جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

# علاقة فاعلية الذات بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة وصفية إرتباطية ببعض ثانويات ولاية الوادي

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

**إعداد الطالبتين:**

- سارة تيتة
- صفاء عطاالله

**إشراف الأستاذ:**

- د.عبد الناصر غربي

**لجنـــــة المناقشـــة**

| | | |
|---|---|---|
| أ.د/ ليـــــلى خنيش | جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي | رئيســـــــــــــا |
| د/ عبد الناصر غربي | جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي | مشرفـــــا و مقـــررا |
| أ/ غالـــــــي كوثـــر | جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي | مناقشـــــــــــــا |

**دورة جوان: 2016-2017**

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

# علاقة فاعلية الذات بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة وصفية إرتباطية ببعض ثانويات ولاية الوادي

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

**إعداد الطالبتين:**

- سارة تيتة
- صفاء عطاالله

**إشراف الأستاذ:**

- د.عبد الناصر غربي

**لجنـــــة المناقشـــة**

| | | |
|---|---|---|
| أ.د/ ليـــــلى خنيش | جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي | رئيســـــــــــــا |
| د/ عبد الناصر غربي | جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي | مشرفـــــا و مقـــررا |
| أ/ غالـــــــي كوثـــر | جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي | مناقشـــــــــــــا |

**دورة جوان: 2016-2017**

# شكر وتقدير

**الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام، على سيد الخلق أجمعين.**

**تتسابق الكلمات وتتزاحم العبارات لتنظم عقد الشكر، اللهم لك الحمد كثيرا، وشكر ملئ السموات والأرض على أن يسرنا لإتمام رسالتنا على أكمل وجه ثم نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ *"د.غربي عبد الناصر"* الذي منحنا الكثير من وقته وجهده وتوجيهاته وآرائه القيمة، ونتمنى من الله عز وجل أن يعطيه الصحة والعافية.**

**أما بعد:**

**كما نتقدم بالشكر وتقدير إلى الأساتذة الذين ساعدونا في تحكيم المقياسين، إلى كل من ساعدنا على انجاز هذه المذكرة من قريب أو من بعيد وأخص بالذكر أساتذة وطلبة 2 ماستر إرشاد وتوجيه.**

**وكما نتقدم بالشكر إلى عمال مكتبة العلوم الإنسانية والاجتماعية، والزملاء والزميلات.**

**الذين أعانون في جمع المراجع.**

**ونتقدم بالشكر إلى مدراء الثانويات بالوادي الذين سمحوا لنا بإجراء الدراسة، وجميع أفراد العينة من التلاميذ الذين أجابوا على المقياسين المعتمدين في الدراسة بكل صدق وجدية.**

**وفي الأخير نرجوا أن ينال جهدنا هذا القبول، وحسبنا أننا اجتهدنا والكمال لله.**

**ملخص الدراسة:**

تعالج الدراسة الحالية علاقة فاعلية الذات بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية "عبد العزيز الشريف" ببلدية الوادي ولاية الوادي.

تم إجراء الدراسة بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة قوامها **(70)** تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة ثانوي تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة.

وذلك باستخدام مقياس "فاعلية الذات" من إعداد (محمود كاظم محمود، 2008)، وكذلك مقياس قلق الامتحان من إعداد (عبد الناصر غربي، 2015) اللذان تم حساب خصائصهما السيكومترية على عينة عشوائية بسيطة قوامها (30) فردا. من ثانوية "عبد الرزاق عيدة" ببلدية الوادي ولاية الوادي.

وبعد جمع البيانات تم معالجتها بالاستعانة بالحزمة الإحصائية SPSS-14 باستخدام اختبار "ت"، ومعامل الارتباط بيرسون ("Pearson")

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- ❖ لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ❖ لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وأبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق الاستعداد، قلق الأداء، قلق انتظار النتيجة) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

**Abstract**

The present study adaesse of relation of self-efficiency is the exam anxiety of students of third degree in **Abdel Aziz Cherifin EL oued**.

The study was conducted by using the descriptive method in sample of (70, pupil) in third degree ،which chosen randanly.

By using *self-efficiency* test prepared by (Mahmoud kathem Mahmoud, 2008) , As well *exam Anxiety* test prepared by (Abdenacer Gherbi, 2015) , which calculate psychometric properties at randomly sample of 30 pupils from Abderrazak Ida thigh school, of EL oued.

After collection the data, the statistical package SPSS 14, was used ،by using * T* test ،and Pearson correlation coefficient.

The study yielded the following results :

- There is no significance statistical correlation between self-efficiency and exam anxiety to the third secondary school students.
- There is no significance statistical correlation between self-efficiency and exam anxiety test dimensions **(**standby anxiety ،performance anxiety ، waiting result anxiety**)** to the third secondary school students**.**

**Résumé**

L'étude porte sur la relation entre l'auto efficacité avec préoccupation l'examen chez les élèves du lycée **AbdelCherif** ،la commuve de El oued wilaya el oued.

L'étude a été réalisée sur la base de l'approche des criptive corrélative sur un échantillon de 70 élevés a été choisi d'une façon simple et sans préciser les élevés.

En utilisant l'échelle d'auto efficacité présenté par (Mahmoud kadhem Mahmoud 2008) ، et aussi l'échelle de la préoccupation de l'examen présenté par (AbdeNacer Gherbi 2015).

Qui étaient leurs caracteriquesde compte psychométrique sur un échantillon de 30 élevés choisit simple et sans précision de lycée **Abderezak 3ida** à la commune d'el oued.

Après la collecte des données ont été traitées en utilisant progiciel statistique SPSS-14 en utilisant le TEST T et le coefficient de corrélation *Pearson*

L'étude a donné les résultats suants :

- Il n'y pas de corrélation statistiquement significative entre l'auto efficacité et l'anxiété de test chez les élèves de 3AS.
- Il n'y pas de corrélation statistiquement significative entre l'auto efficacité et les tendances (les idées) de l'anxiété de test (préoccupation de préparation ،l'anxiété de performance ; l'anxiété en attendant le résultat) chez les élèves de 3Année secondaire.

## فهرس المحتويات


| رقم المحتوى | المحتـــــوى | الصفحة |
|---|---|---|
| / | شكر وتقدير | أ |
| / | ملخص الدراسة (العربية_الإنجليزية_ الفرنسية) | ب-ج-د |
| / | فهرس (المحتويات- الجداول- الأشكال- الملاحق) | ه-و-ز-ح-ط-ي-ك |
| / | مقدمـــــــــــــــة | 13 |
| **الجانب النظري** | | |
| **الفصـــل الأول** | **المشكلة واعتباراتها** | 17 |
| 1 | الإشكالية | 18 |
| 2 | الفرضيات | 22 |
| 3 | أهمية الدراسة | 22 |
| 4 | أهداف الدراسة | 24 |
| 5 | التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة | 24 |
| **الفصل الثاني** | **فاعلية الذات** | 26 |
| / | تمهيد | 27 |
| **أولا** | الذات | 27 |
| 1 | تعريف الذات | 29 |
| 2 | أبعاد الذات | 29 |
| 3 | مكونات الذات | 31 |
| **ثانيا** | فاعلية الذات | 32 |
| 1 | مفهوم فاعلية الذات | 32 |
| 2 | نظرية فاعلية الذات " لألبرت باندورا" Bandura | 33 |
| 3 | التحليل التطوري لفاعلية الذات | 37 |
| 4 | علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم لأخرى | 39 |
| 5 | أبعاد فاعلية الذات | 40 |
| 6 | مصادر فاعلية الذات | 42 |

| رقم المحتوى | المحتوى | الصفحة |
|---|---|---|
| 7 | أنواع فاعلية الذات | 44 |
| 8 | خصائص فاعلية الذات | 45 |
| 9 | آثار فاعلية الذات | 46 |
| 10 | دراسات سابقة متعلقة بفاعلية الذات | 47 |
| / | خلاصة الفصل | 47 |
| **الفصل الثالث** | **قلق الامتحان** | 58 |
| / | تمهيد | 59 |
| **أولا** | القلق | 59 |
| 1 | مفهوم القلق | 59 |
| 2 | أنواع القلق | 60 |
| 3 | أسباب القلق | 61 |
| 4 | أعراض القلق | 63 |
| 5 | مظاهر القلق | 64 |
| 6 | القلق الحالة والقلق السمة | 65 |
| 7 | النظريات المفسرة للقلق | 66 |
| 8 | طرق قياس القلق | 67 |
| 9 | الأساليب الإرشادية العلاجية للقلق | 68 |
| **ثانيا** | قلق الإمتحان | 71 |
| 1 | مفهوم قلق الإمتحان | 72 |
| 2 | تصنيفات قلق الإمتحان | 74 |
| 3 | أعراض ومظاهر قلق الإمتحان | 75 |
| 4 | مكونات قلق الإمتحان | 77 |
| 5 | أسباب قلق الإمتحان | 77 |
| 6 | نظريات المفسرة لقلق الإمتحان | 79 |
| 7 | طرق قياس قلق الإمتحان | 81 |

| رقم المحتوى | المحتوى | الصفحة |
|---|---|---|
| 8 | مصادر قلق الإمتحان | 84 |
| 9 | الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الإمتحان | 8 |
| 10 | دراسات سابقة متعلقة بقلق الإمتحان | 89 |
| / | خلاصة الفصل | 101 |
| **الجانب الميداني** | | |
| **الفصل الرابع** | **إجراءات الدراسة الميدانية** | 103 |
| / | تمهيد | 104 |
| **أولا** | **الدراسة الإستطلاعية** | 104 |
| 1 | أهداف الدراسة الإستطلاعية | 105 |
| 2 | المجال المكاني للدراسة الإستطلاعية | 105 |
| 3 | المجال الزمني للدراسة الإستطلاعية | 105 |
| 4 | عينة الدراسة الإستطلاعية | 106 |
| 5 | أدوات البحث في الدراسة الإستطلاعية | 106 |
| 6 | الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الإستطلاعية | 116 |
| **ثانيا** | **الدراسة الأساسية** | 117 |
| 1 | منهج الدراسة | 117 |
| 2 | متغيرات الدراسة | 118 |
| 3 | المجال المكاني للدراسة الأساسية | 118 |
| 4 | المجال الزمني للدراسة الأساسية | 118 |
| 5 | عينة الدراسة الأساسية | 118 |
| 6 | أدوات البحث في الدراسة الأساسية | 119 |
| 7 | الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الاساسية | 124 |
| / | خلاصة الفصل | 124 |
| **الفصل الخامس** | **عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها** | 125 |

| رقم المحتوى | المحتوى | الصفحة |
|---|---|---|
| / | تمهيد | 126 |
| 1 | عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها | 126 |
| 2 | عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها | 132 |
| 3 | عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها ومناقشتها | 137 |
| 4 | عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها ومناقشتها | 142 |
| 5 | خلاصة الفصل | 147 |
| / | **خلاصة عامة واقتراحات** | 149 |
| / | **قائمة المراجع** | 152 |
| / | **الملاحق** | 166 |

## فهرس الجداول


| رقم الجدول | العنوان | صفحة |
|---|---|---|
| 1 | توزيع أفراد العينة الإستطلاعية | 106 |
| 2 | فقرات مقياس فاعلية الذات التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين | 108 |
| 3 | نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس فاعلية الذات | 109 |
| 4 | ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة ألفاكرونباخ | 110 |
| 5 | ثبات مقياس فاعلية الذات بالتجزئة النصفية | 111 |
| 6 | يوضح أرقام وبنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الإمتحان | 112 |
| 7 | فقرات مقياس قلق الإمتحان التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين | 113 |
| 8 | معامل إرتباط كل بعد من أبعاد مقياس قلق الإمتحان بالدرجة الكلية للمقياس | 114 |
| 9 | نتائج حساب الصدق التميزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الإمتحان | 115 |
| 10 | ثبات مقياس قلق الإمتحان بطريقة ألفاكرونباخ | 116 |
| 11 | ثبات مقياس قلق الإمتحان بالتجزئة النصفية | 116 |
| 12 | تصنيف أفراد العينة الأساسية حسب متغيرات الدراسة | 119 |
| 13 | البنود الموجبة والسالبة في مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية | 120 |
| 14 | درجات بدائل مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية | 120 |
| 15 | مستويات مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية | 121 |
| 16 | البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية | 122 |
| 17 | درجات بدائل مقياس قلق الإمتحان في صورته النهائية | 122 |
| 18 | مستويات مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية | 123 |
| 19 | نتائج أفراد العينة فاعلية الذات وقلق الاستعداد للإمتحان | 127 |

| رقم الجدول | العنوان | صفحة |
|---|---|---|
| 20 | توزيع نتائج تلاميذ حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات وقلق الاستعداد للإمتحان | 128 |
| 21 | نتائج معامل الإرتباط بين فاعلية الذات وقلق الاستعداد للامتحان لدى أفراد العينة التلاميذ | 130 |
| 22 | نتائج أفراد العينة فاعلية الذات وقلق أداء الإمتحان | 133 |
| 23 | توزيع نتائج تلاميذ حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات وقلق أداء الإمتحان | 134 |
| 24 | نتائج معامل الإرتباط بين فاعلية الذات وقلق أداء الإمتحان لدى أفراد العينة التلاميذ | 136 |
| 25 | نتائج أفراد العينة فاعلية الذات وقلق إنتظار نتيجة الإمتحان | 138 |
| 26 | توزيع نتائج تلاميذ حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات وقلق إنتظار نتيجة الإمتحان | 139 |
| 27 | نتائج معامل الإرتباط بين فاعلية الذات وقلق إنتظار نتيجة الإمتحان لدى أفراد العينة التلاميذ | 141 |
| 28 | نتائج أفراد العينة فاعلية الذات وقلق الإمتحان | 143 |
| 29 | توزيع نتائج تلاميذ حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات وقلق الامتحان | 144 |
| 30 | نتائج معامل الإرتباط بين فاعلية الذات وقلق الإمتحان لدى أفراد العينة التلاميذ | 146 |

## فهرس الأشكال


| رقم الشكل | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| **1** | العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج | 34 |
| 2 | يوضح نموذج الحتمية المتبادلة في نظرية الذات لباندورا (Bandura) | 37 |
| 3 | يبين أبعاد فاعلية الذات عند باندورا (Bandura) | 41 |
| 4 | توزيع نتائج التلاميذ حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات وقلق الاستعداد للإمتحان | 129 |
| 5 | توزيع نتائج التلاميذ حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات وقلق أداء الإمتحان | 135 |
| 6 | توزيع نتائج التلاميذ حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات وقلق إنتظار نتيجة الإمتحان | 140 |
| 7 | توزيع نتائج تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات وقلق الإمتحان | 145 |


## فهرس الملاحق


| رقم | عنوان الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | مقياس فاعلية الذات في صورته الأولية | 167 |
| 2 | مقياس قلق الإمتحان في صورته الأولية | 171 |
| 3 | قائمة المحكمين للمقياسين | 175 |
| 4 | نتائج صدق وثبات مقياس فاعلية الذات | 176 |
| 5 | نتائج صدق وثبات مقياس قلق الإمتحان | 180 |
| 6 | مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية | 185 |
| 7 | مقياس قلق الإمتحان في صورته النهائية | 188 |
| 8 | نتائج الدراسة الأساسية | 189 |

# مقدمة

**مقدمة**

يحتاج كل منا في هذه الحياة الدافع من اجل مواصلة مسيرته الحياتية بكل حيوية وقدرة على الانجاز والتحدي حتى يصل إلى ما يريد بكل ثقة واقتدار، ويحقق نجاحا متميزا في حياته سواء في تحصيل الدراسي أو الانتقال من مرحلة إلى أخرى بتميز وتفوق، ويشير مفهوم الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل إعادة التوازن الذي اختل فيه، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى فاعلية الذات.(يوسف، 2002: 195)

يمثل مفهوم فاعلية الذات بطبيعة الأفراد، وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف والمهارات معتمدين على ذواتهم باستخدام استراتيجيات خاصة بهم على أساس إدراك فاعلية الذات لديهم.(Bondura ،1986 ،p33)

وتؤثر معتقدات الفاعلية الذاتية على أنماط تفكير الفرد وردود أفعاله العاطفية حيث يخلق الإحساس بالقلق والخوف والتوتر.وهذا ما أدى إلى نقص الفاعلية بذاته ما يؤثر أثناء أداء في الامتحانات.

ويمثل قلق الامتحان جانب من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الامتحانات ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها التلاميذ خلال فترة الاختبارات تتمثل في الخوف من عدم النجاح وقلق الامتحان تؤثر فيه خبرات تلاميذ السابقة في المواقف شبيها بمواقف الاختبارات يكونون قد مروا فيها في البيت وفي حياتهم اليومية.
(عبد الرحيم، 1989: 18)

وتزداد حدة القلق غالبًا بين تلاميذ سنة ثالثة الثانوية خاصة إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم، كما يترتب على نتيجة هذا الامتحان دخولهم المعاهد العليا والجامعات مما يرفع مستوى القلق لديهم، وكذلك العلامة التي سوف يحصلون عليها في امتحان شهادة البكالوريا هي التي سوف تحدد في الغالب نوعية التخصص الذي سوف يختارونه.

ونظر لأهمية الموضوع حاولنا الدراسة الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية وقلق الامتحان لدى عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حيث تتضمن جانبيين:

الأول نظري يشمل ثلاث فصول والثاني ميداني يشمل فصلين وتم التطرق في هذه الفصول إلى ما يلي:

**الفصل الأول:** في الجانب النظري تم تقديم موضوع الدراسة وتوضيح الإشكالية والفرضيات وأهداف الدراسة والأهمية وحدود الدراسة وتعريف أهم المفاهيم الإجرائية.

**الفصل الثاني:** فصل فاعلية الذات حيث تناول العناصر التالية:

مفهوم فاعلية الذات ونظرية فاعلية الذات ل ألبرت باندورا والتحليل التطوري لفاعلية الذات، علاقة الفاعلية الذاتية ببعض المفاهيم الأخرى، أبعادها ومصادرها، أنواع فاعلية الذات وخصائص فاعلية الذات وآثار فاعلية الذات و خلاصة الفصل وفي الأخير الدراسات السابقة المتعلقة بفاعلية الذات.

**الفصل الثالث:** فصل بعنوان قلق الامتحان، وقد تناولنا فيه: أولا القلق بتعاريفه وأسبابه وأنواعه ومظاهره والنظرية المفسرة لقلق وطرق قياس القلق والأساليب العلاجية والإرشادية للقلق.

ثانيا قلق الامتحان تناولنا فيه تعاريف قلق الامتحان وتصنيفه وأعراضه ومظاهره، أسبابه ومكوناته، مصادره، النظريات المفسرة لقلق الامتحان، العوامل المساعدة على ظهور أعراض قلق الامتحان، طرق قياس قلق الامتحان، الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان، وفي الأخير الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان.

**الفصل الرابع:** فصل الإجراءات المنهجية لدراسة حيث تناول العناصر التالية: المنهج المتبع، إجراءات الدراسة، أدوات جمع البيانات، الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، الأساليب الإحصائية المستخدمة وخلاصة الفصل.

**الفصل الخامس:** فصل عرض النتائج وتفسيرها حيث تناول العناصر التالية:

عرض وتحليل النتائج الدراسة، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة، خلاصة العامة لنتائج الدراسة، اقتراحات، قائمة المراجع والملاحق.

# الجانب النظري

# الفصل الأول:

# المشكلة واعتباراتها

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة

5_1 فاعلية الذات

5_2 قلق الامتحان

**الإشكالية:**

تعتبر السنة الثالثة ثانوي سنة مهمة في حياة كل تلميذ فهي تنتهي بامتحان شهادة البكالوريا الذي يعد خطوة مهمة وجد حاسمة بالنسبة له، وتمثل البوابة التي يدخل من خلالها التلميذ إلى الجامعة التي تعبر عن أفاقه المستقبلية، وتحدد دوره والمكانة التي سيحتلها في مجتمعه لهذا تسبب هذه الشهادة ضغطا كبيرا عليه من حيث ضرورة اجتيازها مما يجعله يقيم مواقف الامتحان على أنه تهديد شخصي، وهو غالبا ما يكون متوترا وخائفا وانفعاليا، فضلا عن التمركز السلبي نتيجة خبرته السابقة لها التي تؤثر على انتباهه وتتداخل مع تركيزه أثناء الامتحانات. (محمد زايد، 2003: 170)

وهناك تلاميذ يندفعون اندفاع كبير في الأوقات معينة يعتقدون أنهم قادرون على أداء سلوكات أو النشاطات بنجاح في أوقات الامتحانات دون خوف أو قلق مما يعني أنهم يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية، ويمكن أن ينظر إلى أن فاعلية الذات على أنها ثقة في النفس تدفع إلى التعلم أو أنها حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء مهمة معينة بنجاح.

وينظر "**باندورا**" إلى فاعلية الذات بأنها تمثل في الفكرة الشخصية المعبرة عن أمتلاك الشخص لقابليات تأهله لتكوين الثقة المطلوبة وقد أشارت دراسة محمد أبو هاشم (2005) في موضوع مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية الذات في نظرية "**باندورا**" وبعض المتغيرات النفسية المؤثرة فيها إلى تأكيد على أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات تظهر من خلال الإدراك المعرفي والقدرات الشخصية والخبرات المتعددة سواء مباشرة أو غير مباشرة كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفراد والوسائل التكيفية التي يقوم بها و الثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة كما تضيف هذه الدراسة على أن إدراك الأفراد في فاعليتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها فالذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية أكثر ميلا للخطط الفاشلة والآداء الضعيف والإخفاق المتكرر ذلك أن الإحساس المرتفع بفاعلية بشتى الأبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفاعلية ( محمود أبو هاشم، 2005: 84)

إضافة إلى أن فاعلية الذات من الخصائص المهمة في مواجهة القلق حيث أشار" باندورا" إلى أن فاعلية الذات تعمل على التحكم في أنماط التفكير المثير للقلق وتؤثر أيضا

على ثقتهم بذاتهم والدافعية والتعلم والانجاز ففاعلية الذات ليست فقط تقدير قدرة الفرد ولكن أيضا المعتقدات التي يطورها.

وهذا ما أدلت عليه الكثير من الدراسات التي بحث في علاقة فاعلية الذات ببعض المتغيرات الأخرى من بينها دراسة ( ميريام 2003) هدفت إلى فحص تصميم دراسي في التحصيل وفاعلية الذات والدافعية لدى الطلبة المعرضين لخطر التسرب، والكشف عن الممارسات الدراسية التي تتبناها المدارس في تطوير وتنمية واعتقادات فاعلية الذات، واتفقت معها دراسة ( ليلى المزروع 2007) تهدف للكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للانجاز والذكاء الوجداني، كذلك دراسة (الشعراوي2000 ) والتي هدفت الدراسة إلى التحقيق من الفروق في فاعلية الذات بين الجنسين، وطلاب الصفين الأول والثانية ثانوي والتعرف على تأثير تفاعل الجنسين والصف الدراسي في تبادل درجات فاعلية الذات والتعرف عن العلاقة الإرتباطية بين فاعلية الذاتية وكل من الدافع لإنجاز الأكاديمي.

ومن أبرز المشكلات التي يواجهها التلميذ في هذه المرحلة هي مشكلة القلق، حيث يعتبر القلق في عصرنا الحاضر من المشكلات النفسية الشائعة، التي يعاني منها البشر، وذلك إلى الحد الذي جعل بعض الباحثين يطلقون على عصرنا الراهن عصر القلق، كما يعتبر من الاضطرابات النفسية التي تصيبهم في المراحل (الغامدي، 2010: ب ص) العمرية المختلفة وهذا يعني أن القلق تأثير خطير على الفرد في مختلف مراحله النمائية، سواء كان في مجالاته التعليمية، أو المهنية، أو الحياتية.

وقد ظهر الاهتمام بدراسة القلق وأصبح عنوانا للعديد من الدراسات النفسية، سواء تلك التي تهتم بسلوك المضطرب لدى الفرد، أو تلك التي ترتبط بالتحصيل والامتحان كشكل محدد من القلق يؤثر على الفرد في مواقف الامتحان، ويتمثل ذلك في شعوره بالتوتر والخوف والارتباك أثناء الاستجابة لمهام أداء الامتحان.

ويلعب قلق الامتحان دورا مهما في تحصيل التلاميذ وأدائهم في موقف الامتحان حيث تتوقف طبيعة هذا الأداء حسب مستوى القلق.وهذا ما أكده **دودسون**

**ويركسنdedson yerkes**(1908) بقولهما: "بأن إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة فأن الأداء الفرد يكون ضعيفا، وإذا كانت الإثارة قوية جدا فان الأداء يتدهور.
(علاء الدين كفافي وآخرون، 1990: 580)

وفي نفس الاتجاه يذكر **عبد اللطيف عبادة ونبيل الزهار** (1987)"أن الامتحان ما هو الإحالة موقفية تدفع إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء، ويكون هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما إلزاما لإثارة مناسبة، إلا أن التطرق في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء المعرفي ومن ثم يكون التحصيل منخفضا ". (عبد الله الصافي، 2002: 74)

ويتضمن قلق الامتحان الاستجابات النفسية والفسيولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان، حيث يشعر التلميذ بالتوتر والضيق والخوف الانزعاج في المواقف التقييم حيث يكون قدراته موضع فحص وتقييم (زهران، 2000: 96)

ويتمثل ذلك في مشاعر الرهبة أوالضيق والانزعاج التي تثيرها خبرة الامتحان وتقترن به.

تسبقه وتصاحبه فضلا عما يرتبط بهذه المشاعر من استجابات فسيولوجية نابعة عن الجهاز العصبي اللاإرادي. (عبد الخالق، 2001: 85، 84)

وتظهر أهمية موضوع قلق الامتحان في أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع، فالنجاح في سنوات الدراسية، والالتحاق بالجامعة والنجاح فيها، والحصول على الوظيفة المناسبة التي يسعى لها الفرد، والترقية في مجال العمل، ما هي إلا نماذج من المواقف التي يمر بها الفرد، والتي قد لا يحصل عليها إلا بعد اجتيازه الامتحانات الخاصة بها، والتي يتخذ على ضوء نتائجها قرارات هامة في حياته. (غربي، 2013: 7)

ونتيجة لذلك اهتم علماء النفس بدراسة موضوع القلق الامتحان من حيث علاقته بمختلف المتغيرات النفسية والتربوية. ففي حين كانت تهدف معظم الدراسات السابقة إلى بحث في علاقة قلق الامتحان ببعض المتغيرات مثل دراسة (عبد الكريم 2007) التي هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر، وكذلك دراسة

(السنباطي 2009) التي هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، والتعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الانجاز والثقة بالنفس، واتفقت مع دراسة (الكحالي 2005 ) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، وإضافة دراسة (علي مرعي 2006) هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار.

لذا قلق الامتحان يعتبر أحد الصعوبات التعليمية التي تعاني منها جميع الأنظمة في العالم، وتتعدد أسبابه بكثير من العوامل منها الاجتماعية والنفسية والدراسية والعقلية والانفعالية، وهذا ما ينتج عنه العجز عن اختيار بديل من ضمن البدائل، أي العجز عن اتخاذ قرار هام ومناسب، كذلك عدم الثقة بالقدرة على النّجاح ونقص المهارات الاجتماعيّة والكثير من المشكلات الأخرى التي يكون فيها المراهق بحاجة ماسة للإشراف والتوجيه والإرشاد لمساعدته على تبني اتجاهات وأدوار سليمة، ومساعدته على تنظيم هواياته وقدراته، والطريقة الأنسب، كما أن الإرشاد يلعب دورا مهما في زيادة قدرة التلميذ على التكيّف وتجنب العديد من المشكلات. وكذلك بما أن قلق الامتحان يعد مشكلة تواجه الكثير من التلاميذ وخاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي نظرا لاعتبارها مرحلة حاسمة في حياتهم الدراسية، ومن هنا قمنا بدراسة علاقة بين الفاعلية الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وإنطلاقا مما سبق يمكن طرح التساؤل الذي تهدف إليه الدراسة للإجابة عنه ويكون على النحو التالي:

- **هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟**

ويتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق أثناء أداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

**2 ــ الفرضيات:**

بما أنه لا توجد دراسات سابقة تؤكد وجود علاقة بين متغير فاعلية الذات ومتغير قلق الإمتحان (في حدود الإطلاع) فإن فرضيات الدراسة تكون على النحو التالي:

**الفرضية العامة:**

* لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ويتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق أثناء أداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

**3 ــ أهمية الدراسة:**

تتجلى أهمية الدراسة في جانبيين:

**1ــ المستوى النظري:**

ــ تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة فهي تركز على فئة مميزة في المجتمع ألا وهي المراهقة، والتي تتميز بتغيرات فسيولوجية نفسية من شأنها أن تولد لدى الفرد العديد من الضغوطات والصراعات والاضطرابات النفسية كالشعور بالتوتر والقلق

والخوف الشديد أثناء الامتحان، وبالتالي فهي تتميز بالعديد من المشكلات النفسية والتي تحتاج إلى المؤسسة التربوية في رفع فاعلية وزيادة ثقة التلاميذ.

ــ خصوصية السنة الثالثة ثانوي باعتبارها المرحلة النهائية وحساسة وجد مهمة والتي تعتبر البوابة التي يدخل من خلالها التلميذ للجامعة.

ــ تبين من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة لمتغيري فاعلية الذات وقلق الامتحان أنها ندرت تناول المتغيرين مع بعضهما حسب حدود علم الباحثتين ومن ثم فان هذه الدراسة مثلت إضافة جديدة للدراسات في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه للاهتمام بها. كما أن دراسة كلا المتغيرين ساهما في تقديم فهم نظري لطبيعة هذه العلاقة في المجتمع.

ــ كما يمكن أن تضيفه الدراسة الحالية للآداب النظري والدراسات السابقة حول رفع وزيادة فاعلية وثقة التلاميذ في ذواتهم أثناء الإمتحان.

**2ــ المستوى التطبيقي:**

ــ لفت انتباه أطراف العملية التعليمية إلى مفهوم فاعلية الذاتية وأهميتها في تنمية مهاراتها لدى تلاميذ.

ــ اكتساب التلاميذ بعض العادات الدراسية الجيدة، وتزويدهم بالطرق والأساليب صحيحة لكيفية المراجعة والمذاكرة والاستعداد للامتحانات.

ــ كما تكمن أهميتها بلعب الامتحانات دور لا يستهان به في إيجاد حالة من القلق والتوتر في المظاهر السيكولوجية والفيزيولوجية التي تصيب معظم التلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ــ اخذ موضوع قلق الامتحان اهتماما جديرا لدى تلاميذ السنت الثالثة ثانوي. باعتبارها مرحلو حاسمة حيث تحدد مستقبل حياتهم العملية والعلمية.

ــ ندرة مثل هذه الدراسات في البيئة الجزائرية حسب ما أطلعنا عليه مقارنة بالبيئات الأجنبية والعربية التي أعطت العناية الكاملة لهذه الدراسات، مما تظهر الحاجة

الماسة إلى مثل هذه الدراسات في بيئتنا الجزائرية من أجل الاستفادة من الدراسة في البحوث المستقبلية

**4 ــ أهداف الدراسة:** تهدف دراستنا إلى:

- التأكد من وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التأكد من وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التأكد من وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق أثناء أداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التأكد من وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

**5 التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة:** وتتمثل هذه التعاريف فيما يلي:

**5ــ1 فاعلية الذاتية:** يعرفه **(محمود كاظم، 2008)** بأنه " إدراك وثقة التلميذ في قدراته وإيمانه بإمكانياته على مواجهة مشكلاته، وتحقيق مستوى جيد من المثابرة أثناء العملية التعليمية من أجل النجاح والوصول إلى أهدافه، التي يمر بها الفرد عند إنجازه مهمة ما".ويتم قياسه في الدراسة الحالية بإستخدام مقياس فاعلية الذات لـــ: **محمود كاظم،** الذي يضم 33 بندا.

**5ــ2 قلق الإمتحان:** يعرفه **(غربي، 2015)** بأنه " هو حالة من القلق العام، تظهر بصفة مؤقتة لدى الفرد (تلميذا، أو غير تلميذ)، في مواقف الإختبار والتقييم، وتزول بزوال الموقف، تتميز هذه الحالة بأعراض جسمية ومعرفية وسلوكية محددة، يؤثر قلق الإمتحان المعتدل تأثيرا إيجابيا، ويؤثر المرتفع منه تأثيرا سلبيا، ويعدّ إنعدامه مؤشرا للمبالاة والإهمال، أو للثقة العالية بالنفس، وللموقف الإختباري (التقييمي)، ويضم الإختبار 33 بندا موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

- ❖ قلق الإستعداد للإمتحان
- ❖ قلق أداء الإمتحان
- ❖ قلق انتظار نتيجة الإمتحان.

ويتم قياسه في الدراسة الحالية بإستخدام مقياس قلق الإمتحان لـــ: **غربي عبد الناصر**

# الفصل الثاني:
# فاعلية الذات

**تمهيد**

**أولا: الذات**

**1ــ تعريف الذات**

**2ــ أبعاد الذات**

**3ــ مكونات الذات**

**ثانيا: فاعلية الذات**

**1ــ مفهوم فاعلية الذات**

**2ــ نظرية فاعلية الذات لألبرت لباندورا (bandura)**

**3ــ التحليل التطوري لفاعلية الذات**

**4ــ العوامل المؤثرة في فاعلية الذات**

**5ــ أبعاد فاعلية الذات**

**6ــ مصادر فاعلية الذات**

**7ــ أنواع فاعلية الذات**

**8ــ خصائص فاعلية الذات**

**9ــ آثار فاعلية الذات**

**10ــ الدراسات السابقة**

**خلاصة الفصل**

## تمهيد:

من أكثر المفاهيم النظرية والعلمية في علم النفس الحديث ذلك الذي وضعه "**باندورا**" تحت اسم توقعات فاعلية الذات (self_efficacy expectations) أو معتقدات الفرد عن قدراته لينجز بنجاح سلوكا معين، أو مجموعة من السلوكيات، وهذه المعتقدات تؤثر على سلوك الفرد، وأدائه، ومشاعره، ويؤكد "**باندورا**" على أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة.

وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على القيام بسلوكيات معينة، والفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقوم من جانب الفرد نفسه (لذاته) عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، والجهد الذي يبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعتقدة وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل.

وتعد فاعلية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد، حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، فهي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة.

كذلك نجد أن لها علاقة بمفاهيم أخرى وتتسم بخصائص وتحتوي على أبعاد ومصادر خاصة بها، وهذا ما سنراه بنوع من التفاصيل في هذا الفصل الخاص بفاعلية الذات.

## أولا: الذات

### 1ــ تعريف الذات اصطلاحا:

لقد اجتهد كثير من العلماء والباحثين العرب والمسلمين والغربيون في دراسة الذات ومحاولة الوصول إلى تحديد كونها وماهيتها بعد أن أدركوا أن فهم البشر وسلوكهم لا يتأثر إلا من خلال دراسة الفرد في(كليته) بواسطة مفهوم الذات والنفس لذلك جاءت تعريفاتهم عديدة نذكر منها:

يعرف ابن سينا (في القرن العاشر) الذات بأنها " الصورة المعرفية للنفس البشرية ".

أما أبو "حامد الغزالي" فيرى أن للنفس خمسة أصناف وهي النفس الملهمة، النفس اللوامة، النفس البصيرة، النفس المطمئنة، والنفس الأمارة بالسوء، وحسب الأصناف الأربعة الأولى حميدة، والصنف الأخير (النفس الأمارة بالسوء) غير حميدة.

ويعود الفضل في دراسة موضوع الذات دراسة علمية إلى وليام جيمس (1910) هذا الأخير الذي يعتبر نقطة تحول من الأساليب القديمة إلى الأساليب الحديثة في دراسة الذات.

ويعرف "**جيمس**" (**James**) الذات على أنها " كل ما يمكن تسميته خاصة، فالذات هي نسق للأفكار والاتجاهات والقيم والأحكام، فهي البيئة الذاتية الكلية للشخص.

(إبراهيم احمد أبو زيد، 1987: 95)

ـــ وكما يعرفها" **كارل روجرز**" (**Gral Rogers**) حيث سمى نظريته بنظرية الذات بأنها: جشطالت منظم ثابت يتكون من مدركات لخصائص الأنا ومدركات عن العلاقة بين الأنا بالآخرين وبمختلف جوانب الحياة، بالإضافة إلى القيم المرتبطة بتلك المدركات.
(سهيلة علوطي، 2008: 13، 14)

ـــ أما "**يونج**" فيعتبر الذات المبدأ المنظم في الشخصية وهي نمط أولي مركزي في اللاشعور الجمعي، ويعتبر أن الهدف النهائي لكل شخصية هو الوصول إلى حالة الفردية وتحقيق الذات، ولا يتحقق ذلك دون المعرفة بالذات.

ويؤكد كذلك بأن الذات لديه القدرة على التنظيم أو الحكم والتأثير في الشخصية فيمكنها من النضج وزيادة الإدراك الحسي، وخلال نمو الذات يصبح الإنسان مدفوعا للعمل على زيادة وعيه، وإدراكه، وفهمه لحياته، وتحديد وجهتها.
(حلمي المليجي، 2001: 138، 140)

**2ــ تعريف الذات لغويا:**

وردى معنى الذات في معجم الرائد بمعنى: النفس والذات ناحية من نواحي الشخصية قادرة على المعرفة الاستنتاجية والذات كل من يقوم بنفسه كما جاء معنى الذات في لسان العرب بمعنى تأنيب ذو، ومعنى ذو صاحب وذات الشيء: حقيقة وخاصة.

وفي معجم مصطلحات الطب النفسي فدل مصطلح الذات على النفس أو طبيعة الشخص. (مليكة معمري، وهاجر، 2013: 13)

**3ــ أبعاد الذات:**

لمفهوم الذات عدة أبعاد اهتم الباحثون بدراستها وتعمقوا بتحليلها وفي هذه الدراسة ركزنا على عدة أبعاد للإثراء الإطار النظري للدراسة:

**3ــ1صورة الذات:** كل واحد منا يكون صورة ذهنية لذاته، بناءاً على المعطيات الجسمية والخلقية للفرد، سواء كان طويلا سمينا قصيرا، معاقا...ولهذه الصورة أهميته بالغة في تكوين شخصية الفرد وفي تحديد سلوكه، وحسب موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (صورة الذات هي كما يتصورها أو يتخيلها صاحبها، وقد تختلف صورة الذات كثيرا عن الذات الحقيقة).

