

أثر مستوى الطموح على قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا

مذكرة مقدمة لإستكمال متطلبات شهادة الماستر أكاديمي في علوم تربية
تخصص: تربية خاصة وتعليم مكيف

إشراف الأستاذ:

د. عبد الناصر غربي

اعداد الطالبات:

- إيمان لموشية

- نعيمة فرج

نوقشت المذكرة علنا يوم: 2023/06/08

أمام اللجنة المكونة من الأساتذة:

الصفة	الجامعة	الرتبة	اللجنة
رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر		ليلي خنيش
مناقشا	جامعة الشهيد حمه لخضر		رشيد سواكر
مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمه لخضر		عبد الناصر غربي

السنة الجامعية: 2023/2022

أثر مستوى الطموح بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط والمتفوقين دراسيا

مذكرة مقدمة لإستكمال متطلبات شهادة الماستر أكاديمي في علوم تربية
تخصص: تربية خاصة وتعليم مكيف

إشراف الأستاذ:
د. عبد الناصر غربي

إعداد الطالبات:
- إيمان لموشية
- نعيمة فرج

نوقشت المذكرة علنا يوم: 2023/06/08

أمام اللجنة المكونة من الأساتذة:

الصفة	الجامعة	الرتبة	اللجنة
رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر		ليلي خنيش
مناقشا	جامعة الشهيد حمه لخضر		رشيد سواكر
مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمه لخضر		عبد الناصر غربي

شكر وتقدير

قال الله تعالى ﴿ فَتَبَسَّمْ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾

أولا الحمد لله و الشكر لله على فضله علينا حيث إستطعنا إنجاز هذه المذكرة بفضل عه وجل شكرا لمن كان سببا في نجاحنا مهما تقدمنا وفتحت أمامنا الطرق وحفزنا ووصلنا إلى ما كنا نحلم به

والشكر موصول لأساتذتنا طوال المشوار الجامعي ونخص بالذكر أستاذنا المشرف «الدكتور غربي عبد الناصر» لأنه قدم ولازال يقدم لنا أحسن ما عنده لك منا أسمى عبارات الشكر والتقدير والإحترام

ونشكر كل زملائي خلال مسيرتنا الجامعية وخاصة عبير الهاني وجهينة دركي، وكما نتقدم بالشكر إلى مدير متوسطة عبد الحميد ابن باديس وطاقتها الإداري، وكذا تلاميذ السنة الرابعة متوسط على تعاونهم معنا فالشكر كل الشكر لمن حثنا على البحث فله من الله الأجر ومنا التقدير والإحترام

إهداء

-أولا وقبل كل شئ الحمد لله عز وجل الذي وفقني لإتمام هذا العمل وإلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة حبيبنا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام.

-من بسمتها غايي و ماتحت أقدامها جنتي إلى التي ساندتني في صلاتها ودعائها أُمي حفظها الله ورعاها.

- إلى أجمل و أعز وجل في الوجود كله،إلى الذي سعى من أجل راحتي ونجاحي إليك يا أبي العزيز دمت لي سنداً لا يخيب.

-وإلى المحبة التي لا تنتهي إلى من أشاركهم كل حياتي،الجواهر الثمينة إخوتي وأخواتي {أسماء ،خولة،عبد

الفتاح،خالد،سفيان} حفظهم الله ورعاهم وإلى شموع البيت "أمين أجياد،أسيل،إسلام،مارية،أريناس،إياد،غيث"

وإلى روح {جدي وجدتي من أبي و إلى جدي من أُمي} اللهم أرحمهم برحمتك الواسعة

إلى جدتي من أُمي حفظها الله

إلى صديقاتي وإلى كل من ساعدني ولو بدعوة

إلى من زال غيمة جهل مررت بها ،من علمني أبجدية الحروف وجعل من حروفي عقوداً لا تداس.

ملخص الدراسة باللغة العربية :

تعالج الدراسة الحالية موضوع اثر مستوى الطموح بقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط المتفوقين الدراسيا اعتمدت الدراسة على المنهج السببي المقارن وذلك باختيار عينة قصدية من تلاميذ متوسطة عبد الحميد ابن باديس الواد - قوامها 66 تلميذا

تم تطبيق مقياس مستوى الطموح وقلق الامتحان - بعد حساب صدقه وثباته على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية وبع اجراء التطبيق الميداني تم جمع النتائج وتبويبها في الحزمة الاحصائية SPSS توصلت الدراسة الى وجود فرق دال احصائية في قلق الاستعداد للامتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى طموح مرتفع ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض - وجود فرق دال احصائيا في قلق اداء الامتحان بين متوسط درجات تلاميذ رابعة متوسط ذوي مستو الطموح المرتفع ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض -

وجود فرق دال احصائيا في قلق انتضار نتيجة الامتحان بين متوسط درجات سنة رابعة متوسط ذوي مستوى طموح مرتفع ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى طموح منخفض - وجود فرق دال احصائيا في قلق الامتحان بين متوسط درجات تلاميذ سنة رابعة متوسط ذوي مستوى طموح مرتفع ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض

Abstract

The current study addresses the impact of the level of ambition with concern in the examination of the fourth-year students with an average of 66 students based on the comparative causal curriculum.

The measure of ambition level and exam anxiety -after calculating its honesty and consistency was applied to the same sample survey and sold the field application procedure the results were collected and tabulated in the SPSS statistical package

The study found that there were D-statistical differences in test readiness anxiety between the average grades of fourth-year pupils with a high ambitious level and the average grades of their low-ambitious colleagues -- D-statistically disturbed exam performance between the average grades of fourth-year pupils with a high ambition level and the average grades of their low-ambitious colleagues --

D difference statistically in the anxiety of the outcome of the exam between the average fourth year scores of high ambitious level and the average scores of fellow low ambitious level - D difference statistically in exam anxiety between the average grades of fourth year students of high ambitious level and the average scores of fellow low ambitious level

فهرس المحتويات

المقدمة..... أ	
الجانف النظري	
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1. الإشكالية..... 3	
2. الفرضية العامة..... 5	
3. أهمية الدراسة..... 5	
4. أهداف الدراسة: 5	
5. أهمية الدراسة:..... 5	
6. الدراسات السابقة:..... 5	
7. التعقيب عليها:..... 8	
الفصل الثاني: مستوى الطموح	
تمهيد: 10	
1. ماهية مستوى الطموح 11	
1.1. تعريف الطموح..... 11	
2.1. تعريف مستوى الطموح..... 11	
2. نمو مستوى الطموح..... 11	
1.2. نمو مستوى الطموح لدى الأطفال 11	
2.2. نمو مستوى الطموح عند البالغين و الراشدين..... 12	
3. مظاهر مستوى الطموح 12	
1.3. مظهر معرفي..... 12	
2.3. مظهر وجداني..... 12	
3.3. مظهر نزوعي(سلوكي) 12	
4. أهمية مستوى الطموح 13	
5. أنواع مستوى الطموح 14	
1.5. الطموح الاجتماعي 14	
2.5. الطموح العائلي 14	
3.5. الطموح الإنساني (العالمي) 15	
4.5. الطموح الفردي..... 15	
6. طبيعة مستوى الطموح 15	

16	1.6. مستوى الطموح كإستعداد نفسي
16	2.6. مستوى الطموح كإطار تقدير وتقويم الموقف
16	3.6. مستوى الطموح كسمة
16	7. مستويات مستوى الطموح
17	1.7. المستوى الأول : الطموح الذي يعادل الإمكانيات
17	2.7. المستوى الثاني : الطموح الذي يقل عن الإمكانيات
17	3.7. المستوى الثالث : الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات
17	8. سمات الشخص الطموح
19	9. قياس مستوى الطموح
19	1.9. التجارب العملية
20	2.9. دراسات الامال
21	10. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح
21	1.10. العوامل الذاتية
21	2.10. العوامل الأسرية
21	11. النظريات المفسرة لمستوى الطموح
21	1.11. نظرية آدلر Adler Theory
22	2.11. نظرية القيمة
22	3.11. نظرية كيرت ليفين Kurt Levin
23	خلاصة الفصل:
الفصل الثالث: قلق الإمتحان	
25	تمهيد:
25	1. مفهوم القلق
25	1. تعريف القلق
25	2.1. تعريف قلق الإمتحان
25	2. مكونات قلق الامتحان
27	1.2. المكون الانفعالي أو الوجداني:
27	2.2. المكون المعرفي:
28	3.2. المكون الفسيولوجي:
29	4.2. المكون السلوكي:
30	3. أعراض قلق الامتحان

31	4. أسباب قلق الإمتحان
31	1.4. المستوى الإقتصادي والإجتماعي
31	2.4. المستوى الدراسي
31	3.4. التخصص الدراسي
31	4.4. الذكاء
31	5.4. الجنس
32	6.4. الفشل الدراسي
32	7.4. عادات الإستذكار
32	8.4. الشخصية القلقة
32	9.4. عدم إستعداد الطالب للإمتحان
37	6. تصنيف قلق الامتحان
37	1.6. قلق الامتحان الميسر:
37	2.6. قلق الامتحان المعسر:
38	7. آثار قلق الامتحان:
38	1.7. تأثير القلق على العمليات العقلية:
38	2.7. التأثير على الذاكرة:
38	3.7. التأثير على التفكير:
38	4.7. ظاهرة فراغ العقل:
38	5.7. تأثير القلق على الوظائف الجسمية:
38	8. نظريات قلق الامتحان:
38	1.8. نظرية الحافز:
39	2.8. النظرية الانفعالية:
39	3.8. نظرية التداخل:
39	4.8. نظرية القلق الدافع:
41	خلاصة الفصل:
الفصل الرابع: المتفوقين دراسيا	
43	تمهيد:
43	1. مفهوم التفوق والمتفوقين
44	1.1. التفوق العقلي
44	2.1. التفوق الدراسي

46	2. خصائص المتفوقين دراسيا
46	1.2 الخصائص العقلية.....
46	2.2. الخصائص الإنفعالية _ الاجتماعية
46	3.2. الخصائص الجسمية.....
47	4.2. الخصائص المعرفية.....
47	5.2. الخصائص النفسية.....
47	6.2. الخصائص اجتماعية وانفعالية.....
48	7.2. الأداء.....
49	3. نظريات التفوق الدراسي
49	1.3. النظرية المرضية.....
49	2.3. النظرية الفسيولوجية : Physiological Theory
50	3.3. النظرية الوراثية.....
50	4.3. نظرية التحليل النفسي الفرويدي : Theory Freudian Psychoanalytic
50	5.3. نظرية علم النفس الفردي : Theory of Individual psychology
51	6.3. نظرية الدافعية للإنجاز : Accomplishment Motivation Theory
51	7.3. النظرية البيئية : Environmental Theory
51	8.3. النظرية الكيفية (النوعية أو الوصفية) : Qualitative Theory
52	9.3. النظرية الكمية (القياسية الإحصائية)
52	10.3. النظرية التكاملية : Integrative Theor
52	4. مشكلات المتفوقين دراسيا
53	1.4. الشعور بالاختلاف
53	2.4. عدم تقبل زملائهم لهم
53	3.4. إهمال الوالدين للابن المتفوق.....
54	4.4. الاهتمام الزائد.....
54	5.4. عجز المناهج التعليمية عن إشباع حاجات المتفوقين دراسيا.....
55	6.4. التسريع.....
55	7.4. عدم توفر المعلم المؤهل.....
56	5. التنشئة الاجتماعية ودورها في رعاية التلاميذ المتفوقين دراسيا
5656	1.5. دور الأسرة في رعاية الموهوبين
5757	2.5. دور المدرسة في رعاية الموهوبين

59	 خلاصة الفصل.
	الجانب التطبيقي
	الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة
62	 تمهيد:
62	 3. منهج الدراسة:
62	 2. الدراسة الاستطلاعية وحيثياتها:
62	 3. المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:
64	 6. أدوات جمع البيانات:
69	 7. الأساليب الإحصائية:
72	 خلاصة الفصل:
	الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة
72	 تمهيد:
72	 1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى:
74	 2. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:
76	 3. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:
78	 4. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية العامة:
82	 الخاتمة
85	 قائمة المراجع:
85	 قائمة الملاحق :

فهرس الجداول

جدول 1 : توزيع أفراد العينة للدراسة حسب متغير الجنس	63
جدول 2: تصنيف أفراد العينة حسب مستوى الطموح	63
جدول 3: تصنيف مستويات مستوى الطموح	65
جدول 4 : نتائج حساب الصديق التميزي بطريقة الطرفية لمقياس مستوى الطموح	65
جدول 5: يوضح ثبات مقياس مستوى الطموح بطريقة ألفا كرونباخ	66
جدول 6: يوضح الثبات لمقياس مستوى الطموح بالتجزئة النصفية	66
جدول 7: عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان	67
جدول 8 : البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان	67
جدول 9: درجات بدائل مقياس قلق الامتحان	67
جدول 10: تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي	68
جدول 11: تصنيف مستويات قلق الامتحان في كل مقياس فرعي (بعد)	68
جدول 12: يوضح نتائج حساب الصديق التميزي بطريقة الطرفية لمقياس قلق الامتحان	68
جدول 13: يوضح ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ	69
جدول 14: يوضح الثبات لمقياس قلق الامتحان بالتجزئة النصفية	69
جدول 15 : نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المرتفع في قلق الاستعداد للامتحان:	72
جدول 16: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المنخفض في قلق الاستعداد للامتحان	72
جدول 17: يوضح مستوى قلق الاستعداد للامتحان للتلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع ومستوى الطموح المنخفض	73
جدول 18: دلالة الفرق في قلق الاستعداد للامتحان حسب متغير مستوى الطموح	73
جدول 19: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المرتفع في قلق أداء الامتحان	74
جدول 20: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المنخفض في قلق أداء الامتحان	74
جدول 21:	74
جدول 22: دلالة الفرق في قلق أداء الامتحان حسب متغير مستوى الطموح	75
جدول 23: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المرتفع في قلق انتظار نتيجة الامتحان	76
جدول 24: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المنخفض في قلق انتظار نتيجة الامتحان	76
جدول 25: دلالة الفرق في قلق انتظار نتيجة الامتحان حسب متغير مستوى الطموح	76
جدول 26: دلالة الفرق في قلق انتظار نتيجة الامتحان حسب مستوى الطموح	77
جدول 27: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المرتفع في قلق الامتحان (الكلي)	78
جدول 28: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المنخفض في قلق الامتحان (الكلي)	78
جدول 29:	78
جدول 30: دلالة الفرق في قلق الامتحان حسب متغير مستوى الطموح	79

فهرس الأشكال

الشكل 1: المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على الامتحان المؤدية للقلق. 29

المقدمة

يعتبر التلميذ محور الفعل التربوي، ويحتل مكانه هامة لدى المشرفين التربويين والمدرسين والمسؤولين وتزداد أهمية العناية به عندما، يكون من المتفوقين ويعتبر من الأفراد الذين يعتمدون في دراستهم على عوامل ذاتية تحقق تفوقهم، كما يستثمرون عدة عوامل بيئية في ذلك، وهم بهذا يكونون لأنفسهم وجهة نظر الفرد في العوامل المؤثرة في سلوكهم، وإذا كان الفرد يرجع إلى عوامل للتفوق الشخصية، وبالتالي فهو مسؤول عنها، أو الظروف الخارجية الخاصة بالمنهاج واستراتيجيات التدريس، وبالتالي تكون هذه العوامل البيئية قدرا لا مفر منه، ولا يرجع لمسؤولية التلميذ الشخصية. ولقد اهتم الباحثون في ميدان علم النفس وعلوم التربية بالعوامل الذاتية والبيئية المؤثرة في التعلم نظرا لعلاقته المباشرة بطبيعة السلوك الذي يصدر من الفرد أثناء الامتحان مثل قلق الإمتحان .

فالإحساس بالقلق والخوف ردة فعل طبيعي ، وذو فائدة في المواقف التي تواجه الإنسان بتحديات جديدة ، فحين يواجه الإنسان بمواقف معينة مثل إلقاء بحث أمام مجموعة أساتذة، أو مقابلة عمل، أو يوم الامتحان، فإنه من الطبيعي أن يحس الإنسان بمشاعر عدم الارتياح والتوجس، وأن تعرق راحتي يده، ويحس بالآلام في فم المعدة، وتخدم ردود الفعل هذه هدفا هاما حيث أنها تنبهنا للاستعداد لمعالجة الموقف المتوقع.

ولقلق الامتحان تأثير كبير في حياة التلميذ بمختلف مراحله الدراسية حيث اعتبر مشكلة حقيقية واجهت كثير من التلاميذ.

فيعد مستوى الطموح للتلميذ دافع للنجاح وتحقيق غاياته و آماله ، فهو يسعى جاهدا لذلك بغض النظر على النقاط التي يتحصل عليها ، اما التلميذ الذي يرى عكس ذلك أي أن مستوى طموحه منخفض فهو في حالة احباط فيفقد ثقته بنفسه والآخرين وينظر لنفسه نظرة سلبية بسبب فشله في الدراسة وعدم مواكبته لزملائه . كما يعد مستوى الطموح من المتغيرات التي لها تأثير في الحياة اليومية وتلعب دورا في التوفيق والتكيف الاجتماعي فعلي قدر ما يستطيع من تحقيق لهذا الطموح أو الإخفاق في الوصول إلى مستوى معين فإن هذا ينعكس إيجابا وسلبا على نفسية الفرد ونحو الآخرين ، لان للفرد طموح يتميز بالتفاؤل اتجاه مستقبله ،ولديه القدرة على تحديد أهداف حياته ويستطيع التغلب على ما قد يقابله من عوائق لا يستسلم للفشل ، وبالتالي فإنه يشعر بقيمة الحياة ومعناها . ويبدو هذا واضحا في نهاية مرحلة التعليم المتوسط التي تركز على ترسيخ طموحات عالية (من خلال تشجيعهم على نيل شهادة التعليم المتوسط) ،من أجل اكسابهم خبرات في مختلف مواقف النجاح أو الفشل التي مر بها أثناء سعيه لتحقيق أهدافه ، اي من خلال الطموحات التي يضعها الفرد لنفسه تستند إلى خبرات السابقة أو إلى المستوى الذي وصل إليه في الدراسة .

ويشير مستوى الطموح في أبسط معانيه إلى ذلك الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه في مجالات الحياة المختلفة ويحاول الوصول إليه بجد ومثابرة بناء على قدراته وإمكاناته في ضوء خبراته السابقة .

يعد القلق مرضا من الأمراض النفسية التي يعانها الإنسان ويعتبر بالنسبة له عائقا يمنعه على أداء عمله على ما يرام وهذا ما نلاحظه خاصة لدى المتدربين وأكثره عند تلاميذ الرابعة متوسط وتلاميذ الثالثة ثانوي لكونهما مقبلين على امتحان

مصري قد يكون فرصة لتحقيق طموح ما . فنجد القلق عندهم ليس بالدرجة نفسها عند باقي التلاميذ حيث نجد أنه يؤثر في غالب الأحيان على ادائهم في قلق الامتحان وقد يوقفه تماما في بعض الأحيان حسب درجة القلق وهذا ما يدفع بمؤلاء التلاميذ

إلى التخلي عن طموحهم لطالما عملوا جاهدين لتحقيقه لكن مع تطور العلم ومبادرات الأخصائيين في علم النفس ظهرت بعض الإجراءات والأساليب لمواجهة القلق والحد منه.

وتهتم الدراسة الحالية بأثر مستوى الطموح بقلق الامتحان لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا. والتي نحاول من خلالها تسليط الضوء على الظاهرة و تحليلها و تفسيرها ، و عليه تم وضع إطار لهذه الدراسة التي قسمت الى جانبين إحداهما نظري و الآخر تطبيقي ، فالجانب النظري تناولنا في الفصل الأول له على الإشكالية فرضيات الدراسة ، الأهمية و الأهداف المفاهيم الإجرائية ، الدراسات السابقة و التعقيب عليها أما في الفصل الثاني تطرقنا فيه لماهية مستوى الطموح ، نمو مستوى الطموح و مظاهره ، الأهمية و الأنواع ، طبيعة و مستويات و السمات ، القياس . العوامل النظرية المؤثرة في مستوى الطموح و أيضا بعض الأساليب لتحقيق مستوى الطموح وفي الفصل الثالث تناولنا فيه مفهوم قلق مكوناته أعراضه و أسبابه ، الإجراءات العلمية التعليمية و تصنيفات قلق الامتحان آثاره نظرياته وفي الفصل الرابع تناولنا فيه تعريف المتفوقين دراسيا الخصائص النظرية المشكلات التنشئة الاجتماعية و دورها في رعاية المتفوقين دراسيا اما في الفصل الأخير فصل الإجراءات المنهجية ونتائج الدراسة ، منهج الدراسة الاستطلاعية و حيثياتها، الدراسة الأساسية ثم تم عرض النتائج و مناقشتها .

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية
2. فرضيات
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. المفاهيم الإجرائية
6. الدراسات السابقة
7. التعقيب عليها

1. الإشكالية

التعليم هو السبيل إلى التنمية الذاتية الطريق إلى النجاح وهو ، حيث هو عملية نقل المعرفة من المعلم الذي يقوم بعملية التدريس إلى المتعلم الذي يتلقى هذه المعرفة ، فالتلميذ هو احد اهم عناصر النظام التربوي ومحور العملية التعليمية من اجل إيصاله الى ارقى مراتب النمو والمعرفة من مختلف المراحل التعليمية بداية من الابتدائي الى المتوسط الى الثانوي والتي تعد هذه الاخيرة حساسة في حياة التلميذ وفي هذه المرحلة يتم اعداده .

