم (6) " قصة شون ستيفسون في المستشفى " الرجل المعاق ذو العظام الزجاجية: سؤال المدرب: ثم عرض صورة شون وهو يُصافح الرئيس الأمريكي بيل كلينتون سؤال المُدرب:	من منكم يتمنى لو كان مكان شون ستيفسون ؟ والآن من منكم يريد أن يكون مكانه ؟	مشاهدة بتأثر لمنظر الرجل لا أحد يجيب إعجاب وتفاعل مع القصة	هدف تحفيزي للثقة بالنفس .
12.20 د	عرض لكتاب " تخلص من ولكن " من إصدار مكتبة جرير شرح ل " ولكن " الثلاثة: - ولكن الخوف - ولكن عدم الثقة في النفس - ولكن الأعذار . تمرين: " تحديد (ولكن)	تعليق المدرب : هذا الكتاب الذي ترونه هو من تأليف شون ستيفنسون (أشهر مدرب في العالم في هذا العصر) الكل يأخذ ورقة من الأوراق الموزعة على الطاولات ويكتب عليها (و لكن) الخاصة به .	تفاجأ الحضور للمعلومة متابعة وتسجيل للمعلومة الجميع يفعل ما طلبه المُدرب	علاج معرفي سلوكي للمخاوف بالتعرف على حقيقتها أولا.
12.30د	عرض الشريحة (6) "الخوف تجربة متوهمة (خاطئة تبدو حقيقية)" سؤال المدرب: سؤال آخر: سؤال آخر:	من منكم يخاف الظلام ؟ ما الذي يُخيفكم منه ؟ هل هناك في القاعة من	عدد من المشاركين يرفع يده . وداد: الملابس المعلقة فريال: أتخيل أشياء قادمة نحوي يرفع البعض أياديهم .	

	تعليق المُدرب: تمرين : " الاستعمال الإيجابي للخيال " تمرين : " الأسئلة الأربعة " - تعليق المدرب: تمرين: " الحل المعرفي السريع للقضاء على الخوف " نكتة : لكسر التركيز :	لا يخاف من الظلام ؟ أرأيتم، الظلام لا يُخيف الجميع.... - إذن الخوف من الظلام متوهم وليس حقيقي. - الخوف مُتخيل (الاستعمال السلبي للخيال) . تخيل أن الامتحان عبارة عن سفر في المستقبل. تخيل أنك في امتحان صعب، وابدأ في تخيل الأمور التي تكون من بعد. اسأل نفسك هذه الأسئلة وأجب عنها بكل صراحة (على الورقة اكتب واعترف بكل شيء) – ماذا يحصل لو حدث ما أخاف منه ؟ - ماذا لا يحصل لو حدث ما أخاف منه ؟ - ماذا يحصل إذا لم يحصل ما أخاف منه ؟ - ماذا لا يحصل إذا لم يحدث ما أخاف منه ؟ بالنسبة للإجابة على السؤالين الأول والثاني، نفتح الملف السلبي، وعند الإجابة على السؤالين الثالث والرابع نفتح الملف الإيجابي في العقل. - إجاباتكم على الأسئلة السابقة هي تقنية الحل المعرفي السريع للقضاء على الخوف في مكانه .	إنصات باهتمام تطبيق للتمرين	التدريب على عملية التخيل تغيير إطار الإدراك " العقل يبني على آخر تجربة، وإذا فُتح ملف يُغلق الملف

	تعليق : " الثقة بالنفس" عرض الشريحة (7) تمرين فكري : " التفت إلى ما فعلت " قبل "	المُدرب : لديك مرجعية خارجية – مصدر ضبط خارجي – - هناك صراع داخلي دائم لدى الإنسان بين الرغبة والإرادة . - كل منا له ثقة في نفسه، ويتم الكشف عن ذلك بتحديد المواضيع التي لا تشعر عندها بثقة بنفسك ، لأن التعرض للمشاكل والمعيقات التي تشتبه علينا تجعلنا نُخطئ تقدير الجوانب التي تهتز فيها ثقتنا بأنفسنا . المُدرب: أنت تقدرين، فقدان الثقة في النفس يعود إلى تركيزنا على الأشياء التي نملكها، ونسيان ما نملك . - فكر في الأشياء التي فعلتها بجهدك الشخصي - ما يصنع الفرق في حياتك هو ما تُنجزه بنفسك.	نُهى تسأل: أنا أتأثر بآراء الآخرين جهاد: لا أحد يستطيع أن يُخبرنا بالضبط عن مدى ثقتنا بأنفسنا جهاد : من حُسن إسلام المرء تركه لما لا يعنيه	الذي سبقه " التدرب على الاستبصار الذاتي – داخل النفس –
13.15د	نهاية الجلسة الصباحية لتناول الغداء وصلاة الجمعة (المدرب وجماعة من المتدربين الذكور).			
14.35د	الجلسة المسائية لليوم الأول من الدورة - مواصلة عرض الشريحة (7) ومتابعة المحاضرة عن	تذكير بما جاء في الفترة الصباحية. للقضاء عليها:		الربط بين المعلومات

	" ولكن الأعذار " نكتة لكسر التركيز :	- انظر إلى الآخرين من ذوي نفس الأعذار ولكنهم رغم ذلك ناجحين. - افعل ما تريد في إطار ما تبقى لك من الوقت. - ركز على العمل ولا تُركز على دور الضحية - التركيز عند الإنسان إلى يستمر أكثر من 17 دقيقة.		
15.10د 15.20 د	التمارين التي سنقوم بها هي تمارين من البرمجة اللغوية العصبية new code تمرين : " مدهش " سؤال : " حديث النفس" قصص عن: - البنت ذات الأصابع الملتصقة - عاملة النظافة. تمرين : " تغيير القاموس "	- تغيير نمط التفكير - صل النهاية بالبداية في الرسم. - هل تنتبه لما تقوله لنفسك؟ الكلمات التي تقولها لنفسك كالطفل الصغير ، ربيه كالآتي - أصغ إلى نفسك . - سامحها . - أعطيها الأشياء التي تريدها ما لم تكن محرمة أو غير ضرورية . - تغيير نوع الحديث الموجه إلى النفس، وتكرار الكلمات الجديدة يخلق دلالة لتلك الكلمات في أعماق النفس، فالكلمات منشؤها عميق ويتم التعبير عنها بشكل سطحي. - طبقت هذا التمرين أكثر من 45 مرة وهو تمرين رائع:	إصغاء للمدرب	التدرب على تغيير البرمجة الداخلية للأفكار والسلوكات التدرب على تغيير إستراتيجية التفكير وتغيير الاتجاه في المواقف التي تستدعي ذلك . التدرب على تغيير الشعور الداخلي (نوع الثقة بالنفس) عن طريق الكلمات .

		غير قاموسك اللفظي، غير من كلماتك التي تقولها لنفسك وللآخرين سيتغير كل شيء.	تفاعل مع حديث المُدرب ومناقشة جماعية : أحد المتدربات اللواتي حضرن دورات سابق مع المُدرب : صحيح لما أصبحت أُكثر من الرد على الناس عندما يسألونني " كيف حالك ؟ " بقول " في نعمة والحمد لله " أصبحت أشعر بتغيير في نفسيتي ، صارت أفضل .	
15.35د	تمرين : " الكلمات القاهرة "	طبق ما يلي: - خذ ورقة من أمامك واكتب عليها ما تقوله لنفسك عن الامتحان. - خذ ورقة أخرى أو اقلب الورقة واكتب عليها كلمات . ضد للسابقة. اقهر الامتحان بالكلمات قبل أن يقهرك.	تطبيق للتمرين	
16.00 د	تمرين : " الإصغاء للنفس "	استرق السمع لنفسك، لاحظ ما تقول، ولما تسمع الكلمات السلبية في داخلك، مباشرة قم بتغييرها وبسرعة إلى عكسها.		
استراحة على الساعة 16.15 " لوحة النقاط الضوئية " عند التركيز على الوسط تغيب النقاط الضوئية (كذلك القدرات تغيب إذا لم نركز عليها)				
16.20.د	قانون الاستبدال: قصة الطفل " عبد الله " الذي كان لا يحب مادة الرياضيات. سؤال المُدرب: ما الذي يُقوي الرغبة ؟	ما تتحدث عنه سلبيا تحدث عنه إيجابيا، يتغير شعورك نحوه. - إذا أردت تغيير شعورك نحو مادة ما، غير كلماتك نحوها. المدرب يُجيب نُهى : لدينا صراع بين الرغبة والإرادة كما قلنا	- نُهى: أردت تغيير كلماتي نحو الرياضيات، أقولها ولا أشعر بها. مناقشة جماعية: التخيل ومعايشة الحالة حتى نجعل الخيال يتماشى مع الإرادة	تفسير كيف تتقوى الرغبة حتى تصير إرادة .

		المُدرب: جيد ولكن كيف أن الخيال يُقوي الرغبة		
16.30 د	تفسير:	الرغبة موجودة في العقل الباطن ، والخيال موجود في العقل الباطن كذلك ، والعقل الباطن لا يُفرق بين الحقيقة والخيال ، لذا يعتبر الرغبة شيء واقع ، وهكذا يُكرسها ويُقويها .		
	تمرين : " الرابط "	- من اليوم فصاعدا تخيل نفسك وقد نجحت وأربطها بالرغبة وغير الكلمات .	مناقشة جماعية حول عوامل الفشل والهزيمة الممكنة ؟ - إحدى المتدربات : ماذا نفعل مع الأصدقاء الذين لا نفع فيهم ؟	
	تعليق المدرب :	المُدرب يجيب: إذا كان لدك الوقت الكافي لا تنفصلي عنهم بسرعة وإلا فبعد الامتحان " قرر إما أن تبقى مع من يُعطلونك، أو تقفز فوقهم " - الأصدقاء المعطلون ثلاثة - المُستنزفون - الساحبون - المُدمرون .	بشير : مع الجماعة التي تدرس معها تخطف المعلومات أكثر مما تتكلم .	
	تمرين " لا للاستنزاف "	- اكتب أسماء كل الأصدقاء الذين ترى أنهم يستنزفون طاقتك، وابدأ في الابتعاد عنهم.		
	عرض الشريحة (5) " تقنية ناسا " *التقنية من الدورة التدريبية " البرمجة اللغوية العصبية – الشفرة الجديدة " التي حضرها المُدرب مع مُدربه جون غريندر في نوفمبر 2006 بشرم الشيخ بمصر(*هذه البيانات من مُدرب الدورة)	- شرح التمرين، قم به في البيت هذا اليوم وغدا أخبرني بالنتيجة.		

17.05د	**نهاية اليوم الأول من الدورة** **اليوم الثاني من الدورة التدريبية: 21 /04 / 2012**			
09.10 د	مراجعة لما جاء في اليوم الأول:	تأكيد على تطبيق التمارين السابقة. - رجوع إلى دور التخيل في خلق المتعة أو الألم من أجل إحداث التغيير في مشاعر الخوف من الامتحان. - تحفيز المتدربين إلى ضرورة متابعة العمل والنهوض بعد الفشل .		
09.30 د	سؤال : شرح لعمل التقنية :	منكم طبق تمرين ناسا بالأمس ؟ - التمرين يقوم بتحفيز 125 منطقة في الدماغ بحيث تبدأ في العمل - ينمى التركيز - يُغير نوعية المشاعر و ذلك كتالي : ثبت علميا ن المشاعر	بشير : بعد تطبيقه أحسست أنني كنت وأصبحت في واد . - عبد الرءوف : طبقت التمرين وأصبحت أشعر بأن الخوف من الامتحان بدأ يزو ل نوعا ما . - مروة : لم استطع التركيز لمدة 15 دقيقة ، ولكن حقا بدأت مخاوفي تزول . فريال: شعرت بأن الخوف من الامتحان تناقص. إكرام: نفس الشيء. حجلة (أم): بنتي عانت لمدة طويلة من خوف الامتحان بسبب فشلها مرة في امتحان الرياضيات، ولكن بعد تطبيق التمرين بدأت تتحسن.	عزل الشعور بالألم عن الخبرة المُتشكلة

		البشرية تُخزن في العينين وعملية تحريك العينين في كل الاتجاهات وبانتظام لمدة معينة، تتغير بذلك الفيزيولوجيا ومنها الكيمياء الداخلية للجسم ومنها المشاعر ، فتصير لدينا حالة تُسمى بحالة الأداء العالي ، ننقل هذه الحالة إلى الأرض ونحن نُركز على موقف الخوف ، فتتركز الخبرة الجديدة بالمشاعر الجديدة .		
		المُدرب: عندها إما أن الوقت لم يحن بعد للتغيير (لا تنسوا الأمر بيد الله) أو عدم توفر الرغبة أو الإرادة لذلك بالقدر الكافي أو لعدم الالتزام الدقيق بالخطوات .ركزوا على هذا التمرين فهو حقا مفيد .	سؤال : وفي حالة الفشل في إحداث التغيير ؟	
		بالتطبيق المتكرر تخلق دارة عصبية جديدة في المخ تحل محل الدارة القديمة .	جوبا: هل إذا طبقت التمرين الآن ستتغير حالتي النفسية في الامتحان الحقيقي ؟	
		المُدرب: بالطبع فأنتم قليلا ما تُسجلون المعلومات، ثم إن الذاكرة تنسى 80% مما سمعه الإنسان بعد 3 أيام، لذلك أنصحكم باستخدام الحواس كلها في تسجيل المعلومة وتطبيق ما تتعلمونه: تسمع تنسى، ترى تتذكر	سؤال: من المتدربين من لا نتذكر كلامهم بعد الدورات بوقت قليل.	

	تمرين " التصفيق " **تمرين " التشبيك "** **تمرين "جمع اليدين "** **نكتة لكسر التركيز :**	**تُطبق تتعلم.**		**التدريب على تأسيس عادات جديدة .**
10.30 د **11.12 د** **11.17 د** **11.24د**	عرض الشريحة **(9)** *** تقنية EFT** موجودة في كتاب لصاحبها الدكتور روجر كلاهان و الذي عنوانه " **أطلق قوة الشفاء بداخلك "** الذي طبعته شركة **فرانشايز الراشد** في سنة 2009 (*البيانات من مُدرب الدورة). **تجربة مع أمين** **(أحد المشاركين)** **" نقاط الانعكاس في الجسم"** **تمرين** **" تلخيص التمرين "** **أعيدوا التمرين مرة أخرى**	**شرح لتقنية تحرير العواطف لصاحبها كلاهان** **- لا تسألوا عن كيفية عمل هذه التقنية لأنني سأضطر للتحدث عن العلاج بالطاقة لتفسير ذلك، وهذا موضوع لدورة أخرى.** **وفي أي وقت تُريد .** **- قوموا باستذكار نقاط الانعكاس مثنى مثنى .** **الكل يُلخص على ورقة خطوات التمرين السابق .** **المُدرب: جيد يا صالح**	**تطبيق الجميع للتمرين** **أحد المتدربين: هل أطبق التمرين قبل الامتحان ؟** **تطبيق للتمرين** **صالح:أجريت التمرين**	

11.35د	استراحة الشاي في غرفة أخرى		مناقشات جماعية	التدرب على التواصل بين المشاركين
12.02د	رجوع إلى قاعة التدريب	من فضلكم الكل يأخذ ورقة ويكتب عليها ما هي الأمور التي أعجبته في الدورة واستفاد منها سأجمع الأوراق خلال فترة الغداء.		تقييم الدورة من قبل المتدربين .
12.20 د	تمرين " تنفس حالة الأداء العالي " BUPS مراجعة للمحاور السابقة	- التنفس بعمق الشهيق ترتفع معه البطن والزفير العكس، داوم على هذه العملية من 2 إلى 3 دقائق كل يوم.(تكرار العملية كل يوم وبالخصوص في الصباح الباكر يخلف دارة عضوية لها في الدماغ فتصبح تتنفس وفقها بصورة طبيعية ودون بذل جهد .	ممارسة وتطبيق للتمرين	التدرب على التنفس العميق بطريقة صحيحة
12.30 د	الاستعداد التقني للامتحان - توزيع جدول المذاكرة تعليق وسؤال:	هذه هدية من المركز للمشاركين، سنتعرف على مجموعة من الطرق الذكية للمراجعة. لابُد من التدريب لأنكم في معركة مع الوقت، كم بقي لكم من الزمن قبل الامتحان. - شرح لكيفية ملئ الجدول (الفيديو) . - بعد تقسيم الجدول علقه في مكان مُعين وابدأ التدريب من الآن . المُدرب: ضاعفي عدد الوحدات المخصصة لكل مادة والغي الأدوار الثانوية في حياتك في هذه الفترة. - تناول الماء والعسل لتطرد	5 أسابيع نهى: عندي مواد كثيرة	التدرب على جدولة الوقت وطرق للمذاكرة .

		النعاس .		
13.00 د	فترة الغداء			
14.00 د	الفترة المسائية من اليوم الثاني للدورة .			
	قصة " عمي محمد " قصة " عاش كذا من السنين "	- الوقت المُهدر في الحياة أضعاف من الوقت المستغرق في الأعمال . - في الغرب عمر الإنسان يُحسب بعدد الأيام التي أنجز فيها شيئا مهما .		التذكير بأهمية الوقت
14.15د	محاضرة قصيرة عن عمل الذاكرة . تعليق المدرب: نكتة لكسر التركيز .	- لا يوجد نسيان، هناك حسن أو سوء استقبال للمعلومة. - قانون الحداثة وقانون الأولية . * أبحاث إبنغهاوس على عمل الذاكرة دلت على أن من الناس من يتذكر المعلومات التي قرأها في المرة الأولى (قانون الأولية) وان هناك من يتأثر بما قرأ في النهاية (قانون الحداثة) . - وعليه فإن أحسن طريقة للمذاكرة هي المذاكرة على مراحل والاستراحة لمدة 5 دقائق بين كل مرحلتين. لا تقل أحسن مني، هناك اختلاف وفروق في القدرات.	أحمد ياسين: لي صديق يدرس بصفة مستمرة ولا يستريح، أراه أحسن مني	
14.30د	محاضرة قصيرة عن التركيز : " كيف تقرأ بتركيز"			التدرب على التركيز أثناء مراجعة الدروس.

