جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

مستوى الطموح وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بثانويتي الشيخ محمد المقراني ببلدية جامعة وعبد العزيز الشريف ببلدية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:

– نصيرة بلعقون

إشراف الأستاذ:

د. أحمد جلول

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د. سامية عدائكة	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	رئيسا
د. أحمد جلول	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	مشرفا ومقررا
د. مصطفى منصور	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2018/2017

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين ، والحمد لله وحده وهو الأول قبل الوجود والآخر بعد الخلود.

يسعدنا ويشرفنا أن نتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان للمشرف الدكتور "أحمد جلول " الذي لم نجد منه سوى الصدر الرحب واليد المعطاة وما قدمه لنا من نصائح وتوجيهات .

كما لا يفوتنا أن نوجه الشكر والاعتزاز إلى الأساتذة المحكمين الذين قدموا لنا يد العون "قيسي محمد السعيد، مشري سلاف خرف الله علي، غدايفي هند، عمار حمامة "

ونتقدم بالشكر والامتنان إلى مدراء الثانويات الذين كانوا عونا لنا على إتمام دراستنا وعلى حسن الاستقبال والتسهيلات التي قدموها لنا لإجراء الدراسة الميدانية .

والشكر إلى كل من أحاطنا بالرعاية والإرشاد

وإلى كل أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية،

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي، ولقد افترضنا الفرضية العامة والتي كانت تنص على النحو التالي: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة، ولقد اندرجت تحتها فرضيات جزئية .

ـ وقد تم إجراء الدراسة في ثانويتي "الشيخ محمد المقراني" "عبد العزيز الشريف" بولاية الوادي على عينة مقدرة ب 90 تلميذ وتلميذة تم استخدام أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياس "مستوى الطموح" ومقياس "قلق الامتحان".

ـ وإتباع المنهج الوصفي، والأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي ـ الانحراف المعياري ـ معامل ارتباط بيرسون ـ الحزم الإحصائية ($SPSS_{25}$) سبرمان وبراون.

ثم التوصل إلى أنه:

* لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة.

* لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الاستعداد للامتحان لدى عينة الدراسة.

* لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الأداء للامتحان لدى عينة الدراسة.

* توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق انتظار النتيجة لدى عينة الدراسة .

Summary:

The study aimed at revealing the relationship between the level of ambition and the exam anxiety among students in the third year secondary. We hypothesized that the general hypothesis was as follows: There is a statistically significant relationship between the level of ambition and the exam anxiety in the study sample.

The study was conducted at the "Sheikh Mohammed Al-Muqarani" " Abdul Aziz Al-Sharif" Secondary School in the Wilayat of El-Oued on an estimated sample of 90 students. The data collection tools were used to measure the level of ambition and the scale of the exam anxiety.

And the following statistical methods: arithmetic mean Standard deviation Pearson correlation coefficient Statistical packages (SPSS25) Spurman and Brown.

Then come to it:

* There is no statistically significant relationship between the level of ambition and the exam anxiety in the study sample.

* There is no statistically significant relationship between the level of ambition and the anxiety of preparing for the exam in the study sample.

* There is no statistically significant relationship between the level of ambition and the performance anxiety of the exam in the sample of the study.

* There is a statistically significant relationship between the level of ambition and the anxiety waiting for the result in the study sample.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ح
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول **إشكالية الدراسة واعتباراتها**	
1- إشكالية الدراسة	5
2- فرضيات الدراسة	7
3- أهمية الدراسة	8
4- أهداف الدراسة	8
5- المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة	9
6- الدراسات السابقة	9
الفصل الثاني **مستوى الطموح**	
تمهيد	17
1- التطور التاريخي لمستوى الطموح	18
2- تعريف مستوى الطموح	18
3- أنواع مستوى الطموح	21
4- طبيعة مستوى الطموح	23

5- مستويات مستوى الطموح	24
6- سمات الشخص الطموح	25
7- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح	26
8- مستوى الطموح وعلاقته بالصحة النفسية	29
9- جوانب مستوى الطموح	30
10- النظريات المفسرة لمستوى الطموح	30
11- وصايا مهمة من أجل تحقيق الطموح	33
خلاصة الفصل	34
الفصل الثالث **قلق الامتحان**	
تمهيد	36
أولا: القلق	37
1- مفهوم القلق	37
2- أنواع القلق	39
3- أسباب القلق	42
4- أعراض القلق	43
5- علاج القلق	43
6- مصادر القلق	47
ثانيا: قلق الامتحان	47
1- تعريف قلق الامتحان	47
2- تصنيف قلق الامتحان	48
3- عوامل قلق الامتحان	49
4- مكونات قلق الامتحان	54
5- أعراض قلق الامتحان	55
6- نظريات قلق الامتحان	56
7- الأساليب العلاجية لقلق الامتحان	58

خلاصة الفصل	60
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع **الإجراءات المنهجية**	
تمهيد	63
1- المنهج المستخدم	64
2- الدراسة الاستطلاعية	64
3- الدراسة الأساسية	66
4- الأساليب الإحصائية المستخدمة	72
خلاصة الفصل	73
الفصل الخامس **عرض وتحليل وتفسير النتائج**	
تمهيد	75
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة	76
1-1- عرض نتائج الفرضية العامة	76
1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى	76
1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية	77
1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	78
2ـ مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	79
2-1- مناقشة الفرضية العامة	79
2-2- مناقشة وتفسير النتائج الفرضية الأولى	80
2-3- مناقشة وتفسير النتائج الفرضية الثانية	80
2-4- مناقشة وتفسير النتائج الفرضية الثالثة	81
خاتمة عامة	83
قائمة المصادر والمراجع	88
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	65
02	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	66
03	يوضح توزيع البنود على الأبعاد لمقياس مستوى الطموح	67
04	يوضح مفتاح التصحيح لمقياس مستوى الطموح .	67
05	يوضح الفقرات المتفق عليها والمعدلة والمبعدة لاستبيان مستوى الطموح	68
06	يوضح صدق التمييز لمقياس مستوى الطموح	68
07	يوضح قيمة معامل الارتباط الأبعاد مقياس مستوى الطموح	69
08	يوضح قيمة ألفا كرونباخ الكلية لمقياس مستوى الطموح	70
09	يوضح نتائج التجزئة النصفية لمقياس مستوى الطموح	70
10	يوضح توزيع البنود على الأبعاد لمقياس قلق الامتحان	71
11	يوضح مفتاح التصحيح لمقياس قلق الامتحان	71
12	يوضح صدق التمييز لمقياس قلق الامتحان	72
13	يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الصدق الذاتي لمقياس قلق الامتحان	72
14	قيمة معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الطموح وقلق الامتحان	76
15	يوضح معامل الارتباط (r) بين مستوى الطموح المرتبطة بقلق الاستعداد للامتحان	77
16	يوضح قيمة معامل الارتباط (r) بين مستوى الطموح المرتبطة بقلق أداء الامتحان	77
17	يوضح قيمة معامل الارتباط r بين مستوى الطموح وقلق انتظار النتيجة	78

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أهم أنواع مستوى الطموح	25
02	يوضح أهم أنواع القلق	41
03	يوضح تخطيط عام لعلاج القلق	45
04	يوضح الخريطة المعرفية للقلق	46
05	يوضح تفسير نظريات قلق الامتحان	58

مقدمة

يعتبر مستوى الطموح من أهم المواضيع التي تناولها الفرد ماضيه وحاضره وبالأخص مستقبله الذي يسعى جاهدا من أجله، إذ يلعب دورا هاما في حياة الأفراد، لما له من أهمية بالغة، كما أنه يعبر عن شخصيته المنفردة تجاه نفسه، فهو مرتبط بنشاطاته المختلفة في شتى مجالات الحياة، إذ يشير في أبسط معانيه إلى تلك الأهداف الواقعية المبرمجة لديه، ويحاول الوصول إليها، ونجد هذا المستوى من الطموح يختلف من شخص لآخر، ومن موقف لآخر ويمكن أن يكون مستوى الطموح لدى الشخص مركزا تركيزا شديدا على شيء واحد بعينه كالدراسة مثلا، فنجد الفئة الأكثر تعرضا لهذا التركيز خاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إذ تطمع هاته الفئة للالتحاق بالجامعة والحصول على أعلى المراتب ونجدهم قلقون بهذا الشأن.

يعتبر القلق من أهم المشاكل التي يواجهها التلاميذ والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي، كلما أعلن المدرس عن اختبار أو امتحان نجدهم في حالة خوف وتوتر وارتباك، كما يعتبر الاختبار جانب من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبارات ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها التلاميذ خلال فترة الامتحانات وتتمثل في الخوف من عدم النجاح.

وانطلاقا مما تقدم ذكره جاءت دراستنا هذه لمحاولة معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولدراسة هذه المشكلة قمنا بتقسيم الدراسة إلى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي:

الجانب النظري: يحتوي على ثلاثة فصول التالية:

– الفصل الأول: تطرقنا إلى مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهميتها أهدافها وتوضيح المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة، الدراسات السابقة المرتبطة بها.

– الفصل الثاني: المتعلق بمستوى الطموح، بدأنا بالتمهيد مرورا للتطور التاريخي ومفهوم الطموح ومستواه، أهم الأنواع المرتبطة به ومستوياته، طبيعته، كما تطرقنا إلى سمات الشخص الطموح وأبرز العوامل المؤثرة فيه، علاقته بالصحة النفسية، ثم أشرنا إلى الجوانب المرتبطة

به، ويعدها عرضنا النظريات المفسرة لمستوى الطموح والوصايا المهمة من أجل تحقيق هذا المستوى وأخير خلاصة الفصل.

– الفصل الثالث: فخصصناه للحديث عن القلق أولا بما فيه: المفهوم وأهم الأنواع والأسباب والأعراض المرتبطة به، وتطرقنا إلى العلاج وأهم المصادر التي جاءت فيه، أمّا القسم الثاني فخصص للمتغير الثاني "قلق الامتحان" بدأنا بتعريفه وتصنيفاته والعوامل المتعلقة به، وأهم المكونات والأعراض ومرورا إلى النظريات وأخيرا خلاصة الفصل، أما الجانب التطبيقي: فتضمن فصلين كالتالي:

– الفصل الرابع: تناولنا في هذا الفصل المنهج المستخدم في الدراسة، والدراسة الاستطلاعية بما تحتويه من إجراءات وأهداف ونتائج.

أما الدراسة الأساسية فشملت حدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة وأدواتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة وخلاصة الفصل.

الفصل الخامس: وهو خاص بعرض وتحليل نتائج الدراسة، يحتوي على تمهيد عرض وتحليل نتائج الفرضيات بدءا بالعامة إلى الفرضيات الجزئية (الأولى، الثانية، الثالثة) وبعدها مناقشة وتفسير نتائجها وأخيرا خلاصة الفصل.

الجانب النظري

الفصل الأول

إشكالية الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6- الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

تعتبر شخصية الإنسان بمثابة المحور الأساسي التي على أساسها يحدد مستواه الذي يرغب في الوصول اليه وهدا ما يسمى بمستوى الطموح الذي يعتبر الطموح أحد أهم أبعاد الشخصية التي يمكن أن تميز أي فرد عن الآخر، فهو بمثابة الدافع والمؤشر الذي يمثل سلوك التلميذ في مساره الدراسي وفي تعامله مع نفسه وما يريد الوصول إليه، ويعتمد حجم تحقيق الأهداف التي يضعها الفرد على مدى طموحه وإصراره للسعي لتحقيقها ومن هنا يكون إما النجاح أو الفشل هذا كله يعتمد على مدى كفاءة التلميذ في حد ذاته.

ومن ثم فإن أهداف الفرد وطموحاته تؤثر في فكرته عن ذاته، ونجاح الفرد أو إخفاقه في تحقيق أهدافه وطموحاته مردود على توافقه وصحته النفسية بحيث يتوافق مع ما لديه من قدرات وإمكانيات إلا وأصبحت أهدافه ومطامحه مجرد نوايا وآمال خامدة تظل حبيسة في صدر صاحبها، ولذلك تتسع الفجوة بين مطامح الفرد وقدراته مما قد يعرضه للشعور بالعجز والإحباط.

فنجد تلاميذ سنة ثالثة ثانوي لديهم طموحات وآفاق مستقبلية جد عالية، يسعون ويطمحون لتحقيقها على أرض الواقع للوصول إلى أعلى المراتب لديهم، ولكن ينتابهم نوع من التوتر والقلق.

ويعتبر القلق من أهم السمات التي يمكن أن تميز فرد عن الآخر، فالقلق مشكلة نفسية تنتاب التلميذ المتهيء لاجتياز أحد الشهادات وبالأخص شهادة البكالوريا، وهو عملية انفعالية مكونة من جانبين شعوري وجانب لاشعوري، فالجانب الشعوري للقلق يتمثل في شعور التلميذ بالخوف والتهديد، أما الجانب اللاشعوري فيشمل العمليات المعقدة والمتداخلة، يعمل الكثير منها دون وعي بها.

القلق من الموضوعات الأكثر شيوعا لدى الأفراد خاصة المتمدرسين منهم، فهو يلعب دورا جد هاما في مجال .المقبل، فقد ازداد بدراسته في الآونة الأخيرة باعتباره جزء من شخصية الفرد وبالأخص المتمدرس الذي نجده دوما يعاني من القلق وبالأحرى (قلق الامتحان)، هذا يعني أن قلق الامتحان حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في

عملياته العقلية وما يؤكده دراسة إيزنك Eysenk (1979) عن أثر قلق الامتحان على الفرد وأشارت نتائجها إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والانتباه اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان بنجاح.

وقد كشفت الكثير من الدراسات أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الحقيقية في بعض المواقف، ومن بين هاته الدراسات التي تناولت قلق الامتحان نجد دراسة "عبد الرحمان العيسوي (1974) " التي كانت حول أساليب التحصيل الأكاديمي الجيد، تعتبر دراسة تجريبية مقارنة تهدف إلى التعرق على ظروف الامتحانات وما ينجم عنها من مشاعر وقلق، ودراسة صالح (1997) التي تدور حول مدى فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان، تليهم دراسة زهران (1999) بعنوان مدى فعالية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية.

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت متغير "مستوى الطموح" بالدراسة والتحليل ومن بينها دراسة كامليا عبد الفتاح (1971) "الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح" حيث طبقت فيها استبيان مستوى الطموح للراشدين على عينة قوامها (226) طالبا وطالبة جامعية، ومن نتائج هذه الدراسة أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات.

كما هدفت دراسة حجازي (1987) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية التي أجريت على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي.

وهذا يدل على أن التحصيل الدراسي لا يمثل عامل أساسي في خفض أو رفع من مستوى طموح التلاميذ.

وقد أوضحت نتائج دراسة خليل الشرقاوي (1999) في تأثير مستوى الطموح على القدرات الإبداعية باختلاف الذكور والإناث، وأن هناك تفاعلا دالا إحصائيا بين متغير الجنس والقدرة على تحديد الأهداف في تأثيرهم على الطاقة، وتأثير متغير الجنس والقدرة على تحقيق الذات في بعد الأصالة.

أما فيما يتعلق بدراسات القلق ومستوى الطموح فنجد دراسة دلال يوسفي(2012): بعنوان القلق الإجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ ثالثة ثانوي.

هدفت هده الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القلق الّإجتماعي ومستوى الطموح، وكدا مستوى كل منهما ودلالة الفروق بين الجنسين والتخصصين(علمي وأدبي)، وقد تكونت عينة الدراسة من(160) تلميذ وتلميذة من بعض ثانويات مدينة المسيلة بالجزائر، باستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وقد تم إستخدام مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض عبد العظيم، ومن بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

- مستوى طموح عالي بمتوسط حسابي قدره عالي.
- وجود علاقة دالة سالبة بين القلق الإجتماعي ومستوى الطموح.
- عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوى الطموح.
- عدم وجود فروق دالة بين التخصصين العلمي والأدبي في مستوى الطموح.(بن عبدالله، 2012، 16-17)

ومن خلال ما سبق جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على مستوى الطموح وعلاقته بقلق الإمتحان وذلك من خلال محاولة الإجابة على التساؤل التالي:

*هل توجد علاقة بين مستوى الطموح وقلق الإمتحان لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي؟

وتندرج تحت هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات وهي:

- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح وقلق الإستعداد للإمتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي؟
- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح وقلق أداء الإمتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي؟
- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح وقلق إنتظار النتيجة لدى تلاميذ ثالثة ثانوي؟

2- فرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة:**

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الإمتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

- **الفرضيات الجزئية:**

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الإستعداد للإمتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

- توجد علاقة ذالت دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق أداء الإمتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق انتظار النتيجة لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة كونها تتناول إحدى المشكلات النفسية التي يعاني منها التلميذ وبالأخص الذي يختار أحد الشهادات (المتوسط – الثانوي) خلال مساره الدراسي، والممثلة في قلق الإمتحان الذي يعد من أكبر المشاكل العويصة التي تعيق أداء التلاميذ وتهدد مستقبلهم العلمي، كما تحاول هاته الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين مستوى الطموح وقلق الإمتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة، كما ستسهم في إضافة معلومات جديدة حول هذا الموضوع، وقد تفيد المشرفين أيضا في قطاع التربية والتعليم لأخذها بعين الإعتبار في الإرشاد والتوجيه لإدراك حقيقة ووضعية تلاميذ سنة ثالثة ثانوي وما يعيشونه من ألام ومخاوف ومصاعب في حياتهم الدراسية .

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- نختبر من أن هناك علاقة إرتباطية بين مستوى الطموح وقلق الإمتحان لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي.
- التدريب على البحث العلمي.
- التخفيف من هاجس الإمتحانات لدى التلاميذ وزيادة في رغبة مستوى الطموح.
- التعرف على مستوى الطموح . لدى تلاميذ ثالثة ثانوي.

5- تحديد المفاهيم الإجرائية:

✓ **مستوى الطموح:** هو مستوى الرغبة في تحقيق مجموعة الأهداف والغايات التي يطمح إليها الفرد للوصول إليها في شتى المجالات، ويسعى جاهدا لتحقيقها، حيث يقاس هذا المستوى بالدرجة المتحصل عليها في مقياس مستوى الطموح والذي ينقسم بدوره إلى مستوى (مرتفع، منخفض، متوسط)

✓ **قلق الامتحان:** هو الحالة التي يمر بها التلميذ قبل وأثناء وعند انتظار نتيجة الامتحان وتكون مصحوبة بضغط وخوف في هذه الفترة والمعبر عنه في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس قلق الامتحان للدكتور غربي عبد الناصر.

✓ **قلق الاستعداد:** هو .حالة هيؤ التلميذ الثانوي على اجتياز امتحاناته المصيرية في أحسن الظروف، مما يولد لديه التهيؤ والاستعداد التام لها.

✓ **قلق الأداء:** هي لحظة وجود التلميذ في صميم وقلب الحدث المصيري عنده في الامتحان، إما أن يكون بالنجاح أو الفشل.

✓ **قلق الانتظار:** هي مرحلة ما بعد الاستعداد والأداء للإمتحانات تنتاب كل تلميذ ثانوي، وهي أمر واقعي لديه، فكلما كان الانتظار أشد كان التهيؤ أكيد، وكلما اشتد الانتظار ازداد الجهد لديه.

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح:

- **دراسة كاميليا عبد الفتاح (1971)** بعنوان "الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح" التي طبقت فيها استبيان مستوى الطموح للراشدين على عينة قوامها 226 طالبا وطالبة جامعية، وتوصلت من خلالها إلى أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات.

- **دراسة حجازي (1987):** التي هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة منهم (56) طالب و(44) طالبة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي. (بحامد، 2015، 16-17)

- **دراسة خليل الشرقاوي (1999):** التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بمستوى الطموح وبعض سمات الشخصية الأخرى، التوافق الشخصي والاجتماعي، وتكونت العينة من (505 طالبا وطالبة) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين طلاب وطالبات الثالثة ثانوي العلمي والأدبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، تتراوح أعمارهم بين (17 -19 سنة) موزعين على مختلف المناطق الجغرافية، والمستويات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وتم استبعاد من يقل ذكاؤه عن المتوسط، وطبق الباحث على العينة الأدوات التالية: اختبارات القدرة على التفكير الإبداعي لجيلفور من إعداد وترجمة عبد الحليم محمود السيد، مقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث، مقياس سمات الشخصية التوافق الشخصي والاجتماعي من إعداد الباحث، استمارة البيانات الشخصية من إعداد الباحث، اختبارات المشابهات للذكاء روكسيلر- بليفيو، واستخدم الباحث لمعالجة البيانات الأساليب الاحصائية التالية: معاملات الارتباط المستقيم لبيرسون، معاملات الارتباط المنحني (الإيتا أو نسبة الارتباط)، تحليل التباين، اختبارات، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

– أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين القدرات الإبداعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات)، ومستوى الطموح بأبعاده المختلفة لدى كل من الذكور والإناث، أو كليهما معا.