تتميز المرحلة المتوسطة بكونها الممهد لبناء مستقبل التلاميذ حيث يعيش التلاميذ بمختلف أعمارهم ما يسمى بالمراهقة التي تصاحبها تغيرات مختلفة في كلا الجنسين ، ومع التقدم العلمي والتكنولوجي والغزو الإعلامي يتأثر التلاميذ بالتيار الغربي ، فينصب إهتمام التلميذ بشكل مكثف على تحصيله الدراسي وسعيه إلى تحقيقه في أجود صورة ممكنة خاصة تلاميذ المرحلة النهائية في التعليم المتوسط حيث يسعون إلى تحقيق تحصيل دراسي جيد يمكنهم من الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي ومن ثم مرحلة التعليم الجامعي وتحديد معالم حياتهم المستقبلية وهذا ما يجعل التحصيل الدراسي يحتل جانبا هاما من تفكير المربين والباحثين في المجال التربوي ، فهو يخضع لمجموعة من المتغيرات من بينها النفسية وهنا نذكر القلق الذي يظهر بشكل بارز لا يمكن تجاهله .

ولكل شخص طالب للعلم هدف معين و طموحات و صورة مشرقة لمستقبله و للطموح أهمية كبيرة ، حيث يعد واحد من اهم ابعاد سمات الشخصية الانسانية لكونه بمثابة المؤشر الذي يمثل سلوك الانسان في تعامله مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها ، فيعد هو احد العوامل التي تدفع الفرد للوصول الى تحقيق اهداف وتطلعات المستقبل . حيث تؤثر اهداف الفرد وطموحات على فكرته و ذاته ونجاح الفرد او اخفاقه في تحقيق ما يصبوا إليه يرجع الى توافقه مع نفسه وصحته النفسية . (محمد النوي محمد على ، 2010 ، ص 67)

ولا شك أن هذا يعتمد على مدى كفاءته وقدراته ، وعلى مدى ملائمة ظروفه وبيئته

كما أن لكل منا مستوى طموح معين بالنسبة لكل مجال من مجالات حياته ونشاطه ، فالطالب الذي يطمح في الحصول على درجة البكالوريا قد يطمح في نفس الوقت إلى أن يصبح أديبا مشهورا أو شخصا غنيا و إلى أن يكون أسرة سعيدة . (فرج عبد القادر طه، 2001، ص 61)

وهذا ما أكدته دراسة "محمد الصالحي" في الأردن لقياس مستوى الطموح وعلاقته بالمستوى الاقتصادي و الاجتماعي و التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، حيث بلغت عينة الدراسة 1002 طالبا وطالبة من الصف الثالث ثانوي بفرعية الأدبي و العلمي من مختلف دوائر التربية و التعليم في الأردن ، وأظهرت نتائج الدراسة أنه كلما إرتفع مستوى الطالبات والطلاب إرتفع تحصيلهم الدراسي في التخصصين العلمي و الأدبي . (محمد

الصالحي، 1976، ص 18)

ومن العوامل التي تسهم في رسم مستوى الطموح فكرة الفرد عن نفسه وهي الصورة التي يكونها الفرد لنفسه من نفسه من حيث ما سيتم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية. (راجع ، ب س ، ص 103)

وهذا ما أكدته دراسة عصلاان المساعيد بدراسة حول اثر بين مستوي الطموح الاتزان الانفعالي والجنس والتخصص الدراسي عند طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي والادبي والتجاري والصناعي في مدينة اربد. واطهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوي الطموح بين الذكور والاناث لصالح الذكور بشكل عام وان مستوي الطموح طالبات التخصص العلمي كان اعلى من طالبات التخصص التجاري . كما اظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستوي طموح الطلاب التخصص العلمي ومستوي طموح طلاب التخصص الادبي الصناعي . ولكن نتائج الدراسة اظهرت وجود دلالة احصائية في مستوي الطموح تعزي لصالح طلاب التخصص العلمي التجاري .

ومادام الطموح موجودا عند الانسان فلا يوجد سقف للتطور العلمي والحضاري لأنه من العوامل المهمة المؤثرة فيها يصدر عنه من نشاطات وأفكار ويقاس مستوى تقدم امة من الامم بما لدى افرادها من طموح ويمكن اعتبار الطموح احد اهم الثوابت التي يمكن ان تميز انسان عن اخر ويتأثر هذا الثابت بالعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية (عبد الفتاح، 1990 ص5).

ومن بين المشكلات النفسية التي يتعرض لها التلاميذ هو القلق ، وخاصة مع إقتراب موعد الإمتحانات الامتحان ومشكلة قلق التي يعاني منها معظم تلاميذ المدارس والجامعات قبل واثناء وبعد الإمتحانات ، خاصة عندما يعلن المدرس عن إمتحان ، فيصبح التلميذ قلقا ، ويزداد هذا القلق في الامتحانات الرسمية التي يتم بموجبها تحديد المصير . وهذا طبقا لما أكدته دراسة إيزنك و رافمان 1965 ، ان حوالي 20 % من طلاب المدارس يعانون من قلق الامتحان بدرجات متفاوتة (محمد ، أحمد الزغبى ، 2002، ص60)

واسباب هذه المشكلة موضوعية كصعوبة الامتحان ، الضغوط البيئية خاصة الاسرية لتحقيق مستوى لا يتناسب مع قدراته ، وتكون ذاتية متعلقة بالطالب نفسه كإنخفاض قدرته المعرفية نقص الرغبة في النجاح و التفوق ، نقص الإستعداد للإمتحان .

حيث يرى سبيلبرجر 1989 ان الافراد الذين يعانون درجة عالية من قلق المتحان يدركون المواقف على انها مهددة للشخصية ، وهم في مواقف الامتحان غالبا مايكونون متوترين وخائفين ، وفي حالة إثارة إنفعالية ما يشنت إنتباههم وتركيزهم أثناء الإمتحان .

وهذا القلق الذي يتعرض له التلاميذ عامة والمتفوقين خاصة

التساؤل العام

هل يوجد فرق دال احصائيا بين مستوي الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

التساؤلات الفرعية

- 1 هل يوجد فرق دال احصائيا بين مستوى الطموح وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط.
- 2 هل يوجد فرق دال احصائيا بين مستوى الطموح وقلق اداء الامتحان لدي تلاميذ سنة رابعة متوسط .
- 3 هل يوجد فرق دال احصائيا بين مستوى الطموح وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدي تلاميذ سنة رابعة متوسط .

2. الفرضية العامة

يوجد فرق دال احصائيا بين مستوي الطموح وقلق لامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

الفرضيات الجزئية

- يوجد فرق دال احصائيا بين مستوى الطموح وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط.
- يوجد فرق دال احصائيا بين مستوى الطموح وقلق اداء الامتحان لدي تلاميذ سنة رابعة متوسط .
- يوجد فرق دال احصائيا بين مستوى الطموح وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدي تلاميذ سنة رابعة متوسط .

3. أهمية الدراسة

-تظهر أهمية الدراسة الحالية في كونها تتطرق لموضوع مستوى الطموح الذي يعتبر متغيرا مهما في مرحلة التعليم المتوسط خاصة وفي المراحل الدراسية بشكل عام بحيث يدفع التلميذ لبذل المزيد من الجهد في تحقيق أعلى مستويات الإنجاز الدراسي.

كما أن هذه الدراسة ذات أهمية بالغة ، كونها تعالج موضوع قلق الإمتحان الناتج عن إمتحان شهادة التعليم المتوسط الذي يعد عتبة مهمة، ينجم على التلميذ اجتيازها للانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي وإذا فشل في ذلك فإن مسيرته التعليمية تتوقف، ويتم توجيهه للحياة العملية والمهنية.

كما أن هذه الدراسة مهمة جدا لأنها تتطرق لفئة عمرية مهمة، وهم تلاميذ سنة رابعة متوسط حيث تتميز هذه المرحلة نتيجة تزامن هذه المرحلة الدراسية مع مرحلة المراهقة وهي مرحلة مهمة وحاسمة في حياة الفرد كونها تعد إنتقالا من الطفولة إلى النضج وتظهر فيها عدة مشكلات نفسية إجتماعية بسبب الحالة التي تمر على المراهق حيث يمر التلاميذ أثناء مرحلة الإمتحانات بحالة توتر وحالة قلق لديهم وينبغي عليهم إختيار ما يتوافق مع قدراتهم العقلية لكي لا يتعرضون للفشل والإحباط في القسم الدراسي.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة أثر مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط على قلق الإمتحان لديهم وذلك من خلال دراسة الفروق في قلق الإمتحان بين فئة التلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع وفئة التلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض.

كما تهدف الدراسة لمعرفة الفروق في قلق الإستعداد للإمتحان بين الفئتين المذكورتين والفرق في قلق أداء الإمتحان، وكذا الفرق في قلق إنتظار نتيجة الإمتحان.

5. المفاهيم الإجرائية:

1. **مستوى الطموح:** هو الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه فيصبح الدافع للعمل أكثر والتعلم على كل ما يصادفه من عقبات سعياً وراء تحقيق هذا الهدف ويقاس عن طريق الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على بنود مقياس مستوى الطموح.

2. **قلق الإمتحان:** هو حالة من القلق العام، تظهر بصفة مؤقتة لدى الفرد (تلميذاً أو غير تلميذاً) في مواقف الإختبار والتقييم وتزول بزوال الموقف تتميز هذه الحالة بأعراض جسمية و معرفية وسلوكية محددة، يؤثر قلق الإمتحان المعتدل تأثيراً إيجابياً، ويؤثر المرتفع منه تأثيراً سلبياً ويعد إنعدامه مؤشراً للإهمال أو للثقة العالية بالنفس، وللموقف الإختباري (التقييمي) ثلاث أبعاد هي:

(1) قلق الإستعداد للإمتحان

(2) قلق أداء الإمتحان

(3) قلق إنتظار نتيجة الإمتحان غ ع الناصر

3. **المتفوقين:** هم الذين يتميزون عن أقرانهم بمستوى أداء مرتفع في مجال من مجالات التحصيل الدراسي . وكذلك المتفوق دراسياً هو الطالب الذي يرتفع في إنجازه وتحصيله الدراسي بمقدراً ملحوظ فوق الأكثرية من أقرانه (عبد الباقي عجيلات، 2017)

وفي الدراسة الحالية هم التلاميذ الحاصلون على معدل فصلي الفصل الأول من 20/15 فما فوق.

6. الدراسات السابقة

1. **صورية (2011)** بعنوان : قلق الإمتحان وعلاقته بالتكيف المدرسي للطفل المتمدرس، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن حالة قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ويتراوح سنهم بين 9 إلى 11 سنة، وتكونت من أربع أطفال متمدرسين وتم إتباع منهج دراسة الحالة وطبقت هذه الدراسة في مدرسة الابتدائية جلجلي أحمد ببلدية جدوية غليزان ومن المقاييس المستخدمة الملاحظة العيادية والمقابلة العيادية ومقياس الإتجاه نحو الإمتحان. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية وجود العلاقة بين قلق الإمتحان والتكيف المدرسي والتي تضم الأثر السلبي لقلق الإمتحان على التكيف المدرسي للتلميذ ما يؤدي إلى ظهور عدة مظاهر معرفية وسلوكية وفيزيولوجية سلبية تصب كلها في إطار سوء التكيف المدرسي للتلميذ.

2. عبد الناصر(2013) فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إيلس" العقلانية الإنفعالية السلوكية في خفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتم إختيار العينة بطريقة قصدية قوامها (32) تلميذا وتلميذة، وتم الإعتماد على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم عينتين (ضابطة وتجريبية)، وتم إنجاز هذه الدراسة في ثانوية "حساني عبد الكريم"، و للوصول لأهداف الدراسة تم إستخدام مقياس قلق الإمتحان وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الإمتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ، ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الإمتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياس البعدي، تبعا لمتغير الجنس و إعادة السنة والتفاعل بينهما

3. الصادق محمد(2015) بعنوان مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة هذه الدراسة (216) طالبا وطالبا(108) ذكورا و(108) إناث من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية.

وتم إستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي وطبقت هذه الدراسة في مدارس قطاع بحري المدينة(للبنين)و(البنات) ومن المقاييس المستخدمة مقياس مستوى الطموح ل(أمال عبد السميع باظة) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يتسم مستوى الطموح لدى ط صف 3 الثالث بالمرحلة الثانوية محلية تحدي بالإنخفاض

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث محلية بحري

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلاب الصف الثالث محلية بحري بين الذكور والإناث.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى ط.ص.3 بالمرحلة الثانوية محلية بحري بين الذكور و الإناث في درجة التحصيل الدراسي تبعا لمتغير النوع

4. الصادق مستوى الطموح سودان(2015/2016)

5. ثلجة(2016) تقنين مقياس مستوى الطموح، وبلغت 187 فردا أما منهج الدراسة فكان المنهج الوصفي و لمعالجة هذا الموضوع و الحصول على الخصائص السيكومتر ثم إستخدام مقياس التقنين، وتمر الدراسة بجامعة محمد بوضياف المسيلة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

الحصول على معاملات صدق وثبات عاليين المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية عالية وهو صالح للبيئة المحلية.

6. فريال (2017) علاقة قلق الإمتحان بالقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا، وتم إختيار العينة بطريقة قصدية حيث تكونت من (50) تلميذا متفوقا، و إعتمدت هذه الدراسة على المنهج السبي المقارن، وتم إنجاز هذه الدراسة بعدة ثانويات (متقن ميلودي العروسي، بوشوشة، مفدي زكريا، 19 مارس، تواتي حمد) وتم إستخدام الأدوات التالية مقياس قلق الإمتحان- مقياس حل المشكلات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوي قلق الإمتحان المنخفض و التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوي قلق الإمتحان المرتفع في القدرة على حل المشكل لصالح التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوي قلق الإمتحان المنخفض .

7. مليكة (2017) علاقة مستوى الطموح بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي- تكونت عينة الدراسة من (800) من طلبة السنة الأولى جامعي في جامعة معمرى الذين يزاولون الدراسة للعام الدراسي (2016/2017) في جميع التخصصات والمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت هذه الدراسة في جميع كليات جامعة مولود معمرى وتم إستخدام مقياس الدافعية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- لا يوجد مستوى مرتفع من الطموح لدى طلبة السنة أولى جامعي.
- لا يوجد مستوى مرتفع من تقدير الذات لدى طلبة سنة أولى جامعي.
- يوجد مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز لدى طلبة سنة أولى جامعي.

7. التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال عرض عنصر الدراسات السابقة قلة الدراسات التي تناولت كلا المتغيرين مع بعض، كما إختلفت الدراسات السابقة في المناهج المتبعة فدراسة (فريال 2017) إعتمدت على المنهج السبي المقارن ودراسة (الصادق 2015) إعتمدت على المنهج الوصفي، أما دراسة (عبد الناصر 2013) إعتمدت على المنهج شبه التجريبي، ودراسة (مليكة 2017) إعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، أما في الدراسة الحالية فقد إستخدمنا منهج سبي مقارن

أما من ناحية الأداة المستخدمة كل من دراسة عبد الناصر 2013 ودراسة فريال 2017 إعتمدوا على مقياس قلق الإمتحان، أما الدراسات السابقة الأخرى مثل دراسة مليكة 2017 إستخدمت مقياس الدافعية، ودراسة ثلجة فقد إستخدمت مقياس التقنين. أما في الدراسة الحالية فقد إستخدمنا مقياس مستوى الطموح.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: تشمل هذه الدراسة تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذكورا وإناثا من المتفوقين دراسيا

الحدود الزمنية:تحدد الدراسة الحالية بالسنة الدراسية 2024/2023

الحدود المكانية:متوسطة عبد الحميد بن باديس -ولاية الوادي-

الحدود الدراسية: تحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها،والتي يتم الإشارة إليها ووصفها بالتفصيل في فصل

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الثاني

مستوى الطموح

تمهيد

1. ماهية مستوى الطموح
2. نمو مستوى الطموح
3. مظاهر مستوى الطموح
4. أهمية مستوى الطموح
5. أنواع مستوى الطموح
6. طبيعة مستوى الطموح
7. مستويات مستوى الطموح
8. سمات مستوى الطموح
9. قياس مستوى الطموح
10. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح
11. النظريات المفسرة لمستوى الطموح

تمهيد:

يعتبر مستوى الطموح علامة من علامات الروح المعنوية سواء بالنسبة للفرد أو الجماعة ، فالطموح من أهم اسرار نجاح الفرد والمجتمع ولقد اشارت العديد من الدراسات أن خبرات النجاح تؤثر إيجابيا في رفع مستوى الطموح فالإنسان عندما ينجح في أمر ما فإن ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويرفع من مستوى الطموح.

1. ماهية مستوى الطموح

1.1. تعريف الطموح

الطموح : "الرغبة الشديدة في الحصول على أشياء ترضي الاعتزاز بالنفس" (جناد ، 2014 ، ص 75) .
الطموح : "الأمر العالي السامي الذي يسعى الإنسان للوصول إليه فهو غير محقق له في الوقت الراهن، ولكنه يأمل بأن يحققه في المستقبل " . (الزهران ، 2004 ، ص 12) .

2.1. تعريف مستوى الطموح

تعتبر هوبي (1930) أول من عرفت مصطلح مستوى الطموح حيث قالت " إنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة " .(توفيق ، 2005 ، ص 24) .
- أما فرانك فقد عرف مستوى الطموح بأنه " مستوى الإجابة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجابته من قبل في ذلك الواجب " .(ضيف ، عبيد ، 2015 ، ص 39) .
- يعرف عاقل مستوى الطموح بأنه " الدليل على ثقة الفرد بنفسه و يتراوح ارتفاعا وهبوطا حسب النجاح و الفشل ، و مستوى الطموح هو ما يفرضه الفرد على نفسه و يطمح بالوصول إليه و يقيس ما أنجزه من خلاله " (عبد إبراهيم ، 2018 ، ص 18)
(- تعرف كاميليا عبد الفتاح مستوى الطموح بأنه " سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق و التكوين النفسي للفرد و إطاره المرجعي ، و يتحدد حسب خبرات النجاح و الفشل التي مر بها " . (الدلالة ، صوالحة ، 2015 ، ص 20) .
- كما عرف المظلوم مستوى الطموح " الجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يطمح إليه في تحقيق مستقبله " .

2. نمو مستوى الطموح

1.2. نمو مستوى الطموح لدى الأطفال

بينت دراسات " ليفين " أن مستوى الطموح يظهر لدى الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر ، فهو يظهر من خلال رغبة الطفل في تخطي الصعوبات مثل : محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد ، و أن يمشي وحده ، أو محاولته الجلوس على كرسي ، أو جذب قطعة من الملابس . و يعتبر " ليفين " ذلك دليل على بزوغ مستوى الطموح ، وهو ذلك يفرق بين مستوى الطموح و الطموح المبدئي ، فيقول : " إن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد ، تعد مرحلة تسبق مستوى الطموح الناجح " . وهذا النمط من السلوك تسميه " فيلنز " الطموح المبدئي ، وقد اعتبرت فيلنز رغبة الطفل في عمل أي شيء دون مساعدة أحد خطوة لمرحلة النمو النهائي

لمستوى الطموح ، هذا السلوك أسمته الطموح الابتدائي ، فهو المرحلة التي يمكن التمييز فيها بين مستويات التحصيل. ويتدرب الطفل على الاستقلال حين يواجه بمشكلات متوسطة وفي حدود قدرته. وقد درست (فيلز) أطفالا تتراوح أعمارهم بين 2 و 3 سنوات بدار الحضانة فيما يتعلق بارتداء و خلع ملابسهم، واعتبرت أن نسبة رفض المساعدة في هذه العملية مقياسا للطموح المبدئي ، و قد وجدت هذا المستوى عند سن السنتين. وبعد ذلك دربت (فيلز) مجموعة من هؤلاء الأطفال على ذلك العمل ، ثم قارنت هذه المجموعة قبل التدريب وبعده بمجموعة مماثلة لم تتدرب فوجدت أن المجموعة التي تلقت التدريب ، أي المجموعة التي أصبحت أكثر مهارة في ذلك العمل ، قد ازدادت نسبة رفضها للمساعدة بالمقارنة مع المجموعة التي لم تتلق تدريباً. (جناد ، 2014 ، ص 78) .

2.2 نمو مستوى الطموح عند البالغين و الراشدين

في مرحلة الشباب يطمح الأفراد في بناء بيت ، أو إنهاء الدراسة ، أو تكوين أسرة ، أو الحصول على وظيفة مرموقة ، و هذا ما لم يكن يفكر فيه الطفل من قبل ، حتى أن مستوى الطموح في مرحلة الرشد نفسها يختلف من عام إلى عام آخر ، لاسيما لو كان العام الجديد زائراً بالأحداث السارة و مليئاً بخبرات النجاح ، و في هذه المرحلة يتخلص الفرد من الطموحات الخيالية و يتجه إلى الطموحات الواقعية ، فالإنسان يمر بخبرات جديدة و أحداث و وقائع جديدة ، و هذا ما يرفع من مستوى طموحه ، لاسيما إذا كانت تلك الأحداث الخبرات إيجابية ، و طموح الفرد قبل العشرينات يقل عنده عنه في الثلاثينات من عمره ، و هذا يؤكد أنه كلما زاد عمر الفرد زاد طموحه . (الزهراني ، 2004 ، ص 20) .

3. مظاهر مستوى الطموح

يمثل الطموح أحد سمات شخصية الإنسان التي تميزه عن غيره و بالتالي فإن هذه السمة لها مظاهرها المختلفة لدى الفرد حيث أشارت "البار 1990" إلى ثلاثة مظاهر لمستوى الطموح متكاملة مع بعضها البعض وهي :

1.3 مظهر معرفي

ما يدركه الفرد من صواب و خطأ و ما لديه من مفهوم حول ذاته .