	سؤال المدرب: - حديث عن عضوية الدماغ وتركيبته . تمرين: " لاحظ " الأيسر	ما أكثر الأمور المُشتتة لكم عند القراءة ؟ - الدماغ يستطيع أن يربط بين كل الأشياء، - الفص الأيسر يتعامل مع الكلمات، الحروف، الأرقام، المنطق، التسلسل، عموما يتعامل مع التفكير الجاد. - الفص الأيمن يتعامل مع الألوان، الصور، الأشكال، الأبعاد، المنحنيات، الصور الكاملة، الأنغام، الإبداع، التخيل، أحلام اليقظة، التفكير الفوضوي... - خذ الأوراق التي سجلت عليها ما كتبته في الدورة. لاحظ عليها أي الفصين عمل أكثر. - خلال عمل الفص الأيسر يبقى الفص الأيمن بدون عمل، لذا يشتغل في أحلام اليقظة، وحتى تشغله عن أحلام اليقظة تلك ، استعمل باقي ما يركز عليه الفص الأيمن (ألوان ، أشكال ، أسطر ..) - ركز على الصور لان الذاكرة تُركز على 80% من الصور وعلى 20% من الكلمات.	النعاس ، سرحان ، نوم ...	
15.00 د	تمرين : " صور الكلمات"	- لاحظ أن الصور القرآنية التي تحوي قصصا هي الأسرع حفظا. - حول الكلمات إلى صور أبدعها من عندك ليسهل عليك حفظها. - الذاكرة تتعامل مع الكلمات التي لها ما يُشبهها أو يمثلها من صور في الدماغ. - إذا كانت الكلمة طويلة		التدرب على طريقة الرابط لتسهيل الحفظ

	تمرين : " الأشهر القمرية "	ومعقدة، قسمها إلى أجزاء واربط كل جزء بصورة ذهنية، نغمة، حركة ما.. - طبق ما تعلمته عن تقنية الرابط.		
15.30 د	تمرين : "الحفظ بالقصة" - تعليق المُدرب:	- حول أي موضوع تريد حفظه إلى قصة من خيالك كما تُحب أن تكون، ثم اربطها بصور وستحفظها. نُهى لديك القدرة على الحفظ ولمن يُعاني من السرحان، خذ قلما أصفر و بمجرد ما تشعر بالسرحان أثناء الحفظ علّم على ورقة بيضاء بالقلم (الأصفر لون التركيز والفرح والسرور.)	- نهى : أنا أحفظ كالببغاء ولكني أشرد كثيرا	
16.00 د	عرض الشريحة (11) تمرين " نقاط التركيز" نكتة لكسر التركيز . محاضرة قصيرة: " طرق الحفظ "	- شرح للعملية وتطبيقها أمام المتدربين -المُدرب: في أي وقت تريدين - المُدرب: لا تجلس 30 دقيقة متواصلة لأنك ستدخل في حالة تنويم، نفس الشيء للحاسوب . - احفظ ما درسته اليوم و راجعه 5 مرات - خذ ورقة مطوية، اكتب على وجه سؤال تُريد حفظ إجابته، وعلى الوجه الآخر	تطبيق التمرين مع المدرب في نفس الوقت . سارة: متى أطبق التمرين أحمد ياسين: هل أشاهد التلفاز خلال فترة المذاكرة؟	تدريب على الضغط على نقاط التركيز في الجسم.

		الإجابة على ذلك السؤال. - اختر ألوانا متعددة . - فرق المواد واجعلها في بطاقات .		
16.45 د 16.55د	عرض الشريحة (8) خاتمة: " وصايا ونصائح" توجيهات في قاعة الامتحان	- تذكر أن الامتحان ليس حياة أو موت . - احرص على فطور الصباح. - تجنب القراءة في اللحظات الأخيرة - اشرب عسلا أو عصيرا أو ماء مع عسل - الاسترخاء – الدعاء. - قراءة التعليمات بدقة . - عندما تظهر لك معلومة عن سؤال ما وأنت تُجيب عن آخر ، سجلها في رؤوس أقلام ولا تُضيعها لأنها خُزنت حديثا ، سجلها وإلا ضاعت منك عند الحاجة إليها . - ابدأ بالإجابة عن الأسئلة التي تنسجم مع طبيعتك من حيث السهولة و الصعوبة. - حسن خطك قبل الامتحان كل يوم بتمرين ناسا ثم كتابة ما تشاء. - إذا شككت لا تُبدل إجابتك إلا إذا تيقنت.	سارة: ومن لا يستطيع الأكل في الصباح ؟ - حجلة (مختصة نفسانية): يتدرب من الآن. - أحمد ياسين: يُحاول أن يتناول عشاءا خفيفا حتى تفُتح شهيته في الصباح	
17.05 د	ختام الدورة	شكر المتدربين وأهاليهم الحاضرين في القاعة، مع تمنيات بالنجاح للجميع. توزيع الشهادات على المشاركين وأخذ صور تذكارية.	تفاعل وظهور لملامح الرضا على المشاركين.	
تطبيق القياس البعدي على المدربين قبل انصرافهم من قاعة التدريب				

-4- مجريات الدورة التدريبية كما تم تسجيلها من قبل الطالبة ب (مركز الذكاء):

بالنسبة لمركز الذكاء الجزائري فقد كانت الدورة من نوع التدريب الموزع، الذي اشتمل على عدة ورشات منذ أواخر شهر جانفي حتى أواخر ماي ، وهي معنونة كما يلي :

الورشات التدريبية ترتيب :

1- البرمجة الايجابية. 2- تحديد الهدف. 3 - الثقة بالنفس . 4- الخريطة الذهنية
5- تقوية التركيز.6 - التحفيز الذاتي 7 - تقوية الذاكرة. 8 - إدارة الوقت
9 - العلاج بالألوان - 10 الخريطة الذهنية- 11- إستراتيجية ميردار للمراجعة الذكية12 - التحرر من الطاقة السلبية – 13 تحليل أنماط الشخصية - 14 تحليل أنماط الشخصية - 15التعلم المسرع -16التعلم بكلية الذات -17 أنواع الذكاء

وفي هذه الدراسة لم تستطع الطالبة أن تُغطي مجريات كل تلك الورشات ، واقتصرت تغطيتها للورشة الثانية عشرة (12) ، والتي تحمل عنوان " **التحرر من الطاقة السلبية** " التي كانت مخصصة للتدريب على بعض الآليات للتخفيف من التوتر والتي من بينها تقنية EFT وتقنية الجمباز العقلي .

الانطلاقة : الورشة التدريبية كما سبقت الإشارة إليه، تستغرق وقتا أقل من الدورة التدريبية وفي هذه الحالة استمرت ما يُقارب الساعتين والربع، فقد انطلقت في حدود الساعة الثالثة والربع إلى غاية الخامسة والنصف مساءا، غير أن الطالبة لم تبدأ التغطية في الموعد المحدد نظرا لبعض المشاكل التي صادفتها وهي في طريقها إلى المركز.

القياس القبلي: كانت الطالبة الباحثة قد أجرت اتصالات أولية مع إدارة المركز لإعلامها بما ستفعله مع المتدربين خلال الورشة التدريبية، وحصلت على الموافقة بذلك، ولدى وصولها إلى المركز قامت السكرتيرة بتعريف المُدربة والمتدربين على الطالبة، وتذكيرهم بهدف زيارتها والذي كان المشاركون في الورشة على علم به من قبل، لذا لم تجد الطالبة الباحثة صعوبة في شرح الموضوع والتعليمات، ثم قامت بتوزيع الاستمارات عليهم، و واصلوا بعدها نشاطهم مع المُدربة .

وفيما يلي **وصف لمجريات تلك الورشة على غرار الدورتين السابقتين كما يعرضها الجدول (21)**

التوقيت	النشاط الذي قادته المدربة	أسئلة المدربة وتعليقاته	ردود أفعال المتدربين	الهدف من النشاط
14.00 د	- تمرين: " الهدف " توزيع بالونات مطاطية على	- أطلب من كل واحد منكم أن يكتب معدله الذي ينوي الحصول	الكل ينفخ بالونه ويُسجل عليه درجته في الامتحان النهائي كما يحلم بها.	التدرب على تحديد الهدف بدقة

	المتدبرين . - تمرين: " مطاردة الهدف " - تمرين: " المقاومة " تطبيق التمرين على كل مُتدرب على حدة	عليه في الامتحان على بالونه. - الآن اتركوا البالونات تُحلق في الهواء تخيلوا أنها هدفكم الذي تودون تحقيقه، وكل واحد منكم يود الحصول عليه بكل قوة وجد - المُدربة للمتدربة الأولى: قفي في وسط الحلقة، تخيلي أن زملاءك المتدربين هم أعداء لك، يُحاولون منعك عن تحقيق هدفك ويمنعونك عن الإمساك بالبالون. وبالمقابل أنتم المتدربين الكل يُحاول أن يمنعها عن أن تصل إلى البالون يعني إلى الهدف.	- الجميع يقفز للحصول على بالونه الجميع يُحاول منع الآخر عن الوصول إلى هدفه، مقاومة شديدة لكل طرف للآخر.	محاكاة (التدرب على بذل الجهد في تحصيل الهدف) . التدرب على التثبت بالهدف ومقاومة المعيقات الخارجية أو الداخلية وعدم الاستسلام
16.30د	تمرين: " تحرير العواطف " تقنية أل EFT وهي نفس التقنية التي مورست في مركزي الرائد وإشراق وبنفس الخطوات السابقة.	- عدلوا من طريقة وقوفكم، نحن لسنا في دائرة، شكلوا قوسا، وانظروا إلي، أُريد من الجميع أن يُقلدني فيما أقوم به من حركات وأقوله من كلمات.	مشاركة المتدربين وهم يقفون مشكلين قوسا باتجاه المُدربة.	التدرب على تخفيف القلق والتوتر بطريقة ذاتية .
17.00 د	تمرين: " الجمباز العقلي " البقاء في نفس المواقع والقيام بالضغط على مناطق معينة في الجسم.	- من أجل حث الدماغ على تسجيل ما نريد من معلومات، سأقوم بالضغط على النقاط التالية، وأنتم تقومون بنفس الشيء في نفس الوقت.		تنشيط عملية حفظ المعلومات وتثبيتها .

		- النقاط: الصرة، الفقرة الخامسة على الرقبة من خلف، الركبة..		
17.25 د	تمرين: " الاسترخاء " تخيل الهدف وهو بين أيدينا	- الهدف يسبح في الكون الفسيح، نمد أيدينا لالتقاطه، نضمه بقوة، حركات الأيدي المتشابكة و الأرجل المتعاكسة، الاسترخاء كما يفعل العداء الذي يصل إلى نقطة النهاية وفي الأخير تنفس عميق.	المشاركون يُحاولون القيام بمثل ما تقوم به المُدربة	التدريب على تخيل حالة الذات و قد حصلت على الهدف
17.30 د	نهاية الورشة التدريبية	- أعيدوا التمارين في البيت، أتمنى للجميع النجاح والتوفيق، سجلوا أرقام هواتفكم واتصلوا بي عند الحاجة.	تسجيل أرقام الهواتف مع الأسماء على دفتر المُدربة	متابعة المتربين بعد الورشة .
17.35 د	القياس البعدي : وانتظار المشاركين حتى يفرغوا من الإجابة لتسلم الأوراق ، ثم شكر الطالبة لإدارة المركز والمتدربين على حسن التعاون معها لإجراء الدراسة .			

9- تقييم الدورات– كما تم تقديمها من قبل المدربين وفق ما تم تسجيله – استنادا إلى المعايير النظرية للتدريب (حسب ما جاء في الجانب النظري) .

بعد الوقوف على مجريات الدورات، في يوميها الذين انعقدت فيهما بالنسبة لمركزي الرائد بوهران وإشراق بالجزائر العاصمة، وفي أمسية الورشة التدريبية على مستوى مركز الذكاء ببوزريعة، من خلال جملة المعطيات التي تم تسجيلها فيها، في مختلف المحطات والأنشطة والتمارين المُقدمة، وبالنظر من جهة أخرى إلى النقاط الأساسية التي تم التطرق من خلالها إلى مواضيع هامة فيما يتعلق بالتدريب وأدبياته المختلفة، وبخاصة في موضوع تقديم البرنامج التدريبي وتقييمه، لأنهما المرحلتان الوحيدتان اللتان تستطيع الطالبة إجراء المقارنة فيما بين ما عُرض في الدورات وبين ما دلت عليه الأدبيات، على اعتبار أنها لم تطلع على الخطوات السابقة مثل

تصميم وبناء البرنامج التدريبي . و على هذا الأساس قامت الطالبة بهذه المقارنة بين ما جاء في الدورة – ممارسة – وبين ما قالت به الأدبيات – تنظيرا-.

والجدول رقم (22) تقييم الدورات التدريبية وفق ما جاء في الجانب النظري وما كانت عليه في الواقع

- دورة " كيف تستعد للامتحان " بمركز الرائد (وهران):

مجالات المقارنة	"التدريب كما جاء في التنظير"	الدورة التدريبية كما قُدمت في مركز الرائد (وهران)
1- الخلفية النظرية المعتمدة في التدريب	- مدرسة سلوكية – مدرسة معرفية (الإدراكية) - مدرسة الإنسانية - تعليم الكبار – دينامية الجماعة	- المدرسة السلوكية بالأخص (البرمجة اللغوية العصبية)
2- تحديد الحاجة التدريبية.	- حسب مداخل متعددة: - حسب حاجة المنظمة – حسب حاجة العميل – حسب حاجة الاثنين معا.	- حسب إقبال المشاركين للتسجيل في الدورة التدريبية. (العميل هو من قام بتحديد حاجته الشخصية للتدريب)
3- طرق تشخيص الحاجة التدريبية..	- تحليل دوري للمنظمة للكشف عن أعراض المشكلة و مظاهرها ومن ثم بلورتها وتحديد مستواها ليتم تحويلها إلى حاجة تدريبية.	- سؤال المُدرب للمتدربين " لماذا أنتم هنا "
4- نوع التدريب .	حسب المكان – حسب عدد المتدربين – حسب الأهداف – حسب وقت التنفيذ.	- خارجي – جماعي – (مهارات، معلومات، اتجاهات) – أثناء فترة الدراسة.
5- تقييم ومتابعة التدريب.	- بناءا على - ردود أفعال المتدربين - _التعلمات المكتسبة - السلوك المعمول به في العمل(بيئة التعلم)	- لا توجد .
6- وسائل تقييم التدريب	- النتائج على مستوى المنظمة (المؤسسة) .اختبارات، الاستبيان، المقابلة الملاحظة، وسجل الأداء.	- لا توجد
7- الأساليب التدريبية.	محاضرات – نقاش مخطط – ندوات - مؤتمرات.	- محاضرات مُصغرة وتمارين
8- الوسائل التدريبية	أشرطة فيديو – أفلام – مطويات – استمارات – أدوار – دراسة حالة – أوراق مرجعية ..	- فيديو – شرائح – قصص -

- جدول (23) تقييم دورة "الاستعداد النفسي للامتحان "بمركز إشراق (بئر خادم)

معايير المقارنة	"التدريب كما جاء في التنظير"	الدورة التدريبية كما قُدمت في مركز الرائد (وهران)
1- الخلفية النظرية المعتمدة في التدريب .	- مدرسة سلوكية – مدرسة معرفية (الإدراكية) - مدرسة الإنسانية - تعليم الكبار - دينامية الجماعة	- المدرسة السلوكية بالأخص (البرمجة اللغوية العصبية) - المدرسة المعرفية .
2: طرق تحديد الحاجات التدريبية:	- حسب مداخل متعددة: - حسب حاجة المنظمة – حسب حاجة العميل – حسب حاجة الاثنين معا.	- حسب إقبال المشاركين للتسجيل في الدورة التدريبية. (العميل هو من قام بتحديد حاجته)
3: تشخيص مستوى الحاجة إلى التدريب :	- تحليل دوري للمنظمة للكشف عن أعراض المشكلة و مظاهرها ومن ثم بلورتها وتحديد مستواها ليتم تحويلها إلى حاجة تدريبية.	- لا يوجد
4: نوع التدريب .	- حسب المكان – حسب عدد المتدربين – حسب الأهداف – حسب وقت التنفيذ.	- خارجي – جماعي – (مهارات، معلومات، اتجاهات) – أثناء فترة الدراسة - مُركز.
5: تقييم ومتابعة التدريب.	بناءا على - ردود أفعال المتدربين - التعلمات المكتسبة - السلوك المعمول به في العمل(بيئة التعلم) - النتائج على مستوى المنظمة (المؤسسة) .	- ردود فعال المتدربين.
6: وسائل تقييم التدريب.	- اختبارات، الاستبيان، المقابلة الملاحظة، وسجل الأداء.	- أوراق للملاحظات.
7: الأساليب التدريبية.	- محاضرات – نقاش مخطط – ندوات - مؤتمرات.	- محاضرات– تمارين – توجيهات
8: الوسائل التدريبية	أشرطة فيديو – أفلام – مطويات – استمارات – أدوار – دراسة حالة – أوراق مرجعية ..	- فيديوهات – شرائح – قصص.

جدول (24): تقييم ورشة « التخلص من الطاقة السلبية " من دورة موجة النجاح " بمركز الذكاء
(بوزريعة ، الجزائر العاصمة)

مجالات المقارنة	"التدريب كما جاء في التنظير"	الورشة التدريبية كما قُدمت في مركز الذكاء (بوزريعة)
1- الخلفية النظرية المعتمدة في التدريب	- مدرسة سلوكية – مدرسة معرفية (الإدراكية) - مدرسة الإنسانية - تعليم الكبار - دينامية الجماعة	- المدرسة السلوكية بالأخص (البرمجة اللغوية العصبية) - المدرسة المعرفية .
2: طرق تحديد الحاجات التدريبية:	- حسب مداخل متعددة: - حسب حاجة المنظمة – حسب حاجة العميل – حسب حاجة الاثنين معا.	- حسب إقبال المشاركين للتسجيل في الدورة التدريبية. (العميل هو من قام بتحديد حاجته)
3: تشخيص مستوى الحاجة إلى التدريب :	- تحليل دوري للمنظمة للكشف عن أعراض المشكلة و مظاهرها ومن ثم بلورتها وتحديد مستواها ليتم تحويلها إلى حاجة تدريبية.	- غير مسجل .
4: نوع التدريب .	- حسب المكان – حسب عدد المتدربين – حسب الأهداف – حسب وقت التنفيذ – مركز – موزع.	- خارجي (بالمركز) – جماعي – (مهارات، معلومات، اتجاهات) – أثناء فترة الدراسة - موزع.
5: تقييم ومتابعة التدريب.	بناءا على - ردود أفعال المتدربين - _التعلمات المكتسبة - السلوك المعمول به في العمل(بيئة التعلم) - النتائج على مستوى المنظمة (المؤسسة) .	- ردود فعال المتدربين.
6: وسائل تقييم التدريب.	- اختبارات، الاستبيان، المقابلة الملاحظة، وسجل الأداء.	- تسجيل أرقام هواتف المتدربين.
7: الأساليب التدريبية.	- محاضرات – نقاش مخطط – ندوات - مؤتمرات.	– تمارين .
8: الوسائل التدريبية	أشرطة فيديو – أفلام – مطويات – استمارات – أدوار – دراسة حالة – أوراق مرجعية ..	- لا توجد .