– توضح النتائج المتعلقة باختلاف الذكور عن الإناث في تأثير مستوى الطموح على القدرات الإبداعية، أن هناك تفاعلا دالا إحصائيا بين متغير الجنس والقدرة على تحديد الأهداف في تأثيرهم على الطلاقة، وتأثيرهم على الطلاقة، وتأثير متغير الجنس والقدرة على تحقيق الذات في بعد الأصالة. (أبو ندي، 2004، ص71)

- **دراسة باندي Banedy (2002):** التي هدفت إلى معرفة مستوى الطموح لدى طلبة العلوم والآداب وعلاقتها بالانبساطية والانطوائية، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة نصفهم من كلية العلوم والنصف الآخر من كلية الآداب، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس.
- **دراسة زياد بركات (2008):** التي هدفت إلى معرفة علاقة مفهوم الذات لمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء المتغيرات (الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي) على عينة متكونة من (378) طالب وطالبة، ولقد أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية دالة في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس. (بحامد، 2015، 18– 19)

6–2– الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان:

- **دراسة عبد الرحمان العيسوي (1974):** حول أساليب التحصيل الأكاديمي الجيد، دراسة تجريبية مقارنة، ومن بين أهدافها، التعرف على ظروف الامتحانات وما ينجم عنها من مشاعر القلق والتوتر ومحاولة الوصول إلى مدى الارتباط بين إهمال الطالب للدراسة الجامعية لفترة طويلة، وشعوره بالقلق اتجاه الامتحان.

إضافة إلى محاولة التعرف على مدى الارتباط بين عوامل القلق ودوافعه، ومعوقات الدراسة، وعوامل الجنس والخبرة التعليمية بالجامعة.

-تمثلت عينة الدراسة في عدد من طلاب جامعة بيروت بلغ عددهم 244 طالبا، باستخدام اختبار يضم عددا من الأسئلة المحددة، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: ظاهرة القلق من الامتحانات ظاهرة عامة، يتأثر بها الصغار والكبار من الطلاب على حد سواء.

- ما نسبته 79.95% يعانون من القلق
- قلق الإناث من الامتحان أكبر من قلق الذكور
- أهم سبب في شعور الطلبة بالقلق إزاء الامتحان هو الخوف من سوء التقدير والرسوب ورد فعل الأسرة.

وبمقارنة طلاب جامعة بيروت بجامعة الإسكندرية، وجد الباحث أن 88.19% من الطلاب المصريين قلقون من الامتحان. (الشايب، 2013، 272)

- **دراسة أحمد عبد اللطيف وآخرون(1992):** بعنوان قلق الإختبار في موقف اختياري وضاغط وعلاقته بعادات الإستذكار والرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي.

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين قلق الإختبار، عادات الإستذكار، الرضا عن الدراسة، والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية والعلوم والأدب، بلغ عدد أفرادها 100طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: أستخدمت الدراسة مقياسا للقلق، ومقياس عادات الإستذكار، والإتجاهات نحو الدراسة.

منهج الدراسة: استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: كشفت الدراسة وجود علاقة ارتباط سالبة دالة بين قلق الاختبار والقدرة التذكيرية، والتحصيل الدراسي، إلى وجود دالة احصائيا بين مرتفع ومنخفض، قلق الاختبار، فيما يتعلق بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة لصالح منخفضي الاختبار. (وردية، 2003، 25)

- **دراسة صالح (1997):** بعنوان "مدى فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى الباقين للإعادة في الثانوية العامة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى الأداء الدراسي في امتحان آخر العام، وتكونت عينة الدراسة من(60) طالبا من الباقي للإعادة في الثانوية العامة، قسموا على أربع مجموعات تجريبية، ومن ثم جمع المعلومات باستخدام قائمة قلق الامتحان واستخدم الباحث النسب المئوية واختبار "ث" واختبار تحليل التباين الأحادي لمعالجة الفروض، وأظهرت الدراسة انه توجد فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعات التجريبية لصالح الإرشاد الجمعي المباشر.

- **دراسة زهران (1999):** بعنوان "مدى فعالية 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) طالبا من طلاب الصف الثالث الإعدادي، وتم تطبيق مقياس قلق الدراسة، ومقياس قلق الامتحان على أفراد العينة، واستخدم الباحث لعلاج فروض الدراسة أساليب احصائية كثيرة منها النسب المئوية ومعاملات الارتباط، واختبار "ث" واختبار تحليل التباين وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة على مقياس قلق الدراسة وقلق الامتحان كما أظهرت أن هناك فروق دالة احصائيا لصالح القياس البعدي الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج الموضوع للدراسة. (الشايب، 2013، 272-273)

6-3- الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح المرتبطة بقلق الإمتحان:

- **دراسة أحمد عبد الخالق (1998):** بإجراء دراسة بعنوان التفاؤل والتشاؤم وقلق الموت دراسة عملية، وهدفت الدراسة إلى معرفة مستويات التفاؤل والتشاؤم وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة من الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من 280 طالبا منهم 125 ذكور و 145 إناث.

وإشتملت أدوات الدراسة على قائمة التفاؤل والتشاؤم ومقياس قلق الإمتحان الموت، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين التشاؤم وقلق الموت، أي أن الشخص المتشائم والمتوقع لحدوث الشر والفشل وخيبة الأمل كانت درجاته أعلى على مقياس قلق الموت.

كما أظهرت النتائج أن الفرد الذي يحمل نظرة استبشار نحو المستقبل ويتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخبر أي المتفائل كانت درجاته منخفضة على مقياس قلق الموت.(المصري، 2011، 89-90)

- **دراسة غالب المشيخي(2009):** هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح، وتكونت عينة الدراسة من(720) طالبا من طلاب جامعة الطائف، منهم(400) طالب من طلاب كلية العلوم و(220) طالبا من طلاب كلية الأدب، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث، ومقياس فاعلية الذات إعداد عادل العدل، ومقياس مستوى الطموح إعداد معوض عبد العظيم وأشارت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مقياس قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح، وأشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي فاعلية الذات، كما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي مستوى الطموح ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي مستوى الطموح وأشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الأدب، كما أشارت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة على مقياس قلق المستقبل لصالح طلاب السنة الرابعة، وأظهرت نتائج الدراسة عن إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.(المصري، 2011، 98)

6-4- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية اتضح أن هناك نقاط تشابه بينها وبين الدراسة الحالية، وفيما يخص التعليق على دراسات مستوى الطموح: من حيث العينة: لقد اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينة المستخدمة، حيث بلغت أصغر عينة مستخدمة فيها 100 فرد كلا من دراسة حجازي (1987) ودراسة باندي (2002)، بينما بلغ أكبر حجم العينات في الدراسات السابقة (505) طالب وطالبة لدراسة خليل الشرقاوي.

من حيث الأساليب الإحصائية: استخدمت الدراسات السابقة أساليب احصائية متنوعة مثل معامل الارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، معاملات الارتباط المنحني، الاختبارات بنوعيها، وبالتالي تم التعرف على أهم الأساليب المناسبة لدراستنا.

وفيما يخص التعليق على دراسات قلق الامتحان: لوحظ أن هناك اختلافات.

من حيث العينة: اختلاف في حجم العينة بين هذه الدراسات، حيث بلغ أفراد العينة لدراسة صالح (1997) 60 طالبا، كونها أصغر دراسة وكونها كل هذه الدراسات تناولت متغير قلق الامتحان.

من حيث الأساليب الاحصائية: استخدمت الدراسات السابقة أساليب احصائية متنوعة منها: النسب المئوية لكلتا الدراستين (صالح، زهران) واختبار "ت" ومعاملات الارتباط والاختلاف الواضح من حيث البيئات أيضا.

ومن حيث نقاط التداخل فنجد من خلال عرض لهاته الدراسات السابقة التي تناولت كلا من مستوى الطموح وقلق الامتحان فقد استفدنا منها في النقاط التالية:

- المنهج: نظرا لطبيعة الدراسة تم الإستفادة من هاته الدراسات في وضع المنهج المناسب لموضوع الدراسة الحالية.

- فيما يخص المقياس لمستوى الطموح نفس المقياس لكلتا الدراستين المشيخي ودلال.

لهذا ستتناول دراستنا الحالية موضوع: مستوى الطموح وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مع إبراز أثر بعض المتغيرات على مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى هؤلاء التلاميذ.

الفصل الثاني

مستوى الطموح

تمهيد

1- التطور التاريخي لمستوى الطموح

2- تعريف مستوى الطموح

3- أنواع مستوى الطموح

4- طبيعة مستوى الطموح

5- مستويات مستوى الطموح

6- سمات الشخص الطموح

7- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح

8- مستوى الطموح وعلاقته بالصحة النفسية

9- جوانب مستوى الطموح

10- النظريات المفسرة لمستوى الطموح

11- وصايا مهمة من أجل تحقيق الطموح

خلاصة الفصل

تمهـــيـــد:

يلعب مستوى الطموح دورًا هامًا في حياة الفرد، باعتباره أحد أهم المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط، ومادام الطموح موجود لدى الفرد فلا يوجد لديه أية عراقيل تعرقله، فالتلاميذ يختلفون من حيث أنماط الطموح الذين يسعون إليه، فإذا كان البعض له طموحاته الدراسية التي لها تأثير في الحياة اليومية للفرد، من خلال ما يحقق له من توافق نفسي اجتماعي، كلّ هذا يبين أهمية هذا المتغير والذي خصصنا له فصل في هذه الدراسة.

1- التطور التاريخي لمفهوم مستوى الطموح:

ظهر مصطلح مستوى الطموح في الدراسات السيكولوجية (1970)، ويعتبر "هوب" أوّل من تناوله بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وكان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح.

فحسب " **هوب**" **(Hoope)** يشير إلى مستوى الطموح على أنه: أهداف الشخص أو غايته، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة.

ويتبيّن من تعريف " هوب " أن مستوى الطموح لدى الفرد يتوقف على توقعات وتنبؤات الآخرين بدرجة الإنجاز التي قد يحققها الفرد في عمل ما.

لم يكن هذا المصطلح معروفا بهذه التسمية من قبل، وما كان محددا تحديدا علميا دقيقا، حتى جاء " **ليفين** " **(Levin)** و"هوب" اللذان يرجع لهما الفضل في تجريد هذا المفهوم من العموميات والأدبيات التي كان يعرف بها وميّزوه علميًا بإخضاعه للقياس والتجربة وتوصلا من جرّاء ذلك إلى إضافة لفظ " **مستوى** " إلى اصطلاح "الطموح" كما عرّفه " **كيرت ليفين** " **(Kurt Levin) 1948** بأن: هدف الفرد أو طموحه قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل، فمستوى الطموح هو مستوى الإنجاز المرتقب الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة عادية مع معرفته بمستوى إنجازه السابق.

ومن ذلك الحين أصبح هذا المفهوم أكثر تداولاً وتناولاً وعرف بـ "مستوى الطموح" Nveau Daspiration أو Level of Aspiration. (بحامد 2015، 23–24)

2- تعريف مستوى الطموح:

يعرّف **(قشقوش. 1975)** الطموح بأنه: "هدف ذو مستوى محدّد يتوقع أو يتطلع الفرد حقيقة في جانب معين من حياته وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدّد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد.(أحمد ومحمد، 2002، 225)

والطموح في لغتنا العربية مشتق من طمح بصره إلى شيء أي ارتفع، ويقال كل مرتفع طامح، وفي أقوالنا المأثورة من طلب العلا سهر الليالي، ومن جدّ وجد ومن زرع حصد. (العيسوي، 2003، 225).

- **تعريف مستوى الطموح:** تعريف "**توبرت سيلامي**"**(1980)** بأنه سلوك قوي ينزع نحو هدف محدد من طرف الموضوع بمستوى أعلى أو أدنى، ويرتفع عندما تتكرر المهمة القابلة للتدريب.(بوفاتح، 2005، 80)

– ويعرفه "**محمد أبو طالب**" **(1988)** هو مستوى معين من الخبرات السابقة وبعض المتغيرات الذاتية والبيئية والاجتماعية، وهده السمات من أهم اهتمامات الفرد التي تعمل على تحديد وتوجيه سلوكه.(بابكر الصادق، 2016، 8)

– يعرفه "**عطية** "**(1995)**هو مدى قدرة الفرد على وضع وتخطيط أهدافه في جوانب حياته المختلفة ومحاولة الوصول إلى تحقيق هده الأهداف متخطيا كا الصعوبات ودلك بما يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي حسب إمكانات الفرد وخبراته السابقة التي مر بها.(المشيخي، 2009، 92)

– عرفه **(نيشولز، 1997)** بأنه: مستوى الأداء اللاّحق لمهمة ما، أو النشاط المألوف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه اعتمادًا على معرفته بمستوى أدائه السابق في مثل تلك المهمة أو ذلك النشاط. (شيبر، 2005، 25)

– تحدد **(مورثون دوتش)** مستوى الطموح بأنه الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى ودلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة.

– **(أحمد محمود الزّيادي):** فقد عرّف مستوى الطموح بأنه المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقدير لمستوى قدراته وإمكانياته. (الناظور، 2008، 10)

– أمّا "**كامليا عبد الفتاح**": فقد عرفت مستوى الطموح بأنه سمة ثابتة نسبيًا تفرّق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتّفق مع التكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مرّ بها.

– عرّف "**هوب HOPPE**" مستوى الطموح بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة.

– أما "**دريفر Drever**" فعرّف مستوى الطموح بأنه: الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات، أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح والفشل.

– ويعرف "**راجح** "مستوى الطموح بأنه المستوى الذي يرغب الفرد بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة، وانجاز أعماله اليومية. (أحمد، 2002، 222–224)

– مستوى الطموح هو أفضل المنبئات بالتحصيل في اللغة والمهارات الأساسية والتحصيل في الرياضيات حيث بلغت معاملات الارتباط بينه وبين هذه المتغيرات على ترتيب 58، 62، 21 حيث ن = 296. (الزيات، 2001، 264)

– ويعرّف أيضا: هو المستوى الذي يهدف الفرد إلى الوصول إليه، أو هو مستوى الأداء الذي يطمح إلى تحقيقه. (محمد شحّاته، 2006، 490)

– ويعرّف **Wrench 1969** مستوى الطموح: هو الأداء الذي يكافح الفرد من أجل الوصول إليه.

– **تعريف Good 1973:** هدف أو خاصية الفرد أو الجماعة فيما يتعلق بالرغبة في أداء نشاط معين.

– **تعريف الحفني 1975:** معيار الطموح الذي يقاس إليه نجاح الشخص أو فشله.

– **تعريف رسول 1974:** مستوى توقعات الشخص، ورغبته المتمايزة في تحقيق أهدافه المستقبلية، على ضوء خبراته السابقة وإطاره المرجعي.

– **تعريف عباس 1974:** المستوى أو الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه في مجالات الحياة المختلفة ويحاول الوصول بجدٍّ ومثابرة بناءا على قدراته وإمكاناته في ضوء خبراته السابقة.

– **تعريف شريف 2001:** عملية تخطيط الفرد في وضع أهدافه القريبة والبعيدة في ضوء قدراته وإطاره المرجعي بما يعزّو أدائه وإمكاناته الدراسية وفقا لما يتطلع إليه في المستقبل. (جبر، 2002، 187–188)

– يتضح من خلال هذه التعاريف بأن مستوى الطموح هو الدافع الذي يدفع بالفرد إلى السعي والكد إلى معالي الأمور، لتحقيق أهدافه المنشودة التي يمثلها مستوى طموحه، وهذا ما يتوافق مع قدراته واستعداداته.

3– أنواع مستوى الطموح:

تتنوع طموحات الأفراد وتختلف حسب نوعية هذا الطموح والفرد أو الجماعة التي تسعى لتحقيقه ومن بين أنواعه ما يلي:

3–1– الطموح الاجتماعي: لاشك أن طموحات الشعوب المتقدمة تختلف اختلافا جذريًا عن طموحات الشعوب الفقيرة أو المتخلّفة، فالفئة الأولى ينشدون مستويات عالية من الطموح تتميّز بمزيد كم الرفاهية والرّقي وهذا ما يراه "**أنجا فيل ANGEOVINN**" (أنّ ارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة).

بينما الفئة الثانية تسعى للوصول إلى تحقيق قدر محدود من العيش، فكلما تقدّم المجتمع الواحد، فمستويات طموحات أفراده تختلف من شخص لآخر ومن زمن إلى آخر، ففي القريب كان الطلبة والآباء وأفراد المجتمع يطمحون في مهن التدريس والتعليم والمحاماة والطّب، ولكن مع مرور الزّمن وما عرفته المجتمعات من تطور سريع في مناحي الحياة، فلا شك أن طموحات أفراده تغيّرت لظهور مهن جديدة، وأعمال حديثة استهوت شباب اليوم ونستطيع القول أن طموحات آبائنا تختلف عن طموحاتنا الحالية، والتي سوف تختلف عن طموحات أبنائها وهكذا.

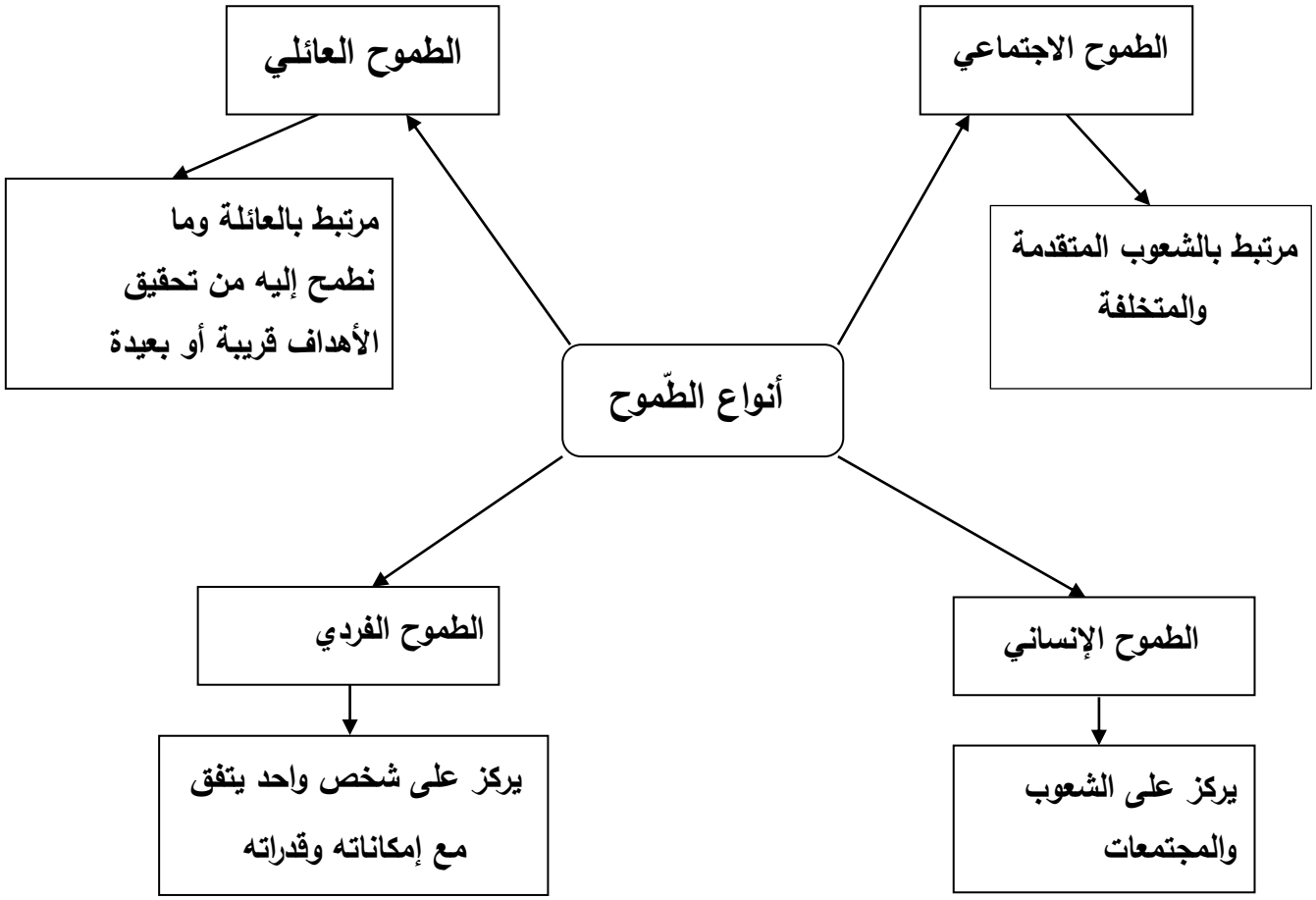
3-2- الطّموح العائلي: يتمثل فيما تطمح إليه العائلة من أهداف قريبة أو بعيدة المدى، يشترك فيها الأفراد ويختلف من عائلة إلى أخرى حسب حجم العائلة والمداخيل والمستويات الثقافية والتعليمية كالطموح في نجاح الأولاد يتبعه نجاح مهني والطموح في اكتساب امتيازات اقتصادية واجتماعية والطموح في السفر والتنقل.