حسب "عبد المنعم حنفي" أن لصورة الذات أهمية في تكوين الشخصية وفي تحديد السلوك، وتتكون صورة الذات حسب الصفات الجسمية والخلقية للفرد وأن صورة الذات تختلف كثيرا عن الذات الواقعية والحقيقية. (عبد المنعم حنفي، 1976: 275)

**3ــ2 الشعور بالذات:** يقول "**بوتش(Botsh)** إن الشعور بالذات يكون مرادفا للحالة الوجدانية الأكثر أو الأقل ثبات، والتي تميل إلى الاحتفاظ بشروط النجاح، وبالامتلاك المرغوبة وقيم التطلعات الشخصية.(حامد عبد السلام زهران (ب ت): ص81)

يتبين من هذه الرؤية أن الشعور بالذات يميل إلى الاحتفاظ بالجانب الايجابي للذات.

**3ـــ3 تقبل الذات:** يعتبر تقبل الذات في الفرد عن نفسه، وعن صفاته، وعن قدراته وإدراكه لحدوده، ويتكون هذا الرضا عن حالة التوافق بين الذات الواقعية والذات المثالية أي بين إمكانيات الفرد في الواقع، وما يطمح إليه من أهداف.

حسب عبد المنعم حنفي" **تقبل الذات**" هو رضا الفرد عن نفسه والرضا هو التوافق بين الذات الواقعية والذات المثالية.(عبد المنعم حنفي، 1976: 36)

**3ـــ4 تحقيق الذات:** (يعني تحقيق الذات أن يكون مفهوم الذات أمرا واقعيا، ويحاول الفرد تحقيق إمكاناته الكافية بكل ما يحتاج من طرق، ويمثل هذا المفهوم الدافع الرئيسي الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه).(عبد الهادي سيد عبده وفاروق السيد عثمان، 2002: 283)

حسب هذا التعريف لتحقيق الذات هو أنه تطبيق لمفهوم الذات في الواقع، بحيث يحاول الفرد أن يحقق قدراته وإمكاناته في الواقع بكل الطرق، وتحقيق الذات هو الدافع الرئيسي الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه.

**3ـــ5احترام الذات:** وهي عاطفة تدفع المرء إلى أبعاد كل ما يمس ذاته إلى صونها من كل أذى مادي أو معنوي يحتمل أن يلحق بها وإلى الدفاع عنها من كل ما يحيط من شأنها في نظر الغير وفي نظر المرء نفسه كما يملي عليه ضروريا من السلوك، وكفه عن أخرى بحيث يتماشى سلوكه بفكرته عن نفسه واحترامه لها.

(أحمد عزت راجع، 1979: 419)

حسب هذه الرؤية احترام الذات هو الجدار الأمان أو الحماية للذات من كل عوامل داخلية أو خارجية، كما أنه يتدخل في توجيه سلوك الفرد.

**3ـــ6 تحقير الذات:** إن تحقير الذات هو إذلال الذات، وما يصاحبها من شعور بالنقص وهو كذلك خطأ لفرد من شأنه أو الإحساس السلبي بالذات والإحساس بالدونية وهو ناتج عن عدم إشباع الفرد لبعض الحاجات المادية والمعنوية كتقديم المجتمع للفرد وإعطائه مكانة مناسبة. (كمال دسوقي، 1979: 36)

**3ـــ7 تأكيد الذات:** يميل الفرد إلى تأكيد ذاته بدافع من حاجة إلى التقدير والاعتراف والاستقرار والاعتماد على النفس، وإظهار السلطة على الغير، والسيطرة الشديدة وكذلك الرغبة في التزعم والقيادة. (زهية سعودي، 2002: 162)

وحسب "**دوقل**" **(Dougal)** فإن تأكيد الذات هو إحدى الميول الغريزية يمثل في الرغبة تأكيد الذات، والحصول على مرتبة ومنزلة محترمة في الجماعة التي ينتمي إليه، والطموح إلى التفوق. (حافظ الجلالي، 1967: 162)

ويرى "**دوقل**" **(Dougal)** أن تأكيد الذات هو حاجة غريزية في الفرد وهي تتمثل في حب الحصول على المراتب العليا والتفوق والنجاح.

**3ـــ8 تقدير الذات:** يكون الأفراد منذ طفولتهم صورة حول ذواتهم مقامة أساس على الطريقة التي يعاملون بها من طرف أشخاص آخرين كان لهم دور في حياتهم كالأولياء، المعلمين، الأصدقاء فالتقييم الإيجابي أو السلبي حول صورة الذات هو (تقدير الذات).
(بوعافية نبيلة، 2002: 92، 93)

**4ـــ مكونات الذات:**

يرى"**قطامي**" (1989) أن للذات مكونات وقد لخصها في العناصر التالي:

- الكفاءة العقلية.
- الثقة بالذات والاعتماد على النفس.
- الكفاءة الجسمية من حيث القوة، الجمال، بناء الجسم والجاذبية.
- درجة النمو الصفات الذكرية أو الأنثوية.
- الخجل والأنسحابية.
- التكيف الاجتماعي. (نايفة قطامي ومحمد برهوم، 2004: 90)

**ثانيا: فاعلية الذات**

**1ــ مفهم فاعلية الذات:**

تستخدم المراجع المتخصصة مفاهيم: توقعات الكفاءة (expectanciescompetency) وتقدير توقعات الكفاءة (self-efficiency assessent) وتوقعات الكفاءة الذاتية (efficiency expectancies self-) في السياق نفسه، كما أن بعض المراجع تستعمل مراجع مرادف آخر للكفاءة الذاتية وهو الفاعلية الذاتية.) (فتحي الزيات، 2001: 501)

ويشير كل من "**صديق**"، و"**الفرماوي**"، و"**أبو هاشم**"، "**وزيدان**"، و"**عبد القادر**" إلى أن (efficacy) تعني الفاعلية، وأن استخدام مفهوم فاعلية الذات ومفهوم فعالية الذات يحمل نفس المعنى تقريبا. (غالب المشيخي، 2009: 79)

ويذكر "**الفرماوي**" إلى أنه توجد لفظة (efficacy) ولفظة (efficiency) في قواميس اللغة بمعان مترادفة، وهي على التوالي الفاعلية الكفاءة.(حمدي الفرماوي، 1990: 372)

وعليه فان الدراسة الحالية تتبنى مصطلح (self-efficacy) المرادف له بالغة العربية فاعلية الذات هذه الأخيرة حظيت بتعاريفه جمة نجملها في التالي:

ــ يرى "**باندورا**"(**Bandura**) (1997) أن فاعلية الذات هي الحكم على قدرة إنجاز نموذج سلوكي محدد وقد طور "**باندورا**" (**Bandura**) هذا التعريف باقتراحه مفهوم معتقدات فاعلية الذات والتي تعبر عما يعتقده الفرد عن قدراته وإمكانياته، وتظهر في جهده ومثابرته على أداء المهام.

ــ وعرف "فيسل" (Vasil 1996) فاعلية الذات بأنها: إدراك الفرد لقدراته على أداء سلوك ما بنجاح، والذي يستمد ويضاع من خلال الخبرات الاجتماعية.

ــ ويرى "**ميرفي**" (**Murphy** 1997 ): فان فاعلية الذات هي: ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، واستخدامه لإمكانيته المعرفية، ومهارته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهنة وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في الأداء.

ــ ويقول "**كيتش**" (1985 **Kytsh** ): أن فاعلية الذات ثقة الشخص على قدراته على إنجاز السلوك، بعيدا عن شروط التعزيز.

ــ وعرف عادل العدل" (2001): فاعلية الذات بأنها ثقة الفرد الكامنة في قدراته يعبر عنها خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة.
(عادل العدل، 2001، 121: 128)

ــ في حين عرف **جيليهان**(2002 **Gillihan** ): فاعلية الذات بأنها: اعتقادات الفرد في قدرته للإنتاج مهمة معينة.

## 2ــ نظرية فاعلة الذات "ألبرت باندورا" (Bandura):

تعد نظرية(**Bandura**) (1977) للتعلم الاجتماعي من أكثر النظريات استعمال في الدراسة والبحث عن المحددات النفسية الاجتماعية للسلوك الاجتماعي.

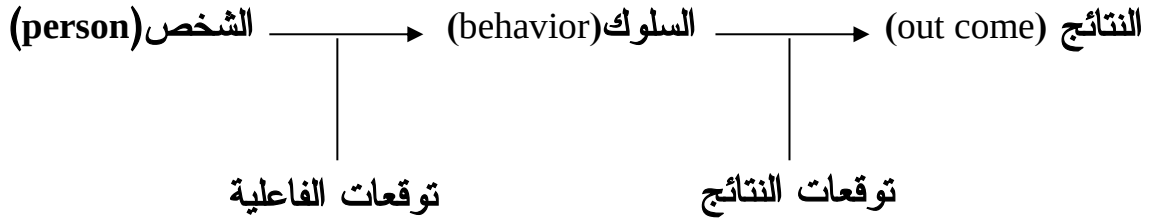
انطلق "**باندورا**" (**Bandura**) في تنظيره للفاعلية الذاتية من اعتقاده بأن التأثير المرتبط بالمثيرات يأتي من الدلالة التي تعطيها الفاعلية التنبؤية للفرد وليس من كون هذه المثيرات مرتبطة على نحو آلي بالاستجابات، وقد نظر "**باندورا**" (**Bandura**) للفاعلية الذاتية على أنها أحكام الفرد أو توقعاته على أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة، وتنعكس هذه التوقعات في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مصاعب إنجاز السلوك.
(غالب المشيخي، 2009: 70)

وتقوم نظرية الفاعلية الذاتية على الأحكام التي يصدرها الفرد، وعلى مدى قدرته على تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والناتج عنها، وهذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية.(صالح عواطف، 1993: 462)

ويرى " **باندورا**" (**Bandura**) أن سلوك الفرد يحدث وفقا لتوقعاته الخاصة بكل من:

ـــ توقعات النتائج ـــ توقعات الفاعلية، ويبدو ذلك من خلال الشكل رقم (01) التالي: تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والناتج عنها، وهذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية. (صالح عواطف، 1993: 462)

ويرى " **باندورا**" **(Bandura)** أن سلوك الفرد يحدث وفقا لتوقعاته الخاصة بكل من: ـــ توقعات النتائج ـــ توقعات الفاعلية، ويبدو ذلك من خلال الشكل رقم (01) التالي:




**الشكل رقم (01): العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج.**

ويعني ذلك أن التوقعات الفاعلية الذاتية تسبق توقعات الفرد عن ناتج أو مخرجات السلوك، ويقرر "**باندورا**" **(Bandura)** (1986) أن كلا من الفاعلية الذاتية والتوقعات عن المخرجات آليتان تتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي، ويحددان معا إنجاز السلوك على نحو ما. (غالب المشيخي، 2009: 75)

ويضيف "**باندورا**" (**Bandura** ) (1982) ان فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفاعلية مرتفعة والبيئة ملائمة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفاعلية المنخفضة ببيئة غير ملائمة يصبح الشخص مكتئبا، حين يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص ذو الفاعلية المرتفعة مواقف بيئية غير ملائمة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة، وقد يستخدموا الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغيير، ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يستخدمون مسلكا جديدا، وحين ترتبط فاعلية الذات المنخفضة مع بيئة غير ملائمة فثمة تنبؤ بعدم المبالاة والخضوع واليأس. (رزقي، 2011: 41)

ويشير جابر(1990) إلى أن "**باندورا**" (**Bandura**) قد توصل في نظريته عن فاعلية الذات(1977) بتحقيق توازن بين مكونين أساسيين لبناء النظرية وهما: التأمل الإبداعي، والملاحظة الدقيقة وبذلك فهو يختلف عن كل من "**فرويد**" ( **Froide**) و"**يونج**" (**Young**) و"**أدلر**" (**Adler**) حيث نجدهم قد وضعوا نظرياتهم على ملاحظتهم وخبراتهم الإكلينيكية، كما أنه يختلف عن كل من "**دولار**" (**Dollar** ) و"**ميلر**" (**Mêler**) و"**سكينر**" (**Skinner**)، لأن نظرياتهم أقيمت على دراسات وتجارب أجريت على الحيوان، بينما فاعلية الذات تقوم على بيانات مستمدة بعناية من دراسة الإنسان. (جابر عبد الحميد جابر، 1990: 441)

ويذكر "**باجارس**" (**pajares**) (1996) أن "**باندورا**" (**bandura**) حدد عدة حالات يمكن من خلالها تعميم أحكام الفاعلية الذاتية عبر النشاطات المختلفة وهي:

**1**ــ من الممكن توقع أحكام الشخص حول قدرته على إبانة المهارات الأساسية، عندما تتطلب المهارات المتنوعة بنفس المهارات الفرعية، يعني أنه يقدر على أداء مهام مختلفة.

**2** ــ إذا كانت المهارات المطلوبة لإكمال نشاطات مختلفة، مهارات متلازمة فالشخص يستطيع أداء أحد هذه الأنشطة ويستطيع أداء باقي الأنشطة.

**3** ــ إذا حقق الفرد شيئا صعبا فينتج عنه تحول الخبرات، والإنجاز القوي يقوي اعتقادات الفرد في فاعلية الذات عبر مساحات متنوعة وغير مترابطة من النشاطات، فعلى سبيل المثال: طلبة الماجستير عندما ينجزون بحوثهم، فإن ذلك يمكن أن يعدل من ثقتهم في التعامل بنجاح نشاطات غير مرتبطة بمجال عملهم. (المصري، 2010: 63)

ويشير "**باندورا**"(**bandura**) (1986) في كتابه أسس التفكير والأداء أن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، والتي أكد فيها بأنها الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

1ــ يمتلك الأشخاص القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج، والجمع بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

2.إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

3.يمتلك الأشخاص القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على التحليل، وتقييم الأفكار، والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

4.يمتلك الأشخاص القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناءا على هذه المعايير وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

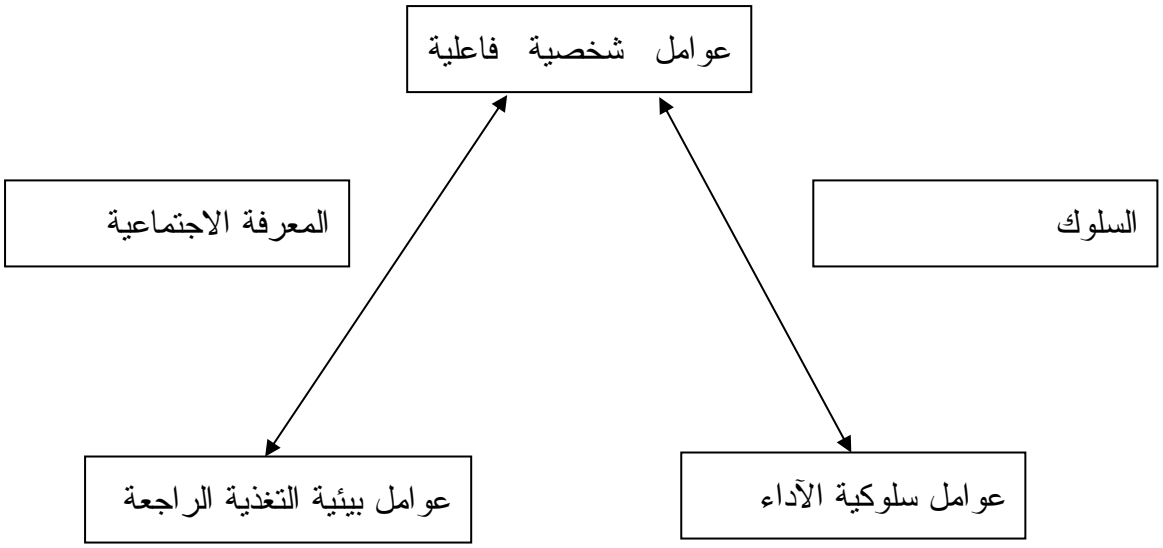
5.يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وهذا التعلم يقلل بشكل من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

6.أن كل من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، التأمل الذاتي، التنظيم الذاتي، التعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الآليات والأبنية النفسيةــ العصبية المعقدة حيث تتفاعل كل من القوة النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة الأزمة.

7.تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، انفعالية، بيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي والذي بدوره يؤثر أيضا على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية.

وبالرغم من أهم هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلا أنها ليست بضرورة تحدث في وقت متزامن أو أنها ذات قوة متكافئة وتهتم نظرية الفاعلية الذاتية بشكل رئيسي بدور

العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة، التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئة على المعرفة، وتؤكد نظرية الفاعلية الذاتية إلى أن معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث هي التي تؤثر على حياته، ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما كذلك بما يستطيع عمله بتلك المهارات الممتلكة، ويرى "**باندورا**" (**bandura**) أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير، ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات، وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية القدرات الخلاقة.




**شكل رقم (02): يوضح نموذج الحتمية المتبادلة في نظرية فاعلية الذات لباندورا**

يتبين من الشكل السابق أن نظرية فاعلية الذات تهتم بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك، وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة.(سارة الدويري، 2000، 31: 32، 33)

## 3 ــ التحليل التطوري لفاعلية الذات:

يرى "**باندورا**"(**bandura**) أن الفترات المختلفة للحياة تقدم أنماطا للكفاءة المطلوبة من أجل الأداء الناجح، ويختلف الأفراد بشكل جوهري في الطريقة الفعالة التي يديرون

بها حياتهم، وتشكل المعتقدات حول فاعلية الذات مصدرا مؤثرا خلال دورة حياة الفرد، وفيما يلي أهم التطورات التي تؤثر في عملية الذات.

**3ـــ1ـــ نشأة الشعور بالسيادة الشخصية:** يولد الطفل الصغير بدون أي شعور بمفهوم الذات وبالتالي فإن الذات تؤسس بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة، وينقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث، إلى فهم أسباب وقوع الأحداث، وأخيرا إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث، والمساهمة فيها، وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بفاعلية الذات كما يساهم كل من اكتساب الطفل اللغة والكلام ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة في نشأة الشعور بسيادة الشخصية.

**3 ــ 2 _المصادر العائلية لفاعلية الذات:** حيث أن الأطفال لا يستطيعون أن يؤدوا بأنفسهم أشياء كثيرة، فإن الخبرات الناجحة في التدرب على التحكم الشخصي تكون مهمة لتنمية الكفاءة الاجتماعية المبكرة، فلكي يحصل صغار الأطفال على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراتهم على توسيع مجالات الأداء فإنهم يطورون ويختبرون قدراتهم الجسدية وكفاءتهم الاجتماعية لفهم وإدارة المواقف العديدة التي يوجهونها يوميا، إن الوالدين الذين يستجيبان لسلوك أطفالهما والذين يجدان فرصا لأفعال الفعالة، ويسمحان للأطفال بحرية الحركة من أجل الاكتشاف ويشجعان الأطفال على أن يجربوا الأنشطة الجديدة، ويعضدان الجهود المبكرة يعملان على تسهيل تطوير فعالية الذات أطفالهما حيث يرتبط نمو فعالية الذات لدى الأطفال والقدرة على انجاز المهام وإدراك التأثيرات الهادفة.

ويقول "**جيكس**" (**Gecas**) إن معرفة الشخص بأنه يمكن أن ينجز سلوكا هادفا ويتعرف على نتائج هذا السلوك بشرط أن يكون نتيجة لمبادئ الخاصة يؤدي ذلك إلى أن يكون كائن فعال.

**3 ــ 3 ــ اتساع فاعلية الذات من خلال تأثيرات جماعة الرفاق:** يستطيع الطفل من خلال علاقته بأقرانه زيادة معرفته الذاتية عن قدراتهم، حيث يقدم الأقران نماذج للسلوك الفعال وأساليب التفكير كما يميل الأطفال في عملية انتقاء الأقران إلى اختيار الأفراد الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة، والأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين اجتماعيا ينسخون اجتماعيا ويدركون فاعلية منخفضة بين أقرانهم ويملكون شعورا متدنيا لتقدير الذات.

**3_4 المدرسة كقوة لغرس فاعلية الذات:** تمثل وظائف المدرسة الوضع الأساسي لتهذيب وتقوية الكفاءة المعرفية للفرد، حيث تعتبر المكان الذي ينمي فيه الأطفال كفاءتهم المعرفية واكتسابهم المهارات اللازمة لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم مستقبلا وهذا يجعلهم يتكيفون مع مجتمعهم بفاعلية، وهذا يحدث نتيجة تطور الكفاءة العقلية للطفل. (العتيبي، 2008: 36، 37، 38)

**4ـــ علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم الأخرى:**

**4ـــ1 فاعلية الذات ومفهوم الذات:** أكدت الدراسات التي دارت حول موضوع مفهوم الذات على أنه يعتبر حجز الزاوية في الشخصية، وأصبح مفهوم الذات الآن ذا أهمية بالغة ويحتل هذه الأيام مكان القلب في التوجيه والإرشاد وفي العلاج المركز حول العميل. (حامد زهران، 2001: 260)

ويعرف" **محمد أحمد إبراهيم غنيم**" مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقنيات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبر تعريفا نفسيا لذاته ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة للأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو(الذات المدركة)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي تعتقد أن الآخرين يتصورونها والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين(الذات الإجتماعية)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون(الذات المثالية)، ووظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم وبلور عالم الخبرة، المتغيرة الذي يوجد الفرد في وسطه، ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك، أما فعالية الذات لا تحتوي على الشعور بالذات ومفهوم الذات أشمل وأعم من فاعلية الذات.

(محمد أحمد إبراهيم، 2001: 45ـــ50)

**4ـــ2 _فاعلية الذات وتقدير الذات:** يعرف"**روزنبرج**" **(Rozzenberg)** (1978) تقدير الذات على أنه اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع معناه أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما تقدير الذات المنخفض يعني عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته.

(محمود عكاشة، 225: 1990)

كما يعرفها "**عبد الرحيم بخيت**" على أنها مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به فهو حكم الشخص اتجاه نفسه، وقد يكون هذا الحكم بالموافقة أو الرفض. (عبد الرحيم بخيت، 1985: 228)

ويشير "**صابر عبد القادر**" إلى أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته، بينما مفهوم فاعلية الذات يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على إنجاز الفعل في المستقبل، وأن تقدير الذات يعني الجوانب الوجدانية والمعرفية معا، وأما فاعلية الذات فهي غالبا معرفية وأن تقدير الذات وفاعلية الذات بعدان هامان لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه وأيضا يؤثر كل منهما عن الآخر، فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم ذو قيمة ومؤثرين وناجحين (تقدير ذات مرتفع) بشكل عام سوف يتنبأ لهم باحتمالات النجاح في المهام حيث أن هذه الاحتمالات تكون مرتفعة (فاعلية ذات مرتفعة). (صابر عبد القادر، 2007: 03)

**4ـــ3 فاعلية الذات وتحقيق الذات:**

تعريف "**راوية الدسوقي**" تحقيق الذات على أنها عملية تنمية استطاعت ومواهب الفرد، وتفهم وتقبل ذاته. (رواية الدسوقي، 32: 1997)

وترى "**فاطمة العامري**" أن تحقيق الذات عملية نشطة تسعى بالفرد ليكون ويصبح موجها من داخله، ومتكاملا على مستويات التفكير والشعور والاستجابة الجسدية.

(فاطمة العامري، 1993: 72)

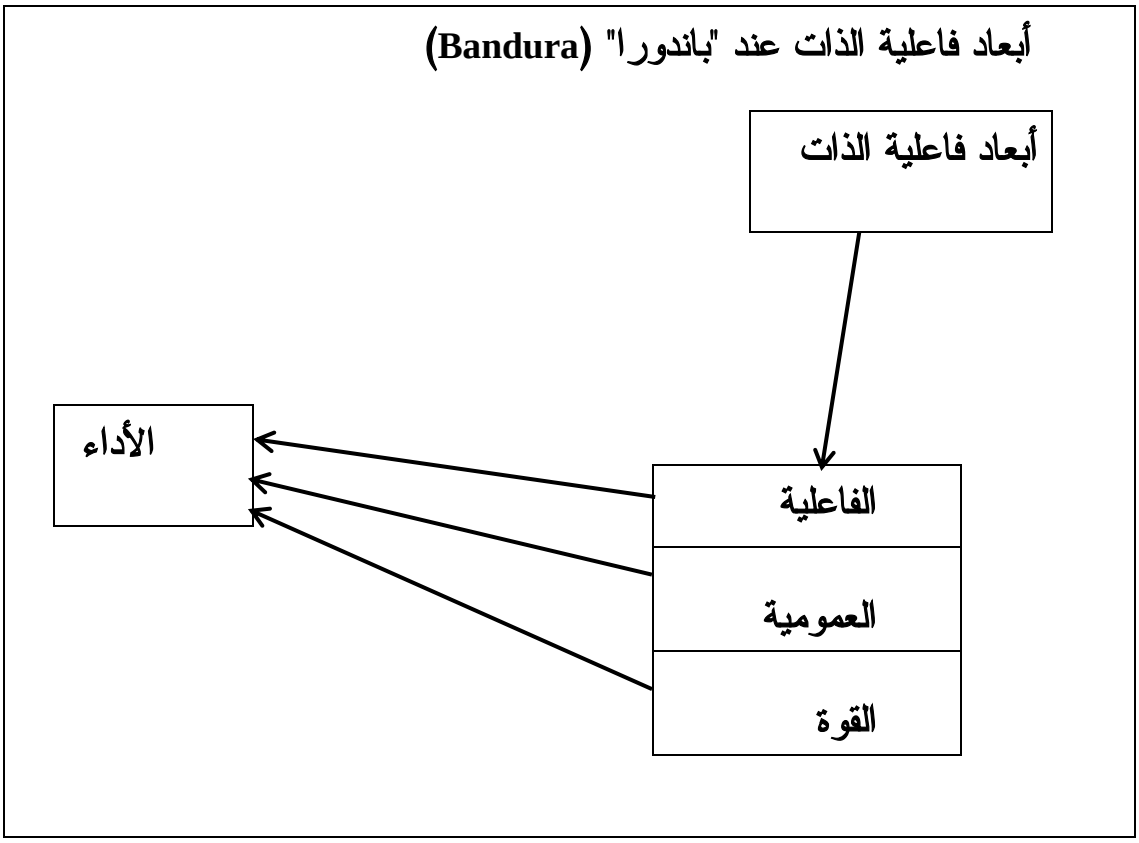
وفي ذلك يذكر "**علاء الشعراوي**" أن تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته وترجمتها إلى حقيقة واقعة، ويرتبط بذلك التحصيل، والإنجاز، والتعبير عن الذات، ولذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية.

(علاء الشعراوي، 2000: 296)

ويشير "**سكوارزر**" (**Schwarzer**) إلى أن فاعلية الذات تمثل عنصرا كبير في العمليات الدافعية وأن مستوى فاعلية الذات يمكن أن يحسن أو يعيق الدافعية للتعلم الذاتي.

**5ـــ أبعاد فاعلية الذات:**

حدد "**باندورا**" (**bandura**) (1977) ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات وفقا لها، ويبين الشكل رقم (03) أبعاد فاعلية الذات وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد:




**الشكل رقم (03): يبين أبعاد فاعلية الذات عند "باندورا" (Bandura)**

**5 ـــــ1: قدر الفاعلية:** وه يختلف تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح قدر الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية ويمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها.

ويذكر "**باندورا**" (**bandura**) في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإنفاق، وبذل الجهد، والدقة، والإنتاجية، والتهديد والتنظيم الذاتي المطلوب، فمن خال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فردا يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة، ولكن القضية هي أن فردا ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء. (سعد العبدلي، 2009، 38: 39)

ويرى "**فتحي الزيات**" أن قدر الفاعلية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها التي ذكرت ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد لتقديره لذاته بأن لديه قدر من الفاعلية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائما وليس أحيانا.

**5 ـــ1_ العمومية:** يشير "**باندورا**" (**bandura**) (1977) هنا إلى انتقال توقعات فاعلية الذات من موقف إلى مواقف متشابهة، فالشخص يستطيع النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء مهام متشابهة.(فتحي الزيات، 2001: 491) وفي هذا الصدد يذكر "**باندورا**" (**bandura**) (1986) أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه. (البندر الجاسر، 2008: 33)

**5 ـــ3_ القوة أو الشدة:** يؤكد "**باندورا**" (**bandura**) (1986) أنها تحدد ضمن خبرة الشخص ومدى مناسبتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المواظبة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الصعبة.

ويشير في هذا الصدد إلى أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي من اختيار الأنشطة التي سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة.

(غالب المشيخي، 2009: 78)

**6 ــ مصادر فاعلية الذات:**

اقترح "**ألبرت باندورا**" (**bandura**) أربعة مصادر لفاعلية الذات يستطيع الفرد أن يكتسبها من خلالها:

**6 ــ1 الإنجازات الأدائية:** ويعد هذا المصدر الأكثر تأثيرا في فاعلية الذات لدى الفرد لأن يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها والمظاهر السلبية للفاعلية مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الفاعلية الشخصية يعتمد جزئيا على الوقت والشكل الكلي للخبرات وتعزز فاعلية الذات يقود إلى التعميم في الواقف الأخرى والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بفاعلية الذات

لدى الفرد، وأن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفاعلية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق، ويؤكد كذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة بفاعلية الذات والإنجازات الأدائية، فالمستويات المرتفعة من فاعلية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية فالخبرات والإنجازات الأدائية السابقة لها تأثيرات كبيرة على فاعلية الذات لدى الفرد، وخاصة تلك التي تحقق للفرد فيها النجاح.

وترى "**مادكوس**"(**Madckos**) أن الأفراد الذين يعتمدون على إنجازاتهم الأدائية للكم على فاعليتهم الذاتية يستخدمون مصادر أخرى للمعلومات، كمهارات الحكم الذاتي وهي تختلف في الغالب عن الإنجازات السابقة، وعندها تصبح فاعلية الذات أفضل للتنبؤ بالإنجازات المستقبلية للفرد.

**6 ــ 2الخبرات البديلة:** ويعني هذا المصدر للتعلم بالملاحظة، وهي الخبرات غير المباشرة كالمعلومات التي تصدر من الآخرين، ويرى "**باندورا**" (**bandura**) أن الأفراد لا يثقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى فاعلية الذات، ولذلك فإن الكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة، ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة، ويمكن للخبرات البديلة أن تنتج توقعات مرتفعة عن طريق الملاحظة، والرغبة في التقدم والمثابرة ومقارنة القدرات الذاتية بالنسبة لقدرات الآخرين.

ويضيف أن تقدير فاعلية الذات يتأثر جزئيا بالخبرات البديلة، أو رؤية الآخرين يؤدون النشاط بنجاح، وبالرغم من ضعف المكونات المدركة في ملاحظة الآخرين فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل المعلومات حول فاعلية الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية. (غالب المشيخي، 2009: 81.82.83)

والتعلم بالملاحظة تتحكم فيه أربع عمليات فرعية هي: عملية الانتباه– عملية الذاكرة – عملية إنتاج السلوك – العملية الدافعية.

**6ــ 3 الإقناع اللفظي:** يرى "**باندورا**" (**bandura**) أن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه،

وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الفاعلية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد. (جابر عبد الحميد، 1990: 440)

**6ـ 4الاستثارة الانفعالية:** تظهر في المواقف الشائكة بصفة عامة، والتي يبذل فيها مجهود جبارا وتعتمد على المواقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وهي مصدر رئيسي لمعلومات فاعلية الذات وتؤثر عليها، فالأشخاص يعتمدون جزئيا على الاستثارة الفيزيولوجية في تقييم فاعليتهم، وترتبط الاستثارة بعدة متغيرات هي: مستوى الاستثارة – الدافعية المدركة للاستثارة الانفعالية– طبيعة العمل.

(جابر عبد الحميد، 445: 1990)

## 7ـ أنواع فاعلية الذات:

يمكن تصنيف فاعلية الذات إلى عدة أنواع منها:

**7ـ1 الفاعلية القومية:** ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم وقد يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية أو بلد واحد (جابر عبد الحميد، 1990: 447)

**7ـ2 الفاعلية الجماعية:** وهي مجموعة تؤمن بقدرتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير "**باندورا**" (**bandura**) إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يوجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراكهم لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقلبون على عمله كجماعات، ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا أخفقوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أشخاص هذه الجماعة.

(السيد أبو الهاشم، 1994: 45)

**7ـ3 فاعلية الذات العامة:** ويقصد بها الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به.

(القريشي، 2010: 109)

**7ـــ4 فاعلية الذات الخاصة:** ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية).

(السيد أبو الهاشم، مرجع سابق: 58)

**7ـــ5 فاعلية الذات الأكاديمية:** هي إدراك الشخص لقدرته على القيام بالمهام التعليمية بمستويات مرغوبة فيها، أي أنها تعني قدرة الفرد الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل القسم وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها حجم أفراد القسم، وعمر الدارسين، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي. (محمد العزب، 2004: 51)

**8 ـــ خصائص فاعلية الذات:**

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات وهي:

**1ـــ** مجموعة القرارات والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الشخص وإمكانياته ومشاعره.

**2ـــ** ثقة الشخص في أداء عمل ما بجدارة.

**3.**توفر قدر من الإستطاعة سواء كانت فيزيولوجية أم عقلية أـــم نفسية، مع وجود دافعية في الموقف.

**4ـــ** توقعات الشخص لأداء العمل في الحار والمستقبل.

**5ـــ** الإعتقاد بأن الشخص يمكنه تنفيذ أحداث مطلوبة، أي أنها تشمل المهارات الممتلكة من طرف الشخص، وحكمه على ما يمكنه القيام به، مع ما يتوفر لديه من مهارات.

**6ـــ** ليست سمة ثابتة في السلوك الشخصي، أي أنها مجموعة من الأحكام لا تتصل بما يقوم به الفرد فقط، بل تشمل أيضا الحكم على ما يمكن تحقيقه، وأنها نتيجة للقدرة الشخصية.

**7ــ** إنها تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما أنها تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

**8ــ** إنها ترتبط بالتوقع والتنبؤ وليس بالضرورة أن تعكس توقعات قدرة الشخص وإمكاناته الحقيقية فمن الممكن أن تكون إمكاناته فائقة ولديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة

**9ــ** تتحدد بعدة عوامل مثل: صعوبة الموقف، كمية الجهد، مدى مواظبة الشخص.

**10ــ** هي إدراك وتوقع مترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج منشودة.

وهذه الخصائص تخضع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية الملائمة. (رزقي، مرجع سابق: 41)

## 9ــ آثار فاعلية الذات:

لقد أشار "**باندورا**" (**bandura**) إلى أن فاعلية الذات تظهر جليا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي:

**9ــ1 العملية المعرفية:** ذكر "**باندورا**" (**bandura**) بأن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة، فهي تؤثر على الأهداف، وكذلك العمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعي الفاعلية عمليات يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعيمه، بينما يتصور الأفراد منخفضي الفاعلية عمليات الفشل ويفكرون فيها، وأضاف أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدراتهم على السيطرة على البيئة.

ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فاعلية الذات، فهي التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدرتهم فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطورها والاستفادة من أداء المهام الصعبة، بينما يرى بعضهم القدرة على أسا أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء.

**9ــ2العملية الدافعية:** لقد أوضح "**باندورا**"(**bandura**) و"**سيرفون**"(**Servon**) إلى أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك أنواع من

النظريات المفسرة للدوافع العقلية منها" نظرية الأهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج، وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها.

**9ــ3 العملية الوجدانية:** إن اعتقاد فاعلية الذات تؤثر في الضغوط والإحباط التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق، لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة. (تارزولت، 2009: 02)

**9ــ 4 عملية إختيار السلوك:**

ذكر "**باندورا**"(**bandura**) بأن فاعلية الذات تؤثر على عملية انتقاء السلوك، وأن عملية إختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوفر لدى الفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في علم محدد دون غيره وأداءه بصورة مناسبة، كما بين بأن الدراسات توصلت إلى أن الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدا شخصيا لهم حيث يتراخون في بذل الجهد، وعلى العكس فإن الإحساس المرتفع بفاعلية الذات يعزز الإنجاز الشخصي بطريقة مختلفة، حيث أن الفرد ذو الثقة العالية في قدراته يرى الصعوبات على أنها تحدي يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه، ويتخلص من آثار الفشل، ويعزز من جهده في مواجهة المعوقات.

(العتيبي، مرجع سابق ذكره: 28)

**10ــ دراسات سابقة المتعلقة بفاعلية الذات:**

**1ــ الدراسات العربية:**

**ــ دراسة (عواطف صالح 1993):**

بعنوان؛ فاعلية الذات وضغوط الحياة الأسرية والدراسية والمالية والصحية والانفعالية وضغوط العمل، والمستقبل المهني وضغوط الزواج، والعلاقة بالجنس الآخر، والأحداث الشخصية التي يتعرض لها الشباب الجامعي من الجنسين.

تهدف إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات وضغوط الحياة الأسرية والدراسية والمالية والصحية والانفعالية وضغوط العمل، والمستقبل المهني وضغوط الزواج، والعلاقة بالجنس الآخر، والأحداث الشخصية التي يتعرض لها الشباب الجامعي من الجنسين، وتألفت عينة الدراسة من (204) طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية الآداب (114_ ذكور)، (90 –إناث) وجميع أفراد العينة من مستويات إجتماعية واقتصادية متوسطة، واستخدمت مقياس فاعلية الذات، مقياس ضغوط الحياة، استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي إعداد الباحثة، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة إرتباطيه سالبة بين فاعلية الذات وضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي من الجنسين.

**ـــ دراسة (راوية دسوقي 1995):**

بعنوان؛ فاعلية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات،

تهدف إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات وأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات، بهدف تحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات من المراهقات في الإحساس بأحداث الحياة الضاغطة وكذلك في القلق والاكتئاب، ومعرفة التفاعل بين الذات ومستوى أحداث الحياة الضاغطة في تأثيرها المشترك على القلق والاكتئاب، تألفت العينة من (60) طالبة من المرحلة الثانوية بالفرقة الثانية والثالثة من المدرسة الثانوية بنات تراوحت أعمارهن من (17_18) عام، واستخدمت مقياس فاعلية الذات العامة، مقياس أحداث الحياة الضاغطة، قائمة القلق، مقياس الاكتئاب.

وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الفاعلية في إحساسهم بضغوط الحياة لصالح منخفضي الفاعلية، كما أن هناك فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية في القلق والاكتئاب لصالح الفاعلية الذاتية.

**ـــ دارسة (الشعراوي، 2000):**

بعنوان؛ فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وهدفت الدراسة إلى التحقق من الفروق في فعالية الذات بين الجنسين، وطلاب الصفين الأول والثاني ثانوي والتعرف على تأثير تفاعل الجنسين والصف الدراسي في تبادل درجات فعالية الذات والتعرف على العلاقة الإرتباطية بين فعالية الذات وكل من الدافع للإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (476) طالب وطالبة من الصفين الأول والثاني ثانوي من المدارس الثانوية في مدينة المنصورة.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطا تدرجات الجنسين والصفين الأول والثاني الثانوي على مقياس فعالية الذات، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الجنسين والصف على تباين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباط دالة إحصائيا بين فعالية الذات والدافع

للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم.

**ـ دراسة (الطراونة، 2003):**

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشاد نفسي جمعي عقلاني انفعالي معرفي في تحسين فاعلية الذات المدركة ودافعية الانجاز والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني.

هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد نفسي جمعي عقلاني انفعالي معرفي في تحسين فاعلية الذات المدركة ودافعية الانجاز والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة، ووزعت عشوائيا إلى مجموعين ضابطة بلغ عددها (12) طالبا وطالبة، وتجريبية بلغ عدد أفرادها (12) طالب وطالبة واستخدم تحليل التباين المشترك ومقارنة الفروق في المتوسطات لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة التابعة الثلاثة وهي: الذات المدركة، ودافعية الانجاز والتراكمي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات المدركة ودافعية الانجاز والمعدلات التراكمية بين المجموعة التجريبية والضابطة.

على تأثير تفاعل الجنسين والصف الدراسي في تبادل درجات فعالية الذات والتعرف على العلاقة الإرتباطية بين فعالية الذات وكل من الدافع للإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدارسة من (476) طالبا وطالبة من الصفين الأول والثاني ثانوي من المدارس الثانوية في مدينة المنصورة.

وتوصلت الدارسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطا تدرجات الجنسين والصفين الأول والثاني الثانوي على مقياس فعالية الذات، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الجنسين والصف على تباين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين فعالية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم.(المخلافي، 2010: 489)

**ـــ دراسة (سحلول، 2005):**

بعنوان؛ الذات ودافعية الانجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء.

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء، تكونت عينة الدراسة من (1025) طالبا من الصف الثاني الثانوي الأدبي، للعام الدراسي (2005/2004) وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث أداتين هما: مقياس فعالية الذات العامة "**لشفارتر**" تعريب " **محمد جميل المنصور**" (1993)، واختيار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين " **لهرمانز**" (**Hearmans**)تعريب "**فاروق عبد الفتاح موسى**" (1981)، واستخدم الباحث معامل الارتباط "**بيرسون**" (**Peason**) واختبار (T_test) وتحليل التباين الثنائي، واختبار "**شيفه**" (**Scheffe**) للمقارنات البعدية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائية عند (0.05) بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند (0.05) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة إلى مستويات الدافعية، ولصالح ذوي دافعية الانجاز الدراسي المرتفعة. (رفقة خليفة سالم، 2009، 146)

**ـ دراسة (ليلى المزروع، 2007):**

بعنوان، فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني.

هدفت للكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القراء فكان من نتائجها:

ـ وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات، وكل من درجات دافعية الإنجاز، والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الانجاز ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني مستخدمة مقياس فاعلية الذات (**Fan&Mak**) المقنن على البيئة السعودية من قبل "مريم اللحياني ". (ليلى المزروعي، 2007: 120)

**ـ دراسة (رفقة خليفة سالم، 2009):**

بعنوان، علاقة الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية بالأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية بالأردن، تكونت عينة الدراسة من (200) طالبة ممن درسن في أحد الفرعين العلمي أو الأدبي، وتم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية بنسبة (10%) من مجموعة الدراسة، وقد تم تطبيق مقياسي فاعلية الذات ودافعية الانجاز على عينة وتم تحليل التباين الثنائي.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة لديهن مستوى مرتفع من فاعلية الذات، كما أشارت النتائج إلى أن هناك تقارب في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد العينة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى العينة تعزى لمتغير فاعلية الذات والفرع الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(0.05) لأثر التفاعل بين فاعلية الذات والفرع الأكاديمي على دافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية بالأردن. (رفقة خليفة سالم، 2009: 134)

**ـ دراسة (ماجد محمد عثمان عيسى وآخرون، 2011):**

بعنوان، الدراسة أثر برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس قائم على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية في الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو التعلم لدى طلابهم ذوي صعوبات التعلم.

تناولت الدراسة أثر برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس قائم على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية في الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو التعلم لدى طلابهم ذوي صعوبات التعلم، وكانت عينة الدراسة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في جامعة الطائف وانقسمت إلى مجموعة تجريبية وضابطة، وبحيث هذه الدراسة باستخدام المنهج التجريبي، ولتحليل النتائج أستخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري) T-Testو(Mann- Whitne) لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك المجموعة التجريبية في القياس التتبعي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى تميز طلاب المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية عن أقرانهم في المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم البعدي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية خلال القياس التتبعي، وفسر النتائج في ضوء تساؤلات الدراسة وإطارها النظري. (ماجد محمد عثمان عيسى، 2011: 386)

**2ــ الدراسات الأجنبية:**

**ــ دراسة (Gottfried، 1995):**

بعنوان، العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من إدراك الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي وكذلك دراسة الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية

هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من إدراك الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي وكذلك دراسة الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية، وتكونت عينة الدراسة من (166) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية الداخلية وكل من إدراك الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي، كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور الإناث في الدافعية الداخلية.
(أحمد العلوان، وخالد العطيات، 2010: 695)

**ــ دراسة (Bong، 1996 ):**

بعنوان، والتي أوضحت المساهمة النسبية لقدرات الطلاب لإدراك التراكيب مقابل مماثلة السطح على إنتقال الدافعية حيث ترى أن تشابه السطح يؤدي إلى انتقال عظيم لفاعلية الذات خلال المهمة طبقا لسهولة طبيعة الإدراك

والتي هدفت إلى المساهمة النسبية لقدرات الطلاب لإدراك التراكيب مقابل مماثلة السطح على إنتقال الدافعية حيث ترى أن تشابه السطح يؤدي إلى انتقال عظيم لفاعلية الذات خلال المهمة طبقا لسهولة طبيعة الإدراك، حيث يرى أن إدراك التركيب والتشابه السطحي يؤثر على مدى إدراك التشابه في المشكلة المقترنة والتي تحول مدى التأثير مباشرة لانتقال فاعلية الذات، واشتملت عينة الدراسة على (588) طالب من (4) مدارس عليا في كاليفورنيا، لمقارنة أربعة مشاكل في الحساب وأربعة مشاكل في الفيزياء وأشارت النتائج إلى أهمية التشابه خلال التدريب على المهمة لما له من تأثير كبير على إدراك الطلاب وعلى إنتقال دافعيتهم. (كمال أحمد الشناوي، 2006: 480)

**ـــ دراسة (Bailey، 1999):**

هدفت إلى كشف الفروق في الطريقة التي يتناول بها الموظفون الأكاديميون التعليم والبحث على أساس خصائص نفسية فردية بيئة محددة، وبالذات فاعلية الذات والدافعية في التعليم، شملت الدراسة جميع الموظفين الأكاديميين العاملين في جامعة كوينز لأند بأستراليا.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحصول على مؤهلات عليا يزيد من الدافعية وفاعلية الذات نحو البحث.(رفقة خليفة سالم، 2009: 150)

**ـــ دراسة باندورا، (Bandura1999):**

بعنوان، فاعلية الذات والاكتئاب لدى المراهقين، والتي تهدف اذا ما كانت فاعلية الذات تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الاكتئاب لدى المراهقين، وقد افترضت الدراسة أن نوعين من فاعلية الذات هما " فاعلية الذات الاجتماعية المدركة " PerceivedSocial Self – Efficacy" فاعلية الذات الأكاديمية المدركة "Perceived AcademicsSelf – Efficacy وسوف يكون لهما تأثير على الاكتئاب لدى المراهقين، وتألفت عين الدراسة من (148_ ذكر)، (134_ أنثى) من خلفيات اقتصادية واجتماعية أقل مقارنة بالمراهقين الذكور، وتوصلت النتائج إلى أن المراهقين الذين لديهم فاعلية ذات اجتماعي عالية، كان لديهم إنجاز أكاديمي أعلى، وسلوك جانح أقل، ومستوى منخفض من الاكتئاب، وذلك مقارنة بالآخرين ذوي فاعلية الذات الاجتماعية المنخفضة، كما كان لديهم مستوى أعلى من الاكتئاب. وأن الانخفاض في فاعلية الذات الأكاديمية، وفاعلية الذات الاجتماعية يسهمان في ظهور الاكتئاب لدى المراهقين، إما بشكل مباشر أو من خلال التأثير في الانجاز الأكاديمي وفي السلوك البناء اجتماعيا. (غالب بن محمد علي المشيخي، 120، 121: 2009)

**ـــ دراسة(John Harold&Dennis، 1999):**

دراسة بعنون، بالتنظيم الذاتي والتوجه نحو الهدف والفاعلية الذاتية والقلق والتحصيل في الرياضيات لدى الطلبة الموهوبون في المدارس الثانوية، وهدفت إلى

فحص أثر عدد من المتغيرات على التحصيل في الرياضيات، كان من بينها الفاعلية الذاتية لدى عينة من (144) تلميذ وتلميذة من ست مدارس ثانوية في جنوب كاليفورنيا.

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين الفاعلية الذاتية ومستوى التحصيل في الرياضيات وارتبط الجنس بدرجة دالة إحصائيا مع فاعلية الذات ولصالح الذكور.
(معاوية محمود، وشفيق علاونة، 2010: 296)

**ـــ دراسة (Willis & Hill، 2002):**

قام **ويلزوهل** بدراسة عنوانها العلاقة بين فاعلية الذات والتغذية الراجعة للمعلم والدعم التقني للمتعلمين، وتم استخدام مقياس الذات، كما تم تطوير " **أداتين**" من أدوات القياس لقياس " التغذية الراجعة للمعلم، والدعم التقني للمتعلمين" كما تم دراسة المفرادات التي استخدمت لتقييم التغذية الراجعة للمعلم والدعم التقني بواسطة مراجعان لمدى دقة الموضوع، وتم توفير(55) مادة على الانترنيت، وتم قياس تصورات المتعلمون عبر الانترنيت فيها يتعلق بفاعلية الذات، والتغذية الراجعة للمعلم، والدعم التقني للطلاب.

وقد بلغ حجم العينة (163) طالب من قسم تنمية الموارد البشرية، وقد أجري (72) طالب فقط الاستطلاع ونتج عن ذلك نسبة استجابة (44%) وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في فاعلية الذات بين الطلاب وفقا للخبرة والجنس، والتصنيف، ولا يوجد علاقة بين فاعلية الذات والتغذية الراجعة للمعلم، وبين فاعلية الذات والدعم التقني للمعلم، ويوجد علاقة إيجابية بين التغذية الراجعة للمعلم والدعم التقني للطالب المتعلم، وكنتيجة لهذه الدراسة، تم اقتراح توسع نموذج " الحتمية التبادلية الثلاثية "**باندورا**" Banaduras Triadicreciprocal causation ليفيد المتعلم. ويفيد تطوير هذا النموذج في معرفة مدى تأثير بيئة المتعلم على نجاحه عبر الانترنت. بالإضافة إلى أنه يجب توفير الدعم المستقبل ذاتيا للمتعلمين عبر الانترنت.
( غالب بن محمد علي المشيخي، 2009، 125)

**ـــ دراسة (Miriam، 2003):**

قامت **ميريام** بدارسة بعنوان العلاقة بين التحصيل وفاعلية الذات والدافعية لدى الطلبة المعرضين لخطر الشرب، هدفت هذه الدارسة بفحص تصميم دارسي في التحصيل وفاعلية الذات والدافعية لدى الطلبة المعرضين لخطر التسرب والكشف عن الممارسات الدراسية التي تتبناها المدارس في تطوير وتنمية اعتقادات فاعلية الذات، شمل عينة الدراسة (52) من الطلبة المعرضين لخطر التسرب في المرحلة الثانوية قسموا إلى مجموعتين تجريبية وتشمل (37) طالبا، وضابطة وتشمل (15)طالبا، واستخدم الباحث عدة مقاييس.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في فاعلية الذات والدافعية. (خليف، 2009: 150)

**ـــ دراسة (diane، 2003 إيطاليا):**

أجرى "**ديان**" دراسة هدفت إلي التعرف العلاقة بين فعالية وفق المتغير الجنس والعمر والإنجاز الأكاديمي في كلية العلوم في تخصص علمي التشريح الفسيولوجي، وتكونت العينة من (216) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم بين 18_ 24 سنة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية وفق متغيري الجنس والعمر بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ولإنجاز الأكاديمي.

(المخلافي، مرجع سبق ذكره: 419)

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراضا لدراسات السابقة التي أجريت حول العلاقة بين فاعلية الذات وبعض المتغيرات، ومن خلال ما توفر لنا من دراسات خاصة في بيئتنا العربية والمحلية أتضح أن الدراسات السابقة التي تعرضنا لها سواء العربية منها أو الأجنبية نلاحظ أنها في معظمها قد ركزت في اختيارها لأفراد عينة الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية باستثناء دراسة (رفقة خليفة سالم )التي كان أفراد عينتها من طالبات الجامعة، وكذلك دراسة (عواطف صالح ) وأيضا دراسة ( ديان) و دراسة أيضا (ماجد محمد عثمان عيسى وآخرون) ودراسة ( الطراونة) وأيضا دراسة ( Willis & Hill ).

أما بالنسبة لإختيار العينة فكانت معظمها عشوائية وطبقية وقسمت أيضا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية كدراسة (الطراونة )

وقد تنوعت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات فمنهم من تم أعداده شخصيا ومنهم من أعده على مقاييس جاهزة كدراسة سحلول ودراسة ( Willis & Hill ).

أما من حيث الدراسات التي وردت في هذا السياق من اعتمدت على المنهج الوصفي العلائقي في مجتمع الدراسة إلا دراسة (ماجد محمد عثمان عيسى وآخرون) فهو استعمل المنهج التجريبي.

أما في حيث النتائج فقد دلت معظم الدراسات على وجود علاقة إرتباطية دالة وموجبة بين فاعلية الذات وبعض المتغيرات منها: دراسة(سحلول)، ودراسة(diane)، ودراسة(الشعراوي) وبعض الدراسات الأخرى، وهناك بعض الدراسات فقد دلت نتائجها أيضا على عدم وجود فروق دالة احصائية بين الذكور والإناث وغيرها.

## خلاصة الفصل:

حاولنا في هذا الفصل الإلمام بكل ما يخص فاعلية الذات، من تعريفات، وشرح لنظرية "**باندورا**" (**bandura**) كمنهج علمي في البحث، والرجوع إليه كمرجعية أساسية حول هذا المفهوم، كما تطرقنا إلى تحليل نشأة وتطور الفاعلية الذاتية لدى الفرد، وعلاقة فاعلية الذات ببعض التعريفات القريبة والمتداخلة معها، إضافة إلى الأبعاد والمصادر والأنواع، والخصائص التي تميزها، وفي الأخير الآثار التي تترتب عنها.

# الفصل الثالث:

# قلق الامتحان

تمهيد

أولا: القلق

1ــ مفهوم القلق

2ــ أنواع القلق

3ــ أسباب القلق

4 ــ أعراض القلق

5ــ مظاهر القلق

6ــ القلق الحالة والقلق السمة

7ــ النظريات المفسرة للقلق

8ــ الأساليب الإرشادية العلاجية للقلق

ثانيا: قلق الإمتحان

1ــ مفهوم قلق الإمتحان

2ــ تصنيفات قلق الإمتحان

3ــ أعراض ومظاهر قلق الإمتحان

4ــ مكونات قلق الإمتحان

5ــ أسباب قلق الإمتحان

6ــ نظريات المفسرة لقلق الإمتحان

7ــ طرق قياس قلق الإمتحان

8ــ مصادر قلق الإمتحان

9ــ الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الإمتحان

10ــ دراسات سابقة متعلقة بقلق الإمتحان

خلاصة الفصل

**تمهيد:**

إن التطورات التكنولوجية والتغيرات المتسارعة وضرورة الالتحاق بالركب الحضاري ومحاولة الفرد إحداث التوازن أو التوافق بين متطلبات عصره من جهة وحفاظه على استقراره من جهة أخرى، يشعر كنتيجة لذلك الصراع بالقلق ولهذا احتل موضوع القلق موقعا هاما في الدراسات النفسية القديمة والحديثة لما يسببه من ضغوطات نفسية على الأفراد، حين تم تصنيفه إلى عدة أنواع منها القلق الموضوعي والقلق الخاص الذي يرتبط بالموضوع أو موقف معين كقلق الموت أو قلق الامتحان

وهذا الأخير الذي يعتبر من إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ

وفي هذا الصدد نحاول إعطاء صورة عامة عن القلق وسنخص بالتفصيل قلق الامتحان مركزين على ما يلي:

**أولا: القلق:**

**1ــ مفهوم القلق:**

يعرف القلق بأنه: ((حالة من التوتر الشامل والمستمر لتوقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصطحبه خوف غامض وأعراض نفسية واجتماعية)).(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001، ص124).

كما يعرفه " **بشير معمرية** " بأنه: (( خبرة ذاتية غير سارة، أو شعور عام يتميز بالخوف من شر متوقع والشك والعجز، إزاء مصيبة وشيكة الوقوع)).
(بشير معمرية، 2007: 387)

ويرى "**عدنان يوسف** " بان القلق ((إحساس بالتخوف من المجهول ومن المواقف التي لا نكون فيها متأكدين من نواتجها)). (عدنان يوسف وآخرون، 189: 2005)

وترى "**جيسيلا داسيلفا** "أن القلق هو: (( درجة من الانفعال والتوتر العصبي، والخوف من تهديد العناصر الخارجية )). (Giseia Dassilva.2007، P04)

كما يرى "**نيكولا أورار**" بأن القلق هو: (( عرض يصيب الكل، وينتهي بالإحساس بالخوف والتعصب )). (Nicolas Eurard.2010.370)

يتضح مما سبق أن القلق انفعال مركب من الخوف وتوقع الخطر، أو بعبارة أخرى الخوف من الخطر الذي يؤدي بدوره إلى التوتر الزائد وعدم الارتياح وتكون له جوانب خارجية وداخلية مع تغيرات فيزيولوجية.

**2 ــ أنواع القلق:**

**2 ــ1 ــ القلق الموضوعي:**

((هذا القلق أقرب إلى الخوف، ذلك أن مصدره يكون واضح المعالم في ذهن المصاب، ومن أمثلة شعور الفرد بالقلق "الخوف " مثلا إذا ما اقتربت منه سيارة مسرعة أثناء سيره في الطريق)).(مجدي أحمد عبد الله، 2000: 150)

كما يعرف بأنه ((قلق صحيح أو قلق سوي، وذلك بارتباط هذا النوع من القلق. بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية)). (غالب بن محمد علي المشيخي، 2009: 18)

**2ــ 2 ــ القلق العصابي:**

هو خوف غامض غير مفهوم، لا يستطيع الفرد أن يشعر أو يعرف أسبابه، ويعتبر رد فعل غريزي داخلي، أن هذا النوع يعتبر مرضا لأنه يعطل الفرد على المشاركة في النشاطات الهادفة الايجابية، فيصبح سلوك الفرد غير منظم. كما حدد "فرويد" بين ثلاث أنواع من القلق العصابي:

**2ــ2ــ1ــ القلق الدائم (الطليق):** وهو الذي يربط الأفكار بالأشياء المحيطة بالشخص المصاب وتفسير كل ما يحدث بالسوء، وتوقعه الدائم بالنتائج السيئة.

**2ــ2ــ2ــ قلق المخاوف المرضية (الشاذة):** وهو القلق الناجم من المظاهر والظواهر الخارجية التي لا يستطيع الفرد أن يجد تفسيرا واضحا لها.

**2ـــ2ـــ3ـــ القلق الهستيري:** وهذا النوع من القلق يكون واضحا على الفرد المصاب وله أعراض خاصة، فالتعبير أو الشعور بالقلق يعزى إلى موضوع أو موقف معين أو الى الطاقة الجنسية المكبوتة، التي تتحول إلى رمز فيزيزلوجي أو حالة من القلق.
(عبد الستار جاسم، 2002: 36)

**2 ــ 3 القلق الخلقي:**

هذا النوع من القلق ينشأ نتيجة تحذير أو لوم الأنا الأعلى للفرد عندما يقترف أو يفكر في الإتيان بسلوك يتعارض مع المعايير والقيم التي يمثلها جهاز الأنا الأعلى من خلال مشاعر الخزي والإثم والخجل والاشمئزاز ويصل هذا القلق إلى درجته القصوى في بعض أنواع الأعصبة، كأعصاب الوسواس (القهري).
(صبرة محمد علي أشرف وآخرون، 2004: 103)

من خلال الأنواع السابقة للقلق نجد أنها تختلف باختلاف الشدة، فمنه ما يكون عاديا للفرد أو ايجابيا مثل القلق الموضوعي، ومنه يكون ناشئا عن لوم الأنا الأعلى للفرد من خلال القيم والمعايير المحددة له، ومنه ما يزداد شدة ويؤدي إلى أمراض نفسية تعطل الفرد على المشاركة في النشاطات الايجابية والهادفة في حياته.

**3 ــ أسباب القلق:** تتعدد أسباب القلق أهمها:

**3 ــ 1ــ العوامل الوراثية:**

إن للوراثة دورا كبيرا في حدوث القلق، حيث أشارت الدراسات التي أجريت على التوائم، حيث أنهم يتشابهون في جهازهم العصبي اللاإرادي والاستجابة للمنبهات الخارجية والداخلية، حيث ظهرت عليهم إعراض القلق، وتشير الدراسات أن (15%)من أبناء وأخوة مرضى القلق يعانون من نفس المرض وأن التوائم المتطابقة لديها نسبة قلق (50%) وأن (65%) منهم يعانون من بعض إعراض القلق يعكس ما هو عليه الحال عند التوائم غير المتطابقة حيث إن نسبة انتشار القلق لديهم تصل إلى (04%) فقط.
(عبد الله إبراهيم محمد، 2007: 30)

وعلى هذا يستنتج القائلون بهذا التوجه بأن القلق يتطور نتيجة استعداد ناتج جزئيا عن وراثة جملة عصبية ذاتية شديدة الحساسية للضغط والتوتر.

(راضي الوقفي، 1998: 623)

**3 ــ 2 ــ العوامل النفسية:**

وتتمثل في الاستعداد النفسي للضعف النفسي العام، والشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية بالنسبة لمكانة الفرد وأهدافه والتوتر النفسي الشديد والأزمات والمتاعب أو الخسائر المفاجئة والصدمات النفسية والشعور بالذنب والعجز والنقص. (حامد عبد السلام زهران، د ت: 485)

إضافة إلى ما سبق هناك أسباب أخرى للقلق من بينها:

ــ الضغوط المدرسية والجامعية والعمل خارج المنزل، وبين الأصدقاء وفي البنية الخارجية التي أصبحت ملوثة بملوثات الماء الهواء والأرض.

(عبد الرحمن محمد العيسوي، 2002: 27)

ــ مشكلات الطفولة والطرق الخاطئة في تنشئة الأطفال مثل القسوة والتسلط والحماية الزائدة وغيرها واضطراب العلاقات الشخصية مع الآخرين.

ــ عدم التطابق بين الذات والواقعية والذات المثالية وعدم تحقيق الذات.

ــ الطرق الخاطئة لتجنب الحمل.

ــ التعرض للحوادث والخبرات الحادة (اقتصاديا أو عاطفيا أو تربويا).

(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001: 116)

ويتضح مما سبق أن أسباب القلق متعددة، فهناك من يرجعها إلى العوامل الوراثية من خلال وجود الاستعداد الوراثي لها، وهناك من يرجعها إلى العوامل النفسية وضغوط الحياة وظروف البيئة التي تفرضها.

**4 ــ أعراض القلق:**

تصنفت أعراض القلق إلى ثلاث أصناف أساسية هي:

**4ــ 1ــ الأعراض النفسية الاجتماعية:**

ــ نوبة من الهلع التلقائي.

ــ الاكتئاب وضعف الأعصاب.

ــ الانفعال الزائد.

ــ عدم القدرة على الإدراك والتمييز.

ــ نسيان الأشياء.

ــ اختلاط التفكير.

ــ زيادة الميل إلى العدوان. (فاروق السيد عثمان، 2001: 30)

**4 ــ2 ــ الأعراض المعرفية:**

ــ التطرف في الأحكام: فالأشياء أما بيضاء أو سوداء، أي أن الشخص القلق والمتوتر يفسر المواقف باتجاه واحد وهذا فيما يبدو يسبب له التعاسة والقلق.

ــ التصلب: أي مواجهة المواقف المختلفة بطريقة واحدة من التفكير.

ــ تبني اتجاهات ومعتقدات عن النفس الحياة لا يقوم عليها دليل منطقي بدلا من الانفعالات

ــ الميل للاعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد، مما يحولهم إلى أشخاص مكفوفين وعاجزين عن التصرف بحرية انفعالية عندما تتطلب لغة الصحة النفسية ذلك. (غالب محمد علي المشيخي، 2009: 20)

**4 ــ 3 ــ الأعراض الجسمية:**

ــ الضعف العام ونقص الطاقة الحيوية والنشاط والمثابرة.

ــ توتر العضلات والنشاط الحركي الزائد والأزمات العصبية الحركية.

(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001: 116)

ــ برودة الأطراف وتصبب العرق واضطرابات معدية.

ــ اتساع في حدقة العين واضطراب في عملية الإخراج والتبول.

(مجدي أحمد محمد عبد الله، 2000: 153)

ــ الصداع المستمر، اضطراب التنفس ونوبات التنهد والشعور بالضيق في الصدر.

ــ اضطراب الوظيفية الجنسية عند الرجال والبرود الجنسي عند النساء.
ــ الأزمات العصبية الحركية والمتمثلة في فتل الشعر أو الشارب، تقطيب الجبهة، رمش العينين، مسح الأنف والأذن، عض الشفاه، مص الإبهام، قضم الأظافر، هز الكتفين، هز القدم. (حامد عبد السلام زهران، د ت: 48)

من خلال الأعراض السابقة للقلق نجد أنها تبدو بارزة على الفرد من خلال سلوكاته ونشاطاته وأفكاره.

**5 ــ مظاهر القلق:**

يتوافق القلق عادة مع ثلاث مظاهر رئيسية مرتبطة معا ولا يمكن فصلها عن بعضها البعض من الناحية النظرية، ولكن في الواقع العلمي قد لا تظهر هذه المظاهر معا في الوقت نفسه وبالشدة ذاتها إذ أن البعض من الناس يدرك المظهر الجسدي المترتب عليها، في حين أن البعض الآخر يدرك المظهر السلوكي أو المظهر العقلي، وهناك من يكون على وعي للحالة الانفعالية المرافقة لهذا القلق، وعموما فان مظاهر القلق الرئيسية هي:

**5 ــ 1 ــ المظهر الجسدي:** ويتمثل في زيادة دقات القلب والتعرق الشديد وتوتر العضلات وعدم القدرة على التركيز الحركي.

**5 ــ 2 ــ المظهر الذهني والانفعالي:** ويتمثل في عدم القدرة على ضبط الذات والسيطرة على عملية التنفس، وسرعة الاستشارة والتهيج والارتباك والخوف وعدم القدرة على التفكير وتشتت الانتباه وعدم وضوح الإدراك.

**5 ــ 3 ــ المظهر السلوكي:** ويتجلى في حالة التجنب والانسحاب والتهرب من المواقف. (عماد الزغلول، 2003: 233)

إن هذه المظاهر والإعراض المصاحبة للقلق لا تظهر عند فئة عمرية دون أخرى بل أنها تشمل كل من يعاني من القلق كبيرا أو صغيرا، بالإضافة إلى أنها واحدة لدى الجنسين، والمظهر الجسمي هو الأكثر شيوعا فالمصاب يتمكن من كبت انفعالاته.

**6 ــ القلق الحالة والقلق السمة:**

قلق الحالة ويشير إلى القلق حالة انفعالية طارئة وقتية في حياة الإنسان تزول بزوال المثيرات التي تبعثها وهي حالة داخلية تتسم بمشاعر التوتر والخطر المدركة شعوريا وتزيد من نشاط الجهاز العصبي الذاتي فتظهر علامات القلق الحالة.

أما القلق السمة ويشير إلى القلق كسمة ثابتة نسبيا للشخصية، تشير النظريات المفسرة للقلق إلى الاختلافات الفردية في قابلية الإصابة بالقلق والتي ترجع إلى الاختلافات الموجودة بين الإفراد في استعدادهم للاستجابة للمواقف المدركة، كمواقف تهديدية بارتفاع مستوى القلق ولما اكتسبه كل فرد في طفولته من خبرات سابقة.

(مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة، 2009: 256)

**7 ــ النظريات المفسرة للقلق:**

لقد اهتم الكثير من العلماء النفس بظاهرة القلق وقاموا بدراستها كل حسب اتجاهاته والمدرسة التي ينتمي إليها، لذلك نجد اختلافات في تفسير القلق من بين النظريات التي سنذكر منها وهي:

**7 ــ 1 ــ نظرية التحليل النفسي:** على رأسهم فرويد الأكثر استخداما لمصطلح القلق فالتحليليين يفسرون القلق بأنه إشارة للانا لكي تقوم بعمل ضد ما يهددها، وكثيرا ما يكون المهدد هو الأفكار غير مقبولة والتي عملت الأنا الأعلى على كبتها وهي تقترب من منطقة الشعور والعي، وتوشك على اختراق الدفاعات وعلى هذا تكون وظيفة القلق الأساسية هي الإنذار للانا لكي تقوم بعمل نشاط معين يساعدها في الدفاع عن نفسها وإبعاد ما يهددها.

**7 ــ 2 ــ النظرية السلوكية:** يفسر أصحاب المدرسة السلوكية القلق بأنه استجابة متعلمة سواء عن طريق الاقتران بين المثير الطبيعي (الذي يمثل خطرا على الفرد) وبين المثير الشرطي ( الذي كان حياديا في الموقف ) ويكون قادرا على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الطبيعي.

**7 ــ 3 ــ النظرية المعرفية:** والقلق في الاتجاه المعرفي وخاصة كما يراه بيك يفسر في ضوء المعنى والتفسير للموقف أو الحدث أو الموضوع ويفهم في ضوء الثلاثية المعرفية للأفكار السلبية عن الذات، وعن الخبرات وعن المستقبل والسبب في هذه الأفكار السلبية ممارسة الفرد للاستدلال الخاطئ والمبالغة في التقييم والتهويل والتهوين ونسب الأحداث إلى الذات.

**7 ــ 4 ــ النظرية العقلانية الانفعالية:** تفسر هذه النظرية التي يمثلها (ألبرت أليس) القلق بأنه التفكير في الانفعال والسلوك أضلاع مثلث واحد، تصاحب بعضها البعض تأثيرا أو تأثيرا أو تأثرا، وأن التفكير غير العقلاني أو غير المنطقي هو الذي يولد القلق.

(سليمة سايحي، 2004: 64)

ومن الملاحظ مما سبق أن النظريات وفقت إلى حد كبيرا في تفسيرها للقلق كما أنها استطاعت أن تدرسه بمختلف جوانبه النفسية والإكلينيكية.

## 8 ــ طرق قياس القلق:

يعتبر القلق أحد الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا، وهو في حالات كثيرة يعد سمة من سمات الشخصية، ولذا فأنه يمكن قياسه، كغيره من السمات الأخرى، ويتم بطريقتين أساسيتين:

### 8 ــ 1 ــ الاختبارات الأسقاطية:

وهي الطرق التي يعرض فيها الفاحص على مفحوصه مثير غامض، ويطلب منه تفسير لذلك المثير، أو تقديم استجابة له، ومن خلال ذلك يقوم الفاحص بتحليل استجابات المفحوص، وتفسير مضامينها، ليستنتج بعد ذلك حالة المفحوص، ومن بين أشهر الاختبارات الأسقاطية نجد:

#### ــ اختبار الروشاخ:

أنشا عالم النفس السويسري "**هيرمان روشاخ**" هذا الاختبار في سنة 1920، وهو عبارة عن بقع حبر مختلفة الأشكال، في عشر لوحات، تحتوي كل منها على بقعة مشابهة لبقعة الحبر، وهي متناظرة الجانبيين تقريبا، تتكون من خمس لوحات منها من اللونين الأسود والرمادي على درجات مختلفة من التظليل والتلازم، وهي تسمى بالبطاقات اللالونية، في حين تتكون اللوحات الخمس الأخرى من نفس اللونين، إضافة إلى ألوان أخرى، وهي أيضا على درجات مختلفة من التظليل والتلازم، وتسمى بالبطاقات اللونية، وتقدم هذه الألواح للمفحوص الواحدة تلوى الأخرى، مع تقديم تعليمة الاختبار التي تحت المفحوص على الإدلاء بأحاسيسه ومخاوفه من خلال هذه الألواح.

#### ــ اختبار تفهم الموضوع (T.A.T):

تم إنشاء هذا الاختبار سنة 1935 من طرف الطبيب البيوكميائي الأمريكي "**هنري موراي**"، يتكون الاختبار في أصله من 31 لوحة، تشمل مشاهد في وضعيات مختلفة، وعلى ظهر كل لوحة رقم يشير إلى ترتيبها ضمن اللوحات الأخرى كذلك، مع إعطاء التعليمة اللازمة والمحددة، ومن خلال هذه اللوحات يروي المفحوص قصته التي يسقط من خلالها أحاسيسه ومخاوفه.

### 8 ــ 2 ــ الاختبارات الموضوعية:

يعتمد المختصون النفسانيون في قياس القلق لدى الفرد على اختبارات موضوعية، يقوم فيها المختص بوضع أسئلة أو عبارات، تمثل الموضوع أو المظاهر المختلفة للسمة المراد قياسها منها (وتسمى كذلك بالاستبيان )، وقد اكتشف هذه الطريقة من طرف العالم "**وود ورث ــ Wood Worth**" خلال الحرب العالمية الأولى، حين وضع مجموعة من الأسئلة تشبه تلك التي يضعها أو يسألها الأخصائيون النفسانيون، لفحص الجنود من الناحية الانفعالية، وتوالت بعدها الأبحاث والدراسات، ومن بينها بناء الاختبارات مثل "اختبار Spelberger" الذي يعتبر من أهم الاختبارات الموضوعية التي تقيس القلق، وبصفة خاصة قلق الامتحان.

فالقلق ــإذن ــ سمة شخصية تقاس درجتها بمجموعة من المقاييس من حيث النوع، بين مقاييس اسقاطية، ومقاييس موضوعية، ومن أهم هذه مقاييس اختبار **رورشاخ**، الذي هو عبارة عن بقع حبر تقدم للمفحوص ليعبر من خلالها عن أحاسيسه ومخاوفه، واختبار "تفهم الموضوع" وهو عبارة عن لوحات بها مشاهد مختلفة يسقط المفحوص قصته خلالها، ويقاس ــ أيضا ــ عن طريق الاختبارات الموضوعية، وهي التي تكون عبارة عن أسئلة لفظية تدور محاورها حول موضوع ومظاهر السمة، يجيب عنها المفحوص، ومن خلال ذلك يحدد الفاحص درجة شدة تلك السمة. (غربي، 2014: 109)

### 9 ــ الأساليب الإرشادية العلاجية للقلق:

يعتبر الجانب السلبي من القلق مرضا نفسيا تجب معالجته، وتختلف طريقة علاج القلق من نظرية لأخر، بحيث أن كل معالج يعتمد على أسلوبه العلاجي على الأسس التي تقوم عليها النظرية التي ينتمي إليها ــ ومن أبرز الأساليب الإرشادية للقلق ما يلي:

### 9 ــ 1 ــ العلاج النفسي التحليلي:

يعتمد أنصار مدرسة التحليل النفسي أن سبب المرض النفسي يعود إلى أن الإنسان يعيش صراع القوى الثلاثة، المكونة للجهاز النفسي، وهي، الهو والأنا الأعلى، ولذلك

يهدف "فرويد " إلى إخراج اللاشعور المكبوت في (الهو) إلى حيز الشعور، لكي يدركه الفرد ويعيه ويتعامل معه، وبذلك يتخلص من اضطرابه. (القش، 2007: 271)

يعتمد هذا النوع من العلاج على تقوية (أنا) المريض، باعتبارها الجزء المسيطر على نزوات (الهو)، وهي المنسق بين متطلبات (الهو) وضوابط (الأنا الأعلى)
(المطيري، 2005: 285)

حيث يقوم المعالج النفسي، المنتمي لنظرية التحليل النفسي، ببناء علاقة متينة مع المريض، ليتمكن من التعبير بحرية عن ما يدور في نفسه، والبوح بمشكلاته، وذلك بقصد الكشف عن مكبوتاته، ويتم ذلك من خلال المقابلات التي تجرى بين المريض والمعالج، ثم يتم إفهام المريض بحقيقة مرضه، وبأسباب اضطرابه، ثم معالجتها.(غيث، 2006: 159)

ويعتبر الهدف الأساسي الذي يسعى لتحقيقه هذا النوع من العلاج هو تطوير شخصية المريض، عن طريق إزالة مخاوفه، وخفض توتره.