خلاصة الفصل :

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى إجراءات الجانب الميداني، الذي احتوى على إجراءات الدراستين الاستطلاعية والأساسية وعناصرهما، ولقد تبين من خلال هذا الفصل أن الأداتين اللتين تم اختيارهما للقياس كانتا على قدر من الصدق والثبات طمأنا الطالبة الباحثة على صلاحيتهما في جمع البيانات من جهة، ومن جهة أخرى تم ضبط عدد عينة الدراسة الأساسية التي تكونت من 39 متدرب ومتدربة، بواقع 17 ذكر و 22 أنثى سجلوا أنفسهم بالدورات في المراكز التدريبية، مع عرض للحقائب التدريبية كما وظفها المُدربون في الدورات المقصودة بالدراسة ، بالإضافة إلى سرد لمجريات تلك الدورات كما سرت في الواقع داخل قاعات التدريب ، وقامت الطالبة بالتعليق عليه وتقييمها بناءا على ما تم تناوله في الجزء النظري من البحث، وبعد إجراء القياسين القبلي والبعدي على العينات التجريبية سيتم عرض النتائج وتفسيرها في الفصل الموالي .

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

- **تمهيد** :

أولا : عرض نتائج الدراسة :

1- عرض وتفسير نتائج اختبارات التجانس.

2- عرض نتائج الفرضية الأولى.

2-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى .

3- عرض نتائج الفرضية الثانية.

3-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية .

3-3 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

3-4 عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

3-5عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

3-6 عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة.

3-7 عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة.

ثانيا : تفسير نتائج الدراسة.

1- تفسير نتائج اختبار الفرضية الأولى.

1-1- تفسير نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى.

2- تفسير نتائج اختبار الفرضية الثانية.

2-2-تفسير نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية .

2-3- تفسير نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثالثة.

2-4- تفسير نتائج اختبار الفرضية الجزئية الرابعة.

2-5- تفسير نتائج اختبار الفرضية الجزئية الخامسة.

2-6- تفسير نتائج اختبار الفرضية الجزئية السادسة.

2-7- تفسير نتائج اختبار الفرضية الجزئية السابعة.

-1 - عرض نتائج الدراسة :

بعد التطرق إلى فصول الجانب النظري من الدراسة ، وما تلاها من فصل الدراسة الاستطلاعية والأساسية وعناصرهما، وبعد القيام باختبار فروض البحث باستخدام برنامج أل spss في إصداره 15

جاء دور عرض النتائج المُحصل عليها بواسطة هذا البرنامج وتفسيرها في ضوء أدبيات البحث والدراسات السابقة والتي كانت في نفس السياق ، وفيما يلي عرض مفصل لجملة الاختبارات المُطبقة بحسب الهدف من كل منها :

- اختبارات التجانس:

استخدمت الطالبة **اختبار " ليفين " leven' test للعينات** المستقلة لاختبار تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك قصد التأكد من أن تباينات المجموعات المسحوب منها العينات كانت متساوية في كل من:

- مستوى القلق القبلي- الجنس- السن - التخصص الدراسي.

وعليه ووفق الاختبار فقد جاءت النتائج كما يعرضها الجدول رقم (25) التالي:

- جدول رقم (25) لدلالة قيمة معامل ليفين في القياس القبلي :

معامل ليفين	درجة الحرية (1)	درجة الحرية (2)	مستوى الدلالة o
0.443	1	44	0.509

ومن خلال ما يظهر من بيانات في الجدول أعلاه، نستدل على قيمة معامل ليفين التي كانت غير دالة إحصائيا نظرا لأن مستوى الدلالة كان أكبر من مستوى الدلالة المختار للدراسة المُقدر ب 0.05 .ومنه نستنتج أن المجموعتين التجريبية والضابطة كانت متجانستين في مستوى القلق القبلي.

- جدول رقم (26) لدلالة قيمة معامل ليفين في متغير الجنس :

معامل ليفين	درجة الحرية (1)	درجة الحرية (2)	مستوى الدلالة
0.331	1	44	0.331

وكما يُظهره الجدول (26) فإن قيمة معامل ليفين غير دالة إحصائيا، وعليه فإن التباينات كانت متساوية أي أن المجموعتين كانتا متجانستين من حيث متغير الجنس.

- جدول رقم (27) لدلالة قيمة معامل ليفين في متغير التخصص الدراسي:

معامل ليفين	درجة الحرية (1)	درجة الحرية (2)	مستوى الدلالة
0.190	1	44	0.665

وقيمة معامل " ليفين " كما يُبينها الجدول (27) غير دالة أيضا، ومنه فإن هناك تجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التخصص الدراسي.

- جدول رقم (28) لدلالة قيمة معامل ليفين في متغير السن

معامل ليفين	درجة الحرية (1)	درجة الحرية (2)	مستوى الدلالة
3.883	1	44	0.055

أما بيانات الجدول (28)فدلت على أن قيمة معامل " ليفين " كانت دالة إحصائيا، ومنه فإن هناك تباين بين المجموعتين التجريبية الضابطة في متغير السن، نظرا لأن نسبة فئة 20 سنة فما فوق كانت أقل بكثيرمن فئة أقل من 20 سنة.

اختبارات فروض الدراسة:

وأما من أجل اختبار فروض الدراسة فقد طبقت الطالبة الباحثة أكثر من اختبار، وذلك حسب ما كانت تتطلبه كل فرضية.

وفيما يلي مجموع الاختبارات المستخدمة لاختبار الفرضيات :

- **اختبار " ت " لعينتين مستقلتين** : وكان ذلك لاختبار صدق الفرضيات الفرقية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من جهة ، ومن جهة أخرى بين كل مجموعة تجريبية ومجموعتها الضابطة على حدة .

- **اختبار " ف" لتحليل التباين:** لاختبار صدق الفرضيات فيما بين المجموعات التجريبية، وفيما بين المجموعات الضابطة، وفيما يلي تفصيل بذلك:

- في القياس القبلي :

1- اختبار الفرضية الأولى:

والتي توقع منطوقها أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق كحالة والقلق كسمة لسبيلبرجر بين المجموعات التجريبية، وبين

المجموعات الضابطة، وهم التلاميذ الذين لم يستفيدوا من تلك الدورات في القياس القبلي .

وبعد اختبار معطيات هذه الفرضية بُوبَت نتائجها ضمن الجدول التالي:

الجدول رقم (29) يبين دلالة قيمة " ت" المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي :

القياس / المجموعات	العينة ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	درجة الحرية
التجريبية	22	46.09	7.32	0.395	0.509	45
الضابطة	25	47.00	8.21			

مستوى الدلالة = 0.05 ت الجدولية = 2

فكما تدُل عليه نتائج الجدول (29) فإن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي كان غير دال إحصائيا، على اعتبار أن مستوى دلالة الاختبار كان = 0.509 وهو أعلى من المستوى المختار للدراسة والمُقدر ب 0.05، كما أن " ت " الجدولية كانت تساوي 2 وهي أكبر من " ت " المحسوبة والمُقدرة ب 0.395 وعليه فإننا نرفض هذه الفرضية ونقول أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في درجات القلق على القياس القبلي كما قاسها مقياس حالة القلق وسمة القلق لسبيلبرجر وهو ما أظهر لنا اختبار التجانس في القياس القبلي.

1-1- اختبار الفرضية الجزئية الأولى:

اعتبرت الطالبة بناءا على هذه الفرضية أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق كحالة والقلق كسمة لسبيلبرجر فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة وهم التلاميذ المستفيدين من الدورات التدريبية كما تقدمها مراكز التنمية البشرية ممثلة في مركز الرائد بوهران ، إشراق ، الذكاء بالجزائر العاصمة في القياس القبلي .

و الجدول رقم (30) يبين دلالة قيمة " ف" فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس القبلي

القياس / التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	90.182	2	45.091	0.827	0.452
داخل المجموعات	1035.636	19	54.507		
المجموع	1125.818	21			

مستوى الدلالة 0.05 "ف" الجدولية 3.52

كما يُبين **الجدول (30)** فإن الفرق جاء غير دال إحصائيا، حيث أشارت قيمة " ف " الجدولية إلى ما يُقارب 3.52 وهي قيمة أكبرمن القيمة المحسوبة والتي قُدرت ب 0.827 وبالتالي فإن الفرضية لم تتحقق أيضا، أي أنه لا وجود للفرق فيما بين المجموعات التجريبية في مستوى القلق على مقياس القلق كحالة وكسمة قبل التدريب

في القياس البعدي :

2- اختبار الفرضية الثانية:

والتي نصت على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة القلق كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر بين المجموعات التجريبية والضابطة على القياس البعدي.

و الجدول رقم (31)يبين دلالة قيمة " ت" بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى

القياس / المجموعات	العينة ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	درجة الحرية
التجريبية	22	33.31	9.76	3.729	0.001	45
الضابطة	25	46.45	13.62			

مستوى الدلالة = 0.05 " ت " الجدولية = 1.99

من خلال الجدول تبين أن الفرق جاء دالا عند مستوى الدلالة 0.001 و" ت " المحسوبة = 3.729 وهي أكبر من الجدولية المقدرة من 1.99، وعليه فإن هناك فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر وآخرون وهذا لصالح المجموعة الضابطة التي قُدر متوسطها

الحسابي ب 46.45 وهو أكبر من متوسط المجموعة التجريبية والمُقدر ب 33.31، وهذا يُشير إلى أن مستوى القلق عند المجموعات التجريبية كان أقل منه عند المجموعات الضابطة بعد الدورات التدريبية، وعليه فالفرضية تحققت.

2-1- اختبار الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تقول بوجود فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر وأخرون فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث على القياس البعدي.

و الجدول رقم (32) يبين دلالة قيمة " ف" فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي

القياس / التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	506.049	2	253.024	3.212	0.063
داخل المجموعات	1496.724	19	78.775		
المجموع	2002.773	21			

مستوى الدلالة = 0.05 " ف" الجدولية = 3.52

ومنه نستدل على أن الفرق كان غير دال إحصائيا فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث من حيث مستوى القلق كما يقيسه مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر على القياس البعدي وفي هذا إشارة إلى عدم وجود اختلاف في تأثير كل مركز تدريب في العينة التجريبية المتدربة به عن المراكز الأخرى، ومنه فالفرضية لم تتحقق.

2-2- اختبار الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تقول بأنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق كحالة والقلق كسمة لسبيلبرجر فيما بين كل مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة تبعا لكل مركز على حدة في القياس البعدي، والتي اعتمدت في اختبارها على اختبار الفرضيات الجزئية التالية :

2-2-1- نصت هذه الفرضية على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين المجموعة التجريبية المُتدربة بمركز الرائد ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي.

و الجدول رقم (33) يبين دلالة قيمة " ت" بين المجموعة التجريبية المُتدربة بمركز الرائد ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي :

القياس / المجموعات	العينة ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	درجة الحرية
التجريبية	4	31.25	4.99	2.60	0.04	6
الضابطة	4	40.75	5.31			

مستوى الدلالة = 0.05 " ت " الجدولية = 2.44

كما يُظهره الجدول أعلاه يتبين لنا أن الفرق دال إحصائيا، لأن " ت" الجدولية (2.44) أصغر من المحسوبة التي قُدرت ب 2.60، وعليه فالفرضية الجزئية الثانية تحققت

2-2-2- افترضت الباحثة من خلال هذه الفرضية انه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين المجموعة التجريبية المُتدربة بمركز إشراق ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي

و الجدول رقم (34) يبين دلالة قيمة " ت" بين المجموعة التجريبية المُتدربة بمركز إشراق ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي :

القياس / المجموعات	العينة ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	درجة الحرية
التجريبية	11	29.63	9.43	4.06	0.043	23
الضابطة	14	49.71	14.05			

مستوى الدلالة = 0.05 " ت " الجدولية = 2.069

كما يظهر على الجدول أعلاه، فقد جاء الفرق دالا عند مستوى 0.043 وهو أقل من المستوى المُعتمد في الدراسة، ولصالح العينة الضابطة التي كان متوسطها 49.71 الأعلى من متوسط العينة التجريبية المقدر ب 29.63، أي أن مستوى قلق هذه المجموعة الضابطة كان أعلى منه عند المجموعة التجريبية على مقياس القلق من الامتحان في القياس البعدي ومنه نقول أن الفرضية تحققت أيضا.

3-2-2: الفرضية التي نصت على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين المجموعة التجريبية المُتدربة بمركز الذكاء ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي.

و الجدول رقم (35) يبين دلالة قيمة " ت" بين المجموعة التجريبية المُتدربة بمركز الذكاء ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي :

القياس / المجموعات	العينة ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	درجة الحرية
التجريبية	7	40.14	7.66	0.74	0.47	12
الضابطة	7	43.71	10.09			

مستوى الدلالة = 0.05 " ت " الجدولية = 2.17

وعليه وبناءا لما يُظهره الجدول أعلاه، يتبين لنا أن الفرق كان غير دال إحصائيا، لأن" ت" الجدولية أكبر من المحسوبة التي قُدرت ب 0.74، وعليه فالفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق.

4-2- الفرضية الجزئية الرابعة : انبنت هذه الفرضية على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين ذكور وإناث المجموعات التجريبية الثلاثة وهم التلاميذ المستفيدين من الدورات التدريبية كما تقدمها مراكز التنمية البشرية ممثلة في مركز الرائد بوهران، إشراق، الذكاء بالجزائر العاصمة في القياس البعدي.

و جدول رقم (36) يبين دلالة قيمة معامل تحليل التباين الأحادي " ف" فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث من حيث متغير الجنس في القياس البعدي :

القياس / التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	15.820	1	15.820	0.091	0.766
داخل المجموعات	3467.271	20	173.364		
المجموع	3483.091	21			

مستوى الدلالة = 0.05 " ف" الجدولية = 4.35

واستنادا إلى بيانات الجدول أعلاه، نستدل على أن الفرق كان غير دال إحصائيا فيما بين **ذكور وإناث** المجموعات التجريبية الثلاث من حيث مستوى القلق كما يقيسه مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر وآخرون على القياس البعدي.

اختبار الفرضية الجزئية الخامسة :

نصت هذه الفرضية على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة في القياس البعدي من حيث متغير السن.

و جدول رقم (37) يبين دلالة قيمة " ف" فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث من حيث متغير السن في القياس البعدي :

القياس / التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	118.519	1	118.519	0.705	0.411
داخل المجموعات	3364.571	20	168.229		
المجموع	3483.091	21			

مستوى الدلالة = 0.05 " ف " الجدولية = 4.35

يدل الجدول أعلاه على أن الفرق كان غير دال إحصائيا، فمستوى دلالة الاختبار = 0.411 وهو أكبر من مستوى الدلالة الذي أُختير للدراسة، كما أن " ف" الجدولية قُدر ب 4.35 وهي قيمة أعلى من قيمة " ف " المحسوبة (0.705) وبالتالي الفرضية لم تتحقق مما يُشير إلى أنه لا وجود للاختلاف بين السن و التغير في نسبة القلق من الامتحان على القياس البعدي .

اختبار الفرضية الجزئية السادسة:

نصت هذه الفرضية على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة وهم التلاميذ المستفيدين من الدورات التدريبية كما تقدمها مراكز التنمية البشرية ممثلة في مركز الرائد بوهران، إشراق، الذكاء بالجزائر العاصمة في القياس البعدي من حيث التخصص.

جدول رقم (38) يبين دلالة قيمة " ف" فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث من حيث متغير التخصص الدراسي في القياس البعدي

القياس / التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	371.034	3	123.678	0.715	0.556
داخل المجموعات	3112.057	18	172.892		
المجموع	3483.091	21			

مستوى الدلالة = 0.05 " ف" الجدولية = 3.16

بناءا على الجدول أعلاه، يتبين لنا أن الفرق كان غير دال إحصائيا وعليه فالفرضية الجزئية السادسة هي الأخرى لم تتحقق.