3-3- الطموح الإنساني (العالمي): هو طموح الشعوب والمجتمعات كلّها أي ما تطلبه الإنسانية لتحسين وضعيتها المعيشية من صحة وغداء وأمن وسلام، بالإضافة إلى ما يطمحون إليه من حماية البيئة من التلوث والقضاء على الحروب ونزع الأسلحة الفتّاكة والصداقة بين الشعوب ويعبّر عن هذه الطموحات من قبل الجمعيات والهيئات العالمية كمنظمة اليونيسيف والصحة العالمية وغيرها من المنظمات.

3-4- الطموح الفردي: هو ذلك الطموح الخاص بشخص واحد، سواء كان الطموح مدرسيًا أو سياسيا أو مهنيا، أو علميا أو رياضيًا، وعلى هذا الأساس فلكل فرد الحق في تبني ما يراه مناسبا من مستويات الطموح بما يتفق مع إمكانياته وقدراته ويتناسب مع واقعه وبيئته، فهو حق مشروع لكل إنسان، فترى الشخص الذي يطمح في عمل مستقرّ، وآخر يطمح في حياة سعيدة، والثالث يطمح في نجاح دراسي، أو مهني أو علمي، والرابع يطمح في الحصول على مكاسب علمية، أو حزبيّة أو سياسية أو اجتماعية أو ثقافية أو تجارية ... وهكذا دواليك، وهذا ما يذهب إليه **يونج Young (1961)** "أنّ وصول أي فرد للمراكز الاجتماعية يعود إلى توفره على قدر الطموح.

- كما تختلف أشكاله باختلاف المرحلة العمرية للفرد، وعلى حسب المجال الذي يهتمّ به كلّ فرد داخل المجتمع، فهناك الطموح السياسي والاقتصادي والمهني والدراسي، ويمثّل هذا الأخير شكلاً مهمًا من أشكال الطموح لما له من تأثير كبير في حياة الطالب.(ميسة، 2014، 28-29)

وكل هذا يمكن تلخيصه في الشكل التالي:



الشكل رقم01:أهم أنواع مستوى الطموح.

4- طبيعة مستوى الطموح: لقد أخذ مستوى الطموح عدّة اعتبارات أهمّها:

4-1- مستوى الطموح باعتباره استعداد نفسيًا : والمقصود بالاستعداد النفسي بالنّسبة لمستوى الطموح، أن بعض الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرًا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، وهذا الاعتبار في تحديد طبيعة مستوى الطموح يدفعنا إلى مناقشة فكرة الوراثة أو فكرة الاكتساب غير أن هذه النقطة لم تعد موضوعًا للمناقشة، لأن لكل فرد تكوينه البيولوجي الخاص وهو في الوقت نفسه لا يعيش منعزلاً عن التفاعلات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها ومن ثم يمكن القول بأن مستوى الطموح لدى كلّ فرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة.

4–2– مستوى الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير وتقويم المواقف: ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين:

- التجارب الشخصية من نجاح وفشل التي يمرّ بها الفرد والتي تعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف والأهداف.
- أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح ومن ثم ينظر الفرد إلى المواقف والأهداف ويقدّرها ويقيّمها من خلال هذا الإطار الحضاري العام والتجربة الشخصية الخاصّة.

4–3 – مستوى الطموح باعتباره سمة: لم يعثر في الدراسات الأجنبية وخاصّة دراسات "**كاتيل وجيلفورد**" ما يشير إلى أن مستوى الطموح في أبعاده المختلفة يعتبر سمة فردية تتسم بها شخصية الفرد وتطبع في سلوكه في أغلب مواقف حياته.

– فالسمة هي ما يميّز بين الناس ن حيث كيفية تصرفهم ونوع سلوكهم، وهي هنا تتميز عن القدرة التي تميز بين الناس من حيث مقدار ما يعملون أي استعدادهم الذي يعين استجابتهم وكميّة إنتاجهم. وهنا يمكن القول أن وصف مستوى الطموح كما قال "**فرانك هوبي**" يعتبر أقرب إلى قياس القدرة أكثر منه قياسًا للسمة باعتبارها استعداد يعين كيفية الاستجابة.

فالسمة استعداد عام أو نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتلونه وتعين نوعه وكيفيته، وهي بهذا المعنى تشمل العواطف والميول والاتجاهات الخلفية والعقد النفسية والمميّزات الميزاجية.

– من خلال ما سبق يمكن القول أنه بناء على هذه الاعتبارات الثلاثة يتم تحديد طبيعة مستوى الطموح. (بن عبد الله، 2016، 28–30)

5- مستويات الطموح : يميّز الباحثون بين ثلاث مستويات للطموح وهي:

5-1- المستوى الأول: الطموح الذي يعادل الإمكانيات: في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد وإمكانياته واستعداداته، ويقف على حقيقة مستواه وقدراته، ثم يطمح مع ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات، أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السويّ.

5-2- المستوى الثاني: الطموح الذي يقل عن الإمكانيات: وفي هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة لكنّه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها ويتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته ويطلق على هذا النوع من الطموح بالطموح الغير سويّ.

5-3- المستوى الثالث: الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات: هذا المستوى عكس المستوى السابق، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات، وهذا ما يعرف بالطموح الغير الواقعي.(صالحي، 2013، 46-47)

6- سمات الشخص الطموح: تشير **(أولغا قندلفت، 2002)** إلى أن هناك بعض السّمات التي يتميز بها الإنسان الطموح والتي يمكن اكتشافها فيه ومعاملته على أساسها وهي:

1 – الإنسان الطموح يحاول دائما الانتقال من نجاح لآخر وما يحققه ليس النهاية بل هي بداية لنجاح جديد من خلال اعتماده على جهده الخاص وقدراته وإمكاناته وليس على حساب الآخرين.

2 – الإنسان الطموح يؤمن بأنه كلّما بذل مزيدًا من الجهد وعمل على تطوير نفسه وتنمية قدراته كان هذا سببًا للنجاح والحظ ليس عاملاً أساسيا في النجاح، وأيضا يرى أن الإنسان الطموح هو الذي يرسم مستقبله بجهده وعمله ويضع الخطط المناسبة لتحقيق أهدافه ولا يتركها للظروف.

- أما (**حنان الحلبي، 2000**) فترى أن هناك سمات ترتبط بالشخص الطموح هي:

1- منتج ومستقر من الناحية الانفعالية.

2- متكيّف مع ذاته وبيئته.

3- يسخر كل ما لديه من إمكانيات وقدرات لخدمة أهدافه.

4- يفكر بشكل موضوعي.

5- يواصل جهوده ولا يكون الفشل عائقًا في ذلك.

6- يضع أهدافًا وخططًا للمستقبل بشكل مناسب.

7- يعمل بجد للوصول إلى مركز متقدم ومرموق في المجتمع (القطناني، 2011، 76)

7- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح: هناك عدّة عوامل تؤثر في مستوى الطموح، وتنقسم هذه العوامل إلى عوامل فردية تتعلق بالفرد ذاته وهي التي تسهم في تحديد شخصيته وعوامل بيئية ومرجعها العالم الخارجي المتمثل في المحيطين بالفرد وبيئته التي يعيش فيها وفيما يلي أهم هذه العوامل:

7-1- العوامل الفردية:

7-1-1- الجنس: يؤثر جنس الفرد سواء ذكرًا أو أنثى في رسم مستوى طموحه، فطموح الذكور ربّما يختلف ارتفاعًا أو انخفاضًا عن مستوى طموح الإناث، وقد تلعب التنشئة الاجتماعية دورًا في إبراز دور الجنس في رسم مستوى الطموح، فالآباء في الريف قد نجدهم لا يقبلون من أبنائهم الذكور الإنجاز المنخفض وقد يقبلون ذلك من الإناث ويرضون منهن مجرّد النجاح فقط دون التفوّق، إلا أنه مع التقدّم الحضاري والثّقافي والمجالات المتعددة للمرأة لم يعد هناك فارق جوهري فقط في مستوى الطموح بين الجنسين ولكن الفرق يكمن في مراتب الطموح فقط.

- ومن ثمّ فقد توصل ناصر الدسوقي (**1991**) إلى أن الذكور أعلى في الجانب الأكاديمي من الطموح، أما بالنسبة للجانب المهني من الطموح فلا توجد فروق بين الذكور والإناث.

7-1-2- الذكاء والقدرات العقلية: إذ يتوقف مستوى طموح الفرد على قدراته العقلية. فكلّما كان الفرد أكثر قدرة، استطاع القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة، ومع تقدم عمر الطفل الزمني تزداد قدراته العقلية، ولذلك فإن مستوى الطموح لديه يتغير بتغير عمره الزمني، ومن ثمّ فإن الشخص مرتفع الذكاء يضع لنفسه طموحات أكثر واقعية بعكس الشخص منخفض أو متوسط الذكاء، فالشخص الذّكي أكثر قدرة على معرفة مواطن ضعفه، أما الأقل ذكاء يكون طموحه متأثر بالرغبة وليس بالواقع، كما أن الذكي قادر على فهم قدراته وإمكانياته ورسم مستوى الطموح لنفسه بحيث يتناسب مع هذه القدرات وذلك على عكس الأقل ذكاء فهو قادر على تحقيق أهدافه.

- ولذا قد يضع لنفسه مستوى طموح يرتفع أو ينخفض كثيرًا عمّا يستطيع تحقيقه بالفعل، وذوي الذكاء المرتفع لديهم مستوى طموح أعلى من ذوي الذكاء المنخفض وقد أكّد ذلك كل من إبراهيم جيّد **(1981)** وصلاح أبو ناهية **(1980)** وسيّد عبد العظيم **(1992)**.

7-1-3- النّضج: يلعب النضج دورًا هامًا في تشكيل مستوى الطموح، فالفرد في مرحلة الطفولة يختلف مستوى طموحه عن مرحلة المراهقة عنه في الرشد، ولذلك فإن مستوى الطموح يتغير بتغير العمر الزمني.

وبالتالي فكلّما كان الفرد أكثر نضجًا كان في متناول يده وسائل تحقق أهدافه التي يطمح إليها.

7-1-4- مفهوم الذّات: ويقصد بمفهوم الذّات الصّورة التي يكونها الفرد عن نفسه من مهارات وخصائص جسمية وعقليّة وانفعاليّة، قويّا أم ضعيفًا، ذكيّا أم غبيّا، طموحًا مثابرًا أم خجولاً متسرعًا، وفي ضوء تصوّر الفرد لنفسه يضع مستوى طموحه، فالإنسان الواثق من نفسه ومن إمكانياته ولديه وعي حقيقي بها يختار لنفسه من الأعمال ويضع لنفسه من الأهداف ما يتفق مع تلك الإمكانيات.

- ولذلك يرتبط مستوى الطموح بفكرة المرء عن نفسه، وهي كثيرًا ما تكون غير صحيحة أو غير واضحة، وربّما يتأثر نوعه ومداه بهذه الفكرة، وقد أشار قشقوش إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح ومفهوم الذّات لدى الفرد.

7-1-5- خبرات النجاح والفشل: إن تأثير النجاح والفشل على مستوى الطموح يتحدد طبقا لعوامل شخصية، فالفرد المتوافق الواثق من نفسه يرتفع مستوى طموحه بعد النجاح وينخفض بعد الفشل، وأن سلوك الفرد بعد الفشل أكثر تباينًا منه بعد النجاح، ويعدّ عاملاً مساعدًا على رفع مستوى الطموح بعكس الفشل والذي قد يصاحبه ارتفاع أو انخفاض في مستوى الطموح، ولذا يشير" **ليفن** "وآخرون إلى أن النجاح يرفع مستوى الطموح ومعرفة الفرد لدرجة نجاحه يستخدم كدافع للتّعلم، والنجاح يجعل الفرد يشعر بنوع من الرضا عن الذّات بعكس الفشل الذي يؤدي إلى خفض مستوى الطموح والشّعور بالمرارة والإحباط.

7-1-6- نظرة الفرد للمستقبل: تؤثر نظرة الفرد للمستقبل في مستوى طموحه ارتفاعًا وانخفاضًا بحيث إذا كانت النظرة متفائلة سيؤدي ذلك إلى رفع مستوى طموح صاحبها وبالعكس إذا كانت متشائمة سيؤدي إلى تقليل مستوى طموحه.

7-1-7- الاتزان الانفعالي: يتسم الشخص المضطرب غير المتزن بانخفاض مستوى طموحه وتوافقه، فهو يخشى الفشل من خلال شعوره بعدم القدرة على القيام بما يطلب منه إنجازه، وأنه إذا ما حقق تقدًما إنما يرجع إلى الصدفة وليس لذاته، أما الشخص السوي فيوازن بين قدراته وإمكانياته في وضعه لأهدافه، ومن ث فإن الشخص سيء التوافق يضع أهدافا غير واقعية لنفسه كدليل على سوء التوافق.

7-2- العوامل البيئية:

7-2-1- المستوى الاقتصادي والاجتماعي: إن كلّ وسط اجتماعي له أساليبه الحياتية المنمطة والمنطقية مع العرف وتقاليد الجماعة وتلك الأنماط السلوكية المادية تشمل المأكل والملبس والمسكن والعادات والتقاليد وأيضا السمات الرمزية الفكرية الفنية القيّمة، وتختلف هذه الأدوار من وسط اجتماعي إلى آخر ويؤثر هذا الاختلاف على شخصية الأفراد وبالتالي مستويات طموحهم.

7-2-2- الجماعات المرجعية وتوقّعات الأفراد الآخرين: إن للأفراد والجماعات المرجعية دورًا هامًا في تحديدهم لمستويات طموحهم، فكلّما كان للفرد إطار مرجعي قريب من مستواه أو أقل، يقارن به أدائه فإنه سيحاول دائمًا أن يرفع من مستوى طموحه أي يصنع لنفسه ارتكاز أعلى من الإطار المرجعي الذي يقارن به وتبعا لذلك فإن معرفة الطالب لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه قد يسبب رفع مستوى طموحه ودفعه للعمل نحو تحقيق هدفه.

7-2-3- المستوى الثقافي للأسرة: إن الأسرة التي تتميز بمستوى ثقافي مرتفع يبلغ فيها الأب والأم مستوى عاليًا من التعليم قد تسهم بدورها في رفع مستوى طموح أطفالهما.

- ولذلك فإن المستوى الثقافي للأسرة وعاداتها وتقاليدها والمستوى التعليمي لأفرادها وأنماط سلوكهم المختلفة ودرجة الوعي الثقافي، ودرجة تعليم الأم تلعب جميعا دورًا هامًا في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد.

7-2-4- حجم الأسرة: يعد حجم الأسرة من محددات مستوى الطموح لدى الأفراد فأولئك الذين ينتمون لأسرة قلية العدد وغالبًا ما يكون مستوى طموحهم أعلى من نظراتهم المنتمين لأسرة كبيرة العدد، وذلك لأن زيادة العدد قد تقلل الرعاية التي ينالها الأفراد من آبائهم، الأمر الذي ينعكس بالسلب على انخفاض مستوى الطموح لديهم.

7-2-5- مهنة الوالدين: يشير **جانسي (1982)** إلى أن مكانة المهنة التي يمتهنها الوالدان تلعب دورًا مؤثرًا في تشكيل مستوى طموح أطفالهما، وأن الأبناء الذكور أكثر تطلعًا لمهن الآباء بينما نجد الإناث أكثر تطلعًا لمهن الأمهات. (محمد النوبي، 2010، 76-77)

- من خلال ما ذكر لهذه العوامل يتضح أنها تلعب دورًا هامًا في تحقيق مستوى الفرد، وأن مستوى الطموح يتوقف لدى الفرد على عدة عوامل، من أهمها التي ذكرت سابقا الأولى تكون خاصة بالفرد وتكوينه وقدراته العقلية واتزانه الانفعالي، أما الأخرى تكون خاصة بالبيئة من حول الفرد والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرته.

8- مستوى الطموح وعلاقته بالصّحة النفسية:

إن لمستوى الطموح ارتباط وثيق بالصحة النفسية، فإن من مظاهر الصحة النفسية أن يكون تقارب بين مستوى طموح الفرد ومستوى كفاءاته أو اقتداره، في المقابل فإن التباعد والتباين الكبير بين مستوى الطموح واقتدار الفرد أي بين ما يقدر عليه وما يرغب فيه يولد عند الفرد شعورًا بالعجز، ويقع بعض الآباء في الخطأ عندما يدفعون أبنائهم إلى مستويات طموح لا تتناسب مع قدراتهم وبالتالي يعجزون عن بلوغها، مما يؤثر سلبا على صحّتهم النفسيّة ويثير لديهم التوتر النفسي والقلق والشعور بالعجز والإحباط والنقص. (أبو عمرة، 2012، 46)

9- جوانب مستوى الطّموح: يرى **(مرحاب 1989)** بأن الطموح عدّة جوانب:

-**الجانب الأول:** الأداء ويعني ذلك الأداء الذي يعتبره الفرد هامًا ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

-**الجانب الثاني:** التوقع، ويعني الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذلك.

-**الجانب الثالث:** إلى أي جد بعد هذا الأداء هامًا بالنسبة للفرد، وهذه الجوانب الثلاثة هي ما يعرف بالطّموح. (شعبان، 2010، 59)

10- النظريات المفسرة لمستوى الطّموح:

تناولت بعض نظريات علم النّفس مستوى الطموح سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من حيث مواطن الضّعف والقوة بالشخصية وطرق استجابة الفرد وتحديده لأهدافه، ومن تلك النظريّات:

10-1- نظرية مكدوجل Mcdougall Theory : ويشير "**وليام مكدوجل**" لحقيقة القصد في سلوك الإنسان من حيث بحثه عن هدف وسعيه لبلوغه وتحقيقه، والنشاط القصدي يراد به النشاط العقلي بإدراك موقفي التنبؤ بالنتائج الحادثة والسعي نحو تحقيق هدف مع وجود شعور بالارتياح لبلوغ ذلك الهدف المتوقع ولذلك للوصول لتحقيق الذّات.

– بحيث إن هدف الفرد يكون متوقعا من خلال عليّة غائبة تدفع الفرد نحو بلوغ ذلك الهدف بمناقشته للآخرين في سبيل تحقيق ذاته ولذا يتفق "مكدوجل" مع "أدلر" في أن أهداف الفرد وتطلعاته هي التي توجه سلوك الراهن.

– لذلك يصرّ "مكدوجل" على حقيقة القصد السيكولوجية من خلال النشاط العقلي المرتبط بالموقف والتنبؤ بالنتائج المتوقعة، والسعي نحو الهدف، والارتياح عند بلوغ ذلك الهدف كعلية غائبة، وهو نوع من العليّة يكون السّعي فيه نحو هدف متوقع ذي أثر حقيقي على مجرد الأحداث.

10–2– نظريات التحليل النفسي لفرويد Frued: وقد ركّز "**سيجموند فرويد Frued، S**" على مراحل النمو الأولى وخاصة الفميّة والأوديبية من خلالها تتفاعل وتنمو شخصية الفرد حاضرًا ومستقبلاً وقد أكّد على أن تماسك الشخصية يكمن في قوة البناء النفسي الدّاخلي للفرد ومرجع لقوة الأنا **Ego** لديه والتي تعمل على التوفيق بين رغبات وحفزات الهو Id من جهة، وضوابط ومعايير الأنا الأعلى Super Ego من جهة أخرى، إذ أن الأنا تمثل مؤشر الميزان لضمان المحافظة على توازن الفرد، فبقدر واقعية الذّات لدى الفرد يتشكل مستوى طموحه تبعًا لذلك بالنمط الواقعي في إطار الإدراك الفعلي لقدراته وإمكاناته واستعداداته، ويتم ذلك بواسطة استغلال قدرة الأنا بصورة إيجابية بدلاً من نفاد طاقتها في مجابهة الطموحات اللاواقعية والناتجة عن زيادة مساحة رغبات وفرض سيطرتها على الموقف النفسي في صراع الجهاز النفسي لدى الفرد، ولذلك قد يلجأ هذا الفرد إلى استخدام ميكانيزمات الدفاع إزاء ذلك، والتي تتباين ما بين الإسقاط والتوحد والتعويض...

وكل ذلك مرجعه لمحاولة التنفيس عن الإحباط وعدم القدرة على وضع وإدراك طموح واقعي للنجاح في تحقيق الأهداف والوصول للغايات المنشودة، وبذلك يتم اللجوء للطموح المتاح والذي يتسم بأنه خيالي مبالغ فيه ولا يتفق مع قدرات الفرد واستعداداته.