ويتم ذلك بالاعتماد على أساليب خاصة، مثل، التداعي الحر، تفسير الأحلام، زلات اللسان والقلم...الخ، وبالتالي الوصول إلى الشفاء. (صبرة، 2004: 106)

كما إن طريقة التنويم المغناطيسي التي كان يعتمدها بعض المختصون في علم النفس التحليلي تقلل من إعراض القلق. (العزة، 2009: 79)

**9ــ 2 ــ العلاج السلوكي:**

يعرف أنصار المدرسة السلوكية القلق على انه عادة خاطئة، ولذلك تعتمد الطريقة السلوكية في التخلص من القلق على العادات الخاطئة من خلال إزالتها تماما، أو تعديلها، ويتم ذلك بعدة أساليب، من بينها، إزالة فرط الحساسية التدريجية، الذي تبدأ بالمواجهة أولا في الخيال، ثم في الواقع فيما بعد، أو يتم عن طريق مواجهة المشكلة كما هي في الواقع.

الاسترخاء هو حالة هدوء تنشأ في الفرد عقب إزالة التوتر، بعد تجربة انفعالية شديدة، أو جهد جسدي شاق، وذلك بأن يقوم المعالج بتوجيه المفحوص لأن يقوم بإرخاء العضلات المشاركة في أنواع مختلفة من النشاطات التي كان يمارسها.
(فاروق، 2001: 147)

وهو من بين أشهر الأساليب السلوكية المستخدمة في علاج القلق، بحيث يتم تدريب الفرد على الاسترخاء العضلي التام، ويقوم هذا الأسلوب على شد وارتخاء مجموعة العضلات الجسم، وهذه التدريبات يمكن إن يتمرن عليها الفرد مرتين يوميا، في البيت، لمدة خمسة عشرة دقيقة تقريبا في كل مرة، ويبدأ في التدريب بعضلات اليدين والقدمين ثم ينتقل إلى عضلات الرأس والرقبة. (ماركس، د ت: 304)

ويشتمل العلاج السلوكي على عدد كبير من الأساليب التدريبية، والفنيات العلاجية، من أهمها، التعزيز، لعب الأدوار، الكف المتبادل، التحصين التدريجي، ويستخدم العلاج السلوكي مع الأطفال من خلال تمكين الطفل من تفريغ انفعالاته عن طريق اللعب.
(تيم، 151:1999)

**9 ــ 3 ــ العلاج المعرفي:**

يهدف هذا النوع من العلاج إلى تغيير الأفكار اللاعقلانية التي تسبب القلق للفرد، واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية وواقعية. (غيث، 160:2006)

ويقوم العلاج المعرفي ل: " ألبرت إليس " على النقد المستمر للأفكار الخاطئة، مع إقناع المسترشد بتلك الأخطاء، مما يساعد الفرد على اكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار السابقة، ويتمكن بعد ذلك من تعلم طرق جديدة تؤدي إلى تنمية القدرة على حل المشكلات لديه، واكتشاف الطرق البديلة لتحقيق أهداف أكثر واقعية، مما يساعد الفرد على التعديل من سلوكه النفسي والاجتماعي. (كامل، 583:2005)

كما يستخدم العلاج المعرفي بعض الأساليب اللفظية لتغيير أفكار المريض، مثل إعطائه إيحاءات إيجابية عن حالته. (العزة، 169:2007)

**9 ــ 4 ــ العلاج الطبي:**

يفضل الأطباء النفسانيون استخدام العقاقير المهدئة للمريض، وخاصة في حالات القلق الشديد، التي تحتاج إلى إسعاف سريع وفوري، لتهدئة المريض، وإراحته قبل العلاج النفسي والاجتماعي، ومن بين هذه الأدوية التي تراها الأطباء تخفض القلق، **بنزوديازيبين، وأوكسازبيام، لورازبام.** (ماركس، د ت:307)

### 9 ــ 5 ــ العلاج الاجتماعي:

يقوم العلاج الاجتماعي لحالات القلق على فكرة أنه، بعد دراسة حالة المريض ومعرفة كل تفاصيل حياته، يمكن تشخيص مصادر القلق لديه، ومن ثم يتم العمل على التخلص منها، بتعديل البيئة الأسرية للمريض، أو تغيير المحيط الاجتماعي الذي يسكن فيه، أو تحسين ظروفه المهنية والعملية إن كانت تلك الظروف غير مناسبة، وغير صحيحة.

ومما سلف ذكره، يظهر أن العلاج القلق عدة طرق، بحيث يختلف العلاج من معالج لآخر، ومن مفحوص لآخر، وذلك حسب درجة القلق وحسب طريقة المعالج، فالعلاج النفسي يسعى إلى تطوير شخصية الفرد، والعلاج الاجتماعي يعمل على تعديل العوامل المحيطة بالمريض، والعلاج المعرفي يعمل على تغيير أفكاره الفرد اللاعقلانية، أما العلاج السلوكي فيقوم بتعديل عادات المريض السلبية.

ومن الناحية العملية، يستخدم العلاج النفسي التحليلي التداعي الحر وتفسير الأحلام، والتنويم المغناطيسي، وغيرها من الأساليب التي تعمل على إخراج مكبوتات المريض، أما الأطباء فيعالجون حالات القلق الشديد باستخدام العقاقير، والصدمات الكهربائية، أما العلاج المعرفي فيستخدم أسلوب المناقشة والدحض والتخيل العقلاني وغيرها.

### ثانيا– قلق الإمتحان:

يعتبر قلق الامتحان من إحدى المشكلات المدرسية التي يواجهها التلاميذ يؤثر عليهم بشكل سلبي وخصوصا على أدائهم أثناء الامتحان، إذ أعطي أهمية بالغة ومكانة خاصة بأنه يحدد مصير التلاميذ ومستقبلهم الدراسي وذلك لبيان معالجة القصور الذي ظهر في الانجاز الأكاديمي وخاصة عند المتمدرسون ذوي القلق العالي في الامتحان، وكإشارة تعود تسمية قلق الامتحان إلى **ماندلر** 1952 ومن بين التعريفات لقلق الامتحان ما يلي:

**1ــ تعار يف قلق الإمتحان:**

ويعرفه "**محمد حامد زهران:** " قلق الامتحان هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية، وهو حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد من الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الامتحان ومتعلقاته.

(محمد حامد زهران، 2000: 96)

حيث أن قلق الامتحان هنا ماهو إلا استجابات نفسية مبالغ فيها ناتجة عن مثيرات تعرض لها الفرد من قبل، وربطهما بالموقف الحالي أو انه أدركها خلال موقف الامتحان نفسه.

ويعرفه" **هادي مشعان ربيع وإسماعيل الغول**": هو حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي انه حالة انفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعالية وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان

(مشعان، ربيع محمد الغول، 65:2007)

ويعرفه" **رياض نايل العاسمي":** نموذج الانفعال غير ملائم الذي يعطل إمكانيات الفرد على النمو، ويصيبه بالتوتر وعدم الاستقرار بشكل لا يترك له طاقة لمواجهة المواقف الصعبة أو التفكير في حلها بصورة مناسبة.

(رياض نايل العاسمي، 2008: 319–320)

كما يرى أن قلق الامتحان هو إخفاء لمعاناة سابقة متعلقة بمواقف مشابهه.

ويعرفه "**محمد قاسم عبد الله":** رد فعل انفعالي محتواه الخوف متناسبة مع المثير أو الموقف الذي يستدعيها، وهو حالة عامة تتواجد عند كل الأفراد الذين يخبئون مثل هذه المواقف الإمتحانية. (محمد قاسم عبد الله، 473:2004)

ويعرفه "**احمد عبد اللطيف أبو سعد**": أنه حالة من القلق تعتري الأفراد قبل وإثناء أدائهم لاختبارات تحصيلية أو مقابلات الانتقاء الوظيفي أو الاختبارات النفسية.

(احمد عبد اللطيف أبو سعد، 283:2009)

ويعرفه" **نبيل محمد زادي**": بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار بحيث تثير شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الاختبارات هذه المواقف في الفرد.

(نبيل محمد زادي، 169:2003)

ويعرفه "**فاروق السيد عثمان**": بأنه خبرة أليمة تهدد الذات فان الأفراد الذين يمتلكون درجة عالية في سمة القلق يكونون أكثر تضررا في مواقف الامتحان.

(فاروق السيد عثمان، 80:2001)

ويعرفه "**احمد محمد عبد الخالق** ": مشاعر الرهبة أو الضيق والانزعاج التي تثيرها خبرة الامتحان وتقترن به تسبقه وتصحبه فضلا عما يرتبط بمحتوى المشاعر من استجابات فسيولوجية نابعة عن الجهاز العصبي اللاإرادي.

(احمد محمد عبد الخالق، 85:2001)

يتضح من التعاريف السابقة أن قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان ويتصف بأنه:

-حالة انفعالية اتجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم.

-إدراك للمواقف التقويمية بأنها مهددة للفرد ويكون مصحوبا بانعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب.

-الرغبة في الهروب من المواقف.

-الخوف والهم العظيم وردود أفعال جسمية وفسيولوجية.

-اضطراب في الجوانب المعرفية.

يرى **واين** أن الأفراد ذوي قلق الامتحان المرتفع يوزعون انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في مواقف الامتحان أو استجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي

استجابات القلق، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

ويعرفه **يونج** بأنه: عبارة عن رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير مقبولة صادرة من اللاشعور الجمعي.

(مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة، 275:2007)

**2 ــ تصنيفات قلق الإمتحان:**

يرى معظم المختصين في علم النفس أن قلق الإمتحان حالة غير سوية، تؤثر سلبا على أداء التلميذ في المواقف التقييمية كالإختبارات والفروض والواجبات المنزلية والنشطة التنافسية، غير أن من المختصين من يرى أن قلق الإمتحان ليس سلبيا دائما، فهو قد يشكل حافزا للتنافس وبذل المجهود، وإنطلاقا من هذين الرأيين المتعارضين يصنف قلق الإمتحان كالآتي:

**2ــ1 قلق الإمتحان الإيجابي:**

وهو قلق الإمتحان المعتدل، ذو التأثير الإيجابيا لمساعد، وهو النوع الذي يدفع الطالب (التلميذ) للدراسة الجادة، والمراجعة المنظمة، ليصل إلى التحصيل المرتفع، فهو ينشطه ويحفزه على الإستعداد للإمتحانات، ويسهّل عليه أداءها. (أبو عزب، 58:2008)

وحسب "**راين**" فإن قلق الإمتحان المعتدل في هذه الحالة يزيد من التنافس الإيجابي بين الطلبة، ويشعرهم بأهمية النجاح والتفوق، فهو يرى أن التلاميذ ذوو قلق الإمتحان المعتدل يركّزون في الإمتحان على الأمور المرتبطة بالإمتحان فقط.

(القمش، 257:2007)

**2.2 قلق الإمتحان السلبي:**

هو قلق الإمتحان المقصود بالدراسة الحالية، وبكثير من الدراسات السابقة، التي تبحث في أسبابه وأعراضه، كما تبحث في علاقته بمتغيرات أخرى، والدراسة الحالية تحاول تقديم مقترح لترشيده وعلاجه، لدى التلاميذ المقبلين على إمتحانات شهادة البكالوريا.

حيث يرى "**واين**" أن التلاميذ ذوي قلق الإمتحان المرتفع يوزعون إنتباههم بين الأمور المرتبطة بالإمتحان، والأمور المرتبطة بالذات، أما "بنجامين" ورفاقه فيؤكدون

على أن هذا النوع من القلق يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات، أو في تنظيمها، أو مراجعتها قبل الإمتحان، أو إستدعائها في موقف الإمتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الإنخفاض في التحصيل الدراسي للطلبة ذوي قلق الإمتحان المرتفع إلى عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات، وإستدعائها في موقف الإمتحان. (غربي، 2014: 117)

مما سبق يتبين أن قلق الإمتحان ينقسم إلى نوعين حسب "**محمد حامد زهران**"؛ النوع الأول هو قلق الإمتحان المنشط والميسر للإمتحان، وهو يؤثر على التحصيل بالإيجاب، وينتج هذا القلق من خلال التنافس بين التلاميذ ومن خلال الرغبة في النجاح والتفوق، والنوع الثاني هو قلق الإمتحان السلبي، والذي يكون مثبطا ومعسرا للإمتحان، حيث يقوم التلميذ حينها باستجابات غير صحية؛ كالتوتر والخوف وتوقع العقاب، مما يؤثر بالسلب على التحصيل الدراسي. (زهران، 2000: 989)

ويلاحظ أن قلق الإمتحان المرتفع (المعسر) يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي في الإمتحان بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر) وكذا فإن قلق الإمتحان المعسر قلق غير ضروري إنجب توجيهه وترشيده.

**3 ــ أعراض ومظاهر قلق الإمتحان:**

يتميز الأفراد ذوو قلق الإمتحان المرتفع بمجموعة من الأعراض، منها ما يمكن ملاحظته بالعين المجردة، ومنها ما يستدل عليه من خلال سلوكيات الفرد، أو من خلال ملاحظة الفروق البيّنة بين قدراته المعرفية في القسم، ونتائجه التحصيلية في الإمتحان الرسمية، وبشكل عام فإنه يمكن تصنيف تلك الأعراض كما يلي:

**3ــ 1الأعراض الجسمية:**

- ألم البطن والغثيان وارتعاش اليدين.
- تسارع خفقان القلب.
- جفاف الحلق والشفتين.
- سرعة التنفس الأرق وفقدان الشهية.
- وتصبب العرق...الخ. (أبو أسعد، 2009:284)

**3ــ2الأعراض المعرفية:**

- عدم الرغبة في الدراسة.
- تدني التحصيل.

-ضعف القدرة على الإنجاز والعمل.
- الخوف غير المبرر من المستقبل.
- الإحساس بعدم الكفاءة. (القمش، 2007:257)
-ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد.
-تسلط بعض الأفكار الوسواسية قبل وأثناء وبعد الإمتحان.
- النظر إلى الإمتحان على أنه موقف صعب، مهدد له ومتحدّ لقدراته.
- التركيز على توقع الفشل وعواقبه، بدل التركيز على الأداء وتحسينه.
-تشتت الإنتباه وضعف القدرة على التركيز وإستدعاء المعلومات.
( الحرابي، 2011: 29)

**3.3 الأعراض الانفعالية:**

- إرتفاع القلق العام (قلق السمة).
- عدم الإستقرار العاطفي.
- الإنطوائية والحساسية.
- التوتر والرهبة والإنزعاج.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الإمتحان.
- العصبية في التصرفات وعدم الطاعة. (عباس، 1995:22)

يتبن من خلال الأعراض والمظاهر المميزة للأفراد الذين لديهم قلق إمتحان من النوع السلبي (المرتفع) أن قلق الإمتحان إضطراب شامل لكل نواحي حياة الفرد، بحيث يؤثر على النواحي المعرفية، كالإدراك والإنتباه والتفكير والتذكر...الخ، ويؤثر على الفرد من الناحية الجسمية (الفسيولوجية)، ويظهر في أشكال مختلفة، كالأرق وفقدان الشهية وتصبب العرق...وغيرها، كما أن تأثيراته السلبية تمتد إلى النواحي الإنفعالية؛ بحيث يشعر الفرد بالتوتر والخوف...الخ، وهو ما يؤدي إلى نقص في الأداء العام للإمتحان، والذي ينتج عنه بعد ذلك ضعف في التحصيل الدراسي. (غربي، 2015: 118)

## 4- مكونات قلق الإمتحان:

يتضمن قلق الامتحان مكونين أساسيين هما:

**4-1 المكون المعرفي أو الانزعاج:** يعرفه **سبيلبرجر (1980)** بأنه اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي حول نتائج الإخفاق (الرسوب)، ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري، والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد، والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير وهذا يمثل سمة القلق.

**4-2 المكون الانفعالي:** " يعرفه **سبيلبرجر (1980)** بأنه ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي"، فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية، والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الطالب في مواقف التقويم، بالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية وهذا يمثل حالة القلق. (سايحي، 2004: 8)

## 5 ــ أسباب قلق الإمتحان:

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزي إلى العديد من الأسباب لعل من أبرزها التالي:

1-نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

2-نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

3-وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.

4-ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.

5-قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات اخذ الامتحان.

6-التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.

7-الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات.

8-صعوبة الامتحانات والشعور بان المستقبل يتوقف على الامتحانات

9 -الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب

10-الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.

11- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

12- اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.

13- العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة (زهران، 2000: 99)

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

1. الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول على المعدل.
2. الضعف في المواد الدراسية.
3. الخوف من الفشل والخوف من الأهل وكلام الآخرين
4. الخوف من صعوبة أسئلة الامتحان ونوعيتها.
5. الخوف من قاعة الامتحان والمراقبين وعدم وجود وقت كاف للاستعداد للامتحان.
6. الخوف من نسيان المعلومات في إثناء تأدية الامتحان.
7. الخوف من أهمية الامتحان ومن الهالة التي تحاط به.

## 6- النظريات المفسرة لقلق الإمتحان:

لقد حاولت الكثير من النظريات الحديثة تناول موضوع قلق الامتحان من عدة جوانب وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

**8-1 النظرية السلوكية:** يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون إستراتيجيات تكييفية منها إيجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوطات ومشكلات، وقلق الامتحان إستراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير يظهر في أنماط سلوكية متنوعة مثل: التعرق وزيادة إفراز الأدرينالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة والتشنج.
(عصفور عصفور، 1994: 54)

**6ـ 2 نظرية تجهيز المعلومات:** وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه **Benjamin (1981)** إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد الدراسية حتى في المواقف غير التعليمية مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض.

**6ـ3 النظرية المعرفية:** نتيجة لبحوث **ماندلر** و **ساراسون (**1952) وآخرون و واين (1971، 1980) قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في موقف الامتحان هو دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز الجيد في موقف الامتحان، ولعل هذا ما يتماشى مع وجهة نظر واين، الذي يرى أن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء لها تفسير يتصل بالانتباه، فالتلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في موقف الامتحان أو استجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر

(سايحي، 2004: 72).

أما **كولر** و**هولان** فقد درسا القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي وقد وجد الباحثان أن لدى الطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة، وعلى هذا فإن جزءا على الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيئ لهؤلاء الطلبة ربما يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية.

(عصفور عصفور، 1994: 54)

**6ـ 4 نظرية القلق الدافع:** تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع لوظيفة استثارية للاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، وأكد **تيلور وسبنس** في نظريتهما القلق الدافع أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه فيحصل على درجات مرتفعة، وهذا يعني أن هناك ربطا بين دافع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف الامتحان يشعر بالقلق الذي يحفز مهامه بنجاح.

(سايحي، 2004: 73)

**6ـ5 نظرية القلق المعوق:** تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يعمل كمعوق لسلوكه، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء الامتحان، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر **تشايلد Child** التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل قد يثير استجابات لا علاقة لها بالعمل. (سايحي، 2004: 73)

من خلال عرض هذه النظريات يتضح لنا وجود تباين في تفسيرها لظاهرة قلق الامتحان، فكل نظرية تركز على جانب معين وتهمل الجوانب الأخرى، فالسلوكية ترى أن قلق الامتحان هو إستراتيجية تكييفية سلبية مع الوضع المثير يظهر في أنماط سلوكية متنوعة، أما نظرية تجهيز المعلومات فركزت على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات، والنظرية المعرفية ركزت على علاقة قلق الامتحان بالعمليات المعرفية كالانتباه، ونظرية القلق الدافع نظرت إلى القلق على أنه دافع ومحفز للأداء الجيد في

الامتحان، وعلى عكس ذلك اعتبرته نظرية القلق المعوق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة.

والحقيقة أن هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان، الذي يعتبر تكيف سلبي مع مواقف التقييم يؤدي إلى تشتت الانتباه وعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة، بالإضافة إلى العادات السيئة والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها أثناء الامتحان، وقد يكون هذا القلق دافعا إذا كان معتدلا أو متوسطا ويؤدي إلى النشاط والأداء الجيد.

## 7 ــ طرق قياس قلق الإمتحان:

يعتبر قياس قلق الإمتحان وغيره من المتغيرات النفسية من الموضوعات التي طالما شكلت موضوع بحث ودراسة لكثير من الباحثين والمختصين، وذلك بسبب صعوبة التوصل إلى معايير ثابتة ومحددة، يقاس بواسطتها متغير قلق الإمتحان وغيره من التغيرات المشابهة له، لذا فإنه لا يوجد أسلوب موحّد لقياس مثل هذه المتغيرات، وفيما يلي بعض الطرق والأساليب التي يستخدمها العاملون في القطاع التربوي والمدرسي لقياسه:

### 7ــ1 قياس الإستجابات الفسيولوجية:

نظرا لكون أعراض قلق الإمتحان متنوعة ومختلفة؛ فمنها الأعراض النفسية، ومنها الأعراض المعرفية، ومنها كذلك الأعراض الجسمية (الفسيولوجية)، وهي أكثر الأعراض ظهورا، وأكثرها دقّة، ويمكن أن يستدل على وجود قلق الإمتحان لدى الفرد، وذلك من خلال ملاحظة بعض الأعضاء الجسمية المسؤولة على ذلك، كإرتفاع ضغط الدم، زيادة مرات التنفس، إحمرار الوجه، التعرق، تسارع نبضات القلب. (فاروق، 2001: 30)

ومن السلبيات البارزة في هذا الأسلوب أن القياس قد لا يكون دقيقا، لأن الأشخاص يختلفون في شكل وحجم الإستجابات، بحيث أن عدد نبضات بعض الأفراد وهم في حالة القلق الشديد تكون معادلة لعدد نبضات أفراد آخرين وهم في حالة هدوء مثلا، لذا فإن هذا الأسلوب يحتاج إلى أشخاص مدربين على عمليات القياس بإستخدام الأجهزة المخصصة

لذلك، كما يستوجب قياسات عديدة لكل شخص في حالاته المختلفة (قلق شديد، قلق معتدل، هدوء...الخ)، وهو ما يجعل تكلفة هذا الأسلوب المالية باهضة للغاية (عباس، 1995: 29)

### 2.7 الملاحظة المباشرة:

هو أحد الأساليب واسعة الإستعمال في البحوث النفسية والتربوية، وخاصة في البحوث التجريبية، ويعبر عنه في مجال البحث العلمي بإسم شبكة الملاحظة، وهو مفيد بصفة خاصة مع الأفراد الذين لا يمكنهم التعبير اللفظي، مثل الأطفال الصغار، والمعوقين، وفي حالة إختلاف لغة الفاحص عن المفحوصين، ويتم هذا الأسلوب عن طريق ملاحظة الباحث (الفاحص) للمفحوص ملاحظة مباشرة في موقف محدد من المواقف، ولمدة زمنية محدودة، ويسجل الفاحص ملاحظاته في سجل معدّ مسبقا لذلك الغرض، ثم يقوم بتحليل النتائج التي سجلها إنطلاقا من الإستجابات (السلوكيات) التي صدرت عن المفحوص في ذلك الموقف (الإمتحان مثلا)، وبناءا على ذلك يصدر حكمه بوجود قلق الإمتحان لدى ذلك المفحوص أو عدم وجوده. (شكري، 1988: 144)

ولهذا الأسلوب سلبيات كذلك، من أهمها عدم صلاحيته للعينات الكبيرة، نظرا لما يتطلبه من تركيز ودقة، بحيث يفضل أن يعيّن لكل مفحوص واحد ملاحظ خاص به، كما أن أسلوب الملاحظة يتطلب فترة زمنية تسبق عملية القياس، يتعارف فيها الفاحص على المفحوص، ويألف المفحوص وجود الفاحص، وتتوقف دقة أسلوب الملاحظة على قدرات الفاحص المختلفة (النظر، التركيز، السمع...الخ)، وهو ما يجعل هذا الأسلوب غير مناسب لكثير من الفاحصين.

### 3.7 التقرير الذاتي:

يستخدم أسلوب التقرير الذاتي لوصف حالة قلق الإمتحان لدى التلميذ، ويتم ذلك بأن يطلب الفاحص من التلميذ أن يقدم وصفا أو تقريرا عن الحالة التي يحس بها تجاه الموقف الإمتحان، ويكون التقرير المقدم إما وصفيا، أو في شكل إجابة على مجموعة من الأسئلة، (عباس، 1995: 29) باقتراح بدائل للإجابة، وهو من أكثر أساليب القياس إستعمالا في البحوث النفسية والتربوية، نظرا للدقة التي يتميز بها (خاصة إذا كان المقياس مقنّنا)، وكذلك نظرا لسهولة تطبيقه والحصول على النتائج.

غير أن هذا الأسلوب له بعض السلبيات التي لا يجب أن يستهان بها، والتي من بينها؛ أنه يصعب قياس التغيرات الطارئة في إحساسات الفرد وشعوره، والتي يكون القلق خلالها بمثابة حالة عابرة وليست سمة مستديمة، صعوبة قياس القلق إذا أنكره الفرد بتبريرات دفاعية، كما أن هذا الأسلوب لا يمكن الباحث من إكتشاف مسببات القلق وعوامله لدى المفحوص. (عباس، 1995: 29)

ولقد نشطت البحوث التجريبية حول القلق بأنواعه، منذ منتصف القرن العشرين، وذلك بعد أن نشرت "**جانيت تايلور**" سنة 1951 مقياس القلق الصريح، ثم توالت بعد ذلك الدراسات حول هذا الموضوع، الشيء الذي نشّط معه بناء الإختبارات والمقاييس النفسية الخاصة بقياس الأنواع المختلفة للقلق، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

-مقياس قلق الإمتحان "**علي شعيب**، 1987"

-مقياس قلق الإمتحان "رشاد دمنهوري" ومدحت عبداللطيف، 1990"

-مقياس "عبد الرحمن الطريري" ( الطريري، 1992: 442).

-مقياس "سوين" لسلوك قلق الامتحان ( يعقوب، 1993: 264).

-مقياس الإتجاه نحو الإمتحان "ليلى عبد الحافظ" ( قمحاوي، 1995: 37).

-مقياس "ماندلر وساراسون، 1952" (قمحاوي، 1995: 20).

-مقياس مثيرات قلق الإمتحان من المواد الدراسية، "صالح مرسي، 1997"

-مقياس قلق الإمتحان"محمد حامد زهران، 1999" ( سايحي، 2004: 95).

-قائمة قلق الإختبار "سبيلبرجر" ( عثمان، 2001: 82).

-مقياس "سارسون" والصورة الحديثة تتألف من 30 فقرة ( عليمات، 2006).

-مقياس "أضواء عبد الكريم" ( عبد الكريم، 2007).

-مقياس قلق الإمتحان "يعقوب وعابد، 1990" ( صوالحة، 2008).

-مقياس "مصطفى السنباطي" ( السنباطي، 2009: 35).

-مقياس "محمود شعيب" ( جديد، 2010).

-مقياس "فهد عبد الله الخزي" ( الخزي، 2013).

يلاحظ من خلال المعلومات المقدمة سلفا أن موضوع القلق عموما، وقلق الإمتحان بشكل خاص، قد شغل حيزا مهما في بحوث ودراسات علم النفس والعلوم التربوية، ويستدل على ذلك من خلال الكمّ الهائل من المقاييس المنجزة لقياس هذا الإضطراب،

وتعتبر الدراسة الحالية واحدة من بين الدراسات التي أهتمت بالموضوع، وصممت لقياسه مقياسا خاصا، في ضوء وجهة النظر المعرفية، المتمثلة في النظرية العقلانية الإنفعالية السلوكية لـــ: "ألبرت إليس"، حيث أن التراث النظري في موضوع قلق الامتحان في حدود علم الباحث لا يوفر للمرشدين والمختصين مقياسا يعتمد على وجهة النظر المعرفية. (غربي، 2015: 128)

**8 ــ مصادر قلق الإمتحان:**

**يشير التربيون في هذا المجال أن لقلق الإمتحان مصادر متعددة منها ما يلي:**

1.طموحات وتوقعات واهتمامات بالأسرة.

2.استعداد الطالب نفسه.

3.المعلم وطرائق التدريس.

4.طرائق التقويم المتبعة والظروف المحيطة بالامتحانات.

5.عادات الدراسة الجيدة (الطيب، 1996: 98)

**9 ــ الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الإمتحان:**

يؤثر قلق الإمتحان المرتفع في تدني تحصيل الفرد، ويسبب أعراضا جسمية ونفسية عديدة، يمتد تأثيرها إلى جوانب أخرى من شخصيته، كما تؤثر على أدواره الأسرية والإجتماعية المختلفة، وذلك لأن قلق الإمتحان المرتفع يؤدي بالتلميذ عادة إلى الرسوب، ومن ثم التسيب المدرسي، وعدم إتمام التلميذ لمشواره الدراسي والعلمي، وهو ما يحرمه من جملة من الأدوار الراقية التي كان يمكن أن يشغلها في حالة مواصلته للدراسة، وتحقيقه للنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يتضح أنه من الأهمية بمكان أن يعمل المرشدون التربويون والمختصون النفسانيون، وحتى الأساتذة والأولياء على ترشيد قلق الإمتحان لدى التلاميذ، لتفادي عواقبه غير المرغوبة، ويتم ذلك بجملة من الإجراءات، منها:

### 1.9 الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بفترة الإستعداد للامتحان:

يعتبر فهم الذات وإدراك أبعادها المختلفة بصورة واقعية، مهم جدا لتفادي الشعور بعدم الثقة بالنفس، أو الشعور بالثقة المبالغ فيها (الغرور)، لذا فإن من المهام الأساسية التي ينبغي أن تناط بالمرشدين التربويين، هي إرشاد التلاميذ ذوي قلق الإمتحان، وذلك من خلال توعيتهم بحقيقة قدراتهم، وحدود إمكانياتهم، ودحض كل المعتقدات اللامنطقية التي يعتقدها هؤلاء التلاميذ حول قدراتهم من جهة، وحول الأفراد المحيطين بهم من جهة أخرى، وتعريفهم بأساليب معرفية مساعدة على المراجعة الجيدة، مثل؛ أسلوب إتخاذ القرارات، وحل المشكلات. (أبو عزب، 2008: 65)

ذلك أن فترة الإستعداد للإمتحان تعتبر من المحددات الرئيسية لنجاح التلميذ أو فشله، وتكثر معتقدات التلاميذ اللاعقلانية في هذه الفترة بالذات، نظرا لعدم محدوديتها، حيث أن كثيرا من التلاميذ يعتقدون (إعتقادا خاطئا)، أن فترة التحضير الإمتحان شهادة البكالوريا، تنحصر في الشهر الأخير الذي يسبق موعد الإمتحان، ويعتقد آخرون أن فترة التحضير تبدأ من الفصل الدراسي الأخير، بينما يحرص ذوي الهمم العالية والأفكار العقلانية على بداية التحضير للبكالوريا من العطلة الصيفية التي تسبق دخولهم للسنة الثالثة ثانوي، أو على أقصى تقدير منذ بداية العام الدراسي.

وتعتبر وقاية التلاميذ من قلق الإمتحان في هذه الفترة ضرورة ملحة، ويتم ذلك من خلال توجيه التلاميذ المقبلين على إمتحانات شهادة البكالوريا خاصة منذ بداية السنة الدراسية، وحثهم على تنظيم طريقة مراجعتهم للدروس، وإنجاز جدول خاص لذلك، والالتزام الجاد به.

ومن الناحية العلاجية، يمكن للمختص النفسي، أو المرشد التربوي أن يقوم بمناقشة التلميذ الذي يشعر بقلق الإمتحان المرتفع، ودحض أفكاره اللاعقلانية، التي تمنعه من المراجعة الجيدة، والإستعداد العلمي والمعرفي للإمتحان، وإستبدالها بأفكار أخرى تكون أكثر عقلانية ومنطقية.

كما أن التدرب على طريقة الإسترخاء وتقنياتها مهمّ جدا في هذه المرحلة، حيث يكون معظم التلاميذ في حالة من التوتر المرتفع وغير العادي، والإسترخاء لا يعني فقط الراحة، وإنما هو مجموعة من التمارين تهدف إلى تجديد طاقة الفرد الجسمية والنفسية، وترجع أهمية الإسترخاء لأن القلق والإسترخاء لا يمكن أن يحدثا معاً، وهذا ما يسمى

بمبدأ البديل المتنافر، وهي تسمى بمسميات عديدة، من بينها؛ تمارين اليوغا وتمارين الإسترخاء العضلي...الخ. (رضوان، 2009: 284)

إن الإجراءات التي ينبغي للتلميذ أن يتبعها، وللمرشد أن يوجهه لها، قصد ترشيد قلق الإمتحان المرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، لا تقتصر على ما سبق ذكره فحسب، بل توجد مجموعة أخرى من الإجراءات الوقائية والعلاجية يتم ذكرها مختصرة في النقاط التالية:

- مراجعة المواد الدراسية قبل الإمتحان بعدة أيام، وليس قبل الإمتحان بيوم واحد
- تطوير مهارات الدراسة الفعالة، ومهارات الإستعداد للإمتحان
- تركيز إنتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية عند الحفظ. (أبو عزب، 2008: 66)
- ـــــ تدريب الطلبة على إدارة وقت المراجعة، وتنظيمه وعدم التأجيل.
- تشجيع التلاميذ على القيام بالإختبار والتقويم الذاتي باستمرار.

(الحربي، 2011: 33)

- تسجيل النقاط المهمة أثناء المراجعة في شكل ملاحظات
- مراجعة هذه الملاحظات دائما وتلخيصها قدر المستطاع
- المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد
- تحديد المواد الصعبة والتي تحتاج إلى فهم أكثر ومراجعتها أولا
- تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الإنتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة
- إستخداما لألوان للتأشير على النقاط المهمة
- عدم السهر طويلا لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه
- الإبتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة والأقراص المنبهة...الخ
- المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة. (أبو عزب، 2008: 68- 69)

**2.9 الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بموقف أداء الإمتحان:**

إن عدم الإستعداد الجيد للإمتحان قد يكون في حدّ ذاته سببا للشعور بالقلق في موقف الإمتحان، ويكون قلق الإمتحان المرتفع في أوضح صوره في موقف الإمتحان، مقارنة بفترة الإستعداد له، أو فترة إنتظار نتيجته، لأنه في هذه الفترة يمكن تمييز الأعراض المختلفة لقلق الإمتحان، وذلك لأن القلق يبلغ أقصى حدوده خلال ذلك الموقف.

ولذا فمن الضروري التأكيد على أهمية وقاية التلاميذ من قلق الإمتحان المرتفع، في موقف أداء الإمتحان، ويتأتى ذلك من خلال مساعدتهم على فهم الذات والآخرين والأشياء فهما منطقيا، إضافة إلى ضرورة تزويدهم بطرق عملية للتعامل مع بعض المشكلات، كالتعامل مع التوتر، الخوف، الإحساس بالرغبة في القيء، الخوف من الإغماء وفقدان السيطرة على الجسم...الخ، وغيرها من المشكلات التي يواجهها التلميذ أثناء تعرضه لقلق الإمتحان. (أبو عزب، 2008: 65)

ومن النصائح المهمة التي ينصح بها المرشدون التربويون والمختصون النفسانيون التلاميذ المقبلين على الإمتحانات المصيرية، كإمتحان شهادة البكالوريا، والمتعلقة بما يجب أن يفعله التلميذ يوم الإمتحان، مايلي:

- الجلوس في المكان المخصص بهدوء
- كتابة البيانات الشخصية بعناية
- إتباع التعليمات التي تلقى من لجنة سير الإمتحان
- التعامل الجيد مع الأسئلة (حسن قراءتها، حسن إختيار الأسئلة، وحسن الإجابة)
- عدم محاولة الغش، والمحافظة على الهدوء أثناء الإمتحان
- الكتابة بخط وأضح، وتنظيم الإجابة. (قمحاوي، 75: 1995)
- توجيه وإرشاد الطلاب إلى الطرق السليمة للإجابة أثناء فترة الإمتحانات، وبضرورة ترك المذاكرة قبيل 15 على الأقل لإعطاء الذاكرة وقتا كافيا للراحة.

(مشعان، 2007: 64)

## 9ــ 3 الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بفترة انتظار نتيجة الإمتحان:

يغفل الكثير من الباحثين والمختصين في علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي عن خطورة القلق المرتبط بالإمتحان، والذي يكون في فترة إنتظار نتيجته، لأن معظمهم يعتقد أن المشكلة تنتهي بإنهاء التلميذ أداء إمتحاناته، لكن الواقع المدرسي يثبت غير ذلك تماما، إذ تعدّ فترة إنتظار التلاميذ لنتائج إمتحاناتهم، من أطول الفترات وأصعبها في نظر التلاميذ أنفسهم، وفي نظر بعض الأولياء المهتمين بما ستسفر عنه نتائج أبنائهم، وهي مهمة أيضا وخطيرة لبعض الأساتذة ولمديري المدارس الثانوية، نظرا لكون نتائج التلاميذ

المرتقبة، تكون معيارا دالّا على جدّية الأستاذ، ونجاح طريقته التدريسية، وهي معيار كذلك لحسن تسيير مدير الثانوية للمهمة الموكلة إليه.

إن فترة إنتظار الإعلان عن نتائج التلاميذ في شهادة البكالوريا بصفة خاصة، فترة طويلة، حيث تقارب الشهر الكامل، يقضيها معظم التلاميذ (خاصة ذوي قلق الإمتحان المرتفع)، في حالة من الترقب والتوتر، وتسيطر على أكثرهم أفكار لاعقلانية متسلطة، تحرمهم من ممارسة العديد من النشاطات الإعتيادية، التي كانوا سيمارسونها لو لم يكونوا في ذلك الوضع من الترقب والقلق. (رياض العاسمي، 2012)

حيث ينعزل معظم الشباب (الذكور)، ويقضون أوقاتا طويلة من النهار في النوم أو الوحدة، بحجة أنهم يعوضون الراحة التي حرموا منه خلال فترة تحضيرهم وإستعدادهم للإمتحان، وخلال فترة أدائهم له، كما أن كثير منهم يهملون الإهتمام بذواتهم، فيكبر الشعر في وجههم، ولا يحلقون شعر رؤوسهم، وكأنهم في حالة متقدمة من الحداد، لا يفعلون فيها شيئا مفيدا غير النوم أو الوحدة والتفكير.

ويحصل للإناث في هذه الفترة ما يحصل للذكور تقريبا، بل إن التلميذات (ذوات قلق الإمتحان المرتفع) يعانين أكثر من الذكور، وذلك لعدة إعتبارات شخصية وإجتماعية، فالأنثى أكثر عرضة للقلق حسب كثير من الدراسات مثل دراسة (رياض العاسمي، 2012)، ودراسة (عمر إسماعيل علي، 2009)، وغيرهما، نظرا لتكوينها البيولوجي المختلف عن الذكور، وللأدوار الإجتماعية المعقدة المناطة بها، وكذلك بالنظر للإطار الديني الذي يحكمها.