ثانيا: تحليل النتائج:- في القياس القبلي :

1- تحليل نتائج اختبار الفرضية الأولى:

والتي توقع منطوقها أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق كحالة والقلق كسمة لسبيلبرجر بين المجموعات التجريبية وبين المجموعات الضابطة، وهم التلاميذ الذين لم يستفيدوا من تلك الدورات في القياس القبلي، وبعد تحليل النتائج وُجد أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي كان غير دال إحصائيا، على اعتبار أن مستوى دلالة الاختبار كان = 0.509 وهو أعلى من المستوى المختار للدراسة والمُقدر ب 0.05 . كما أن " ت " الجدولية كانت تساوي 2 وهي أكبر من " ت " المحسوبة والمُقدرة ب 0.395 ، وعليه فإننا نرفض هذه الفرضية ونقول أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في درجات القلق على القياس القبلي كما قاسها مقياس حالة القلق وسمة القلق لسبيلبرجر وآخرون، وهو ما أظهره لنا اختبار التجانس في القياس القبلي، في التأكيد على أن المجموعتين كانتا في مستوى متقارب من القلق في البداية. كما أننا من خلال هذه النتائج نكون قد حققنا الهدف في التعرف على نسب القلق لدى العينتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، حيث تحددت كما أوضحته بيانات **الجدول (29)** الذي أشار إلى درجات القلق لدى العينتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، أين أظهرت البيانات مدى التقارب في نسب القلق القبلي لدى العينتين التجريبية والضابطة ففترة القياس كانت فترة حرجة للعينتين، وهي الفترة التي يمر بها التلاميذ من الطورين، في التحضير للامتحانات، والتركيز على كثرة المراجعة، وحضور

الدروس، إضافة إلى ما يتعرضون له من توترات بفعل ما يتناقلونه بينهم حولها، وما يصفون به تجاربهم الخاصة وما تلقوه من أطراف خارجية في هذا الميدان، وذلك في غياب أي دور إرشادي خارجي قد يحصلون عليه.
وهو ما يتفق مع دراسة **أحمد محمد عبد الخالق،هبة إبراهيم (2003)** التي كانت تهدف إلى معرفة معدلات انتشار القلق لدى عينات من طلاب المدارس الثانوية قوامها (1055) وأخرى من طلاب الجامعة قوامها (865) فرداً، وعينة من أواسط العمر قوامها (70) وعينة من المسنين(82) فرداً طبق عليهم جميعاً مقياس جامعة الكويت للقلق، فحصل طلاب المدارس الثانوية وطلاب الجامعة فيها على **أعلى معدلات القلق** (أحمد عبد الخالق،هبة إبراهيم 2003).غير أن **دراسة غريب عبد الفتاح (1995)** التي كانت تهدف إلى معرفة مدى انتشار معدلات القلق لدى طلاب الجامعة وأجريت على عينة قوامها (235) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الإمارات، أين طُبق مقياس سمة القلق، كشفت عن انخفاض معدلات انتشار القلق بوجه عام (غريب عبد الفتاح،1955)

1-1- تحليل نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى :

اعتبرت الطالبة بناءا على هذه الفرضية أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق كحالة والقلق كسمة لسبيلبرجر وآخرون فيما بين المجموعات التجريبية الثلاثة في القياس القبلي .وبعد تحليل النتائج التي ظهرت في الجدول (30)، لاحظت أن الفرق غير دال إحصائيا، حيث أشارت قيمة " ف " الجدولية إلى ما يُقارب 3.52 وهي قيمة أكبر من القيمة المحسوبة والتي قُدرت ب 0.827 وبالتالي فإن الفرضية الفرعية الأولى لم تتحقق أيضا، أي أنه لا وجود للفرق فيما بين المجموعات التجريبية في مستوى القلق على مقياس القلق كحالة وكسمة قبل التدريب، فالأفراد كانوا جميعا متقاربين في شعورهم بالقلق والتوتر والخوف من الامتحان، قبل أن يتلقوا أي تدريب على التخفيف من تلك العوامل النفسية الضاغطة والتحكم فيها، وفي هذا الصدد تناولت دراسة (**ويلدنج**،1977) معرفة انتشار القلق لدى الشباب على عينة من المراهقين الذكور (702)، والإناث (670)، وتوصلت النتائج إلى أن(14%) من المراهقين الأمريكان يعانون من القلق والحساسية والانسحاب الاجتماعي (Welding, 1977: 316-299) في إشارة إلى التساوي النسبي في درجة القلق لدى المراهقين من مختلف الثقافات والبلدان .كما أفادت الدراسة الموسعة **للمعهد القومي للصحة النفسية في أمريكا** (1999): والتي كان الهدف منها معرفة معدلات انتشار اضطراب القلق، لدى عينة قوامها (3, 143) مليون نسمة، تراوحت أعمارهم بين (18-54) عاماً، وكشفت النتائج الدراسة

عن أن (13.3%)من أفراد العينة يعانون من أحد اضطرابات القلق على الأقل، وأن (2.8%)يعانون من اضطراب القلق العام، و(1.7%) يعانون من الهلع، و(2.3%) يعانون من الوسواس القهري، و(3.6%) يعانون من اضطراب الضغوط التالية للصدمة، و(8%) يعانون من المخاوف الشاذة. (بدر الأنصاري،2004: 346).

2- تحليل نتائج اختبار الفرضية الثانية:

والتي نصت على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة القلق كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر وآخرون، بين المجموعات التجريبية والضابطة على القياس البعدي. ومن خلال تحليل النتائج التي جاءت في الجدول (31)، تبين أن الفرق جاء دالا عند مستوى الدلالة 0.001 و" ت " المحسوبة = 3.729 أكبر من الجدولية والمقدرة من 1.99، وفي هذا إشارة صريحة إلى أن هناك فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر، وهذا لصالح المجموعة الضابطة التي قُدر متوسطها الحسابي ب 46.45 وهو أكبر من متوسط المجموعة التجريبية والمُقدر ب 33.31، وهذا يُشير إلى أن مستوى القلق عند المجموعات التجريبية كان أقل منه عند المجموعات الضابطة بعد الدورات التدريبية، أي أن هذه الأخيرة ساهمت في التخفيف من حدة القلق عندها، على عكس المجموعات الضابطة التي لم تتلقى أي تدريب أو إرشاد أو تكوين للتخفيف من ضغط الامتحان النفسي وتوتره، وفيما يلي عرض لمختلف المحطات التي تم تسجيل وقائعها في الدورات التدريبية مع عرض لمختلف الدراسات المؤيدة لهذه النتائج

- أ- **الاسترخاء والتنفس العميق**: حسب ما تم تغطيته، فقد اشتملت الدورات التدريبية على مجموعة من الأنشطة والتمارين التي عمل من خلالها المُدربون على تغيير حالة المُتدربين الانفعالية، وتعويضها بحالة من الاسترخاء والهدوء وهو ما كان يتم من خلال تمارين **الاسترخاء والتنفس العميق**، الأمر الذي أكدت فعاليته دراسة **سبيلبرجر :(1978) Spielberger** والتي أجريت على عينة من طلاب وطالبات جامعة فلوريدا، واستخدم قائمة القلق - الحالة والسمة - وتوصل إلى أن الطالبات حصلن على درجات أعلى قليلاً في حالة وسمة القلق بالنسبة إلى نظرائهم الطلاب، كما اتضح أن درجات طلاب الجامعة على نفس المقياس ترتفع جوهرياً إبان موقف الاختبار، كما تنخفض درجاتهم جوهرياً بعد **تدريبات الاسترخاء** بالمقارنة مع اختبارهم في فترات الدراسة العالية، وانتهى إلى أن درجات مقياس حالة القلق تتزايد في المواقف العصبية، و**تتناقص** في المواقف **المتسمة بالاسترخاء** على حين ظلت درجات مقياس سمة القلق ثابتة وعندما أعطى سبيلبرجر مقياس قائمة القلق، الحالة والسمة لما يزيد عن 900 من الطلاب مع تعليمات موحدة عادية،

وتوصل إلى أن درجات حالة القلق أعلى جوهرياً في ظروف الامتحان على ضوء التعليمات المألوفة لكل من الجنسين، وأن مستوى حالة القلق يرتبط بشدة مع الظروف التجريبية (أحمد عبد الخالق، 1984)، وفي نفس السياق نذكر دراسة (**سودا وبربرا** Sud & Barbra ،1996) لاختبار فعالية الطرق المعرفية والاسترخاء العضلي في علاج قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث أظهرت النتائج تناقصا واضحا في قلق الامتحان نقلا عن الدراسة (العاصي،2005: 10)

- ب- **التركيز والتنفيس الانفعالي**: إضافة إلى التمارين السابقة، تم التدريب على تمارين أخرى للتركيز والتنفيس الانفعالي وفي هذا الصدد أشارت دراسة **صالح نعيمة (2010)** إلى فعالية مثل تلك الخطوات في التقليل من مستوى قلق الامتحان لدى العينة التجريبية التي اتبعتها في برنامج إرشادي جماعي موجه لطلبة البكالوريا وإتباع تقنية **شولتز Schultz**في الاسترخاء وكذا تمارين تنظيم التنفس، التي أعطت نتائج إيجابية في التخفيف من التوتر عند المُشاركين في البرنامج التدريبي المُطبق نقلا عن الدراسة .

- ج- **تفعيل التفكير الإيجابي (توقع النجاح)**: كما كان يتم التعرض في تلك الدورات من حين لآخر إلى تفعيل التفكير الإيجابي لدى المتدربين، من خلال بث روح التفاؤل، وتدريبهم على تغيير القناعات والأفكار والمشاعر السلبية، وتحويلها إلى أخرى إيجابية، لأن تغير الاعتقاد هو أولى الخطوات – حسب الطريقة التدريبية المُتبعة (البرمجة اللغوية العصبية)– نحو تغيير القناعات ومن ثم تغيير السلوكات التي حتما ستتغير بناءا عليها النتائج، وفي هذا الصدد، يُشير **الأميري(2002) إلى أن "** قانون التوقع يقول إن توقع الشيء يُؤدي إلى حدوثه، فإذا توقع المرء توقعا قويا أنه سيكون ناجحا فإن هذا التوقع يُسهم إسهاما كبيرا في نجاحه، فهو يُحدث نفسه بهذا النجاح ويُفكر فيه دائما ويُحدث خلصاءه مما يجعل فكرة النجاح تتمكن في نفسه وتوجه سلوكه، وكذلك توقع الإخفاق يُوجه سلوك أصحابه نحوه" (العتيبي،2002: 112)، وفي هذا السياق أشارت مجموعة من الدراسات كدراسة **(المشعان،2000)** التي كانت تهدف إلى فحص الفروق الراجعة للجنس في التفاؤل والتشاؤم، وفحص الارتباط بين التفاؤل والتشاؤم وكل من الاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة، وتكونت الدراسة من 391 فردا من طلاب جامعة الكويت، بواقع 160 طالبا و159 طالبة، واستخدم البحث في دراسته مقياس الاضطرابات النفسية الجسمية – مقياس ضغوط أحداث الحياة عام – القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم من إعداد أحمد عبد الخالق (1996) وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع متوسط التفاؤل لدى الذكور مقارنة بالإناث، في حين ارتفع متوسط الاضطرابات النفسية و الجسمية لدى

الإناث مقارنة بالذكور، ووجود علاقة ارتباطيه دالة سالبة بين التفاؤل والتشاؤم، وعدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث مقارنة بالذكور في التشاؤم وضغوط الحياة. وتجدر الإشارة أن معظم الكتابات والدراسات حول موضوع التفاؤل والتشاؤم تُنسب إلى **كارفر** و**شير Carver & Sheier**، حيث يُبين هذان الباحثان أن الفرد الذي يتسم بالاستعداد أو النزعة التفاؤلية غالبا ما يمتلك وسائل للتعامل مع المواقف الضاغطة مقارنة بصاحب النظرة التشاؤمية.

-ح- **الاستعداد التقني للامتحانات**: ومن بين الأساليب التدريبية التي استفاد منها المُتدربون ما عُرف بالاستعداد التقني للامتحانات، وهو التدرب على طرق ذكية للمراجعة والمُذاكرة والتي من شانها أن تُساهم هي الأخرى في التقليل من مستوى القلق من الامتحان لدى المُتدرب، إذ تعتبر بمثابة البوصلة أو الدليل الذي يهتدي به الطالب في تنظيم طريقة دراسته واستيعاب ما يُحصله من دروس، وبالمقابل التدرب على طرق ذكية أخرى تُساعده عل الاحتفاظ العميق بما تعلمه لوقت أطول الأمر الذي من شانه أن يُشعره بنوع من الراحة والاطمئنان. وقد أفادت دراسة **صالح نعيمة** (2010) السالفة الذكر، بمعطيات مُقاربة حول فعالية الطرق الصحيحة للمراجعة والمُذاكرة في إحداث الأثر المرغوب لدى الطلبة من العينة التجريبية أين استخدمت الباحثة في البرنامج المُطبق على العينة التجريبية، التدريب على مهارات وعادات في التحضير للامتحان مبنية على:- إدارة الوقت وتنظيمه – تنظيم المُذاكرة – تلخيص المواد الدراسية – التدرب على عادات صحيحة للمذاكرة والمراجعة. وفي سياق التدريب على تفعيل التعلُمات، نجد دراسة **(عثمان، 2001)** التي عمدت إلى التحقق من كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي التربوي ، المُعد والمُطبق لرفع مستوى أداء بعض العمليات المعرفية والسلوكية لفئة **ذوي صعوبات التعلم** من تلاميذ المرحلة الابتدائية تضمنت عينة الدراسة 24 تلميذا وتلميذة من الصف الرابع من التعليم الأساسي، قُسموا عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمت المساواة بينهما في العمر الزمني ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، كما تم استخدام اختبار رسم الرجل والمرأة لجودينوف هاريس تقنين (محمد متولي غنيمة 1976) – مقياس ويكسلر لقياس الذكاء للأطفال تعريب (لويس كامل مليكة ، ومحمد عماد الدين 1956) – استمارة البيانات الأولية – من إعداد الباحث- بطارية لوريا بنكراسا للتقويم العصبي والنفسي تعريب (الباحث 1995) – استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي – البرنامج الإرشادي (إعداد الباحث) – استمارة تسجيل البيانات (إعداد الباحث)، وتوصلت النتائج حسب هذه الدراسة إلى فعالية البرنامج المُستخدم مع الآباء والمُدرسين، كذلك تم رفع مستوى بعض العمليات المعرفية والسلوكية من خلال البرنامج المُقدم للأطفال، وهو ما أشار إلى فعالية

البرنامج التدريبي نقلا عن الدراسة. كما أكدت دراسات أخرى، الدور الإيجابي لعادات الاستذكار الصحيحة في رفع مستوى التحصيل الدراسي، ومن هذه الدراسات دراسة (هولزمان وبراون Holtzman & Brown، 1968)ودراسة(مارجوري بانكس Margoribanks 1976) دراسة (جابر ومصطفى وفطيم، 1984) دراسة (سليمان، 1988-1989) ودراسة (زيدان، 1990) وكذا دراسة (عبادة، 1996) (أديبي،2001: 77)

- خ- **رفع الثقة بالنفس وزيادة الكفاية الذاتية :** ومما تم التدريب عليه كذلك في الدورات قيد الدراسة، موضوع رفع الثقة بالنفس وتأكيد الذات لدى المتدربين، باستعراض أفلام فيديو والتعليق عليها عن أشخاص ناجحين في الحياة رغم الإصابات الجسدية الكبيرة التي كانوا يُعانون منها، على غرار شخصية – **شون ستيفنسون و أندري أغاسي** – اللذان تم التحدث عنهما في كل من مركز الرائد وإشراق، وهو نوع من التدريب على الرفع من تقدير الذات فذلك من شأنه أن يزيد من ثقة المتدرب بنفسه وقدرته على تحمل أعباء الامتحان والتصدي لمواجهة صعوباته. يقول **بريان تريسي** في **العتيبي(2002) "** إذا أردت إن أرفع مقدار ما أتوقعه من نفسي فعلي أن أغير مفهومي عن ذاتي أي فكرتي عن نفسي "(العتيبي،2002: 113) كما أكد **باندورا** في هذا الصدد بأن إدراك الفرد بكفايته الذاتية من شانه التأثير على سلوكه ونمط تفكيره وانفعالاته (1996, Rathus,1987;Mayer & Suttonفي عسكر،2003:157) ومن الدراسات التي تؤكد أثر تقدير الذات على الكفاءة التعليمية دراسة (**بدوي**،2001) التي ألقت الضوء على أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية، والذي يقوم على تأكيد بعض المهارات اللازمة التي يُمكن أن تُقدم للطلاب ذوي فعالية الذات المُنخفضة في التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (100) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول ثانوي، واستخدمت الباحثة اختبار **آرتيس - لينون** للقدرة العقلية العامة مستوى (11-16) سنة – مقياس الكفاءة الأكاديمية – مقياس فاعلية الذات، واتضح من النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة قبل البدء في تطبيق البرنامج وبين درجاتهم بعد الانتهاء من تطبيقه مباشرة لصالح المجموعة التجريبية، وكان له تأثير إيجابي في القياس التابع بعد شهر من انتهاءه .

2-1- تحليل نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية:

حيث دلت نتائج تحليل هذه الفرضية حسب بيانات الجدول(32)، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر وآخرون فيما بين المجموعات التجريبية الثلاث على القياس البعدي. ولعل ذلك راجع إلى تشابه الطرق والوسائل التدريبية المتبعة، وهو ما

لمسناه من خلال تغطيتنا لكل دورة تدريبية على حدة، أين وجدنا أن هناك استخدام لنفس التقنيات التدريبية تقريبا في كل المراكز المقصودة بالدراسة، كتقنية **الاسترخاء** وتقنية **التحرر من الطاقة السلبية** أو تقنية أل **EFT** و**التخيل** وغيرها، أو أن هذه التقنيات المستخدمة تؤثر بنفس الكيفية في المتدربين، بدليل أنها تقنيات أصبحت تُستخدم مع مختلف الشرائح من المتدربين ومع مختلف الأعمار، كما أفاد بذلك المُدربون أنفسهم في أكثر من مناسبة. واعتمادا في تحليلنا على تأثير هذه التقنيات في المتدربين، تجدر الاشارة الى أنها آليات ابتكرها أصحابها من أصحاب الخبرة العلمية في ميدان علم النفس كأمثال روجر كلاهان **Rogers Callahan**، الذي ابتكر تقنية أل **EFT** وهي وسيلة تقنية عرضها في كتابه **" أطلق قوة الشفاء بداخلك** "والذي تم طبعه من طرف **شركة فرانشايز الراشد في سنة** (2009) .

- كذا **تقنية ناسا** التي تُعتبر من الطرق المُبتكرة في البرمجة اللغوية العصبية – الشفرة الجديدة – **NLP New Code** والتي مفادها أن الإنسان يستطيع تغيير حالته الانفعالية المُصاحبة حين يتذكر مواقف سببت له الإزعاج والقلق أو الخوف في الماضي، إذا طبق مثل هذه التقنية التي تُغير الكيمياء الداخلية ومنه الفسيولوجيا التي تؤدي بدورها إلى تغيير الشعور، وهذا ما يتعارض مع ما قال به **جون بريرلي** (1993) من أن " الدماغ البشري هو ذلك العضو الذي يتشكل نتيجة التفاعل بين برمجته الوراثية وبين الخبرات والبصمات التي تتركها فيه هذه البصمات...والخلايا العصبية تمر بحالة نشاط كهربائي تلقائي لا ينقطع لنقل الرسائل الدماغية (صادرة وواردة) على امتداد سلسلة متشابكة من المحاور العصبية ثم تقوم المشابك العصبية وهي نقاط التقاء الأعصاب بدور الفيلتر (المُرشح) الجدي الذي يُصنف الرسائل الهامة ويفصلها عن تلك التافهة...على أن تكرار استخدام المسارات العصبية يؤدي إلى سهولة مرورها عبر المشابك العصبية أي تخف عليها الرقابة، ومعنى هذا أن العادات والمهارات التي يتم تعلمها في بداية الحياة تتحول إلى مألوفات عصبية يصعب تغيرها لاحقا." (بريرلي،1993: 43) في إشارة إلى صعوبة إحداث التغيير في الخبرات القديمة للفرد.

