

منشآت القلق وكيفية تخفيض مستواه للرفع من مستوى الأداء الأكاديمي في المرحلة المتوسطة من التعليم.

ملخص محمد بن يحيى زكريا

يبدو البحث في موضوع القلق وكيفية تخفيض مستواه، وتحديد الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق ذلك، واحدا من الموضوعات الهامة في ميدان الصحة النفسية، وقد استطاعت الدراسة الحالية عزل التلاميذ ذوي القلق الشديد، ودعوا إلى المشاركة في الإرشاد لمساعدتهم على التكيف الكفء للدراسة، وصنفوا في أربع مجموعات، واستخدمت ثلاث طرق للإرشاد النفسي، طريقة واحدة لكل مجموعة، واستخدمت المجموعة الرابعة كمجموعة ضابطة، وقورن التحسن في درجات التحصيل الدراسي بين نتائج امتحان الفصل الأول ونتائج امتحان الفصل الثاني لفترة الإرشاد، واعتبر المحك الأساسي للتكيف النفسي والدراسي.

وقد أظهر تلاميذ مجموعة الإرشاد الجمعي وتلاميذ مجموعة الإرشاد الفردي تحسنا في نتائجهم التحصيلية في مستوى دلالة 0.01، و 0.05 على التوالي، بينما لم يكن التحسن الملاحظ في متوسط درجات المجموعة التي عبرت عن مشكلاتها بالكتابة ذا دلالة إحصائية وبذلك، يكون للإرشاد أثر فعال في التكيف النفسي لدرجة أدى إلى تغيير واضح في متوسط الأداء التحصيلي لدى التلاميذ. ويبقى الإرشاد الجمعي أفضل الطرق ثم الإرشاد الفردي بما يوفرانه من شعور بالاطمئنان وشعور بالدعم، واستبصار وفهم للموقف بما فيه من عمليات عقلية إدراكية وعمليات وجدانية.

مقدمة :

على الرغم من انشغال الفكر البشري في مسيرته الطويلة بكل مظهر من مظاهر السلوك، وبخاصة منه ما يتعلق بالانفعال في مظاهره وأسبابه وتأثيره على السلوك وعلى فعالية الفرد في مختلف المجالات التي يشغلها، إلا أنه ما زال بعيداً عن الوصول إلى القسم الدقيق لهذا الجزء من خبرته العقلية.

ولعل موضوع القلق هو واحد من هذه الموضوعات التي لا يزال أمام العلماء الكثير من الجهد والاستقصاء بسبب تعقده وارتباطه بكل الأمراض النفسية، وكونه مرضاً في حد ذاته في حالات أخرى.

إن المشكلة التي نحن بصدد تناول البحث عن العلاقة بين القلق كموضوع، يمكن تصنيفه في خانة الصحة النفسية. وفي المجال التربوي، يعني تلك العلاقة بين القلق كحالة أو كسمة وأنواع من العمليات العقلية، من مثل التذكر والتمييز والفهم والإدراك... الضرورية للتحصيل الجيد وإحداث التوازن المنتظر من أجل رفع مردودية التلميذ، والاستغلال الأمثل للموارد المتوفرة لديه إلى أقصى حد ممكن.

وبدیهی أن هذه المشكلة لا يمكن تناولها بالصورة النظرية البحتة دون الاعتماد على المواقف التجريبية. لأنها تتعلق أساساً ببعض الإجراءات المتضمنة عادة في مواقف العلاج النفسي. لذلك لابد من الدراسة الميدانية لعزل العوامل ذات التأثير الفعال في مثل هذه المواقف المعقدة عن العامل المراد دراسته.

وبذلك وحده يمكن التأكد من منشأته وعن مدى خطورته ومنه التأكد من الأسلوب أو الطريقة الأكثر نجاعة في خفض مستوى القلق عند التلميذ، في حال ما إذا كان يشكل عائقاً لمسيرة وتيرة دراسته وأدائه التحصيلي.

إن نقطة البدء في هذا العمل المتواضع هو إسهام، ولو قليلاً، في الاتجاه العلمي الذي يجب أن تضطلع به الجامعة في جميع الميادين الحياتية ومنها مجال التربية والتعليم، الذي لا يمكن الحديث فيه عن أي تغيير أو إصلاح دون الوقوف على كافة العناصر التي تؤلف في مجموعها الحياة النفسية للتلميذ. انطلاقاً من أن التربية تتمثل في إحداث تغييرات في كافة خصائص شخصية التلميذ وصفاته. إذن، لا مجال للحديث عن إصلاح المنظومة التربوية بتحديث الوسائل والبحث عن الطرق، في معزل عن الحياة النفسية للتلميذ.

والواقع أن أهمية دراسة هذا الموضوع لا ترجع فقط إلى كونه لم يبحث بالصورة الملائمة في مجتمعنا، وإن درس بشكل واف في المجتمعات المتقدمة، ولكن ترجع في المقام الأول إلى طبيعة العصر الذي نعيش فيه بما يسيطر عليه من تغيرات حضارية ذات تأثير واضح وما يتبع ذلك من نشوء استجابات على قدر كبير من التوتر النفسي والقلق.

ولاشك أن تعدد الدراسات التي تتناول الحياة النفسية لدى الطفل والمراهق من شأنها أن تسهم في إيجاد منظومة تربوية ترقى بإمكانات الفرد وقدراته إلى المستوى الذي يجعله قادرا على الإبداع والعطاء والمشاركة في تحقيق الأهداف الاجتماعية المنشودة. ويؤلف عملنا هذا محاولة جادة للإسهام في تكوين نظرة شاملة ومتكاملة عن مشكلات مراهقيننا، والوصول إلى المزيد من فهم مرحلة المراهقة بكل ما تتضمنه من مخاطر وصعوبات.

ومن هذا المنظور تناولنا في البحث ثلاث مفاهيم أساسية هي:

القلق: الذي هو سمة بارزة من سمات إنسان عصر التطور العلمي والتكنولوجي السريع وما يستلزمه من التبعات والمسؤوليات التي لا تعفيه عن التفكير والعمل على تنفيذها والاضطلاع بها مما يجعله في معظم الأحيان مهموما مكدرا.

أما المفهوم الثاني، فهو الوعي الزمني أو الفترة الحياتية للفرد والمحددة بمرحلة المراهقة، وهي الفترة التي ينتقل الفرد فيها من الطفولة إلى عالم الرشد.

أما المفهوم الثالث فيتعلق بطبيعة العمل الذهني الذي يمكن قياسه في بعض الحالات عن طريق نتائج التحصيل، على اعتبار أنه كلما كان الذهن صافيا ومرنا كلما كانت الأمور أكثر وضوحا وكان الإنسان أقدر على حل المشكلات الحياتية بما فيها الدراسية، وكان حكمه على الأشياء والظواهر أكثر موضوعية وواقعية.