– ومن ثم يشير عبد الفتاح مطر **(1998)** إلى أن الآباء قد يسقطون طموحاتهم وإمكانياتهم والتي تتفق مع هذا الطموح، ومستوى الطموح يمكن أن يتشكل إزاء ذلك خلال ميكانيزمات الدفاع في التحليل النفسي كالإسقاط والتوحد، والإنعزال، والتبرير...

– **أدلر Adler:** يبين ألفريد أدلر "**Adler ، A**" أن الطفل الصغير تدفعه رغبة جامحة نحو تحقيق الانتصار والقوة وإثبات وجوده ويحققها عند التفوق العلمي، وهذا يحققها عن طريق الشهرة، وآخر عن طريق السيطرة على الآخرين، ولذا فإنه يتجه بكل قوته للتعويض عن النقص والقصور الذي لديه بصورة قد تؤدي أحيانا إلى تعويض زايد**Over Compensation** ولهذا يلجأ الفرد إلى وسائل ملتوية عند فشله في التعويض عن عجزه البدني أو النفسي أو إذا تحول ذلك التعويض إلى لهفة مرضية زائدة نحو التفوق ويطلق عليها عقدة التفوق أو عقدة النقص.

10–3– نظرية النمدجة "لسكنر" Skinner Modiling theory: ويعتمد "**بوريس فريدريك سكنر S kinner، F، B**" تصرف الشخص بطريقة مرغوب في المواقف الاجتماعية تتم من خلال مشاهدته شخصا أو أكثر يمارسون طرق التصرف المرغوبة في مواقف طبيعية ولذلك فهي مفيدة في تغيير السلوكيات غير المرغوبة.

– ولذلك فإن السلوك الشاهد **Observable Behavio**r هو الأساس في التغيير بالإضافة لدور الأفراد في تنظيم ذلك السلوك الإنساني.

– وقد يحدد الأب والأم مستقبل الابن وهو مازال رضيعًا بل قبل ذلك، أي قبل الزّواج. فالفرد قد يطلق لنفسه العنان ليرسم صورة طفل المستقبل وهو لم يتزوج بعد، وذلك السلوك يحدد مستوى طموح الآباء بالنسبة لأبنائهما.

– ومن ثم فإن الآباء يطبعون أبنائهم بطابع شخصياتهم دائما فالآباء ذو الطموح المنخفض يدفعون أبنائهم نحو الخوف المفرط في وضع طموح مرتفع، ولذك لا يتوقف فقط على رفع الطموح بل أيضا في خفضه.

– وغالبا ما يكون الوالدان نموذجًا لأطفالهما فهم يعكسان طموحاتهما عليهم ومن ثم يرغب الطفل أن يتشبه بوالده خاصة لإعجابه بالدّور الذي يلعبه.

10–4– نظرية المجال "ليكرت ليفين" Levin K، Field theory: ويبين "**كيرت ليفين**" أن فهم سلوك الفرد والتنبؤ به يعتمد على المجال أو الوسط الذي يوجد فيه الفرد، إذ أن لكل فرد مجاله المميز فيه عن غيره، وإن الاتفاق في البيئة المادية لشخصين نجد أنهما يختلفان

في البيئة النفسية، وتبعا للعلاقة التفاعلية النفسية للفرد مع مكونات مجاله يكون سلوكه، وهو إزاء ذلك يسعى لتحقيق رغباته وأهدافه من خلال تخطيه العقبات التي تقابله أثناء محاولته تحقيق ذلك الهدف في إطار مجاله أو بيئته.

– ولذا يعد مستوى الطموح معيارًا لقياس الشخصية من حيث تقييم الفرد لذاته تبعا لإطاره المرجعي والنجاح والفشل لديه في ضوء علاقته بالآخرين ومن ثم يتضح صورة الذّات والتي تدفعه لتحديد هدفه حتى إن كان أعلى من أدائه.

10-5- نظرية القيمة الذاتية للهدف "لاسكالونا": أوضحت "**لاسكالونا**" أن القيمة الذاتية للهدف إلى جانب الشعور بالنجاح والفشل يحددان اختيار الفرد لهذا الهدف بالإضافة إلى لتعرفه على حدود منطقة قدراته، ولذلك فإن هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيًا مع جعل هذا الطموح يصل ارتفاعه لحدود معينة بحيث تتدرج ما بين المنطقة الصعبة جدًّا والسهلة جدّا. (محمد النوبي، 2010، 71-75)

10-6- نظرية ستانجر: ناقش ستانجر موضوع مستوى الطموح باعتباره من احسن وسائل قياس الشخصية في موقف الاستجابة، فهو يرى ان تقييم صورة الذات تتم في ضوء اطار المرجعي، وهدا بدوره يعتمد على علاقات بالجماعات ذاته الميثالية، نجاحه او فشله الشخصي مفهومه لما هو ممكن، فمن المرجح ان الفرد إلى ان ينسب النجاح إلى صورة الذات تدفعه ان يحدد هدفه اعلى من أدائه.(بن التواتي، 2014، 28)

11- وصايا مهمة من أجل تحقيق الطموح:

على الفرد ألا يعزل نفسه عن مجتمعه، بل يجب عليه أن يأخذ قسطه من كل ما يمكن أن يقدمه المجتمع له، كما عليه بالمقابل أن يقدم للمجتمع كل ما يستطيع.

– إن اختيار المهنة يلعب دورا أساسيا في تحقيق الذات أن اختيار المهنة والمهنة نفسها مرتبطان مباشرة بالمرية والواجب والمسؤولية.

– على الفرد أن يعي أنه لا مجال أمامه للخيار بين ذاته وبين أمته والأمم الأخرى.

- من أجل تنمية الطموح لابد من وجود نوع من معاكسة الظروف، لأن السهولة عدوّ لدود لكل إبداع وكل تقدّم إذ أن المشكلة ليست في عدم وجود التحديات بل في طريقة الإحساس بها.

- البيئة الملائمة لها أثر كبير في تحقيق الذّات لأن البيئة الضاغطة التي تفيد الفرد بالقواعد والضوابط سوف تعمل على عدم تحقيق المسار الطبيعي لتحقيق الذّات.(المصري، 2011، 83)

خلاصة الفصل:

تطرقت في هذا الفصل إلى متغير مستوى الطموح، الذي عرف اختلافات كثيرة في تحديد تطوره التاريخي الذي ظهر عام (1930) من طرف " هوب " ثم تطرقت لمفهومه، وأهم الأنواع المتعلقة به، وعلى الرغم من الاختلافات الموجودة في التعريفات لدى العلماء والباحثين لمستوى الطموح إلاّ أن معظمهم اجتمعوا على أنه الهدف المراد الوصول إليه من قبل التلاميذ، وأن هذا الهدف يختلف من فرد إلى آخر وفقا للقدرات والإمكانيات.

الفصل الثالث

القلق وقلق الامتحان

تمهيد

أولا: القلق

1- مفهوم القلق

2- أنواع القلق

3- أسباب القلق

4- أعراض القلق

5- علاج القلق

6- مصادر القلق

ثانيا: قلق الامتحان

1- تعريف قلق الامتحان

2- تصنيف قلق الامتحان

3- عوامل قلق الامتحان

4- مكونات قلق الامتحان

5- أعراض قلق الامتحان

6- نظريات قلق الامتحان

7- الأساليب العلاجية لقلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد

يمثّل قلق الامتحان حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمرّ فيها التلميذ خلال وأثناء الاختبار، وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب فيه، أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه، فنجد بعض التلاميذ بسبب هذا القلق رغم أنهم قد بذلوا جهودًا هائلة طوال العام، إلّا أنّه يترتب على هذه الحالة من نتائج قد تكون جيدة أحيانًا ووخيمة في معظم الأحيان، بحيث تؤدي إلى تدنّيٍ في التحصيل وعدم حصول التلميذ على ما يريد أن يحققه، ومن أجل التعرف أكثر على قلق الامتحان جاء هذا الفصل من الدّراسة لعرض أهم الجوانب المتعلّقة به.

أولا: القلق

1- مفهوم القلق:

- **لغة:** قلق قلقا: أي لم يستقر في مكان واحد، أو لم يستقر على حال واحد، وقلق: اضطراب وانزعاج. (عبد الله، 2004، 169)
- **اصطلاحًا:** هو حالة توتّر شاملة ومستمرة نتيجة تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يَحدث ويصاحبه غموض أو أعراض نفسية وجسمية. (حامد زهران، 2005، 484)

- ويعرف القلق على أنه مشاعر تدور حول تهديدات قريبة غير محددة لا يوجد لها أساس واقعي، ويظهر القلق في مظاهر معرفية (أفكار حول شيء مخيف)، سلوكية (سلوكيات تجنب للمواقف المثيرة للقلق مثل التحدث أمام الجمهور)، مظاهر جسمية (ضيق التنفّس، زيادة العرق، توتر عضلي). (أبو أسعد، 2014، 128)

- ويعرف "**أحمد عكاشة**": بأنه شعور بالخوف والتحفيز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية الخاصة، كزيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ويأتي من نوبات متكررة مثل الشعور بالفراغ من المعدة أو الحبسة في الصدر أو الضيق في التنفس...إلخ.(عكاشة، 2007، 134)

- ويمكن القول أن القلق عبارة عن حالة يشعر فيها الطفل بعدم الراحة النفسية جرّاء خبرة أو صدمة انفعالية يصادفها في موقف معين، كما يمكن التمييز بين القلق حالة التي تزول مع زوال السبب لها، والقلق سمة ويكون ضمن سلوك الطفل وتحرّكه منبهات داخلية أو خارجية. (عبد اللاوي، 2012، 32)

- وعندما ينتاب القلق الشخص، فإن هذا الأخير يصبح متوتر الأعصاب مضطربا، يفقد القدرة على التركيز، فيصعب عليه فهم العالم الخارجي فهمًا واضحًا، يشعر بضيق وألم وبخوف غامض إزاء كل ما يدور حوله لا سيما اتجاه المستقبل.

- فالقلق هو شيء نشعر به، نطلق عليه اسم حالة وجدانية (État d'affect). من ميزة هذا الإحساس التألم، القلق إذن هو حالة تألم خاصة.

– فالقلق حالة وجدانية يصاحبها الألم، الذي يعاني منه الأنا، " القلق حالة وجدانية يصاحبها الألم، الذي يعاني منه الأنا"، القلق حالة وجدانية، لا يمكن أن تعاني منه إلا من قبل الأنا.

– يعرف القلق عادة بكونه "عاطفة أو وجدان صعب للتحمل ذو علاقة إما بوضعية مصدمة حالية، أو متعلق بانتظار خطر مرتبط بموضوع غير محدد".

– كما أن فرويد (FREUDS) يؤكد أن "القلق هو رد فعل للخطر". (شرادي، 2006، 262، 263)

القلق: حالة من الخوف الشديد الذي يمتلك الإنسان، ويسبب له كثير من الكدر والضيق والألم. (المصري، 2011، 13)

– يعرف القلق بأنه شعور من التوجس والخوف أو التوتر الذي ربما يرتبط بشيء أو يكون عامًا لا يرتبط بشيء معين.

– فالفرد القلق يحمل أفكارا مزعجة حول مخاطر لا يعرف مصدرها، وعادة ما تكون مزيجًا من الأعراض: ضربات قلب سريعة، ضيق تنفس، أرق، صعوبة في التركيز، شعور بالتعب والتوتر. (عسكر، 2003، 169)

– لم ترد كلمة القلق ولا مصدرها الثلاثي في القرآن الكريم، ولا في حديث الرسولﷺ، أما في معاجم اللغة العربية فيشير مصطلح القلق إلى حالة الانزعاج والحركة المضطربة.

– وفي اللغة الإنجليزية يقابل مصطلح القلق مصطلح "Anxiety"، حيث يعرف في مصطلح أكسفورد (1989) Oxford على أنه: "إحساس مزعج في العقل ينشأ من الخوف وعدم التأكد من المستقبل". كما يعرف في معجم وبستر (1991) Webster على أنه "إحساس غير عادي وقاهر من الخوف والخشية" وهو دائما يتصف بعلامات فيسيولوجية مثل: التعرق والتوتر وازدياد نبضات القلب، وذلك بسبب شك الإنسان بنفسه حول قدرته على التعامل مع التهديد بنجاح. (فرج، 2009، 127)

– القلق حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق والألم، والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق متوقع الشر دائما، ويبدو

متشائمًا ومتوتر الأعصاب، ومضطربًا، كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه ويبدو مترددًا عاجزًا عن البت في الأمور، ويفقد القدرة على التركيز. (عثمان، 2001، 18)

– ويعرف على أنه حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث في المستقبل، وهي من خصائص مختلف الاضطرابات النفسية.

– والقلق الأساسي هو القلق الذي ينشأ في الطفولة ويتميز بالشعور بالوحدة وقلة الحيلة وعدوانية البيئة. (شحاتة النجار، 2003، 239)

– **القلق:** هو الشعور بالخوف الزائد من شر متوقع، والإحساس بالعجز عن مواجهته، وهذه الحالة النفسية المرضية تتميز بعدم الرضا وعدم التأكد وبالاضطراب، وتنجم عن الخوف لكنه خوف مما يمكن أن يقع غالبًا، أو مما كان قد وقع، أكثر منه خوف من أوضاع مخيفة واضحة. (رياض، 2005، 203)

– وتشمل هده التعاريف حسب رأي ما يلي:

– أن القلق حالة يشعر ويعي بها الفرد

– أنه حالة يشعر ويعي بها الفرد

– يمكن أن يكون دافعا لتشجيع الفرد

– يمكن أن يؤثر تأثير سلبا أو إيجابا على الفرد

– أنه يحدث نتيجة توقع مصيبة أو مشكلة أو خطر غير محدود

2– أنواع القلق:

2–1– القلق العادي Normal Anxiety: وهو أقرب إلى الخوف (الفوبيا) لأن مصدره معروف لدى ذهن المصاب، وهذا النوع من القلق مرتبط بالبيئة، ويطلق عليه القلق الموضوعي Anxiety objective فهو يعزى إلى الخبرة المؤلمة الأولى التي أثارت مشاعر الإحساس بالقلق وجعله طابع الشخصية (القلق الأول) وقد أشير إلى أن صدمة الميلاد تتسبب في حدوث هذا القلق أصلا والمتمثلة بخروج الطفل من بطن أمه إلى الدنيا، ويعرف بأنه ما يستشعره الطفل وينمو معه وهو وحيد وعاجز إزاء البيئة المحيطة به حتى يطلق عليه تسمية القلق الحقيقي True Anxiety.

2-2- القلق المرضي Siseass Anxiety: وهذا النوع من القلق مبهم المصدر، أي أن مصدره غير معروف والمصاب به لا يدركه، وكل الذي يحدث أنه يشعر بخوف غامض منتشر عام غير محدد. (الخالدي، 2002، 119)

- ويميز "**فرويد**" بين ثلاثة أنواع من القلق: القلق الموضوعي والقلق العصابي والقلق الأخلاقي.

- والنوع الأساسي هو القلق الموضوعي، أو الخوف من الأخطار الواقعية في العالم الخارجي، ويشتق منه النوعان الآخران، أما القلق العصابي، فهو الخوف من الإخفاق في السيطرة عن الميول الفطرية أو الغريزية ذاتها بقدر ما هو خوف من العقاب الذي يترتب على إشباعها، ولكن القلق العصابي له أساس من الواقع حيث أن المجتمع الذي يتمثل في الوالدين وغيرهما من أصحاب السلطة، يعاقب الطفل على أفعاله الاندفاعية.

- أما القلق الأخلاقي فهو الخوف من الضمير، إن نمو وترقي الأنا الأعلى يجعل الفرد يشعر بالإثم عندما يفعل شيئًا أو مجرد التفكير في أن يفعل شيئا مخالفًا للمعايير الأخلاقية التي نشأ فيها، هذا ما يطلق عليه مشاعر الذنب أو تأنيب الضمير، وللقلق الأخلاقي أيضًا أساس واقعي، فقد عوقب الشخص فيما مضى لخروجه على المعايير وقد يعاقب مرة أخرى.

- وخلاصة القول: إن القلق عبارة عن استجابة لخبرة لا شعورية قد تكون ناجمة عن بعض الظروف البيئية.(المليجي، 2000، 78، 79)

2-3- قلق مزمن لا شعوريا مكبوتًا: ومن هنا يكون الفرد في حالة خوف لا يعرف الأسباب الذاتية لهذا ولا يجد مبررًا لهذا الخوف أو مصدره.

- كما أن القلق تثيره مثيرات كافية، أي ضغوط بيئة حقيقية، ويبدو في الصورة توجس هائم طليق حر، يتوقع الفرد الشر من كل شيء ومن كل مصدر، وهو داخلي المصدر وأسبابه لا شعورية مكبوتة غير مبرر لها، وينشأ عندما تهدد (الهو) ومكبوتاته بالتغلب على دفاعات (الأنا).

2-4- القلق المبهم: يرتبط بموضوع محدد ويكون القلق في هذه الحالة غامضا وعاما.

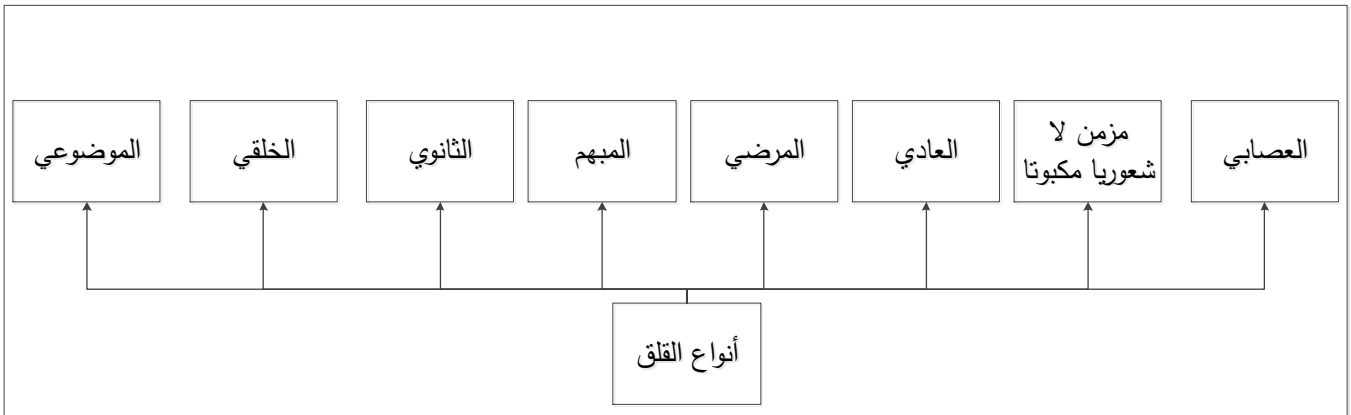
2-5- القلق الثانوي: هو عرض من أعراض الاضطرابات النفسية.

2-6- القلق الخلقي: منشأه الخوف من الوالدين أو من عقابهما، وفي هذه الحالة يكون مصدر الخطر هو الأنا الأعلى. (محمد العبيدي، 2004، 50)

2-7- القلق الموضوعي: وهو عبارة عن رد فعل لإدراك خطر خارجي وأذى يتوقعه الشخص ويراه مقدما، ويطلق عليه أحيانا القلق الواقعي أو القلق السوي، مثال: القلق المتعلق بالنجاح في امتحان أو عمل جديد، أو الإقدام على الزواج...إلخ. حيث يكون مصدره خارجيا وموجودا فعلا. (حسن صالح، ب.س، 37)

2-8- القلق العصابي: ويتمثل هذا النوع من القلق في خوف الفرد من فقدان السيطرة على دوافعه ورغباته التي قد توقعه في الأخطاء، وتؤدي به إما إلى تلقي العقاب أو الشعور بالألم فضلًا عن الخوف الدائم دون وجود مبرر ومثال على ذلك: القلق الشديد المرتبط بالخوف من عبور الشارع على انفراد، الخوف من الأماكن العالية، والخوف من ركوب وسائل نقل معينة، والخوف من ممارسة عمل معين، ويعتبر هذا النوع من القلق سببا أساسيا لمعظم الأمراض النفسية. (بطرس، 2007، 92)

ويمكن توضيح أنواع القلق من خلال الرسم التالي:



الشكل رقم 02: رسم يوضح أهم أنواع القلق

3- أسباب القلق:

قد ينشأ القلق عند الأطفال والمراهقين بسبب عدد من العوامل أبرزها ما يلي:

3-1- فقدان الشعور بالأمن: لا شك أن فقدان الشعور بالأمن يولد لدى الأفراد مشاعر الخوف والقلق، وتدني مفهوم الذات لديهم إلى أنه يطور لديهم مشاعر النقص والاعتماد على الآخرين، وقد يرتبط الشعور بعدم الأمن لدى الأفراد بعدد من المتغيرات مثل:

- التهديد الشديد والتلويح باستخدام العقاب.
- إلحاق العقاب الشديد بالأفراد ولا سيما البدني منه.
- عدم الثبات والاتساق في التعامل مع الأفراد ولا سيما من قبل الوالدين.
- كبر حجم التوقعات حول آراء الأفراد.
- الإهمال والتجاهل للأفراد من قبل الآخرين.
- كثرة الخلافات والشجار أمام الأطفال من قبل الوالدين.
- ترك الأطفال بسبب العمل.
- فقدان أحد الوالدين بسبب الوفاة أو السفر.