- إضافة إلى **تقنية الرابط (الخارطة الذهنية)** للجمع بين المعلومات وصورها الذهنية في الذاكرة، حيث نجد بهذا الشأن ".. أن الذاكرة تتحسن ويتحسن التعلم وفقا لعملية الترابط كأن يربط الطفل بين وجه أمه وبين لذة الشبع التي تؤمنها له أمه" (بريرلي،1993: 47)- تقنية **الضغط على نقاط التركيز** في الجسم للتدرب على زيادة التركيز وبالرجوع إلى أسس التركيز الأولى والتي تبدأ معنا منذ الطفولة، حيث أن" الطفل يتذكر الأشياء التي يُركز انتباهه عليها وهو لا يتذكر الأشياء التي تستدعي تركيزه "(بريرلي،1993: 47) ما جعل مثل هذه الدورات تبدو جديدة من حيث

محتوياتها، وتُلفت إليها أنظار الراغبين في الالتحاق بتلك المراكز للاستفادة منها – حسب تقدير الباحثة - فنحن إزاء تأكيد هذا الطرح أو دحضه بحاجة إلى المزيد من الدراسات حول فعالية مثل هذه التقنيات في إحداث التأثير الذي يُفترض أنها أحدثته فعلا. وأما ما تعلق منها **بتقوية جانب التفاعل والنقاش الجماعي** بين المتدربين، مع تعمد **قطع النشاط** بين الحين والآخر، وذلك مراعاة لزمن التركيز الذي لا يستطيع المُتدرب تجاوزه واستعمال **الحديث الوجداني** الذي يربط المُشاركين في الدورة بالأهداف العليا والسند الأقوى- **المرجعية الدينية** - إضافة إلى **طبيعة الأدوار الحياتية** التي يعيشها المُتدرب كونه **ابنا بارا** يسعى لتحصيل الدعم المتواصل من أسرته أو **زميل إيجابي** يعرف كيف يستفيد من صداقاته ويوجهها بحيث تُساعده على النجاح لا أن تؤخره عنه، فهي بذلك تُساهم بشكل من الأشكال في تقوية قدرته على مواجهة الضغوط والتوترات في الحياة، وفي هذا السياق توصلت دراسة (علي، 2000) إلى استقصاء أثر المساندة الاجتماعية من الأسرة والرفاق في التخفيف من الصراعات النفسية، لدى الطلاب المُقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية ودور المساندة الاجتماعية في المواجهة الإيجابية لأحداث الحياة الضاغطة، وتقليل الآثار السلبية الناتجة عن الضغوط، وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي حيث تكونت العينة التجريبية من 50 طالبا جامعيا خارجي الإقامة (غير مُدعمين بالمساندة الاجتماعية الكاملة من أسرهم)، وعينة ضابطة مُتكافئة من حيث العدد والمستوى الاقتصادي والاجتماعي غير أنها تعيش مع ذويها وتحظى بالدعم والمساندة منهم واستخدمت الباحث استبانة المُساندة الاجتماعية – استبانة مواجهة أحداث الحياة الضاغطة- مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، وأشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة الضابطة، في التوافق الأكاديمي والشخصي والعاطفي والالتزام بتحقيق الأهداف وعدم وجود فرق على بُعد التوافق الاجتماعي بين المجموعتين .

- **أما عن تأكيد دور المرجعية الدينية** في التأثير الإيجابي على المتدربين، فقد عملت دراسة أخرى على فئات أكبر سنا، وهي دراسة (أحمد،1999) على التعرف على مدى فعالية الدين في التغلب على أحداث الحياة الضاغطة على عينة من مرضى الكلى(232 مريضا) وذويهم (171قريبا) وتم استخدام مجموعة من المقاييس، حيث بينت النتائج ارتباط الإستراتيجية الدينية جوهريا بإعادة البُنية المعرفية والمساندة الاجتماعية. كما قد كشفت دراسة (معوض، 1991) عن ارتباط هذا التوجه الفكري والعقائدي بالسلوك الحميد والأخلاق الحسنة من خلال استهدافها للتعرف على اتجاه طلاب التعليم الثانوي العام نحو **الغش في الامتحانات** في ضوء تمسكهم بالقيم الدينية، وقد أكدت نتائج الدراسة أن الطلاب الأكثر تمسكا بالقيم الدينية يقل اتجاههم

نحو الغش في الامتحانات وعلى العكس من ذلك فالطلاب الأقل تمسكا بالقيم الدينية يزداد اتجاههم نحو الغش فيها (معوض،1991).

2-2- نتائج تحليل اختبار الفرضية الجزئية الثالثة: والتي تقول بأنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر، فيما بين كل مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة تبعا لكل مركز على حدة في القياس البعدي، والتي اعتمدت في اختبارها على اختبار الفرضيات الجزئية التالية :

2-2-1- نصت هذه الفرضية على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين المجموعة التجريبية المُتدربة بمركز **الرائد** ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي، وبعد تحليل النتائج المعروضة في الجدول(33)، تبين لنا أن الفرق جاء دالا إحصائيا، فقد كانت " ت" الجدولية 2.44 أقل من المحسوبة التي قُدرت ب 2.60، وعليه فالفرضية الجزئية الثانية تحققت. أي أن نسبة القلق لدى العينة التجريبية المُتدربة بهذا المركز قد تأثرت بما حصلت عليه من معلومات ومهارات خلال الدورة، فانخفض عندها مستوى القلق بعد التدريب، الذي احتوى على نسبة لا بأس بها من خصائص التدريب الفعال، ومنها إتاحة الفرصة للمتدربين حتى يتواصلوا فيما بينهم ويتفاعلوا بإيجابية، ففي هذا الصدد أشارت دراسة (**حداد وسليمان**،2002) التي درست "فعالية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية " إلى أن أفراد المجموعة التجريبية في ذلك البرنامج، قد أظهروا تحسنا في خفض مستوى الضغط النفسي للاختبار المباشر، ويرجع ذلك حسب أصحاب الدراسة إلى كون الأسلوب المستخدم قد وُظف وأُستخدم من خلال برنامج إرشاد جمعي، الأمر الذي سمح للأفراد (المجموعة التجريبية) بالتفاعل والحوار وتبادل الخبرات والتعزيز فيما بينهم وهو ما يعكس كما قلنا ضرورة توفر هذا الجانب (التفاعل) بين المتدربين فيما بينهم وبين والمُدرب حتى يحدث التأثير المطلوب. كما أكد في هذا الصدد (الخطيب،2006) أن " دور المُدرب لم يعد دور مُصدر وناقل للمعرفة، بل أصبح دوره منظما ومُعدا لظروف وشروط وأجواء وبيئة التدريب، وإن ترجمة هذا الدور تتحدد من خلال إتاحة الفرصة للمتدربين للتفاعل الحر مع المواد والنشاطات التدريبية في البرنامج التدريبي") كما يُمكن أن يرجع الفرق في مستوى القلق بين القياس القبلي و البعدي إلى محتوى الحقيبة التدريبية، التي لوحظ عليها تنوع أنشطتها، من محاضرات، تمارين، مقاطع وحوارات مشجعة على التعلم الإيجابي.

2-2-2- افترضت الباحثة من خلال هذه الفرضية انه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر فيما بين المجموعة التجريبية المُتدربة بمركز **إشراق** ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي، وكما أظهرته النتائج في الجدول (34) فقد جاء الفرق دالا عند مستوى 0.043 وهو أقل من المستوى المُعتمد في الدراسة ولصالح العينة التجريبية التي كان متوسطها 29.63 وهو أقل من متوسط العينة الضابطة المقدرة ب 49.71، أي أن مستوى قلق هذه المجموعة كان أعلى من المجموعة التجريبية على مقياس القلق من الامتحان في القياس البعدي، وفي ذلك دلالة على تأثير الدورة التدريبية المُقامة في هذا المركز على أفراد العينة التجريبية في تخفيض مستوى القلق لديها حيث اشتملت على محاور كثيرة، منها ما كان الهدف منه تغيير قناعات عن موضوع الخوف ومنشئه، ومنها ما كان الهدف منه سلوكي من خلال تعلم بعض المهارات في التخفيف من الطاقة السلبية والضغط على نقاط التركيز في الجسم، إضافة إلى التدرب على بعض التقنيات العملية والسريعة في برمجة أوقات المذاكرة والمراجعة، ما ساهم بشكل ملموس حسب التحليل الإحصائي المُتوصل إليه في ثقة الأفراد المتدربين في أنفسهم وقدرتهم على ضبط انفعالاتهم المُعبر عنها بمتوسط درجاتهم على مقياس القلق من الامتحان في القياس البعدي، وهو ما اتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي ناقشت فعالية البرامج التدريبية في التخفيف من الضغط النفسي، وقلق الامتحان يُعد شكلا من أشكال تلك الضغوط، كدراسة (Robinson, Edward H وآخرون والتي كانت بعنوان " التعامل مع المخاوف والضغوط، مُرشد للنشاط " حيث تكونت من مجموعة من النشاطات الموجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتدريبهم على كيفية التعامل مع المخاوف والضغوط، ولقد أخذ هذا المُرشد أو الدليل في الاعتبار متغيرات خاصة بالمشكلات الانفعالية للأطفال المصدومين أي الذين لم تنضج بعد لديهم مهارات التعامل مع الضغوط ومركز التحكم لديهم، ويتضمن كل نشاط مناطق توضح مناسبته ومستوى الصف وحجم العينة والوقت اللازم التقريبي لإتمام هذا النشاط، وينقسم إلى الأنواع التالية: 1- مقدمة في طبيعة المخاوف والضغوط في الطفولة ونظريات أساسية في معالجة الضغوط 2- مخاوف الأطفال 3- مجموعة أنشطة لمساعدة البناء النفسي للأطفال والوعي بالذات والتحكم 4- نشاطات لتخفيض حدة الضغوط لاستخدامها مع أطفال يُعانون مخاوف وضغوط 5- ببليوغرافيا تساعد المعلم في عملية الإرشاد 6- مجموعة من المصادر الأخرى معنونة بمخاوف الأطفال وضغوطهم. (Robinson, Edward H، 1990)، وكذا دراسة (Sundra F , Allen F, Dlugokiniski) والمعنونة ب " تدريس مهارات الكفاية الانفعالية في الفصل " والتي وضحت أن الأطفال ذوي المخاطر

العالية في المشكلات السلوكية والانفعالية يُظهرون حدودا داخلية للتحكم في اتجاهاتهم وانتباههم، كما أنهم ينتهكون حدود الآخرين، وحاولت الدراسة التعرف على الأثر النسبي لمنهج مواجهة الضغوط على مركز التحكم لدى تلاميذ الصف الرابع، وتكونت عينة البحث من (96) طفلا من ثلاث مدارس كأساس للتجربة، كما استخدم منهج إثراء الكفاية الانفعالية ووزعت العينة على ثلاث مجموعات تجريبية، الأولى لم تستخدم المنهج، الثانية استخدمته لمدة12 أسبوعا، والثالثة استخدمت المنهج لمدة 24 أسبوعا. كما استخدمت مقياس مركز التحكم ل Nowick (Strickland) وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد تغير في مركز التحكم لدى عينة 12 أسبوعا بينما وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين مجموعات (اللامنهج، وأل 12 أسبوعا، 24 أسبوعا) كما كانت مجموعة أل 24 أسبوعا هي التي بها فروقا بين نتائج القياس القبلي والبعدي لمركز التحكم.(Sundra F , Allen F, Dlugokiniski،1992: 1-9). بالإضافة إلى أن العملية التدريبية بهذا المركز وحسب التغطية التي أجرتها الطالبة، قد وُفقت إلى حد بعيد في الإحاطة بنسبة كبيرة من أركان وشروط التدريب الفعال، من بداية مُريحة ومُلفتة لانتباه المُشاركين بواسطة الأمثلة المحسوسة والمباشرة والتي شارك فيها المُتدربون بأنفسهم، ثم المحاولة الموفقة في الكثير من الأحيان إلى جرهم للنقاش الجماعي والتعبير عن الآراء والمخاوف، إلى التنوع في طرح مختلف التقنيات والتمارين من فكرية إلى أنشطة حركية إلى ترفيه بين الحين والآخر. كما تجدر الإشارة إلى **شخص المُدرب** الذي ظهرت عليه الكفاءة العالية في عمله، وقدرته على استثارة مشاعر وانفعالات المتدربين بحسب مختلف الوضعيات التي يمرون بها، فحينا يكونون في غاية الاهتمام والمُتابعة والإنصات لما يمدهم به من معلومات، وأحيانا أخرى نجدهم منسجمون مع طريقة العرض التمثيلي الذي كان المُدرب يُحاكي بها بعض المواقف والشخصيات، وأحيانا لا يترددون في التعبير عن آرائهم ولو تعارضت مع آراء المُدرب كما أنهم في مواقف كثيرة يسألون المُدرب عن أمور في حياتهم ولو كانت خارج سياق الموضوع، وغيرها من المُتغيرات التي قد تكون في تقدير الطالبة، سببا في فعالية وأثر هذه الدورة على نسبة القلق في القياس البعدي لدى المُتدربين.

<u>3-2-2:</u> الفرضية التي نصت على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر وآخرون فيما بين المجموعة التجريبية المُتدربة بمركز **الذكاء** ومجموعتها الضابطة في القياس البعدي. بناءا على ما أظهرته نتائج الجدول (35)، فقد تبين أن الفرق كان غير دال إحصائيا، لأن" ت" الجدولية (2.17) أكبر من المحسوبة التي قُدرت ب 0.74، وعليه فهذه

الفرضية لم تتحقق، أي أن نسبة القلق لدى العينة التجريبية المُتدربة بهذا المركز لم تتأثر بما حصلت عليه من معلومات ومهارات خلال الدورة، وهذا ما قد ترجع أسبابه إلى طبيعة الفترة التي تواجد فيها التلاميذ خلال التدريب، فترة اقتراب الموعد الحاسم، موعد امتحان البكالوريا أين تكون متطلباتهم متركزة على نوع محدد من الحاجات التدريبية، كالاستعداد للمرحلة القادمة من خلال التحضير الدراسي (التقني) لها، وهو ما أكدته دراسة (**شميت**) **(Schmidt)** التي أجراها سنة 1994 من أن أهم الخدمات التي يُقدمها المُرشد في المرحلة الثانوية، من وجهة نظر الطلبة والأولياء والمعلمين، تتركز حول :

- مساعدة الطلبة على حل مشاكلهم الشخصية - مساعدة الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالدراسة - تزويد الطلبة بمعلومات حول الجامعات - مساعدة الطلبة في جداولهم المدرسية (شميت،1996). وكما هو واضح، فان أكثر ما ركز عليه التلاميذ وأولياء الأمور في عمل المرشد هو مساعدتهم في الجانب التقني، والتحضير الدراسي للامتحانات، الأمر الذي غاب عن فعالية الورشة التي تمت تغطيتها بهذا المركز من قبل الطالبة. أو قد ترجع أسباب عدم وجود فرق بين العينتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي إلى أن **أثر التدريب السابق** والذي مرت به المجموعة التجريبية في الورشات السابقة قد تلاشى وعاودها الشعور بالقلق من جديد خصوصا إذا استعرضنا نتائج نسب القلق لدى هذه المجموعة في القياس البعدي بمستوييه الخفيف والمتوسط، وتجدر الإشارة إلى أن مستوى القلق الخفيف يتراوح بين 20-40 درجة على المقياس، والتوسط بين 40- 60 درجة، فلاحظنا من خلال الجدول التالي: **الجدول (39) الذي يبين نسب درجات القلق لدى العينة التجريبية بمركز الذكاء في القياسين القبلي والبعدي :**

مستوى القلق / القياس	لا قلق	خفيف	متوسط	مرتفع	عالي
القبلي	**0**	**2**	**5**	**0**	**0**
النسبة	**%0**	**28.57%**	**71.42%**	**0%**	**0%**
البعدي	**0**	**1**	**6**	**0**	**0**
النسبة	**%0**	**10.23%**	**85.71%**	**0%**	**0%**

أن مستوى القلق المتوسط قد ارتفع من 71.4% الى 85.71%، وهذا ما يفسر أن البرنامج التدريبي المُتبع في هذا المركز لم يُحقق الفعالية اللازمة في التأثير على نسبة القلق البعدي لدى المتدربين والمتدربات به، ما يمكن يكون بسبب:

- أن أثر هذا البرنامج لم يدم طويلا ولم يستمر مع العينة لفترات قريبة من الامتحان، وأن المعلومات والمهارات التي تدربوا عليها قد تم نسيانها، إذ أن هذا البرنامج كان من النوع الموزع متباعد الفترات التدريبية، فالورشات حسب ما ورد الطالبة الباحثة من معلومات من إدارة المركز، كانت قد انطلقت مع بداية شهر فيفري واستمرت على مدار أربعة أشهر بمعدل ساعتين كل أسبوع حتى فترة التغطية، فلعل طول مدة التدريب أفقدته قوته التأثيرية الى هذا الوقت، ما يُشبه إلى حد ما، الأثر الذي استمر مع البرنامج التدريبي المُتبع في دراسة (**أبو إسحاق، 2007**) السابقة حيث امتد أثر هذا الأخير إلى شهر ونصف بعد التطبيق حسب ما جاء في الدراسة نفسها، وهي فترة قصيرة نسبيا، الأمر الذي ينفيه كل من **(النيال ، 2002)** و**(العيسوي،1984)** بخصوص التدريب الموزع، بقولهما أن "التدريب المُركز هو ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد ودورة واحدة، فهو يتم بشكل متواصل دون أن تتخلله فترة راحة، أما التدريب المُوزع فيتم في فترات متباعدة نوعا ما تتخللها فترات راحة أو عدم تدريب. ولقد وُجد أن التدريب المُركز يُؤدي إلى التعب والشعور بالملل وما يتعلمه الفرد بهذه الطريقة عادة ما يكون عرضة للنسيان، في حين أن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب المُوزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد.