ومن المفاهيم الأساسية لموضوع الدراسة تتجلى أهميتها، والتي تتضمن بالإضافة إلى ما سبق، خلق أفضل الشروط وأنسب الظروف لتكوين أنماط جديدة من السلوك الفردي والجمعي لدى المراهق ليتمكن في ظلها من متابعة دراسته بجدية وذافعية وبالتالي رفع مستوى وعيه وتوظيف قدراته وإمكاناته في خدمة الأهداف المرسومة.

وتتمركز الدراسة حول نقطتين أساسيتين :

أولاً: المقارنة بين مستويات القلق

ثانياً: كيفية تخفيض مستوى القلق

وقبل الحديث عن هاتين النقطتين يجدر بنا أن نوضح المفاهيم الأساسية للبحث :

أ- القلق: بالرغم من أن ظاهرة القلق كانت، ولا زالت، موضوع اهتمام المشتغلين والمهتمين بسلوك الإنسان، غير أنه لم يكن لها في يوم من الأيام تلك الأهمية التي تحظى بها اليوم في مختلف الدراسات النفسية والاجتماعية، لما يميز هذا العصر من منازعات وتنافس وتسابق حتى أصبح القلق المظهر الأساسي المميز للإنسان فيه.

فوجد أدلر (A.Adler, 1929) يرجع القلق إلى الطفولة الأولى من حياة الطفل ويعتقد أن سبب نشأته هو شعور الفرد بالقصور الناجم عن عدم الأمن. ولقد قصر أدلر هذا القصور في أول الأمر على القصور العضوي. وأعتقد أن وجود أحد الأعضاء القاصرة يؤثر دائما على حياة الشخص النفسية، مما يزيد شعوره بعدم الأمن. وينشأ بذلك القلق، إلا أنه عمم بعد ذلك هذا الشعور بعدم الأمن ليشمل القصور الاجتماعي، ويضيف إلى رأيه أثر التربية التي يتلقاها الطفل في أسرته، وبذلك يلتقي أدلر مع كل من هورني وسوليفان K. Horny & H.S. Sullivan.

أما فرويد (S. Freud, 1916) فلم يستطع أن يخرج من دائرة الغريزة الجنسية في تفسيره للظواهر النفسية. إذ اعتبر في البداية أن القلق ناتج عن كبت الغريزة، ويعرف القلق بأنه: "حالة وجدانية - أي مزيج من مشاعر بعينها تنتمي إلى سلم اللذة - اللالذة مصحوبة بما يناظرها من تعصبات (إثارة فزيولوجية للأعصاب) التفريغ مع إدراك حسي لذلك كله"

لكنه رجع فيما بعد أي سنة (1937) ليعتبر القلق رد فعل لحالة الخطر، ويتكون الشعور بالخطر نتيجة تراكم تنبيهات الغريزة الجنسية.

أما هورني K. Horny فترى أنه لو أخذنا برأي فرويد فسيكون الفرد عبارة عن مجموعة النزعات الغريزية تفرض عليه أن يعيش في صراع مستمر لعدم إمكانية إشباعها. والفرد عندها- قادر على أن ينمي قدراته نموا طبيعيا في علاقات موفقة وسعيدة مع من يحيط به.

وعندما يتعرض الفرد إلى ما يهدد شعوره بالأمن يتولد لديه الصراع وتضطرب شخصيته. ويأتى سوليفان (1947) ليجد أسباب القلق ممثلة في المواقف الحياتية، يؤكد على أهمية النضج والوراثة، كما يؤكد في الوقت ذاته على أن ما هو إنساني " هو نتاج التفاعلات الاجتماعية".

ويعرف القلق :

" إنه التوتر الذي ينتج عن أخطار حقيقية أو موهومة تهدد إحساس المرء بالأمن. ويبدو أنه كلما زادت قوته خفضت من قدرة الفرد على إشباع حاجاته وأدت إلى اضطراب في علاقاته الشخصية المتبادلة وأدت، كذلك، إلى الخلط في التفكير". ويقف ممثلو المدرسة السلوكية موقفا قريبا من ذلك فيرى ميلر ودولار ومورر N.E. Miller & J.Dollard & O.H. Mowrer أن القلق استجابة مكتسبة تتم وتتكون ضمن ظروف ومواقف معينة، ويعتقد مورر (Mowrer, 1939)، وهو واحد من الذين يقيمون وزنا كبيرا للعلاقة بين الوالدين والطفل في عملية التنشئة الاجتماعية، أن الشخص العصابي هو الذي سار شوطا بعيدا في طريق النضج لكنه تعثر أو توقف في نقطة معينة ولم يستطع أن يتمثل القيم السائدة في مجتمعه وعجز عن الوصول إلى نوع من الانسجام والتوافق معها.

ومن خلال مجمل التعاريف التي تحدد مصطلح القلق أمكن التوصل إلى تحديد توفيقى له تبنته هذه الدراسة وهو:

القلق حالة انفعالية ثابتة نسبيا تتميز بإحساسات الشك وفقدان الأمن، تصحبه اضطرابات جسدية ونفسية وترقب الخطر مع العجز التام لردّه.

وهناك نظريات متعددة لتفسير القلق دري حسن عزت (1979)، منها:

- أن يكون القلق نتيجة أو مظهر لصراع داخلي بين مكونات الشخصية والتناقض بين الاتجاهات المثالية والاتجاهات الواقعية، أي بين ما يرهبه الإنسان ويرغبه في نفس الوقت "القلق الأخلاقي"

- أن يكون نتيجة لتعلم خاطئ، حدث في سن مبكرة، كما يؤمن به أصحاب المدرسة السلوكية، وكذا المدارس الأخرى في علم النفس، كالتحليل النفسي.
 - أن يكون نتيجة لافتقار الإنسان لمعنى وجوده. كما يفسره الوجوديون.
- أعراض القلق :

تنقسم أعراض القلق إلى ثلاث مجموعات :

- أعراض نفسية.
- أعراض بدنية.
- أعراض النشاط الزائد للجهاز العصبي اللاإرادي.

منشآت القلق :

مرت الدراسات التي تناولت مصادر القلق بأطوار متعددة حاول العلماء خلالها إعطاءها تصورا واضحا وشاملا، وسنذكرها، دون إرجاع كل منها إلى المدرسة التي تؤكد عليه. ودون شرحها.