يتطور الشعور بالقلق لدى بعض التلميذات بشكل خطير جدا في الفترة التي تلي أداءهن للإمتحان، حيث يظهر من خلال الوقائع المعاشة، أن يوم إعلان نتائج إمتحان شهادة البكالوريا يوم غير عادي بالنسبة لكثير من التلاميذ، وبالنسبة لبعض الأولياء، والمدرسين، ويرجع سبب ذلك للأفكار التي كانت تسيطر على أفكار كل هؤلاء خلال فترة الإنتظار.

إن إقدام بعض التلميذات على محاولات إنتحارية بعد إعلان نتائج رسوبهن أمر واقع ومتكرر في كل سنة دراسية تقريبا، والمشكلة أن قرار الإقدام على تلك المحاولة يتكون في ذهن التلميذة خلال فترة الإنتظار هذه، بسبب ربطها للنجاح في الشهادة بالحياة أو الموت، وهي فكرة لاعقلانية مدمرة للذات للإنسانية، وتعتبر هذه الحالة من أخطر

الحالات التي تسببها الأفكار المسيطرة على التلميذات في هذه الفترة، ومن الأفكار المسيطرة الأخرى والأقل خطورة عزم الكثير من التلاميذ والتلميذات على ترك مقاعد الدراسة، والإنقطاع عن التعلم، بعد إعلان رسوبهم مباشرة، وعزم الكثير منهم على مواصلة الإنعزال والإنطواء (الحداد) إذا لم ينجحوا...وغير ذلك. (الحربي، 2011: 31)

ومن الناحية العلاجية؛ فإن علاج بعض الحالات الخطيرة التي يسببها قلق الإمتحان في فترة إنتظار إعلان النتائج يتطلب تدخلا طبيّا مستعجلا، كما هو الحال في حالات المحاولات الإنتحارية، أو في حالات الإكتئاب الشديد جراء عدم النجاح في الإمتحان، كما يتم علاج الحالات الأقل خطورة بإستخدام التمرينات الإسترخائية، ومناقشة أفكار المفحوص ودحضها، لإستبدالها بأفكار أخرى منطقية وإيجابية، وغير ذلك من الفنيات الأخرى المستندة للنظرية العقلانية الإنفعالية السلوكية. (غربي، 2015: 132)

**10ــ دراسات سابقة متعلقة بقلق الإمتحان:**

**ــ دراسة (غربي عبد الناصر، 2014):**

بعنوان برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.هدفت إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى الفئات الأربعة المدروسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي(ذكور، إناث، معيد، غير معيد)، طبقت الدراسة على عينة قوامها ( 32 ) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، واستخدم مقياس قلق الامتحان من إعداد الباحث، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم عينتين ضابطة وتجريبية و(03) قياسات( قبلي بعدي تتبعي) "تحليل التغاير "ANCOVA"، وتحليل التباين الثنائي" ANOVA "، واختبار مان ويتني، واختبار ويلكوكسون.

توصلت الدراسة للنتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات إفراد المجموعة التجريبية، في القياس البعدي، تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما.كما لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين نتائج القياس البعدي، ونتائج القياس التتبعي، للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

**ــ دراسة: ( داهم، 2015):**

بعنوان؛ جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الوادي.

هدفت الدراسة إلى، الكشف عن علاقة جودة الحياة بالأفكار اللأعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدي تلاميذ السنة الثلاثة ثانوي، و معرفة مستوي جودة الحياة ولأفكار اللأعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.و التعرف على الفروق في جودة الحياة والأفكار اللأعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق المتغيرات (الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي)

إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة عشوائية طبقية قواما (80) تلميذ وتلميذة وفق المتغيرات (الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي)، .باستخدام مقياس قلق الإمتحان ومقياس جودة الحياة، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها بإستخدام معامل إرتباط بيرسون وإختبار تحليل التباين الأحادي بالحزمة الإحصائية.

توصلت الدراسة إلى وجود مستوي متوسط لكل من جودة الحياة وقلق الإمتحان لدى أفراد العينة، لا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللأعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

**ــ دراسة (سليمة سايحي، 2004):**

بعنوان فاعلية برنامج أرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

تهدف الدراسة إلى: معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي "مهارات الامتحان " في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي، ومن ثم فاعليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

**المنهج:** استخدمت المنهج التجريبي.

**العينة:** تكونت عينة الدراسة من28 تلميذة بواقع 14 تلميذة في المجموعة التجريبية في ثانويتين المبارك الميلي وعلي ملاح بور قلة.**الأدوات:** 1ــ مقياس قلق الامتحان

(إعداد محمد زهران 1999).2ــ البرنامج الإرشادي 3ــ مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء.4ــ استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

**الأساليب الإحصائية:** 1 ــ المتوسط 2ــ الانحراف المعياري 3ــ اختبارات.

**النتائج:**

1ــ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

2ــ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

3-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

4-توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي.

5-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

6-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفرد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح بعد البرنامج.

1ــ توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحانات لصالح المجموعة التجريبية.

2ــ توجد فروق دلالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان، والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

**ـ دراسة (علي بن محمد مرعي مجممي 2006):**

بعنوان، دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان.

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار في، والكشف عن طبيعة الفروق في الدافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار بين مجموعات متباينة من الطلاب في مستوى التحصيل الدراسي (مرتفعي التحصيل، ومنخفضي التحصيل)، ومتباينة كذلك في التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، والفرقة الدراسية (مبتدئين، متقدمين)، وذلك لدى عينة من طلاب كلية المعلمين في منطقة جازان.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، فقام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الانجاز "للحامد"(1996) على عينة مكونة من (345) طالبا من كلية المعلمين في جازان، باستخدام مقياس قلق الامتحان (الطريري، 1992)

وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا، بين دافعية الانجاز الدراسي، وقلق الاختبار لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي، بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي، بين فرقة الطلاب المبتدئين، وفرقة الطلاب المتقدمين، وذلك لصالح فرقة الطلاب المبتدئين.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي، بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان، بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، ومن جهة أخرى، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار، بين فرقة الطلاب المبتدئين، وفرقة الطلاب المتقدمين. ( علي مرعي، 2006: 63)

**– دراسة (زهران، 1999):**

بعنوان" مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية".هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج الإرشاد المصغر المقترح، في التعامل مع مشكلتي قلق الدراسة وقلق الاختبار، وتكونت عينة الدراسة من ( 360 ) طالبًا من طلاب الصف الثالث الإعدادي، وتم تطبيق مقياس قلق الدراسة، ومقياس قلق الامتحان على أفراد العينة، واستخدم الباحث لعلاج فروض الدراسة أساليب إحصائية كثيرة منها النسب المئوية ومعاملات الارتباط، واختبار(ت )واختبار تحليل التباين وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة على مقياس قلق الدراسة وقلق الامتحان وكما أظهرت أن هناك فروق دالة إحصائيًا لصالح القياس البعدي الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج الموضوع للدراسة. (حامد زهران، 1999: 06 )

**ـــ دراسة (عبد الكريم أضواء، : 2007)**

بعنوان؛ أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، على عينة يبلغ عدد أفرادها (84)طالبا وطالبة، (42)طالبا وطالبة للمجموعة التجريبية و (42) طالبا وطالبة للمجموعة الضابطة، كما تم تحديد الطريقة التدريسية لكل قاعة عشوائيا، وذلك باستخدام اختبار تحصيلي( إعداد الباحثة)، مقياس قلق الامتحان( إعداد الباحثة)، وتمت معالجة البيانات باستخدام اختبار(ت)، ومعامل الارتباط بيرسون.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية التي درست بإستراتجية أسئلة التحضير ومتوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات قلق الامتحان لدى طلبة المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بإستراتيجية أسئلة التحضير والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية.

**ـ دارسة( أبو عزب، نائل إبراهيم، 2008):**

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة

هدفت الدارسة إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة الفلسطينية، والتعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

كما هدفت الدارسة للتعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان، حسب متغير الجنس، متغير التخصص الدارسي متغير مستويات تعليم الأب، متغير مستويات تعليم الأم، متغير مكان السكن، متغير الترتيب الولائي، ومتغير عدد أفراد الأسرة.

استخدم الباحث منهجين في دارسته هما؛ المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، لذا قام باختيار عينة عشوائية طبقية من مجموعة الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع وبلغ عددهم (542) طالبا، ثم اختار منهم (30) طالبا توزعوا على مجموعتين (15) فردا في المجموعة التجريبية، و (15) فردا في المجموعة الضابطة، بمحافظة خان يونس الفلسطينية موزعة على قسمين العلمي والأدبي.

واستخدم لهذا الغرض مقياس (قلق الامتحان ) إعداد الباحث، والبرنامج الإرشادي، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات، النسب المئوية، اختبار ألفا كرونباخ، معاملات الارتباط، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة البعدية، اختبار ويلكوكسون، واختبار مان ويتني.

وتوصلت الدارسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات(الجنس، المستوى التعليمي للأب، مكان السكن، وحجم أفراد العائلة).

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (التخصص العلمي للطلبة، والمستوى التعليمي للأم، والترتيب الولادي للطالب ).

وتوصلت الدراسة ــ أيضا ــ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

**ــ دراسة (السنباطي مصطفى وآخرون 2009) :**

بعنوان؛ دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، والتعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الانجاز والثقة بالنفس، بالإضافة إلى محاولة معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز، وفي درجة قلق الاختبار، وفي الثقة بالنفس.

تم استخدم المنهج الوصفي على عينة عشوائية من

( 300)طالب و (300) طالبة توزعوا على مجموعتين (15) فردا في الثانوية العامة بغزة، وباستخدام اختبار الدافع الانجاز للأطفال والراشدين، مقياس قلق الاختبار، وتمت معالجة البيانات بواسطة المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط (سيبرمان، بيرسون، إلفا كرونباخ)، إضافة إلى اختبارات (ت).

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، وعدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز والثقة بالنفس. (غربي، 2015: 142، 143)

**ـــ دراسة الكحالي، سالم بن ناصر بن سعيد: (2005)**

بعنوان؛ مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، ومعرفة الفروق في مفهوم الذات وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة مكونة من 500 طالبا وطالبة، منهم (256) طالبا، و (244) طالبة، وذلك باستخدام مقياس قلق الاختبار" نبيل الزهار"، معدلات التحصيل الدراسي، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وتمت معالجة البيانات باستخدام؛ معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت) .

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى أفراد العينة، ووجود ارتباط سالب بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، ووجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث وكذلك بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وبين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي لصالح طلبة القسم العلمي. (مرجع سابق، 136)

**ـــ دراسة (جديد، لبنى 2010):**

بعنوان؛ العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة) والتحصيل الدراسي، والتعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، لدى أفراد عينة البحث.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة عشوائية، من أربع مدارس، قوامها (264) فردا، منهم (143)إناث و (121) ذكور، وذلك باستخدام اختبار أساليب المذاكرة، اختبار قلق الامتحان، ودرجات التحصيل الدراسي، وتمت معالجة البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية، اختبار(ت)

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية بين أسلوبي المعالجة العميقة والمعالجة السطحية كأسلوب تعلم، والتحصيل الدراسي، ووجود فروق بين متوسط درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي درجات أساليب التعلم والطلاب منخفضي درجات أساليب التعلم.وجود علاقة إرتباطية سالبة بين أسلوب المعالجة العميقة في التعلم، وقلق الامتحان، بمعنى أنه كلما ا زد الاعتماد على المعالجة العميقة، قلّ مستوى قلق الامتحان، والعكس صحيح، وعدم وجود علاقة إرتباطية، بين أسلوب المعالجة السطحية كأسلوب تعلم، وقلق الامتحان.

**ــ دراسة (ابتسام سالم المزوغي، 2011):**

بعنوان: الفروق في الذكاء وقلق الإمتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من إبريل الليبية.

تهدف الدراسة إلى: معرفة مدى الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي الدراسي في درجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة لريفن كلا حسب تخصصه الأكاديمي (علوم، آداب ).

ــ معرفة مدى الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في مستوى قلق الإمتحان.

ــ معرفة الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الإمتحان المرتفع والطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الإمتحان المنخفض في الذكاء.

ــ معرفة الفروق بين الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الإمتحان المرتفع والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الإمتحان المنخفض في الذكاء ــ

المنهج: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتلاؤمه مع أهداف البحث.

العينة: تم أختيار العينة بترتيب الطلبة البالغ عددهم (302) طالب وطالبة ترتيبا تنازليا حسب درجاتهم وتم أخذ أعلى 20% منهم بوصفهم مرتفعي التحصيل الدراسي، وأدنى 20% منهم بوصفهم منخفضي التحصيل الدراسي، ليتسنى للباحثة القيام بالمقارنة.

العينة: تم اختيار العينة بترتيب الطلبة البالغ عددهم(302) طالب وطالبة ترتيبا تنازليا حسب درجاتهم وتم أخذ أعلى 20% منهم بوصفهم مرتفعي التحصيل الدراسي، وأدنى 20% بوصفهم منخفضي التحصيل الدراسي، ليتسنى للباحثة القيام بالمقارنة.

أدوات البحث: اختيار المصفوفات المتتابعة المعياري مقياس.SPMالاتجاه نحو قلق الإمتحان.

الأساليب: اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات ( SPSS).ــ المتوسط الحسابي.ــ الانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي التحصيل في مستوى قلق الإمتحان.

ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الإمتحان المرتفع في درجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة والطلبة منخفضي

التحصيل ذوي قلق الإمتحان المنخفض.

**ــ دراسة ( أبو حجلة، 2007):**

بعنوان؛ أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الإختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية.

هدفت الدراسة لمحاولة التعرف على أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الإختبار لدى طلبة الصف السابع.

إعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، على عينة قوامها ( 137) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي، موزعين على أربع شعب في أربع مدارس مختلفة بطريقة عشوائية.

إستخدمت اختبار التحصيل المعرفي العلمي، والمكون من ست فعاليات فيزياء (ثلاث فعاليات في الكيمياء، وثلاث فعاليات في الأحياء)، إضافة إلى دافع الإنجاز، مفهوم الذات وقلق الإختبار، وتمت معالجة البيانات باستخدام تحليل الأحادي، وتحليل التباين معتمد المتغيرات التابعة بطريقة هوتلنج، واختبار (ت).

وتوصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائية في التحصيل ومفهوم الذات بين الطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم، والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافع الإنجاز، وقلق الإختبار بين الطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل، دافع الإنجاز، مفهوم الذات وقلق الإختبار لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، وتوصلت كذلك لعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل، ودافع الإنجاز، وقلق الإختبار في اختبار المعرفة البعدى الأئي، ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدى المؤجل، بينما يوجد فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأئي، ومتوسطات مفهوم الذات المؤجل.

بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الإجتماعي للطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

**ـــ دراسة(عمر إسماعيل علي، 2009)**

بعنوان؛ دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الإختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة.

إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة قوامها (300) طالب و(300) طالبة في ثانويات العامة، بإستخدام إختبار الدافع للأنجاز للأطفال والراشدين، و مقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها بإستخدام المتوسطات والإنحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط، إختبار "ت".

توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الأنجار وقلق الإختبار، عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الأنجاز

والثقة بالنفس، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافع الأنجاز لصالح الإناث.

وكما توصلت أيضا إلى توجد فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة قلق الإختبار لصالح الإناث، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الإناث الثقة بالنفس لصالح الإناث.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع قلق الإمتحان، وفي هذا المقام تم ذكر بعض منها فقط نظرا لكثرة الباحثين الذين تناولوا هذا الموضوع، سواء في شكل رسائل ماجستير وأطروحات دكتورا، أو غير ذلك من الدراسات الميدانية، ويظهر من خلال الدراسات التي وردت في هذا السياق من أعتمدت على المنهج الوصفي الإرتباطي، وكذلك من أعتمدت على المنهج التجريبي، وذلك بدراسة العلاقة بين متغير القلق وبعض المتغيرات الأخرى.

ونلاحظ أن معظمها قد ركزت في اختيارها لأفراد عينة على تلاميذ المرحلة الثانوية باستثناء دراسة عي مرعي التي كان أفراد عينتها من طالبات الجامعة وكذلك دراسة (عبد الكريم 2007) التي بحثت عينة من طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ، ودراسة (عمر إسماعيل علي، 2009)، وكذلك دراسة ( أبو حجلة، 2007) وأيضا دراسة(أبتسام المز وغي 2004) التي كانت عينة طلبة جامعة السابع من ابريل الليبية.

وقد تنوعت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات فمنهم من تم أعداده شخصيا ومنهم من أعتمد على مقاييس جاهزة كدراسة (سليمة سايحي 2004) وكذلك دراسة (الكحالي 2005).

أما من حيث النتائج بالنسبة للدراسات التي تناولت قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات فقد أظهرت معظمها تأثير القلق على عدة متغيرات زيادة وانخفاضا مثل دراسة(السنباطي 2009)، ودراسة (جديد، لبني 2010).

وكما أظهرت النتائج أن هناك دور لمتغيرات الجنس التخصص والمستوى التعليمي وعدد أفراد الأسرة وعلى مستوى القلق مثل دراسة(أبو عزب 2008 )، ودراسة (غربي

2014) واتفقت هذه الدراسات على وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مستوي قلق الامتحان لصالح الإناث، وبينما أظهرت الدراسات ألتي أعدت برامج إرشادية لتخفيف قلق الامتحان فعالية كبيرة وحقق نجاح ملحوظا في هذا المجال كدراسة (زهران، 1999 ).

ومن خلال التعليق السابق على الدراسات التي استخدمها الباحث، فقد استفدنا في كيفية اختيار منهج الدراسة وتحديد العينة المستخدمة في الدراسة.

**خلاصة الفصل:**

لقد اتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل، إن قلق الإمتحان يعد من بين المشكلات التي تحتل مكان الصدارة في قائمة المشكلات الدراسية التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة.

ويعتبر قلق الإمتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد. وبين عوامل الموقف الاختياري، وتجتمع هذه العوامل لتدعيم المكونات المعرفية التي بدورها تحفز المكونات الانفعالية، وتظهر بعض المظاهر النفسية كنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف والعصبية الشديدة، وبعض المظاهر الفسيولوجية كالغثيان والإغماء وتصبب العرق وارتعاش اليدين وكلها وسائل تكيف سلبية يلجا إليها الفرد لتجنب موقف الإمتحان.

وبالتالي فهو يمثل ظاهرة سلوكية وعقلية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهري والعقلي المتشتت وله جانبين احدهما ايجابي و محفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل، وبهذا فهو يعمل كدافع وظيفته استشارة الاستجابات المناسبة لموقف الإمتحان، والجانب الآخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه، وبهذا فهو يعمل كمعوق لسلوك الفرد ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الإمتحان.

# الجانب الميداني

# الفصل الرابع

# إجراءات الدراسة الميدانية

**تمهيد**

**أولا) الدراسة الإستطلاعية**

1. **أهداف الدراسة الإستطلاعية**
2. **المجال المكاني للدراسة الإستطلاعية**
3. **المجال الزماني للدراسة الإستطلاعية**
4. **عينة الدراسة الإستطلاعية**
5. **أدوات البحث في الدراسة الإستطلاعية**
6. **الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الإستطلاعية**

**ثانيا) الدراسة الأساسية**

1. **منهج الدراسة**
2. **متغيرات الدراسة**
3. **المجال المكاني للدراسة الأساسية**
4. **المجال الزمني للدراسة الأساسية**
5. **عينة الدراسة الأساسية**
6. **أدوات البحث في الدراسة الأساسية**
7. **الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

يسعى الباحث في العلوم النفسية والتربوية للوصول إلى نتائج دقيقة تتوافق فيها المنطلقات النظرية ومساره التطبيقي، لذا يجب عليه إتباع طريقة علمية تتضمن إجراءات تتوافق مع مشكلة بحثه وتضمن له المعالجة الصحيحة لموضوع الدراسة.

يتم التطرّق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، من خلال التطرق إلى نقطتين أساسيتين هما؛ الدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأساسية.

بحيث يتم التفصيل في أهداف الدراسة الاستطلاعية، والمجالين المكاني والزمني لها، ثم يتم وصف العينة المختارة للدراسة الاستطلاعية، من حيث كيفية اختيارها، والأسباب المؤدية لاختيار تلك العينة بالذات، كما يتم التفصيل في الكلام عن الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية، والتي أعتمد فيها أساسا على مقياسين فاعلية الذات و مقياس قلق الامتحان في صورتهما الأولية، قصد التأكد من صدقهما وثباتهما، وذلك بقياس خصائصهما السيكومترية، وهي نفس الخطوات المعتمدة تقريبا في الدراسة الأساسية، مع الإشارة إلى منهج الدراسة، وتقديم وصف مفصل لأدوات الدراسة بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية، وبالتالي صلاحيتهما للتطبيق في الدراسة الأساسية على أفراد العينة المختارة.

**أولا: الدراسة الاستطلاعية:**

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يتطرق لها الباحث خلال بحثه وهي دراسة ميدانية للتعرف على الظاهرة التي يريد دراستها بهدف توفير الفهم المناسب لها.

كما يعرّف **(مختار، 1995، 48)** الدراسة الاستطلاعية أنها الأساس الجوهري لبناء البحث كله وإهمالها ينقص البحث أحد عناصره الأساسية ويسقط على الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث.

كما يرى **(أبو علام، 2004، 87)** أنها الخطوة التي تسبق الاستقرار النهائي على خطة الدراسة ويفضّل القيام بها على عدد محدود من الأفراد.

وعليه تم في إطار هذه الدراسة القيام بدراسة استطلاعية كان الهدف منها ما يلي:

**1ــ أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

تهدف الدراسة الإستطلاعية في أي بحث علمي إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. (إبراهيم، 2000: 38)

تم خلال الدراسة الاستطلاعية زيارة ثانوية على مستوى ولاية الوادي وعلى وجه الخصوص، ثانوية عبد العزيز الشريف بالوادي، وكان الهدف من هذه الزيارة:

- ✓ التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالثانويات، ومن خلال ذلك التعرف على إمكانية تطبيق الدراسة الأساسية.
- ✓ التأكد من وجود العينة المطلوبة، والتي تتوفر على الخصائص المناسبة.
- ✓ التعرف على مدى صلاحية أداتي جمع البيانات، من حيث وضوح عباراتهما، وتناسبهما للعينة المختارة للتقنين، وللعينة الأساسية فيما بعد.
- ✓ التدرب الجيد على تطبيق أداتي الدراسة، وملاحظة جميع العوائق والعراقيل التي تحول دون التطبيق السهل والمناسب للأداتين، قصد تجاوزها في التطبيق الأساسي.
- ✓ التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، من حيث صدقهما وثباتهما، وبالتالي صلاحيتهما للتطبيق في الدراسة الأساسية.

عموما؛ تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى التعرف على كل الصعوبات و العراقيل التي من الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية، قصد تجاوزها والتغلب عليها.

**2ــ المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:**

تم خلال الدراسة الاستطلاعية القيام بزيارة ميدانية لثانوية عبد الرازق عيدة بالوادي ولاية الوادي.

**3 ــ المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:**

تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية خلال شهر نوفمبر 2017/2016، بالثانوية المذكورة أعلاه بولاية الوادي.

**4 ــ عينة الدراسة الاستطلاعية:**

وتم إختيار عينة الدراسة الإستطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة من بين (129) الذين يدرسون تخصص أدبي وعلمي وتكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من (30) تلميذا وتلميذة أختيروا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وفيما يلي عرض تفصيلي لتوزيع أفراد.

**جدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.**

| | الذكور | الإناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| **علوم تجريبية** | **08** | **07** | **15** |
| **آداب وفلسفة** | **08** | **07** | **15** |
| **المجموع** | **16** | **14** | **30** |
| **المجموع الكلي** | **30** | | |

**5 ــ أدوات الدراسة الاستطلاعية:**

يعرف "**صالح بن حمد عساف**" أداة الدراسة بأنها مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة وإختبار فروضها.

(عساف، 1995: 101)

وقد تم الإعتماد في الدراسة الحالة على أداة الإستبيان: يعرف الإستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في إستمارة ترسل لأشخاص المعنيين، عن طريق البريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع وتأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق. (مراد، 2005: 300)

يرتكز إختيار الباحث لأداة جمع البيانات على موضوع بحثه، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة متغيرات البحث، وقد تم الإعتماد في الدراسة الحالية على مقياسين فاعلية الذات لـــ: **(محمود كاظم محمود)** في دراسته: فاعلية الذات وعلاقتها

بسلوك الفوضوي لدى تلاميذ سنة ثانوي سنة ثالثة ثانوي، حيث يحتوى هذا المقياس على33 بندا، ومقياس قلق الإمتحان لـــ: **(غربي، 2015)** في دراسته: فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "**ألبرت إليس**" العقلانية الإنفعالية السلوكية في خفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث يحتوى هذا المقياس على33 بندا.

وأستخدم في هذه الدراسة الأدوات التالية:

**5 ــ1 ــ مقياس فاعلية الذات:**

**5ــ 1ــ1 صدق مقياس فاعلية الذات:**

يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه. (أبو حويج، 2002: 132)

هو أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وضعت لقياسه. (ملحم، 2002: 266)

تم قياس صدق المقياس بالاعتماد على: صدق المحتوى، صدق الاتساق الداخلي، صدق التمييزي:

* **صدق المحتوى:** يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى تناسب الاختبار لما يقيسه، ولمن يطبق عليهم ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الاختبار. (سعد، 1998: 175)

ويتم ذلك بعرض الأداة على عدد من المحكمين المختصين والخبراء في المجال الذي تقيسه الأداة، فإذا قالو أن هذه الأداة تقيس السلوك الذي وضعت لقياسه، فإن الباحث يستطيع الاعتماد على حكمهم. (نوفل، 2015: 272)

تم عرض المقياس بصورته الأولية (أنظر ملحق رقم01) على 08 محكمين متخصصين؛ منهم (02) أساتذة في علم النفس، و(04) أساتذة في علم الاجتماع، و أستاذ في دكتوراه دولة، وأستاذ في علوم التربية. (أنظر ملحق رقم03)

وبعد ذلك تم تصنيف جميع ملاحظاتهم واقتراحاتهم حسب درجة الاتفاق أو الاختلاف عليها من طرف المحكمين، بحيث تعتبر نسبة(80%)هي النسبة المعتمدة لقبول

البند أو رفضه، ثم تم صياغة المقياس في شكله النهائي (أنظر ملحق رقم06)، بحيث تؤخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي تم الاتفاق عليها من طرف المحكمين.

جدول رقم ( 02) يوضح: تكييف مقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة وشمل التعديل ما يلي:

| البنود المحذوفة | البنود التي شملت التعديل |
|---|---|
| البند(33) | ــ استبدال كلمت الأستاذ بالكلمة الأساتذة في البند (1)<br>ــ استبدال التلميذ بالكلمة التلاميذ في البند (2)<br>ــ تغيير كلمت أقوم بأقرر عمل شيء و جملة أتجه مباشرة إلى القيام به بتغييرها بأقوم به مباشرة<br>ــ حذف كلمت أود وإضافة كلمة أرغب بمقابلته في البند(5)<br>ــ تغيير سهل بيسهل البند(7)<br>ــ تغيير أرى أنه بأعتقد أن البند(8)<br>ــ تغيير عند بعندما و أتعامل بالتعامل و ما من الجنس الاخر واستبدالها بـــ: كالجنس الأخر البند(9)<br>ــ استبدال عند، فشل، ما وإضافة عندما، أفشل، وحذف ما البند (10)<br>ــ تغيير خشية بلتفادي في الامتحانات البند(12)<br>ــ حذف البند(13) واستبداله بألجئ إلى طلب مساعد الآخرين عندما تواجهيني مشكلة<br>ــ حذف البند (14) واستبداله بأشعر أني لا أجيد مهارات فن التعامل في المواقف الإجتماعية<br>ــ تغيير البند(18) ب (17)<br>ــ حذف جملة في القيام بأي نشاط اجتماعي واضافة أتردد في المبادرة بأنشطة اجتماعية البند(25)<br>ــ حذف البند (29) وتغييره ب أجد صعوبة في تنفيذ خطط وضعتها بنفسي<br>ــ حذف البند (31) واستبداله بأختار تنفيذ قراراتي طالما أني مقتنع بها<br>ــ إضافة كلمت في المواقف الضاغطة في البند (32) |

* **الصدق التمييزي:** يسمى بصدق المقارنة الطرفية، وفيها يقسم الإختبار إلى قسمين، ويقارن متوسط الثلث الأعلى لمتوسط الثلث الأقل، وأحيانا يقارن(27%) من الأقوياء بمثلهم من الضعفاء، فإذا ثبت أن الأقوياء أقوياء في الإختبار وأن الضعفاء ضعفاء في الإختبار، دل ذلك على أن درجة صدق الإختبار كبيرة.

(الطبيب، دت: 218 -217 )

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس فاعلية الذات على العينة الإستطلاعية المكونة من (30) فردا، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم إختيار(27%) من أعلى الترتيب(30فردا)، و(27%)من أدنى الترتيب(30 فردا)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين بإستخدام إختبار "ت"، فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي(أنظر ملحق رقم 04 ):

**جدول رقم (03): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس فاعلية الذات**

| | ن | م ح | ع | ف | م | القرار | "ت" | م | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ق | 09 | 64.11 | 2.47 | 0.06 | 1.22 | غير دال | 11.95 | 0.000 | دالة |
| ض | 09 | 78.77 | 2.72 | | | | | | |

**حيث أن:**

- **ق:** تمثل نتائج الأفراد الأقوياء ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار.
- **ض:** تمثل نتائج الأفراد الضعفاء ذوي الدرجات المنخفضة في الإختبار.
- **ن:** تمثل حجم العينة.
- **م ح:** تمثل المتوسط الحسابي.
- **ع:** تمثل الانحراف المعياري.
- **ف:** القيمة الفائية.
- **م:** تمثل مستوى الدلالة "ف".
- **ت:** قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق
- **م:** تمثل مستوى دلالة "ت".

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة " ف" المساوية لـــ: (0.06)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي(1.22) وهو أكبر تماما من(0.05) فإنه غير دال إحصائيا، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين متجانستين، ويظهر أيضا من خلال

الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي(11.95)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.00) وهو أصغر تماما من(0.05)فإنه دال إحصائيا.

ومنه يمكن القول أن هذا المقياس يميّز بين أفراد عينة الدراسة، في السمة المقاسة(فاعلية الذات)، وبالتالي فهو صادق، وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

### 5ـ1ـ2 ثبات مقياس فاعلية الذات:

ويقصد بالثبات أن يعطي الإختبار نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الإختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.(عبد المجيد، 2000: 165)

وقد تم قياس الثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

*** الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:**

يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الإتساق الداخلي للإختبار ويعمل هذا المعامل على ربط ثبات الإختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة ثبات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات.(معمرية، 2007: 148)

بلغت قيمة ثبات إختبار فاعلية الذات بطريقة ألفا كرونباخ (0.648) وهو دال عند(0.01). (فرحات، 2012: 76)

أما في الدراسة الحالية فتم حساب ثبات مقياس فاعلية الذات من بيانات نفس المجموعة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بطريقة ألفا كرونباخ، وكما هو موضح في الجدول التالي(أنظر ملحق رقم04):

**جدول رقم (04): ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة ألفا كرونباخ**

| العينة | عدد البنود | ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| 30 | 32 | 0.648 |

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي(0.648) مما يدل على أن مقياس فاعلية الذات ثابت.

* **الثبات بالتجزئة النصفية:** وهي الطريقة التي يجري استخدامها لمعرفة مدى ثبات الإختبار وذلك بتقسيم الإختبار الواحد إلى جزئيين بنود فردية وبنود زوجية ويتم حساب معامل الارتباط بينهم.(يونس، 2009: 505)

تم حساب ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة التجزئة النصفية، وكما هو موضح في الجدول التالي (أنظر ملحق رقم04):

| جدول رقم(05): الثبات مقياس فاعلية الذات بالتجزئة النصفية | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ارتباط | سيبرمان | جيثمان | ألفا كرونباخ | |
| الجزئين | براون | | الجزء الأول | الجزء الثاني |
| 0.403 | 0.574 | 0.562 | 0.394 | 0.587 |

من خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط " سيبرمان–براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـــ: (0.403)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة **جيتمان** (0.562) وهي دالة أيضا وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للإستعمال في الدراسة.

**5ـ 2 ـ مقياس قلق الامتحان:**

**5ـ2ـ1ـ صدق مقياس قلق الامتحان**

مقياس قلق الامتحان من إعداد عبد الناصر غربي (2015 ) الذي يتكون من(33) بند وموزعة على (3) أبعاد وفي ما يلي يتم عرض جدول يوضح بالتفصيل عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان:

**جدول رقم (06) يوضح أرقام وبنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الإمتحان**

| عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان | | |
|---|---|---|
| **البعد** | **بنوده** | **عدد البنود** |
| 1.قلق الاستعداد للامتحان | 31-28-25-22-19-16-13-10-7-4-1 | 11 بندا |
| 2.قلق أداء الامتحان | 32-29-26-23-20-17-14-11-8-5-2 | 11 بندا |
| 3.قلق انتظار نتيجة الامتحان | 33-30-27-24-21-18-15-12-9-6-3 | 11 بندا |
| **المقياس الكلي** | **من البند رقم (1) إلى البند رقم(33)** | **33 بندا** |

ويطلب الإجابة على فقرات المقياس ثم يصحح، بحيث تحسب درجة لكل من المقاييس الفرعية الثلاثة على حدة، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس.كما استعمل معد الاختبار عدة أساليب في دراسة خصائصه السيكومترية منها: صدق المحتوى، صدق التمييزي، وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، كما استخدم طريقة ألفاكرومباخ لحساب ثبات المقياس وكان معامل الثبات (0.912)وهو معامل مرتفع، ودال عند مستوى الدلالة (0.05) مما يؤكد ثبات المقياس.

**الخصائص السيكومترية للأداة:**

إن الغرض الأساسي من استخدام هذه الأداة في الدراسة الاستطلاعية هو معرفة مدى صدقها وكذا مدى ثباتها.

لقياس صدق اختبار قلق الامتحان استخدمت الطرق التالية:

*** صدق المحتوى:**

تم عرض المقياس بصورته الأولية (أنظر ملحق رقم 02) على نفس محكمي مقياس فاعلية الذات (أنظر الملحق رقم 03).

وبعد ذلك تم تصنيف جميع ملاحظاتهم وإقتراحاتهم حسب درجة الإتفاق أو الإختلاف عليها من طرف المحكمين، بحيث تعتبر نسبة(80%) هي النسبة المعتمدة لقبول البند أو رفضه، ثم تم صياغة المقياس في شكله النهائي(أنظر ملحق رقم07)، بحيث تؤخذ بعين الإعتبار الملاحظات التي تم الإتفاق عليها من طرف المحكمين.

| أرقام البنود | جدول رقم(07): فقرات مقياس قلق الإمتحان التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين | |
|---|---|---|
| | قبل التعديل | بعد التعديل |
| 6 | ــ أشعر أن شخصيتي في خطر حين أكون في انتظار نتيجة الإمتحان | .أشعر بخطر حين أكون في انتظار نتيجة الإمتحان |
| 7 | ــ أراجع دروسي بسهولة لأن طريقة الأساتذة في القسم جيدة | ــ طريقة شرح الأساتذة للدرس تساعدني على المراجعة |
| 15 | ــ يزعجني شعوري بأني سأفشل في الإمتحان نتيجة التغيرات المستمرة في المنظومة التربوية | ــ يصعب النجاح في ظل ظروف المشاكل المدرسية كالإضرابات وغيرها |
| 17 | ــ أحس بالخوف الشديد من إمكانية الغثيان أو القيء أثناء الامتحان | ــ أخاف أن أفقد تركيزي أثناء الامتحان بسبب توتري الشديد |
| 20 | ــ أجيب على الأسئلة السهلة في الإمتحان، أما الأسئلة الصعبة فأتركها أحيانا | ــ أجيب على الأسئلة السهلة في الإمتحان، أما الأسئلة الصعبة فأتركها |
| 22 | .أستعين بالتلاميذ المجتهدين لمساعدتي في المراجعة | .أستعين بالتلاميذ المجتهدين لمساعدتي في تحضير للإمتحانات |
| 23 | .لا أستطيع الذهاب منفردا للمدرسة يوم الإمتحان خوفا من أن يحدث لي شيء | .أخاف يوم الإمتحان من أن يحدث لي شيء يمنعني من إجرائه |
| 25 | .كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة دون صعوبة | .كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة |
| 26 | .تزداد رغبتي في القيء أو الغثيان بمجرد تذكر مواقف مماثلة في امتحانات سابقة | .أشعر بالتمغص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات |
| 27 | ــ لو أني حصلت على نتائج سلبية سأشعر بالضيق الشديد، ولن أنسى ذلك أبدا | ــ ينتابني شعور بالشديد، لو أني أحصل على نتائج سلبية |

***صدق الاتساق الداخلي:**

بعد الحصول على البيانات وتفريغها في البرنامج الإحصائي (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.14) تم معالجتها وتفريغها وحساب صدق الإختبار بطريقة الإتساق الداخلي (صدق المفهوم)، وذلك بحساب معامل إرتباط كل بعد من أبعاد مقياس قلق الإمتحان بالدرجة الكلية، تم الحصول على النتائج التالية:

عرض نتائج حساب معامل الإرتباط بيرسون (أنظر ملحق رقم05).

| **الجدول رقم (08): نتائج معامل إرتباط كل بعد من أبعاد مقياس قلق الإمتحان بالدرجة الكلية** | | | |
|---|---|---|---|
| | قيمة "ر" | مستوى الدلالة | القرار |
| **قلق الاستعداد للإمتحان** | 0.624 ** | 0.000 | دالة |
| **قلق أداء الإمتحان** | 0.848 ** | 0.000 | دالة |
| **قلق أنتظار نتيجة الإمتحان** | 0.611** | 0.000 | دالة |

** عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال هذا الجدول أن بعد حساب نتائج معامل إرتباط كل بعد من أبعاد مقياس قلق الإمتحان بالدرجة الكلية معامل الإرتباط بيرسون لي أفراد العينة في البعد الأول من أبعاد مقياس قلق الإمتحان(قلق الاستعداد للإمتحان)، والذي تبين أنه يساوي (0.624) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) فإن معامل الإرتباط دال إحصائيا.