2.3 مظهر وجداني

ما يحمله الفرد من مشاعر وأحاسيس و عواطف بالارتياح وعدم الرضا عند القيام بعمل معين أو العكس

3.3 مظهر نزوعي(سلوكي)

كل ما يقوم به الفرد من مجهود في سبيل تحقيق أهدافه ،فمجموعة العناصر التي تساعد الفرد على إدراك المثير الخارجي و الخبرات و المعارف التي تتصل بمستوى طموحه ومفهومه عن ذاته و ما يرتبط بها من مظاهر الفعلية و

ما يقوم به من أعمال في سبيل تحقيق أهدافه و طموحاته تعد من المظاهر المميزة لمستوى الطموح (عبد اللطيف ، 2012 ، ص197)

وقد حددت "عبد الفتاح (1984) " سبعة مظاهر لمستوى الطموح وهي :

1. النظرة الحياتية (مدى التفاؤل و الإقدام على الحياة)
 2. الاتجاه نحو التفوق (و يقيس توقعات الفرد للنجاح و الحياة في الحياة)
 3. تحديد الأهداف و الخطة (ويعني أن الفرد لا يترك شيئا للظروف بل يسير وفق خطة محددة و أهدافه واضحة و يدركها بوعي)
 4. الميل إلى الكفاح (و المقصود به أن الفرد يوظف إمكانياته و ينمي قدراته و يكتسب مزيدا من الخبرات بوضع نفسه خارج البيئة الطبيعية ومن ثم يصبح قادرا على معالجة المشكلات)
 5. تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس (و يدل على تقدير حقيقي للذات مما يجعلها تستوعب أدوارها الاجتماعية و مسؤوليتها).
 6. المثابرة (و يعتمد هذا المحور على السابق كنتيجة له ،فالتقدير الذاتي السليم يجعل الشخصية تتحمل الفشل و تجعل منه دافعا جديدا للنجاح)
 7. الرضا بالوضع الراهن (ما دام هناك تفهم للذات واعتراف بالقدرات و توظيف لها)
- فينتج عن هذا تقدير للواقع بشكل مناسب للعمل و الجهد الذي تبذله الشخصية ولكن دون إرجاع النتائج للحظ .(الشجراوي ، 2017 : 264)

4. أهمية مستوى الطموح

- تعتبر دراسة مستوى الطموح مهمة جدا لأن أهميتها لا تقتصر على الفرد وإنما تتعداه لتعود بالفائدة على المجتمع بشكل عام ، فالأفراد هم الثروة القومية للمجتمع وبخسارتهم يخسر المجتمع الكثير فوجود مستوى إيجابي ومرتفع من الطموح لديهم يعني تقدم المجتمع ورفعته، بينما يعني وجود مستوى منخفض من الطموح تراجع المجتمع وانحياره ، وتكمن هذه الأهمية في الآتي :
- إن دراسة الطموح تمثل إحدى المؤشرات والمنبهات لكشف عما تكون عليها الشخصية ودراسته بطريقة علمية ، قد تساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد ، مما يعود على المجتمع بالفائدة وزيادة الإنتاج .
 - إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم ، وبعض العوامل المؤثر فيه يجعلهم يحاولون مواءمة قدرتهم وإمكانياتهم مع هذه الطموحات ، مما يترتب عليهم عدم شعورهم بالإحباط والفشل .

-إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج قد تساعد على تطوير العملية التعليمية حيث تقدم للمسؤولين من وضعية سياسية والخطط التعليمية إطاراً تجريبية عما يؤثر في مستوى الطموح من عوامل ، وعليه يحاولون تطوير وتعديل المناهج وطرق التدريس بما يتماشى مع تلك النتائج

ترجع أهمية الطموح في انه يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد والمجتمع حيث يلقي الضوء على ملامح مستقبل الفرد (شبير ، 2005 ، ص 29-30)

5. أنواع مستوى الطموح

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

1.5. الطموح الاجتماعي

لاشك أن طموحات الشعوب المتقدمة تختلف اختلافاً جذرياً عن طموحات الشعوب الفقيرة أو المتخلفة ، فالفئة الأولى تنشأ مستويات عالية من الطموح لزيادة الرفاهية والرفق ، فارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تنصف بها المجتمعات الحديثة. بينما الفئة الثانية تسعى للوصول إلى تحقيق قدر محدود من العيش، فكلما تقدم المجتمع وازدهر نشأت طموحات جديدة تتلاءم مع الواقع الجديد، ولا يختلف الحال كثيراً داخل المجتمع الواحد فمستويات طموحات أفرادها تختلف من شخص إلى آخر ومن زمن إلى آخر ، ففي القريب كان الطلبة والآباء وأفراد المجتمع يطمحون إلى مهن التدريس والمحاماة والطب ، لكن مع مرور الزمن وما عرفته المجتمعات من تطور سريع في مناحي الحياة ، تغيرت طموحات أفراد المجتمع لظهور مهن جديدة وأعمال حديثة استهوت شباب اليوم. ونستطيع القول أن طموحات آبائنا تختلف عن طموحاتنا الحالية ، والتي سوف تختلف عن طموحات أبنائنا وهكذا دواليك ، ولعلنا لا نخطئ إذا قلنا أن ما انتهت إليه البيئات المتباعدة من أوضاع ، إنما كان ذات يوم مجرد صور ذهنية ارتسمت في عقول أناس استشرفوا المستقبل ، وترسموا مثلاً عليا وعكفوا على تحقيقها بكل ما أوتوا من قدرة إبداعية، فأحالوا بعض ما رسموه إلى واقع حي نشاهده أمام أنظارنا اليوم (أسعد ، 1992 ، ص 67)

2.5. الطموح العائلي

ويتمثل فيما تطمح إليه العائلة من أهداف قريبة أو بعيدة المدى ، يشترك أعضاؤها في بلورتها ويسعون لتحقيقها ، أو الوصول إليها على فترات زمنية متدرجة وحسب أهمية الهدف وحاجة العائلة لكل هدف أو تطمح ، ويختلف الطموح العائلي من أسرة إلى أخرى حسب حجم الأسرة ودخلها والمستوى التعليمي والثقافي لأفرادها ، بالإضافة إلى مكان تواجدها في الريف أو المدينة ، في الأحياء الشعبية أو في الأحياء الراقية، أمثلة الطموح العائلي الطموح في تغيير سكن أفضل من السكن المتواجد فيه أو الطموح إلى نجاح دراسي لأفرادها يتبعه نجاح مهني ، والالتحاق

بأفضل المهن ، والطموح إلى تغيير المكانة العائلية والاجتماعية للأسرة، والطموح في الحصول على امتيازات اقتصادية واجتماعية ، والطموح في السفر أو التنقل.

3.5. الطموح الإنساني (العالمي)

ويعبر عما تطمح إليه الإنسانية بشكل عام مهما كان مكان تواجدها ، والذي يتمثل فيما تنادي به الجمعيات الإقليمية والدولية الحكومية منها والمستقلة ، من تحسين وضعية الإنسان الصحية والاقتصادية والنفسية والسياسية ، والداعية إ ، توفير الغذاء والأمن والسلام والعمل والعدل والمساواة وحرية الرأي، وحق التصويت والتعليم ، بالإضافة إلى ما يطمح إليه البشر كحماية البيئة من التلوث ، والقضاء على الحروب والنزاعات ، ونزع الأسلحة الفتاكة ، والتخفيف من حدة المجاعة ، والتقارب بين الشعوب ، ويعبر عن هذه الطموحات من قبل الجمعيات والهيئات العالمية ، كمنظمة الصحة العالمية ، ومنظمة الزراعة والتغذية ، منظمة الثقافة والعلوم اليونسكو ، ومنظمة اليونسيف وغيرها من المنظمات ، التي تعمل على سعادة الإنسان ورفاهيته اجتماعياً واقتصادياً ونفسياً وصحياً.

4.5. الطموح الفردي

هو ذلك الطموح الخاص بشخص واحد ، سواء كان الطموح مدرسياً أو سياسياً ، أو مهنياً أو علمياً أو رياضياً ، وعلى هذا الأساس فلكل فرد الحق في تبني ما يراه مناسباً من مستويات الطموح بما يتفق مع إمكانياته وقدراته ويتناسب مع واقعه وبيئته ، فهو حق مشروع لكل إنسان فترى الشخص الذي يطمح في عمل مستقر ، وآخر يطمح في حياة سعيدة ، والثالث يطمح في نجاح دراسي أو مهني أو علمي ، والرابع يطمح في الحصول على مكاسب رياضية أو حزبية أو سياسية أو اجتماعية أو ثقافية أو تجارية وهكذا دواليك.

هذا وتختلف أشكال الطموح الفردي باختلاف الأهداف التي يسعى إليها الأفراد ، فيطمح الطالب طموحات دراسية ، قد لا يطمح إليها الموظف ، وتختلف طموحات الفرد المنتسب إلى منظمة ما عن طموحات رجل الأعمال (بو فاتح، 2005 : 139).

كما وتختلف أنواع الطموح وفقاً لاختلاف حامله هذا الطموح فتدرج من الطموح الفردي وصولاً إلى الطموح الإنساني ، ولكن هناك أشكالاً للطموح الفردي تختلف باختلاف الأهداف التي يسعى إليها في حياته.

6. طبيعة مستوى الطموح

لقد حددت كاميليا عبد الفتاح طبيعة مستوى الطموح على النحو التالي :

1.6. مستوى الطموح كإستعداد نفسي

والمقصود بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح ، أن البعض من الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض وفي كلتا الحالتين فإن هذا التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة . (بلقون ، 2018 ، ص 25)

2.6. مستوى الطموح كإطار تقدير وتقويم الموقف

ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين :

الأول : التجارب الشخصية التي يمر بها الفرد والتي يعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف الواقع الأهداف الثاني : أثر الظروف والقيم والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح . (عبد الفتاح، 1990، ص 10)

3.6. مستوى الطموح كسمة

والسمة ما يميز الناس من حيث كيفية تصرفهم وسلوكهم ، ولهذا نجد استجابات الناس متعددة تجاه موقف واحد ، فلكل سماته التي تميزه ، ولكن هذه السمات ليست مطلقة بل هي ثابتة نسبيا ، ولهذا نجد تأثير مستوى الطموح لما لدى الفرد من استعدادات فطرية ومكتسبة وما لديه من اتجاهات وعادات وتقاليد يتأثر بها في المواقف والظروف. فهناك ربط بين مستوى طموح الفرد وعوامل أخرى تتعلق بالتكوين النفسي والتدريب والتنشئة الاجتماعية وما تحتويه من قيم وعادات واتجاهات وتقاليد ، والتجارب والخبرات التي يمر بها والتي تشكل إطاره المرجعي ، فيتبادل الأثر والتأثير بين هذه العوامل وبين مستوا لطموح ولهذا يعد مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية التي تختلف من شخص إلى آخر وتتغير طبقا للتفاعل المستمر بين العوامل ومستوى طموح الفرد . (سليمان ، 2017، ص 23)

وتؤكد هذا علي أمال (2002) في قولها : " أن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الإنسانية ، بمعنى أنها صفة موجودة لدى الكافة تقريبا ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع ، وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقلة قريبة أو بعيدة ، ويتم التعبير عن هذه السمة تعبيراً علمياً باستخدام مصطلح "مستوى الطموح.

من كل هذا يمكن القول أن مستوى الطموح سمة ثابتة نسبيا تتغير طبقا للتفاعل المستمر بين التكوين النفسي للفرد وتجاربه الذاتية وإطاره المرجعي . (باحد ، 2015 ، ص 29)

7. مستويات مستوى الطموح

يميز الباحثون بين ثلاثة مستويات للطموح هي :

1.7 المستوى الأول : الطموح الذي يعادل الإمكانيات

في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته واستعداداته ، ويقف على حقيقة مستواه وقدراته ، ثم يطمح مع ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات ، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي .

2.7. المستوى الثاني : الطموح الذي يقل عن الإمكانيات

ففي هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة ، لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها ويتناسب معها ، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته.

3.7. المستوى الثالث : الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات

هذا المستوى عكس المستوى السابق ، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته ، أي أن هناك تناقضاً بين الطموح و الإمكانيات ، ومثال ذلك التلميذ الراسب في جميع الامتحانات النصفية ويطمح إلى النجاح في الشهادة الثانوية ، ويعرف المستويان الثاني والثالث بالطموح غير الواقعي أو غير السوي (بوفاتج، 2005 ، ص 133-134).

8. سمات الشخص الطموح

أشارت أولغا قندلفت (2002) إلى أن للإنسان الطموح سمات يمكن كشفها وبالتالي معاملته على أساسها وهي

- 1- يلاحظ أن الإنسان الطموح لا يقنع بالقليل ولا يرضى بمستواه ووضعه الحالي بل يحاول دائماً أن يعمل على تحسين وضعه ويضع خططاً مستقبلية يسير على خطاها لينتقل من نجاح إلى آخر ، ولا يعد النقطة التي يصل إليها هي نهاية المطاف بل يعدها نقطة بداية للانطلاق إلى نجاح جديد شرط ألا يكون هذا الانتقال على حساب شخص آخر بل اعتماد على مجهوده الخاص وانطلاقاً من تنمية قدراته

- 2- الإنسان الطموح إنسان لا يؤمن بالخطأ أبداً بل يؤمن بأنه كلما بذل جهداً أكبر وقام بتطوير نفسه وتنمية قدراته حصل على تقدم ونجاح جديدين ، كما أنه لا يعتقد أن المستقبل مرسوم له مسبقاً بل هو الذي يحدد هذا المستقبل بجهده وعمله ويرسم الخطوات المناسبة للوصول إلى هدفه أي أنه لا يعتمد على الظروف أبداً في تحديد مستقبله

- 3- الإنسان الطموح لا يخشى المغامرة وكثيراً ما يعتمد على المجازفة للوصول إلى هدفه لأنه يطمح بتطوير نفسه بشكل سريع ويعتقد بلزوم القيام بقفزات ولو كانت غير محسوبة النتائج بشكل تام للوصول إلى هدفه ، ولا يخشى من المنافسة بل إن المنافسة تحضه وتشجعه على الإسراع بتطوير نفسه وهو يتحمل مسؤولية أية خطوة يقوم بها أو أي قرار يتخذه ولا يخشى الفشل بل إن الفشل يكون دافعاً وحافزاً لنجاح جديد قادم.

4- إن الإنسان الطموح لا ينتظر الفرصة لتأتيه حتى يتقدم بل يقوم بخلق الفرص المواتية والمساعدة لتقدمه لأنه يريد أن يحرق مراحل تقدمه حرقاً، فانتظار الفرصة يحتاج إلى زمن لذلك ينتهز جميع الفرص أو أشباه الفرص المواتية لديه ويقوم بخلق فرص جديدة تساعده على الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى أكثر تقدماً.

5- كما أن الإنسان الطموح لا يتوقع أن تظهر نتائج جهوده بشكل سريع ومفيد له بل يضع احتمالات الفشل مثل احتمالات النجاح ويكون صبوراً على النتائج وغير ملول وإذا أصيب بالإحباط يستفيد من أسباب إحباطه السابق وتكون هذه الأسباب نقطة انطلاقه لنجاح جديد مستفيداً من أخطاء التجربة أو الفشل السابق.

6- إن الإنسان الطموح يتحمل جميع أنواع الصعوبات والعقبات التي تقف بوجهه معترضة سبيل تطوره ووصوله إلى هدفه المنشود بل يقوم بتنمية قدراته لتذليل الصعوبات التي تعترض طريقه ، ولا يثنيه الفشل ولا يحبطه ويجعله عاجزاً بل يكون دافعاً قوياً لاجتيازه والانطلاق إلى نجاح جديد آخر، وهو يؤمن بفكرة أن الجهد والمثابرة هما الوسيلتان الوحيدتان الكفيلتان بالتغلب على أية صعوبة تقف بوجه الإنسان.

وذكرت حنان الحلبي (2000) بأن هناك سمات مرتبطة بالشخص الطموح هي :

- 1- يميل إلى الكفاح.
- 2- نظرية إلى الحياة فيها تفاؤل.
- 3- لديه القدرة على تحمل المسؤولية.
- 4- يعتمد على نفسه في إنجاز مهماته.
- 5- يميل إلى التفوق.
- 6- يضع الخطط للوصول إلى أهداف.
- 7- لا يرضى بمستواه الراهن.
- 8- يعمل دائماً على النهوض بمستواه وتحقيق الأفضل.
- 9- لا يؤمن بالحظ.
- 10- لا يعتقد أن مستقبل المرء محدد وأنه لا يمكنه تغييره.
- 11- يؤمن أن جهد الإنسان هو الذي يحدد نجاحه في أي مجال.
- 12- يجب المنافسة.
- 13- يتغلب على العقبات التي تواجه دائماً.
- 14- متحمس في عمله.
- 15- يواصل الجهد حتى يصل بعمله إلى الكمال.

- 16- واثق من نفسه.
- 17- يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه.
- 18- لا ثنيه الفشل فيمنعه من مواصلة جهوده.
- 19- يحدد أهدافه وخطته المستقبلية بشكل مناسب.
- 20- موضوعي في تفكيره.
- 21- يحب الناس ويجد نفسه في وجوده معهم.
- 22- يحاول أن يصل إلى مركز مرموق في المجتمع.
- 23- يضع إمكاناته وقدراته في خدمة أهدافه.
- 24- متكيف مع ذاته ومع بيئته.
- 25- مستقر انفعالياً ومنتج.

9. قياس مستوى الطموح

بدا قياس مستوى الطموح عن طريق اجراء بعض التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المراد قياس مستوى طموحه باداء عمل معين .

1.9. التجارب المعملية

ويتم بان يعرض الجهاز المستخدم على الشخص عن طريقة استخدامه ،ثم اعطائه الفرصة لان يجرب العمل عدة مرات .وبعد ان يتدرب الشخص نساله ما هي الدرجة التي يتوقع ان يحصل عليها ثم تدون إجابة في الجدول معد لذلك ،وبعد ان يقوم بالأداء الفعلي نساله عما يظن ان يكون هذه الدرجة ،ثم تدون هذه الدرجة ،وبعدها نخبره بالدرجة التي حصل عليها فعلا وتدون في خانة خاصة ،وتتكرر العملية عدة مرات ،وهكذا يكون هناك درجة الطموح ودرجة الحكم عليه و درجة لأداء الفعلي .

فعندما يسجل الشخص مثلا (49 درجة) في محاولته الثانية ،كانت درجة طموحه للمحاولة التالية (55) يطلق على هذا الفرق بين الدرجتين اختلاف الهداف ،هذا الاختلاف يحسب بطرح الأداء الفعلي في المحاولة الثانية وهي في هذا المثال (49) من الاداء المتوقع للمحاولة وهي التالية (55) ،وتكون موجبة عندما تكون درجة الاداء المتوقع اعلى من درجة الاداء الفعلي ،وسالبة إذا كان الأداء المتوقع اقل من الأداء الفعلي ،وعلى هذا فإن اختلاف الهداف في هذا المثال هو (6+) .

والقياس الثاني هو الاختلاف التحصيلي ،ففي المثال السابق طمح الشخص في الحصول علي 55 درجة في المحاولة التالية إلا انه حصل على (41) درجة فقط والفرق بين هاتين الدرجتين هو اختلاف التحصيل ، الذي يحسب بطرح درجة الاداء المتوقع لمحاولة ما من الاداء الفعلي اى التحصيل لنفس هذه المحاولة ،وهذا الفرق يكون موجبا اذا كان الاداء الفعلي أي التحصيل لنفس المحاولة اعلى من الاداء المتوقع وسالبا عندما يكون الاداء المتوقع اعلى من الاداء الفعلي ،وفي المثال السابق يكون اختلاف التحصيل هو (4)

وهناك مقياس اخر يطلق عليه اختلاف الحكم ،فلو افترضنا ان الشخص بعد ان حصل في المحاولة التالية على درجة تحصيلية قدرها (14) ،وسألناه عما يظن ان يكون عليه درجته في هذه المرة فيقول إنها (45) ،فهذا الفرق بين الاداء الفعلي والحكم عليه يسمى اختلاف الحكم ،وتحسب هذه الدرجة بطرح درجة الاداء الفعلي من درجة الحكم لنفس المحاولة ،وهذه الفرق يعتبر موجبا عندما يكون الحكم اعلى من الاداء الفعلي وسالبا عندما يكون الاداء الفعلي اعلى من الحكم ،وفي المثال السابق فان اختلاف الحكم هو (4+)

وقد ادخل إيزنك درجة اخرى وهي درجة الاختلاف الذاتي التي يحصل عليها من اضافة اختلاف الحكم على اختلاف الهدف ،وفي رأيه ان هذه الدرجة تعتبر دليلا على الذاتية والشخص الذي يحصل على اختلاف ذاتي عالي هو شخص لا يستطيع ان يحفظ طموح وحكمة قريبا من الواقع بل يطمح الى الكثير ويسى تقدير نجاحه ، ويفترض إيزنك ان الابتعاد عن الواقع الموضوع انما يرجع على عوامل ذاتية .

استخدم ايزنك ايضا معامل التذبذب ومعامل الاسجابة والاول عرفة بانه الميل الى تغيير مستوي الطموح ،ويحسب عن طرق جمع التغيرات في مستوي الطموح خلال الاختبار .

المعامل الثاني فيقصد به ان الناس تميل الى رفع مستوى طموحها عقب النجاح وخفضه عقب الفشل ،وتقابل هذه الاستجابات النمطية استجابات لا نمطية حيث ينخفض مستوى الطموح احيانا بعد النجاح ويرتفع بعد الفشل ،ويكون نسبة الاستجابة النمطية معامل لاستجابة ،ويدل فشل الاستجابات النمطية في الظهور على جمود

الشخص .(كاميليا عبد الفتاح ،1990، ص 41)

2.9. دراسات الامال

اتبع هذا المنحى الكبير من الباحثين من اجل قياس مستوى الطموح عند الافراد وهو عبارة عن سؤال ما هي الاماني و الأمل التي تريد ان تصل إليها في المستقبل وتكافح من اجل الوصول اليها وقد ذكر بغض العلماء مثل كوب و ويلر ،ان هذا النوع من الدراسات يعطي مؤشرا هاما للاهداف البعيدة والقريبة التي يطمح لها الشخص وتكون هذه الاهداف مختلفة من مرحلة الى اخرى من عمر الفرد ،ففي مرحلة الطفولة تكون مبنية على الانجاز

الشخصي والقبول الشخصي 'اما في مرحلة المراهقة فتركز على المكانة والمنزلة الاجتماعية والشهرة . (نيفين عبد الرحمان المصري 2011 ص 78)

و مما سبق نستخلص ان مستوى الطموح يقاس عادة اما عن طريق اجراء التجارب المعملية و اما عن طريق الامال التي يريد الفرد الوصول اليها ولذا نجد ان الكثير من المهتمين بهذا المجال قد اعدوا استبيانات موضوعية لقياس مستوى الطموح 'وقد استخدمت الاستبيانات في عدة دراسات علمية .

10. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح

1.10. العوامل الذاتية

أ) الثواب و العقاب : الثواب هو الأثر الذي يتبع الأداء والاستجابات ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح وتمثل حالة الرضا والارتياح في سعي المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به ، (كراجي ، 1997 ، 297)

ب) خبرات النجاح و الفشل : النجاح يؤدي عادة إلى رفع مستوى الطموح ، بينما الفشل يؤدي إلى خفض ذلك المستوى ، كما أن احتمالات ارتفاع مستوى الطموح تزداد تبعا لزيادة حجم النجاح واحتمالات انخفاضه تزداد تبعا لزيادة حجم الفشل (أحمد، 1999، 191)،

2.10. العوامل الأسرية

أ) التربية الأسرية : تعتبر الأسرة الخلية الأولى التي عرفها المجتمع الإنساني والتي مرت بعدة مراحل و أشكال ، ولقد عرفت الأسرة على أنها جماعة أولية تقوم العلاقات بين أفرادها على أساس الوجه للوجه ، (سليمان ، 1997، 528)

ب) المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة : يؤثر المجتمع الاقتصادي والاجتماعي على مستويات وأنماط الطموح.

11. النظريات المفسرة لمستوى الطموح

تعددت النظريات المفسرة لمستوى الطموح ومن هذه النظريات :

1.11. نظرية آدلر Adler Theory

يعتبر آدلر Adler الإنسان كائناً اجتماعياً تحركه دوافع اجتماعية في الحياة فهو له أهدافه في حياته يسعى إلى تحقيقها وقد استخدم آدلر عدة مفاهيم منها :

أ) الذات الخلاقة : وتعني ذات الفرد التي تدفعه إلى الخلق والابتكار.

- ب) الكفاح في سبيل التفوق : وهو أسلوب حياة تتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم.
- ج) الأهداف النهائية : حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية والتي لا يضع الفرد فيها اعتباراً لحدود إمكانية ويرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته .
- (محمود ، 2001 ، ص19).

2.11. نظرية القيمة

قدمت اسكالونا Escalona نظرية القيمة الذاتية للهدف وترى أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار ، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة . والفرد يوضح توقعاته في حدود قدراته وتقوم النظرية على ثلاث حقائق هي :

- أ- هناك ميل لدى الأفراد لبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبياً .
- ب- كما أن لديهم ميلاً لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حد معين.
- ج - أن هناك فرقاً كبيراً بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف وهناك عوامل احتمالات النجاح والفشل للفرد في المستقبل أهمها الخبرة السابقة ، ورغباته ، ومخاوفه وأهدافه.
- (محمود ، 2001)

3.11. نظرية كيرت ليفين Kurt Levin

يذكر محمد النوبي بأن من أهم دعاة هذه النظرية هو العالم ليفين وتسمى نظريته بنظرية المجال فهو يرى أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة وتؤثر في مستوى الطموح ومنها :

أ) **عامل النضج** : فكلما كان الفرد أكثر نضجاً أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء .

ب) **القدرة العقلية** : فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة

ج) **النجاح والفشل** : فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيراً ما يكون معرقلاً للتقدم في العمل

د) **نظرة الفرد إلى المستقبل** : تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في المستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة . (النوبي ، 2010)

خلاصة الفصل:

ومن خلال ما تقدم في هذا الفصل من معلومات عن مستوى الطموح اتضح أن لمستوى الطموح دورا بارزا في حياة التلاميذ وأنه يعد سمة من سمات الشخصية السوية التي تصاحبه في مرحلة العمرية ، فلا يستطيع التلاميذ تحديد طموح الا بنظرية الإيجابية لنفسه ومدى ثقته بها .

الفصل الثالث

قلق الإمتحان

تمهيد

1. مفهوم القلق
 2. مكونات قلق الإمتحان
 3. أعراض ومظاهر قلق الإمتحان
 4. أسباب قلق الإمتحان
 5. الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان
 6. تصنيف قلق الإمتحان
 7. آثار قلق الإمتحان
 8. نظريات قلق الإمتحان
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يمثل قلق الامتحان ظاهرة من أكثر الظواهر المنتشرة لدى التلاميذ ،وتظهر بصفة خاصة في فترة الامتحانات ، ويزداد القلق أكثر في الامتحانات المصرية ،مثل امتحان السنة الخامسة ابتدائي ،وامتحان السنة الرابعة متوسط ،وخصوصا امتحان شهادة البكالوريا ، هذا القلق ويؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ .

1. مفهوم القلق

1.1. تعريف القلق

لغة : جاء في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية ،قلق يقلق قلقا ،لم يستقر في مكان واحد. وقلق الشخص ،لم يستقر على حال واحدة ،واقلق الهم فلانا ،اي ازعجه... الخ ،وقد أقر مجمع اللغة العربية استخدام القلق بوصفه حالة انفعالية تتميز بالخوف (غيث ،2006،ص146)

اصطلاحا

يعرف "الدباغ" القلق بأنه انفعال واضطراب وجداني ،يتميز بالخوف من المجهول ،ومن ما هو غامض ،وقد ثبت أن القلق عادة مايكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ،وحسب " عبد الخالق -1991" القلق هو شعور عام بالرعب أو الخشية ،أو أن هناك مصيبة وشيكة الوقوع ،أو هو تهديد غير معلوم المصدر ،مع احساس بالتوتر والضيق ، وخوف لا مبرر له (غيث ،2006،ص146)

حسب "مسمرمان" القلق هو حالة من التوتر الشامل ،الذي ينشأ من خلال صراعات الدوافع ،ومحاولات الفرد للتكيف (فهي ،1995،ص199) .

ويعرفه "شارلرد سبيلرجر " بأنه حالة وسمة ،فالجانب الاول يشير إلى القلق باعتباره حالة انفعالية مؤقتة ،أو حالة الكائن الإنساني التي يتسم بها داخليا ،جانبا الثاني هو القلق باعتباره سمة ،وهو يشير إلى الاختلافات الموجودة بين الأفراد ،في استعداداتهم الشخصية ،وطريق استجاباتهم للموقف التي يدركونها على أنها مواقف مهددة ،من خلال ارتفاع اعراض القلق لديهم (غزال ،2004،ص75).

2.1. تعريف قلق الإمتحان

لغة :

عرف قلق الامتحان في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي " بأنه " حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه ، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى ، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين

أو غيرها ، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان ، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه " (فج وآخرون، 2003، ص 672).

اصطلاحاً:

عرف الباحثين قلق الامتحان على أنه :

"- حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقييمية على أنها مواقف تهديدية للشخصية مصحوبة بتوتر و تحفز وحدة انفعالية وانفعالات عقلية تتداخل مع التركيز المطلوب في الامتحان الذي يؤثر سلباً على المهام العقلية والمعرفية في مواقف الامتحان " (Spielberger, 1980, p1) •

- حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر فيها الطالب خلال الاختبار ، و تنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر " (الريحاني ، 1982، ص، 53)

" الزيادة في درجة التوتر، أو الخوف من أداء الاختبار ، وما يصاحب ذلك من اضطراب في النواحي العاطفية ، والمعرفية ، والفسولوجية " (شعيب، 1988، ص 95)

- "عرفه دوسيك (1980) Dusek بأنه شعور غير سار ، أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة . وتلك الحالة الانفعالية يختبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى (مغاوري ، 1991، ص 95)

- "وعرفته الجلاي (1989) بأنه حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ، ويكون مصحوباً بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه ، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان أو تذكره لها أو استشارة خبراته للمواقف الاختبارية ، أما عبد الخالق (1987) يراه أنه " نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات " (دوكم ، 1996، ص 10) .

- "قلق الامتحان هو حالة من القلق والتوتر أو عدم الراحة التي تأتي من توقع الخطر ، الذي لا يتم التعرف على مصدره دائماً بوعي وبشكل أكثر تحديداً ، يتكون قلق الامتحان من مشاعر ذاتية وأفكار وتفعيل فسيولوجي مثل الزيادة ضغط الدم والاستجابات الجسدية والسلوكية مثل الأرق . وهو إشارة ، رد فعل لخطر حقيقي أو متخيل " (Beaucage , 1997, p 2).

- "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال ، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل ، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان ، -بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم عند مواجهتها ، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان ، وكانت استجابته غير مترنة (الشوربجي و دانيال ، 2001 ، ص 209).

- أما بالنسبة لسبيلبرجر -spielberger قلق الامتحان هو الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر والخوف من الامتحانات وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي المعرفية ، النفسية ، الفزيولوجية

- "قلق الامتحان بناء متعدد الأبعاد يتألف من استجابات سلوكية عاطفية وفيزيولوجية و معرفية على حسب حالة نوع الموقف التي تؤدي إلى نتائج سلبية محتملة" (Mowbray, 2012 , p 142).
- إن قلق الامتحان ما هو إلا حالة انفعالية تظهر أعراض فسيولوجية واستجابات سلوكية عند توتر سلباً، الطالب قبل الامتحان على عملياته العقلية (Embse & al ,2013,p2)

2. مكونات قلق الامتحان

يتكون قلق الامتحان من مجموعة من المكونات التي تتضح من خلال الأعراض المختلفة، التي تظهر في سلوك المتعلم أثناء تعرضه لموقف مهدد، والتي تم استخلاصها من خلال التعاريف المختلفة للباحثين أمثال سبيلبرجر ساراسون ولمعان الجلاي (1989) وتتمثل في المكونات التالية:

1.2. المكون الانفعالي أو الوجداني:

يتمثل في مشاعر الخوف والتوجس والتوتر والهلع الذاتي والانزعاج. فيعرفه سبيلبرجر (Spielberger 1980) بأنه: « ردود الفعل التي يصدرها الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي . » (منيرة وريم، 2009 ، ص:113) فيشير المكون الانفعالي إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناجمة عن الإثارة التلقائية، والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم. ويتفق كل من سراسون (1960) وفهمي (1967)، وزهران (1974) أن للقلق أعراض متنوعة منها: الأعراض التي تتمثل في الشعور بالضيق النفر من الامتحان وانتظار نتيجة الامتحان بتخوف، وعدم الرضا عن النفس والشعور بالتقليل من الذات والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والخوف، الذي يصل إلى درجة الفرع و ضعف القدرة على العمل والإنجاز. فالجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب لاسيما الجانب المعرفي حيث أكدت دراسة (كلانسميث و كابن 1963 Kleinsmith & kaplan) أن المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتت للانتباه .(سايحي، 2013، ص،27)

2.2. المكون المعرفي:

يتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف والتفكير الموضوعي، والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في قدرته على الأداء الجيد، والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل والخيبة من فقدان التقدير (منيرة وريم، 2009، ص،113)

و يعرف سبيليرجر (1980 spielberger) المكون المعرفي بأنه : "اهتمام بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب) وهو يشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداؤها في موقف الامتحان، حيث يفكر الطالب في عواقب النجاح والفشل، أو المقارنة ما يحصل من درجات بما يمكن أن يحصل عليه الآخرون، أو الشعور بعدم الكفاءة وفقدان الثقة بالنفس، وغيرها من الأفكار التي لا صلة لها بموقف الامتحان، ولذلك يكون تأثير الانزعاج على التحصيل الدراسي سلبيا نتيجة هذا الانشغال المعرفي، كما تلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثير للخطر. فالإدراك هنا عملية وسيطة بين مثير القلق حيث يؤكد

العديد من المنظرين على المكونات المعرفية لقلق الامتحان خصوصا عمليات التركيز والانتباه. إذ أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يكون تفكيرهم وانتباههم مركزا حول ذواتهم أكثر من المهمات الواجب إنجازها، في حين أن ذوي القلق المنخفض يكون اهتمامهم مركزا حول المهام الواجب إنجازها. (سايحي، 2004، ص70)؛ فلقد اتفق كل من أبو صبحه (1974) وساراسون و زاتز وشاسن و أحمد عبد الخالق (1990) بأن الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع يعانون من : (سايحي، 2004، ص71)

- الشعور بالنسيان للمعلومات التي سبق حفظها، وضعف التركيز و شرود الذهن.
- إن الانشغال المعرفي يظهر في موقف الامتحان عندما يفقد الطالب الإجابة المطلوبة.
- أن تقييم ذوي القلق العالي لذواتهم يكون سلبيا، مع افتقار إلى التركيز والرغبة في الهرب من الامتحان على خلاف ذوي قلق الامتحان المنخفض. إذ يرجع انخفاض تحصيلهم الدراسي إلى التداخل المعرفي مما يصعب العمليات العقلية لدى هؤلاء الطلاب فيشوبها التشويه والاضطراب.

3.2. المكون الفسيولوجي:

يتمثل المكون الفسيولوجي في الأعراض الجسمية والتغيرات الفسيولوجية التي تظهر على التلميذ أثناء تأدية لامتحان أو قبل الامتحان، أي في أوقات المراجعة والاستذكار وما يصاحب ذلك من مظاهر ناتجة عن القلق. ويتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل اللاإرادي مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها : ارتفاع ضغط الدم، انقباض الشرايين الدموية، وزيادة معدلات ضربات القلب وسرعة التنفس. يصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل ارتعاش الأيدي، الغثيان، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة، جفاف الفم. (سايحي، 2004، ص80)

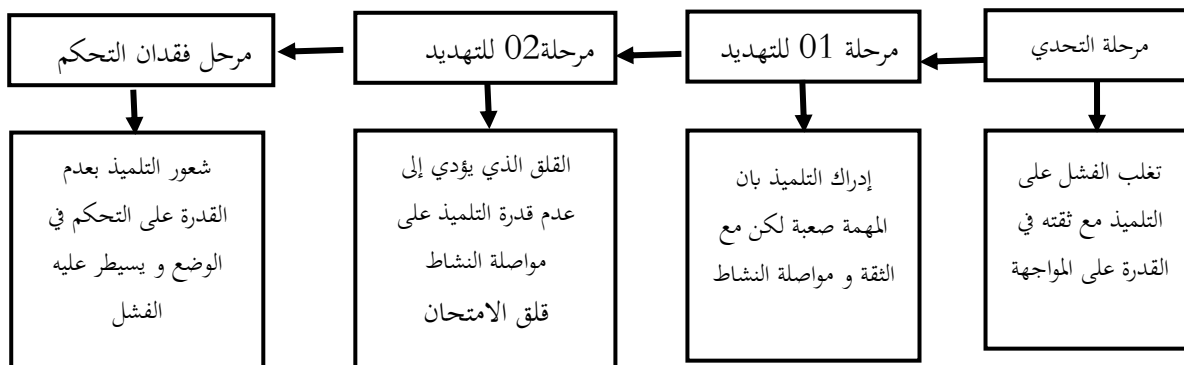
وتقترح دراسات أخرى كدراسة بروش و زملائه (Brush & jister & kafloivity 1983) ودراسة هو لاندزورت و آخرون (Hollandsworth & all 1979) إن: « الإثارة الفسيولوجية قد لا تختلف بين الذين

يعانون من قلق الاختبار العالمي وبين منخفضي القلق وذلك قبل أو أثناء تقديم الاختبار، لكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم ورد فعلهم لمستوى الإثارة لديهم، ففي المواقف الاختبارية يميل ذوي الدرجات المرتفعة في قلق الاختبار إلى الانشغال بأنفسهم وبردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان.» (ساجي، 2013، ص 28).

4.2. المكون السلوكي:

يتمثل في انخفاض مستوى مهارات الاستدكار متمثلاً في عدم الاستغلال الجيد لوقت الدراسة وقصور في تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والاستعداد الجيد للامتحان وكذلك نقص أداء مهارات الامتحان، بحيث اتفقت مجموعة من الدراسات على ذلك من بينها: دراسة ویتماير (Witmaier 1972)، وزكريا أحمد (1986) وماهر الهواري ومحمد الشناوي (1987)، حيث أوضحت هذه الدراسات أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستدكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي قلق المنخفض. ويقدم كولر و هولان (Quller & Holan 1980) تفسير تأثير سلوك الاستدكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، أن الطلبة الذين يمتلكون مهارة جيدة في الدراسة والتحضير، يكون قلقهم أقل في مواقف الامتحانات وأن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان. (ساجي، 2013، ص 29)

ولتوضيح عمل هذه المكونات الأربعة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ، من خلال عرض نموذج شفارزار وآخرون (chubarzer & all) من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده لازروس (Lazarus) مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدد سليغمان. (Seligman)، لتوضيح المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والمسببة للقلق من خلال الشكل التالي:



الشكل 1: المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على الامتحان المؤدية للقلق.

(ساجي، 2004، ص 82)

يوضح هذا النموذج عمل المكونات الثلاثة أثناء أداء الامتحان، يحدث أثناء موقف الامتحان التقييم السلبي للموقف، فيدرك على أنه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلاً بالفشل، وهذا ما يؤثر على مهمة الامتحان بحيث لا يكرس الوقت الكافي لأداء المهمة.

3. أعراض قلق الامتحان

يظهر قلق الامتحان كأى نمط من أنماط القلق الأخرى في صورة أعراض نفسية أو بدنية ، هذه المؤشرات في حالة تلازمها أو تلازم بعضها تمثل مؤشرا بل دليلا على تشخيص الحالة . وقد حددت المصادر العلمية هذه الأعراض أو المؤشرات وذلك لاعتبار قلق الامتحان من نوع قلق الحالة تمييزاً له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الامتحان ما يلي:

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلب بعض الأفكار الو سواسية قبيل و أثناء ليالي الامتحان.
- كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل و أثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق و الشفتين وسرعة التنفس و تصبب العرق، و ألم البطن و الغثيان.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل و أثناء تأدية الامتحان.(منذر عبد الحميد الضامن ، 2003 ، ص221)
- الخوف والرغبة من الامتحان و التوتر قبل الامتحان.
- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز و التفكير
- الارتباك و التوتر ونقص الاستقرار و الأرق ونقص الثقة بالنفس.
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان
- الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء و أنه نسي ما ذاكر بمجرد الإطلاع على ورقة أسئلة الامتحان. (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص100)

وترى الباحثة أن هذه الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية تربك الطالب وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم، وقد تكون معززة من قبل الأسرة والمدرسة باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في مستقبل الطالب وغير ذلك كثير من الأعراض التي تحدث للطلاب مع اقتراب موعد الامتحان ،وهي في الحقيقة نماذج لما يفعله القلق والتوتر حيث يؤديان إلى سوء التركيز والتحصيل والنسيان، وأحلام اليقظة ،وأعراض نفسية وجسدية مختلفة .

4. أسباب قلق الإمتحان

يرى الأخصائيون والباحثون أن هناك عدة أسباب و عوامل تجعل التلميذ متوترا وقلقا في فترة الإمتحانات ومن بينها:

1.4. المستوى الإقتصادي والإجتماعي

يتأثر قلق الإمتحان بالمستويات الإقتصادية الإجتماعية للأفراد، فالأفراد الذين يكون مستواهم الإقتصادي والإجتماعي متدني تكون درجاتهم في مقاييس قلق الإمتحان أعلى من درجة الأفراد الذي يكون مستواهم الإقتصادي والإجتماعي عالي.

ونفسر في هذه الحالة أن الأسر الفقيرة تفتقر للإستقرار المادي والمعنوي، مما يجعل الأسرة تحرص على راحة أبنائها وتعليمهم، وكذلك لا تعرف منهجية التعليم الصحيحة .

كما توصلت الدراسات إلى أن الأم الأمية والغير العاملة تساهم في زيادة درجة قلق الإمتحان لدى أبنائها وذلك لأنها غير مؤهلة علميا ووظيفيا لا تستطيع أن تواكب حياة أبنائها التعليمية و لخطورة المرحلة التي يتقدمون إليها.

2.4. المستوى الدراسي

لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الإمتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية و لا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي و في المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة الوعي و الإدراك.

3.4. التخصص الدراسي

تشير بعض الدراسات أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الإمتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الإمتحان، فتلاميذ التخصص العلمي تفوق درجة قلقهم من الإمتحان أكثر من التخصصات الأخرى، وفسر هذا أن بعض التخصصات الدراسية في الثانوية تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب (ساجي، 2004، ص84-86)

4.4. الذكاء

يبدو أن مستوى قلق الإمتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الإمتحان والذكاء.

5.4. الجنس

لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الإمتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهم، وما يؤكد ذلك قول لندا أيكل أن الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق، أما الذكور فيتوقع منهم

أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الإستجابة ب(نعم) على مقاييس قلق الإمتحان ،أما الذكور أقل إستجابة ويجدون صعوبة في الإعتراف بالقلق، لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكورتهم.

والدراسات أثبتت أيضا الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الإمتحان في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ثم تتزايد تدريجيا وتبلغ بين الجنسين ذروتها في الصف الخامس الابتدائي وفي الصف الثاني الثانوي، ثم تتناقص هذه الفروق تدريجيا في نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها .

6.4 الفشل الدراسي

لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الإمتحان يرتبط بإنخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي، وهذا ما أكدته كالا لان ومانستيد أن قلق الإمتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل.

وتوصل سكرنر إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة.