- صدمة الميلاد
- صدمة الفطام
- عقدة الإخصاء
- التنشئة الاجتماعية
- الشعور بالقصور المعنوي أو الاجتماعي أو البدني
- الشعور بالعزلة
- الشعور بالعداوة
- انعدام الدفء العاطفي في الأسرة.
- ب- المراهقة :

نجد في قواميس المصطلحات النفسية والاجتماعية عموما تعريفات مختلفة لمعنى المراهقة لكنها تحمل معنى واحدا في مجملها. ففي معجم العلوم الاجتماعية (1975) نجد ما يلي :

- تشير المراهقة إلى مرحلة محددة من الارتقاء النفسي ذات خصائص معينة، وتمتد من نهاية الطفولة إلى سن الرشد.

- تبدأ عموما مع بدأ البلوغ الجنسي، وتمتد المراهقة نحو ثماني سنوات إلى سن العشرين.

وبميز هذا التعريف أنه اعتبر المراهقة مرحلة من مراحل الارتقاء النفسي، ومن التعاريف التي تعطي الاعتبار للنمو الجنسي تعريف English إذ يراها بأنها:

"المرحلة التي تبدأ من البلوغ الجنسي حتى النضج، فهي مرحلة انتقالية يتحول خلالها الشاب إلى رجل بالغ أو امرأة بالغة."

وشبيه بهذا التعريف تعريف روجرز:

"إن المراهقة من الناحية البيولوجية تؤرخ من بداية قفزة النمو السابقة للنضج الجنسي، وتستمر حتى يكتمل النمو الجسماني، نسبيا، خلال أواخر العشرية الثانية أو أوائل العشرينات من العمر"

كما نجد في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (1979) تعريفا للمراهقة لا يبتعد عن التعريفات السابقة حيث يرى بأن المراهقة:

"مرحلة تتسم بسلسلة من التغيرات الفيزيولوجية العامة التي تقرب الفرد من النضج البيولوجي والجسمي."

ويقسم المراهقة إلى فترات هي:

- فترة ما قبل المراهقة Preadolescence: وتتميز بتحرر الولد والبنت من سيطرة الأبوين.

- فترة المراهقة المبكرة Early adolescence: ويبدأ معها النضج الجنسي المستقل.

- فترة المراهقة الفعلية: Adolescence Proper: ويسعى فيها المراهق لتكوين علاقات مع الجنس الآخر.

- فترة المراهقة المتأخرة: Late adolescence: ويكتمل فيها تشكل الأنا، ويبدأ الفرد في السير على طريق الاستقلال.

- فترة ما بعد المراهقة: Poste adolescence: وتكتمل فيها شخصية الفرد، وتناسق كل دوافعه، وينتظم أناه وتدب في قلبه مشاعر الأبوة.

قد يكون هذا التقسيم مبالغ فيه حيث شتت فترة المراهقة إلى درجة لا يمكن معها

اعتبارها فترة محددة تتسم بسمات مشتركة يمكن التعامل معها، كما أنه لم يحدد بداية ونهاية كل من هذه الفترات، وهو ما يوحي إلى صعوبة ذلك.

أما ستاتلي هول (Hall, G.S 1904) الذي يعتبر واحدا من العلماء الأوائل الذين أولوا مرحلة المراهقة اهتماما كبيرا، فقد كانت مفاهيمه عن المراهقة مستمدة من مفاهيم جان جاك روسو للبلوغ الذي كان يعتبره الولادة الثانية للإنسان.

ويرى هول: أن المراهقة هي الفترة الزمنية التي تستمر حتى سن الخامسة والعشرين من حياة الطفل وتقوده إلى مرحلة الرشد بما تحمله هذه المرحلة من متطلبات ومسؤوليات. ولعل سبب تحديده لفترة المراهقة حتى سن الخامسة والعشرين يكمن في أن ملاحظاته عنها قد استمدتها من دراسته للأوساط المثقفة من طلبة المعاهد والثانويات دون الأوساط الأخرى لاعتقاده بعدم وجود هذه المرحلة لديها. وبذلك تكون نظريته للمراهقة نظرة سوسيو ثقافية أكثر منها نظرية بيولوجية.

وتؤكد هذه النظرة مرغريت ميد (Mead.M, 1927)، حيث قصرت اهتمامها على دراسة المراهق في المجتمعات البدائية (قبائل جزر الساموا) وكانت خلاصة ملاحظاتها أن هذه المرحلة غير موجودة لدى أفراد هذه القبائل وأن الطفل ينتقل مباشرة إلى عالم الكبار، لسهولة نمط الحياة ويسرها لدرجة تجعل الانتقال بين المرحلتين الطفولة والرشد يسير دون أي مشكل.

فالمراهقة إذن ظاهرة اجتماعية وليست بيولوجية وهي تختلف باختلاف المجتمعات ومستوى نموها وتعدد الحياة فيها. وهي انعكاس للعلاقات السائدة في المجتمع وأنماط التربية.

ونظرا لتعدد الحياة ومتطلباتها باتت هذه الفترة أحد مستلزماتها، وهي تشكل فترة انتقالية، يتحول خلالها الفرد من الطفولة إلى الرشد، وإن هذا التحول يؤثر، ولا شك، على التوازن النفسي للمراهق، ويؤلف مناخا ملائما لنشوء الغضب، وسرعة القابلية للتعب دون جهد يذكر مع عدم القدرة على تركيز الانتباه، والقلق، والتوتر، وأحلام اليقظة... الخ. ويحاول المراهق استعادة توازنه من جديد مجربا كل الإمكانيات وكافة الحلول والحيل، ولما كانت التغييرات الوجدانية تختلف شدة وعمقا من فرد لآخر فإن فهم المراهق يقتضي العودة إلى تلك الظروف التي تكونت ونشأت في ظلها شخصية المراهق.

ج- الأداء: PERFORMANCE: "إظهار السلوك"

والمقصود بالسلوك: الناتج الذي يحققه المتعلم بعد مروره بالبرنامج، كما تظهره عملية التقويم، أو هو النتيجة الملموسة للنشاط.

وفي سلسلة علوم التربية (1 - 1989)

"الأداء هو: ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنيا من سلوك محدد، ويستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، وهو مفهوم مختلف عن القدرة، التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في مقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يحقق أنيا والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو السلوك، أي السلسلة من الأفعال والأنشطة"

د- الأداء التربوي:

وتحديدا في ميدان التربية ودائما في سلسلة علوم التربية (1 - 1989) هو:

"النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز، والتي تكون محددة في شكل سلوكيات أو أداءات قابلة للملاحظة والقياس."

أما فاروق حمدي الفراء (1982) فيعرفه بأنه: "الناتج السلوكي الذي يحققه المنهاج، كما تظهره عملية التقويم."

يعتبر الأداء بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية، وعن طريقه يمكن قياس الكفاية، حيث أن الكفاية هي:

المعرفة الضمنية التي يمتلكها الفرد والتي تقوده إلى القيام بالفعل، إلا أن هذا التصور هو في الواقع تصور مثالي لأن الأداء الفعلي القابل للملاحظة والقياس لا يخلو، عادة، من الانحراف، لذلك فهو لا يعكس بصورة حقيقية ما يمتلكه الفرد، غير أنه لأسباب منهجية، لا بد من افتراض أن الأداء هو انعكاس للكفاية.