كما وُجد أن نشاط المُتعلم يتجدد بعد فترات الانقطاع ويزيد إقباله على التعلم باهتمام أكبر وبالتالي فالتدريب المُوزع أفضل من التدريب المُركز"**(النيال،2002: 110 العيسوي،1984: 198-199)**

- ضعف فعالية البرنامج التدريبي، التي إن تحققت فستؤثر على النتائج رغم الجدول الزمني المسطر، ما أشارت الهي دراسة **(حداد وسليمان،2002)** من أن تطبيق البرنامج التدريبي الموجهة نحو التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، استمر لثمان جلسات، أي بمعدل شهر أو شهرين على أكثر تقدير، أي أقل بكثير مما كان عليه البرنامج التدريبي في مركز الذكاء، ومع ذلك فقد ثبتت فعاليته حسب نتائج الدراسة السابقة.

ولعل هذا القول يصدق أكثر في حالة عدم وجود امتحان مصيري يعقب التدريب سواءا كان موزعا أو مُركزا، وهو ما يستدعي المزيد من البحث والتقصي.

2-4- تحليل نتائج اختبار الفرضية الجزئية الرابعة:

انبنت هذه الفرضية على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة القلق من الامتحان كما يقيسها مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر وآخرون، فيما بين **ذكور وإناث** المجموعات التجريبية الثلاثة وهم التلاميذ المستفيدين من الدورات التدريبية كما تقدمها مراكز التنمية البشرية ممثلة في مركز الرائد بوهران، إشراق، الذكاء بالجزائر العاصمة في القياس البعدي. واستنادا إلى بيانات التحليل المُستعرضة في الجدول(36)، نستدل على أن الفرق كان غير دال إحصائيا فيما بين **ذكور وإناث** المجموعات التجريبية الثلاث من حيث مستوى القلق كما يقيسه مقياس القلق من الامتحان لسبيلبرجر وآخرون على القياس البعدي، وفي هذا إشارة إلى عدم وجود اختلاف في درجة تأثر كل من الذكور والإناث بمحتويات الدورات التدريبية، وأن حجم التأثير كان متقاربا ومنه نستنتج أن التأثر بمحتويات الدورة التدريبية لا يرتبط بجنس المتدرب بقدر ما يتعلق بطبيعة المادة التدريبية المُقدمة، وقُدرتها على إحداث الفرق بين مستويي القلق القبلي والبعدي لدى العينة من الجنسين، وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة صالح نعيمة (2010) التي أسفرت نتيجتها على ارتفاع نسبي لدرجات متوسطات الإناث عن متوسطات درجات الذكور على مقياس قلق الامتحان، وعن عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند 0.01 بين الجنسين، كما دلت على نفس النتيجة دراسة الخطيب (1996) على الشباب الفلسطيني، باستخدام برنامج إرشادي جماعي للتخفيف من القلق لديهم فأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، دون حصولها بين الجنسين.

2-5- تحليل نتائج اختبار الفرضية الجزئية الخامسة :

والتي كانت تتوقع وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس سبيلبرجر و آخرون لقلق الامتحان تُعزى لمتغير السن، وبعد تحليل المعطيات أسفرت النتائج عن عدم وجود دلالة إحصائية للفرق بين المجموعتين في القياس البعدي كما أظهرها الجدول(37)، من حسب متغير السن والذي تم تصنيفه إلى فئتين، فئة أقل من 20 سنة وفئة 20 سنة فأكثر، ومنه استنتجت الطالبة عدم اختلاف تأثر المتدربين من الفئتين بمحتويات الدورة التدريبية وما تلقوه من تدريبات بها، ولعل ذلك مرده إلى التقارب في السن لدى المشاركين بالدورة، حيث كان يتراوح ما بين (17-20) سنة وهما مستويان يعكسان فترة المراهقة شبه المتأخرة التي كان يعيشها هؤلاء. وفي هذا السياق أشارت دراسة (هانياس(Hanias,2003)التي أجراها بهدف التعرف على فاعلية برنامج تدريبي للتخفيف من الإثارة الإنفعالية السلبية لدى المراهقين كرد فعل

للضغوط النفسية، حيث تكونت العينة من (33) طالبا وطالبة وأستخدم مقياس القلق(الحالة / السمة) – قائمة تقدير الذات لسبيلبرجر- ومقياس الاكتئاب للمراهقين – مقياس المستوى الاقتصادي و الاجتماعي، كما استخدم أسلوب إعادة البناء المعرفي باستخدام التخيل المبني على أحداث ضاغطة، واكتساب مهارة حل المشكلات، فدلت النتائج على أن التدريب كان متمثلا في تحسين التعابير الشخصية لسمة القلق والغضب والاكتئاب وارتفاع تقدير الذات أي على التأثر الإيجابي لدى عينة المراهقين حسب الدراسة.(هانياس،2003).

2-6- تحليل نتائج اختبار الفرضية الجزئية السادسة : التي أشارت إلى وجود فروق إحصائية بين العينتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي ترجع لمتغير التخصص، فقد دلت نتائج تحليلها إلى انتفاء دلالة هذا الفرق ومنه، فالدورة التدريبية بما قدمته من برنامج تدريبي لم يختلف تأثيرها في المتدربين حسب تخصصهم الدراسي، ربما لأن مفرداتها كانت تُخاطب عناصرومواقف القلق في شخص المتدربين أكثر من ارتباطها بنوع المواد التي يدرسونها وتخصصاتهم التي يتبعونها، وهو ما تعارض مع النتيجة التي توصلت إليها صالح (2010) التي اختبرت الفرق بين العلميين والأدبيين من تلاميذ الكالوريا، فكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين الشعبتين على مقياس القلق من الامتحان في القياس البعدي، دائما نقلا عن الدراسة.

خلاصة الفصل :لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية :
- أن أفراد المجموعات المُتدربة بالمراكز التدريبية وأفراد المجموعات الضابطة، لديها قلق من النوع المتوسط في القياس القبلي.
- أن الدورات التدريبية كان لها أثر إيجابي في التخفيف من قلق الامتحان لدى المجموعات التجريبية، تجلى من خلال انخفاض مستويات القلق لدى أفرادها في القياس البعدي مقارنة بالمجموعات الضابطة.
- أن المراكز التدريبية لم تتمايز فيما بينها في التأثير على مستوى قلق المتدربين بها، الأمر الذي أكدته عدم دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في مستوى القلق في القياس البعدي .
- أن الدورات التدريبية أثرت بشكل متساوي على كل المتدربين على اختلاف جنسهم، سنهم وتخصصاتهم الدراسية.
- أن التدريب المُقام على مستوى كل من مركز إشراق ومركز الرائد قد حقق الهدف في التخفيف من قلق الامتحان لدى العينتين المتدربتين بهما، وذلك بناءا على الدلالة الإحصائية للفروق المُختبرة، خلافا لما كان عليه التدريب في مركز الذكاء.

- <u>أما فيما يخص الإجابة على السؤال الاستكشافي:</u>
فمن خلال ما تم بحثه من أدبيات واختباره من فرضيات في هذه الدراسة، يُمكننا الآن الإجابة عن السؤال الاستكشافي الذي بدأت به وهو * إلى أي مدى يمكن أن تطمئن المنظومة التربوية في بلادنا إلى مساهمة مثل هذه المراكز التدريبية ومشاركتها لها، في تحمل بعضا من الحمل التربوي والتعليمي والتطويري لفئات المتمدرسين، كعينة من الفئات التي تتعامل معها تلك المراكز؟

بناءا على نتاج الفرضية الفرقية الثانية التي بحثت عن الفرق بين المجموعات التجريبية والضابطة في مستويات القلق البعدي، وأظهرت دلالة تلك الفروق لصالح العينات الضابطة نستطيع القول بأن لهذه الدورات نتيجة إيجابية في تحقيق الهدف الذي أُقيمت من أجله ألا وهو خفض قلق الامتحان لدى المتدربين، وهو ما يُمكن أن تعتمد عليه المنظومة التعليمية
كمؤشر للاطمئنان إلى مشاركة مثل هذه المراكز للمؤسسة النظامية في مساعدة المتعلمين على تخطي عقبة القلق والخوف من الامتحانات، ولكنه اطمئنان نسبي يخضع لإثبات المزيد من فعالية مثل تلك المراكز، بالمزيد من الدراسات والأبحاث الأكثر تفصيلا وتحديدا.

الخاتمة:

يقول حجازي " إن التربية التقليدية تتعامل مع الطفل (المتعلم بصفة عامة) وكأنه آلة معرفية وحيوان اختبارات، المُهم هو دراسة المُقررات والنجاح في امتحاناتها، ولهذا فهي تُركز على نجومية الدرجات وترفع عاليا نسب الذكاء والتحصيل، فتتحول العملية أحيانا إلى حالة من الهوس الفعلي بالدرجات والنسب والمعدلات و المجاميع، ينخرط فيها الأهل بكليتهم وفي حالة الضغوط النفسية غير اليسيرة، معززين بذلك التوجهات المدرسية " (حجازي،2001: 157) . هذا وفي الوقت الذي أكدت فيه الكثير من الأبحاث والدراسات والبرامج التدريبية على قوتها وفعاليتها في مواجهة الكثير من المشاكل والمعيقات النفسية التعليمية، الاجتماعية والسلوكية، داخل المؤسسات الإنتاجية أو الخدماتية وعلى اختلاف مرجعيتها وطبيعتها ووظيفتها، وفي زمن التنافس الشديد على الريادة والقيادة والجودة المؤسساتية الشاملة، وفي واقع الرهانات والتحديات الموجهة والمواجهة للعديد من الجهود والاجتهادات التنموية، وفي ظل تبني مفاهيم العولمة واقتصاد السوق، وتحت شعار **"الاستثمار في الانسان صفقة رابحة "** وعلى اعتبار الكثير من المفاهيم الداعمة لحقوق الانسان في التنمية الشاملة في كل جوانب حياته، وعلى امتداد سنوات عيشه، لا تزال المؤسسات التربوية في الكثير من الدول النامية وأغلب الدول العربية، تُكرس ثقافة التعامل السطحي مع المشاكل التعليمية والتعلمية، وتكتفي بجملة المراسيم والمناشير والقرارات التي تجعل منها مؤسسة أقل ما يُقال عنها أنها لا تهتم بقواعد وأسس الجودة الشاملة في التسيير والطاقة القصوى في الانتاج، حتى باتت تشهد منافسة قوية من مؤسات خارجية بدت أكثر حرصا على تحقيق العائد التربوي الجيد من كثير من التربويين أنفسهم .

وعليه فقد آن الأوان لأن تُجدد المنظومة التربوية أداءها، وتشحن كل طاقات الفاعلين فيها وتستفيد من كل التجارب الموجودة على الساحة اليوم، وتتخلى عن منظورها التقليدي للتربية، حتى ترقى بمتعلميها إلى المستوى الذي يجعل منهم خريجين أكفاء أهلا لتحمل كامل المسؤولية في تطور البلاد ورفاهية العباد.

المقترحات والتوصيات:

أيمانا بتراكمية البحث العلمي، وسعيا للمزيد من التطوير والتجويد، لخدمة الفعل التربوي والتعليمي في بلادنا، وسائر البلاد العربية و الإسلامية، وعلى ضوء ما بحثته الطالبة في هذه الدراسة، تُقدم بين يدي كل من يهمه الأمر ويتحمل جزءا من المسؤولية عنه، جملة المقترحات التالية :

- اعتماد آليات التدريب بشكل رسمي ونظامي سواءا كهيئات قائمة بذاتها أو وزارات أو في شكل أقسام وإدارات داخل المنظومة التربوية، تعمل لفائدة مختلف أطراف وأقطاب العملية التعليمة والتربوية في البلاد، على غرار تجارب عربية وغربية سابقة في هذا المجال .

- تفعيل عملية الاستعانة من الخبرات التدريبية سواءا التي تنشط في القطاع العام أو الخاص من طرف المنظومة التربوية والمؤسسات التعليمية، بواسطة مختلف الآليات التي يراها الطرفان مناسبة لأي عمل مشترك بينهما، وذلك نظرا لاعتقاد الطالبة من أن كلاهما بحاجة إلى الأخر، وبخدمة بعضهما البعض تتحقق التنمية التعليمية و التربوية.

- إجراء المزيد من الدراسات قصد التحقق من مدى فعالية الدورات التدريبية الخاصة وبالذات أثناء فترة امتحانات آخر الطور للتأكد من حقيقة انتقال أثر التدريب إلى مراحل لاحقة.

- إجراء المزيد من الدراسات حول مدى فعالية مثل هذه الدورات في خفض قلق الاختبار عند من يُعانون من سمة القلق، أو بعض الاضطرابات السلوكية الأخرى.

- البحث حول أثر التدريب بنوعيه المُركز والموسع في التأثير على الضغوط النفسية لدى العينات المُتدربة، على غرار قلق الامتحان، واختبار أيُهما أصلح للتفعيل داخل المؤسسات التعليمية.

- البحث حول الآليات التي قد تزيد من فعالية التدريب بصفة عامة وتُطور من أدائه، وبالخصوص آليات التقويم منها ومتابعة المتدربين حتى بعد انتهاء فترة التدريب، لأن ذلك من شأنه أن يدعم ويُطور العملية التدريبية ويزيد من قوتها التغيرية المطلوبة، ولعل هذا المقترح الأخير موجه إلى القائمين على المراكز و الإدارات التدريبية أكثر من غيرهم.

قائمة المراجع

- المراجع باللغة العربية:

السنة النبوية – حديث شريف

1- الأحمد، أمل .(2001). *حالة القلق وسمة القلق وعلاقتهما بمتغيري الجنس والتخصص العلمي* ، دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق: مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، مج (17) العدد (1) .

2- أديبي، عبد علي عباس.(2001). *قدرات التفكير ألابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي*: مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج (3)، العدد (2)، 77- 116.

3- أبو إسحاق،عوض سامي. (2007)، *فعالية برنامج إرشادي لإدارة الضغوط لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظات غزة*: مجلة مستقبل التربية، مج (13)، عدد (45) أبريل، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

4- الأميري، أحمد البراء.(2007)*نحو الذات* . في العتيبي فاطمة (محرر)،مجلة المعرفة

عدد (148): ص . ص 112-113

5- أبو صائمة، عائدة عبد الله (1995) *القلق والتحصيل الدراسي*" دراسة نقدية "، عمان: المركز الوطني للخدمات الطلابية.

6- إبراهيم، مجدي عزيز.(2009) . *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*، القاهرة: دار عالم الكتب.

7- أحمد، نعمة عبد الكريم (1999) *الإستراتيجية الدينية وأحداث الحياة الضاغطة*، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مج (9)،عدد (4)،ص ص 58-613

8- أفاق تربوية .(1996). *تقرير عن الدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية*. العدد 9، قطر: وزارة التربية والتعليم والثقافة. رئاسة التوجيه التربوي ص ص 156-157

9- ابن منظور.(1988). *لسان العرب المحيط*، بيروت: دار لسان العرب.

10- أبو الحسن، عبد الموجود وأبو زيد، إبراهيم.(2009).*التنمية الاجتماعية وحقوق الانسان*، الاسكندرية: دار المكتب الجامعي الحديث.

11- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف.(2009). *الإرشاد المدرسي*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

12- ال يحي، معين باقر (1989).*قياس قلق الامتحانات لدى طلبة المرحلة الإعدادية* رسالة ماجستير، كلية الآداب: جامعة بغداد.

13- أبو عطية، سهام درويش وأحمد عطا، محمود احمد.(2005).*فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الاطفال المُساء إليهم بمحافظة الزرقاء* بالأردن، مجلة العلوم النفسية والتربوية،مج (6) العدد (3) :ص ص 168- 198.جامعة قطر: كلية التربية .

14- الأنصاري، بدر محمد. (2004). *القلق لدى الشباب في بعض الدول العربية*، دراسة ثقافية مقارنة، دراسات نفسية، المجلد (14) العدد(3) يوليو، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.

15- ابو مصطفى، نظمي عودة (1998). *قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية الحكومية بمحافظات غزة*: مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية،مج (1)،عدد (1).

16- أبو زيد، عبد الباقي عبد المنعم و محمد، سعد محمد.(2003).*برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التعليم التجاري*، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج (4)، عدد (3)، سبتمبر، كلية التربية: جامعة البحرين.

17- - بدوي، منى حسنين. (2001). *أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فعالية الذات* ، مجلة الإرشاد النفسي مج (21) ،عدد (29) ، ص ص: (199-151)

18- بريرلي، جون . (1993) . *نمو الدماغ والتطور العقلي للطفل* ، مجلة الثقافة النفسية مج(4)، عدد (15) تموز، عمان: دار النهضة العربية .

19- بن معاشو، مهاجي.(2011) .*طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني في علاقتها برضاه المهني داخل المؤسسة التربوية*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: جامعة وهران.

20- تركي، مصطفى أحمد .(1981). *قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة* ، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (3): جامعة الكويت.

21- وزارة التربية الوطنية .المنشور الوزاري، رقم 219 / 1241 / 91 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991. المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه بالثانوية مع تحديد نشاطاتهم ومهامهم..

22- وزارة التربية الوطنية .المنشور الوزاري، رقم 827 /91 المؤرخ في 1991/11/13. المتضمن مهام مستشاري التوجيه والمستشارين الرئيسين للتوجيه المدرسي والمهني و يُدقها أكثر في مجال التوجيه .

23- وزارة التربية الوطنية .قرار الوزاري مشترك المؤرخ في 26 رمضان عام 1430 ه الموافق ل 16 سبتمبر 2009 المتضمن تحديد قائمة المؤهلات والشهادات اللازمة لتوظيفه والترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية.

24- وزارة التربية الوطنية**.** المرسوم التنفيذي رقم 08- 315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق ل 11 أكتوبر 2008. المتضمن تحديد مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني حسب الأسلاك وتقديم تغيير في التسمية: سلك مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وسلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

25- تقرير التنمية البشرية. (2007 / 2008). الأمم المتحدة . http://www.un.org/ar/esa/hdr/pdf/hdr0708/indicators.pdf

26- جبر، عبد الله نادية و عثمان، حسين عثمان.(2003).*التقنية الحديثة والتنمية البشرية الانتقائية*، مجلة مستقبل التربية، مج (9)، عدد (31)،الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

27- حجازي، مصطفى.(2001).*علم النفس ما بين تحدي البقاء وإعادة التكيف الهيكلي* مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج (2) ، العدد (2)،ص.137

28- حنفي، ماجد.(1994). *توقعات الاخصائي الاجتماعي لور الاخصائي النفسي في مجال الإرشاد النفسي التربوي مع الجماعات المدرسية* . المؤتمر الدولي الأول .ص ص123-155.