7.4 عادات الإستذكار

تعد عادات الإستذكار من العوامل المؤثرة في إرتفاع أو إنخفاض مستوى قلق الإمتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسات سلبية، بحيث لا يأخذون الدراسة مأخذا جديا إلا قبل الإمتحان بفترة قليلة الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبئا كبيرا عليهم، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الإمتحانات، أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية إيجابية، بحيث يستذكرون دروسهم بانتظام طول العام فإنهم لا يشعرون بالقلق.

8.4 الشخصية القلقة

هذه الشخصية عرضة لقلق الإمتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، فمن المرجح أن يزيد قلق الإمتحان لديها ،كموقف أكثر من غيرها. (سايحي، 2004)

9.4. عدم إستعداد الطالب للإمتحان

بعدم الإستذكار الجيد وبعدم التهيؤ النفسي وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية.

الأفكار والتصورات الخاطئة عن الإمتحان وما يترتب عليها من نتائج. (اللطيف، 2009، ص284)

طريقة الإمتحانات وإجراءاتها ونظمها وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف.

أهمية التفوق الدراسي للطلاب: وخاصة لذوي الحساسية منهم، بالإضافة إلى ضغط الأسرة الزائدة على الطالب لتحقيقه ذلك.

بث الخوف لأنفس التلاميذ من طرف الوالدين و المعلمين و إستخدامها كوسيلة للعقاب. (أبوالعزب، 2008، ص62)

ويحددها محمد حامد زهران كما يلي:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الإمتحان، أو إستدعائها في موقف الإمتحان ذاته.
- إرتباط الإمتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.
- قصور في الإستعداد للإمتحان كما يجب، وقصور في مهارات أخذ الإمتحان.
- التمرکز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.
- الإتجاهات السلبية لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الإمتحانات.
- صعوبة الإمتحانات والشعور بأن المستقبل يتوقف على الإمتحانات.
- الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.
- محاولة إرضاء الوالدين و المعلمين والمنافسة مع الرفاق.
- إكتساب قلق الإمتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الإجتماعي السالب والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.

- عجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة. (السنباطي وآخرون، 2009، ص18)

نلاحظ أن قلق الإمتحان يرجع إلى عدة أسباب ومن أهمها تدني المستوى الإقتصادي، وإزداد المستوى التعليمي، وإختيار التخصص العلمي، وإرتفاع مستوى الذكاء، وتدني التحصيل الدراسي، وعادات الإستدكار، وصعوبة الإمتحان، وعدم الإستعداد للإمتحان، الضغوط البيئية، وعدم إستعداد الفرد للإمتحان أو تسلط أفكار وتصورات خاطئة عن الإمتحان أو خوفه من العقاب من طرف الوالدين أو المعلمين عند تهديده للحصول على معدل مرتفع، وغيرها من العوامل التي تسبب القلق للتلاميذ أثناء الإمتحان.

5. الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان

- يقترح بعض الأخصائيين النفسيين أنه هنالك بعض الإجراءات العملية التوجيهية والإرشادية لتخفيض قلق الامتحان وسوف يستعرض الباحث أهم الإجراءات وهي كالتالي:
- تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات
 - إن فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.
 - معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.
 - فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.
 - التدرب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات.

- التدرب علي كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال :

✓ ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الامتحان.

✓ ماذا تتصرف لو أن صديقاً طلب منك عدم تقديم الامتحان.

- التدرب على مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب.

❖ مساعدة الفرد علي الشعور بالأمن والثقة بالذات (أسلوب توكيد الذات).

- تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.

- تقوية الثقة بالذات علي نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح (زهران، 2000، ص230).

❖ التدرب علي الاسترخاء:

- إن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معاً (وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر).

- التدرب علي التنفس بعمق وعلي إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.

- هناك أساليب كثيرة للتدرب على الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات في الجسم.

- يمكن أن يسبق الاسترخاء بخطوة تطلب فيها من الفرد أن يتخيل موقفاً مثيراً للقلق وبعد ذلك يقوم بالاسترخاء الذي تعمل كمضاد لاستجابة القلق.

- من المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المراد تخيلها في أثناء الاسترخاء.

❖ الحديث الايجابي مع الذات :

- تشجيع الأفراد علي أن يتوقفوا عن استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم

-- تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات مثل (صحيح إنني منزعج ولكن الأمور سوف تسير

على ما يرام، لا يوجد إنسان كامل، أن تعمل وتبذل جهداً أسهل من أن تقلق).أو يمكن استخدامه وحده أو مع

الاسترخاء (رضوان، 2002، ص250).

❖ تقليل الحساسية التدريجي: (Desensitization)

وهذه التقنية تستند إلى الفرضية التالية: بالإمكان محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف أو القلق)

من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد وهذا ما يطلق

عليه بالكف المتبادل، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء

يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشتمل هذه التقنية علي ثلاث مراحل أساسية (أو خطوات):

1) إعداد هرم القلق لدي المسترشد: حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث علي القلق لديه وهو في حالة

الاسترخاء التام ويتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءاً بأقلها إثارة وانتهاءً بأشدّها إثارة.

(2) الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه.

(3) إقران المثيرات التي تبعث علي القلق لدي المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق (أي الاسترخاء) أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجياً بدءاً بأقلها إثارة وانتهاءً بأكثرها إثارة وهو في حالة الاسترخاء.

❖ تقديم المساعدة في الدراسة:

- مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.
- تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحان.
- تقديم أدلة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية (الضامن، 2003، ص228).

❖ تشجيع التعبير عن الانفعالات: (التفرغ الانفعالي)

- إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق.
- من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكو دراما يمكن أن تحدث عمليات تفرغ انفعالي.
- إن رواية القصص طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر .

❖ تحسين عادات الدراسة السيئة:

- تحميل الطلبة المسؤولية والاعتماد على النفس.
- تدريب الطلبة علي إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعدم التأجيل.
- تشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاستكشاف.
- تشجيع الطلبة على الاختبار والتقييم الذاتي المستمرين (الضامن، 2003، ص229)

التدرب على مهارات الإمتحان:

الإمتحان موقف تعليمي لا بد من الإهتمام به وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يرى المتخصصين في هذا المجال أنه لا بد من إكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل طالب يتقدم إلى الإمتحانات وتسمى هذه المهارات (بمهارات الإمتحان) ومن هذه المهارات مايلي:

المهارة الأولى: مهارة المراجعة

مهارة المراجعة من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي طالب يمر بالإمتحانات، لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي ومهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز والمتابعة أول بأول ولكي يستطيع الطالب أن يراجع المراجعة الجيدة لا بد أن يسير وفق خطوات معينة أهمها ما يلي:

✓ تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات.

✓ مراجعة هذه الملاحظات دوريا والتلخيص قدر المستطاع.

✓ المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.

✓ تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولا.

✓ تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة.

✓ المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة.

✓ استخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة (الداهري، 2005، ص220)

المهارة الثانية: مهارة الإستعداد للإمتحان

الإستعداد للإمتحان من الأمور الهامة و إن كان الطالب متقدم إلى الإمتحان مهم ويتوقف مستقبل الإنسان عليه، فلا بد أن يستعد الطالب إستعدادا جيدا لهذا الإمتحان ومن أهم خطوات الإستعداد للإمتحان مايلي:

✓ عدم السهر طويلا لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويخرج الإنسان عن التركيز في الدراسة.

✓ الإبتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لأن مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة الطالب وتركيزه وإستيعابه.

✓ عدم تناول الأقراص المنبهة، فهذه أمور غير طبيعية تدفع الطالب إلى السهر ومن ثم عدم مقدرة الطالب على المواصلة في الدراسة، لأن من مابني على شئ صناعي هو صناعي وبالتالي تكون المذاكرة مصطنعة.

✓ أخذ قسط وافر من النوم لأن النوم يريح الجسم وكذلك العقل من التفكير وبالتالي يتجدد نشاط الإنسان وتعود إليه حيويته (منشورات جامعة القدس، 1997، ص25)

✓ المحافظة على وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال مع موقف الإمتحان وكذلك المحافظة على الإلتزان الإنفعالي والإبتعاد عن التوتر والقلق.

المهارة الثالثة: مهارة أداء الإمتحان

✓ الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعليمات التي تلقى على الطالب من لجنة سير الإمتحان.

✓ الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الإجابة وإلتزام آداب الإمتحان.

✓ الإمتحان يحتاج نوعا من الإجتهد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها، وحسن إختيار الأسئلة وحسن الإجابة (زهران، 2000، ص287).

6. تصنيف قلق الامتحان

توصلت مجموعة من الدراسات من بينها دراسة (Spielberger 1962) ساراسون (1960 Sarason) وغيرها، إلى أن التلاميذ بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفض ويتحصلون على درجات منخفضة، وذلك على العكس منها عند الطلبة ذوي القلق المنخفض، وبناءً على ذلك يصنف قلق الامتحان إلى : (أبو زيتون، 1988، ص 18-19)

1.6. قلق الامتحان الميسر:

هو قلق معتدل ذو أثر إيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً إيجابياً يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، ينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات ويسر أداء الامتحان، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير.

(السنياطي و آخرون، دس، ص: 16)

2.6. قلق الامتحان المعسر:

هو قلق مرتفع ذو أثر سلبي معوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان ويعتبر أداء الامتحان. وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه و ترشيده. (السنياطي و آخرون، دس، ص 17) إذ يعتبر القلق في مواجهة الامتحان من الأمور الطبيعية، قد يعجب البعض حين يعلم أن القلق أمر إيجابي ومفيد للغاية، وهذا ما يعرف بالقلق الطبيعي الذي يحدث استجابة لمواجهة المواقف التي تتطلب استعداداً إضافياً، من أجل بذل مزيد من الجهد فيجمع من طاقاته ويزيد من حالات اليقظة والانتباه والتركيز بما يساعده على إنجاز ما هو مطلوب منه، فالطالب

الذي يستعد للامتحان فقليل من القلق يدفعه إلى زيادة ساعات الاستذكار والاجتهاد في التحصيل والمراجعة، على عكس من ذلك فإن القلق عندما يزيد عن الحدود المعقولة يتحول إلى حالة مرضية. فبدلاً من أن يساعد على الاستعداد يصبح معوق يتسبب في الشرود وضعف التركيز والهروب إلى أحلام اليقظة بدلاً من المذاكرة، وهذا يؤكد أن القليل من الشيء قد يكون لازماً ومفيداً بينما الكثير منه يسبب الضرر.

(الشربيني،

2010، ص: 207-208)

تستخلص الباحثة من خلال عرض تصنيف قلق الامتحان إلى أن كل من القلق المنخفض والقلق المرتفع لهما تأثير سلبي على الأداء ومنه على التحصيل الدراسي هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى لقلق الامتحان المعتدل دور إيجابي في رفع مستوى الأداء وبمثابة الحافز للاستذكار والتفوق الدراسي.

7. آثار قلق الامتحان:

إذا اعتبرها القلق محاز و منشط للعمل و بذل الجهد ،فهذا لا يعني أننا نتقبل شدة درجاته، بل يكون و مقبول بدرجاته المعقولة التي تحفز التلميذ على المذاكرة و الجهد و الاجتهاد و لقد بينت الدراسات أنه كلما زادت شدته أثر سلبا على التعليم، و يتجلى من خلال :

1.7. تأثير القلق على العمليات العقلية:

2.7. التأثير على الذاكرة:

القلق يؤثر على كفاءة العمليات الثلاثة للذاكرة الاستقبال، التخزين والاسترجاع، ولذلك فإن التلميذ يشعر بأنه لا يستطيع التركيز ولا يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات الواردة للمخ، و لا يستطيع استعادة المعلومات المختزنة.

3.7. التأثير على التفكير :

بما أن التفكير عملية معقدة تحتاج إلى قدرات عقلية متعددة فإن القلق يؤثر كثيرا في القدرة على التفكير السليم، لذلك يمكن أن تحدث حالة تسارع للتفكير دون سيطرة ، أو تحدث حالة انغلاق و توقف.

4.7. ظاهرة فراغ العقل:

بعض التلاميذ يبذلون جهدا كافيا للمذاكرة و لكنهم بإقتراب موعد الامتحان ،أو أثناء الامتحان يشعرون و كان عقلهم فارغ تماما من المعلومات ،و هذا يؤدي إلى حالة من الانزعاج و أحيانا تصل إلى درجة الهلع. و قد تحدث حالة فقدان الذاكرة المؤقت أو انغلاق التفكير و هذه الحالة نتيجة لدرجة عالية من القلق.

5.7. تأثير القلق على الوظائف الجسمية:

قلق الامتحان يزداد نشاط الجهاز العصبي و خاصة إذا استمر القلق طويلا مما يؤدي إلى زيادة في التوتر العضلي و عدم الإستقرار و زيادة الحركة ،و إضطراب الدم ،إضافة إلى أعراض أخرى(صعوبة التنفس ،مشاكل في الجهاز العصبي.....).

كما يعكس أيضا أثرا كبيرا على هندام التلميذ و مظهره الخارجي من نظافة و تناسق اللباس و غيرها.

8. نظريات قلق الامتحان:

1.8. نظرية الحافر:

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 - (Dodson)

Yerkes) الذي أوضح أن "القلق المرتفع يساعد بصورة نسبية في إنجاز المهام البسيطة، ويساعد القلق المنخفض بصورة نسبية في إنجاز المهام المعقدة". (محمد زايد، 200، ص171)

2.8. النظرية الانفعالية:

قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا، إلا أن موضوع الخوف واضح، قلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة من الخوف، وبالنسبة للنظرية الانفعالية، قلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإعاشي، فرد فعل الجسم والأعراض المذكورة سابقا هي نتاج نشاط الجهاز العصبي المستقل، أي بصيغة أخرى السلوكات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كمسبب لأخطاء معرفية. (ساعد، 2003، ص22)

3.8. نظرية التداخل:

يفترض أن القلق أثناء الاختبارات يتداخل مع قدرة الطلاب على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيدا، ويمكن أيضا أن يتداخل القلق مع التعلم والاستدكار بصفة خاصة إذا كانت المادة جديدة ومعقدة. (محمد زايد، 2003، ص172)

ونتيجة لبحوث ماندلر وستراسون (1952) وآخرون وواين (1972-1980) (wayne قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في موقف الامتحان هو دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز الجيد في موقف الامتحان، ولعل هذا ما يتماشى مع وجهة نظر واين، الذي يرى أن الآثار السيئة لقلق الامتحان بالنسبة للأداء لها تفسير يتصل بالانتباه، فالتلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في موقف الامتحان أو الاستجابات غير المرتبطة بالمهمة وهي استجابات للقلق، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر. (ساجي، 2004، ص92)

4.8. نظرية القلق الدافع:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع. وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان. ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس التي تقوم على أساس أن القلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط. (الصفطي، 1995، ص75)

وأكد تايلور وسبنس في نظريتهما "القلق الدافع" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجاته مرتفعة. (مرسي، 1982، ص، 159)

وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختياري يشعر بالقلق الذي يحفزه على انجاز مهامه بنجاح. (إسماعيل، 1994، ص، 52)

خلاصة الفصل:

يعد قلق الامتحان الظواهر انتشارا في هذا العصر لما يعتري النفس البشرية من طموحات وأهداف متعددة رجاء تحقيقها، مما يجعل الضغوط تلازم الفرد في كل جانب من جوانب حياته، ويعتبر تلاميذ السنة الرابعة متوسط إحدى النماذج التي يصاحبها القلق قبل الامتحان واثناؤه وعندا انتظارهم اعلان نتيجة الامتحان

الفصل الرابع

المتفوقين دراسيا

تمهيد

1. مفهوم التفوق والمتفوقين
 2. خصائص المتفوقين دراسيا
 3. نظريات التفوق
 4. مشكلات المتفوقين دراسيا
 5. التنشئة الاجتماعية ودورها في رعاية المتفوقين دراسيا
- #### خلاصة الفصل

1. مفهوم التفوق والمتفوقين

لقد اختلف الباحثون في تعريفهم للموهبة والتفوق و استخدموا مصطلحات متباينة عن الموهبة ومع أن الموهبة هي أكثر المصطلحات استخداما بين الباحثين إلا أن هناك مصطلحات أخرى تستخدم للدلالة على نفس الفئة كمصطلح التفوق ، الإبداع، والعبقرية والتميز
/ لغة :

يعرف التفوق لغة : فاق الشيء فوقاً و فوقاً ، علاه وفاق الرجل صاحبه ، علاه وغلبه وفضله ، وفقت فلانا أي صرت خيراً منه و أعلى و أشرف كأنك صرت فوقه في المرتبة
و يعرف "الزغبي" التفوق لغة بأنه : العلو و الارتقاء في الشأن ، والتفوق من الفوق ، والفوق نقيض التحت
قال تعالى "إن الله لا يستحي أن يضرب مثلاً ما بعوضة فما فوقها.." أي أعظم منها .
(أ. محمد عبد الهادي ، سميرة ونجن،، 2014، صفحة 40).

ب اصطلاحاً :

يعرف مكتب التربية الأمريكي الأطفال الموهوبين والمتفوقين والذي تبناه الباحثين : أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيون مؤهلون والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عال ، إنهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة وخدمات إضافة إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم وللمجتمع . كما أن الأطفال القادرين على الأداء العالي يتضمن أولئك الذين يظهرون تحصيلاً مرتفعاً أو إمكانيات وقدرات في المجالات التالية
منفردة أو مجتمعة :

__ قدرة عقلية عامة

2_ قدرات تحصيل محددة

3_ إبداع أو تفكير منتج .

4_ قدرة قيادية .

5_ فنون بصرية أو أدائية

6_ قدرة نفس حركية . (فؤاد عيد الجوالدة ، مصطفى نوري القمش، ، 2015، ص 79) .

إن مشكلة تعريف التفوق يأتي من اختلاف الباحثين حول مجالات التفوق التي يعتبرونها هامة في تحديد الموهبة فبينما يركز بعضهم على التفوق في القدرة العقلية العامة ، بينما يركز آخرون على القدرات الخاصة أو التحصيل الأكاديمي أو الإبداع ،أو بعض الخصائص وسمات الشخصية . وسنتطرق نحن إلى صنفين من التفوق ، التفوق العقلي و التفوق الدراسي .

1.1. التفوق العقلي

تعددت تعريفات التفوق العقلي وصوره ومظاهره ، فهناك من الباحثين والدارسين من عرف التفوق العقلي على أنه " مفهوم يشير إلى التفوق في جانب أو أكثر من الجوانب العقلية المعرفية ويعبر عن ارتفاع غير عادي في القدرة العقلية العامة . "وهناك من عرفه بأنه " أحد معايير أو محددات الموهبة ويبدل على النبوغ والعبقرية أو التوقد في الذكاء العام العقلي أو المعرفي غير ذلك . "

ففي ضوء معاملات الذكاء يعرف المتفوق عقليا على أنه " من تجاوز معامل ذكائه 135 أو 140 باستخدام اختبارات الذكاء المقننة الأكثر مصداقية ، وهناك من يقول أن المتفوق من بلغ معامل ذكائه من 130 فأكثر . (د. فتحي مصطفى الزيات ، 2002، صفحة 32)

على إثر ذكر الذكاء نجد أن هناك الذكاء الابتكاري وهو عامل مهم يتميز به المتفوقون عقليا وهي ميزة الطفل المبتكر تعبر بسمات لا تكشف عنها أو تنميها اختبارات الذكاء التي نستخدمها عادة في أبحاثنا فهي مشبعة بعوامل متعددة مثل القدرة اللفظية والعددية والقدرة التذكرية والقدرة المكانية والقدرة على الاستدلال المنطقي اللفظي والرياضي والعددي والمكاني أو القدرة على إدراك العلاقات المكانية والزمانية .

وتتمثل مكونات الابتكار في قدرات الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية Flexibility والحساسية للمشكلات

Originality ، والأصالة Sensitivity to Problems

ولا يتطلب الابتكار مستوى مرتفع جدا من الذكاء و إنما كما يرى بعض علماء النفس مثل " ياما موتو " Yamamoto أنه يكفي نسبة ذكائه 120 كأساس عقلي للابتكار. (د. فتحي مصطفى الزيات ، 2002، صفحة 33)

وتعد هذه التعاريف في مجملها عبارات تدل على المقدرة الفائقة في مجال من مجالات النشاط العقلي المعرفي وتنسب هذه التعاريف إلى الدراسات المتعددة التي أجريت على المتفوقين عقليا . بحيث تكاد مجملها قد أجمعت على أن المتفوق عقليا

"هو ذلك الطفل الذي لديه الإمكانيات اللازمة لتحقيق انجازات أو أداءات غير عادية في أي من المجالات المختلفة التي تحظى بتقدير الجماعة بما تشمله من قدرات عقلية ابتكاريه في الموسيقى ، والفن ، أو المهارات الاجتماعية أو القيادة ، أو التحصيل الأكاديمي المعرفي و المهاري . (د. فتحي مصطفى الزيات ، 2002، صفحة 45).

2.1 التفوق الدراسي

اقترح رنزولي (Rinzulli1978) أن الموهبة والتفوق هي حصيلة التفاعل بين ثلاث من الخصائص التالية :
قدرة عقلية عامة فوق المتوسط ، مستوى عال من الالتزام في المهمة ، مستوى عال من الإبداع . فالطفل الموهوب

أو المتفوق من وجهة نظر رنزولي هو الذي يتمتع بمستوى قدرة عقلية عامة تظهر على شكل أداء المتفوق في المدرسة كما تقيسها اختبارات التحصيل الدراسي إضافة على أداء وعال على اختبارات الذكاء ، والالتزام في المهمة عند الطفل الموهوب يظهر على شكل المثابرة و الإصرار على تحقيق الأهداف والدوافع والتحصيل ، كما يتصف بأن لديه إبداع يظهر على شكل أصالة في حل المشكلات و إنتاج ما هو جديد ،هذا وتجدر الإشارة إلى أن تلك الخصائص الثلاث الرئيسية يجب أن تظهر كلها قبل الحكم على الطفل بأنه موهوب ومنفوق . (فؤاد عبد الجوالدة ، مصطفى نوري القمش ، 2015، ص. 81) .