ولعل في قاموس جون ديوى ما يشير إلى هذا الاتجاه في تعريفه للأداء:

1- الأداء، دائما، أداء معين، ملموس، له أبعاد محددة، صادر عن شخص معين، أو أشخاص معينين، فريد، فذ.

2- الأداء هو لب الأفكار وقلبه.

3- لا يوجد أداء على أي نحو، يستطيع أن يفرضي إلا أي شيء يناهز اليقين المطلق، وإنما

يزود السالك بالضمان أو التأمين، وليس بالتوكيد ولا باليقين على سبيل الجزم. فالأداء أو الفعل معرض دائما للخطر، خطر الإحباط والكتب.

من هذا نستنتج أن الأداء لا يعكس بالضرورة ما يمتلكه الفرد من كفاية في موقف معين، وبصورة تامة ومتكاملة، لأن الأداء يخضع إلى عدد من المظاهر الخاصة والآنية البالغة التشابه والتي تعرضه دوما للخطر.

وهو ما يذهب إليه تشوسكي (Naom Chomsky, 1965) عندما يحدد الأداء الكلامي، بقوله:

"تتمظهر الكفاية اللغوية في عملية التكلم الآتي ... ويشير إلى أن الأداء الكلامي يخضع إلى عوامل نفسانية متعددة ولا يعكس، بالتالي، مباشرة، الكفاية اللغوية." ولقد أطلق على التعلم أو الكفاية التي لم تظهر في الأداء باسم "التعلم الكامن" ولقد قام بدراسته كل من E.C.Tolman & C.H.Honzik في إحدى دراساتها المتقدمة وعلى أساس نتائجها أمكن افتراض: أنه من الممكن التمييز بين التعلم والأداء تجريبيا ولعل في هذا الافتراض ما يؤهلنا لتحديد الكفاية بشكل أفضل.

إن قصور الأداء عن التعبير عن الكفاية أو التعلم الحالي بسبب تأثره بعوامل عديدة، وبخاصة العوامل السيكلوجية مثل تشتت الانتباه، اضطرابات الذاكرة والتوتر، والقلق... الخ وهي كلها مما يجب أن يهتم بها الباحث السيكلوجي في إطار الصحة النفسية ومدى تأثيرها في الأداء. لأن من دراستها تتحدد مجموعة من المؤشرات التي تبين طبيعة عمل الجهاز العصبي النفسي وكذلك طبيعة الانفعال.

العلاقة بين القلق والأداء التربوي:

يتوقف الأداء التربوي على مجموعة من العوامل والشروط النفسية والفيزيائية والاجتماعية، ومن أبرز العوامل النفسية هذه الظاهرة التي نحن بصدها وهي ظاهرة القلق، كحالة أو كسمة نفسية لها أسبابها ومنشأتها الأساسية، وترجع بداية الاهتمام بهذه الظاهرة ومحاولة دراستها تجريبيا إلى سنة 1908 حيث قام كل من يركز ودسن بدراسة على مجموعتين من الفئران لتحديد قدرتها على التمييز بين مشيرين مختلفين في درجة الإضاءة تحت تأثير صدمة كهربائية تختلف شدتها بين المجموعتين وتوصلا إلى:

" أن المستويات العالية للإثارة الدافعية سهلت عملية التعلم عندما كان التمييز سهلا، لكنها عطلته عندما كان التمييز صعبا."

ويمكن على أساس هذه النتيجة اعتبار أن المستوى الأمثل للقلق اللازم للأداء الناجح بالنسبة للأعمال الصعبة يجب أن يكون منخفضا.

ولعل في هذا الاستنتاج ما يؤكد عليه هـ. س. سوليفان، من أن شدة القلق لا تنقل إلى الشخص أي معلومات، بل تؤدي بدلا من ذلك إلى خلط كامل، أو ربما إلى نسيان تام، أما الأشكال التي هي أقل شدة فقد تكون ذات قيمة. ويبين هذا الاتجاه موقفين أساسيين:

- إن القلق لا يؤدي ولا ينقل إلى الشخص أية معلومات فالتلميذ القلق لا يمكنه أن يستفيد مما يتلقاه داخل الفصل.

- إن القلق لا يمكنه إظهار السلوك الدال على ما تعلمه، باعتبار أن القلق يؤدي إلى خلط في التفكير والنسيان، وبالتالي فإن أدائه لا يعكس بشكل صحيح ما تعلمه.

ومن الدراسات الهامة في الموضوع تلك التي قام بها كل من ت. د. سيبيلجر وف. س. كاتزن ماير (Spielberg S.D & Katzenmeyer, W.C, 1959) في دراستهما للعلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي الجامعي. وتوصلا:

" إن الطلاب الذين يقعون في أعلى فرقتهم الدراسية في الجامعة من حيث الاستعدادات ويحصلون في نفس الوقت على درجات عالية في القلق الواضح يكون تحصيلهم في الجامعة منخفضا، كما يكثر تركهم للجامعة بسبب الفشل أكثر من الطلاب غير القلقين الذين لهم نفس المستوى من القدرة."

وتظهر هذه النتيجة أن الأداء ينخفض عندما تكون درجة القلق عالية، كما تشير إلى العدد الهائل من الطلاب الذين يمكن أن يفقدتهم المجتمع بسبب التحصيل المتدني والفشل الناشئ عن المشكلات الانفعالية كالقلق الشديد مما يخلق لديهم استعدادات لأن يكتسبوا عادات غير سليمة وغير متكيفة مع الأوضاع التي يتعرضون لها، وتتشكل لديهم اتجاهات ضعيفة، وبخاصة، نحو العمل الأكاديمي الذي يتطلب قدرا كبيرا من التركيز الذي يفتقر إليه الشخص عندما يتجاوز القلق عنده مستوى معين، وهو ما يترك، دون ريب، أثارا سلبية على القدرات الذهنية عنده ويؤدي إلى انخفاض مستواه التحصيلي.

إن القلق، في حد ذاته، دافع هام في التعلم وفي الأداء لدى الإنسان، لكن دون مغالاة في إثارتة.

الهدف من الدراسة :

لقد تأكدنا من أهمية دراسة ظاهرة القلق كموضوع يهتم بالصحة النفسية للتلميذ كشرط ضروري للرفع من مردوده التربوي، وتشير معظم الدراسات إلى :

- أهمية دراسة القلق كعامل هام في تفسير أداء الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة ومنها الأداء التربوي.