3-2- الشعور بالذنب: ينشأ القلق لدى الأفراد بسبب مشاعر الذنب التي تعتريهم عندما يقومون بأفعال خاطئة أو غير صحيحة، أو بسبب شعورهم بأنهم غير قادرين على القيام ببعض الأعمال المتوقع منهم القيام بها، وقد ينشأ الشعور بالذنب كذلك من سوء إدراك الأفراد وعدم قدرتهم على التمييز بين الواقع والخيال، وما ينتج عن ذلك من توقع العقاب نظرًا لسوء التصرف أو السلوك الناتج عن ذلك.

3-3- كثرة الإحباطات: يتولد لدى الأفراد مشاعر العدوان والقلق في كثير من الأحيان نتيجة الإحباطات المستمرة والكثيرة التي يواجهونها، فالفشل المتكرر قد يولد لدى الأفراد مشاعر الخوف والقلق والشعور بعدم القدرة والنقص، ومثل هذه المشاعر لا شك أنها تنعكس سلبا في أنماطهم السلوكية سواء في مجال الأداء الأكاديمي أو المهني أو الاجتماعي.

3-4- التنمذج مع الآخرين: إن ملاحظة سلوكات النماذج وما يترتب على هذه السلوكات من نتائج عقابية أو تعزيزية تؤثر في دافعية الأفراد في تعلم هذه السلوكات وتقليدها أو عدمه، ويشكل الوالدان في المراحل العمرية المبكرة نماذج جاذبة للأبناء حيث يتعلم الأبناء منهم العديد من الأنماط السلوكية والمهارات والقيم والاتجاهات والانفعالات، وقد يتولد القلق لدى الأبناء بسبب أن والديهم قلقون أو يظهرون سلوك القلق، حيث يلاحظ الأطفال سلوكات والديهم في المواقف المتعددة ويعملون على تقليدها ولا سيما عندما يواجهون صعوبات وعقبات. (الزغلول، 2006، 173، 174)

4- أعراض القلق:

أعراض القلق هي مجموعة من الأعراض النفسية والجسدية، وتشمل:

4-1- أعراض نفسية: والمتمثلة في: الخوف من الموت، الشعور بالانفصال عن الواقع، فقدان الشهية، قلة النوم، التعب.

4-2- أعراض جسدية: والمتمثلة في: رجفة القلب، التعرق، الارتعاش، صعوبة التنفس...إلخ. (مكنزي، 2013، 15)

5- علاج القلق:

كانت المسكنات بما فيها الكحول تستخدم لعلاج القلق لوقت طويل، والمسكنات تقلل من القلق وتجعلك تنام، إلا أن أعراض القلق تعود مرة أخرى بنهاية تأثير الدواء نفسه، هذا يستمر ويؤدي إلى تعود أو إدمان هذه الأدوية، وهذا هو السبب الرئيسي لظهور الإدمان للكحول والأقراص المنومة، والنجاحات في علاج القلق اعتمدت على تأكيد العلاج النفسي، وبما أن الأدوية التي لا تسبب تعودا أو إدمانًا غير متوفرة، فالتقدّم الوحيد الذي حدث أن بعض العوامل التي أدخلت زودت بمدى واسع في الجرعات لتقلل القلق بدون أن تسبب تسكينًا كبيرًا، وتقدم آخر مهم هو أن يتفاعل القلق الذي غالبا ما يؤدي إلى زيادة العضلة تغلب عليه الآن بالأدوية الحديثة التي تعمل على استرخاء العضلات بجانب مقدرتها لخفض القلق.

– يختلف علاج القلق بتباين الأفراد، وشدة القلق، ووسائل العلاج المتاحة للفرد، وفيما يلي سوف نتناول الأسس العامة لعلاج القلق:

5-1- العلاج النفسي: ويهدف العلاج النفسي إلى تطور شخصية المريض وإزالة مخاوفه خفض توتره، وهناك عدة طرق للعلاج النفسي منها:

أ. العلاج بالتحليل النفسي: وهو أحد الوسائل الهامة في علاج القلق، حيث يساعد على تقوية (الأنا) المريض باعتبارها الجزء المسيطر على حفزات (الهو) والمنسق بين متطلبات (الهو) وضوابط (الأنا الأعلى).

ب. العلاج السلوكي: يستخدم العلاج السلوكي خاصة في حالات الخوف المرضي، حيث يدرّب المريض على الاسترخاء، ثم يعطى منبهات أقل من أن تصدر قلقا أو تسبب ألمًا.

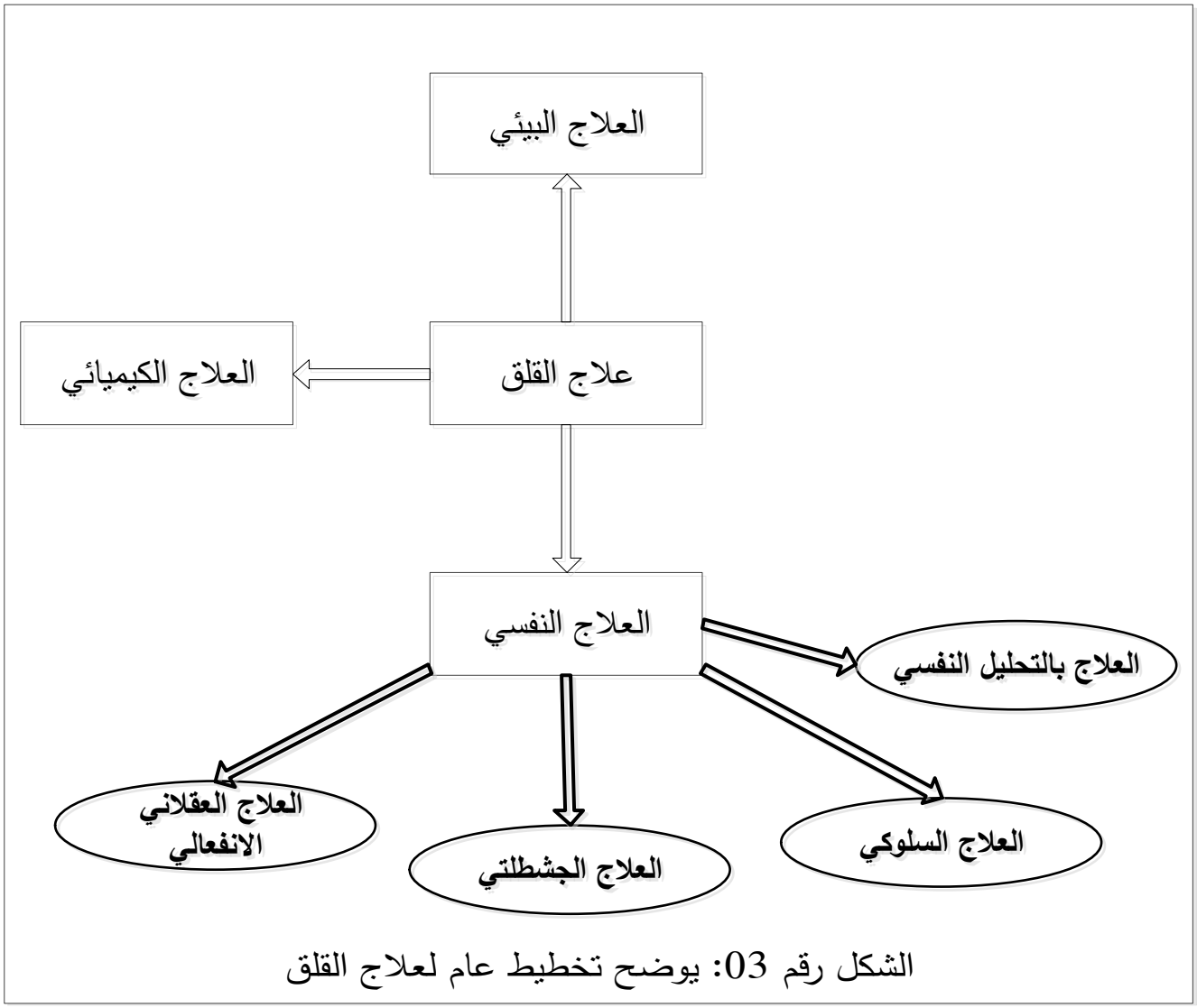
ج. العلاج الجشطالتي: وهو عبارة عن نظام إدراكي قائم على عدم التفسير، ومبتعد عن الجانب التاريخي للفرد، ومحور الاهتمام فيه هو الوعي، ويكون التركيز في العلاج بالتفسيرات العقلية أو المعرفية للأسباب أو الأغراض.

د. العلاج العقلاني الانفعالي: ويعتمد على مناقشة الأفكار غير المنطقية لدى المريض وإحلال الأفكار المنطقية بدلا منها، يؤدي إلى تغيير سلوك المرض.

5-2- العلاج البيئي: ويعتمد على تعديل العوامل البيئية التي تؤثر على المريض وتخلق لديه الصراع سواء في العمل أو في الأسرة، ومحاولة تعديل اتجاهات أفراد الأسرة نحو المريض بما يساعد على شفائه.

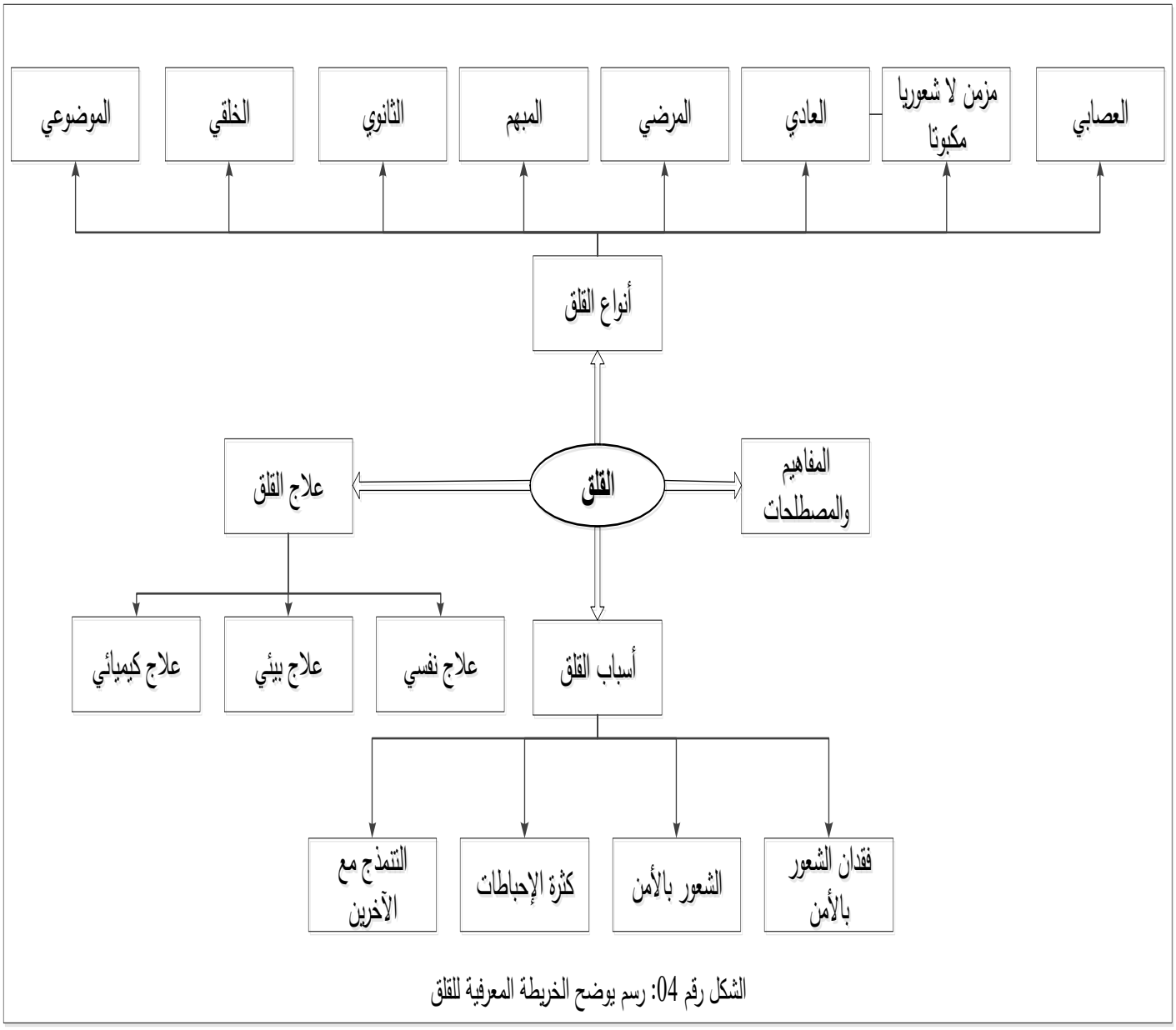
5-3- العلاج الكيميائي: تستخدم بعض العقاقير ذات الخواص المسكنة، وهذه العقاقير تؤدي إلى الاسترخاء والهدوء كما أنها تخفض القلق والتوتر والتهيج.(سهيل المطيري، 2005، 284، 285)

- ويمكن تلخيص علاج القلق من خلال المخطط التالي:



الشكل رقم 03: يوضح تخطيط عام لعلاج القلق

وخلاصة لمفهوم القلق نستخلص إلى هذه الخريطة:



الشكل رقم 04: رسم يوضح الخريطة المعرفية للقلق

6- مصادر القلق:

ترى هورني أن مصادر القلق تنحصر في:

- انعدام الوفاء العاطفي والحرمان من الحب والحنان، والنبذ والعزلة والكراهية والحقد والانتقام.

- السيطرة القاسية والتفريق في المعاملة بين الإخوة داخل الأسرة والإخلال بالوعود وعدم التقدير ونكران الحقوق وأشكال العقاب المختلفة.

- المشاكل السلوكية للبيئة الخارجية المحيطة بالأسرة كالكذب والخداع والغش والحسد والعدوان والتناقضات الاجتماعية وأشكال العنف المختلفة. (بن أحمد الوايلي، 2003، 19)

ثانيا: قلق الامتحان

1- تعريف قلق الامتحان (Examination Anxiety):

هو نوع من التوتر ينتاب الطالب بسبب الموقف الامتحاني، فقد حدد مفهومه كل من (ماندلر وساراسون) بأنه حالة إحساس الفرد بانعدام الراحة النفسية وتوقع حدوث العقاب، يصاحبه الشعور بفقدان الفائدة، ورغبته في الهروب من الموقف الاجتماعي مع زيادة في ردود الأفعال الجسمية.

وتحدد (لمعان الجلالي) مفهوم قلق الامتحان على أنه: حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح، نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوبًا بأعراض فيسيولوجية ونفسية معنية قد تظهر عليه، أو يحسّ بها عند مواجهته لموقف الامتحان أو تذكره له، أو استثارة خبراته للمواقف الامتحانية. (الخالدي، 2002، 120، 121)

ويقصد (شعيب) بقلق الامتحان: تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر والخوف في أدائه للاختبار وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه، في النواحي العاطفية والمعرفية والفيسيولوجية. (عبد الكريم، 2007، 227)

ويعرّف (سبيلبرجر) قلق الامتحان على أنه سمة في الشخصية في موقف محدّد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل. (المزوغي، 2011، 94)

يرى عبد الرحمن أن الامتحان رهبة عند التلاميذ، ولا بدّ أن يشعر إزاءه بالقلق، حتى إذا كان التلميذ مستعدًا للامتحان، فهو يقلل من شأن المعدل الذي يطمح به، ويعتبر سببًا في تدني التحصيل الدراسي، لأن التلميذ لا يستطيع الاستذكار وينسى كل المعارف عند شعوره بالتوتر والقلق. (العيسوي، 1999، 432)

ويعرفه أيضا (ساراسون) بأنه تلك الاستجابات الفينومولوجية والفيسيولوجية والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الشخص للفشل. (كفافي، 1999، 583)

وهو حالة نفسية تتسم باضطراب يعتري الإنسان أثناء أو قبيل إجراء هذا الامتحان، حيث يعتبر شكلا من أشكال المخاوف المرضية التي لها أثر بالغ على سلوك الفرد ونفسيته، ويرتبط هذا النوع من القلق بمواقف الاختبار، قد يكون بدرجة مرتفعة فيؤثر على حسن أداء الفرد، ويسمى حينئذ بالقلق المعطِّل، والمعتدل منه يعتبر أمرًا طبيعيا فلا يؤثر كثيرًا على الأداء، ويسمى حينئذ بالقلق الميسر. (أيلاس، د.س، 173)

يتضح من التعاريف السابقة أن قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص يعيشه التلاميذ في وضعية الامتحان، ويكون مصحوبًا ب:

- انعدام الراحة النفسية لدى التلميذ.
- الخوف الشديد.
- ردود أفعال فيسيولوجية وسلوكية.
- اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية.

2- تصنيف قلق الامتحان:

يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان إلى نوعين من القلق؛ قلق الامتحان الميسّر وقلق الامتحان المعسّر:

2-1- قلق الامتحان الميسر Facilitative: وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التّأثير الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيًا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشّطه ويحفّزه على الاستعداد للامتحانات وييسّر أداء الامتحان.

2-2- قلق الامتحان المعسّر Debilitative: وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكّر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسّر أداء الامتحان وهكذا فإن قلق الامتحان المعسّر الزّائد أو المرتفع، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده. (أبو عزب، 2008، 59)

3- عوامل قلق الامتحان:

إن العوامل التي تتسبب في ظهور قلق الامتحان لدى التلاميذ ما يلي:

3-1- المستوى الاقتصادي الاجتماعي: يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد، فقد أكّدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

ويتفق ما سبق مع ما توصّل إليه "سريفا ستافا" وآخرون .Srivastaval & al في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد، في حين ارتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان، إلا أن النتائج لم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عالٍ إلى منخفض.

وهكذا اتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها ويلينج وآخرون .Willing & al (1984)، حيث وجدوا أن الأفراد وقلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع.

وكذلك يتضح من دراسة قام بها علي شعيب (1987) عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات، ومن أمثلتها المستوى الاقتصادي الاجتماعي، أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان.

ويفسر الباحث النتيجة بكون الأسر الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي مما يجعلها تحرص على دفع أولادها إلى التعليم دفعًا ينعكس على نفسيتهم، كما أنّها تفتقر إلى

منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها، أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافٍ، كما توصل إلى أن الأم الأمية وغير العاملة تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبنائها التعليمية، ذلك بأن الأم غير المؤهلة علميا ووظيفيًا لا تستطيع أن تواكب حياة أبنائها، ولا خطورة على المرحلة التي يتقدمون إليها، فهي قلقة عليهم سواء كانوا في امتحان نهاية العام أو امتحان لنهاية الفصل.

3-2- المستوى الدراسي: لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية، نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته، حيث تشير دراسة "هيل" Hill (1972) إلى أنه: يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يتزايد تدريجيًا سنة بعد أخرى.

وقد حاول بعض الباحثين دراسة قلق الامتحان في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات، ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال ما قام به محمود محمود (1992) الذي هدف من خلال دراسته إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى، شملت العينة 179 طالبًا من الذكور اختيروا بطريقة عشوائية، ثم طبق مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الذي كونه سبيلبرجر (1980)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان، وفسّر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم.

3-3- التخصص الدراسي: تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان، ومن أهمها: دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب

وطالبات الثانوية العامية بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان، فتوصل خلال اختيار الفرضية الرابعة إلى التخصص الدراسي (علمي–أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي، وفسّر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظر إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية.

في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الامتحان يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية منه لدى تلاميذ الأقسام العلمية، ومن أهمها: دراسة كامل عويضة (1996) حول علاقة قلق الامتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة إربد بالأردن، شملت العينة 292 طالبا وطالبة، واستخدم الباحث مقياس سوين لقلق الاختبار من تعريب أبو زينة والزغل وتقنينه على البيئة الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزى للتخصص لصالح التخصص الأدبي.

3–4– الذكاء: يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء، ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة فيشر وأوري (1973) من نتائج تتمثل في انخفاض قدرة التلاميذ.