أما البعد الثاني من أبعاد مقياس قلق الإمتحان(قلق أداء الإمتحان)، والذي تبين أنه يساوي (0.848) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) فإن معامل الإرتباط دال إحصائيا.

والبعد الثالث من أبعاد مقياس قلق الإمتحان(قلق إنتظار نتيجة الإمتحان)، والذي تبين أنه يساوي (0.611) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (000.0) فإن معامل الإرتباط دال إحصائيا.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن المقياس يعطي دلالة على صدق الاتساق الداخلي، مما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في تطبيق الدراسة.

*** الصدق التمييزي:** بلغ الصدق التمييزي لمقياس قلق الإمتحان المقدر بـــ: (21.4) أكبر من "ت" المجدولة المساوية لـــ: (2.75) عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه فإن الفرق بين درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الإختبار، ودرجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة، دال إحصائيا. (غربي، 2015: 158)

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس فاعلية الذات على العينة الإستطلاعية المكونة من (30) فردا، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم إختيار(27%) من أعلى الترتيب(09فردا)، و(27%) من أدنى الترتيب(09فردا)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين بإستخدام إختبار "ت"، فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي(أنظر ملحق رقم 05 ):

**جدول رقم (09): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الإمتحان**

| | ن | م ح | ع | ف | م | قرار | ت | م | قرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ق** | 09 | 75.33 | 2.24 | 3.84 | 0.68 | غير دالة | 13.85 | 0.000 | دالة |
| **ض** | 09 | 53.66 | 4.13 | | | | | | |

**حيث أن:**

- **ع:** تمثل الانحراف المعياري.
- **ف:** القيمة الفائية.
- **م:** تمثل مستوى الدلالة "ف".
- **ت:** قيمة إختبار "ت" لدلالة الفروق
- **م:** يمثل مستوى دلالة "ت".

يظهر من خلال الجدول أن قيمة "ف"المساوية لـــ: (3.84) وبما أن مستوى دلالة ف يساوي (0.68) وهو أكبر تماما من(0.05) فإنه غير دال إحصائيا، وهذا يعنى أنها لا توجد فروق بين العينتين أي أن العينتين متجانستين، كما يظهر أن نتائج "ت" المحسوبة تساوي(13.85)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000)وهو أصغر تماما من مستوى الدلالة (0.05) فإنه دال إحصائيا.

ومنه يمكن القول أن هذا المقياس يميّز بين أفراد عينة الدراسة، في السمة المقاسة (قلق الإمتحان)، وبالتالي فهو صادق، وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

### 2.2.5.ثبات مقياس قلق الامتحان:

*** بطريقة ألفا كرونباخ:** بلغ ثبات المقياس في الدراسة السابقة لـــ **(غربي، 2015: 164)** قيمة (0.912) أما الدراسة الحالية تم حساب ثبات مقياس قلق الإمتحان بطريقة ألفا كرونباخ، ودلت النتائج على ما يلي: (أنظر ملحق رقم05)

| جدول رقم (10): ثبات مقياس قلق الإمتحان بطريقة ألفا كرونباخ | | |
|---|---|---|
| العينة | عدد البنود | ألفا كرونباخ |
| 30 | 33 | 0.789 |

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي (0.789) مما يدل على أن المقياس قلق الإمتحان ثابت.

*** الثبات بالتجزئة النصفية للبنود:** بلغ الثبات بالتجزئة النصفية لإختبار قلق الإمتحان (0.66) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتم حساب في دراسة الحالية ثبات مقياس قلق الإمتحان بطريقة التجزئة النصفية، وكما هو موضح في الجدول التالي (أنظر ملحق رقم05):

| جدول رقم(11): الثبات مقياس قلق الامتحان بالتجزئة النصفية | | | | |
|---|---|---|---|---|
| إرتباط الجزئين | سبيرمان براون | جيتمان | ألفا كرونباخ | |
| | | | الجزء الأول | الجزء الثاني |
| 0.767 | 0.868 | 0.864 | 0.649 | 0.590 |

من خلال الجدول يتضح أن معامل الإرتباط " سيبرمان–براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـــ: **(0.868)**، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيتمان **(0.864)** وهي دال أيضا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للاستعمال في الدراسة.

### 6ـــ الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الإستطلاعية:

بعد إدخال البيانات للحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية **(SPSS.14)** تمت معالجتها بالأساليب التالية:

- ❖ المتوسط الحسابي
- ❖ الإنحراف المعياري
- ❖ معامل الإرتباط بيرسون
- ❖ معامل كرونباخ
- ❖ معادلة جيتمان
- ❖ معادلة سبيرمان براون
- ❖ إختبار T.test

**ثانيا) الدراسة الأساسية:**

1. **المنهج الدراسة:** ويعرف المنهج الوصفي على أنه": عبارة عن جمع البيانات بنوعيها الكيفي والكمي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لإستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها، وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات". (العزاوي، 2008: 98)

في هذه الدراسة تم الإعتماد على المنهج الوصفي الإرتباطي لأنه يصف الظاهرة أو الواقع ما بدقة وموضوعية واعتمادا على المعطيات (البيانات) التي تحلل تحليلا كميا. (مصطفى، 2003: 353)

لأن طبيعة الدراسة تفرض هذا المنهج من أجل معرفة طبيعة العلاقة القائمة بين مستوى فاعلية الذات ومستوى قلق الإمتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما أنه يساعد في عملية إختبار فرضيات الدراسة لمعرفة ما إذا كانت هذه الفرضيات محققة ودالة إحصائيا أم لا.

ويعرف المنهج الوصفي الإرتباطي بأنه: " المنهج الذي يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليلها والتعمق فيها لمعرفة الإرتباطات الداخلية في هذه الظواهر وكذلك الإرتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى ".(عبيدات، د ت: 19)

2. **متغيرات الدراسة:**

**1.2المتغير المستقل:** هو المتغير الذي يملك تأثير إيجابي أو سلبي على المتغير التابع. **(النجار، 2009: 115)** والمتغير المستقل في الدراسة الحالية هو مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

**2.2 المتغير التابع:** هو ما ينتجه المتغير المستقل من أثر، أي أن قيمته تتغير وفق قيمة المتغير المستقل **(راضي، 2012: 117)**، والمتغير التابع في الدراسة الحالية هو مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

**3.المجال المكاني لدراسة الأساسية:**

تم انجاز الدراسة الأساسية في ثانوية عبد العزيز الشريف بالوادي ولاية الوادي

**4.المجال الزمني للدراسة الأساسية:**

بعد الإنتهاء من الدراسة الإستطلاعية والتأكد من صدق وثبات المقياس تم القيام بالدراسة الأساسية وذلك خلال شهر فيفري 2016.

**5 ــ عينة الدراسة الأساسية:**

وهي جزء من مفردات البحث يتم إختياره من مجتمع محل الدراسة بحيث يمثل هذا الجزء مجتمع البحث.(غباري، 2010: 96)

وتم إختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة من بين 359 وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (70) تلميذا وتلميذة أختيروا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من ثانوية عبد العزيز الشريف بالوادي.

وفيما يلي عرض تفصيلي لتوزيع أفراد.

**جدول رقم (12): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية**

| توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية | | | | |
|---|---|---|---|---|
| شعبة علوم تجريبية | | | شعبة آداب وفلسفة | |
| ذكور | 20 | | ذكور | 20 |
| إناث | 15 | | إناث | 15 |
| المجموع | 35 | | المجموع | 35 |
| المجموع الكلي | 70 تلميذا | | | |

*** إجراءات التطبيق:** بعد الحصول على رخصة من طرف إدارة قسم العلوم الاجتماعية، قامت الباحثتين بزيارة ثانوية عبد الرزاق عيده بالوادي والحصول على موافقة مدير الثانوية من اجل تطبيق الدراسة، حيث تم توزيع الاستبيانات على أفراد العينة حيث تم توزيع أداة جمع البيانات بطريقة مباشرة أي حضور الباحثتين شخصيا وشرح للتلاميذ الهدف من هذه الدراسة.

**6ـــ أدوات البحث في الدراسة الأساسية:**

تم انجاز الدراسة الأساسية بنفس أدوات الدراسة الاستطلاعية غير أنها بعد التعديل:

* فاعلية الذات لـــ "**محمود كاظم محمود**"

*قلق الامتحان لـــ "**غربي عبد الناصر**"

**6ـــ1ـــ مقياس فاعلية الذات لـــ "محمود كاظم محمود "**

ويتكون مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية من (17) بندا موجبا، و (15) بنود سالبة.

وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

| الجدول رقم(13): البنود الموجبة والسالبة في مقياس فاعلية الذات | | |
|---|---|---|
| | **البنود السالبة** | **البنود الموجبة** |
| **أرقام البنود** | 1ـ 2ـ 3ـ 5 ـ9ـ 10ـ 13ـ 14ـ 15ـ 17ـ 21ـ 25ـ 29ـ 30.32 | باقي البنود |
| **عدد البنود** | 15 | 17 |
| **العدد الكلي** | **32 بندا** | |

يتم تطبيق المقياس على أفراد بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس، وذلك بوضع علامة (×) أمام أحد البدائل الثلاثة المتاحة (دائما، قليلا، أبدا)، وبعد إنهاء الأفراد للإجابة على جميع بنود المقياس، يتم استلام الإجابات، ثم إعطاء درجة لكل إجابة، بحسب البديل المختار من طرف التلميذ.

ففي البنود الموجبة تأخذ الاستجابة على البديل الأول "أبدا" والتي تدل على انخفاض درجة فاعلية الذات، درجة واحدة، أما الاستجابة على البديل الثاني "قليلا" والتي تدل على درجة متوسطة من فاعلية الذات فتعطى درجتين، في حين أن الاستجابة على البديل الثالث "دائما" وهي الدالة على درجة مرتفعة من فاعلية الذات، فتعطى ثلاث درجات، والعكس في البنود السالبة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

| الجدول رقم (14): درجات بدائل مقياس فاعلية الذات | | | |
|---|---|---|---|
| **البديل** | **أبدا** | **قليلا** | **دائما** |
| **البنود الموجبة** | 01 | 02 | 03 |
| **البنود السالبة** | 03 | 02 | 01 |

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع بنود المقياس، يتم جمع الدرجات لنحصل على الدرجة الكلية، وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس (32)، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي الدرجة (96)، وبناءا عليه تصنف مستويات فاعلية الذات إلى المستويات الثلاثة التالية:

ـــ مستوى فاعلية الذات المنخفض، تتراوح درجاته بين 32 و53 درجة.

ـــ مستوى فاعلية الذات المتوسط، تتراوح درجاته بين 54 و75 درجة.

ـــ مستوى فاعلية الذات المرتفع، تتراوح درجاته بين 76 و96 درجة.

وهو ما يوضحه الجدول التالي:

| **الجدول رقم (15): تصنيف مستويات فاعلية الذات** | |
|---|---|
| **التصنيف** | **الدرجة** |
| مستوى فاعلية الذات المنخفض | من 32 إلى 53 درجة |
| مستوى فاعلية الذات المتوسط | من 54 إلى 75 درجة |
| مستوى فاعلية الذات المرتفع | من 76 إلى 96 درجة |

وقد تضمنت التعليمات المرفقة بالمقياس مقدمة تعريفية مختصرة بالمقياس والهدف من تطبيقه، ثم كيفية الإجابة على بنوده، مع التأكيد على أهمية الإجابة على جميع البنود بدقة وصدق، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأي التلميذ بدقة، كما تمت الإشارة إلى أن المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال المقياس ستحاط بالسرية التامة، وأنها لن تستغل إلا في للبحث العلمي، بالإضافة إلى ضرورة الإجابة على كل البنود، واختيار بديل واحد فقط من بين البدائل الثلاثة المعروضة.(الملحق رقم 06 )

**6ـــ2.مقياس قلق الامتحان لـــ غربي عبد الناصر":**

ويتكون مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية من (25) بندا موجبا، و (08) بنود سالبة.

وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

| الجدول رقم (16): البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الإمتحان | | |
|---|---|---|
| | **البنود السالبة** | **البنود الموجبة** |
| **أرقام البنود** | 30-25-21-18-16-10-7-4 | باقي البنود |
| **عدد البنود** | 08 | 25 |
| **العدد الكلي** | **33 بندا** | |

يتم تطبيق المقياس على أفراد تزيد أعمارهم عن (11 سنة)، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس، وذلك بوضع علامة (x) أمام أحد البدائل الثلاثة المتاحة (نادرا، أحيانا، غالبا)، وبعد إنهاء الأفراد للإجابة على جميع بنود المقياس، يتم استلام الإجابات، ثم إعطاء درجة لكل إجابة، بحسب البديل المختار من طرف التلميذ.

ففي البنود الموجبة تأخذ الاستجابة على البديل الأول "نادرا" والتي تدل على انخفاض درجة قلق الامتحان، درجة واحدة، أما الاستجابة على البديل الثاني "أحيانا" والتي تدل على درجة متوسطة من قلق الامتحان فتعطى درجتين، في حين أن الاستجابة على البديل الثالث "غالبا" وهي الدالة على درجة مرتفعة من قلق الامتحان، فتعطى ثلاث درجات، والعكس في البنود السالبة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

| الجدول رقم (17): درجات بدائل مقياس قلق الامتحان | | | |
|---|---|---|---|
| **البديل** | **نادرا** | **أحيانا** | **غالبا** |
| **البنود الموجبة** | 01 | 02 | 03 |
| **البنود السالبة** | 03 | 02 | 01 |

ثم يتم حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد عينة الدراسة، على كل بعد من أبعاد المقياس على حدا، بحيث تجمع درجات بنود البعد الأول، ويطلق على الدرجة المحصل عليها؛ درجة الفرد في بعد قلق الاستعداد للإمتحان، وتجمع درجات بنود البعد الثاني، ويطلق على الدرجة المحصل عليها؛ درجة الفرد في بعد قلق أداء الامتحان، وتجمع كذلك درجات بنود البعد الثالث، ويطلق على الدرجة المحصل عليها؛ درجة الفرد في بعد قلق انتظار نتيجة الامتحان.

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع أبعاد المقياس، يتم جمع الدرجات، لتكوّن مجتمعة درجة الفرد الكلية، وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد على مقياس قلق الامتحان هي 33 درجة، وأن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي 99 درجة، وبناءا عليه تصنف درجات قلق الامتحان على هذا المقياس إلى 03 مستويات هي:

- مستوى قلق الامتحان المنخفض، وتتراوح درجاته بين 33 و54 درجة.
- مستوى قلق الامتحان المتوسط، وتتراوح درجاته بين 55 و76 درجة.
- مستوى قلق الامتحان المرتفع، وتتراوح درجاته بين 77 و99 درجة.

وهو ما يوضحه الجدول التالي:

| **الجدول رقم (18): تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي** | |
|---|---|
| **التصنيف** | **الدرجة** |
| مستوى قلق الامتحان المنخفض | من 33 إلى 54 درجة |
| مستوى قلق الامتحان المتوسط | من 55 إلى 76 درجة |
| مستوى قلق الامتحان المرتفع | من 77 إلى 99 درجة |

**أما مستويات قلق الامتحان في المقاييس الفرعية (الأبعاد) فهي كما يلي:**

| **تصنيف مستويات قلق الامتحان في كل مقياس فرعي (بعد)** | |
|---|---|
| **التصنيف** | **الدرجة** |
| مستوى قلق الامتحان المنخفض | من 11 إلى 18 درجة |
| مستوى قلق الامتحان المتوسط | من 19 إلى 26 درجة |
| مستوى قلق الامتحان المرتفع | من 27 إلى 33 درجة |

وقد تضمنت التعليمات المرفقة بالمقياس مقدمة تعريفية مختصرة بالمقياس والهدف من تطبيقه، ثم كيفية الإجابة على بنوده، مع التأكيد على أهمية الإجابة على جميع البنود بدقة وصدق، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأي التلميذ بدقة، كما تمت الإشارة إلى أن المعلومات التي يتم الحصول

عليها من خلال المقياس ستحاط بالسرية التامة، وأنها لن تستغل إلا في للبحث العلمي، بالإضافة إلى ضرورة الإجابة على كل البنود، واختيار بديل واحد فقط من بين البدائل الثلاثة المعروضة.(الملحق07)

### 3. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية:

تم استخدام عددا من الأساليب الإحصائية، وفق ما تقتضيه فرضيات الدراسة، مع الاستعانة بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ( SPSS.14)، كما تم الاستعانة ببرنامج (Excel)، بحيث إستخدم في الدراسة معامل الارتباط بيرسون.

### خلاصة الفصل:

من خلال إجراء الدراسة الإستطلاعية لميدان البحث، تم التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالثانويات، والتي من خلالها تم التعرف على إمكانية تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية (خصوصا توفّر المكان المناسب)، مع التأكد من وجود العينة المطلوبة، بالخصائص المناسبة، واستعدادها للمشاركة في الدراسة، وقد تم تعديل في الصياغة اللغوية لبعض البنود في مقياس فاعلية الذات، وكذلك بعض البنود في مقياس قلق الامتحان، إنطلاقا من آراء أغلب المحكمين، والتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية، وتم تحديد عينة الدراسة الأساسية ومعرفة خصائصها، وكما سيتم التطرق في الفصل الموالي إلى تحليل وتفسير النتائج ومناقشتها.

# الفصل الخامس:

# عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

**تمهيد**

1. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها**
2. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها**
3. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها ومناقشتها**
4. **عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها ومناقشتها**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

يتم التطرّق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج وذلك بالاستناد إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع قلق الإمتحان من جهة، ومن جهة أخرى الدراسات التي تطرقت لموضوع فاعلية الذات.

بحيث يتم عرض نتائج أفراد العينة، ويتم عرض نتائجهم مصنفة حسب مستويات المقياسين المعتمدين، وبعدها يتم عرض نتائج معامل الإرتباط بيرسون للكشف عن وجود علاقة أو عدم وجودها بين متغير فاعلية الذات ومتغير قلق الامتحان، لدى أفراد العينة، بداية بقلق الاستعداد للإمتحان وبعدها قلق أداء الإمتحان وأخيرا قلق انتظار نتيجة الإمتحان، ثم يتم عرض نتائج جميع أفراد العينة مجتمعة وتحليلها ومناقشتها.

**1 ــ عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها:**

بعد الحصول على البيانات وتفريغها في البرنامج الإحصائي (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ( 14ــ SPSS) قصد معالجتها وتفريغها تم الحصول على النتائج التالية:

تنص الفرضية الجزئية الأولى في الدراسة الحالية على أنه:

"لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الاستعداد للإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ الذين حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياسي فاعلية الذات والبعد الأول من مقياس قلق الإمتحان (قلق الاستعداد للإمتحان).

| جدول رقم( 19): نتائج أفراد العينة في فاعلية الذات وقلق الاستعداد للامتحان | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأفراد | فاعلية الذات | قلق الاستعداد للإمتحان | الأفراد | فاعلية الذات | قلق الاستعداد للإمتحان | الأفراد | فاعلية الذات | قلق الاستعداد للإمتحان |
| **1** | 59 | 26 | **24** | 71 | 25 | **47** | 63 | 24 |
| **2** | 71 | 17 | **25** | 63 | 20 | **48** | 63 | 20 |
| **3** | 69 | 19 | **26** | 75 | 23 | **49** | 67 | 21 |
| **4** | 65 | 22 | **27** | 58 | 24 | **50** | 62 | 26 |
| **5** | 65 | 20 | **28** | 65 | 21 | **51** | 63 | 21 |
| **6** | 68 | 24 | **29** | 74 | 21 | **52** | 67 | 23 |
| **7** | 70 | 20 | **30** | 69 | 25 | **53** | 81 | 24 |
| **8** | 67 | 21 | **31** | 76 | 25 | **54** | 78 | 22 |
| **9** | 68 | 27 | **32** | 72 | 17 | **55** | 68 | 18 |
| **10** | 60 | 25 | **33** | 68 | 21 | **56** | 67 | 22 |
| **11** | 67 | 20 | **34** | 56 | 21 | **57** | 60 | 20 |
| **12** | 71 | 22 | **35** | 67 | 20 | **58** | 76 | 25 |
| **13** | 67 | 20 | **36** | 69 | 22 | **59** | 60 | 18 |
| **14** | 67 | 21 | **37** | 66 | 21 | **60** | 69 | 21 |
| **15** | 70 | 24 | **38** | 63 | 20 | **61** | 71 | 15 |
| **16** | 78 | 21 | **39** | 67 | 23 | **62** | 69 | 23 |
| **17** | 73 | 20 | **40** | 59 | 24 | **63** | 73 | 21 |
| **18** | 74 | 21 | **41** | 67 | 21 | **64** | 75 | 21 |
| **19** | 63 | 22 | **42** | 71 | 21 | **65** | 76 | 18 |
| **20** | 61 | 26 | **43** | 72 | 24 | **66** | 62 | 24 |
| **21** | 71 | 27 | **44** | 71 | 23 | **67** | 61 | 21 |
| **22** | 61 | 23 | **45** | 65 | 25 | **68** | 68 | 23 |
| **23** | 73 | 24 | **46** | 63 | 22 | **69** | 70 | 20 |
| | | | | | | **70** | 67 | 18 |

يظهر من خلال الجدول السابق النتائج الكلية لاستجابة أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات والبعد الأول من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق الاستعداد للإمتحان)، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس فاعلية الذات هي الدرجة (58) والتي حصل عليها الفرد رقم (27) وهي درجة تقع في المستوى المتوسط، بينما حصل الفرد رقم(16) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (78) وهي درجة تقع في المستوى المرتفع.

وأما البعد الأول من أبعاد مقياس قلق الإمتحان (قلق الاستعداد للإمتحان) أقل درجة تم الحصول عليها وهي درجة (15) و التي حصل عليها الفرد رقم (61) وهي درجة تقع

في المستوى المنخفض، بينما حصل الفرد رقم(9) على أعلى درجة في هذا البعد وهي تبلغ(27) وهي درجة تقع في المستوى المرتفع.

ومن خلال النتائج المشار إليها يمكن تصنيف درجات أفراد العينة حسب مستويات مقياس فاعلية الذات، التي تصنف كما يلي:

- المستوى المنخفض من (32) إلى (53)
- المستوى المتوسط من (54) إلى (75)
- المستوى المرتفع من (76) إلى (96)

وأما مستويات البعد الأول (قلق الاستعداد للإمتحان) فهي كالتالي:

- المستوى المنخفض من (11) إلى (18)
- المستوى المتوسط من (19) إلى (26)
- المستوى المرتفع من (27) إلى (33)

**جدول رقم(20): توزيع نتائج التلاميذ حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات، وقلق الاستعداد للإمتحان**

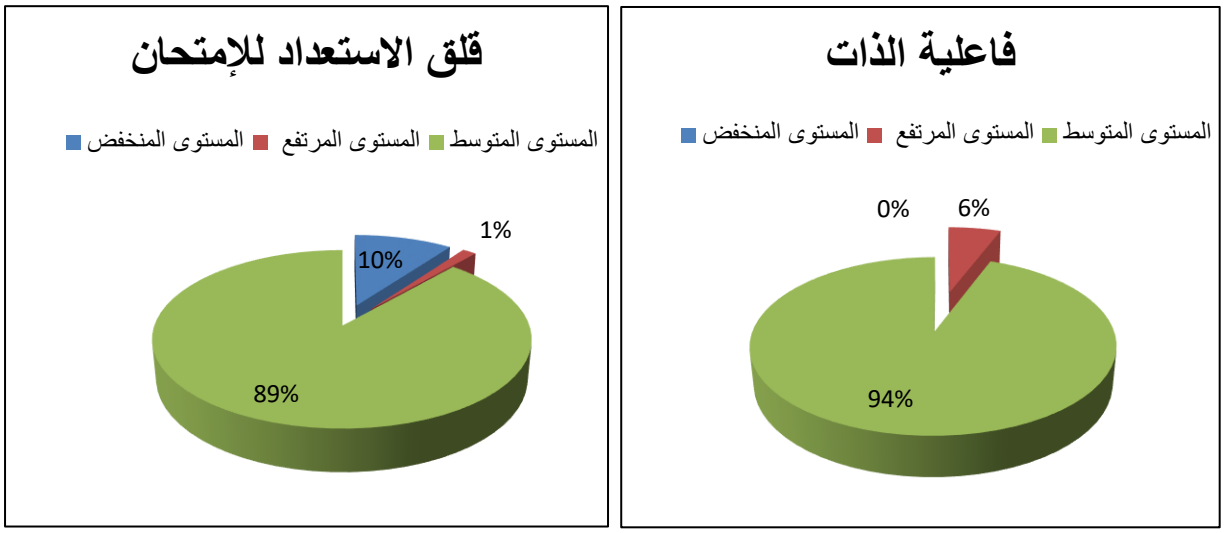
| | مستوى منخفض | مستوى متوسط | مستوى مرتفع | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| **فعالية الذات** | 0 (%0) | 66 (%94) | 4 (%6) | 70(%100) |
| **قلق الاستعداد للإمتحان** | 7 (%10) | 62 (%89) | 1(%1) | 70(%100) |

يظهر من خلال الجدول السابق أن (66) فردا من التلاميذ حصلوا على درجات متوسطة في مقياس السلوك فاعلية الذات من مجموع أفراد العينة، كما حصل (4) تلاميذ على درجات مرتفعة في المقياس المذكور، بينما لم يحصل أي فرد على درجة منخفضة من مجموع أفراد العينة.

وأما نتائج أفراد العينة في البعد الأول لمقياس قلق الإمتحان (قلق الاستعداد للإمتحان)، فإن(62) منهم حصلوا على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات البعد الأول قلق الاستعداد للإمتحان، بينما حصل فردا(1) منهم على درجات مرتفعة، في

الوقت الذي حصل فيه (7) أفراد على درجة منخفضة على بعد قلق الاستعداد للإمتحان من مجموع أفراد العينة.

والشكل التالي يوضح ذلك:




**شكل رقم(04): توزيع نتائج التلاميذ حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات، وقلق الاستعداد للامتحان**

يظهر من خلال الشكل السابق أن (94%) من التلاميذ حصلوا على نسبة متوسطة في مقياس فاعلية الذات من مجموع أفراد العينة، كما حصل (6%) تلميذا على نسبة مرتفعة في المقياس المذكور، بينما لم يحصل أي فرد على نسبة منخفضة من مجموع أفراد العينة، أي أن جميع درجات أفراد العينة ينقسمون بين درجات المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.

بينما تختلف نتائج أفراد العينة في البعد الأول لمقياس قلق الإمتحان (قلق الاستعداد للإمتحان) مع نتائجهم في مقياس فاعلية الذات، حيث أن أغلب أفراد العينة بما نسبته (89%) منهم، حصلوا على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات البعد الأول قلق الاستعداد للإمتحان، بينما حصل (1%) منهم على درجات مرتفعة، في الوقت الذي حصل (10%) فقط من أفراد العينة الذكور على درجات منخفضة على بعد قلق الاستعداد للإمتحان.

كما يظهر من خلال الشكل أنه على الرغم من أن معظم درجات التلاميذ في مقياس فاعلية الذات تقع في المستوى المتوسط والمستوى المرتفع، إلا أن ذلك لم يمنع حصول بعض أفراد العينة على درجات مرتفعة في بعد الأول لمقياس قلق الإمتحان (قلق الاستعداد للإمتحان).

وللتأكد من وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرين لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتم فيما يلي

عرض نتائج حساب معامل الإرتباط بيرسون بين فاعلية الذات وقلق الاستعداد للإمتحان (أنظر ملحق رقم08).

**جدول رقم(21): نتائج معامل الارتباط بين فاعلية الذات وقلق الاستعداد للإمتحان**

| | ن | م ح | ع | "ر" | م | ق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **فاعلية الذات** | 70 | 67.83 | 5.29 | _0.069 | 0.570 | غير دال |
| **قلق الاستعداد للإمتحان** | 70 | 21.85 | 2.48 | | | |

**حيث أن:**

- **ن:** يمثل حجم العينة
- **"ر":** يمثل معامل الإرتباط
- **م ح:** يمثل المتوسط الحسابي
- **م:** يمثل مستوى الدلالة
- **ع:** يمثل الإنحراف المعياري
- **ق:** يمثل إتخاذ القرار

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس فاعلية الذات يساوي (67.83)، بينما بلغ الإنحراف المعياري (5.29)، وهو ما يدل على أن الدرجات متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج البعد الأول قلق الاستعداد الإمتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة بلغ(21.85)، وبلغ إنحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (2.48)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الإرتباط بيرسون بين نتائج الأفراد العينة في مقياس فاعلية الذات ونتائجهم في البعد الأول من أبعاد مقياس قلق الإمتحان(قلق الاستعداد للامتحان)،

والذي تبين أنه يساوي(0.069_) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.570) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن معامل الإرتباط غير دال إحصائيا.

ومنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات و قلق الاستعداد للإمتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الأولى في الدراسة الحالية

قد يرجع ذلك إلى أن فترة الإستعداد للإمتحان تعتبر من المحددات الرئيسية لنجاح التلميذ أو فشله، وتكثر معتقدات التلاميذ اللاعقلانية في هذه الفترة بالذات، نظرا لعدم محدوديتها، حيث أن كثيرا من التلاميذ يعتقدون (إعتقادا خاطئا)، أن فترة التحضير الإمتحان شهادة البكالوريا، تنحصر في الشهر الأخير الذي يسبق موعد الإمتحان، كما أن فترة التحضير تبدأ من الفصل الدراسي الأخير، بينما يحرص ذوي الهمم العالية والأفكار العقلانية على بداية التحضير للبكالوريا من العطلة الصيفية التي تسبق دخولهم للسنة الثالثة ثانوي، أو على أقصى تقدير منذ بداية العام الدراسي.

وتعتبر وقاية التلاميذ من قلق الإمتحان في هذه الفترة ضرورة ملحة، ويتم ذلك من خلال توجيه التلاميذ المقبلين على إمتحانات شهادة البكالوريا خاصة منذ بداية السنة الدراسية، وحثهم على تنظيم طريقة مراجعتهم للدروس، وإنجاز جدول خاص لذلك، والإلتزام الجاد به.

ذكر"**باندورا**" **(Bandura)** بأن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة، فهي تؤثر على الأهداف، وكذلك العمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعي الفاعلية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضي الفاعلية عمليات الفشل ويفكرون فيها، وأضاف أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدراتهم على السيطرة على البيئة ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فاعلية الذات، فهي التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم فبعضهم يرى بعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطورها والإستفادة من أداء المهام الصعبة، بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء.(صالح عواطف، 88: 1993)

ونجد أن نتائج الدراسة الحالية ومع مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، قد اتفقت مع دراسة "**عواطف صالح**" **(1993)** التي توصلت بدورها إلى أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين فاعلية الذات والضغوط الدراسية، كما تؤكد نتائج دراسة **(غربي عبد الناصر،2015)**، أن هذا النوع من القلق (قلق الاستعداد)، يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات، أو في تنظيمها، أو مراجعتها قبل الإمتحان، أو إستدعائها في مواقف الإمتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الإنخفاض في التحصيل الدراسي للطلبة ذوي قلق الإمتحان المرتفع إلى عمليات الترميز أو التنظيم المعلومات وإستدعائها في موقف الإمتحان.

(غربي، 130: 2015)

**2ــ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها:**

تنص الفرضية الجزئية الثانية في الدراسة الحالية على أنه:

"لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق أداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

يتم فيما يلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياسي فاعلية الذات والبعد الثاني من مقياس قلق الإمتحان (قلق أداء الإمتحان).

| جدول رقم (22): نتائج أفراد العينة فاعلية الذات وقلق أداء للإمتحان | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأفراد | فاعلية الذات | أداء الإمتحان | الأفراد | فاعلية الذات | أداء الإمتحان | الأفراد | فاعلية الذات | أداء الإمتحان |
| **1** | 59 | 22 | **24** | 71 | 26 | **47** | 63 | 26 |
| **2** | 71 | 21 | **25** | 63 | 17 | **48** | 63 | 20 |
| **3** | 69 | 25 | **26** | 75 | 21 | **49** | 67 | 20 |
| **4** | 65 | 20 | **27** | 58 | 20 | **50** | 62 | 25 |
| **5** | 65 | 26 | **28** | 65 | 20 | **51** | 63 | 28 |
| **6** | 68 | 29 | **29** | 74 | 23 | **52** | 67 | 22 |
| **7** | 70 | 26 | **30** | 69 | 21 | **53** | 81 | 25 |
| **8** | 67 | 28 | **31** | 76 | 20 | **54** | 78 | 20 |
| **9** | 68 | 26 | **32** | 72 | 19 | **55** | 68 | 23 |
| **10** | 60 | 16 | **33** | 68 | 24 | **56** | 67 | 27 |
| **11** | 67 | 22 | **34** | 56 | 19 | **57** | 60 | 26 |
| **12** | 71 | 27 | **35** | 67 | 16 | **58** | 76 | 27 |
| **13** | 67 | 19 | **36** | 69 | 27 | **59** | 60 | 25 |
| **14** | 67 | 24 | **37** | 66 | 22 | **60** | 69 | 19 |
| **15** | 70 | 31 | **38** | 63 | 26 | **61** | 71 | 17 |
| **16** | 78 | 15 | **39** | 67 | 25 | **62** | 69 | 27 |
| **17** | 73 | 26 | **40** | 59 | 28 | **63** | 73 | 23 |
| **18** | 74 | 29 | **41** | 67 | 28 | **64** | 75 | 24 |
| **19** | 63 | 21 | **42** | 71 | 26 | **65** | 76 | 26 |
| **20** | 61 | 25 | **43** | 72 | 26 | **66** | 62 | 27 |
| **21** | 71 | 19 | **44** | 71 | 24 | **67** | 61 | 20 |
| **22** | 61 | 18 | **45** | 65 | 24 | **68** | 68 | 25 |
| **23** | 73 | 24 | **46** | 63 | 23 | **69** | 70 | 29 |
| | | | | | | **70** | 67 | 22 |

يظهر من خلال الجدول السابق النتائج الكلية لإستجابة أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات والبعد الثاني من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق أداء الإمتحان)، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس فاعلية الذات وهي درجة (58) والتي حصل عليها الفرد رقم (27)، وهي درجة تقع في المستوى المتوسط بينما حصل الفرد رقم (16) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (78) وهي درجة تقع في المستوى المرتفع.

وأما البعد الثاني من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق أداء الإمتحان) أقل درجة تم الحصول عليها وهي درجة (15) والتي حصل عليها الفرد رقم (16) وهي درجة تقع في

المستوى المنخفض، بينما حصل الفرد رقم(69) على أعلى درجة في هذا البعد وهي تبلغ(29) وهي درجة تقع في المستوى المرتفع.

ومن خلال النتائج المشار إليها يمكن تصنيف درجات أفراد العينة حسب مستويات مقياس فاعلية الذات إلى الأتي:

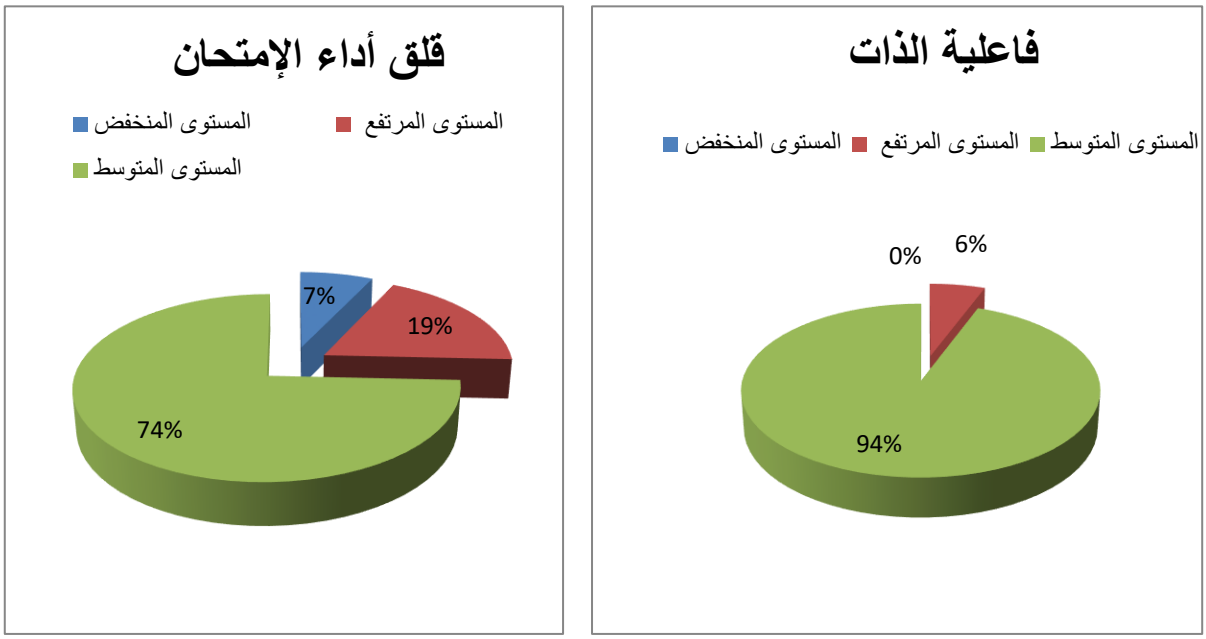
**جدول رقم(23): توزيع نتائج التلاميذ حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات، وقلق أداء الإمتحان**

| | مستوى منخفض | مستوى متوسط | مستوى مرتفع | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| **فعالية الذات** | 0 (%0) | 66 (%94) | 4 (%6) | 70(%100) |
| **قلق أداء الإمتحان** | 5 (%7) | 52 (%74) | 13(%19) | 70(%100) |

يظهر من خلال الجدول السابق أن (66) فردا من التلاميذ حصلوا على درجات متوسطة في مقياس السلوك فاعلية الذات من مجموع أفراد العينة، كما حصل (4) تلاميذ على درجات مرتفعة في المقياس المذكور، بينما لم يحصل أي فرد على درجة منخفضة من مجموع أفراد العينة.