- أهمية التفاعل بين ظاهرة القلق والمواقف الحياتية في تفسير الأداء، حيث أن الاستجابة لا تتوقف فقط على الجانب الانفعالي بل على الموقف و ما ينتجه من نشوء استجابات على أقدار متفاوتة من القلق لدى الأفراد.

- إن درجات القلق قد لا يكون لها نفس الارتباطات العقلية عند كل من الجنسين.

- أهمية الإرشاد في توفير الاستبصارات للشخص القلق حول موضوع قلقه مما يساعده على التغلب عليه.

ومن هذه المنطلقات فإن هذه الدراسة تهدف إلى :

- 1- تحديد مستوى القلق لدى الفئة المستهدفة من الدراسة.
- 2- مدى ارتباط مستويات القلق بالأداء التربوي لفئة الدراسة.
- 3- مدى تحسن أداء التلاميذ القلقين بعد تقديم الإرشاد النفسي لهم.

الفروض :

هدف البحث إلى التحقق من الفروض التالية:

الفرض الأول	نتوقع أن يختلف متوسط القلق لدى أفراد عينة الدراسة الحالية، عن متوسط درجات القلق لدى عينات دراسات أجريت في مجتمعات أخرى استخدمت نفس مقياس القلق.
الفرض الثاني	هناك ارتباط معتدل بين مستويات القلق ومستويات الأداء الأكاديمي (التحصيل). أي أن العلاقة تكون على شكل منحني.
الفرض الثالث	تتغير طبيعة هذا الارتباط بتغيير مستوى القلق، فنتوقع أن يكون متوسط التحصيل في المستويات العليا للقلق منخفضاً عنه في المستويات الدنيا، في حين يكون متوسط التحصيل في أعلى مستوياته عند الحد الأمثل للقلق. أي في مستوياته المتوسطة.
الفرض الرابع	يتوقع أن يظهر التلاميذ الذين تلقوا الإرشاد النفسي في المتوسط تحسناً أكاديمياً أكبر من التلاميذ الذين لم يتلقوا الإرشاد.

التحديد الإجرائي للمتغيرات :

يتضمن البحث نوعين من المتغيرات وهي: المتغيرات المستقلة، والتابعة.

1 - المتغيرات المستقلة: وهي تلك المتغيرات التي نفترض أنها تؤثر على المتغيرات السابقة وتشمل:

- القلق: وهي حالة ثابتة نسبياً محددة سلفاً، وتعبر عنه الدرجات في مقياس القلق الصريح.

- الإرشاد: تلك العمليات الواعية لتوجيه الفرد ليفهم نفسه واستعداداته وقدراته، ويفترض أن تفضي إلى تحسين أدائه التربوي.

2 - المتغيرات التابعة:

- الأداء التربوي: (التحصيل الدراسي) لقد كان التحصيل الأكاديمي المحك الموضوعي الرئيسي الذي أمكن بواسطته تقويم العلاقة بين الأداء والقلق، من جهة، كما أنه المحك الموضوعي الذي أمكن تقويم الإرشاد على أساسه.

- القلق: يلاحظ أن القلق تم اعتباره كمتغير مستقل كما أمكن تحديده كمتغير تابع يمكن من تحديد مدى استفادة التلاميذ من الإرشاد.

منهج البحث :

يتضمن منهج البحث المراحل التالية:

- 1 - طريقة البحث: تتميز الطريقة في هذا البحث بكونها طريقة ارتباطية استكشافية اكلينيكية.
- 2 - العينة: تتكون العينة من (354) تلميذا من المرحلة الإكمالية من التعليم العام، وقد راعينا فيها تكافؤ العينة من حيث السن والمستوى التعليمي وراعينا أن يكون انتماء أفراد العينة إلى منطقة واحدة وهي منطقة الجزائر من الإكماليات التالية: بومزار، بومعطي، المحمدية، منتوري، العمودي.

الجدول رقم (1)

البيانات الجنس	العدد	النسبة المئوية	متوسط السن
إناث	189	53.39	16.03
ذكور	165	45.61	16.32
المجموع	354	100	16.18

وبين الجدول رقم (1) نسبة الذكور والإناث، ومتوسط سن أفراد العينة.

3- أداة جمع البيانات

- كان الاعتماد في جمع البيانات عن القلق على اختبار القلق الصريح لتايلر M.A.T , Taylor.J.S. وسبب اختيار هذا الاختبار باعتباره وضع في الأصل لأغراض الدراسة، كما أنه قد تم التأكد من صدقه وثباته.
- نتائج التحصيل الدراسي قبل فترة إعطاء أفراد العينة اختبار القلق الصريح.
- نتائج التحصيل الدراسي بعد فترة الإرشاد.
- 4 - عرض النتائج وتحليلها:

تعرض نتائج هذه الدراسة حسب الترتيب التالي:

أولا: مقارنة متوسط القلق لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسطات مستويات مستويات القلق

لدى أفراد عينات استخدمت نفس المقياس.

ثانيا: تصنيف أفراد عينة الدراسة في مستويات مختلفة من القلق.

ثالثا: مقارنة متوسط الأداء الأكاديمي للمجموعات التجريبية بمتوسط أداء المجموعة الضابطة قبل وبعد الإرشاد.

أولا: نتائج تطبيق مقياس القلق الصريح

كانت النتائج كالتالي، ويبينها الجدول رقم (2) بالنسبة للعينة الكلية وكذا بالنسبة لمجموعتي الذكور والإناث.

الجدول رقم (2)

البيانات المجموعات	حدود الدرجات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z للفرق بين الذكور والإناث	الدلالة
	الأعلى	الأدنى				
العينة الكلية	34	15	23.9	4.99		
الإناث	34	16	24.91	5.90	3.96	0.01 <
الذكور	32	15	22.89	3.33		

يبين الحدين الأعلى والأدنى للقلق وكذلك بالنسبة

للمجموعة الكلية وكذا مجموعتي الذكور والإناث

يتبين من خلال الجدول أن متوسط القلق في المجموعة الكلية وكذا مجموعتي الذكور والإناث كان في الحد الأمثل للقلق، كما يشير إلى وجود مجموعة من التلاميذ تعاني من قلق شديد حسب الحدود العليا لدرجات القلق.

أما ما يتعلق بالفرق بين الذكور والإناث فإن الفرق بين المتوسطين فرق جوهري يدل أن:

الإناث أميل إلى تكوين عصاب القلق من الذكور.