29- حداد، شكري عفاف و أبو سليمان، بهجت.(2003).*فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على ضبط الذات في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية*، مجلة العلوم التربوية، عدد (3)، ص ص117-140، جامعة قطر:كلية التربية.

30- حمداوي، وسيلة. (2004). *إدارة الموارد البشرية*، الجزائر: مديرية النشر بجامعة قالمة.

31- الخطيب، محمود جواد.(1996) . *العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين الفلسطنيين ، وتصميم برنامج إرشادي للتخفيف من حدة القلق*، رسالة دكتوراه غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة: جامعة عين شمس، في مجلة مستقبل التربية مج(13) ع(42) أبريل 2007.

32- الخطيب، صالح أحمد.(2007).*الإرشاد النفسي في المدرسة، اسسه،نظرياته وتطبيقاته*، العين: دار الكتاب الجامعي.

33- الخطيب، رداح و الخطيب، أحمد .(2006) . *التدريب الفعال*، إربد: عالم الكتب الحديث .

34- خضير، كاظم حمود و الخرشة، ياسين كاسب.(2007).*إدارة الموارد البشرية*،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

35- دافيدوف، لندال (1992) .*مدخل علم النفس*، الطبعة الثالثة، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

36- دافيدوف ، ليندال(1980): *مدخل علم النفس*، ترجمة سيد طواب وآخرون، القاهرة

: دار مايكروهيل.

37- ديفنز، دون.(2000).*التعليم والمجتمع ، نظرة مستقبلية إلى القرن الحادي والعشرين*، مجلة التعليم والعالم العربي، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية .

38- ديفنز، دون.(2000).*أصوات الأمل- التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين*-

مجلة التعليم والعالم العربي، الطبعة الأولى، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية .

39- راشد، محمد إبراهيم.(2008).*التدريب عن بُعد- ماهيته، واقعه ومستقبل استخدامه في البرامج التدريبية-* مجلة مستقبل التربية، مج (14)، عدد (53)، الاسكندرية: المركز العربي للتعليم والتنمية.

40- الزراد، فيصل محمد خير.(1998).*دراسة تشخيصية لبعض حالات قلق الامتحان* لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بنغازي بليبيا: مجلة الثقافة النفسية ، مج (9) عدد (35)، بيروت: دار النهضة العربية.بدون طبعة .

41- زيتون، محيا.(2005). التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ديسمبر.

42- زهران، محمد حامد .(2000). *الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية*، القاهرة: مكتبة عالم الكتب، الطبعة الأولى.

43- روجرز، غزافيي. (د.ت).*التقييم وفق بيداغوجيا الإدماج*، في تحوير البيداغوجيا في الجزائر، وزارة التربية الوطنية . الجزائر، بدون طبعة.

43- السنبل، عبد الله بن عبد العزيز.(2002). *التربية في الوطن العربي*،الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

44- السالم، مؤيد وصالح، عادل. (2005).*إدارة الأفراد-الموارد البشرية-مدخل استراتيجي.*

45- السلمي، علي.(1997).*إدارة الموارد البشرية*، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع

46- سبيلبرجر(1992). *دليل تعليمات قائمة القلق الحالة والسمة* ،(تر) احمد محمد عبد الخالق، الطبعة الثانية، الإسكندرية: دار نشر الثقافة .

47- السهل، راشد علي.(1999).*تقويم أهداف الإرشاد النفسي المدرسي بالمرحلة الثانوية-نظام المقررات- من خلال الأداء الفعلي للمرشدين بدولة الكويت*. المجلة التربوية عدد(51).ص ص19-51.

48- سبرينج، جيف.(2000).*مدارس المستقبل- تحقيق التوازن*- مجلة التعليم والعالم العربي، تحديات الألفية الثالثة، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

49- السميح، عبد المحسن بن محمد. (2004).*مهام المرشد الطلابي بين الممارسة والتطبيق*، الرياض،مجلة أم القرى، مج (16)، عدد(1).

50- شاويش. (2005). *إدارة الموارد البشرية*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة.

51- شمسان، أحمد مازن.(د.ت). *دراسة للقلق العام لدى عينة من طلاب جامعة عدن*، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، عدد (4).

52- صالح، نعيمة.(2010).*أثر تطبيق برنامج جماعي في تخفيض قلق الامتحان ، وتغيير عادات المذاكرة والمراجعة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر : جامعة وهران.

53- صبح،يوسف والعجلوني،خالد.(2003).*أثر استخدام الحاسوب في تدريب الرياضيات لطلبة الصف الأول الثانوي علمي على تحصيلهم واتجاهاتم نحو الحاسوب*، مجلة الدراسات مج (30)، عدد (1)، ص ص 166 -186، عمان : الجامعة الأردنية.

54- الطحان، محمد خالد .(1990) . *مبادئ الصحة النفسية*، دبي: دار التعلم.

55- الطعاني، حسن أحمد.(2007). *التدريب مفهومه وفعالياته*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

56- العيسوي، عبد الرحمن.(1974). *القياس والتجريب في علم النفس والتربية*، مصر: دار النهضة العربية.

57- عبد المجيد، هشام.(1999). *فعالية نموذج الممارسة العامة في الخدمات الاجتماعية في التخفيف من حدة المشكلات المدرسية لطلاب المدارس الثانوية* – دراسة مطبقة على عينة مختارة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية التابعة لمنطقة العين، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، عدد (7)، كلية الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان.

58- علي، عبد السلام علي (2000) *المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتهما مع التوافق مع الحياة الجامعية*، مجلة علم النفس، عدد (35) ص ص 6-22: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

59- عثمان، إمام كريمة (2001) *مدى فعالية برنامج إرشادي للأطفال ذوي صعوبات تعليمية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة: جامعة عين شمس.

60- عبد الخالق، أحمد محمد و إبراهيم، هبة. (2003). *القلق والاتجاه نحو الموت لدى المراهقين والراشدين والمسنين*، المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الاجتماعية والصحية ودورها في تنمية المجتمع (6- 7ديسمبر)، كلية العلوم الاجتماعية: جامعة الكويت.

61- عبد الخالق، أحمد محمد (1984). *إعداد قائمة القلق (الحالة والسمة)، وضع سبيلبرجر وزملائه* ،الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

62- عوض، عباس محمود (د.ت) *في علم النفس الاجتماعي*، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

63- عسكر، علي.(2003). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*، الكويت: دار الكتاب الحديث.

64- علام، صلاح الدين محمود.(2004). *الاساليب الاحصائية الاستدلالية-في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة: دا ر الفكر العربي.

65- عساف، عبد المعطي.(2008). *التدريب وتنمية الموارد البشرية*، عمان: دار الزهران للنشر والتوزيع.

66- عطية، عبد القادر محمد عبد القادر.(2003/2002). *إتجاهات حديثة في التنمية* الاسكندرية: الدار الجامعية.

67- العاصي، نايل رياض و رحال، جرجس ماريو.(2006/2005) *الإرشاد النفسي والتربوي ، منشورات جامعة* دمشق.

68- عقل، أنور.(2001). *تطوير تقويم الطالب*، بيروت: دار النهضة العربية.

69- عبد الخالق، احمد محمد .(1987) *قلق الموت*، الكويت: لمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

70- غريبي، علي وقيرة، اسماعيل وسلاطنية، بلقاسم.(2007) .*تنمية الموارد البشرية*، القاهرة: دار الفجر للنشرو التوزيع.

71- غريب، عبد الفتاح (1995): *بحوث نفسية في دولة الإمارات العربية المتحدة ومصر*، القاهرة: الانجلو مصرية .

72- فؤاد، عبد اللطيف.(1976). *المناهج أسس تنظيمها وتقويم آثارها:* جامعة عين شمس.

73- القاضي، يوسف مصطفى و فطيم ، لطفي محمد و حسين ، محمود عطي.(1981). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي*، المملكة العربية السعودية: الرياض، الطبعة الأولى.

74- كيرسلي، غريغ.(1987).*التدريب والتكنولوجيا*، ترجمة: حامد حسنين: منشورات المنظمة العربية للعلوم الإدارية.

75- كورنسكي، روبرت.(2000)*تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتدريب* مجلة التعليم والعالم العربي- تحيات الألفية الثالثة- أبو ظبي: مركز الإمارات للبحوث والدراسات الاستراتيجية.

76- المشعان، عويد سلطان .(2000)**.** *التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة لدى طلاب الجامعة*، مجلة الدراسات النفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية مج (10) عدد(4)،ص ص 505-532 .

77- مقدم، عبد الحفيظ.(1992).*الإحصاء والقياس النفسي والتربوي*، بن عكنون: ديوان المطبوعات الجامعية.

78- مرسي، كمال إبراهيم (1979): *علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية في الكويت*، جامعة، كلية الآداب، بحوث في سيكولوجية الشخصية في البلاد العربية.

79 - مزيان، محمد و الزقاي مصطفى، نادية.(2000).*مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السياة المخية- دراسة ميدانية ببعض الجامعات الجزائرية*- مجلة العلوم النفسية والتربوية،مج (4) ، عدد (4) ،ديسمبر،البحرين: كلية التربية.

80 - معوض، إبراهيم صلاح الدين (1999). *الاتجاه نحو الغش في الامتحانات لدى طلاب التعليم الثانوي العام في ضوء درجة تمسكهم بالقيم الدينية*، المؤتمر العلمي السادس رابطة التربية الحديثة، مج (2) ص ص6-7

81-المزوغي، سالم ابتسام.(2011). *الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة السابع من أبريل الليبية*.(2011)، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثاني، العدد (3)، ليبيا: جامعة الجبل الغربي.

82- مراد، صلاح أحمد و سليمان، أمين على.(2005) *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية*- خطوات إعدادها وخصائصها- العين: دار الكتاب الحديث.

83- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.(1993). *رفع مستوى المعلمين أثناء الخدمة* التقرير النهائي للاجتماع المنعقد في عمان في المدة من 14- 18 ديسمبر 1993، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ص 23 – 32.

84- الموسوعة الحرة (ويكيبيديا).(2012). البرمجة الغوية العصبية.

85- المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي.(2007). *الإرشاد النفسي من أجل التنمية فى ظل الجودة الشاملة(توجهات مستقبلي)*.
http://vb.arabsgate.com/showthread.php?t=480698

86- - معمرية، بشير.(2007).*بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الرابع*، الجزائر: منشورات الحبر.

87- نشواتي.(1986) محرر(المركز الوطني للوثائق التربوية)، *الاختبارات والامتحانات* من قضايا التربية.

88- النجار، فريد.(1999). *التسويق التجريبي*، القاهرة: مؤسسة شباب الجامعة، طبعة أولى.

89- النابلسي، أحمد محمد.(1993).*العلاج الدوائي لحالات القلق والانهيار، مجلة الثقافة النفسية مج (4)، عدد (15)*، بيروت: دار النهضة العربية.

90- ناصر، رفيق و سلامة، توفيق.(2003).*أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية* ماجستير كلية الدراسات العليا ،غزة: جامعة النجاح الوطنية.

91- الهواري، ماهر محمد والشناوي، محمد. (1987). *مقياس الاتجاهات نحو الاختبارات* رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 22.

92- الهويدي، زيد.(2004). *أساسيات القياس و التقويم التربوي*، العين: دار الكتاب الجامعي.

93- الوحش، عبد العزيز مهيوب .(1998). *قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي* لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، مجلة الثقافة النفسية، مج (9) عدد (33)، بيروت.

94- ياسين، أمينة.(2011). *أثر استخدام برنامج إرشادي جماعي في الوقاية من حدوث التكرار*- كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي- رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية الجزائر، جامعة وهران.

المراجع باللغة الأجنبية:

01- Allen, sandra f, Dlugokiniski, Ericl (1992) :Teaching Children Emotional Children Sills in the classroom, ERIC-NO: 352595.

02- Brierley, J.A.human birthright, giving young a chance The Britsh Association for early child hood education – London1984.

03- Chaplin, J.P. (1970).Dictionary of Psychology. Dell Publishing, Co, New York.

04- king,P. T;Bennington, K.F.(1972).Psychoanalysis and Counseling.In B.Steffire & W.H.GRANT(Eds) Theories of Counseling.(2nd,Ed.),New York ; McGRAW HILL,Krasner,L)1967 (The Reinforcement Machine,In B, Bereson & R, Carkhuff (Eds) Source of Grain in Counseling and Psychotherapy ; New York:Holt,Rinehart and Winston.

05- Heinz, W .K .Lothar. (1982).Achievement: Stress and Anxiety Mc Graw-Hill, International Book Company. London, p. (93).

06- Hanias,(2003).The effective of school-base cognitive stress management program with adolescents reporting higt and low levels of emotional around The School Counselor ,Nov.114-124.

07- Henry kimsey- House and all(karen Kimsey-House,Philipe sandahl, Laura whitwork, Nicholas Brealey) (2011) Publishing, Boston,London.

08- Nysstul, M.S. (1993).The Art and Science Counseling : A Practical Approach (2nd Ed) Minneapolis, MN: Education Media Corporation.

09- Robinson, Edwards .H and others (1990): coping with Fears and Stress. An activity Guider: Grades K-8. Eric-NO: ED 328832

10-Schmidt,John.(1996).Counseling in schools.Allyn & Bacon,Boston.

11- Welding, g. (1977): the prevalence of behavior problems in preschool Children Zeitschrift.

الملاحق

ملحق رقم -1-

استبيان التقدير الذاتي – الصورة-

إعداد سبيلبرجر وآخرون

ترجمة د عبد الباقي البحيري:

الاسم واللقب: الشعبة: الثانوية:

المدينة:

التعليمات : فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم ، اقرأ كل عبارة بعناية وضع العلامة (x) في الخانة المناسبة أمام العبارة التي تشير إلى ما تشعر به في هذه اللحظة، ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة ، لا تستغرق (ي) وقتا طويلا في عبارة واحدة ، تذكر(ي) أن تختار (ي) الإجابة التي تصف ما تشعر (ي) به في هذه اللحظة .

البنود	أبدا	قليلا	كثيرا	كثيراجدا
1- أشعر بالهدوء.				
2- أشعر بالأمان.				
3- أشعر بأن أعصابي مشدودة .				
4- أشعر بالأسف.				
5- أشعر بالارتياح.				
6- أشعر بعدم الاتزان.				
7- أشعر الآن بالانزعاج .				
8- أشعر بالارتياح.				
9- أشعر بالقلق.				
10- أشعر بالانشراح.				
11- أشعر بالثقة في النفس.				
12- أشعر بالعصبية.				
13- أشعر بالهيجان.				
14- أشع بتوتر زائد.				
15- أشعر بالاسترخاء.				
16- أشعر بالرضا.				
17- أشعر بالكدر.				
18- أشعر بأني مستثار جدا.				
19- أشعر بالمساعدة.				
20- أشعر بأنني أدخل السرور إلي الآخرين.				

ملحق رقم -2-

مقياس الاتجاه نحو الامتحان

من إعداد سبيلبرجر

ترجمة: ليلى عبد الحميد عبد الحافظ.

اللقب والاسم: **العمر:** **الشعبة:**

المدينة: **الثانوية:**

التعليمات: فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد، في وصف أنفسهم، من فضلك عزيزي الطالب اقرأ كل عبارة ثم ضع علامة (x) في الدائرة المناسبة أمام العبارة التي تُشير إلى ما تشعر به عامة.ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة ، لا تستغرق وقتا طويلا في عبارة واحدة، ولكن أعطى الإجابة التي تبدو أنها تصف ما تشعر به عامة.

	أبدا	أحيانا	غالبا	دائما
1- أشعر بثقة وارتياح أثناء تأديتي للامتحانات	**( )**	**( )**	**( )**	**( )**
2- أشعر بعم الراحة والاضطراب أثناء تأديتي لامتحان.	**( )**	**( )**	**( )**	**( )**
3- تفكيري في الدرجة التي سأحصل عليها في الامتحان يؤثر على أدائي فيه.	**( )**	**( )**	**( )**	**( )**
4- أشعر بالتجمد في الامتحانات الهامة.	**( )**	**( )**	**( )**	**( )**
5- أثناء الامتحانات أجد نفسي أفكر فيما إن كنت سأنجح في الدراسة.	**( )**	**( )**	**( )**	**( )**
6- كلما اجتهدت أكثر في تأديتي للامتحان كلما زاد اضطرابي	**( )**	**( )**	**( )**	**( )**
7- تفكيري في أن إجاباتي يُمكن أن تكون ضعيفة يؤثر في تركيزي على الامتحان.	**( )**	**( )**	**( )**	**( )**
8- أشعر بعصبية شديدة أثناء تأديتي لامتحان هام.	**( )**	**( )**	**( )**	**( )**
9- أشعر بعصبية اتجاه الامتحان حتى ولو كنت على استعداد تام لأدائه.	**( )**	**( )**	**( )**	**( )**
10- يبدأ شعور ي بعدم الارتياح قبل أن أستلم ورقة الإجابة.	**( )**	**( )**	**( )**	**( )**
11- أشعر توتر شديد أثناء تأديتي للامتحان .	**( )**	**( )**	**( )**	**( )**

12- أتمنى أن لا تُضايقني الامتحانات كثيرا. ( ) ( ) ( ) ( )

13- أشعر بتوتر شديد لدرجة تضطرب معها معدتي ( ) ( ) ( ) ( )
أثناء تأديتي للامتحانات الهامة.

14- أبدو كما لو منت مهزوما أثناء تأديتي للامتحانات الهامة. ( ) ( ) ( ) ( )

15- أشعر برعب أثناء تأديتي للامتحانات الهامة . ( ) ( ) ( ) ( )

16- أكون قلقا (منزعجا) بدرجة كبيرة قبل تأديتي ( ) ( ) ( ) ( )
للامتحانات الهامة.

17- أجد نفسي أفكر فيم يمكن أن يترتب على فشلي أثناء تأديتي ( ) ( ) ( ) ( )
للامتحان

18- أشعر بدقات قلبي سريعة أثناء تأديتي للامتحانات الهامة. ( ) ( ) ( ) ( )

19- بعد انتهاء الامتحان أحاول أن أسيطر على قلقي ولكن لا ( ) ( ) ( ) ( )
أستطيع.