كما توصل زيف وديم Ziv & Dem (1975) من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي، مع الأخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء، إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية.

كما هدفت دراسة مازي (1969) إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل وشملت عينتها 96 طالبا تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء إلى أربع مجموعات، وتم استخدام مقياس الكلية الأمريكية لقياس الذكاء، وقيس القلق بواسطة اختبار قلق الامتحان، وقد أظهرت النتائج أن أداء الطلاب مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء، والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء.

3-5- الفشل الدراسي: لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي. وهذا ما أكده كالاقلان ومانستيد Callaglanet & Manstead (1983) بقولهم أن: " قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل".

وتوصل سنكلر Sinclair (1971) إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة.

كما وجد ساراسون وهيل Sarason & Hill (1971) أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين.

وفي دراسة كاتل Cattell (1966)، وكذلك دراسة برادشا وجودري Bradshaw & Gaudry (1971) على تلاميذ الصف التاسع، تراوحت أعمارهم بين 14و16 سنة تبين لهما أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند التلاميذ الناجحين.

يتضح مما سبق أن مستوى القلق يرتفع بعد الفشل أكثر منه بعد النجاح، وأن قلق الامتحان موجود لدى كافة التلاميذ ولكن بمستويات مختلفة.

3-6- الشخصية القلقة: هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، حيث يشار إليه على أنه سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق، ووفقا لما اكتسبه كل منهم في طفولته من خبرات سابقة. وبعبارة أخرى، فهي استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية.

أي أن القلق المثار في هذه الحالة أقرب إلى، أن يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق و. يترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية.

ولقد أوضح سبيلبرجر Spielberger (1966) أن سمة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد، والأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعا لذلك.

كما اتضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق، يكون أكثر تنبها ووعيا من الآخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستثير القلق.

وهذا يعني أن كل الناس يمرون " ب حالة قلق" إذا عرض لهم ما يقلق، ولكن بعضهم فقط هم الذين يتسمون ب "سمة القلق".

وما يؤكد ذلك دراسة قام بها هينريش Heinrich (1979)، وتوصل إلى أن وجود قلق السمة له تأثير على قلق الحالة.

وفي دراسة أخرى أجراها هيد وآخرون Head & al (1988) تناولوا فيها آثار سمة القلق في حالة القلق لدى طلبة الجامعة ممن يعانون من صعوبات مرتفعة أو منخفضة في الاختبارات وأشارت النتائج أن سمة القلق المرتفعة خبرها الطلبة الذين كان لديهم حالة قلق مرتفعة، وذلك أكثر من أقرانهم الذين كانت حالة القلق لديهم منخفضة بغض النظر عن صعوبة الاختبار.

3-7- الضغوط الأسرية والمدرسية: يعد تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية والتي تستخدم العقاب من العوامل التي تؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة للامتحان وتؤكد كلير فهيم (1980) تأثير أسلوب التربية الأسرية، حيث "ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم أن ذلك يترك آثارا سيئة على شخصيات أبنائهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم".

فيتجه الطفل إلى تلبية مطالب والديه وتوقعاتهما نحوه خوفا من سلوكياتهما الرافضة لخبرة الفشل لديه، بعدها يبدأ الطفل بمقارنة تحصيله مع تحصيل الأطفال الآخرين مما يدفعه إلى زيادة التنافس والضغط حتى يصبح أداؤه أفضل من أداء الآخرين، وهكذا تبدأ لديه مشكلة قلق الامتحان.

ويتفق كل من أبو صبحة (1974) وأبو زينه (1984) على أن قلق الامتحان يعود إلى مواقف شبيهة بمواقف الامتحانات يكون التلميذ قد مر بها في البيت أو في حياته قبل بدء الحياة الدراسية.

ويؤكد أيضا ساراسون Sarason (1957) وجودري وسبيلبرجر Gaudry & Spielberger (1971) أن قلق الامتحان تثيره مواقف المدرسين بسبب تشابه المثيرات بين المدرسين والوالدين. فكل من الوالد والمدرس يمنح المكافأة والعقاب ويقيم الطفل أو التلميذ، لذا فعلاقة الطفل بالأسرة قبل المدرسة وبعدها ونظرة الأسرة للتعلم ومستوى التحصيل الذي تتوقعه من الطفل، وكذلك علاقة التلميذ بالمعلم وما يبثه من خوف في نفوس التلاميذ من الامتحانات، واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان، ومقدار السلطة التي تمارس عليه في المدرسة بالإضافة إلى مواقف التقويم ذاتها، بحيث أنه إذا شعر الفرد بأنه موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه ... كل ذلك يؤثر على موقف التلميذ من الامتحان ومستوى تخوفه منه. (سايحي، 2012، 77، 86)

4- مكونات قلق الامتحان:

يشير المهتمون في هذا المجال إلى أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما كالتالي:

4-1- المكون المعرفي: أو الانزعاج Worry حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

4-2- المكون الانفعالي: أو الانفعالية Emotionality، حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق.

4-3- المكون الانشغالي: يعرفه سبيلبرجر (1980) بأنه اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) 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.

4-4- المكون الفيسيولوجي: يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي) مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم، وانقباض الشرايين الدموية، وزيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس والعرق.

ويصاحب هذه التغييرات ردود فعل جسدية، مثل: ارتعاش الأيدي، الغثيان، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة، الإغماء، جفاف الفم، ارتباك المعدة، ... إلخ. (داهم، 2014، 98، 99)

5- أعراض قلق الامتحان:

من الأعراض التي تظهر على الطلاب في فترة الامتحان: الهم والضيق، واضطراب النوم واضطراب التغذية، وقد خلصت الدراسات التجريبية والسريرية إلى النتائج التالية:

- تزداد مستويات القلق تزداد ارتفاعاً كلما قل مستوى تمكن الطالب من الموضوعات الدراسية وكلما زاد طموحه، بينما تنخفض مستويات القلق عند الطالب المتمكن من موضوعات الدراسة والذي يكون مستوى طموحه منخفضاً وكلما اعتاد أجواء الامتحانات أيضا، إن القلق البسيط يعلب دور المحرض لمزيد من العمل والإنجاز والتحصيل في الامتحان، في حين أن القلق الشديد يعيق الإنجاز ويضعف مستوى التحصيل ويقلل من فرص النجاح.

- لقد تبين من الدراسات التجريبية والعيادية للطبيب النفسي التونسي الدكتور أنور الجراية ورفاقه أن حالات القلق الظرفي قد طغت على بقية الاضطرابات النفسية المسجلة لدى التلاميذ خلال فترة اجتيازهم لامتحانات أواخر السنة، وتمتاز حالات القلق الظرفي هذه بالأعراض السريرية والشكاوى التالية: الصداع، الإحساس بالتعب والإنهاك، صعوبات التركيز، اضطرابات النوم، الخوف من الفشل في الامتحان، إضافة إلى الهواجس. (عبد الله، 2004، 473-474)

ومن سماتهم أيضا:

- ارتفاع القلق العام (قلق السمة).

- عدم الاستقرار العاطفي.
- شديد الحساسية.
- كانوا أكثر انطوائية.
- الإفراط في جانب الاضطرابية (الانشغالية).
- ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد. (قدوري، 2017، 40)

6- نظريات قلق الامتحان:

6-1- نظرية الحافز Drive Theory: التي تقوم على أساس أن الفرد أثناء قيامه بعمل أو نشاط أو تعلم يشعر بالقلق الذي يحفزه إلى إنجاز هذا العمل حتى يهدأ شعوره بالقلق.

ولقد وجه النقد لهذه النظرية من خلال قانون بيركس دودسون الذي أوضح أن القلق المرتفع يساعد بصورة نسبية في إنجاز المهام المعقّدة.

لكن الاستفادة من هذه النظرية تكون من خلال تأثير قلق الاختبار على التحصيل اللاحق وليس السابق، أو من خلال تفسير أثر قلق الاختبار القبلي (قلق سمة) على عادات الاستذكار مثلا، كما استخدم ذلك المؤلف في إحدى دراساته.

6-2- نظرية القلق الحالة "السمة": فرقت بين حالة وسمة القلق، وافترضت أن قلق السمة يؤثر في التحصيل اللاحق بصورة مباشرة، وبصورة غير مباشرة، عبر قلق الحالة.

لكن يدخل في هذه العلاقات السببية متغير التحصيل اللاحق، أي الذي يتم بعد قياس الاختبار السمة، فكيف يكون اتجاه العلاقة بين قلق الاختبار القبلي كقلق سمة والتحصيل السابق.

- **نموذج التداخل:** يفترض أن القلق أثناء الاختبارات (كقلق حالة) يتداخل مع قدرة الطلاب على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيدًا.

ويمكن الاستفادة من هذا النموذج في دراسة أثر قلق الاختبار القبلي على عادات الاستذكار على أساس ما أوضحه نصًّا من أنه "يمكن أيضًا أن يتداخل مع التعلم والاستذكار بصفة خاصة إذا كانت المادة جديدة ومعقّدة، فإن مقدارًا قليلًا من القلق يمكن أن يكون ضروريًا ليجعلك تقوم باستذكارها لساعات أطول.

لكن إذا وجد قلق كبير جدًا، فإنه يمكن أن تجد نفسك تقرأ نفس الصفحة مرارًا وتكرارًا دون القدرة في الواقع على فهم المادة، حيث يتفق ذلك مع قانون بيركس دودسون.

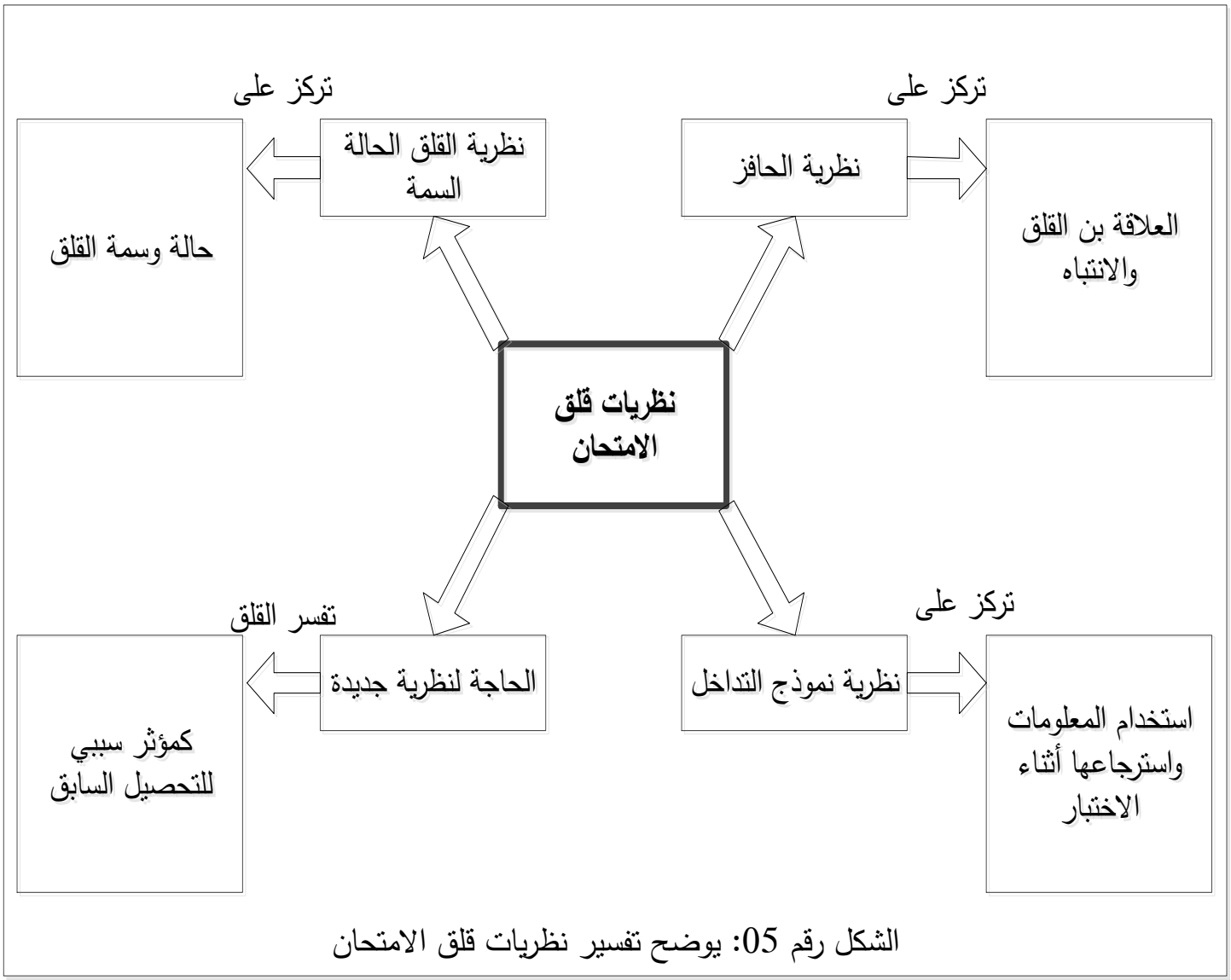
6-3- الحاجة لنظرية جديدة: ظهرت من خلال إحدى دراسات المؤلف الحاجة إلى إطار نظري جديد يفسر على أساسه التأثير السببي للتحصيل السابق على أثر الاختبار القبلي، ولقد فسر ميس Meece وآخرون تأثير التحصيل السابق في قلق الاختبار على أساس نظرية التوقع، القيمة التي تقول بأن الإنجاز = (التوقع × القيمة).

وتشير إلى أن دافعية الفرد للقيام بأي عمل من الممكن أن يؤدي به إلى النجاح أو الفشل تعتبر دالة للمدى الذي يتوقعه للنجاح والقيمة (المقدار) الذي يضعه للحصول الفعلي على النجاح، وهكذا فإنه حتى إذا كان النجاح في عمل خاص له قيمة عالية، فإن الفرد سوف لا تكون له دافعية للشروع فيه إذا اعتقد أنه ليس هناك كل ما لديه من فرص للحصول الفعلي على النجاح. يتعلق هذا الأسلوب بصفة مبدئية بالأشكال الحقيقية (الباطنية-الداخلية) للدافعية، حيث تشتق الخبرة الفعلية للسرور والارتياح من بعض الإنجاز الناجح، وتقترن الانفعالات السلبية بالفشل.

ولقد اقترحت إحدى الدراسات أن القيمة المشتركة لفاعلية الإنجاز تعتبر منبئا قويًا لبعض مخرجات الإنجاز، وليس هناك ما يعبر عن القيمة المدركة لفاعلية الإنجاز أفضل من معرفة الطالب لتحصيله السابق. (زايد، 2003، 171-172)

والحقيقة عن هذه النظريات أنها مكملة لبعضها البعض في تفسيرات قلق الامتحان الذي تم التطرق إليه والذي يعتبر تكيفا سلبيا مع موقف التقييم، مما ينتج عنه عدم التركيز وفشل في الأداء، ويمكن القول أنه قد يكون دافعا لتحقيق مبتغى التلميذ.

ويمكن أن نوضح نظريات القلق الامتحاني من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم 05: يوضح تفسير نظريات قلق الامتحان

7- الأساليب العلاجية لقلق الامتحان:

يعتبر علاج قلق الامتحان آراء مختلفة عليه، فمن يقول أن قلق الامتحان يكمن في مجموعة من الأساليب العلاجية التي يتخذها التلميذ لكي تخفف من حدة القلق والتوتر الذي يصاحبه سواء قبله أو أثناءه، ومنهم من يقول أنه يبدأ من بداية الموسم الدراسي على شكل إجراءات وقائية التي يتخذها التلميذ من أجل وقاية نفسه من هاته الحالة النفسية التي تؤثر على أدائه في الامتحان وهذه الآراء موضّحة كما يلي:

7-1- الرأي الأول عبد الرحمن عيسوي: حيث يرى أن الإجراءات التي تقي التلميذ من قلق الامتحان ما يلي:

– الاعتماد على طريقة التسميع الذاتي، حيث يجب على التلميذ الاعتماد على التصويت والسماع في آن واحد، أو بالأحرى استخدام أكثر من حاسة في عملية المراجعة كأن يرسم ويكتب ويسمع ويتكلم في آن واحد.

– الاعتماد على الفهم والهضم والاستيعاب بدلا من الحفظ الآلي الأصم والتلقين.

7-2- الرأي الثاني سناء محمد سليمان: فترى أن خير علاج للتلميذ من القلق هو الوقاية من هذه الحالة النفسية، وذلك بالمواظبة على المراجعة من بداية الموسم الدراسي وتعلم عادات استذكار سليمة، ومن بين التعليمات التي تقترحها هي كما يلي:

- **المذاكرة المنظمة:** أي ينظم عملية المذاكرة، وذلك من خلال تخصيص يوميا وقت لمذاكرة كل الدروس التي درسها في المواد كلّ يوم.
- **المراجعة المنظمة:** بالإضافة إلى تخصيص التلميذ يوميا لمذاكرة دروس اليوم التي تلقاها، أو أنه يحاول ذلك أسبوعيًا.
- **الاستعداد المبكر:** بعض التلاميذ لا يستعدون للامتحان إلا في اليوم الأسبق لديه، إلا أن التلميذ لا يدري ما سيحدث في ذلك اليوم من ظروف طارئة كانقطاع التيار الكهربائي، أو يصاب بمرض أو أي عائق يمنع التلميذ من المذاكرة، كذا فالاستعداد يبدأ قبل فترة من موعد الامتحان، لكي يكون مفيدًا ويستطيع التلميذ أن يجيب عن أسئلة الامتحان.
- **الانتباه الدائم لشرح المدرس:** بعض التلاميذ لا ينتبهون لشرح المدرس إلّا عندما يقترب موعد الامتحان، ويكونون في غالب الأحيان شريدي الذهن يلتقون حولهم كثيرًا، ولا يهتمون لشرح المدرس معظمهم، إذن فعملية الاستعداد للامتحان عملية مستمرة منذ أول يوم في العام الدراسي. (مواقي بناني، 2014، 32-33)

يتضح مما سبق ذكره أن قلق الامتحان يحتاج إلى تكفل دائم به، ولا بد من تقليل آثاره السلبية على التلاميذ، لذا يجب معالجة هاته المشكلة من خلال السعي إلى تدريبهم على التركيز المستمر والانتباه الكامل بكلّ قواهم العقلية والذهنية، وترك كل الأمور والمشاغل التي تثير شرود الذهن لديهم.

خلاصة الفصل:

لقد اتضح من خلال العرض لهذه العناصر في هذا الفصل أن قلق الامتحان يعدّ من بين المشكلات الدراسية التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة، وتلاميذ ثالثة ثانوي بالأخص، ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد وبين عوامل الموقف الاختباري، وتجتمع هذه العوامل لتدعم المكونات المعرفية التي بدورها تحفّز المكونات الانفعالية، وتظهر بعض المظاهر النفسية، وكنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف.

وبالتالي فهو يمثل ظاهرة سلوكية وعقلية، وله جانبان، أحدهما إيجابي ومحفّز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل، وبهذا فهو يعمل كدافع، وجانبه الآخر سلبي يعيق أداء الفرد.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

تمهيد

1- المنهج المستخدم

2- الدراسة الاستطلاعية

3- الدراسة الأساسية

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

في هذا الفصل يتم التطرق إلى الجانب التطبيقي الذي يعتبر همزة وصل للجانب النظري، بحيث يمكن الباحث من استثمار كل معلومات النظرية ويستقي منه المعطيات والبيانات عن الموضوع المدروس، وذلك انطلاقا من إجراءات وخطوات منهجية تفيد في تحويل الخصائص الخاصة بالمتغيرات الدراسة، ففي هذا الفصل سيتم التعرض إلى كل من منهج الدراسة ومجتمع الدراسة بما فيها الاستطلاعية والأساسية، والتعرف على مجتمع الدراسة والأداة المستخدمة وخصائصها السيكومترية والأسلوب الإحصائي المعتمد عليه.

1- المنهج المستخدم في الدراسة:

لا يمكن اعتبار البحوث علمية وموضوعية إذا لم تعتمد على منهج معين في الدراسة والتحليل، فالمنهج الذي يعتمد عليه الباحث من أساسيات البحث العلمي فهو الذي يوجهه ويقوده في مختلف مراحل بحثه، فطبيعة البحث هي التي تحدد نوع المنهج والأدوات التي يجب استخدامها.

وقد اعتمدنا في هذا المبحث على المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد فيما بين الوقائع والحقائق، كما يهتم أيضا بتحديد الممارسات الشائعة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات

عند الأفراد والجماعات، ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها، ولكنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات.