و يعرف "باسو" المتفوق عقليا بأنه من يملك القدرة على لامتياز في التحصيل الدراسي أو الأكاديمي باستخدام الاختبارات التحصيلية ،

تعرف الجمعية الوطنية الأمريكية للتربية المتفوق عقليا بأنه من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلًا مرموقًا أو فائقًا في أي مجال من المجالات التي تحظى بتقدير الجماعة ، كما نقاس باستخدام الاختبارات التحصيلية المقننة وفي تعريف آخر للطفل المتفوق عقليا: هو الطفل الذي يتميز عن الطفل العادي بمقدار ما يحصل عليه من درجات في الاختبارات التحصيلية ، والسرعة في تقبل وتجهيز ومعالجة المعلومات وكذلك الامتياز في التحصيل في أي ميدان من الميادين التي تقدرها الجماعة . (د. فتيحي مصطفى الزيات ، 2002، ص.32)

وهناك من يدرج التفوق الدراسي كسحب للتعرف على التفوق العقلي وتقويمه نظرا للترابط الشديد بين هذين العاملين ، حيث يرى " ستخاويت " ضرورة الاعتماد على اختبارات التحصيل ، وسجلات المدرسة و آراء المدرسين اختبارات القدرات الخاصة ومقاييس التقدير اختبارات الذكاء ويذكر عبد السلام عبد الغفار أن التلميذ المتفوق عقليا يعتبر متفوقا عندما يتوفر له أي شرط من الشروط الآتية :

- أن يكون لديه معامل ذكاء مقداره 120 على الأقل سواء تم تحديده بأحد الاختبارات التي تقيس الذكاء أو الاختبارات اللفظية المقننة

- أن يكون لديه مستوى تحصيلي مرتفع يضع الطفل ضمن أفضل 15% إلى 20% من مجموع الأطفال الذي يماثلونه في العمر الزمني

- أن يكون لديه مستوى عال من الاستعدادات الخاصة مثل الاستعداد العلمي أو الفني أو القيادة الاجتماعية

- أن يكون لديه مستوى عال من القدرة على التفكير الابتكاري . (مصطفى فتيحي الزيات، 2002، صفحة 32)

2. خصائص المتفوقين دراسيا

توصلت دراسات وبحوث كثيرة إلى أن الاطفال الموهوبين والمتفوقين يظهرون أنماطا من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم كما يتسمون بمنظومة من الخصائص في المجالات التالية :

1.2 الخصائص العقلية

تعتبر الخصائص والصفات العقلية من اهم الخصائص التي تميز المتفوق عن غيره من العاديين فهم أكثر ذكاء يفوق المتوسط قد يكون 130° أو 140° فأكثر كما أنهم قادرين على فهم السبب والنتيجة و إدراك الارتباطات و العلاقات بين الأشياء ويستطيعون تحمل الغموض والقدرة على الإدراك والفهم و الإستعاب والتعمق في العلوم التجريبية و لديهم إهتمامات عديدة في موضوعات علمية وغير علمية في آن واحد لديهم القدرة العالية على التركيز وهذا ما أكدته الدراسات التي قام بها (تيرمان 1922 Terman) لدراسة المتفوقين دراسة تتبعية ليس في الخصائص العقلية فحسب بل كذلك في خصائص أخرى متنوعة .

2.2 الخصائص الإنفعالية _ الاجتماعية

واستخدمت عدة دراسات وسائل متنوعة تقيس العديد من الصفات الانفعالية ، الاجتماعية لدى المتفوقين ، كما لاختبارات الإسقاطية و الوسائل السوسيومترية والاستفتاء ، و أهم ماخرجت به هذه الدراسات أن المتفوقين يتسمون بالاتزانو الانفعالي والعاطفي وعدم العصبية والميل إلى المرح والدعابة واللطافة في تعاملهم مع الآخرين وضبط الذات ، وأكثر حساسية اجتماعية من العاديين ، و أكثر قدرة على تحمل المسؤولية ويصف تقرير (ترمان) أن حوالي 77.9% من الذكور و 80% من الإناث حالتهم النفسية طيبة و أن مستوى تكيفهم مع الحياة التي يعيشونها مناسب ، كذلك تتفق دراسات هو لنحورث في نتائجها مع ما وصل إليه تيرمان .

3.2 الخصائص الجسمية

قد لوحظ بصفة عامة أن التكوين الجسماني للمتفوقين أفضل قليلا من التكوين الجسماني للعاديين بحيث أنهم أعلى من حيث الطول ، الوزن ، الحجم ، وهذا ما يعبر عنه بالتكوين العيني كما لإضافة على الطاقة العضلية ، ونمو القدرة على المشي ومثال ذلك دراسات كل من (لايكوك وكاليلور 1964) التي قام بها الباحثان لدراسة الفروق من حيث بعض الصفات الجسمية مثل الطول ، الوزن .. الخ . بين المتفوقين و العاديين و أظهرت النتائج فروق بسيطة بين المجموعتين في الصفات الجسمية المقاسة في صالح المتفوقين . (بواليف آمال ، 2010، ص، 78)

4.2. الخصائص المعرفية

إن الخصائص المعرفية ليست ثابتة أو جامدة و لكنها تتطور من خلال التفاعل مع المحيط بدرجات متفاوتة ومن أهم هذه الخصائص :

- إدراك النظم الرمزية والأفكار المجردة .

- حب الاستطلاع .

. الاستقلالية

- قوة التركيز دراسة (فريمان 1991)

- قوة الذاكرة .

- الوله بالمطالعة دراسة (Vantessel Baska 1983) .

__ تطور لغوي مبكر دراسة (J.Praget et inhelder 1969) .

5.2. الخصائص النفسية

المتفوقين أكثر نضج من العاديين في استقرارهم النفسي و أقل تعرضا للأمراض النفسية إلا أن (كوفمان وهلهان) يشيران بأنهم قد تعرضوا للأمراض النفسية كغيرهم من الناس ، وأن منهم من لديه أفكار كابوسية . (بولليف آمال ، 2010،ص،79) .

6.2 الخصائص اجتماعية وانفعالية

يميل الطفل الموهوب __ بمقارنته بالأطفال __ إلى أن يكون :

__ له صفات شخصية سامية مرغوب فيها فيكون خلقه أكثر دماثة ، متعاون ، يتقبل التوجيهات برضا ، أكثر قدرة في الانسجام مع الآخرين ،

- له قدرته الفائقة في نقده لنفسه

- أهلا للثقة ، ويمكنه أن يقاوم إذا ما وجد في موقف يغريه بالغش .

- أقل رغبة في التباهي و استعراض معلوماته .

- عنده فرصة أكثر ليكون قائدا في جماعته ، إذ ام تصل نسبة ذكائه إلى 150، و إذا زادت نسبة ذكائه على هذا

القدر يكون أكثر تقدما في أفكاره وميوله عن ، لذلك يعمل ويلعب بمفرده غالبا ، إذا كانت نسبة ذكائه فوق 160

و 170

-وعموما عنده نفس الميول التي عند أقرانه ، و يمارس أنواع نشاطهم ، ولكنهم أحيانا يميل إلى تفضيل أنواع ألعاب الذين هم أكبر منه بسنتين أو ثلاث . (وقد يتفوق مستوى الميل على مستوى النشاط الذي يمارسه فعلا ، ذلك لأن التوافق الحركي للطفل أكثر ارتباطا بالعمر الزمني والنمو الجسمي منه بالنضج العقلي).

-يفضل الألعاب التي تخضع لقواعد وقوانين و الألعاب المعقدة التي تتطلب تفكيراً (ومعلومات كثيرة عن مثل هذه الألعاب) .

-يتمتع بالألعاب الخلوية (خارج المنزل) التي يفضلها الأطفال العاديون

-يفضل الاستجمام والألعاب التي لا تحتاج إلى مجهود كبير ، إذا لم يجد تشجيعاً من جانب الآخرين

- يصور صغار الأطفال الموهوبين لأنفسهم رفقاء لهم في مناحيل

-يفضلون أن يكون رفقاءهم في اللعب أكبر منهم سناً ، لأنهم يساوونهم في العمر العقلي . (ماريان شيفل ، 2021، ص، 23)

7.2. الأداء

كذلك من الخصائص التي يمتاز بها المتفوقون عن العاديين الأداء ، وهو أحد مظاهر القدرة الخارقة لأن التفوق في التحصيل يؤكد وجود استعداد . ورسم الطفل الذي يمتاز بطابع خاص فيه توزيع الألوان بطريقة تناسب مع من يكبره بسنوات ، والطفل الذي يستطيع أن يعزف على البيانو نغمات سمعها لأول مرة ، والطفل الذي يبدي باستمرار إقداماً غير عادي على مناقشة الموضوع مع تصنيف البيانات ، يقدم الدليل المقنع على أنه قادر على أداء ممتاز ، "ودليل العبقرية هو نتاج العبقرية " والمدرسون والآباء وغيرهم يستطيعون أن يتبينوا وجود القدرات الخاصة عند الأطفال الموهوبين في مستهل حياته . (ماريان شيفل، 2021، ص، 19)

ومن بين الباحثين الذين درسوا خصائص المتفوقين وتوصلوا إلى نتائج ، نجد :

أ/ دراسة " لويس تيرمان 1921" حول خصائص الموهوبين على مجموعة من التلاميذ من جميع أنحاء ولاية كاليفورنيا البالغ عددهم (1528 تلميذاً) 857 ذكورا و 671 إناثا ، بمتوسط عمري ما بين 7 و 9 سنوات بالنسبة للمرحلة الابتدائية (70% من المجموعة) والثانوية ما بين 12 و 15 سنة (30% من المجموعة) بنسبة ذكاء لا تقل عن 140 لمن هم في المرحلة الابتدائية (حسب مقياس ستانفورد _ بنبيه) ، و ألا تقل نسبة الذكاء عن 135 لتلاميذ وتلميذات المدارس الثانوية (حسب اختبار تيرمان الجمعي) ، وكانت نتائج الدراسة التتبعية التي أجريت بعد 35 عاماً من بدء التجربة وكان من بين البيانات والنتائج المتواصل إليها عن طريق استمارات أن المتفوقين من الأطفال يتميزون عن العاديين لعدد من الصفات (جسمية ، وعقلية ، ومن ناحية الميول والشخصية) وهي سلامة الفكر ، سلامة الجسم ، والجمال فهم يمثلون الصفوة من الناحية العقلية والانفعالية والجسمانية . (خليل عبد الرحمن المعاينة محمد عبد السلام البوايز ، 2007، ص، 82)

ب/ دراسة " ليتا هو لنجورث 1922 " حول التعرف على العوامل التي تؤدي إلى اضطراب بعض هؤلاء الأطفال انفعاليا والتعرف على نوع الخدمات التربوية التي يمكن تقديمها ، بعينة بحث ضمت (26 طفلا) وزعوا إلى فصلين الفصل لأول يضم ذوي معامل ذكاء (150 أو أكثر) أما الفصل الثاني يتراوح ذكاءهم بين (134_149) واستمرت هذه التجربة 3 سنوات ، وكان من بين النتائج التوصل إليها من طرف الباحثة هي أن المتفوق يستطيع أن يكمل دراسة البرنامج العادي في نصف الوقت الذي يحتاج إليه الطفل العادي كي يكمل هذا البرنامج ، وهناك من لديهم القدرة على استكمال دراسة ما يدرسه الطفل العادي من برامج في ربع الوقت المخصص لإكمال دراسة البرنامج ، كما توصلت إلى نوع من البرامج التربوية يصلح لمزيد من التجريب في فصول المتفوقين عقليا . (خليل عبدالرحمان المعاينة محمد عبد السلام البواليز ، 2007، ص، 84) .

3. نظريات التفوق الدراسي

هناك عدد غير قليل من النظريات المفسرة لأيتولوجية التفوق الدراسي منها :

1.3. النظرية المرضية

تعد النظرية المرضية من أقدم النظريات التي حاولت أن تفسر ظاهرة التفوق ، وتقوم هذه النظرية على الربط بين التفوق بأشكاله المختلفة وخاصة التفوق الابتكاري وبين الجنون إلى الحد الذي تؤدي ببعض أتباع هذه النظرية إلى المطابقة بينهما ، وقد شاعت هذه النظرية حتى أصبح من المشهور أن بين التفوق والجنون رباطا وثيقا ، أو أن من الجنون فنون ولا يوجد لهذا ما يبرره وقد تأثرت الثقافة اليونانية والعربية وغيرهما من الثقافات القديمة بهذه الفكرة التي نظرت إلى العبقرية على أنها أسلوب شاذ يشق على الإنسان العادي فهمه أو تفسيره. وفي العصر الحديث نجد لبعض أتبع هذه النظرية مثل : لامبروزو Lombroso و Langield و كرشمر Kreschmer الذين أثبتوا بأن المرض العقلي أكثر انتشارا بين العباقرة عن العاديين . (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف تقديم أ.د. عباس محمود العوض ، 1999، ص، 109)

2.3. النظرية الفسيولوجية : Physiological Theory

من المعروف أن للإنسان الفرد كليتتين ، وفوق كل كلية شدة تسمى بالكظرية أو الكظر Adrenal وتعد من الغدد الصماء وتتكون من :



وهما يختلفان وظيفيا وبنائيا ، وتقوم القشرة بإفراز عدد من الهرمونات منها :

الكورتيزون Cortisol الكورتيزون Cortison و الالدوستيرون Aldosterone و الهرمونات شبيهات الجنسية مثل الاندروجين Androgene والاستروجين Estrogen وبروجسترون Progesteron أما النخاع فيفرز هرمون الأدرينالين Adrenaline الذي له دور فعال في الحالات الانفعالية بصفة عامة وتهتم هذه النظرية بالنخاع أكثر من القشرة ، إذ أنه نشاطزو النخاع يمكن أن ينشئ عن النشاط العقلي الناتج عن عملية إمداد الذهن بالطاقة للعمل . ويفترض مريدوها أن الأذكاء و أرباب القدرة القائمة على التحصيل والتفوق لديهم نشاط نخاعي أدريناليني أكثر من العاديين و يؤيد هذه الحقيقة دراسات كل من بترجمان L.R.Bergman وماجنسون D.Magnuson عام (1986_1989) للبحث عن عملية الإفراط في التحصيل وعلاقته بإفراز الأدرينالين ، حيث ثبت لهم أن ذوي التحصيل العالي لديهم إفراز أدريناليني ، أكثر من ذوي التحصيل العادي والمنخفض كما تبين لهم ان الذكور أكثر إفرازاً من الإناث من ذوي التحصيل العالي وهذا مما يثبت صحة النظرية إلى حد ما . (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف تقديم أ.د. عباس محمود العوض ، 1999 ، ص، 110) .

3.3. النظرية الوراثة

وتعتمد هذه النظرية على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين للفرد — سواء النظر إليه في ضوء القدرة العقلية العامة ، أم في ضوء عدد من القدرات العقلية — يتحدد بالعوامل الوراثة أكثر مما يتحدد بالعوامل البيئية أو بعبارة أخرى فالجزء الأكبر من التباين في مستويات أداء مجموعات من الأفراد في اختبارات تقيس القدرات العقلية يرجع إلى عوامل وراثية . و الدراسات التي أجريت في هذا الصدد دراسات كل من سيرفر ، أنسيس ، جالتون و كونراد ، وجونز وغيرهم

4.3. نظرية التحليل النفسي الفرويدي : Theory Freudian Psychoanalytic

وترجع هذه النظرية إلى فرويد الذي فسر ظاهرة التفوق ، والابتكار في ضوء ميكانيزم التسامي أو الإعلاء أو التصعيد Sublimation الذي يعرف في ألمانيا باسم Tribsublimierung ويعني به فرويد أنه تقبل الأنا للدافع الغريزي ، ولكن مع تحويل طاقته من موضوعه الأصلي إلى موضوع بديل ذي قيمة ثقافية ، واجتماعية وهذه العملية اللاشعورية هي التي تفسر لنا التفوق والعبقرية ، وعمليات الإبداع عند فرويد

5.3. نظرية علم النفس الفردي : Theory of Individual psychology

ترجع هذه النظرية إلى الفرد أدلر A. Adler الذي فسر ظاهرة التفوق بصفة عامة في ضوء عقدة النقص ، أو القصور التي تستوجب القيام بعملية تعويض Compensation بغلق عقدة التفوق ، أو حافز للتفوق وقد يكون التعويض حافز حيث يدفع الضربير إلى النبوغ في الأدب ، أو الأصم في الإبداع في الموسيقى ومن أمثلة على ذلك ، نبوغ ديمو ستين الإغريقي في الخطابة على الرغم من لثغته ، ونبوغ أبي العلاء ، وملتون ، وبشار وطه حسين

في الأدب والشعر ، بالرغم بصر كل منهم ، ويبرون الذي مهر في السباحة برغم أنه كان أعرجا ، كف وبيتهوفن في الموسيقى أصم ... الخ .

كما يعتقد أدلر أن الحافز للتفوق من أقوى مواجهات السلوك الاجتماعي ، و أن ممارسة هذا الحافز أمر أساسي للنمو الفردي حيث أن الفرد يسعى للحصول على تقدير الآخرين وقبولهم من خلال انجازاته ، وعندما يتحقق ذلك اجتماعيا يكون الفرد مفيدا أو مرغوبا . (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف تقديم أ.د. عباس محمود العوض، 1999، ص، 111) .

6.3. نظرية الدافعية للإنجاز : Accomplishment Motivation Theory

يرجع الفضل إلى هنري موراي H. Murray في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكلوجي منذ عام 1938 ويتركز تعريف موراي له على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والسيطرة على البيئة والتحكم في الأفكار وسرعة الأداء والاستقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز ومنافسة الآخرين ، والتفوق عليهم ، و الاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة ولقد افترض موراي أن الحاجة أو الدافع للإنجاز يندرجان تحت حاجة كبرى أعم وأشمل هي الحاجة للتفوق وفي حين أن أتكينسون Atkinson و فيشر Feather قد عدا الدافع للإنجاز عبارة و عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع للنجاح مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل) ، متفاعل احتمالات النجاح ، أو الفشل ، بالإضافة إلى الجاذبية ، أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل _ نجد أن هناك وجهة نظر أخرى جديدة نسبيا ترفض الكثير مما قال أتكينسون و فيشر و ماكيلانا وبذلك يمكن تفسير ظاهرة التفوق من خلال دافعية الفرد ، وحاجته للإنجاز و إحراز النجاح . (مدحت عبد

الحميد عبد اللطيف تقديم أ.د. عباس محمود العوض ، 1999، صفحة 112)

7.3. النظرية البيئية : Environmental Theory

تتعد هذه النظرية مقابلة للنظرية الوراثية ومناقضة لها وهي تقوم على أساس أن التفوق يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة ، بمعنى أن العوامل البيئية المواتية يمكنها أن تساعد على التفوق وتعني العوامل البيئية كل ما يحيط بالفرد ، ومن الدراسات المؤيدة لذلك نيومان Newman و هولزنجر Holzinger .

8.3. النظرية الكيفية (النوعية أو الوصفية) : Qualitative Theory

تفسر هذه النظرية العبقرية تفسيرا يعزلها عزلا تاما عن قدرات الفرد العادي فالاختلاف بين أي فيلسوف عادي وبين أرسطو أو برتراند راسل اختلاف في النوع أكثر منه اختلاف في الدرجة أي أن هؤلاء العباقرة يتميزون بقدراتهم مواهب لا تظهر عند الفرد العادي وهذا ما ينسحب على المتفوقين

9.3. النظرية الكمية (القياسية الإحصائية)

وتقابل هذه النظرية سابقاتها الكيفية ، لأن الكيفية تقرر أن الفرق بين المتفوقين وغير المتفوقين هو فارق في النوع ، أو الكيف أما النظرية الكمية فهي تقرر أنه فارق في الكم أساسه تفاوت في درجة وجود السمات المختلفة لدى المتفوقين وغير المتفوقين والعبقرية أيضا بهذا المعنى تمايز في نسب الذكاء وتمايز في مستويات القدرات العقلية المعرفية التي يشتمل عليها الذكاء والتفوق الدراسي .

10.3. النظرية التكاملية : Integrative Theor

يمكن تفسير ظاهرة التفوق في ضوء هذه النظرية تبعا للآتي :

أ/ إن ظاهرة التفوق تخضع لبعض العمليات والأنشطة الفسيولوجية .

ب/ يحتاج المتفوق إلى قدر من الذكاء للدافعية للإنجاز والتفوق والتسامي ، وبعضا لقدرات المساعدة على التفوق

ج/ توفر الظروف البيئية المناسبة والمواتية من شأنها أن تنمي إستعداد الفر وقدراته على مواصلة التفوق و إحراره .

د/ الاستعانة بالمقاييس النفسية والأساليب الإحصائية في إيجاد الفروق الفردية في التفوق ، وعلى ذلك يمكننا أن نخلص بأن نخلص بأن هذه النظرية قد لمت الاطراف الايجابية في سياق النظريات السابقة ، ونسجت منها ثوبا آخر لنظرية أوسع شمولاً ، أو أكثر تكاملاً و أعرض اتساعاً .

وهكذا فقد عرضنا فيما سبق عشرة من النظريات المفسرة لظاهرة التفوق الدراسي، والعقلي ويمكننا توجيه نقد لثمان منها على أساس عدم تقديم أي منها للمبررات الكافية والشروح الوافية المفسرة لظاهرة التفوق أما النظرية التاسعة وهي النظرية الكمية فهي تعد أفضل مما سبقتها لاعتمادها على الأساليب الكمية القياسية الإحصائية ، ولكن النظرية الأخيرة وهي التكاملية يمكن اعتبارها أفضل تلك النظريات المفسرة لظاهرة التفوق فهي تؤكد على أهمية الوراثة والبيئة في الذكاء والتفوق . وهي تقرر بوجود الدافعية و الاستعدادات المفترضة لأحداث التفوق وما إلى ذلك مما سبق عرضه . (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف تقديم أ.د. عباس محمود العوض ، 1999، صفحة 113_114) .