وأما نتائج أفراد العينة في البعد الثاني لمقياس قلق الإمتحان (قلق أداء الإمتحان)، فإن(52) منهم حصلوا على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات البعد الثاني قلق أداء الإمتحان، بينما حصل (13) فردا منهم على درجات مرتفعة، في الوقت الذي حصل فيه (5) أفراد على درجة منخفضة على بعد قلق أداء الإمتحان من مجموع أفراد العينة.

والشكل التالي يوضح ذلك:




**شكل رقم(05): توزيع نتائج التلاميذ حسب مستويات فاعلية الذات، وقلق أداء الإمتحان**

يظهر من خلال الشكل السابق أن (94%) من التلاميذ حصلوا على نسبة متوسطة في مقياس فاعلية الذات من مجموع أفراد العينة، كما حصل (6%) تلميذا على نسبة مرتفعة في المقياس المذكور، بينما لم يحصل أي فرد على نسبة منخفضة من مجموع أفراد العينة، أي أن جميع درجات أفراد العينة ينقسمون بين درجات المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.

بينما تختلف نتائج أفراد العينة في البعد الثاني لمقياس قلق الإمتحان (قلق أداء الإمتحان) مع نتائجهم في مقياس فاعلية الذات، حيث أن أغلب أفراد العينة بما نسبته (74%) منهم، حصلوا على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات البعد الثاني قلق أداء الإمتحان، بينما حصل (19%) منهم على درجات مرتفعة، في الوقت الذي حصل (7%) فقط من أفراد العينة على درجات منخفضة على بعد قلق أداء الإمتحان.

كما يظهر من خلال الشكل أنه على الرغم من أن معظم درجات التلاميذ في مقياس فاعلية الذات تقع في المستوى المتوسط والمستوى المرتفع، إلا أن ذلك لم يمنع حصول

بعض أفراد العينة على درجات مرتفعة في بعد الثاني لمقياس قلق الإمتحان (قلق أداء الإمتحان).

وللتأكد من وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرين لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتم فيما يلي:

عرض نتائج حساب معامل الإرتباط بيرسون بين فاعلية الذات وقلق أداء الإمتحان. (أنظر ملحق رقم08).

**جدول رقم (24): نتائج معامل الإرتباط بين فاعلية الذات وقلق أداء الامتحان لدى أفراد العينة التلاميذ**

| | ن | م ح | ع | "ر" | م | ق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **فاعلية الذات** | 70 | 67.83 | 5.29 | 0.082 | 0.500 | غير دالة |
| **قلق أداء الامتحان** | 70 | 23.38 | 3.65 | | | |

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس فاعلية الذات يساوي (67.83)، بينما بلغ الإنحراف المعياري (5.29)، وهو ما يدل على أن الدرجات متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج البعد الثاني قلق الأداء الإمتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة بلغ (23.38)، وبلغ إنحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (3.65)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الإرتباط بيرسون بين نتائج الأفراد العينة في مقياس فاعلية الذات ونتائجهم في البعد الثاني من أبعاد مقياس قلق الإمتحان (قلق أداء الإمتحان)، والذي تبين أنه يساوي (0.082) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.500) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

ومنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق أداء الإمتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في أطار النظري للدراسة وهذا يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الإخفاق المتكرر

يخفضها والمظاهر السلبية للفاعلية مرتبطة بالإخفاق، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بفاعلية الذات لدى الفرد، ولذا فمن الضروري تزويدهم بطرق عملية للتعامل مع بعض المشكلات، كالتعامل مع التوتر، الخوف، الإحساس بالرغبة في القيء، الخوف من الإغماء وفقدان السيطرة على الجسم...الخ، وغيرها من المشكلات التي يواجهها التلميذ أثناء تعرضه لقلق الإمتحان. (أبو عزب، 2008: 65)

ويرجع السبب لعدم الاستعداد الجيد للامتحان قد يكون في حد ذاته سببا للشعور بالقلق في موقف الامتحان، مقارنة بفترة الاستعداد له، لأنه في هذه الفترة يمكن تمييز الأعراض المختلفة لقلق الامتحان، وذلك لأن القلق يبلغ أقصى حدوده خلال ذلك الموقف.

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سليمة **سايحي (2004)** التي توصلت بدورها لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان، وكذلك دراسة أبو حجلة(2007)، أن بالنسبة لقلق الأداء لها تفسير يتصل بالأنتباه قلق الإمتحانات، فالتلاميذ ذوي القلق العالي للإمتحان يقسمون غالبا أنتباهم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في موقف الإمتحان أو إستجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

### 3ــ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها ومناقشتها:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة في الدراسة الحالية على أنه:

"لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق إنتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياسي فاعلية الذات والبعد الثالث من مقياس قلق الإمتحان (قلق إنتظار نتيجة الإمتحان).

| جدول رقم( 25 ): نتائج أفراد العينة فاعلية الذات وقلق انتظار نتيجة الإمتحان | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأفراد | فاعلية الذات | إنتظار نتيجة الإمتحان | الأفراد | فاعلية الذات | إنتظار نتيجة الإمتحان | الأفراد | فاعلية الذات | إنتظار نتيجة الإمتحان |
| **1** | 59 | 18 | **24** | 71 | 25 | **47** | 63 | 25 |
| **2** | 71 | 21 | **25** | 63 | 20 | **48** | 63 | 24 |
| **3** | 69 | 23 | **26** | 75 | 22 | **49** | 67 | 26 |
| **4** | 65 | 22 | **27** | 58 | 19 | **50** | 62 | 20 |
| **5** | 65 | 26 | **28** | 65 | 17 | **51** | 63 | 29 |
| **6** | 68 | 27 | **29** | 74 | 18 | **52** | 67 | 22 |
| **7** | 70 | 24 | **30** | 69 | 21 | **53** | 81 | 22 |
| **8** | 67 | 25 | **31** | 76 | 22 | **54** | 78 | 23 |
| **9** | 68 | 26 | **32** | 72 | 22 | **55** | 68 | 21 |
| **10** | 60 | 23 | **33** | 68 | 20 | **56** | 67 | 24 |
| **11** | 67 | 22 | **34** | 56 | 20 | **57** | 60 | 26 |
| **12** | 71 | 22 | **35** | 67 | 19 | **58** | 76 | 18 |
| **13** | 67 | 23 | **36** | 69 | 26 | **59** | 60 | 27 |
| **14** | 67 | 29 | **37** | 66 | 23 | **60** | 69 | 21 |
| **15** | 70 | 28 | **38** | 63 | 23 | **61** | 71 | 18 |
| **16** | 78 | 14 | **39** | 67 | 19 | **62** | 69 | 22 |
| **17** | 73 | 21 | **40** | 59 | 20 | **63** | 73 | 19 |
| **18** | 74 | 28 | **41** | 67 | 26 | **64** | 75 | 23 |
| **19** | 63 | 20 | **42** | 71 | 27 | **65** | 76 | 24 |
| **20** | 61 | 25 | **43** | 72 | 24 | **66** | 62 | 31 |
| **21** | 71 | 16 | **44** | 71 | 19 | **67** | 61 | 26 |
| **22** | 61 | 15 | **45** | 65 | 25 | **68** | 68 | 28 |
| **23** | 73 | 24 | **46** | 63 | 21 | **69** | 70 | 21 |
| | | | | | | **70** | 67 | 21 |

يظهر من خلال الجدول السابق النتائج الكلية لإستجابة أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات والبعد الثالث من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق إنتظار نتيجة الإمتحان)، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس فاعلية الذات وهي درجة (58) والتي حصل عليها الفرد رقم (27) وهي درجة تقع في المستوى المتوسط، بينما حصل الفرد رقم(16) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (78) وهي درجة تقع في المستوى المرتفع.

وأما البعد الثالث من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق إنتظار نتيجة الإمتحان) أقل درجة تم الحصول عليها وهي درجة (14) والتي حصل عليها الفرد رقم (16) وهي درجة تقع في المستوى المنخفض، بينما حصل الفرد رقم(66) على أعلى درجة في هذا البعد وهي تبلغ(31) وهي درجة تقع في المستوى المرتفع.

ومن خلال النتائج المشار إليها يمكن تصنيف درجات أفراد العينة حسب مستويات مقياس فاعلية الذات، التي تصنف كما يلي:

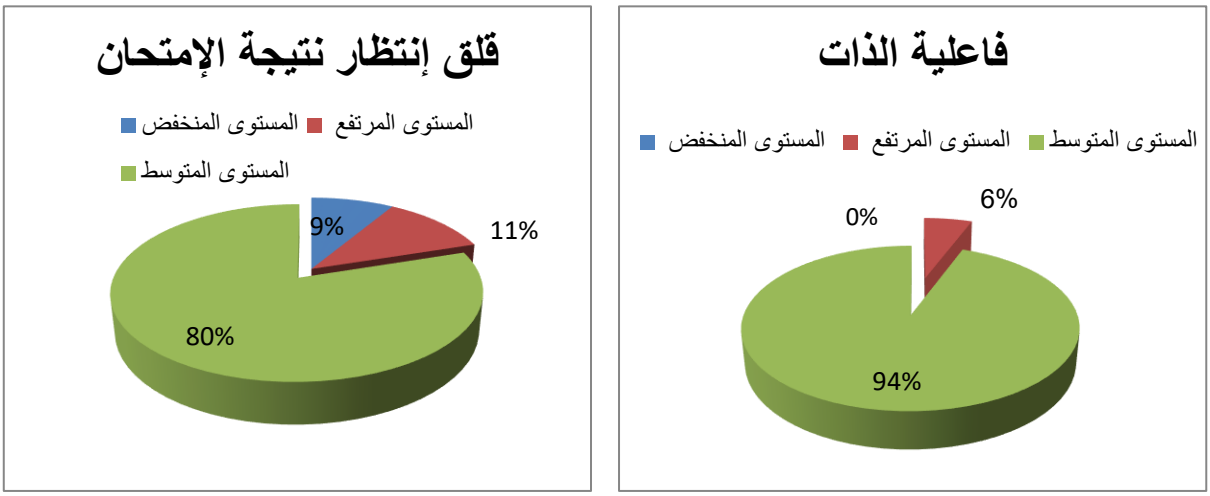
**جدول رقم(26): توزيع نتائج التلاميذ حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات، وقلق إنتظار نتيجة الإمتحان**

| | مستوى منخفض | مستوى متوسط | مستوى مرتفع | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| **فعالية الذات** | 0 (%0) | 66 (%94) | 4 (%6) | 70(%100) |
| **قلق إنتظار نتيجة الإمتحان** | 6 (%9) | 56(%80) | 8(%11) | 70(%100) |

يظهر من خلال الجدول السابق أن (66) فردا من التلاميذ حصلوا على درجات متوسطة في مقياس السلوك فاعلية الذات من مجموع أفراد العينة، كما حصل (4) تلاميذ على درجات مرتفعة في المقياس المذكور، بينما لم يحصل أي فرد على درجة منخفضة من مجموع أفراد العينة.

وأما نتائج أفراد العينة في البعد الثالث لمقياس قلق الإمتحان (قلق إنتظار نتيجة الإمتحان)، فإن(56) منهم حصلوا على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات البعد الثالث قلق إنتظار نتيجة الإمتحان، بينما حصل (8) أفراد منهم على درجات مرتفعة، في الوقت الذي حصل فيه (6) أفراد على درجة منخفضة على بعد قلق إنتظار نتيجة الإمتحان من مجموع أفراد العينة.

والشكل التالي يوضح ذلك:




**شكل رقم(06): توزيع نتائج التلاميذ حسب مستويات فاعلية الذات، وقلق إنتظار نتيجة الإمتحان**

يظهر من خلال الشكل السابق أن (94%) من التلاميذ حصلوا على نسبة متوسطة في مقياس فاعلية الذات من مجموع أفراد العينة، كما حصل (6%) تلميذا على نسبة مرتفعة في المقياس المذكور، بينما لم يحصل أي فرد على نسبة منخفضة من مجموع أفراد العينة، أي أن جميع درجات أفراد العينة ينقسمون بين درجات المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.

بينما تختلف نتائج أفراد العينة في البعد الثالث لمقياس قلق الإمتحان (قلق إنتظار نتيجة الإمتحان) مع نتائجهم في مقياس فاعلية الذات، حيث أن أغلب أفراد العينة بما نسبته (80%) منهم، حصلوا على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات البعد الثالث قلق إنتظار نتيجة الإمتحان، بينما حصل (11%) منهم على درجات مرتفعة، في الوقت الذي حصل (9%) فقط من أفراد العينة على درجات منخفضة على بعد قلق إنتظار نتيجة الإمتحان.

كما يظهر من خلال الشكل أنه على الرغم من أن معظم درجات التلاميذ في مقياس فاعلية الذات تقع في المستوى المتوسط والمستوى المرتفع، إلا أن ذلك لم يمنع حصول بعض أفراد العينة على درجات مرتفعة في بعد الثالث لمقياس قلق الإمتحان (قلق إنتظار نتيجة الإمتحان).

وللتأكد من وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرين لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتم في ما يلي:

عرض نتائج حساب معامل الإرتباط بيرسون بين فاعلية الذات وقلق إنتظار نتيجة الإمتحان.(أنظر ملحق رقم08).

**جدول رقم(27): نتائج معامل الإرتباط بين فاعلية الذات وقلق إنتظار نتيجة الإمتحان**

| | ن | م ح | ع | "ر" | م | ق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **فاعلية الذات** | 70 | 67.83 | 5.29 | 0.099 | 0.416 | غير دالة |
| **قلق إنتظار نتيجة الإمتحان** | 70 | 22.58 | 3.49 | | | |

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس فاعلية الذات يساوي (67.83)، بينما بلغ الإنحراف المعياري (5.29)، وهو ما يدل على أن الدرجات متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج البعد الثالث قلق إنتظار نتيجة الإمتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة بلغ(22.58)، وبلغ إنحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (3.49)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الإرتباط بيرسون بين نتائج الأفراد العينة في مقياس فاعلية الذات ونتائجهم في البعد الثالث من أبعاد مقياس قلق الإمتحان(قلق إنتظار نتيجة الإمتحان)، والذي تبين أنه يساوي (0.099) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.416) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن معامل الإرتباط غير دال إحصائيا.

ومنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات و قلق انتظار نتيجة الإمتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما جاء في الجانب النظري، وهذا ما أدلت عليه "**مادكوس**" **(Madckos)** أن الأفراد الذين يعتمدون على إنجازاتهم الأدائية للكم على فاعليتهم الذاتية يستخدمون مصادر أخرى للمعلومات، كمهارات الحكم الذاتي وهي تختلف في الغالب عن الإنجازات السابقة، وعندها تصبح فاعلية الذات أفضل للتنبؤ بالإنجازات

المستقبلية للفرد.وهذا ما يغفل عليه الكثير من الباحثين والمختصين في علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي عن خطورة القلق المرتبط بالإمتحان، والذي يكون في فترة إنتظار نتيجته، لأن معظمهم يعتقد أن المشكلة تنتهي بإنهاء التلميذ أداء إمتحاناته، لكن الواقع المدرسي يثبت غير ذلك تماما، إذ تعدّ فترة إنتظار التلاميذ لنتائج إمتحاناتهم، من أطول الفترات وأصعبها في نظر التلاميذ أنفسهم، وفي نظر بعض الأولياء المهتمين بما ستسفر عنه نتائج أبنائهم، إن فترة إنتظار الإعلان عن نتائج التلاميذ في شهادة البكالوريا بصفة خاصة، فترة طويلة، حيث تقارب الشهر الكامل، يقضيها معظم التلاميذ (خاصة ذوي قلق الإمتحان المرتفع)، في حالة من الترقب والتوتر، وتسيطر على أكثرهم أفكار لاعقلانية متسلطة، تحرمهم من ممارسة العديد من النشاطات الإعتيادية، التي كانوا سيمارسونها لو لم يكونوا في ذلك الوضع من الترقب والقلق.(رياض العاسمي، 2012)

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **الكحالي**، (2005) التي توصلت الدراسة إلى وجود إرتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الإختبار لدى أفراد العينة، وكذلك دراسة **السنباطي**، (2009) التي توصلت بدورها الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، وعدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز والثقة بالنفس.

## 4.عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها ومناقشتها:

تنص الفرضية العامة في الدراسة الحالية على أنه:

" لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الإمتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي "

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ السنة الثالثة ثانوي التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياسي فاعلية الذات وقلق الإمتحان.

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياسي فاعلية الذات و مقياس قلق الإمتحان.

| جدول رقم( 28 ): نتائج أفراد العينة فاعلية الذات وقلق الإمتحان | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأفراد | فاعلية الذات | قلق الإمتحان | الأفراد | فاعلية الذات | قلق الإمتحان | الأفراد | فاعلية الذات | قلق الإمتحان |
| **1** | 59 | 66 | **24** | 71 | 76 | **47** | 63 | 75 |
| **2** | 71 | 59 | **25** | 63 | 57 | **48** | 63 | 64 |
| **3** | 69 | 67 | **26** | 75 | 66 | **49** | 67 | 67 |
| **4** | 65 | 64 | **27** | 58 | 63 | **50** | 62 | 71 |
| **5** | 65 | 72 | **28** | 65 | 58 | **51** | 63 | 78 |
| **6** | 68 | 80 | **29** | 74 | 62 | **52** | 67 | 67 |
| **7** | 70 | 70 | **30** | 69 | 67 | **53** | 81 | 71 |
| **8** | 67 | 74 | **31** | 76 | 67 | **54** | 78 | 56 |
| **9** | 68 | 79 | **32** | 72 | 58 | **55** | 68 | 62 |
| **10** | 60 | 64 | **33** | 68 | 65 | **56** | 67 | 73 |
| **11** | 67 | 64 | **34** | 56 | 60 | **57** | 60 | 72 |
| **12** | 71 | 71 | **35** | 67 | 55 | **58** | 76 | 70 |
| **13** | 67 | 62 | **36** | 69 | 75 | **59** | 60 | 70 |
| **14** | 67 | 74 | **37** | 66 | 66 | **60** | 69 | 61 |
| **15** | 70 | 83 | **38** | 63 | 69 | **61** | 71 | 50 |
| **16** | 78 | 50 | **39** | 67 | 67 | **62** | 69 | 72 |
| **17** | 73 | 67 | **40** | 59 | 72 | **63** | 73 | 63 |
| **18** | 74 | 78 | **41** | 67 | 75 | **64** | 75 | 68 |
| **19** | 63 | 63 | **42** | 71 | 74 | **65** | 76 | 68 |
| **20** | 61 | 76 | **43** | 72 | 74 | **66** | 62 | 82 |
| **21** | 71 | 62 | **44** | 71 | 66 | **67** | 61 | 67 |
| **22** | 61 | 56 | **45** | 65 | 74 | **68** | 68 | 76 |
| **23** | 73 | 72 | **46** | 63 | 66 | **69** | 70 | 70 |
| | | | | | | **70** | 67 | 61 |

يظهر من خلال الجدول السابق النتائج الكلية لإستجابة أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات و مقياس قلق الامتحان، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس فاعلية الذات وهي درجة (58) والتي حصل عليها الفرد رقم (27) وهي درجة تقع في المستوى المتوسط، بينما حصل الفرد رقم(16) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (78) وهي درجة تقع في المستوى المرتفع.

وأما مقياس قلق الامتحان أقل درجة تم الحصول عليها وهي درجة (50) والتي حصل عليها الفرد رقم (16) و(61) وهي درجة تقع على المستوى المنخفض، بينما

حصل الفرد رقم(09) على أعلى درجة وهي تبلغ(79) وهي درجة تقع على المستوى المرتفع.

ومن خلال النتائج المشار إليها يمكن تصنيف درجات أفراد العينة حسب مستويات مقياس فاعلية الذات، التي تصنف كما يلي:

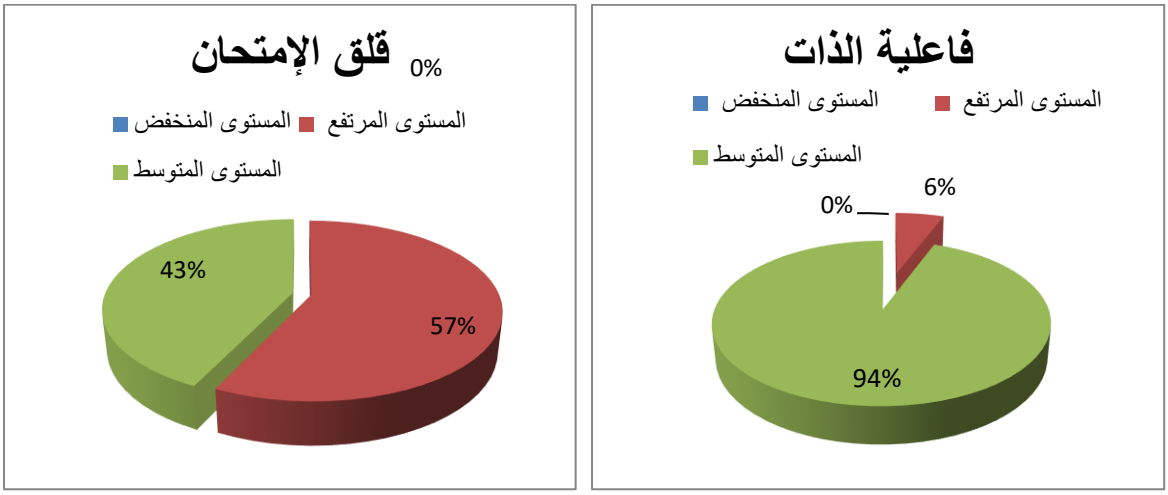
| جدول رقم(29): توزيع نتائج التلاميذ حسب مستويات فاعلية الذات، وقلق الإمتحان | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | مستوى منخفض | مستوى متوسط | مستوى مرتفع | المجموع |
| فعالية الذات | 0 (%0) | 66 (%94) | 4 (%6) | 70(%100) |
| قلق الإمتحان | 0 (%0) | 30(%43) | 40(%57) | 70(%100) |

يظهر من خلال الجدول السابق أن (66) فردا من التلاميذ حصلوا على درجات متوسطة في مقياس السلوك فاعلية الذات من مجموع أفراد العينة، كما حصل (4) تلاميذ على درجات مرتفعة في المقياس المذكور، بينما لم يحصل أي فرد على درجة منخفضة من مجموع أفراد العينة التلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وأما نتائج أفراد العينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس قلق الإمتحان فإن(30) منهم حصلوا على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات مقياس قلق الإمتحان، بينما حصل (40) فردا منهم على درجات مرتفعة، بينما لم يحصل أي

فرد على درجة منخفضة على مقياس قلق الإمتحان من مجموع أفراد العينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

والشكل التالي يوضح ذلك:




**شكل رقم(07): توزيع نتائج التلاميذ حسب مستويات مقياسي فاعلية الذات، وقلق الإمتحان**

يظهر من خلال الشكل السابق أن (94%) من التلاميذ حصلوا على نسبة متوسطة في مقياس فاعلية الذات من مجموع أفراد العينة، كما حصل (6%) تلميذا على نسبة مرتفعة في المقياس المذكور، بينما لم يحصل أي فرد على نسبة منخفضة من مجموع أفراد العينة، أي أن جميع درجات أفراد العينة ينقسمون بين درجات المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.

بينما تختلف نتائج أفراد العينة التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس قلق الإمتحان مع نتائجهم في مقياس فاعلية الذات، حيث أن أغلب أفراد العينة بما نسبته (43%) منهم، حصلوا على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات مقياس قلق الإمتحان، بينما حصل (57%) منهم على درجات مرتفعة، بينما لم يحصل أي فرد على درجات منخفضة على مقياس قلق الإمتحان.

كما يظهر من خلال الشكل على أن معظم درجات التلاميذ في مقياس فاعلية الذات تقع في المستوى المتوسط والمستوى المرتفع، وهي كذلك في مقياس قلق الإمتحان تقع في المستوى المتوسط والمستوى المرتفع، ولم يحصل أي تلميذ منهم على درجات منخفضة في المقياسين.

وللتأكد من وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرين لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتم في ما يلي:

عرض نتائج حساب معامل الإرتباط بيرسون بين فاعلية الذات وقلق الإمتحان (أنظر ملحق رقم08).

**جدول رقم(30): نتائج معامل الإرتباط بين فاعلية الذات وقلق الإمتحان لدى أفراد العينة التلاميذ**

| | ن | م ح | ع | "ر" | م | ق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **فاعلية الذات** | 70 | 67.83 | 5.29 | 0.031 | 0.800 | غير دالة |
| **قلق الإمتحان** | 70 | 67.83 | 7.03 | | | |

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس فاعلية الذات يساوي (67.83)، بينما بلغ الإنحراف المعياري (5.29)، وهو ما يدل على أن الدرجات متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج مقياس قلق الإمتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة بلغ(67.83)، وبلغ إنحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (7.03)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الإرتباط بيرسون بين نتائج الأفراد العينة في مقياس فاعلية الذات ونتائجهم في مقياس قلق الإمتحان والذي تبين أنه يساوي (0.031) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.800) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن معامل الإرتباط غير دال إحصائيا.

ومنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات و قلق الإمتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

لذلك فإن فاعلية الذاتية لدى تلاميذ تعد أساسا مهما في تحديد مستوى دافعية ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الانجاز الشخصي، ففاعلية الذاتية تؤثر على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار الفرد تأديتها وعلى كمية الجهد الذي يبذلها الفرد لانجاز مهمة أو نشاط ما، بل على طول مدة المقاومة التي يبذلها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقة، لذلك فإن فاعلية الذات لها علاقة بالقلق الامتحان إذا كان قوية أو ضعيفة.

وتشير بعض الدراسات التي أجريت حول أسباب الخوف أو قلق من الامتحانات إلى الخوف من المستقبل المجهول نتيجة رسوب أو عدم الحصول على معدل ضعيف في المواد الدراسية أو الخوف من الفشل والخوف من الأهل أو كلام الآخرين، كما أن صعوبة الأسئلة أو نوعيتها تشكل خوفا للتلاميذ المقبلين على اختبار. وتفسر هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة **محمد زهران(1999)** إلى معرفة مدى فعالية برنامج الإرشاد المصغر المقترح، في التعامل مع مشكلتي قلق الدراسة وقلق الاختبار، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة على مقياس قلق الدراسة وقلق الامتحان وكما أظهرت أن هناك فروق دالة إحصائيًا لصالح القياس البعدي الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج الموضوع للدراسة. (حامد زهران، 1999: 06)

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **علي بن محمد مرعي مجمعي (2006)** التي توصلت بدورها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي، بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان، كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **غربي عبد الناصر(2015)**، على أن نظرية قلق الإمتحان بصفة أساسية اعتمدت على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في موقف الامتحان هو دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز الجيد في موقف الامتحان.

**خلاصة الفصل:**

تم التطرق في هذا الفصل للنتائج المتوصل إليها من خلال الجانب الميداني، وعرض نتائج الدراسة، ثم تفسيرها وتحليلها ومناقشتها وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة، وذلك أنطلاقا من نتائج العينة في أبعاد مقياس قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأخيرا تم عرض ومناقشة نتائج أفراد العينة بصفة كلية بغرض التأكد من وجود أو عدم وجود علاقة بين متغير فاعلية الذات وقلق الإمتحان، وكما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الإمتحان لدى أفراد العينة.

## خلاصة عامة وإقتراحات

تناولت الدراسة الحالية موضوع فاعلية الذات وعلاقته بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانويتي: ثانوية عبد العزيز الشريف، وثانوية عبد الرزاق عيده بولاية الوادي.

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

**1ــ** لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الاستعداد للإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2ــ لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق أداء الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3ــ لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق انتظار نتيجة الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4 ــ لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وفي ما يلي جملة من المواضيع المقترحة للدراسة والبحث:

- علاقة فاعلية الذات بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- علاقة فاعلية الذات بالحرمان العاطفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (الأيتام).
- علاقة فاعلية الذات بالدافعية للانجاز لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- علاقة فاعلية الذات بالذكاء العاطفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- علاقة قلق الإمتحان بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة االثانوية.
- علاقة قلق الإمتحان بالحرمان العاطفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية المكفوفين.
- علاقة قلق الإمتحان بالدافعية للانجاز لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

- علاقة قلق الإمتحان بالذكاء العاطفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- العمل على تصميم البرامج الإرشادية والتوجيهية للتلاميذ منخفضي فاعلية الذاتية ومرتفعي قلق الإمتحان، لمساعدتهم في تكوين صورة إيجابية عن أنفسهم.
- إجراء دراسة حول دور المستشار في التخفيف من قلق الإمتحان عند التلاميذ.
- ضرورة اهتمام القائمين على العملية التعليمية، بالكشف عن الفاعلية الذاتية وقلق الامتحان بعد وأثناء الامتحان لدى تلاميذ الثانوي عموما، وتلاميذ السنة الثالثة بشكل خاص
- ضرورة وجود أخصائي نفساني في الثانويات مما يساعد على تخفيف حدة القلق.
- تعميم ثقافة الاعتماد على النفس لدى التلاميذ.
- تعزيز الثقة بالنفس، والعمل على تنمية تقدير وتحقيق الذات لبناء نظرة صحيحة حول مفهوم الذات.
- تعزيز الثقة بالنفس، والعمل على تنمية تقدير وتحقيق الذات لبناء نظرة صحيحة حول مفهوم الذات.
- تنمية الطموح والمثابرة، ووضع خطط واستراتيجيات مستقبلية لتحقيق الأهداف المسطرة من طرف التلاميذ.

# قائمة المراجع

# قائمة المصادر والمراجع


ال غيث، سعاد(2006)، ***الصحة النفسية للطفل***، ط1، دار صفاء، عمان، الأردن.

ابتسام سالم المز وغي (2011)، ***الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي منخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من إبريل الليبية***، و المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد2، العدد3، جامعة الجبل العربي، ليبيا، ص ص 83ـــ111.

إبراهيم أحمد أبو زيد، (1987).***سيكولوجيا الذات والتوافق النفسي***، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000).***أسس البحث العلمي لأعداد الرسائل الجامعية***.عمان: الأردن.مؤسسة الوراق.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف ( 2009).***الإرشاد المدراسي***.عمان.دار المسيرة.

أبو عزب نائل إبراهيم، ( 2008)، ***فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة***، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أحمد الفلاح العلوان، خالد عبد الرحمان العطيات، (2010).***العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان في الأردن مجلة الجامعة الإسلامية***، المجلد الثامن عشر، العدد (2) كلية العلوم التربوية: جامعة الحسين بن طلال.

أحمد عبد الخالق (2001)، ***مبادئ التعلم***، ط2، دار المعرفة الجامعي، الإسكندرية.

أحمد عبد اللطيف أبوسعد (2009)، ***الإرشاد المدرسي***، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان ـــالأردن.

أحمد عزة راجع، (1979).***علم النفس الصناعي _ الموائمة الهندسية البشرية، العلاقات الهندسية***، ط2، دار القومية للطباعة والنشر.

أضواء عبد الكريم(2007)، ***أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر***، مجلة التربية والعلم، المجلد 14، العدد3، جامعة الموصل، العراق، ص 221ــ247.

إيزاك م ماركس، ( دت)، ***التعايش مع الخوف ــ فهم القلق ومكافحته***، ت: محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، مصر.

بشير معمرية (2007)، ***بحوث ودراسات في علم النفس***، ط1، الجزائر، منشورات الحبر.

بوعافية نبيلة، (2002).***الضغط المهني المدربين وعلاقته بالاستراتيجيات المقاومة وتقدير الذات***، ماجستير: جامعة الجزائر.

تالزروت وحورية وسلاف مشري، (2009).***فاعلية الذات الإرشادية حول حالات الأدمان في الوسط المدرسي لدى الأخصائيين النفسانيين قبل الخدمة***، الملتقى الوطني: حول آفة المخدرات جذورها النفسية، المركز الجامعي بالوادي، 7_8 مارس.

جابر عبد الحميد جابر، (1990).***نظرية الشخصية_ البناء – الديناميات – النموــ طرق البحث – التقويم***، دار النهضة: القاهرة.

حامد زهران محمد(1999)، ***مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الاختبار بأسلوب الموديلات والمنافسة الجماعية***، مجلة كلية التربية، ع24 جامعة عين شمس: القاهرة.

حامد عبد السلام زهران، (2001).***الصحة النفسية والعلاج النفسي***، عالم الكتب، ط3: القاهرة.

حامد عبد السلام زهران، (ب ت).***التوجيه والارشاد النفسي***، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

الحربي، ليلي مقبل بخيت (2011).***فعالية برنامج إرشادي سلوكي لخفض لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة***.رسالة ماجستير.جامعة طيبة: المملكة العربية السعودية.

حلمي المليحي.(2001).***علم النفس التربوي***، ط4، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
حافظ الجلالي (1997): ***التكيف والصحة النفسية***، ط2، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية: مصر.

حمدي علي الفرماوي، (1990).***توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة مجلة كلية التربية***، المجلد الثاني، العدد(14): جامعة المنصورة.

حياة شرقي وزهرة شتح، ( 2013).***فاعلية الذات لدى مستشار التوجيه في المؤسسة التربوية وعلاقاتها ببعض الاضطرابات المهنية***، ليسانس: جامعة الشهيد حمة لخضر

الخزي، فهد عبدالله ( 2013).***أثر قلق الإختبار على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الإختبارات الإلكترونية***.المجلة الدولية للأبحاث التربوية.

خليل عبد الرحمان المعايطة، (2007).***علم النفس الاجتماعي***، ط2، الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

دعباس، رنا محمد سعيد (1995).***أثر قلق الإمتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في مدن***.نابلس.طولكرم.قلقيلية.رسالة ماجستير.جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

راضي الوقفي (1998)، ***مقدمة في علم النفس***، ط3، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

راوية محمود دسوقي، (1997).***الحرمان الأبوي وعلاقتها بكل من التوافق النفسي و مفهوم الذات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة***، دراسة مقارنة، مجلة علم النفس، العددان (40) و(41)، الهيئة المصرية العامة للكتاب: القاهرة.

رفقة خليفة سالم، (2009).***علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية،*** مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (23): جامعة بغداد.

رياض نايل العاسمي(2008)، ***برامج الإرشاد النفسي،*** كلية التربوي الجامعي دمشق.

زروقي و رشيد، (2010).***الفعالية الذاتية وعلاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن (رسالة ماجستير، غير منشورة) جامعة الحاج لخضر:*** باتنة.

زهران، محمد حامد (2000).***الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع مشكلات الدراسة.***الطبعة 1.القاهرة.عالم الكتب.

زهية سعودي، (2002).***الصحة النفسية والتوافق،*** ط2، مركز الإسكندرية للكتاب: مصر الإسكندرية.

سارة الدوسري، (2000).***إدراك القبول والتحكم الوالدي لدى طالبات الجامعة وعلاقتها بتقدير الذات والفاعلية الذاتية،*** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود.

سايحي سليمة (2004)، ***فاعلية البرنامج الإرشادي لخفض مستوى القلق لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط،*** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر

سعد بن حامد العبدلي، (2009).***الذكاء الاجتماعي وعلاقتها بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة،*** جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

السنباطي، السيد مصطفى وعمر إسماعيل علي وأحلام العقباوي (2009).***دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الإختبار، ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.***1-58.

السيد، محمد أبو هاشم حسن، (2005).***مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا_ مركز بحوث كلية التربية***: جامعة الملك سعود.

شعيب، علي محمد (1987).***قلق الإختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة***.مجلة دراسات تربوية.رابطة التربية الحديثة بالقاهرة.

شكري، أحمد (1988).***قلق التحصيل في الرياضيات وعلاقته ببعض السمات النفسية والشخصية والمعرفية لدى عينة من الطلاب الخليجيين الجامعيين الجدد***.المجلة العربية للعلوم الأنسانية.

صابر سفينة عبد القادر، (2007).***فاعلية الذات وعلاقتها في اتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين، رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة عين شمس.

صالح محمد أبو جادوا (1998).***سيكولوجيا التنشئة الاجتماعية***، ط1، الأردن: دار المسيرة النشر والتوزيع.

صبرة محمد علي، أشرف محمد عبد الغني شربت (2004)، ***الصحة النفسية والتوافق النفسي***، ط1، القاهرة، مصر، دار امعرفة الجامعية.

صولحة، محمد أحمد ومريم محمد عسفا (2008).***فاعلية إستخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الإختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس.الإردن***.مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.

الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (1992).***قلق الإختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية***.مجلة كلية الأداب.جامعة الإسكندرية مصر.

الطيب، محمد عبد الظاهر (1996)، ***مشكلات الأبناء***، الطبعة الثانية، المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

عادل العدل، (2001)*.تحليل لمسار العلاقة بين مكونات القدرة على المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطر*، مجلة كلية التربية، ج 1، العدد (25): جامعة عين شمس.

العاسمي، رياض نايل (2008)*.برنامج الإرشاد النفسي*.كلية التربوي.جامعة دمشق.

عباس، فيصل ( 1996)*.الإختبارات النفسية تقنياتها إجراءاتها*.بيروت: دار الفكر العربي.

عبد الحكيم المخلافي، (2010)*.فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض الصفات الشخصية*، ماجستير: الأردن.

عبد الحميد محمد الشاذلي (2001)، *الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية*، ط2، القاهرة، مصر، المكتبة الجامعية.

عبد الرحمان البندر الحاسر، (2008)*.الذكاء وعلاقته بكل من فاعلية الذات وادراك القبول _ الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة ام القرى. رسالة ماجستير غير منشورة:* جامعة ام القرى.

عبد الرحمان بخيت، (أفريل 1985)*.دور الجنس في علاقتها بتقدير الذات*، المؤتمر الأول لعلم النفس العدد (9)، الجمعية المصرية للدراسات النفسية

عبد الرحمان محمد العيسوي (2002)*، الجديد في الصحة النفسية*، ب ط، القاهرة، مصر، منشأة المعارف.

عبد الرحيم، بخيت عبد الرحيم (1989)، *قلق الامتحانات (المفهوم - العلاج - القياس)*، الطبعة الأولى، دار النهضة المصرية، القاهرة.