ثانيا: مقارنة متوسط مستوى القلق لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط

- مستوى القلق لدى أفراد عينات بعض الدراسات التي استخدمت نفس المقياس، وهي:
- دراسة هموك (Hammock, 1954) حيث اختار لغرض تطوير اختبار Taylor للقلق الصريح مجموعة من أفراد الجيش الأمريكي.
 - دراسة دحام الكيال (1960) لمجموعة من طلاب جامعة Denver- colorado في دراسته لعلاقة القلق بالترتيب الذهني.
 - جـ- دراسة م، زكريا، لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة (2003)

الجدول رقم (3)

الدراسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة Z	مستوى الدلالة الإحصائية
Hammock	315	26.18	5.59	3.03	0.9971
الحالية	354	23.9	4.99		
الكيال	81	25.24	5.92	3	0.9973
الحالية	354	23.9	4.99		
زكريا	383	24.46	4.27	1.47	0.8584
الحالية	354	23.9	4.99		

يبين نتائج المقارنة بين ثلاث دراسات والدراسة الحالية

لقد قومت الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات القلق في عينة الدراسة الحالية بثلاث دراسات استخدمت نفس المقياس بواسطة اختبار Z. وقد كان الفرق بين متوسط الدرجات لكل من العينات التالية وعينة الدراسة الحالية:

1 - دراسة هموك والدراسة الحالية :

لقد كان الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين ذا دلالة كبيرة. ($Z = 0.003 < 3.03$) شك، ويبدو أن ذلك منطقياً، حيث اختلفت العينتان من حيث المنظور الثقافي والاجتماعي والنفسي وكذا السن.

2 - دراسة الكيال والدراسة الحالية :

تشير قيمة Z للفرق بين متوسطي درجات أفراد العينتين إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين ($Z = 0.02 < 3$) شك والذي يدل على أن المجموعتين مختلفتان تماما أي أن متوسط القلق كان عاليا لدى مجموعة دراسة الكيال.

3 - دراسة زكريا والدراسة الحالية :

فقد أدى تقويم البيانات بين المجموعتين بنفس الطريقة السابقة، وأدى إلى عدم وجود فرق حقيقي بين متوسطي المجموعتين، ($Z=0.141 < 1.47$) شك في أن الفروق حقيقية، وهذه النتيجة كانت في الاتجاه المتوقع، حيث أن المجموعتين تنتميان إلى مجتمع واحد من المنظور الاجتماعي، إلا أنها تختلف من حيث المستوى الثقافي والسن. إن نتائج الدراسات الأربع المذكورة تناولت ظاهرة القلق، مستخدمة في تحديده نفس المقياس في مجتمعات تباينت في عاملين اثنين على الأقل، وقد أدى ذلك إلى ظهور فروق بين نتائج هذه الدراسات مما يدل على مقدار حساسية المقياس في قياس هذه الظاهرة، من خلال قدرته على التمييز بين العينات تبعا لاختلاف العوامل المؤثرة، إلا في المجموعتين الأخيرتين، وهو دليل آخر على قدرة المقياس على قياس هذه الظاهرة حيث أن المجموعتين لا تختلفان إلا من حيث السن والمستوى الدراسي. وتقودنا هذه النتائج إلى تحديد مدى انتشار هذه الظاهرة بين أفراد العينة في هذه المرحلة من مراحل العمر.

ثانيا: تصنيف أفراد العينة في مستويات مختلفة من القلق :

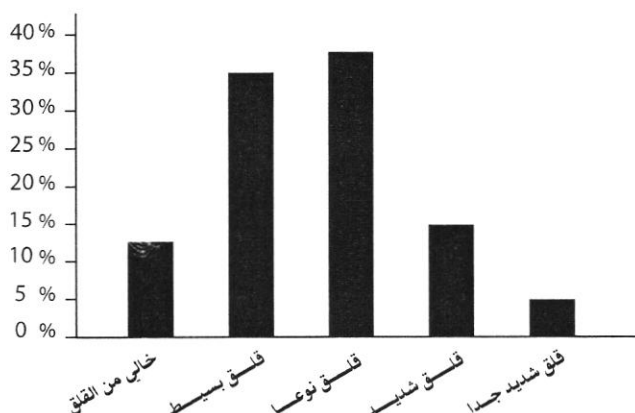
لغرض تحديد ما إذا كانت ظاهرة القلق تشكل خطرا حقيقيا في أوساط تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم، أم أنها في حدها المعقول تم بناء على نتائج المقياس تصنيف أفراد العينة على مستويات مختلفة من القلق، باستخدام معيار التصنيف الذي اقترحه مصطفى فهمي وأحمد غالي، وكانت النتائج التالية :

النسبة المئوية %	عدد الأفراد	مستويات القلق
12	42	خالي من القلق
30	106	قلق بسيط
37	131	قلق نوعا
16	57	قلق شديد
05	18	قلق شديد جدا
100	354	المجموع

يبين توزيع أفراد العينة في مستويات مختلفة من القلق

وبالتعبير البياني نحصل على الشكل التالي:

الشكل رقم (1)



يبين توزيع النسب المئوية لتوزيع أفراد العينة على مستويات القلق.

تشير النسب المئوية في الجدول رقم (3) لتوزيع الأفراد على مستويات مختلفة من القلق إلى عدد لا يمكن تجاهله من التلاميذ الذين يعانون من القلق وهو ما يطرح جملة من الاستفسارات حول الموضوع. حيث تصل هذه النسبة إلى 16% من الذين يعانون من القلق الشديد، و5% يعانون من قلق شديد جدا. وهي نسبة -في نظرنا- من الخطأ إهمالها وفي حال تأثير هذه المستويات العالية للقلق في انخفاض مستوى الأداء لهؤلاء التلاميذ، يتبين ما يمكن أن يفقده المجتمع من طاقات في حال عدم التكفل بهم والعمل على تخفيض مستوى قلقهم.

إن بداية التشخيص، تمر أولا عبر تحديد أسباب القلق الشائعة لدى هؤلاء التلاميذ وعلى أساسها يمكن اقتراح البدائل لتخفيض مستوى قلقهم، وأخيرا معالجة نتائج تأثيرها على أدائهم التربوي.

الفرض الثاني :

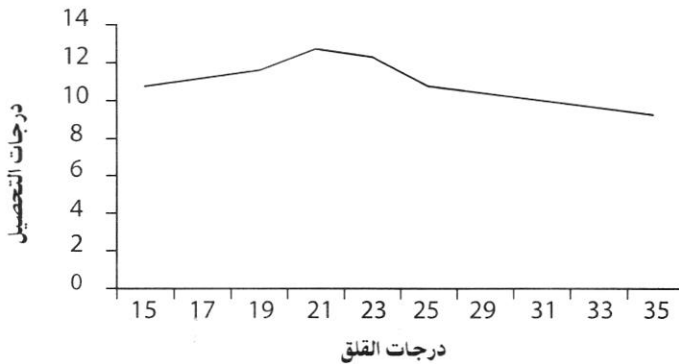
هناك ارتباط معتدل بين مستويات القلق ومستويات الأداء الأكاديمي.