ويعرف كل من **عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات** المنهج الوصفي على أنه:

طريقة لوصف الظاهرة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مفننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة. (بوحوش والذنيبات، 1995، 130)

وبالنظر إلى طبيعة الدراسة التي في صدد التناول "**مستوى الطموح وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**" فإنه بات جليا أن المنهج الوصفي هو الأصلح لهذا البحث، لأنه المنهج الذي يساعدنا على جمع معلومات كافية ودقيقة عن هذا الموضوع والحصول على نتائج علمية سيتم معالجتها بطريقة موضوعية ومنظمة .

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في البحوث التربوية الوصفية لما لها من أهمية لأنها تساعد الباحث في الإطاحة والإلمام بالمشكلة المراد دراستها من كل الجوانب وصياغة الفروض الممكنة.(مرسي، 1996، 53)

2-1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية: قبل البدء بالدراسة الأساسية، حاولنا إجراء الدراسة الاستطلاعية بصفتها الدراسة الأولى في الميدان، لمعرفة مدى تجاوب التلاميذ مع هذين المقياسين، فقد قمنا بالتنسيق مع مدير ثانوية "**السعيد عبد الحي**" لإجراء في مؤسسته هذه الدراسة، وبعد التنسيق أخذنا الموافقة (طلب ترخيص الزيارة) من نائب رئيس قسم العلوم الاجتماعية، عندئذ خصص لنا مدير الثانوية نصف ساعة للتطبيق حيث أجريت يوم **2018/03/6**، تم توزيع المقياسين على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وشملت عينة الدراسة على **30 فرد** تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية لكل من الشعبتين العلوم والأدب، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

الشعبة	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
	ذكر	أنثى		
علوم تجريبية	7	10	17	%56.67
أدب وفلسفة	6	7	13	%43.33
المجموع	13	17	30	%100

2-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية: وكان الهدف من هذه الدراسة ما يلي:

- معرفة الوقت المستغرق للإجابة على الأداة المستعملة .
- التعرف على تجاوب عينة الدراسة مع أداة القياس .
- التعرف على الصعوبات والعراقيل التي تتلقاها في الدراسة ومحاولة تفاديها .
- التعرف على الخصائص السيكو مترية لأداة الصدق والثبات المستعملة في الدراسة .
- التأكد من مدى وضوح ومناسبة أدوات الدراسة لأفراد العينة .

- **نتائج الدراسة الاستطلاعية:** من خلال تطبيق الدراسة الاستطلاعية تحقق ما يلي:

- التعرف جيدا على ميدان الدراسة .
- العينة استطاعت فهم كل البنود، ولم تواجه أية صعوبة في ذلك .
- توفر كامل الوقت للعينة للإجابة على البنود .

- الدراسة الاستطلاعية حققت أهدافا من حيث التأكد من الخصائص السيكومترية.
- عدم وجود أي صعوبات وعراقيل أثناء إجرائها.

3- الدراسة الأساسية:

3-1- حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة في:

3-1-1- الحدود المكانية: تم إنجاز الدراسة الأساسية بثانوية الشيخ محمد المقراني دائرة جامعة وثانوية عبد العزيز الشريف بولاية الوادي.

3-1-2- الحدود الزمنية: تم إنجاز الزيارة الميدانية والتمكن من مقابلة أفراد العينة وتوزيع المقياسين في كل من الثانويتين المذكورتين سابقا والتي كانت خلال أفريل 2018.

3-1-3- الحدود البشرية: تمت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

3-2- مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالثانويتي السالفة الذكر بالشعبتين العلوم التجريبية والأدب، وتكونت عينة الدراسة من 90 تلميذ وتلميذة من شعبتي علوم وأدب تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

المؤسسة	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
	ذكر	أنثى		
ثانوية الشيخ محمد المقراني	25	35	60	% 66.67
ثانوية عبد العزيز الشريف	10	20	30	%33.33
المجموع	35	55	90	%100

3-3- أدوات الدراسة: تم الاعتماد على أداتين هما: مقياس مستوى الطموح، ومقياس قلق الامتحان.

3-3-1- مقياس مستوى الطموح:

أ- **وصف المقياس:** تم الاعتماد على مقياس مستوى الطموح من إعداد "معوض عبد العظيم" (2005)، والذي يتكون من (35) بند، تقيس سمات مستوى الطموح، المتكون من 4 بدائل وهي: دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا. موزعة على أربعة أبعاد، يمكن توضيحها في الجدول التالي:

الجدول رقم (03): يوضح توزيع البنود على الأبعاد لمقياس مستوى الطموح

البعد	رقم البنود	عدد البنود
التفاؤل	6 . 7 . 9 . 11 . 12 . 13 . 18 . 19 . 24 . 25 . 26 . 32 .	12 بند
القدرة على وضع الأهداف	1 . 2 . 3 . 4 . 8 . 10 . 14 . 16 . 17 .	9 بنود
تقبل الجديد	15 . 28 . 29 . 30 . 31 . 33 . 34 . 35 .	8 بنود
تحمل الإحباط	5 . 20 . 21 . 22 . 23 . 27 .	6 بنود
المجموع	35 بند	

- وتشمل البنود التي تقيس الاتجاه السلبي الأرقام التالية :(6 . 19 . 23 . 28).
- أما في باقي البنود فكانت تقيس الاتجاه الإيجابي
- وقد اعتمدنا على مفتاح التصحيح كما يوضح الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح مفتاح التصحيح لمقياس مستوى الطموح .

البدائل / البنود	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
البنود الموجبة	4	3	2	1
البنود السالبة	1	2	3	4

ب- الخصائص السيكومترية لقياس مستوى الطموح:

ب-1- الصدق:

- **صدق المحكمين:** لحساب صدق المحكمين قمنا بتوزيع المقياس على خمس محكمين أساتذة، وذلك بعرض صورته الأولية لمعرفة أرائهم وملاحظاتهم والإدلاء حول مدى مناسبة

فقراته، ومدى سلامة عباراته (أنظر الملحق رقم 02) والجدول التالي يوضح الفقرات المتفق عليها والمبعدة والمعدلة لهذا الاستبيان .

الجدول رقم(05): يوضح الفقرات المتفق عليها والمعدلة والمبعدة لاستبيان مستوى الطموح

الرقم	البعد	الفقرات المتفق عليها	الفقرات المبعدة	الفقرات المعدلة
1	التفاؤل	7 .9 . 11 . 12 . 13 . 6 . 18 . 19 . 24 . 26 . 32 .	25	6 . 7 . 8 . 12 . 24 . 26 .
2	القدرة على وضع الأهداف	1 . 8 . 10 . 14 . 16 . 17 . 2 .	3 . 4 .	2
3	تقبل الجديد	28 . 29 . 30 . 33 . 34 . 35	15 . 31 .	0
4	تحمل الإحباط	5 . 20 . 21 . 22 . 23 . 27	0	22

- **صدق التمييز (المقارنة الطرفية):** اعتمدنا في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الأساسية، ثم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم العينة في كل مجموعة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27 %، بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي للمستويين باستعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (06): يوضح صدق التمييز لمقياس مستوى الطموح

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T قيمة	درجة الحريةT	مستوى الدلالة
عليا	8	105	90.5	43.5	14	دالة عند 0.01
دنيا	8	75.82	87.9			

– من خلال الجدول رقم (06) نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 105 وأن المتوسط الحسابي للقيمة الدنيا يساوي 75.82، بينما الانحراف المعياري للمجموعة العليا يساوي 90.5، والدنيا يساوي 87.9 .

– بناء على ذلك نقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، وعليه فالمقياس يمكننا من التمييز بين المجموعتين، إذ يمكن القول بأن مقياس مستوى الطموح يتمتع بالصدق التمييزي.

- **صدق المحتوى (الاتساق الداخلي):** قمنا بحساب صدق المحتوى للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الإبعاد الأربعة للمقياس عند الدرجة الكلية للمقياس، ثم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية . فتحصلنا عن النتائج المدونة في الجدول التالي :

الجدول رقم (07): يوضح قيمة معامل الارتباط الأبعاد مقياس مستوى الطموح

البعد	عدد الأفراد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التفاؤل	**30**	**0.63**	**دالة إحصائيا عند 0.01**
القدرة على وضع الأهداف	**30**	**0.37**	**دالة إحصائيا عند 0.05**
تقبل الجديد	**30**	**0.50**	**دالة إحصائيا عند 0.01**
تحمل الجديد	**30**	**0.51**	**دالة إحصائيا عند 0.01**

– من خلال الجدول رقم (07) نجد أن قيمة معامل الارتباط تتراوح بين 0.63 و0.51 هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 و 0.01 مما يؤكد على أن محتوى المقياس متسق من خلال ارتباط جميع الأبعاد مع بعدها الكلي. وعليه يمكن القول بأن مقياس مستوى الطموح صادقا من حيث المحتوى أو المضمون.

ب–2– الثبات:

- **التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ):** قمنا بحساب ثبات مقياس مستوى الطموح بطريقة التناسق الداخلي للبنود وكذا بطريقة أوميقا، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$) والنتائج مدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يوضح قيمة ألفا كرونباخ الكلية لمقياس مستوى الطموح

المقياس	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ	قيمة معامل أوميقا	القرار
مستوى الطموح	30	0.62	0.66	دالة إحصائية

من خلال الجدول (08) نجد أن قيمة ألفا كرونباخ الكلية للمقياس، أي درجة التناسق الداخلي علاقة موجبة بين البنود المكونة للمقياس حيث تساوي 0.62.

كما نجد أن قيمة أوميقا مكدونالد الكلية للمقياس تساوي 0.66 وبذلك يمكن القول بأن مقياس الطموح ثابت.

- **التجزئة النصفية:** قمنا بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود المقياس، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين (سفلي/علوي) إلى نصفين متساويين وباستعمال نظام الحزمة الإحصائية ($SPSS_{25}$) والنتائج مدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يوضح نتائج التجزئة النصفية لمقياس مستوى الطموح

المؤشرات الإحصائية	القيمة المحسوبة R	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قبل التعديل (بيرسون)	0.55	28	0.01
بعد التعديل (سبرمان وبراون)	0.71		

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن القيمة المحسوبة قبل التعديل تساوي 0.55 في حين نلاحظ القيمة المحسوبة بعد التعديل تساوي 0.71 المعبر عنها عن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس، توجب تصحيح معادلة الطول وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وعليه يمكن R فتحصلنا على قيمة القول بأن مقياس مستوى الطموح ثابت.

3-3-2- مقياس قلق الامتحان:

أ- **وصف المقياس:** تم الاعتماد على مقياس قلق الامتحان من إعداد الدكتور "غربي عبد الناصر" (2014)، والمتكون من (33) بند، متكون من 4 بدائل وهي: **نعم، لا، أحيانا، غالبا، نادرا**، موزعة على أربعة أبعاد، يمكن توضيحها في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يوضح توزيع البنود على الأبعاد لمقياس قلق الامتحان

البعد	رقم البنود	عدد البنود
قلق الاستعداد للامتحان	1 . 4 . 7 . 10 . 13 . 16 . 19 . 22 . 25 . 28 . 31 .	11 بند
قلق الأداء للامتحان	2 . 5 . 8 . 11 . 14 . 17 . 20 . 23 . 26 . 29 . 32 .	11 بند
قلق انتظار نتيجة الامتحان	3 . 6 . 9 . 12 . 15 . 18 . 21 . 24 . 27 . 30 . 33 .	11 بند
المجموع	33 بند	

وتشمل البنود التي يقيس الاتجاه السلبي الأرقام التالية: (4 . 7 . 10 . 16 . 18 . 25 . 30)، أما باقي البنود فكانت تقيس الاتجاه الايجابي، وقد اعتمدنا على مفتاح التصحيح كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (11): يوضح مفتاح التصحيح لمقياس قلق الامتحان

البدائل / البنود	نعم	لا	أحيانا	غالبا	ناذرا
البنود السالبة	5	4	3	2	1
البنود الموجبة	1	2	3	4	5

ب- الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان:

ب-1- الصدق:

- **صدق اختيار قلق الامتحان:** لقياس صدق اختبار قلق الامتحان استخدام صاحب المقياس (غربي عبد الناصر) الطريقة التالية:
- **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):** والجدول التالي رقم (12) يوضح نتائج هذه الطريقة في حساب صدق مقياس قلق الامتحان.

الجدول رقم (12) يوضح صدق التمييز لمقياس قلق الامتحان

	الفئة العليا		الفئة الدنيا		قيمة "ث" ومستوى الدلالة	
مقياس قلق الامتحان	م	ع	م	ع	"ث" المحسوبة	مستوى الدلالة
	72.68	3.06	45.47	75.3	27.74	عند 0.000

يتضح من خلال جدول رقم (12) أن قيمة "ث" دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.000 مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين طرفي التوزيع في مقياس قلق الامتحان، أي أن للمقياس قدرة تمييزية .

ب-2- الثبات:

- **ثبات مقياس قلق الامتحان:** هناك عدة طرق وأساليب متبعة لقياس ثبات الاختبارات، وفي الدراسة هذه استخدمت طريقتين التجزئة النصفية وألفا كرونباخ حيث:

- طريقة التجزئة النصفية: حيث يوضح جدول التالي معامل ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التجزئة النصفية .

الجدول رقم (13): يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الصدق الذاتي لمقياس قلق الامتحان

معامل الثبات	تعديل معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
0.65	0.78	0.88

- طريقة ألفا كرونباخ: بلغ معامل ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ 0.65 وهو دال عند مستوى 0.000 (غربي، 2014، 155-156)

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة: حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- المتوسط الحسابي .
- الانحراف المعياري .
- معامل ارتباط بيرسون ومعامل سبرمان براون.
- البرنامج الإحصائي ($SPSS_{25}$)

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل، تم التعرف على عينة الدراسة، والإطلاع على أهم الصعوبات والعراقيل الممكن مواجهتها أثناء القيام بها، والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدواتها، وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في ذلك .

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض نتائج الفرضية العامة

1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى

1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

2 ـ مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

2-1- مناقشة الفرضية العامة

2-2- مناقشة وتفسير النتائج الفرضية الأولى

2-3- مناقشة وتفسير النتائج الفرضية الثانية

2-4- مناقشة وتفسير النتائج الفرضية الثالثة

خاتمة عامة

تمهيد:

بعد إتمام إجراءات الدراسة والتطرق إلى مجتمعها والأدوات المستخدمة التي تمت الإشارة إليها في الإطار المنهجي للبحث، سيتم عرض وتحليل وتفسير الفرضيات ومناقشتها استنادا على الجانب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة .

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية العامة: تنص الفرضية العامة على أنه:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

ـ تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($Spss_{25}$) فقد توصلنا إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (14): قيمة معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الطموح وقلق الامتحان

	عدد الأفراد	قيمة R	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مستوى الطموح قلق الامتحان	90	0.074	88	غير دالة

يتضح من خلال الجدول رقم(14) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون تساوي 0.074 وهي عند درجة حرية 88 المحسوبة بين المتغيرين وهي غير دالة، وعليه يمكن رفض الفرضية العامة القائلة بأنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي" وقبول الفرض القائل بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي .

1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى: تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($Spss_{25}$) تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (15): يوضح معامل الارتباط (r) بين مستوى الطموح المرتبطة بقلق الاستعداد للامتحان

	عدد الأفراد	قيمة r	درجة الحرية	مستوى الدلالة R
مستوى الطموح قلق الاستعداد الامتحان	90	0.06	88	غير دالة

يوضح الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين المتغيرين تساوي 0.06 وهي غير دالة إحصائيا عند درجة حرية 88 .

ـ وعليه يمكن رفض الفرضية (1) القائلة بأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

وقبول الفرض القائل بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الاستعداد للامتحان .

1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية: تنص الفرضية على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق أداء الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي.

يتم قياسها باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبواسطة نظام الحزمة الإحصائية والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (16): يوضح قيمة معامل الارتباط (r) بين مستوى الطموح المرتبطة بقلق أداء الامتحان

	عدد الأفراد	قيمة r	درجة الحرية	R مستوى الدلالة
مستوى الطموح قلق أداء الامتحان	90	0.045	88	غير دالة

يوضح الجدول رقم (16) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة تساوي 0.045 وهي غير دالة إحصائيا عند درجة حرية 88 .

ـ وعليه يمكن رفض الفرضية التي تنص على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية مستوى الطموح وقلق أداء الامتحان لدى عينة الدراسة .

ـ وقبول الفرض الصفري أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق أداء الامتحان .

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: نصت الفرضية على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق انتظار النتيجة لدى تلاميذ ثالثة ثانوي، والجدول التالي يوضح قيمة معامل الارتباط

الجدول رقم (17): يوضح قيمة معامل الارتباط r بين مستوى الطموح وقلق انتظار النتيجة

	عدد الأفراد	قيمة r	درجة الحرية	مستوى الدلالة r	القيمة المحسوبة F	القيمة المجدولة F	مستوى الدلالة
مستوى الطموح قلق انتظار النتيجة	90	0.85	88	دال عند 0.01	28.226	85.6	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة معامل الارتباط r المحسوبة بين المتغيرين تساوي (0.85) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، وهذا ما يؤكد أن نسبة الثقة في صحة النتائج المتوصل إليها عند درجة حرية (88) في حين تم اختيار الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط المحسوب بين المتغيرين، حيث نجد أن f القيمة المحسوبة تساوي (28.226) وهي أكبر من القيمة المجدولة التي تساوي (85.6)، هذا يعني أن قيمة الارتباط المتحصل بين مستوى الطموح وقلق انتظار النتيجة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وأنها حقيقية، ولم تنشأ عن الصدفة أو الخطأ المعاينة، وعليه يمكن إثبات الفرضية الثالثة توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الانتظار النتيجة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي وقد بينت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي وباستخدام معامل الارتباط تحققنا من أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حيث بلغت قيمة الارتباط بيرسون وهي قيمة تؤكد عدم تحقق الفرضية.

ويمكن تفسير دلك أن مهما تكن درجة مستوى الطموح لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي، فإنها لا تؤثر على قلق الامتحان لديه، كما تشير إليه نظرية (مكدوجل) لحقيقة القصد في سلوك الإنسان من حيث بحثه عن هدف وسعيه لبلوغه وتحقيقه مع وجود شعور بالارتياح والطمأنينة.

ونجد أيضا تلاميذ البكالوريا يسعون جاهدين لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم ولا يحبون ان يراودهم قلق أو سلوك انفعالي يجلب لهم التوتر والتفكير السلبي في دلك

وهدا ما تؤكده نظرية من نظريات التحليل النفسي (فرويد) التي ترى بقدر واقعية الذات لدى الفرد يتشكل مستوى طموحه تبعا لدلك بالنمط الواقعي في اطار الإدراك الفعلي لقدرات وإمكانات واستعدادات التلميذ ثالثة ثانوي

ونجد أيضا دراسة دلال يوسفي تؤيد الرأي التي كانت دراستها حول القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين هاتين المتغيرين، وكدا مستوى كل منهما ودلالة الفروق بين الجنسين والتخصصين علمي وادبي ومن بين النتائج المتوصل اليها : وجود علاقة دالة سالبة بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح. (بن عبد الله، 2016، 16-17)

2-2- مناقشة وتفسير النتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية على أن هناك علاقة ذات علاقة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

وباستخدام معامل ارتباطه بيرسون الذي بلغت قيمته (0.06)، بينما بلغت درجة الحرية 88 فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وبالتالي علاقة سلبية أي لا توجد علاقة دالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الاستعداد للامتحان.

ويمكن تفسير ذلك بما طرحته نظرية المجال (ليكرت ليفين) عن مستوى الطموح الذي يوجد فيه الفرد إذ أن لكل فرد مجاله المميز فيه عن غيره، و إن الاتفاق في البيئة المادية لشخصين نجد أنهما يختلفان في البيئة النفسية، وتبعا للعلاقة التفاعلية النفسية للفرد مع مكونات مجاله يكون سلوكه، وهذا إزاء ذلك يسعى لتحقيق رغباته وأهدافه من خلال تخطيه للعقبات التي تقابله أثناء محاولته تحقيق ذلك الهدف وشعوره بالطمأنينة النفسية، بحيث هذه الأخيرة لا تتزامن(غير مرتبطة) مع قلق استعداد الامتحان في حين نعتبر تلك الفترة من المؤشرات الرئيسية لنجاح أو فشل التلميذ.

بمعنى أنه لا يتمكن من إدارة وقت المراجعة وتنظيمها، ولكن يسعى لتحقيق مستوى عالي من الطموح.

2-3- مناقشة وتفسير النتائج الفرضية الجزئية الثانية:

حيث تنص عل أنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الطموح وقلق الأداء للامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ(0.045) عند درجة حرية (88) فهي غير دالة احصائيا، وبالتالي توصلنا إلى انه لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح وقلق الأداء للامتحان لدى أفراد العينة .

تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في الإطار النظري للدراسة، حيث يعتبر مستوى الطموح هو الدافع الذي يدفع الفرد إلى السعي و الكد إلى معالي الأمور لتحقيق أهدافه المنشودة التي يمثلها مستوى طموحه، وهذا ما يتوافق مع قدراته و استعداداته، حيث يستمتع فيه بوجوده الإنساني ويشعر بالسعادة و الرفاهية و الرضا في الحياة، فمن خلال هذه المشاعر

الإيجابية تستحيل بأنها تكون عند التلميذ أثناء أداء الامتحان، حيث يرجع السبب لعدم الاستعداد الجيد للامتحان، قد يكون في حد ذاته سببا للشعور بالقلق في موقف الامتحان، ويكون قلق الامتحان المرتفع في أوضح صوره في موقف الامتحان، مقارنة بفترة الاستعداد، لأنه في هذه الفترة يمكن تمييز الأعراض المختلفة لقلق الامتحان، وذلك لأن القلق يبلغ أقصى حدود خلال ذلك الموقف.

ونجد أن الفرد يسعى لتحقيق آماله وتطلعاته دون التفكير بالأداء الامتحاني، لأن بدون الامتحان يستطيع أن يصل إلى مستواه الراغب فيه.

2-4- مناقشة وتفسير النتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية على أنه توجد علاقة بين مستوى الطموح وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي ولحساب معامل الارتباط بيرسون الذي بلغ (0.085) عند درجة حرية 88 وهي دالة احصائية عند مستوى (0.01) وبالتالي توصلنا إلى أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الطموح وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

ويمكن تفسير ذلك مع ما جاء في دراسة(سناء نعيم بدر آل طميش) تحت عنوان القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ومن بين النتائج المتوصل إليها وجود علاقة إيجابية علية بين مستوى القلق من المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الاعدادية، حيث أن التلاميذ يتعرضون لمصدر قلق واحد و يسعون لنفس الهدف ويكون لديهم نفس المصير ويخضعون لنفس النظام وظروف التمدرس من امتحان وغيرها، حيث ان هذه الظروف والعوامل تدل أنه لا يوجد فرق بين مستوى طموحهم وقلق انتظارهم لنتيجة الامتحان ويكون لديهم استعداد كامل لتحقيق ذاك المستوى، لذلك يمكننا أن نفسر تساوي درجات العنصرين مستوى الطموح وقلق الامتحان، باعتبارهم يتواجدون بنفس البيئة المدرسية.

وبناء على ذلك نجد دراسة (زهران، 1999) التي هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج الإرشاد المصغر المقترح في التعامل مع مشكلتي قلق الدراسة وقلق الاختبار، وتوصلت هذه الدراسة غلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين مقياس قلق الدراسة وقلق الاختبار.

وعموما إن العلاقة الموجودة بين مستوى الطموح وانتظار النتيجة، يرجعها الباحث إلى أن فترة انتظار النتيجة هي بمثابة تلك التي تتحدد فيها آمال وطموحات التلميذ الممتحن من خلال القرار الصادر من ذلك الامتحان (نجاح ورسوب) وهذا ما يؤثر بصفة مباشرة على مستوى طموحه.

خاتمة عامة:

تم في هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، وذلك في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة، وقد أثبتت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي. إضافة إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح وكلا من قلق الاستعداد والأداء للامتحان، بينما هناك علاقة موجبة بين مستوى الطموح وقلق انتظار النتيجة.

– إن الهدف من هذه الدراسة هو معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وقد أسفرت النتائج التالية :

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق أداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

وعليه نقترح بعض التوصيات منها :

– وضع برامج تحث على زيادة تحسين ورفع من مستوى التلميذ خلال مساره الدراسي .

– مساعدة التلاميذ على التخلص من الأفكار السلبية والحث على بث روح التفاؤل والثقة في مستقبلهم .

– الاهتمام بمسألة إرشاد التلاميذ وتوجيههم تربويا من مختصين في الإرشاد والتوجيه ومساعدتهم في رفع مستوى طموحاتهم .

– إجراء امتحانات تدريبية نموذجية تجعل التلاميذ يألفون جو الامتحانات وتجعلهم يشعرون بأنه عبارة عن موقف تربوي عادي لا يستدعي للخوف .

– معرفة مدى تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي .

– التدريب على كيفية وضع خطط مستقبلية التي تناسب طموحاتهم .

– ضرورة توجيه التلاميذ بالثقة في قدراتهم وفي قدراتهم وفي أنفسهم على بدل الجهد والمثابرة في العمل والكفاح من أجل النجاح .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

I. الكتب.

1. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. ط3، عمان: مركز ديبو لتعليم التفكير.
2. أبو عزب، نائل إبراهيم. (2008). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بحافظات غزة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
3. أبو عمرة، عبد المجيد عواد مرزق. (2012). الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة. رسالة ماجستير، (غير منشورة). جامعة الأزهر. غزة.
4. أبو نديّ، خالد محمود. (2004). التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من الغزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصّفين الخامس والسّادس الابتدائيين. رسالة ماجستير، (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية.
5. أحمد عكاشة. (2007). الطّب النفسي المعاصر. د.ط، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
6. أحمد، سهير كامل ومحمد شحاتة سليمان. (2002). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق. ج1، القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.
7. 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، العدد 3، ص ص 221-247.
8. أيلاس، محمد. (د.س). تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير، (غير منشورة)، جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان، الجزائر.

9. بابكر الصادق محمد. (2016). مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري، رسالة ماجستير، (غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
10. بحامد، جويدة. (2015). علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المتمدرسين. بمركز التعليم وتكوين عن بعد، رسالة ماجستير، (غير منشورة)، جامعة مولودي معمري. تيزي وزو.
11. بطرس، حافظ بطرس. (2008). التكّيف والصّحة النفسية للطفل. ط1، عمان- الأردن: دار الميسرة.
12. بن أحمد الويلي، عبد الله. (2003). فاعلية العلاج النفسي الجماعي في خفض درجة القلق لدى مدمني المخدرات. رسالة ماجستير، (غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
13. بن التواتي خيرة. (2014). الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي. رسالة ماستر، (غير منشورة) جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
14. بن عبد الله بثينة. (2016). مستوى الطموح وعلاقته بالتواق المهني لدى عيّنة الأساتذة. رسالة ماستر، (غير منشورة) جامعة محمد خيضر بسكرة.
15. بوحوش، عمّار والذنيبات محمد محمود. (1995). مناهج البحث العلمي وإعداد البحوث. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
16. بوفاتح، محمّد. (2015). الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير، (غير منشورة) جامعة ورقلة.
17. توفيق شيبر، توفيق محمد. (2005). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير، (غير منشورة)، غزة.
18. حامد عبد السلام، زهران. (2005). الصّحة النفسية والعلاج النفسي، ط4، القاهرة: عالم الكتاب.

19. حسن صالح، أحمد محمد. (د.س). الصّحة النفسية وعلم النّفس الاجتماعي والتربية الصحية. ج1، مركز الإسكندرية للكتاب.
20. حسين عبيد جبر. (2012). المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة. مجلة جامعة مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية، العدد2.
21. الخالدي، أديب. (2002). المرجع في الصّحة النفسية النفسية. ط2، غريان ليبيا: الدار العربية.
22. داهم، فوزية. (2015). جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماستر، (غير منشورة).
23. رياض، سعد. (2005). الشخصية وأنواعها. ط1، القاهرة: مؤسسة اقرأ.
24. زايد، نبيل محمد. (2003). الدافعية والتعلم. ط1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
25. ساعد، وردية. (2003). علاقة امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ. رسالة ماجستير، (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. الجزائر.
26. سايحي سليمة. (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد7.
27. سهيل المطيري معصومة. (2005). الصحّة النفسية. ط1، القاهرة: مكتبة الفلاح.
28. شافية، مواقي بناني. (2014). أثر برنامج إرشادي للتحقيق من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماستر، (غير منشورة) جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
29. الشايب، محمد الساسي وغربي، عبد الناصر. (2013). التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد 11.
30. شحاتة، حسن وزينب النجار. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
31. شرادي، نادية. (2006). التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي. ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

32. صالحي، هناء. (2013). علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة المقيمين بجامعة ورقلة. رسالة ماستر (غير منشورة) جامعة قاصدي مرباح، ورقة.
33. عبد اللطيف، حسين فرج. (2009). الاضطرابات النفسية. ط1، عمان، الأردن: دار حامد.
34. عبد الله، محمد قاسم. (2004). مدخل غلى الصحّة النفسية. ط2، الأردن: دار الفكر.
35. عبد ربّه، علي شعبان. (2010). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.
36. علي عسكر. (2003). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط3، الكويت: دار الكتاب الحديث.
37. عماد عبد الرحيم، الزغلول. (2002). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال. ط1، عّان، الأردن: مكتبة دار الثقافة.
38. العيسوي، عبد الرحمن. (1999). القياس والتجريب في علم النّفس والتربية. د.ط، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
39. العيسوي، عبد الرحمن. (2003). الاختبارات والمقاييس النفسية. د.ط، الإسكندرية: منشأ المعارف.
40. غربي عبد الناصر. (2014). فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة دكتوراه، (غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. الجزائر.
41. فاروق، السّيد عثمان. (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
42. فتحي، مصطفى الزيّات. (2001). علم النفس المعرفي. ط1، مصر الإسكندرية: منشأ المعارف.

43. قدوري، خليفة. (2017). قلق الامتحان وعلاقته بفعالية الذات ومستوى الطموح لدي عينة من تلاميذ سنة ثالثة ثانوي. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، وقلة.
44. كفافي علاء الدين. (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
45. كوام مكنزي. (2014). القلق ونوبات الذعر. د.ط. الريّاض.
46. محمد العبيدي، محمد جاسم. (2004). مشكلات الصّحة النفسية. ط1، عمّان: مكتبة دار الثقافة.
47. محمد النوبي، محمد علي. (2010). التنشئة الأسرية. ط1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
48. محمد شحاتة، ربيع. (2006). أول علم النفس الصناعي. ط1، القاهرة: دار غريب.
49. مرسي، محمد منير. (1996). البحث التربوي وكيف نفهمه. ط1، القاهرة: دار علا الكتاب.
50. المزوغي، ابتسام سالم. (2011). الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من أبريل الليبية. مجلة العربية لتطوير التفوق، العدد 2.
51. المشيخي غالب بن محمد علي. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدي عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة أم القرى.
52. المصري، نيفين عبد الرحمن. (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر غزة. رسالة ماجستير، (غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.
53. المليجي حلمي. (2000). علم النّفس الاكلينكي. ط1، بيروت: دار النهضة العربية.

54. ميسة فاطمة وفضيلة. (2014). الرّضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي. رسالة ماستر، (غير منشورة)، جامعة حمّة لخضر
55. الناظور، رشا. (2008). مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب ثالثة ثانوي العام، بحث لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، جامعة دمشق، سوريا.

الملاحق

الملحق رقم (01): يمثل مقياس مستوى الطموح في صورته الأولية

استمارة التحكيم

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

مستوى الطموح

الاسم واللقب:

الدرجة العلمية:

التخصص:

أستاذي الفاضل .... أستاذتي الفاضلة

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في إرشاد و توجيه بعنوان مستوى الطموح وعلاقته بقلق لامتحان.

نقدم لكم هذا الاستبيان الذي يقيس ذلك، يضم مجموعة من البنود لتحكيمه مع جزيل الشكر.

التعريف الإجرائي:

مستوى الطموح: هو مستوى الرغبة في تحقيق مجموعة الأهداف و الغايات التي يطمح إليها الفرد للوصول إليها في شتى المجالات، ويسعى جاهدا لتحقيقها، حيث يقاس هذا المستوى بالدرجة المتحصل عليها في مقياس الطموح والذي ينقسم بدوره إلى مستوى(مرتفع، منخفض، متوسط)

البعد	البنود	يقيس	لا يقيس
التفاؤل	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث		
	ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة		
	أشعر بالرغبة في الحياة		
	أسعى لتحقيق ما هو أفضل		
	أتطلع إلى المستقبل		
	يشغلني التفكير في المستقبل		
	ينبغي عدم الاستسلام للفشل		
	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل		
	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته		
	أعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز		
	يشغلني التفكير في الماضي و مشكلاته		
	أعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز		
القدرة على وضع الأهداف	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها		
	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله		
	أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي		
	أحدد أهدافي في ضوء إمكاناتي		
	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف		
	لدي القدرة على تحديد أهدافي		
	أستطيع توجيه إمكاناتي والاستفادة منها		
	إنني واثق من تحقيق أهدافي		
	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات		
تقبل الجديد	لدي الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم		
	أدركّ أن الحياة متغيرة		
	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد		
	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج عن مجهودات سابقة		
	أسعى وراء المعرفة الجديدة		
	أرغب في الإطلاع كل ما هو جديد		

	أعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية؟ أمر مطلوب		
	أعتقد أنه لا يوجد وقت يشبه الحاضر		
تحمل الإحباط	من الأفضل أن يضع الفرد أهدافا بديلة		
	أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق		
	أعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح		
	أؤمن بالقول رب ضارة نافعة		
	ينتابني الشعور باليأس		
	أؤمن بأن بعد العسر يسر		

الملحق رقم (02): قائمة الأساتذة المحكمين بدرجاتهم وتخصصاتهم العلمية

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص
محمد السعيد قيسي	دكتوراه	علم النفس المدرسي
علي خرف الله	دكتوراه	علم النفس العيادي
سلاف مشري	دكتوراه	علم النفس المدرسي
هند غدايفي	ماجستير	علم النفس العيادي
عمار حمامة	ماجستير	علم النفس عمل و تنظيم

الملحق رقم 03: استبيان مستوى الطموح بعد التعديل

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص ارشاد و توجيه

الثانوية:.....

الشعبة:.....

الجنس: ☐ ☐

تعليمة ملء الاستبيان:

- يهدف هذا الاستبيان إلى موافقتك أو معارضتك لبعض العبارات بطموحك.

- يتكون المقياس من (30) عبارة لكل منها أربع استجابات هي (دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا)

- لا توجد عبارة لها استجابة صحيحة أو خاطئة ولكن استجابة هي التي تعكس إحساسك الصادق.

- اقرأ كل عبارة جيدا ثم ضع علامة (×) أسفل الإجابة التي تعبر عن رأيك بكل صدق وصراحة.

- لا تترك أي عبارة دون الاستجابة عليها.

- تأكد أن استجابتك تعكس رأيك الشخصي، وستكون موضع السرية التامة.

مثال توضيحي:

العبارة	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
أنا واثق من تحقيق أهدافي		×		

العبارات	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
1- أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها.				
2- أعرف جيدا ما أريد أن أقوم به.				
3- أحدد أهدافي في ضوء إمكاناتي.				
4- أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي.				
5- لدي القدرة على تحديد أهدافي.				
6- يشغلني التفكير في المستقبل الحالي.				
7- أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث.				
8- ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة.				
9- أشعر بالرغبة في الحياة.				
10- أتطلع إلى مستقبل أفضل.				
11- أسعى لتحقيق ما هو أفضل.				
12- أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل.				
13- لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف.				
14- أستطيع توجيه إمكاناتي و الاستفادة منها.				
15- أدرك أن الحياة متغيرة.				
16- لدي الرغبة في مواكبة التحولات لمواجهة المستقبل.				
17- ينبغي عدم الاستسلام للفشل.				
18- ينبغي أن يستعد التلميذ لمواجهة المستقبل بتحدياته.				
19- أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد.				

20- أسعى وراء المعرفة الجديدة.				
21- أرغب في الاطلاع على كل ما هو جديد ومثير.				
22- من الأفضل أن يضع التلميذ أهدافا بديلة في حياته.				
23- أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط.				
24- أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة.				
25- أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق.				
26- أعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح.				
27- أؤمن بأن تحقيق النجاح في الدراسة ليس بالأمر السهل.				
28- ينتابني الشعور باليأس.				
29- أؤمن بأن بعد العسر يسر.				
30- أعتقد أن إعاقتي تكون دافعا للإنجاز.				

الملحق رقم(04): استبيان قلق الامتحان للدكتور(غربي عبد الناصر)

الرقم	العبارات	نعم	لا	أحيانا	غالبا	نادرا
01	طريقة استعدادي للامتحان لا ترضي والدي					
02	طريقة إجابتي عن الأسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي					
03	ينتابني التوتر أمام أسئلة أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان					
04	لدي طريقة فعالة ونموذجية للمراجعة					
05	أحس بأنني أقل كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات					
06	أشعر بخطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان					
07	طريقة شرح الأساتذة للدروس تساعدني على المراجعة					
08	أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الأساتذة الحراس					
09	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 للامتحان					

14	يعود سبب توتري يوم الامتحان إلى الجو العام الذي يجري 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 امتحانات السنة الحالية،وأنتقل بسهولة للسنة القادمة					
19	أعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة ،وأتجنب الصعبة					
20	أجيب على الأسئلة السهلة في الامتحان، أما الأسئلة الصعبة فأتركها					
21	أحب جو الامتحانات،لما فيها من التشويق و الإثارة 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 أكون وحدي يوم إعلان نتائج الامتحان،لخوفي من الصدمة					
25	كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة					
26	أشعر بالتمغص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات					
27	ينتابني شعور بالضيق الشديد،لو أني أحصل على نتائج سلبية					
28	أشعر بالشفقة على أصدقائي حين لا يفهمون					

	الدرس أثناء المراجعة					
29	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين أرى التوتر و الخوف في وجوه زملائي					
30	لا أهتم كثيرا لنتائج زملائي السلبية في الامتحانات					
31	أسعى لأن أجد شخصا مناسبا يمكنه أن يبسط لي الدرس					
32	لا أجد الطريقة النموذجية للإجابة على كل الأسئلة في الامتحان					
33	لاأعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان					

الملحق رقم 05: يمثل نتائج صدق المقياسين

صدق مستوى الطموح:

أ-صدق التمييز (المقارنة الطرفية)

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الطموح	عليا	8	105,00	5,904	2,087
	دنيا	8	82,75	9,968	3,524

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes				
	F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Dif
Hypothèse de variances égales	,256	,621	5,432	14	,000	22,250	
Hypothèse de variances inégales			5,432	11,373	,000	22,250	

ب- صدق المحتوى:

Corrélations

		Total
التفاؤل	Corrélation de Pearson	,626**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
وضع الأهداف	Corrélation de Pearson	,372*
	Sig. (bilatérale)	,043
	N	30
تقبل الجديد	Corrélation de Pearson	,504**
	Sig. (bilatérale)	,005
	N	30
تحمل الاحباط	Corrélation de Pearson	,505**
	Sig. (bilatérale)	,004
	N	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

صدق قلق الامتحان:
أ- صدق التمييز (المقارنة الطرفية)

Statistiques de groupe

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الامتحان	عليا	8	106,00	8,832	3,122
	دنيا	8	73,63	6,391	2,259

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
قلق الامتحان	Hypothèse de variances égales	1,792	,202	8,400	14	,000	32,375	3,854	24,109
	Hypothèse de variances inégales			8,400	12,753	,000	32,375	3,854	24,032

صدق المحتوى:Corrélations

الإنتظار	Corrélation de Pearson	,844**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
الأداء	Corrélation de Pearson	,827**

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
الإستعداد	Corrélation de Pearson	,730**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (06): مقياس الثبات مستوى الطموح

الملحق رقم (06) **ثبات المقياسين:**

مستوى الطموح: أ

الكلي الكلي

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,621	30

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.621	0.661

Note. Of the observations, 30 were used, 0 were excluded listwise, and 30 were provided.

ثبات قلق الامتحان الإتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,693	33

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.693	0.712

Note. Of the observations, 30 were used, 0 were excluded listwise, and 30 were provided.

Corrélations

الملحق رقم 07: عرض نتائج الفرضيات

Corrélations

		الطموح	قلق الامتحان
الطموح	Corrélation de Pearson	1	,074
	Sig. (bilatérale)		,486
	N	90	90
قلق الامتحان	Corrélation de Pearson	,074	1
	Sig. (bilatérale)	,486	
	N	90	90

Corrélations

		الطموح	قلق الاستعداد
الطموح	Corrélation de Pearson	1	,060
	Sig. (bilatérale)		,575
	N	90	90
قلق الاستعداد	Corrélation de Pearson	,060	1
	Sig. (bilatérale)	,575	
	N	90	90

Corrélations

		الطموح	الأداء
الطموح	Corrélation de Pearson	1	,045
	Sig. (bilatérale)		,675
	N	90	90
الأداء	Corrélation de Pearson	,045	1

	Sig. (bilatérale)	,675	
	N	90	90

Correlations

		الطموج	قلق إنتظار النتيجة
الطموج	Pearson Correlation	1	,85**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	90	90
قلق إنتظار النتيجة	Pearson Correlation	,85**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	90	90

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).