عبد الستار علي جاسم (2002 )، *علاقة القلق بمستوى أداء الدحرجة الأمامية*، مجلة الرياضة المعاصرة، العدد (01)، الجلد (01 ).

عبد الله بن طه الصافي (2002)، *الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضين بالصف الأول*

***ثانوي مجلة العلوم الاجتماعية***، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، مجلة 35، العدد1، ص 96، 69.

عبد المنعم حنفي، (1976).***موسوعة علم النفس والتحليل النفسي***، ط2، دار المأمون.

عبد الهادي سيد عبده وفاروق السيد عثمان، (2002).***القياس والاختبارات النفسية_ أسس وأدوات***، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبيدات، وعدس وكايد ( د ت).***البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه***.عمان الإردن.دار مجد لاوي.

العتيبي و بندر بن محمد حسن الزيادي، (2008).**إتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، (رسالة ماجستير، غير منشورة) جامعة ام القرى:** *السعودية*.

عثمان، فاروق السيد (2001).***القلق وإدارة الظغوط النفسية***.مصر: دار الفكر العربي.

عدنان يوسف (2005)، ***علم النفس التربوي النظرية والتطبيق***، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العزاوي، رحيم يونس كرو ( 2008).***مقدمة في منهج البحث العلمي***.الطبعة 1.عمان.دار الدجلة.

العزب و محمد سامح، (2004).***الانشطة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، (رسالة ماجستير، غير منشورة)***: جامعة القاهرة.

العزة، سعيد حسن (2006)، ***دليل المرشد التربوي في المدرسة***، مكتبة دار الثقافة للنشر، عمان.

العزة، عبد الهادي جودت وسعيد حسن (2007)، ***مبادئ التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي***، مكتبة دار الثقافة للنشر، عمان.

عساف، صالح بن حمد ( 1995).***دليل البحث في العلوم السلوكية***.السعودية.مكتبة العبيكان.

عصفور عصفور وصفي (1994)، ***نماذج من الاختبارات والمقاييس تعيين دراسي GC31*** معهد التربية الاندروا- اليونسكو، عمان الأردن:. www.jordon-yonsko.net

علاء الدين الكافي وآخرون (1995)، ***بناء مقياس القلق الرياضي***، مجلة حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد 7، السنة السابعة، ص 635، 573.

علاء محمد الشعراوي، (2000)***.فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية***، مجلة كلية التربية العدد (44): جامعة المنصورة.

علي بن محمد المرعي مجممي(2006)***، دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات في جازان***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

عليمات، محمد منيزل وخالد خليف هواش (2006)***.العلاقة بين دافعية وقلق الإمتحان وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق.***مجلة العلوم التربوية والنفسية.

عماد عبد الرحمان الزغول (2006)، ***الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال***، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ــ الأردن.

عواطف حسين صالح، (2000)***.الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي، مجلة كلية التربية***: جامعة المنصورة العدد (23)، 461_487.

عواطف صالح حسين، ( 1994)***.الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي***، مجلة كلية التربية، العدد (23): جامعة المنصورة.

غالب بن المشيخي، (2009)***.قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من الطلاب جامعة الطائفة رسالة دكتوراه غير منشورة***، جامعة أم القرى: مكة المكرمة

غالب بن محمد المشيخي (2009 )، ***قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى المدراء العاملين في مقرات وزارات السلطة الفلسطينية***، رسالة ماجستير، فلسطين.

الغامدي، حامد أحمد (2010)، ***فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب القلق العام لدى عينة من المتمردين على العيادات النفسية،*** مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مجلة 2، العدد1، الطائف، المملكة العربية السعودية، ص15، 51.

غباري، ثائر أحمد وخالد محمد، أبو شعيرة (2010 ).***مناهج البحث التربوي تطبيقات عملية.***الطبعة 1.عمان الأردن.مكتبة المجتمع العربي.

غربي عبد الناصر (2015)، ***فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،*** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مرباح، ورقلة.

فاروق السيد عثمان (2001)، ***القلق وإدارة الضغوط النفسية،*** الجزء16، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

فاروق، الروسان (2001).***مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة.***القاهرة: دار الزهراء.

فاطمة سالم العامري، (1993).***مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية تحقيق الذات لدى عينة من طلاب كلية لجامعة الإمارات العربية المتحدة، رسالة الماجستير غير منشورة،*** كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة

فتحي محمد الزيات، ***المقاومة وتقدير الذات،*** ماجستير: جامعة الجزائر.2001).***علم النفس المعرفي،*** دار النشر للجامعات ط1: القاهرة.

القريشي فيصل، (2010).***التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الأضطرابات الوعائية القلبية (رسالة ماجستير، غير منشورة)،*** باتنة، الجزائر.

قمحاوي، ماهر زكي عبد السلام (1995).***علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بقلق إجراء امتحان الدبلوم.***رسالة ماجستير.جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

القمش، مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن المعايطة (2007).***الإضطرابات السلوكية والإنفعالية.***عمان الأردن: دار المسيرة.

كامل، وحيد مصطفى (2005)، ***فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة***، مجلة دراسات نفسية، 15(4)، 569 ـ 568.

كاملة، الفرخ شعبان وعبد الجابر تيم (1999)، ***مبادئ التوجيه والارشاد النفسي***، دار صفاء للنشر، ، عمان الاردن.

الكحالي، سالم بن ناصر بن سعيد (2005)*.مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الإختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر*.بسلطنة عمان.رسالة ماجستير.جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.تاريخ الإضافة: 2010/10/13- تاريخ الزيارة: 2013/03/19

كمال أحمد الشناوي، ( 2006)*.فعالية الذات وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية عصر العولمة: جامعة المنصورة*، 12_ 13_أفريل 2006.

لبنى جديد(2010)*، العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي*، مجلة جامعة دمشق، مجلد 26، سوريا، ص 93ــ123.

ليلى المزروع، (2007)*.فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجدانية، مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد الثامن، العدد (4): جامعة البحرين، ديسمبر 2007.

ماجد محمد عثمان عيسى و محمد مصطفى الديب ومحمد محمود سعودي و داليا خيري عبد عبد الوهاب، (2011)*.أثر برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس قائم على تحسين فعالية الذات الأكاديمية في الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو التعلم لدى طلابهم ذوي صعوبات التعلم بكلية التربية جامعة الطائف مجلة كلية التربية*، عدد (146): جامعة الأزهر، ديسمبر.

مجدي أحمد محمد عبد الله (2000)، ***علم النفس المرضي (دراسة في الشخصية بين السواء والاضطراب )***، ط1، القاهرة، مص، دار المعرفة الجامعية.

محمد أحمد إبراهيم غنيم، (2001).***الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية***، مجلة كلية التربية، المجلد الثاني عشر، العدد (47): جامعة بنها.

محمد السيد أبو هاشم، (1994)*.***أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات، رسالة ماجستير غير منشورة***: كلية التربية جامعة عين شمس.

محمد زايد نبيل (2003)، ***الدافعية والتعليم***، ط1، مكتبة النهضة المصرية للتوزيع القاهرة.

محمد قاسم عبدالله (2004)*، **مدخل إلى الصحة النفسية***، ط 3، دار الفكر، عمان ــ الأردان.

محمود فتحي عكاشة.(1990) ***تقدير الذات وعلاقتها ببعض التغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء***، سلسلة الدراسات العلمية. الموسمية المتخصصة، العدد (13) الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية.

مدحت، عبد اللطيف (1997).***الصحة النفسية والتفوق الدراسي.*** الإسكندرية: مصر دار المعرفة الجامعية.

مراد، صلاح أحمد وأمين علي سليمان (2005).***الإختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية.***الطبعة 2.القاهرة.دار الكتاب الحديث.

مشعان ربيع هادي ومحمد الغول إسماعيل (2007)، ***المرشد التربوي ودوره الفعال في حل مشاكل الطلبة***، ط1، دار الثقافة، عمان ــ الأردن.

مصطفى نور القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة (2009)، ***الاضطرابات السلوكية والانفعالية***، دار الميسرة.

مصطفي محمد الصفطي (1995)*، **قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية* المتحدة (دراسات عبر**

**ثقافية )**، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلة 5، العدد 1، ص 103، 71.

مصطفي، عشوي ( 2003).***مدخل إلى علم النفس المعاصر***.الطبعة 2.الجزائر.ديوان المطبوعات الجامعية.

مليكة معمري وهاجر عبد الصادق، ( 2013).***مفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح، ماجستير***، جامعة الشهيد حمة لخضر: الوادي.

الميطري، معصومة سهيل (2005)، ***الصحة النفسية، مفهومها واضطراباتها***، مكتبة الفلاح، الكويت.

نايفة قطامي ومحمد برهوم، (2004).***علم نفس النمو والفروق الأطفال***، ط1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

نيفين عبد الرحمان المصري، (2010).***قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة***، (رسالة

يعقوب، إبراهيم ( 1994).***البناء العاملي لمقياس سويس لقلق الإختبار لدى عينة من الطلاب بالصف العاشر بالتعليم الأساسي بالأردن***.مجلة دراسات تربوية.

يوسف قطامي، وعبد الرحمن عدس( 2002)، ***علم النفس العام***، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

Gisela Dasilva&Eutres ،(2007): La phobie Scolaire.University Journal of Educational and Humanities.

# الملاحق

# قائمة الملاحق

1ــ مقياس فاعلية الذات في صورته الأولية

2ــ مقياس قلق الامتحان في صورته الأولية

3ــ قائمة المحكمين للمقياسين

4ــ نتائج صدق وثبات مقياس فاعلية الذات

5ــ نتائج صدق وثبات مقياس قلق الامتحان

6 ــ مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية

7ــ مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية

8ــ نتائج الدراسة الأساسية

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي**

**كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية**

**قسم العلوم الاجتماعية**

**تحية طيبة وبعد..**

**اسم المحكم:**

**الدرجة العلمية لتخصص:**

**مكان العمل:**

**في إطار:** تحضير لشهادة ماستر تخصص: إرشاد وتوجيه

**بعنوان:** فعالية الذات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

يسرنا أن نضع بين أيديكم مقياس فاعلية الذات لـــ: ( محمود كاظم محمود، 2008 ) و قلق الامتحان لـــ: (غربي عبد الناصر، 2015)

ونرجو منكم التكرم بالاطلاع على بنود المقياس و إفادتنا بملاحظاتكم حول الآتي:

* شكل وتنظيم المقياس.

* تعديل أي عبارة بما يكون مناسبا للمقياس.

* حذف أي عبارة تكون غير مناسبة في المقياس.

* تقديم أي ملاحظات أخرى

ويتم الإجابة على بنود المقياس فاعلية الذات بأحد البدائل الثلاثة: دائما، أقليلا، أبدا

**من إعداد الطالبات:**

**سارة تيتة**

**صفاء عطاالله**

**إشراف الأستاذ:**

**د.عبد الناصر غربي**

**ملحق رقم (1) مقياس فاعلية الذات في صورته الأولية (قبل التعديل)**

**التساؤل الرئيسي:**

- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى تلاميذ 3 ثانوي.

**التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:**

**1- فاعلية الذات:** ويشير مفهوم فاعلية الذات إلى مدى سيطرة الفرد على نشاطاته الشخصية من خلال توقعاته وأفكاره الخاصة به حول ماهية السلوك المناسب، تبعا لما يراه مناسبا ومتماشيا مع معايير السلوك الطبيعي في المجتمع.

فاعلية الذات: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال الإجابة على بنود مقياس فاعلية الذات

**ملاحظات عامة:**

.....
.....
.....

**شكرا على تعاونكم**

**ملحق رقم (1) مقياس فاعلية الذات في صورته الأولية (قبل التعديل)**

| الرقم | العبارات | يقيس | لا يقيس |
|---|---|---|---|
| 1 | أترك العمل قبل أكماله | | |
| التعديل | | | |
| 2 | أرتبك وأحرج عند لقاء الأستاذة | | |
| التعديل | | | |
| 3 | أشعر أني غير قادر على منافسة زملائي التلميذ | | |
| التعديل | | | |
| 4 | عندما أقوم بعمل شئ ما أتجه مباشره إلى القيام به | | |
| التعديل | | | |
| 5 | أتردد في مواجهة أي شخص أود مقابلته | | |
| التعديل | | | |
| 6 | بوسعي تعلم أي شئ لو ركزت فكري فيه | | |
| التعديل | | | |
| 7 | من سهل عليا أقامة صدقات جديدة مع الآخرين | | |
| التعديل | | | |
| 8 | أرى أنه لي دور مؤثر في المجتمع | | |
| التعديل | | | |
| 9 | أشعر بالخجل عندما أتعامل مع شخص ما من الجنس الآخر | | |
| التعديل | | | |
| 10 | أشعر باليأس عند فشل في امتحان ما | | |
| التعديل | | | |
| 11 | لدي القدرة على تعمل الضغوط المختلفة | | |
| التعديل | | | |
| 12 | أبذل قصارى جهدي خشية الفشل | | |
| التعديل | | | |
| 13 | أجد صعوبة في التعامل مع زملائي التلاميذ | | |
| التعديل | | | |
| 14 | أفضل مساعدة الآخرين في حل مشكلاتي أو الاهتمام بشؤوني الخاصة | | |
| التعديل | | | |
| 15 | أجد نفسي لا أجيد مهارات فن التعامل مع المواقف الاجتماعية | | |
| التعديل | | | |
| 16 | عند محاولة تعلم شئ جديد فأني سرعان ما أنساه | | |
| التعديل | | | |

**ملحق رقم (1) مقياس فاعلية الذات في صورته الأولية (قبل التعديل)**

| | | | |
|---|---|---|---|
| **17** | امتلك بعض المهارات الاجتماعية | | |
| **التعديل** | | | |
| **18** | أشعر بعدم الارتياح عندما ما أكون مع أشخاص لا أعرفهم | | |
| **التعديل** | | | |
| **19** | لدي القدرة على التعامل مع أحداث الحياة الغير المتوقعة | | |
| **التعديل** | | | |
| **20** | أعتقد أني أمتلك عزيمة و أرادة قويتين | | |
| **التعديل** | | | |
| **21** | أقدم النصيحة لزملائي إذا صدر عنهم سلوك سلبيا | | |
| **التعديل** | | | |
| **22** | أستطيع حل مشكلات زملائي تلاميذ في الأزمات الضاغطة | | |
| **التعديل** | | | |
| **23** | أسعى لمشاركة في حل المشكلات التي فيها مجازفة ومخاطرة | | |
| **التعديل** | | | |
| **24** | عندما أتخلف عن نشاط اجتماعي معين أشعر أن أصدقائي يفتقدونني | | |
| **التعديل** | | | |
| **25** | أتمسك بالمبادئ والمثل مهما كانت النتائج | | |
| **التعديل** | | | |
| **26** | أتردد في المبادرة في القيام بأي نشاط اجتماعي | | |
| **التعديل** | | | |
| **27** | أفهم مشكلات زملائي بسرعة | | |
| **التعديل** | | | |
| **28** | لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي | | |
| **التعديل** | | | |
| **29** | أود أن أتفوق على زملائي من التلاميذ | | |
| **التعديل** | | | |
| **30** | من الصعب تنفيذ خطة وضعتها لي نفسي | | |
| **التعديل** | | | |
| **31** | أجد صعوبة في التغلب مشاعر الحزن التي تنتابني | | |
| **التعديل** | | | |
| **32** | لا أثابر على متابعة تنفيذ قراراتي | | |
| **التعديل** | | | |
| **ملحق رقم (1) مقياس فاعلية الذات في صورته الأولية (قبل التعديل)** | | | |
| **33** | أنسى أسماء زملائي من التلاميذ | | |
| **التعديل** | | | |

**جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي**

**كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية**

**قسم العلوم الاجتماعية**

**اسم المحكم:**

**الدرجة العلمية لتخصص:**

**مكان العمل:**

**تحية طيبة وبعد..**

**في إطار:** تحضير لشهادة ماستر تخصص: إرشاد وتوجيه

**بعنوان:** فعالية الذات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

يسرنا أن نضع بين أيديكم مقياس فاعلية الذات لــ: ( محمود كاظم محمود، 2008 ) و قلق الامتحان لــ: (غربي عبد الناصر، 2015)

ونرجو منكم التكرم بالاطلاع على بنود المقياس و إفادتنا بملاحظاتكم حول الآتي:

* شكل وتنظيم المقياس.

* تعديل أي عبارة بما يكون مناسبا للمقياس.

* حذف أي عبارة تكون غير مناسبة في المقياس.

* تقديم أي ملاحظات أخرى

ويتم الإجابة على بنود المقياس فاعلية الذات بأحد البدائل الثلاثة: دائما، أحيانا، نادرا

**من إعداد الطالبات: إشراف:**

**سارة تيتة الأستاذ: د.عبد الناصر غربي**

**صفاء عطاالله**

**ملحق رقم (2) مقياس قلق الامتحان في صورته الأولية (قبل التعديل)**

**التساؤل الرئيسي:**

- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى تلاميذ 3 ثانوي.

**التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:**

**1- 2- قلق الامتحان:** هو حالة من القلق العام، تظهر بصفة مؤقتة لدى الفرد(تلميذا، أو غير تلميذ)، في مواقف الاختبار والتقييم، وتزول بزوال الموقف، تتميز هذه الحالة بأغراض جسمية ومعرفية وسلوكية محددة، ويؤثر قلق الامتحان المعتدل تأثيرا ايجابيا، ويؤثر المرتفع منه تأثيرا سلبيا، ويعد انعدامه مؤشرا للامبالاة والإهمال.أو اللثقة العالية بالنفس، وللموقف الاختياري (التقييمي) ثلاثة أبعاد هي:

- قلق الاستعداد للامتحان
- قلق أداء الامتحان
- قلق انتظار النتيجة

وفي الدراسة الحالية يستدل على قلق الامتحان ب: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ، من خلال إجابته على بنود مقياس قلق الامتحان المعدل من طرف الطالب الباحث.

**ملاحظات عامة:**

.....
.....
.....

**شكرا على تعاونكم**

**ملحق رقم (2) مقياس قلق الامتحان في صورته الأولية (قبل التعديل)**

| الإبعاد | الرقم | البنود | يقيس | لا يقيس |
|---|---|---|---|---|
| البعد الثاني قلق الاستعداد الامتحان | 1 | طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والدي | | |
| | التعديل | | | |
| | 2 | طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي | | |
| | التعديل | | | |
| | 3 | ينتابني التوتر أمام أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان | | |
| | التعديل | | | |
| | 4 | لدي طريقة ونموذجية للمراجعة | | |
| | التعديل | | | |
| | 5 | أحس بأنني أقل كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات | | |
| | التعديل | | | |
| | 6 | أشعر أن شخصيتي في خطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان | | |
| | التعديل | | | |
| | 7 | أراجع دروسي بسهولة لأن طريقة الأساتذة في القسم جيدة | | |
| | التعديل | | | |
| | 8 | اشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الأساتذة الحراس | | |
| | التعديل | | | |
| | 9 | يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض أصدقائي | | |
| | التعديل | | | |
| | 10 | لا أتوقف عن تكرار المحاولة في مراجعة الدروس حتى أفهمها | | |
| | التعديل | | | |
| | 11 | يزعجني أن أسئلة الامتحان لا تكون كما أتوقعها دائما | | |
| | التعديل | | | |
| البعد الثاني قلق أداء الامتحان | 12 | أعتقد أني سأترك الدراسة بسبب شعوري أني لن أنجح هذه السنة | | |
| | التعديل | | | |
| | 13 | ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات | | |
| | التعديل | | | |
| | 14 | يعود سبب توتري يوم الامتحان إلى الجو العام الذي | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | يجري فيه | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **15** | يزعجني شعوري بأني سأفشل في الامتحان نتيجة التغيرات المستمرة في المنظومة التربوية | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **16** | أثناء المراجعة أحس أن الدروس سهلة | | |
| | | | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **17** | أحس بالخوف الشديد من إمكانية الغثيان أو القيء أثناء الامتحان | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **18** | أتوقع أن أنجح في البكالوريا وألتحق بالجامعة في السنة القادمة | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **19** | أعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة، وأتجنب المواد الصعبة | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **20** | أجيب على الأسئلة السهلة في الامتحان، أما الأسئلة الصعبة فأتركها أحيانا | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **21** | أحب جو الامتحانات، لما فيها من التشويق و الاثارة في انتظار النتيجة | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **22** | أستعين بالتلاميذ المجتهدين لمساعدتي في المراجعة | | |
| | **التعديل** | | | |
| **البعد الثالث قلق انتظار نتيجة الامتحان** | **23** | لا أستطيع الذهاب منفردا للمدرسة يوم الامتحان خوفا من أن يحدث لي شيء | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **24** | أفضل أن لا أكون وحدي يوم إعلان نتائج الامتحان، لخوفي من الصدمة | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **25** | كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة دون صعوبة | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **26** | تزداد رغبتي في القيء أو الغثيان بمجرد تذكر مواقف مماثلة في امتحانات سابقة | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **27** | لو أني حصلت على نتائج سلبية سأشعر بالضيق | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | الشديد، ولن أنسى ذلك أبدا | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **28** | أشعر بالشفقة الشديدة على أصدقائي حين لا يفهمون الدرس أثناء المراجعة | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **29** | تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين أرى التوتر والخوف في وجوه زملائي | | |
| | **التعديل** | | | |
| | | | | |
| | **30** | لا أهتم كثيرا لنتائج زملائي السلبية في الامتحانات | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **31** | أسعى لأن أجد شخصا مناسبا يمكنه يبسط لي كل الدروس | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **32** | لا أجد الطريقة المثالية للإجابة على كل الأسئلة في الامتحان | | |
| | **التعديل** | | | |
| | **33** | لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان | | |
| | **التعديل** | | | |

**ملحق رقم (3) قائمة المحكمين للمقياسين**

الجدول يوضح قائمة محكمي مقياس فاعلية الذات وقلق الامتحان بالدرجات العلمية وتخصصاتهم ووظائفهم

| المحكمين | الدرجة العلمية | التخصص | الوظيفة | مكان العمل |
|---|---|---|---|---|
| محمد تيغزة | أستاذ التعليم العالي | علم النفس | أستاذ جامعي | وهران |
| عبادي سعيد | أستاذ التعليم العالي | علم الاجتماع | أستاذ جامعي | البليدة |
| وليد رشاد زكي | د_أستاذ محاضر | علم الاجتماع | أستاذ جامعي | مصر |
| المنجي حامد | د_ أستاذ مساعد محاضر | علم الاجتماع | أستاذ جامعي | تونس |
| محمد بوفاتح | د_ أستاذ محاضر | علم النفس | أستاذ جامعي | الأغواط |
| بوسالم عبد العزيز | د_ أستاذ محاضر | علوم التربية | أستاذ جامعي | البليدة |
| نويصر بلقاسم | د_ أستاذ محاضر أ | دكتوراه دولة | أستاذ جامعي | سطيف |
| خلف محمد عبد السلام بيومي | د_ أستاذ محاضر | علم الاجتماع | أستاذ جامعي | مصر |

## ملحق رقم (4) صدق مقياس فاعلية الذات

## نتائج الصدق التمييزي

**Statistiques de groupe**

| | VAR00034 | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00033 | 1.00 | 9 | 78.7778 | 2.72845 | 90948. |
| | 2.00 | 9 | 64.1111 | 2.47207 | 82402. |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig.(bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| VAR00033 | Hypothèse de variances égales | .068 | .798 | 11.951 | 16 | .000 | 14.66667 | 1.22726 | 12.06499 | 17.26835 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 11.951 | 15.847 | .000 | 14.66667 | 1.22726 | 12.06294 | 17.27039 |

## ملحق رقم (4) ثبات مقياس فاعلية الذات

_نتائج ألفا كرونباخ

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 30 | 100.0 |
| | Exclue[a] | 0 | .0 |
| | Total | 30 | 100.0 |

a.Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| .648 | 32 |

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00003 VAR00005 VAR00007
VAR00009 VAR00011 VAR00013 VAR00015 VAR00017 VAR00019
VAR00021 VAR00023 VAR00025 VAR00027 VAR00029 VAR00031
VAR00002 VAR00004 VAR00006 VAR00008 VAR00010 VAR00012
VAR00014 VAR00016 VAR00018 VAR00020 VAR00022 VAR00024
VAR00026 VAR00028 VAR00030 VAR00032
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 30 | 100.0 |
| | Exclue[a] | 0 | .0 |
| | Total | 30 | 100.0 |

a.Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | .394 |
| | | Nombre d'éléments | 16[a] |
| | Partie 2 | Valeur | .587 |
| | | Nombre d'éléments | 16[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 32 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | .403 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | .574 |
| | Longueur inégale | | .574 |
| Coefficient de Guttman | | | .562 |

a.Les éléments sont: VAR00001 ،VAR00003 ،VAR00005 ، VAR00007 ،VAR00009 ،VAR00011 ،VAR00013 ،VAR00015 ، VAR00017 ،VAR00019 ،VAR00021 ،VAR00023 ،VAR00025 ، VAR00027 ،VAR00029 ،VAR00031.

b.Les éléments sont: VAR00002 ،VAR00004 ،VAR00006 ، VAR00008 ،VAR00010 ،VAR00012 ،VAR00014 ،VAR00016 ، VAR00018 ،VAR00020 ،VAR00022 ،VAR00024 ،VAR00026 ، VAR00028 ،VAR00030 ،VAR00032.

**ملحق رقم (5) صدق مقياس قلق الامتحان**

**ـــ صدق الاتساق الداخلي:**

**Statistiques descriptives**

| | Moyenne | Ecart type | N |
|---|---|---|---|
| VAR00039 | 65.3000 | 9.12424 | 30 |
| VAR00037 | 22.2667 | 4.32262 | 30 |
| VAR00038 | 21.6000 | 4.11557 | 30 |
| VAR00036 | 21.4333 | 2.68692 | 30 |

**Corrélations**

| | | VAR00039 | VAR00037 | VAR00038 | VAR00036 |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00039 | Corrélation de Pearson | 1 | .924** | .848** | .611** |
| | Sig.(bilatérale) | | .000 | .000 | .000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 |
| VAR00037 | Corrélation de Pearson | .924** | 1 | .700** | .456* |
| | Sig.(bilatérale) | .000 | | .000 | .011 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 |
| VAR00038 | Corrélation de Pearson | .848** | .700** | 1 | .222 |
| | Sig.(bilatérale) | .000 | .000 | | .238 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 |
| VAR00036 | Corrélation de Pearson | .611** | .456* | .222 | 1 |
| | Sig.(bilatérale) | .000 | .011 | .238 | |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 |

**.La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

## _ نتائج الصدق التمييزي

**Statistiques de groupe**

| | VAR00042 | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00041 | 1.00 | 9 | 75.3333 | 2.23607 | .74536 |
| | 2.00 | 9 | 53.6667 | 4.12311 | 1.37437 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | .Sig | t | ddl | Sig.(bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| VAR00041 | Hypothèse de variances égales | 3.834 | 068. | 13.858 | 16 | 000. | 21.66667 | 1.56347 | 18.35225 | 24.98108 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 13.858 | 12.331 | 000. | 21.66667 | 1.56347 | 18.27027 | 25.06306 |

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008
VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018
VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028
VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

## ملحق رقم(5) ثبات مقياس قلق الإمتحان

### _ نتائج ثبات ألفا كرونباخ

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 30 | 100.0 |
| | Exclue[a] | 0 | .0 |
| | Total | 30 | 100.0 |

a.Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| .789 | 33 |

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00003 VAR00005 VAR00007
VAR00009 VAR00011 VAR00013 VAR00015 VAR00017 VAR00019
VAR00021 VAR00023 VAR00025 VAR00027 VAR00029 VAR00031
VAR00033 VAR00002 VAR00004 VAR00006 VAR00008 VAR00010
VAR00012 VAR00014 VAR00016 VAR00018 VAR00020 VAR00022
VAR00024 VAR00026 VAR00028 VAR00030 VAR00032
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

### _ نتائج ثبات التجزئة النصفية

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 30 | 100.0 |
| | Exclue[a] | 0 | .0 |
| | Total | 30 | 100.0 |

a.Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | .649 |
| | | Nombre d'éléments | 17[a] |
| | Partie 2 | Valeur | .590 |
| | | Nombre d'éléments | 16[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 33 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | .767 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | .868 |
| | Longueur inégale | | .868 |
| Coefficient de Guttman | | | .864 |

a.Les éléments sont: VAR00001 ،VAR00003 ،VAR00005 ،VAR00007 ،VAR00009 ،VAR00011 ،VAR00013 ،VAR00015 ،VAR00017 ،VAR00019 ،VAR00021 ،VAR00023 ،VAR00025 ،VAR00027 ،VAR00029 ،VAR00031 ،VAR00033.

b.Les éléments sont: VAR00033 ،VAR00002 ،VAR00004 ،VAR00006 ،VAR00008 ،VAR00010 ،VAR00012 ،VAR00014 ،VAR00016 ،VAR00018 ،VAR00020 ،VAR00022 ،VAR00024 ،VAR00026 ،VAR00028 ،VAR00030 ،VAR00032.

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00039 VAR00037 VAR00038 VAR00036
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

**ملحق رقم(6) مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية**

**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي**
**جامعـــــة حمه لخضر**
**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**
**قسم العلوم الاجتماعية**

**إعداد الطالبتين:** **إشراف الأستاذ:**

- **تيتة سارة** **د/ عبد الناصر غربي**
- **عطاالله صفاء**

أخي التلميذ، أختي التلميذة...

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.
واعلم أخي التلميذ، أختي التلميذة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي الإجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.
كما أن إجاباتك ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

**المطلوب:**
ضع علامة (**×**) في خانة واحدة من الخانات الخمسة المعروضة في الجدول، أمام كل بند من بنود المقياس وذلك في خانة ( دائما، قليلا، أبدا)
وقبل أن تسلّم ورقتك، تأكد من أنك أجبت عن كل البنود، ولم تترك أي بند دون إجابة.

-الآن اقلب الورقة واشرع في الإجابة-

| ملحق رقم(6) مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الرقم | البند | دائما | قليلا | أبدا |
| 1 | لا أكمل مذاكرة دروسي في معظم الأحيان | | | |
| 2 | أرتبك عند لقاء الأساتذة | | | |
| 3 | اشعر أني غير قادر على منافسة زملائي التلاميذ المتفوقين | | | |
| 4 | عندما أقرر عمل شيء ما أقوم به مباشرة | | | |
| 5 | أتردد في معظم الأحوال عند مواجهة أي شخص أرغب بمقابلته | | | |
| 6 | بوسعي تعلم أي شيء لو وفرت شيء من التركيز | | | |
| 7 | يسهل عليا إقامة صدقات جديدة | | | |
| 8 | أعتقد أن لي دور مؤثر في المجتمع | | | |
| 9 | أشعر بالخجل عند التعامل مع شخص كالجنس الأخر | | | |
| 10 | أشعر باليأس عندما أفشل في امتحان | | | |
| 11 | لدي القدرة على تحمل الضغوط المختلفة | | | |
| 12 | أبذل قصارى جهدي لتفادي الفشل في الامتحانات | | | |
| 13 | ألجئ إلى طلب مساعدة الآخرين عندما تواجهيني مشكلة | | | |
| 14 | أشعر أنني لا أجيد مهارات فن التعامل في المواقف الاجتماعية | | | |
| 15 | عند محاولة تعلم شيء جديد فإني سرعان ما أنسا بسبب قلقي الزائد | | | |
| 16 | أمتلك بعض المهارات الاجتماعية | | | |
| 17 | أشعر بعدم الارتياح عندما أتواصل مع أشخاص لا أعرفهم | | | |
| 18 | لدي القدرة على التعامل مع أحداث الحياة غير المتوقعة | | | |
| 19 | أعتقد أني أمتلك عزيمة قوية تساعد في التكيف مع الآخرين وتحقيق أهدافي | | | |
| 20 | أقدم النصيحة لزملائي إذا اصدر منهم سلوكا سلبيا | | | |
| 21 | أساعد زملائي التلاميذ في حل مشكلاتهم | | | |
| 22 | أشارك في حل المشكلات التي تتضمن مجازفة ومخاطرة | | | |
| 23 | عندما أتخلف عن نشاط اجتماعي معين أشعر أن أصدقائي يفتقدونني | | | |
| 24 | أتمسك بالقيم الاجتماعية مهما كانت النتائج المترتبة على ذلك | | | |
| 25 | أتردد في المبادرة بأنشطة اجتماعية | | | |
| 26 | أفهم مشكلات زملائي بسرعة | | | |
| 27 | أتحكم في انفعالاتي بسهولة | | | |
| 28 | أسعى للتفوق العلمي على زملائي | | | |
| 29 | أجد صعوبة في تنفيذ خطط وضعتها بنفسي | | | |
| 30 | أجد صعوبة في التغلب على مشاعر الحزن التي تنتابني | | | |
| 31 | أختار تنفيذ قراراتي طالما أني مقتنع بها | | | |
| 32 | أنسى أحيانا أسماء زملائي من التلاميذ في المواقف الضاغطة | | | |

**ملحق رقم(7) مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية**

**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي**
**جامعـــــة حمه لخضر**
**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**
**قسم العلوم الاجتماعية**

**إعداد الطالبتين:** **إشراف الأستاذ:**

- **تيتة سارة** **د/ عبد الناصر غربي**
- **عطاالله صفاء**

أخي التلميذ، أختي التلميذة...

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.
واعلم أخي التلميذ، أختي التلميذة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي الإجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.
كما أن إجاباتك ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

**المطلوب:**
ضع علامة (**×**) في خانة واحدة من الخانات الخمسة المعروضة في الجدول، أمام كل بند من بنود المقياس وذلك في خانة (دائما، أحيانا، نادرا)
وقبل أن تسلّم ورقتك، تأكد من أنك أجبت عن كل البنود، ولم تترك أي بند دون إجابة.

-الآن اقلب الورقة واشرع في الإجابة-

| ملحق رقم(7) مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الرقم | البنود | دائما | أحيانا | نادرا |
| 1 | طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والديّ | | | |
| 2 | طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي | | | |
| 3 | ينتابني التوتر أمام أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان | | | |
| 4 | لدي طريقة فعالة ونموذجية للمراجعة | | | |
| 5 | أحس بأنني أقل كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات | | | |
| 6 | أشعر بخطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان | | | |
| 7 | طريقة شرح الأساتذة للدرس تساعدني على المراجعة | | | |
| 8 | أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الأساتذة الحراس | | | |
| 9 | يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض أصدقائي | | | |
| 10 | لا أتوقف عن تكرار المحاولة في مراجعة الدروس حتى أفهمها | | | |
| 11 | يزعجني أن أسئلة الامتحان لا تكون كما أتوقعها دائما | | | |
| 12 | أعتقد أني سأترك الدراسة بسبب شعوري أني لن أنجح هذه السنة | | | |
| 13 | ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات | | | |
| 14 | يعود سبب توتري يوم الامتحان إلى الجو العام الذي يجرى فيه | | | |
| 15 | يصعب النجاح في ظل ظروف المشاكل المدرسية كالإضرابات وغيرها | | | |
| 16 | أثناء المراجعة أحس أن الدروس سهلة | | | |
| 17 | أخاف أن أفقد تركيزي أثناء الامتحان بسبب توتري الشديد | | | |
| 18 | أتوقع أن أنجح في البكالوريا وألتحق بالجامعة في السنة القادمة | | | |
| 19 | أعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة، وأتجنب المواد الصعبة | | | |
| 20 | أجيب على الأسئلة السهلة في الامتحان، أما الأسئلة الصعبة فأتركها | | | |
| 21 | أحب جو الامتحانات، لما فيها من التشويق والإثارة في انتظار النتيجة | | | |
| 22 | أستعين بزملائي المجتهدين لمساعدتي في تحضير الامتحانات | | | |
| 23 | أخاف يوم الامتحان من أن يحدث لي شيء يمنعني من إجرائه | | | |
| 24 | أفضل أن لا أكون وحدي يوم إعلان نتائج الامتحان، لخوفي من الصدمة | | | |
| 25 | كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة | | | |
| 26 | أشعر بالتمغّص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات | | | |
| 27 | ينتابني شعور بالضيق الشديد، لو أني أحصل على نتائج سلبية | | | |
| 28 | أشعر بالشفقة الشديدة على أصدقائي حين لا يفهمون الدرس أثناء المراجعة | | | |
| 29 | تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين أرى التوتر والخوف في وجوه زملائي | | | |
| 30 | لا أهتم كثيرا لنتائج زملائي السلبية في الامتحانات | | | |
| 31 | أسعى لأن أجد شخصا مناسبا يمكنه أن يبسط لي كل الدروس | | | |
| 32 | لا أجد الطريقة النموذجية للإجابة على كل الأسئلة في الامتحان | | | |
| 33 | لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان | | | |

## ملحق رقم(8) نتائج الدراسة الأساسية

**Statistiques descriptives**

| | Moyenne | Ecart type | N |
|---|---|---|---|
| استعداد | 21.8571 | 2.48640 | 70 |
| اداء | 23.3857 | 3.65661 | 70 |
| االنتيجة | 22.5857 | 3.49116 | 70 |
| القلق | 67.8286 | 7.02577 | 70 |
| الفعالية | 67.8286 | 5.29963 | 70 |

**Corrélations**

| | | استعداد | اداء | االنتيجة | القلق | الفعالية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استعداد | Corrélation de Pearson | 1 | .170 | .010 | .447** | -.069- |
| | Sig.(bilatérale) | | .159 | .936 | .000 | .570 |
| | N | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 |
| اداء | Corrélation de Pearson | .170 | 1 | .562** | .860** | .082 |
| | Sig.(bilatérale) | .159 | | .000 | .000 | .500 |
| | N | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 |
| االنتيجة | Corrélation de Pearson | .010 | .562** | 1 | .793** | -.099- |
| | Sig.(bilatérale) | .936 | .000 | | .000 | .416 |
| | N | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 |
| القلق | Corrélation de Pearson | .447** | .860** | .793** | 1 | -.031- |
| | Sig.(bilatérale) | .000 | .000 | .000 | | .800 |
| | N | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 |
| الفعالية | Corrélation de Pearson | -.069- | .082 | -.099- | -.031- | 1 |
| | Sig.(bilatérale) | .570 | .500 | .416 | .800 | |
| | N | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 |

**.La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).