شكل العلاقة بين القلق والأداء الأكاديمي :

لتحديد شكل العلاقة بين القلق والأداء الأكاديمي، قمنا برسم طبيعة الانحدار عن طريق الرسم البياني الذي يبينه الشكل رقم (2). لانحدار متغير الأداء على متغير القلق.

الشكل رقم (2)

انحدار درجات التحصيل على درجات القلق



بين الانحدار قيم الأداء الأكاديمي على درجات القلق

ويبدو من الشكل رقم (2) أن انحدار قيم الأداء، على درجات التحصيل كان في المتوسط معتدلاً، وتدل عليه نسبة الارتباط التي تساوي $0.28 < 0.01$ ثقة.

تتغير طبيعة هذا الارتباط بتغير مستوى القلق

الفرض الثالث :

ولغرض مقارنة هذا التغير في الظاهرتين في مستويات ثلاث للقلق. حسب معامل الارتباط بطريقة القيم المبوبة في التوزيع التكراري المزدوج. ثم قومت بدلالة اختبار (ت) وكانت النتائج التالية :

الجدول رقم (5)

مستوى القلق	نسبة الارتباط	قيمة T	نسبة الدلالة
منخفض	0.23	2.15	دالة في مستوى ثقة 0.05
متوسط	0.048	0.66	غير دالة
عالي	-0.42	4.986	دالة في مستوى ثقة 0.01

يبين نسبة الارتباط بين القلق والأداء الأكاديمي
في المستويات الثلاثة للقلق وقيمة (ت)

- ويبين أن الأداء الأكاديمي يتغير بتغير مستوى القلق حيث كانت :
- العلاقة بين الأداء الأكاديمي في المستوى المنخفض للقلق علاقة موجبة.
 - العلاقة بين الأداء الأكاديمي والقلق في المستوى المتوسط لا أحادية الاتجاه.
 - أما في المستوى العالي للقلق فكانت العلاقة سالبة بين الأداء الأكاديمي والقلق.
- وتؤكد هذه النتائج الفرض القائل بأن :

الأداء الأكاديمي يتغير بتغير مستوى القلق

الفرض الرابع :

يتوقع أن يظهر التلاميذ الذين تلقوا الإرشاد في المتوسط تحسنا أكاديميا أكبر من التلاميذ الذين لم يتلقوا الإرشاد.

قسمت عينة الدراسة التي تعاني من قلق شديد وعددها 75 تلميذا إلى ثلاث مجموعات تجريبية تتكون كل مجموعة 19 تلميذا ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها 18 تلميذا.

العينة :

أخضعت كل مجموعة إلى أسلوب خاص للتعبير عن المشكلات التي يعاني منها أفرادها وهي :

- التعبير عن المشكلات عن طريق الكتابة .
- التعبير عن المشكلات عن طريق المناقشة الجماعية (إرشاد جمعي).
- التعبير عن المشكلات عن طريق المقابلة الفردية (إرشاد فردي).

وقد قدمت للمجموعات التجريبية معلومات وافية عن القلق وأسبابه وما يمكن أن ينجر عنه من أداء أكاديمي منخفض وكذا عن تأثيره على سير الحياة العادية للفرد. أما المجموعة الثالثة فتمثل المجموعة الضابطة فلم تقدم لها أية معلومات لأن البحث يهدف إلى اكتشاف العلاقة بين متغير مستقل هو الإرشاد، ومتغيرين تابعين هما، القلق، والأداء.

النتائج :

يتوقع في النتائج أن يؤدي التعبير عن المشكلات إلى تخفيض مستوى القلق ومنه إلى تحسين الأداء الأكاديمي.

قبل الاستطراد في تسجيل النتائج لابد من التذكير باعتبارات أساسية هي دعائم لتفسير النتائج.

1- أن المجموعات الثلاثة بينها تجانس في التباين وهو ما يسمح بإرجاع الفروق الدالة إلى فروق حقيقية بين المتوسطات.

2- سبق التأكيد على أن المجموعات متكافئة، حيث كان التقسيم عشوائيا، بحيث لا يمكن تفسير الفروق على أساس اختيار العينات.

ولهذه الاعتبارات يمكن المقارنة بين المجموعات وإرجاع الفروق للمتغير المستقل. ونتيجة لتصميم التجربة أصبح لكل تلميذ أربع درجات:

الدرجة الأولى: درجته في مقياس القلق قبل الإرشاد.

الدرجة الثانية: درجته في مقياس القلق بعد الإرشاد.

الدرجة الثالثة: درجته في الأداء الأكاديمي قبل الإرشاد.

الدرجة الرابعة: درجته في الأداء الأكاديمي بعد الإرشاد.

وفي ضوء المعلومات السابقة يمكن تناول الفرض الإحصائي الذي تضمنه البحث وأن يفسر الفرض الصفري في المجموعات التجريبية، بأن تغييرا فعليا قد حدث نتيجة للمتغيرات المستقلة، وعدم حدوثه في المجموعة الضابطة نظرا لعدم تعرضها لأي من المتغيرات المستقلة.

ويخلص الجدول رقم (6) درجات القلق لعينة البحث قبل وبعد إخضاع المجموعات التجريبية للإجراء التجريبي.

الجدول رقم (6)

المجموعات	م. د. القلق		الفرق	الخطأ المعياري	قيمة T	الدالة
	الأداء ا	الأداء II				
الضابطة	30.68	32.81	2.13	1.16	-	-
الإرشاد الجمعي	30.37	27.31	-3.06	1.24	3.05	<0.01
الإرشاد الفردي	31.44	28	-3.44	1.64	2.78	<0.01
الكتابة	31.5	31.25	-0.25	1.3	1.36	<0.05

يبين نتائج المجموعات في الأداء الأول والثاني في مقياس القلق

وبين الجدول رقم (06) للفرق بين الأداء الأول والأداء الثاني :

- أن المتغير المستقل الخاص بالإرشاد الجمعي لتخفيض مستوى القلق قد أدى إلى خفض متوسط درجات القلق عند المجموعة بدرجة ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقة أعلى من 0.01 .

- أن المتغير المستقل الخاص بالإرشاد الفردي قد أدى إلى خفض متوسط درجات القلق عند المجموعة بدرجة ذات دلالة إحصائية عند احتمال 0.01 .

- لم يؤد المتغير المستقل الخاص بالتعبير عن المشكلات عن طريق الكتابة عند المجموعة إلى خفض متوسط درجات القلق لديها بدرجة ذات دلالة إحصائية .

وبما أن الموضوع يتعلق أصلا بعلاقة تخفيض متوسط درجات القلق بالأداء الأكاديمي، جمعت البيانات عن المجموعات الأربع، ثم قورن الأداء الأكاديمي للمجموعات التجريبية بأداء المجموعة الضابطة قبل وبعد التجريب .