20- أشعر بعصبية شديدة لدرجة أني أنسى الحقائق التي أعرفها.( ) ( ) ( ) ( )

ملحق رقم -3-

مديرية التربية لولاية سيسمسيلت.

مكتب التوجيه المدرسي والمهني.

ثانوية الونشريسي تيسمسيلت.

التحضير النفسيي والموضوعي للمقبلين

على امتحان شهادة البكالوريا.

إن البكالوريا هي حصيلة ثلاثة عشر كاملة أو أكثر من الدراسة، وهي شرط أساسي لمتابعة الدراسة الجامعية، وبذلك تفتح لك أفاق مستقبلية على المستوى الاجتماعي والمهني.

ومما لا شك فيه أن كل تلميذ في السنة الثالثة ثانوي يضع صوب عينيه النجاح في امتحان البكالوريا لكنه يجد بعض المشاكل النفسية عائقا أمامه منها: ظاهرة القلق والخوف من الامتحان ، ظاهرة النسيان، عدم وجود منهجية واضحة لمراجعة.ولتسليط الضوء على هذه المشاكل ومحاولة إيجاد الحلول والنصائح والإرشادات النفسية والموضوعية له اجتمعنا في هذه الحصة.

أهم العوامل النفسية

* **الإرادة:** وهي اقتناع التلميذ بضرورة النجاح في الامتحان.

* **الرغبة والتصميم**: وهي أن تضع لنفسك هدفا معينا وأن تحرص على تحقيقه مهما كانت الظروف.

* **الثقة بالنفس:** تأكد أنك قادر على النجاح والتفوق. فإنك لست أق ممن سبقوك في طريق النجاح.

كما نجد عوامل نفسية كثيرة تؤثر بدون شك على التلميذ سلبا وتظهر خاصة أيام الامتحانات ونذكر من بينها:

* **الإعياء الفكري Surmenage**: وهو تعب مفرط يُصيب اتلميذ اثر بذل جهد فوق اللزوم في التحضير للامتحانات، حيث إذا زاد الشيئ عن حده انقلب الى ضده، ولتفادي هذه احالة عليك بتوزيع وقتك بانتظام حسب ما تتطلبه طاقتك الفكرية(مراجعة، ترفيه..).

* **الخوف الامتحاني Phobie :** وهو خوف مقلق يشعر به التلميذ أثناء الامتحانات بصورة مستمرة مما يجعله يشك في امكاناته وقدراته ويُسبب له فراغا بحيث يُصبح عاجزا عن جمع أفكاره. ونُسمي هذا الاحساس بالفراغ الذهني بذلك لا يستطيع مواجهته.

ولتفادي الوقوع في مثل هذه الحال عليك باجرا:

1- عملية الاسترخاء.

* أغمض عينيك.

* تنفس بعمق بزفير أطول من الشهيق. ادخل الهواء الجديد (الشهيق) واخرج الهواء من البطن (الزفير).

* استشعر الراحة والاسترخاء تغمر كل عضو في جسمك.

2- غير رأيك في نفسك: أنت تملك طاقات كبيرة وقوى خفية تحتاج أن تزيل عنها غبار التقصير والكسل، فأنت أقدر مما تتصور وأقوى مما تتخيل وأذكى بكثير مما تعتقد.. فاشطب كل الكلمات السلبية عن نفسك وقُل دائما أنا أريد.. إذا أنا أستطيع.

مشكل النسيان.

عوامل النسيان.

* قلة المراجعة، قلة تدريب الذاكرة.

* الإيحاءات السلبية (ذاكرتي ضعيفة/ لا أستطيع..).

* اقتراف الذنوب والمعاصي.

* تشتت الذهن بالمشاكل والهموم = ذاكرة ضعيفة.

* عدم القدرة على التركيز: ساعة تركيز تساوي سنة من الفوضى و5 دقائق تركيز تساوي أسبوع من الفوضى.

* التركيز هو التخلص تماما من الجو الخارجي والتفرغ لقضية معينة. فالتفرغ لقضية والتركيز عليها جزء كبير في حل القضية فلا تُحل المشاكل إلا بالتركيز.

الحلول:

* المراجعة المنتظمة.

* مرن عضلة ذاكرتك: ركز على المعلومات التي تريد حفظها واختبر ذاكرتك باستمرار.

* أن تثق في ذاكرتك.

* ترك الذنوب والمعاصي (قصة الإمام الشافعي).

شكوت لوكيع سوء حفظي فأرشدني الى ترك المعاصي.

وأخبرني بأن العلم نور ونور الله لا يُهدى لعاصي.

* اختر الوقت المناسب للمراجعة، قال أحد الأعلام: " إن أجود الأوقات للحفظ الأسحار وللبحث الإبكار وللكتابة وسط النهار وللمطالعة والمذاكرة الليل ".

* اختر المكان المناسب الذي يتوفر فيه الهدوء والإضاءة وبعيد عن المثيرات الخارجية.

* وضع رزنامة لأوقات المراجعة.

* حدد لكل مادة وقتا مناسبا لمراجعتها، خصص أكبر وقتا للمواد التي تراها صعبة بالنسبة لك.

* حاول تقليل هذه الفترة من كل العادات والهوايات التي تأخذ منك وقتا مثل الإكثار من مشاهدة التلفاز وممارسة التدريبات الرياضية المرهقة.

* خذ من الوقت حوالي(10) دقائق إلى (15) دقيقة للاسترخاء ما بين كل ساعة مراجعة وأخرى.

* أبدأ المراجعة والنهاية في ذهنك.

* التدريب على حل عدد أكبر من موضوعات البكالوريا السابقة مع احترام الوقت المحدد. التدريب على الرسومات التوضيحية والخرائط مع كتابة البيانات.(القاعدة تقول: إن الانسان يسمع فينسى، يرى يتذكر يُمارس فيتعلم).

* المراجعة مع الزملاء مفيدة في تبادل المعلومات والأفكار وفي تدارك الثغرات وإزالة الخوف على أن لا يكون العدد كبير(من 02 الى 04).

* لا ينبغي تعاطي المنبهات بكثرة (الشاي، القهوة...) لأنها تثير الأعصاب وتقلل التركيز.

* التعب عدو المذاكرة، لذلك لا تراجع وأنت مرهق.

مع تحياتي مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

ملحق -4-

" الدرجات الخام للمجموعات التجريبية والضابطة "

n	sex	age	spes	cent	gr	q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10	q11	q12
1	1,00	1,00	3,00	2,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00
2	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00	3,00	1,00	3,00	3,00	2,00
3	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	2,00	2,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
4	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
5	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00
6	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00
7	2,00	2,00	5,00	2,00	1,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
8	1,00	1,00	5,00	2,00	1,00	4,00	3,00	2,00	2,00	4,00	2,00	2,00	4,00	3,00	4,00	3,00	1,00
9	2,00	1,00	5,00	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	1,00	3,00	2,00	1,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00
10	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	3,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	1,00
11	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	2,00	4,00	3,00	1,00	3,00	3,00	4,00	3,00	2,00
12	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	3,00	2,00	1,00	4,00	2,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	2,00
13	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	3,00
14	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
15	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00
16	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00
17	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	1,00	1,00	3,00	2,00	3,00	2,00	1,00
18	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00
19	2,00	1,00	5,00	1,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00	3,00	2,00	1,00	3,00	2,00	3,00	2,00	1,00
20	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00	2,00	3,00	1,00	1,00	3,00	2,00	3,00	1,00	3,00
21	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	2,00	4,00	1,00	3,00	2,00	4,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00
22	2,00	1,00	5,00	1,00	1,00	3,00	4,00	3,00	2,00	3,00	1,00	3,00	3,00	4,00	2,00	3,00	3,00
23	2,00	1,00	4,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	3,00	4,00	2,00	1,00	4,00
24	2,00	2,00	4,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00

25	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00
26	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	4,00	3,00	3,00	3,00	1,00	1,00
27	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00
28	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	4,00	3,00	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00
29	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00	2,00	4,00	1,00	4,00	2,00	2,00	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00
30	1,00	1,00	5,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00
31	2,00	1,00	5,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00
32	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
34	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	4,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00
35	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	4,00	2,00	3,00	1,00	1,00	3,00	4,00	3,00	2,00	4,00
36	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	4,00	4,00	4,00	1,00	4,00	1,00	3,00	1,00	4,00	3,00	4,00	1,00
37	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00	1,00	1,00	3,00	2,00	3,00	2,00	1,00
38	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	3,00	4,00	2,00	2,00	4,00	3,00	2,00
39	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00	2,00	1,00	4,00	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	2,00	4,00
40	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00
41	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00	2,00	2,00
42	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	4,00	3,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	3,00	3,00	1,00	3,00
43	2,00	1,00	1,00	3,00	2,00	3,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
44	2,00	1,00	1,00	3,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00
45	2,00	1,00	1,00	3,00	2,00	3,00	2,00	1,00	1,00	3,00	2,00	1,00	3,00	2,00	4,00	2,00	2,00
46	2,00	1,00	1,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	1,00
47	2,00	1,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00

	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	QS1	QS2	Qs3	Qs4	Qs5	Qs6	Qs7	Qs8	Qs9
1	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2	1,00	2,00	3,00	3,00	2,00	1,00	3,00	4,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00
3	1,00	2,00	4,00	3,00	2,00	2,00	4,00	1,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
4	1,00	2,00	3,00	3,00	2,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
5	1,00	3,00	4,00	3,00	2,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
6	1,00	1,00	3,00	4,00	3,00	2,00	3,00	3,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
7	1,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00	4,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
8	2,00	1,00	4,00	3,00	3,00	1,00	4,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
9	1,00	3,00	3,00	4,00	2,00	1,00	4,00	4,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	1,00	3,00	3,00	1,00
10	1,00	1,00	4,00	4,00	1,00	4,00	3,00	3,00	1,00	1,00	2,00	1,00	4,00	.	2,00	1,00	1,00
11	1,00	1,00	4,00	3,00	2,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
12	1,00	3,00	4,00	4,00	4,00	1,00	3,00	2,00	3,00	4,00	1,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	1,00
13	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	1,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00
14	2,00	3,00	2,00	3,00	1,00	2,00	3,00	1,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	2,00
15	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00
16	3,00	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	3,00
17	1,00	2,00	3,00	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
18	1,00	2,00	2,00	3,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	3,00	1,00	1,00	2,00	3,00	1,00
19	1,00	1,00	4,00	3,00	2,00	1,00	4,00	3,00	3,00	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
20	2,00	2,00	4,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
21	1,00	2,00	3,00	1,00	1,00	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
22	2,00	4,00	4,00	3,00	2,00	3,00	3,00	4,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	3,00	2,00	2,00
23	4,00	4,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	1,00	3,00	2,00	2,00	3,00	4,00	1,00	4,00	3,00	4,00
24	1,00	2,00	3,00	4,00	1,00	1,00	3,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00	1,00	1,00
25	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	1,00	4,00	1,00	2,00	1,00	1,00
26	2,00	2,00	1,00	3,00	3,00	4,00	3,00	1,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00
27	1,00	2,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	3,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00

28	2,00	2,00	3,00	4,00	1,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	3,00	4,00	4,00	2,00	4,00	2,00
29	3,00	3,00	4,00	3,00	2,00	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	4,00	1,00	4,00	4,00	3,00
30	1,00	1,00	2,00	3,00	1,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	1,00	3,00
31	4,00	2,00	3,00	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	3,00	1,00	3,00	4,00	1,00	3,00	4,00	2,00	1,00
32	2,00	1,00	4,00	1,00	2,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00
34	1,00	2,00	3,00	1,00	2,00	1,00	4,00	3,00	3,00	2,00	1,00	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00	2,00
35	2,00	3,00	3,00	2,00	.	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00
36	2,00	2,00	4,00	2,00	1,00	4,00	4,00	4,00	4,00	1,00	4,00	1,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
37	1,00	2,00	3,00	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
38	2,00	2,00	4,00	3,00	2,00	2,00	3,00	4,00	3,00	2,00	4,00	1,00	4,00	2,00	2,00	2,00	2,00
39	1,00	2,00	3,00	4,00	2,00	1,00	4,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00
40	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	1,00	1,00
41	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	1,00
42	1,00	2,00	4,00	2,00	2,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
43	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	1,00	3,00	3,00
44	1,00	1,00	3,00	3,00	1,00	3,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00
45	1,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	1,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00
46	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	3,00	3,00	3,00	4,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
47	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00

	QS10	QS11	QS12	QS13	QS14	QS15	QS16	QS17	QS18	QS19	QS20
1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2	3,00	3,00	4,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00
3	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	3,00	1,00
4	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
5	1,00	1,00	4,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
6	2,00	1,00	4,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00
7	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00
8	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
9	1,00	1,00	4,00	2,00	3,00	4,00	4,00	2,00	2,00	3,00	2,00
10	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	4,00	1,00
11	1,00	1,00	4,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
12	4,00	1,00	4,00	4,00	1,00	1,00	4,00	4,00	4,00	2,00	2,00
13	3,00	1,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00
14	1,00	2,00	4,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00
15	1,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	3,00	2,00	1,00
16	2,00	4,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00
17	1,00	1,00	3,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00
18	3,00	2,00	4,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00
19	2,00	2,00	4,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00
20	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00
21	2,00	1,00	4,00	3,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00
22	2,00	1,00	4,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00
23	3,00	3,00	4,00	3,00	2,00	2,00	2,00	4,00	3,00	4,00	4,00
24	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00
25	3,00	2,00	4,00	1,00	1,00	2,00	2,00	4,00	2,00	2,00	1,00
26	3,00	3,00	4,00	2,00	1,00	3,00	4,00	1,00	2,00	1,00	2,00
27	3,00	4,00	4,00	2,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
28	4,00	4,00	4,00	1,00	1,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	3,00
29	3,00	4,00	3,00	4,00	1,00	2,00	4,00	2,00	3,00	3,00	2,00

30	2,00	1,00	4,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00
31	3,00	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00	3,00	1,00	2,00	2,00	1,00
32	4,00	4,00	4,00	1,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00
33	3,00	1,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	3,00	1,00	1,00
34	1,00	4,00	3,00	4,00	1,00	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	3,00
35	4,00	.	1,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
36	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00
37	3,00	3,00	4,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00
38	1,00	1,00	4,00	3,00	2,00	3,00	4,00	.	2,00	2,00	3,00
39	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	4,00	2,00	2,00	2,00
40	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00
41	3,00	4,00	4,00	4,00	2,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
42	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00
43	3,00	2,00	4,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00
44	1,00	2,00	3,00	4,00	1,00	2,00	2,00	2,00	4,00	3,00	2,00
45	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00
46	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
47	2,00	3,00	4,00	4,00	2,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00

تم الترميز كتالي:

- الجنس sex: 1- ذكر، 2- أنثى

- السن Age: 1- أقل من 20 سنة، 2- 20 سنة فأكثر،

- التخصص spés:1- علوم ،2- آداب، 3- تسيير واقتصاد، 4- لغات، 5- رياضيات .

- المركز cent:1- الرائد، 2- إشراق، 3- الذكاء - المجموعة gr: 1- التجريبية، 2- الضابطة.

- أسئلة المقياس " القلق حالة وسمة " : Q1 ,Q2,Q3.....Q20

- أسئلة المقياس " قلق الامتحان " : QS1 ,QS2,QS3...QS2. - الأرقام بالأزرق تُشير إلى درجات المجموعات الضابطة.

ملخص : ***هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فعالية الدورات التدريبية في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، والذين تم تسجيلهم كمتدربين بأحد مراكز التنمية البشرية التالية: الرائد، إشراق، الذكاء، المختارة في الدراسة الميدانية، من خلال إجراء مقارنة بين مستويي القلق القبلي والبعدي لدى أفراد العينة التجريبية والضابطة. تكونت عينة الدراسة من(47) تلميذا وتلميذة من الثالثة ثانوي مرشحين لامتحان البكالوريا حيث قسموا إلى مجموعتين متجانستين، تجريبية تضم (22) تلميذا، و ضابطة ضمت (25) آخرا، طبق عليهم اختبارين لسبيلبرجر، الأول "القلق حالة وسمة " للقياس القبلي والثاني "الاتجاه نحو الامتحان " في القياس البعدي. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجات القلق بين تلاميذ العينتين لصالح العينة الضابطة على القياس البعدي، كما أظهرت عدم دلالتها الإحصائية بالنسبة لمركز الذكاء وثبوتها بالنسبة لمركزي الرائد و إشراق.***

الكلمات المفتاحية: ***الدورات التدريبية، قلق الامتحان، التنمية البشرية، التدريب، الارشاد النفسي.***

Résumé: cette étude a Testé L'Efficacité des cycles d'entrainement basés sur la diminution du niveau d'anxiété d'examen chez les élèves qui préparent leurs BAC inscrits dans l'un des centres d'entrainement et du développement humain: ALRAID - ICHRAK – AL DHAKA choisis comme terrain d'étude. L'échantillon se composait de (47) écolier et écolière en terminal, divisé en deux groupes homogènes, (22) d'eux consistaient l'expérimentale et (25) le groupe témoin, sur les quelles on a appliqué deux tests de Spielberger, le premier un pré-test, avant l'entrainement « Anxiété état et trait » le second un post-test « anxiété d'examen » après l'entrainement. Les résultats indiquaient des différences signéfiquantes entres les deux groupes expérimentale et témoin sur la mesure d'anxiété postérieure, aux profits du groupe témoin, toute fois ces différences étaient signéfiquantes pour le centre ICHRAK et le centre ALRAID, mais non pas pour le centre DHAKA.

MOTS CLés : cycles d'entrainement, anxiété d'examen, développement humain , counseling, entrainement.

Abstract: the object of this study is to investigate the effect of training courses, concerning the exam anxiety, presented by: ALRAID- ICHRAK – AL DHAKA, centers of training and human développement, chosen to the field study. a sample of (47) students from the third year at the secondary school preparing **their** ***bacaloria, was used, it was divided into two homogeneous groups (22) of them consisted the experimental group, and (25) consisted the control one. The measures of Spielberger, Stat Trait Anxiety -STAI-was applied to them before training, and the attitudes scale to exam - TAI- was applied to them after. The results showed statistically significant differences in anxiety exam after training between the two groups – experimental and control – in favor of the control one. Results also revealed that the differences in exam anxiety between the two groups were significant at ICHRAK and ALRAID centers, but not at AL DHAKA one.***

Key words : training courses, exam anxiety, human développement, training, counseling.