4. مشكلات المتفوقين دراسيا

المتفوقون دراسيا كفة غير متجانسين من حيث سماتهم الشخصية و العقلية ، وحتى الاجتماعية نظرا لوجود الظاهرة الفروق الفردية بينهم ، هذا يعني أن هناك تباين فيما بينهم من حيث قابلية تعرضهم للمشكلات ، ومن حيث درجة تأثرهم بها وكذلك من حيث طريقة تعاطيهم معها . لذلك فإن مشكلاتهم تتشابه أحيانا و تختلف من الفرد إلى آخر أحيانا أخرى . وهذا ما يجعلها متنوعة ومتعددة ، ومن هذه المشكلات نذكر ما يلي :

1.4. الشعور بالاختلاف

المتفوقون دراسيا ذوي الذكاء المرتفع يتميزون بسرعة البديهة ، دقة الانتباه ، قوة الذاكرة ، المرونة ، كما أنهم يفكرون بطريقة مختلفة عن أقرانهم العاديين ما يجعل نظرهم للأمور مختلفة عن المتعلمين الباقين إما لأنها شاملة ، أو لأنها واقعية ، أو لأنها مبتدعة ، أو لأنها صائبة أكثر مقارنة بنظرة زملاء صفهم . كما يظهر اختلافهم هذا في سرعة تعلمهم وفي طريقة انجازهم للمهام التعليمية ، وهذا يجعلهم يشعرون بأنهم مختلفون عن زملائهم بطريقة ما ، لذا يجدون صعوبة في الانسجام معهم ، ذلك أن شعورهم بالاختلاف الناتج عن امتلاكهم لقدرات عقلية عالية يولد لديهم الشعور بالنقص ، لأنهم يعتقدون أنهما يعتقدون أنهم أقل من زملائهم العاديين ودليل ذلك على الأقل هو أفكارهم المختلفة و أدائهم المختلف ، يقول في هذا حسن العمايرة حول ذلك : إن مجرد الشعور بالاختلاف يثير في الطلبة الموهوبين تساؤلات وشكوك حول سويتهم ، لاسيما أن السلوك الذي يتجاوز حدود المعايير السائدة من حيث النوع والشدة يفسر عادة على أنه عصابي ، أو شاذ ، أو لا عقلائي . (صليحة براك، 2021، صفحة 544)

2.4. عدم تقبل زملائهم لهم

كثيرا ما يغار المتعلمون العاديون ، أو المتأخرون دراسيا من زملائهم المتفوقين لأن تحصيلهم مرتفع وإجاباتهم على أسئلة المعلم التدريسية متميزة . وتحظى بمدحه وكذلك الطريقة التي ينجزون بها واجباتهم المنزلية ومهامهم التعليمية بينما هم ليسوا كذلك ، وقليل ما يشيد المعلم بإجاباتهم . وتزداد الغيرة إذا كان المعلم يطلب من حين لآخر من احد المتفوقين تصحيح إجابة زميله ، أو الرد على رأيه ، ويكون رد هذا الأخير مقنعا ويدل على وفرة معلوماته وسعة اطلاعه حيث كثيرا ما يبدي هؤلاء ردة فعل عنيفة نحو زميلهم المتفوق نتيجة شعورهم بالتهديد وقد يأخذ ذلك شكل الشتم ، أو مقاطعة مؤقتة ، أو دائمة لاعتقادهم بأنه يحاول إظهار نفسه على حسابهم أمام المعلم ، حتى إن لم يكن ذلك هدفه ، كما أن عدم تقبل زملائه له قد يكون سبب اندفاعه للإجابة على أسئلة المعلم دون استئذان ، لأنه يعرف الإجابة ، أو لأنه سريع الفهم ، ولا يترك لزملائه العاديين الفرصة للتفكير في الجواب ما يؤدي إلى انزعاجهم منه ، ونفورهم من الطريقة التي يجيب بها ، وقد يشكلون نحوه اتجاها سلبيا . ويغيرون من طريقة تعاملهم معه ما قد يتسبب في سوء علاقته بهم . (صليحة براك، 2021، صفحة 545) .

3.4. إهمال الوالدين للابن المتفوق

في بعض الأسر يتعرض المتفوقون دراسيا من الأبناء إلى الإهمال الذي يظهر في عدم إكتراث الوالدين بتفوق ابنهما في الدراسة وبقدراته العقلية . وعدم اكتراثهما هذا يكون سببه إما اتجاهاهما السلبية نحو الدراسة ، أو انشغالهما بمشاكلهما الشخصية أو أنهما لا يريدان أن يشعرا ابنهما بأنه أفضل من بعض زملائه في الدراسة ، ومن إخوانه ، حتى لا ينتابه الغرور كما قد يكون سببه عدم وعيهم كوالدين بأهمية تنمية قدرات ابنهما حتى ينجح في

حياته ، وفي بعض الأحيان يكون عجزهما عن تقديم المساعدة لانهما حتى ينمي قدراته ويستغلها بطريقة سلمية ، أو على الأقل يحافظ على تفوقه الدراسي نتيجة جهلها بكيفية فعل ذلك ، أو لعدم توفر الإمكانيات المادية التي تمكنهما من القيام بذلك هو السبب ، وبغض النظر عن سبب الإهمال فإن هذا الإهمال له مخلفاته السلبية على المتفوق در آسيا ، فعدم الاهتمام به قد يدفعه إلى التأخر دراسيا حتى يحصل على الاهتمام ولو في صورة توبيخ ، أو يؤدي إلى انخفاض دافعيته للتعلم ، كما يدفعه إلى إهمال استه ، (صليحة براك، 2021، صفحة 548)

4.4. الاهتمام الزائد

يحظى المتفوقون دراسيا في بعض الأسر بالاهتمام الزائد إلى درجة أنهم يفضلون على باقي الأبناء لتفوقهم ، ويتخذ اهتمام الوالدين الزائد بهم مظاهر كثيرة ، فهما يخصصان كل وقتهم للاهتمام بتدريس ابنهما المتفوق و إهمال باقي الأبناء أو يخصصان وقتا أكبر له لتدريسه مقارنة بالوقت المخصص لكل واحد من الأبناء الآخرين ويمدحانه أمام إخوته ويجريان مقارنات لصالحه باعتباره متميزا و مجتهدا ، وأحسن منهم وفي الكثير من الأحيان يتساهلان مع سلوكاته الخاطئة بدلا من العمل على تخليصه منها ولا يستعملان العقاب معه أبدا مما يشجعه على التمسك بها ، ويظهر اهتمامهم الزائد في استجاباتهم لجميع مطالبه كما نجدهما يقومان ببعض المهام التي يجب أن يقوم بها بدلا عنه كترتيب كتبه و أغراضه بعد استعمالها ، كما أن المراقبة الدائمة له تحد من حريته في التصرف ، فيشعر بالتوتر وتولد لديه الملل من الدراسة نتيجة الإفراط فيها ، كما تحد قدرته على الإبداع ولا تسمح له باستغلال جميع قدراته ، ومن جهة أخرى ينمو الابن من الناحية العقلية ولا ينمو من الناحية الاجتماعية والنفسية نتيجة التركيز الكبير على الدراسة وعدم الاهتمام بباقي جوانب النمو. التساهل مع سلوكاته السلبية وانجازها لبعض مهامه تكسبه عادات سلبية يصب التخلص منها ويجعله عاجز عن انجاز بعض أموره اليومية لجهله كيف تنجز وقلة اهتمامه بها ، كما انه لا يتعلم النظام وهذا قد يؤثر على نجاحه في حياته الاجتماعية سلبا رغم النجاح الذي قد يحققه في الدراسة ، أو في المجال المهني ، لأن نموه يكون غير متوازن . (صليحة براك، 2021، صفحة 551) .

4.5. عجز المناهج التعليمية عن إشباع حاجات المتفوقين دراسيا

المتفوقون دراسيا بحاجة لوجود مناهج مرنة تسمح لهم بالنمو ، ومن خلالها يتمكنوا من استغلال قدراتهم وتنميتها ، وكذلك إشباع حاجاتهم ، لكن المناهج التعليمية معدة للمتعلمين العاديين باعتبارهم الأغلبية ، لأنها موجهة للجميع والمتفوقون دراسيا أقلية ، لذلك فهي لا تتناسب مع إمكانياتهم ، كما لا تتيح لهم فرص الدراسة المستقلة ، ولا تستثير حبهم للاستطلاع والمنافسة ولا تشبع حاجتهم للمعرفة ولا تماشى مع ميولهم المتنوعة زيادة على أنها تقيد خيالهم وقدرتهم على التفكير والنقد والإبداع ولا تمكنهم من تحقيق طموحاتهم في المجال الدراسي ، فيفشلون في تنمية إمكانياتهم وتحقيق أهدافهم نتيجة عدم ملائمة المناهج لهم ويجدون صعوبة في التكيف مع الحياة الدراسية ، وقد يصل

الأمر لدى بعضهم إلى ترك الدراسة بسبب الإحباط والملل اللذان يؤديان إلى انخفاض دافعيتهم للتعلم خاصة و أن سرعة تعلمهم تفوق سرعة تعلم زملائهم الآخرين . (صليحة براك، 2021، صفحة 552)

6.4. التسريع

تلجأ بعض الدول إلى التسريع كإجراء لاختصار السنوات الدراسية على المتفوق ، وفي ذات الوقت توفر له المناخ التعليمي المناسب له ولقدراته الذي يجعله يقبل على عملية التعلم بجد . وينجز في المجال الدراسي ، وفي غيره نظرا لقدرة المتفوقين على التعلم والاستيعاب بسرعة مقارنة بغيرهم من العاديين ، وكذلك امتلاكهم لقدرات عقلية متميزة . لذا قد يوضع المتفوق في فصل دراسي أعلى وبالرغم من الفوائد الكثير لعملية التسريع كونها تزيد من ثقة المتفوق في نفسه وقدراته ترفع من دافعيته للتعلم ولا إنجاز ، توفر له تعلم يتحدى استعداداته ، وتسمح له بالتعلم والتخرج في وقت مبكر ، إلا أن المشكلة تكمن في التحاقه بصف دراسي يناسبه عقليا ، لكن أفرادها أكبر منه سنا و أنضج منه انفعاليا ، و اجتماعيا ، وجسميا وهو مطالب بالتفاعل معهم وهذا الوضع يخلق لدى بعض المتفوقين خاصة الذين هم في مرحلة المراهقة مشكل سوء التوافق مع زملاء صفهم الذين لا يتقبلونهم ويفرضون التفاعل معهم كونهم أصغر منهم سنا و أقل نضجا و أصغر حجما مما يعرضهم لضغوط نفسية تجبرهم على تجنب التفاعل معهم لكن هذا لا يحدث مع كل المتفوقين الذين ينتقلون إلى صف دراسي أعلى ، خاصة الذين تكون بنيتهم الجسمية ضخمة أو يكونون طوال القامة لأن الاختلاف يقل ، أو الوسيمين الأنيقين ، لأنهم يجذبون الآخرين لهم بوسامتهم ، أو بأناقتهم زيادة على تفوقهم في الدراسة . (صليحة براك، 2021، صفحة 554) .

7.4. عدم توفر المعلم المؤهل

من المشكلات التي يعاني منها المتفوقون دراسيا عدم وجود معلم معد للتعامل مع مختلف فئات المتعلمين واحتياجاتهم بما في ذلك فئة المتفوقين دراسيا ، وغياب المعلم المؤهل يعني غياب الحافز الذي يسمح لهم بإبراز قدراتهم لغياب الأنشطة التعليمية المعدة لهم التي تتناسب معها وتساعدهم على توظيفها بشكل إيجابي واستغلالها كما يجب ، وهذا كثيرا ما يؤدي إلى تدميرهم من المعلم وكرههم للدراسة . وتعتمد بعضهم التأخر عن الدوام الدراسي ، وحتى التخلي بعضهم عنها نتيجة شعورهم بالإهمال بالإضافة إلى ذلك المعلم غير المؤهل لا يعرف خصائصهم العقلية النفسية والاجتماعية وهذا يتسبب في عدم فهمه لهم ولحاجاتهم ، كما يجعله كمعلم يجد صعوبة في التعامل معهم الأمر الذي كثيرا ما يتسبب في بهم ونفورهم من التفاعل معه ومن المادة التي يدرسها ، كما أن تدهور التفوق الدراء المعلم غير المعد نجده يهتم بالتحصيل الدراسي ويركز عليه ولا يعتم بالأنشطة الأخرى التي تعتبر بالنسبة للمتفوقين وسيلة للتعبير عن الذات والإبداع لجهله بقيمتها ودورها في رفع دافعيتهم للتعلم وتحبيبهم في الدراسة وإظهار قدراتهم وفي تحديد نشاطهم . (صليحة براك، 2021، صفحة 556) .

5. التنشئة الاجتماعية ودورها في رعاية التلاميذ المتفوقين دراسيا

إن رعاية الموهوبين تتطلب تضافر كافة المؤسسات التربوية من المجتمع بداية من الأسرة والمدرسة وامتداد إلى كافة المؤسسات المعنية بعملية التنشئة الاجتماعية ، وسوف يتناول فيما يلي دور كل من الأسرة والمدرسة في تقديم الرعاية اللازمة للأطفال الموهوبين :

1.5. دور الأسرة في رعاية الموهوبين

على كل حال يعمل الآباء بمثابة المصفاة التي تصفى أو تنقى القيم قبل نقلها إلى الطفل ، ويمثل الآباء دور المعلم في عملية التنشئة الاجتماعية كما يمثلون نماذج أو مثالا عليا أمام الأطفال يقتدون بها ويتقمصونها ويقلدونها .ومن هنا كانت أهمية تربية الآباء أنفسهم ، وحسن إعدادهم وتكوينهم وتزويدهم بالعلم والمعرفة والإيمان والعقيدة وتعاليم إسلامنا الحنيف .

ولقد دلت البحوث التي أجريت على أطفال المجتمع الأمريكي على أن هناك عدة أساليب يتبعها الآباء في التنشئة الاجتماعية منها الدفء أو العدوان أو الاعتداء ، و إتجاه التسامح و اتجاه الانضباط . وقد تبين أن الآباء الذين يمتازون بالدفء و الذين يستخدمون منهجا معتدلا في تقييد سلوك الطفل ، ويتبعون نظاما ثابتا قائما على أساس الحب مثل هؤلاء الآباء فينشأ أبنائهم وهم قادرون على إظهار وممارسة كثير من أوجه السلوك المرغوب فيها من ذاك التكيف أو الملائمة والمرونة واحترام الذات و الكفاءة أو المقدرة ، والضبط الذاتي بالنسبة لزملائه كما أن الأطفال يميلون إلى تقليد أنماط كثيرة من سلوك الآباء قد يتعرض الوالدان أحيانا للارتباك والحيرة بسبب ارتفاع قدرات طفلهم الموهوب والمتفوق بصورة ملحوظة ، وقد يشعرون بعدم الارتياح عندما يشير الآخرون إلى بعض الجوانب التي يختلف فيها طفلهم عن أقرانهم في العمر الطفل يحتاج إلى الشعور بأنه عادي ، فهو يتعرف بطريقة التعبير عن قدراته المتقدمة ، وعندما يسمع الكبار الذين يحترمهم يعبرون عن الأسى والإحباط ، وهنا يكمن أن تستفيد الأسر التي تعاني من هذا الصراع من العلاج الأسري أو من قراءة بعض الكتب

من هنا كانت مسؤولية الأسرة ومسؤولية أولياء الأمور لمعاونة الأسرة للمدرسة في أداء وظيفتها في إعداد وتنشئة جيل المستقبل هو توفير الجو الاجتماعي للموهوب داخل الأسرة ، بحيث يشعر الموهوب بأن أسرته توفر له الحماية والأمن ، والأمان ، و الحب ، و التقبل ، فيكون لديه الشعور بالانتماء لأسرة متماسكة يفخر بها بالانتماء إليها ، وفي دراسة " لجروسمان و ايزمان 1971 و بنج 1973 وهاري 1972 " ، حيث توصلوا إلى أنه لكي تنمو قدرة الأبناء على التفكير الابتكاري يجب على الوالدين أن يتجنبوا التسلط في معاملة الأبناء ، وتوصل سكايفر 1969 " إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الابتكاري ومعاملة الوالدين التي تتسم بالاستقلالية وتجنب التسلط ، كما توصل أن الوالدين يعاملون الأبناء المبتكرين والموهوبين بأساليب تتسم بالديمقراطية ، وفي دراسة لويسبيرج

وسبيرنجر 1961 " توصلا إلى ان الأطفال من طلاب الصف الرابع الابتدائي ذوي المستوى المرتفع من حيث القدرة على التفكير الابتكاري تتسم معاملة الوالدين له بالديمقراطية وتجنب التسلط ، كما أنهما متساهلان أما بعض التصرفات غير العادية التي يقوم بها الأبناء . (ماجدة السيد عبيد، 2014، ص، 04) .

2.5. دور المدرسة في رعاية الموهوبين

يمكننا أن نتمثل دور المدرسة في رعاية الموهوبين في طرح كرك وجالاجر (Kirk & Gallagher، 1979) عددا من الاعتبارات المرجحة لاختيار الأسلوب أو الترتيب الملائم للخدمة التعليمية للموهوبين و المتفوقين تمثلت فيما يلي:

-إذا تجاوز مستوى نمو الطفل في المجالات الجسمية والاجتماعية والعقلية والتعليمية مستوى عمره الزمني ، فإن إستراتيجية الإسراع التعليمي تكون أكثر ملائمة وفائدة بالنسبة له .

-إذا كان مستوى نمو الطفل في المجالات الجسمية و الاجتماعية والانفعالية متمشيا مع ، أو مطابقا لعمره الزمني ، بينما مستوى تحصيله الدراسي يفوق هذا العمر ، فإن إلحاقه بفصل خاص أو بغرفة مصادر إضافية يكون أكثر ملائمة له .

- عندما لا يتوافر في المدارس صغيرة العدد العدد الكافي من الموهوبين والمتفوقين لإنشاء فصل خاص بهم ، فإن تعليمهم داخل نطاق الفصول العادية مع الاستعانة بالإثراء أو الأساليب التعليم الفردي ، أو بمعلمين متخصصين يعملون معهم لبعض الوقت يكون أمرا ضروريا .

-إذا كانت أغلبية تلاميذ الفصل الملتحق به الطفل من ذوي الذكاء فوق المتوسط، ولم يكن الفصل خاصا بالموهوبين والمتفوقين ، فإنه يفضل استخدام الإثراء التعليمي داخل الفصل بدلا من الفصول الخاصة أو الإسراع التعليمي لعدم الحاجة إليها .

-إذا كان التلميذ من الموهوبين ضعاف التحصيل ، فإنه يجب توجيه عناية خاصة بدراسة مشكلاته الاجتماعية والانفعالية وجوانب ضعفه الأخرى متى وجدت ، ويعد الإرشاد النفسي وتوعية الوالدين ، و الاستعانة بالتعليم العلاجي أكثر أهمية بالنسبة للطفل من نوعية الفصل الذي يلحق به .

-إذا كان التباعد أو التباين بين جوانب نمو الطفل الموهوب واضحا مثلما هو الحال بالنسبة للأطفال الذين يحصلون على درجات ذكاء مرتفعة ، فإن أساليب التعليم الفردي تكون ضرورية ، ولاسيما إذا ما كان الطفل غير قادر على التكيف مع الأوضاع التربوية القائمة

-إذا استقر رأي القائمين على أمر النظام المدرسي على أن استخدام الإثراء داخل الفصول العادية هو الوضع المناسب أو الأمثل ، فإنه يفضل الاستعانة بمعلم متخصص في تعليم الموهوبين والمتفوقين وذلك لأن عددا كبيرا من المعلمين بحاجة إلى مساعدة أحد المتخصصين لتنفيذ الإثراء التعليمي داخل الفصول الدراسية العادية.

كما أوضحت نادية السرور (1998:63) أنه بالنسبة للطلاب الموهوبين والمتفوقين ممن ينتمون إلى مجتمعات تعاني من صعوبات ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية أو انفعالية ، تصبح المدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين هي البديل حيث تكون ملاذا ومنقذا لمقدراتهم العقلية وحاميا لها من الهدر والتراجع وقد ذهب فؤاد أبو حطب (2001) إلى أن استراتيجياتك الرعاية التربوية للطلاب الموهوبين و المتفوقين ليست منفصلة أو مستقلة عن بعضها البعض ، فالتعامل مع الإثراء على أنه إستراتيجية منفصلة عن غيرها من الاستراتيجيات فيه قدر كبير من الاصطناع ، كما أن أي إستراتيجية منفصلة عن غيرها من الاستراتيجيات فيه قدر كبير من الاصطناع ، كما أن إستراتيجية إذا لم تتضمن قدرا من الإثراء تصبح عديمة الجدوى ، فقفز الصفوف و إنهاء الدراسة في عدد أقل من السنوات (التسريع) لا يحمل معنى أكبر من ذلك ما لم يتضمن المنهج العادي تنمية القدرات العقلية العليا .. ولهذا " لا بد أن تتلائم برامج الإثراء لاستثمار الوقت المقتصد في أنشطة تنمي القدرات العقلية والمهارات الشخصية والاجتماعية من مستوى رفي " .