ويقدم الجدول رقم (07) متوسطات التحصيل وانحرافات المعيارية

الجدول رقم (07)

الفرق	م . د . الاختبار بعد التجريب		م . د . الاختبار قبل التجريب		المجموعات
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
0.6	1.63	9.4	1.59	8.8	الضابطة
2.04	1.54	11	1.45	8.96	الإرشاد الجمعي
1.61	1.44	10.25	1.41	8.64	الإرشاد الفردي
0.29	1.48	9.56	1.65	9.27	الكتابة

يبين متوسطات درجات التحصيل في الاختبار الأول والثاني

للمجموعات التجريبية والضابطة وانحرافات المعيارية

وقد قورنت كمية التحسن في متوسط درجات الأداء الأكاديمي للمجموعات التجريبية مع تحسن المجموعة الضابطة في الجدول رقم (07) وأدى تقويم هذه البيانات بواسطة اختبار (ت) إلى النتائج المبينة في الجدول رقم (08)

الجدول رقم (08)

المجموعات	الفرق	الخطأ المعياري	قيمة T	الدلالة
الضابطة	0.6	0.4	-	-
الإرشاد الجمعي	2.04	0.35	2.77	0.01
الإرشاد الفردي	1.61	0.33	1.98	0.05
الكتابة	0.29	0.34	0.58	-

ويتضمن دلالة الفرق بين متوسطات الأداء الأكاديمي في الاختبارين قبل وبعد التجريب جمعت البيانات عن المجموعات الأربع، ثم قورن الأداء الأكاديمي للمجموعات التجريبية بأداء المجموعة الضابطة قبل وبعد التجريب.

لقد أظهرت المقارنة بين متوسطات تحصيل المجموعات التجريبية بمتوسط تحصيل المجموعة الضابطة إلى ظهور تحسن في متوسط درجات الأداء الأكاديمي للمجموعتين الإرشاد الجمعي والإرشاد الفردي، كما أظهرت مجموعة التعبير عن مشكلاتها بواسطة الكفاية تحسنا طفيفا.

وقد قومت الدلالة الإحصائية للتحسن الذي ظهر في المجموعات التجريبية بالتحسن الذي ظهر في المجموعة الضابطة اختبار (ت) لتحديد ما إذا كان التحسن يمكن إرجاعه إلى المتغيرات المستقلة أم أنه ناتج عن عوامل ومتغيرات أخرى وقد أدى إلى:

أن متغير الإرشاد الجمعي أدى إلى تحسن في الأداء مقارنة بالمجموعة الضابطة وكان الفرق ذا دلالة إحصائية في مستوى احتمال 0.01

إن متغير الإرشاد الفردي أدى إلى تحسن في الأداء الأكاديمي مقارنة بتحسّن المجموعة الضابطة، وأن الفرق ذا مغزى إحصائي في حدود 0.05

لم يكن لمتغير التعبير عن المشكلات بواسطة الكتابة أي تأثير على الأداء الأكاديمي للمجموعة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويمكن بناء على سبق القول بأن الفرض القائل بأن:

لتخفيض مستوى القلق لدى التلاميذ تأثير على رفع مردودهم التربوي

وتشير نتائج المقارنة بين ثلاث طرق لتخفيض مستوى القلق، إلى أن مجموعة الإرشاد الجمعي أظهرت تحسنا في المتوسط أكبر من مجموعة الإرشاد الفردي، وقد يعزى ذلك إلى أن الإرشاد الجمعي الذي يوفر للفرد إشباعا لدوافع معينة من شعور بالاطمئنان وشعور بالدعم، وإن المناقشة الجماعية تساعد على الاستبصار وفهم الموقف بما فيه من عمليات عقلية إدراكية وعمليات وجدانية.

ونستخلص من ذلك كله.

أن التعبير عن المشكلات وإتاحة الفرصة للحديث عنها في شكل منظم هادف يؤدي إلى تخفيض مستوى القلق لدى الفئات التي تعاني من قلق شديد أو قلق شديد جدا. وأظهر الإجراء التجريبي الخاص بالإرشاد الجمعي أنه ذو أثر فعال في تخفيض مستوى القلق، وأن هذا الأثر أدى إلى تحسن واضح في نتائج الأداء الأكاديمي. أخيرا تبقى النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في حدودها. ويزال المجال واسعا للإجراء التجريبي لمختلف طرق الإرشاد.

المراجع باللغة العربية

- 1 - إبراهيم مذكور ونخبة الأساتذة، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1975
- 2 - أميرة أزهرى، مفهوم القلق عند هورني، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة.
- 3 - جمال القاسم وعبيدة مادة السيد، الاضطرابات السلوكية، دار الصفاء، عمان.
- 4 - دري حسن عزت، الطب النفسي، دار القلم الكويت 1979.
- 5 - عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات (البيداغوجيا والديداكتيك) سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط: 1، 1994.
- 6 - عبد المنعم الحقي، مكتبة مذبولي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، 1987.
- 7 - علي إسماعيل علي، استراتيجيات الخدمة الاجتماعية المدرسية للتدخل في مواقف الضغوط والأزمات. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية 1999.
- 8 - فاروق حمدي الفراء، وضع برنامج لتطوير كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس
- 9 - فرويد.س. الكف والعرض والقلق، ترجمة عثمان نجاتي. ط: 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1985.
- 10 - محمد حامد زهران، الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية ط: 1، عالم الكتب القاهرة 2000.
- 11 - محمد عماد الدين إسماعيل، النمو في مرحلة المراهقة، دار القلم الكويت 1982.
- 12 - موراي، إ.ج. الدافعية والانفعال، ترجمة عبد العزيز سلامة. ط: 1، دار الشروق، القاهرة 1988.
- 13 - هول، ك. ولبندي، ج. نظريات الشخصية ترجمة: فرج أحمد فرج وقصري
- 14 - محمد وحنفى ولطفى محمد فطيم، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة 1971.
- 15 - سارنوف أ. وآخرون، التعلم، ترجمة: عماد الدين إسماعيل دار الشروق بيروت.
- 16 - ميشال زكريا الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 1982

- 17 - والف ن. وين قاموس جون ديوي للتربية، ترجمة وتقديم محمد علي العريان، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة 1964.

المراجع باللغة الأجنبية

- 18 - Adler, A., Problems of neurosis. London: Negeur Paul, 1929
b. Sullivan. H.S. Conceptions of modern psychiatry. Washington, 1947.
19 - Norbert Silamy, Dictionnaire De La Psychologie. Bordas, Paris 1970.
20 - Spielbelger, C.D. & Katzenmeyer, W.C. Manifest anxiety, intelligence & college grades. J. Consult, PSY. 1959.22-278.
21 - Taylor, J.A. A personality Scale of Manifest anxiety, Soc. Psycho. 1953.48.220-285