(عبد المطلب امين القريطي ، 2004 ، صفحة 354)

خلاصة الفصل

مثل المتفوقون مصدر عطاء و إسهام متميز تحتاج إليه جميع المجتمعات الإنسانية وتتمناها، وتعريف المجتمع للتفوق لا يأخذ بالحسبان قدرات الشخص فحسب، بل ينظر إليه بعين الإهتمام لحاجات المجتمع لما لهم من سمات متميزة في بعض مجالات النمو المختلفة ، وهذا يجعلهم بحاجة لرعاية تربوية خاصة من قبل المؤسسات الاجتماعية المتمثلة بالأسرة والمدرسة والرفاق، و يتضافر جهود هذه الجهات يمكننا زرع الثقة في نفوس أبنائنا المتفوقين والموهوبين، وتوجيههم لبناء شخصية متوازنة متكاملة ومساعدتهم على إبراز تفوقهم ومواهبهم وتوظيفها لما يخدم الأمة والمجتمع، متخطين بذلك كل مل يواجههم من صعاب نفسية و إجتماعية وتربوية، والتخفيف من حدة ما يتعرضون له في حياتهم الأسرية و الإجتماعية، لذا لا بد من التقرب منهم ومعرفتهم وفهم حاجاتهم من خلال مراعاة خصائص المتفوقين والموهوبين والذين يختلفون عن زملائهم الذين في نفس أعمارهم .

الجانِب المِيداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية ونتائج الدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية وحيثياتها
3. المجتمع الأصلي وعينة الدراسة
4. الحدود الزمنية للدراسة
5. الحدود المكانية للدراسة
6. أدوات جمع البيانات
7. الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

سنعرض في هذا الفصل أهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية ،والتي تعتبر المحور الأساسي لأي بحث علمي ،وذلك بتطبيق إجراءات الدراسة الإستطلاعية والأساسية حيث إتبعنا أسلوب العينة القصدية ، وتم ذلك بإستخدام المنهج السببي المقارن، كما حددنا الأداة و الأساليب الإحصائية .

3. منهج الدراسة:

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

ونظرا لطبيعة الموضوع الذي يهدف للكشف عن الفروق في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حسب متغير مستوى الطموح، فإنه يتوجب علينا اعتماد المنهج الوصفي المقارن.

2. الدراسة الاستطلاعية و حيثياتها:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في الأساس للتقرب من عينة الدراسة قصد التأكد من وجودها وامكانية التطبيق عليها، كما تهدف إلى التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، لذلك انطلقنا في الدراسة الاستطلاعية خلال شهر نوفمبر 2022، وذلك باختيار عينة (عرضية) قوامها 40 فردا من متوسطة "عبد الحميد ابن باديس" ولاية الوادي، وذلك بغرض قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، المتمثلة في مقياس مستوى الطموح ل: أكرم الحجوج (2004) ، ومقياس قلق الامتحان ل: غربي عبدالناصر (2015).

3. المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

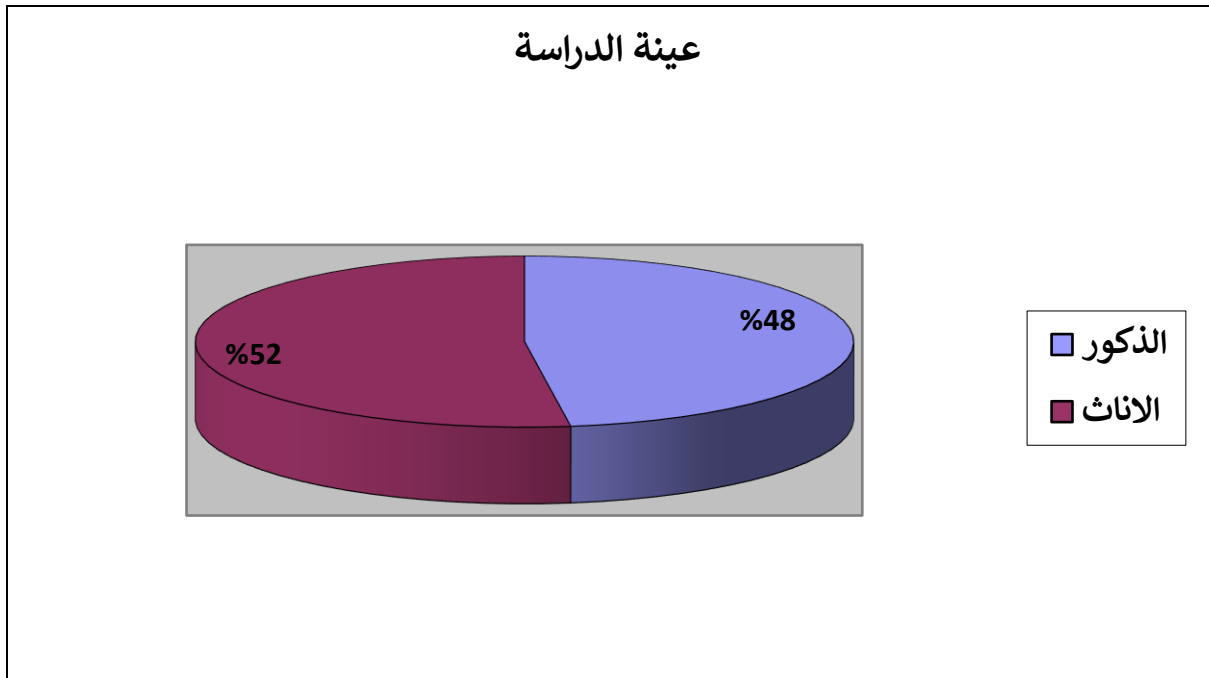
تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة عرضية (صدفة)، بحيث تم تصنيف أفراد مجتمع الدراسة البالغ عدد أفرادها (66) تلاميذ، حسب الجنس (ذكور، إناث)، فوجدنا أن عدد الإناث في مجتمع الدراسة الأصلي يبلغ (35) تلميذة، بينما يبلغ عدد التلاميذ الذكور (31) تلميذا.

ثم تم اختيار عينة الدراسة والمتكونة من (66) تلميذا، منهم (35) تلميذة من الإناث و (31) تلميذا من الذكور، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول 1 : توزيع أفراد العينة للدراسة حسب متغير الجنس

المجموع	الذكور		الإناث	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
عينة الدراسة	31	48 %	35	52 %
			66	100 %

يظهر من خلال الجدول السابق أن عدد التلاميذ في أن عدد التلاميذ في الدراسة يبلغ (66 تلميذ) منهم (31 تلميذ) ذكور أما عدد التلميذات بلغ (35 تلميذة).
والشكل التالي يبين ذلك:



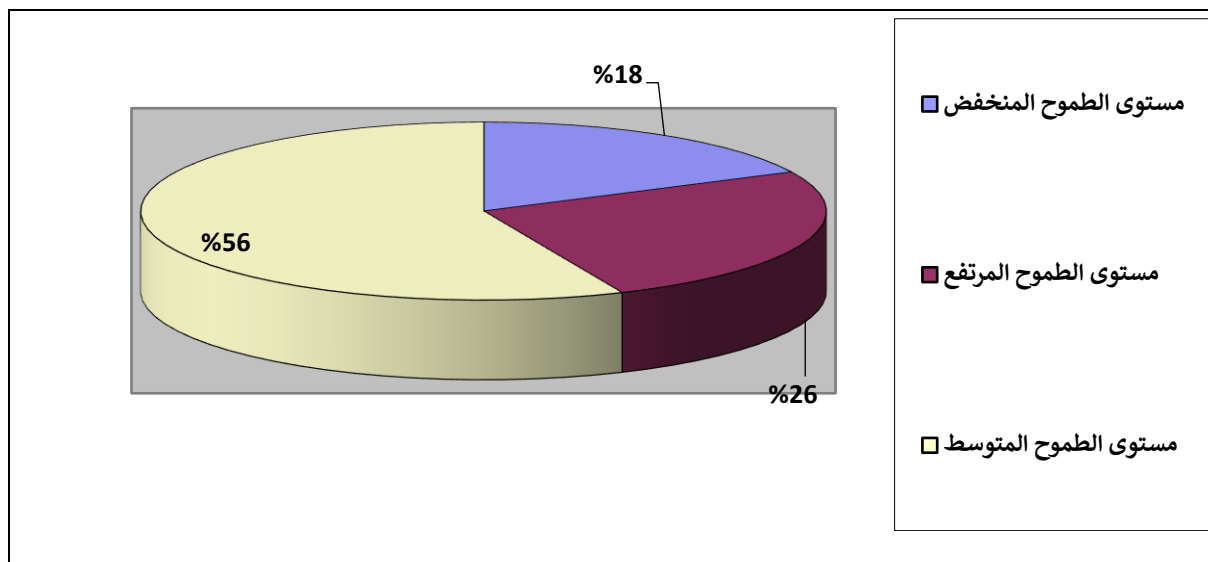
وبعد تطبيق مقياس مستوى الطموح على أفراد عينة الدراسة الأساسية، دلت النتائج على أن المستوى المتوسط هو السائد لدى معظم أفراد العينة، بينما التلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض والمرتفع أقل عدداً من ذوي مستوى الطموح المتوسط، ونظراً لكون دراستنا تهدف لقياس الفرق في قلق الامتحان حسب متغير مستوى الطموح لدى التلاميذ فقد تم استبعاد فئة التلاميذ ذوي مستوى الطموح المتوسط، لتتم المقارنة فيما بعد بين التلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع، والتلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض، والجدول التالي يظهر ذلك بالتفصيل:

جدول 2: تصنيف أفراد العينة حسب مستوى الطموح

النسبة المئوية	المجموع	التلميذات الإناث	التلاميذ الذكور	
18 %	27	09	18	مستوى الطموح المنخفض
26 %	39	26	13	مستوى الطموح المرتفع
/	66	35	31	المجموع
56 %	86	49	37	مستوى الطموح المتوسط (المستبعد من العينة)
100 %	152	84	68	المجموع الكلي

يظهر من خلال الجدول السابق أن (39) من أفراد عينة الدراسة الأساسية أثبتوا من خلال إجاباتهم على مقياس مستوى الطموح أن مستوى الطموح لديهم (مرتفع)، كما تبين أن (27) تلميذا من أفراد العينة لهم مستوى طموح منخفض، بينما أظهرت نتائج بقية الأفراد البالغ عددهم (86) تلميذا، أن مستوى الطموح السائد لديهم متوسط، وهي الفئة التي تم استبعادها من عينة الدراسة.

وفي ما يلي تمثيل لتصنيف أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مستوى الطموح السائد لديهم:



6. أدوات جمع البيانات:

تم الاعتماد في جمع بيانات الدراسة الميدانية على:

- مقياس مستوى الطموح ل: أكرم الحجوج (2004)
- مقياس قلق الامتحان ل: غربي عبد الناصر (2015)

وفي ما يلي يتم عرض وصف المقاييس ونتائج حساب الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات لهما، والتي تضمنت (الصدق التمييزي، والثبات بطريقة ألف كرونباخ، والتجزئة النصفية):

1. مقياس مستوى الطموح ل: أكرم الحجوج (2004)

ويتكون المقياس من 70 بنداً، بحيث تتم الإجابة على بنود المقياس بإحدى البدائل التالية (أبداً/ أحياناً/ دائماً) بحيث تعطى:

- الدرجة: 1 للبديل أبداً
- الدرجة: 2 للبديل أحياناً
- الدرجة: 3 للبديل دائماً

وفي الدراسة الحالية يتم تصنيف أفراد العينة وفق هذا المقياس، حسب الدرجة المحصل عليها، إلى ثلاثة مستويات:

❖ المستوى الأول: منخفض.

❖ المستوى الثاني: متوسط.

❖ المستوى الثالث: مرتفع.

والجدول الموالي يوضح ذلك بالتفصيل:

جدول 3: تصنيف مستويات مستوى الطموح

الدرجة	التصنيف
من 70 إلى 116 درجة	مستوى الطموح المنخفض
من 117 إلى 163 درجة	مستوى الطموح المتوسط
من 164 إلى 210 درجة	مستوى الطموح المرتفع

صدق مقياس مستوى الطموح:

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

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

• **الصدق التمييزي:** يسمى بصدق المقارنة الطرفية، وفيها يقسم الاختبار إلى قسمين، ويقارن متوسط الثلث الأعلى لمتوسط الثلث الأقل، وأحيانا يقارن (27%) من الأقوياء يمثلهم من الضعفاء، فإذا ثبت أن الأقوياء أقوى في الاختبار وأن الضعفاء ضعفاء في الاختبار، دل ذلك على أن درجة صدق الاختبار كبيرة. (الطبيب: ص 218-217)

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس مستوى الطموح على العينة الاستطلاعية المكونة من (40) فردا، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار (27%) من أعلى الترتيب (11 فردا)، و (27%) من أدنى الترتيب (11 فردا)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فدللت النتائج المحصل عليها على الآتي:

جدول 4: نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة الطرفية لمقياس مستوى الطموح

القرار	مستوى دلالة "ت"	"ت"	مستوى دلالة "ف"	قيمة "ف"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	
دالة	0.000	8.479	0.508	0.454	9.048	117.45	11	الأقوياء
					8.54	149.27	11	الضعفاء

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة "ف" المساوية لـ: (0.454)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0.508) وهو أكبر تماما من (0.05) فإنه غير دال إحصائيا، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين

متجانستين، ويظهر أيضا من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (8.479)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماما من (0.000) فإنه دال إحصائيا.

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

ثبات مقياس مستوى الطموح:

ويقصد بالثبات أن يعطي الاختبار نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة. (إبراهيم، 2000، ص165)

تم في الدراسة الحالية قياس ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

• الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار ويعمل هذا المعامل على ربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة ثبات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (معمرية، 2007، ص148)

وفي الدراسة الحالية تم تقدير ثبات مقياس مستوى الطموح من بيانات عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا كرونباخ، وفي ما يلي النتائج المحصل عليها:

جدول 5: يوضح ثبات مقياس مستوى الطموح بطريقة ألفا كرونباخ

حجم العينة	عدد البنود	ألفا كرونباخ
40	70	0.739

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس مستوى الطموح يساوي (0.739) مما يدل على أن البعد الأول من المقياس ثابت.

• الثبات بالتجزئة النصفية: وهي الطريقة التي يجرى استخدامها لمعرفة مدى ثبات الاختبار وذلك بتقسيم الاختبار

الواحد إلى جزئين بنود فردية وبنود زوجية ويتم حساب معامل الارتباط بينهم. (يونس، 2009، ص505)

تم حساب ثبات مقياس مستوى الطموح بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 6: يوضح الثبات لمقياس مستوى الطموح بالتجزئة النصفية

إرتباط الجزئين	سبيرمان براون	جيتمان	ألفا كرونباخ	
			الجزء الأول	الجزء الثاني
0.757 .	0.862	0.859	0.597	0.466

من خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط " سبيرمان- براون " بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـ: (0.862)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيتمان (0.859) وهي دال أيضا وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للاستعمال في الدراسة.

● مقياس قلق الامتحان لـ: غربي عبد الناصر (2015)

يتكون المقياس من 33 بنداً، مقسمة إلى ثلاثة أبعاد، بحيث أن البند الأول يتعلق بقلق الاستعداد للامتحان (قبل الامتحان)، البند الثاني يتعلق بقلق أداء الامتحان (أثناء الامتحان)، والبند الثالث يتعلق بقلق انتظار نتيجة الامتحان (بعد الامتحان). وفي ما يلي يتم عرض جدول يوضح بالتفصيل عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان:

جدول 7: عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان

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

ويتكون مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية من (25) بنداً موجبا، و (08) بنود سالبة، وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول 8: البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان

البنود الموجبة	البنود السالبة	
أرقام البنود	30-25-21-18-16-10-7-4	باقي البنود
عدد البنود	08	25
العدد الكلي	33 بنداً	

يتم تطبيق المقياس على أفراد تزيد أعمارهم عن (11 سنة)، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس، وذلك بوضع علامة (X) أمام أحد البدائل الخمسة المتاحة (لا، نادراً، أحياناً، غالباً، نعم)، وبعد إنهاء الأفراد للإجابة على جميع بنود المقياس، يتم استلام الاجابات، ثم إعطاء درجة لكل إجابة، بحسب البديل المختار من طرف التلميذ، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول 9: درجات بدائل مقياس قلق الامتحان

البديل	لا	نادراً	أحياناً	غالباً	نعم
البنود الموجبة	01	02	03	04	05
البنود السالبة	05	04	03	02	01

وبناء عليه تصنف درجات قلق الامتحان إلى 03 مستويات كما يوضحه الجدول التالي:

جدول 10: تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي

التصنيف	الدرجة
مستوى قلق الامتحان المنخفض	من 33 إلى 76 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	من 77 إلى 120 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	من 121 إلى 165 درجة

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

جدول 11: تصنيف مستويات قلق الامتحان في كل مقياس فرعي (بعد)

التصنيف	الدرجة
مستوى قلق الامتحان المنخفض	من 11 إلى 25 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	من 26 إلى 40 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	من 41 إلى 55 درجة

وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال حساب (صدق المحتوى، الصدق التمييزي، الصدق الذاتي، الصدق التلازمي (مقياس السنباطي وآخرون)، الاتساق الداخلي، الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية) ودلت كلها على صدق وثبات المقياس. (غربي، 2015)

● **الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان:** تم حساب الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان على العينة الاستطلاعية المكونة من (40) فردا، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار (27%) من أعلى الترتيب (11 فردا)، و (27%) من أدنى الترتيب (11 فردا)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فدللت النتائج المحصل عليها على الآتي:

جدول 12: بوض نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة الطرفية لمقياس قلق الامتحان

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى دلالة "ف"	قيمة "ت"	مستوى دلالة "ت"	القرار
الأقوياء	11	159.09	2.88	4.07	0.057	13.615	0.000	دالة
الضعاف	11	97.18	14.8					

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (13.615)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماما من (0.05) فإنه دال إحصائيا.

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

ثبات مقياس قلق الامتحان:

تم في الدراسة الحالية قياس ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

● **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:**

وفي الدراسة الحالية تم تقدير ثبات مقياس قلق الامتحان من بيانات عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا كرونباخ، وبما أن المقياس يتكوّن من 3 أبعاد، فإن قياس الثبات بطريقة ألفا كرونباخ يقتضي قياس الثبات لكل بعد من ابعاد المقياس على حدا، وفي ما يلي النتائج المحصل عليها:

جدول 13: يوضح ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ

حجم العينة	أبعاد المقياس	عدد البنود	ألفا كرونباخ
40	البعد الأول: قلق الاستعداد للامتحان	11	0.850
	البعد الثاني: قلق أداء الامتحان	11	0.829
	البعد الثالث: قلق انتظار نتيجة الامتحان	11	0.864

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ للبعد الأول يساوي (0.850) مما يدل على أن البعد الأول من المقياس ثابت، كما أن معامل الثبات ألفا كرونباخ للبعد الثاني يساوي (0.829) مما يدل على أن البعد الثاني من المقياس ثابت، وتشير النتائج كذلك إلى أن معامل الثبات ألفا كرونباخ للبعد الثالث يساوي (0.864) مما يدل على أن البعد الثالث من المقياس ثابت.

● **الثبات بالتجزئة النصفية:** تم حساب ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 14: يوضح الثبات لمقياس قلق الامتحان بالتجزئة النصفية

إرتباط الجزئين	سبيرمان براون	جيتمان	ألفا كرونباخ	
			الجزء الأول	الجزء الثاني
0.737	0.849	0.841	0.928	0.907

من خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط "سبيرمان - براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر ب: (0.849)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيتمان (0.841) وهي دال أيضا وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للاستعمال في الدراسة.

7. الأساليب الإحصائية:

بعد إدخال البيانات للحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تمت معالجتها بالأساليب التالية:

- ❖ المتوسط الحسابي.
- ❖ الانحراف المعياري.
- ❖ اختبار "T.test". لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية ، والتي تعتبر المحور الأساسي لأي بحث علمي، وذلك بتطبيق إجراءات الدراسة حيث إتبعنا أسلوب العينة القصدية، وتم ذلك بإستخدام المنهج الوصفي المقارن، كما حددنا الأداة والأساليب الإحصائية، وهذا سنقول في الفصل الثاني بعرض ومناقشة النتائج التي تحصلنا عليها

الفصل السادس

نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى
2. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية
3. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة
4. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية العامة

تمهيد:

تطرقنا في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق ادوات الدراسة وذلك للتحقق من صحة الفرضيات المطروحة في الدراسة .

في هذا الفصل تناولت الدراسة بتقسيم العينة حسب مستوى الطموح (مستوى مرتفع ومستوى منخفض) حسب تصنيف المقياس بحيث توصلت إلى النتائج التالية .

1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية بوجود فرق دال إحصائي في قلق الاستعداد للامتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض.

جدول 15: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المرتفع في قلق الاستعداد للامتحان:

الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة
1	31	25	32	17	24	9	46	33	24
2	33	26	41	18	21	10	23	34	34
3	27	27	42	19	37	11	27	35	25
4	24	28	21	20	28	12	41	36	22
5	21	29	23	21	21	13	32	37	38
6	29	30	24	22	44	14	34	38	37
7	32	31	37	23	38	15	28	39	29
8	21	32	27	24	43	16	31		

يظهر من خلال الجدول السابق أقل درجة تم الحصول عليها في قلق الاستعداد للامتحان للتلاميذ ذوي الطموح المرتفع هي الدرجة (21) والتي حصل عليها الأفراد (5،8،18،21) أما بالنسبة لأعلى درجة تم الحصول عليها هي الدرجة (46) والتي حصل عليها رقم (9)

وفي ما يلي جدول يوضح نتائج أفراد العينة في مستوى الطموح المنخفض.

جدول 16: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المنخفض في قلق الاستعداد للامتحان

الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة
1	34	15	25	8	26	22	22
2	39	16	42	9	43	23	25
3	27	17	32	10	36	24	35
4	41	18	41	11	37	25	38
5	43	19	37	12	43	26	48
6	44	20	44	13	37	27	39
7	49	21	27	14	43		

يظهر من خلال الجدول السابق يظهر من خلال الجدول السابق أن أقل درجة تم الحصول عليها في قلق الاستعداد للامتحان للتلاميذ ذوي الطموح المنخفض هي الدرجة (22) والتي حصل عليها الأفراد (22) أما بالنسبة لأعلى درجة تم الحصول عليها هي الدرجة (49) والتي حصل عليها رقم (7)

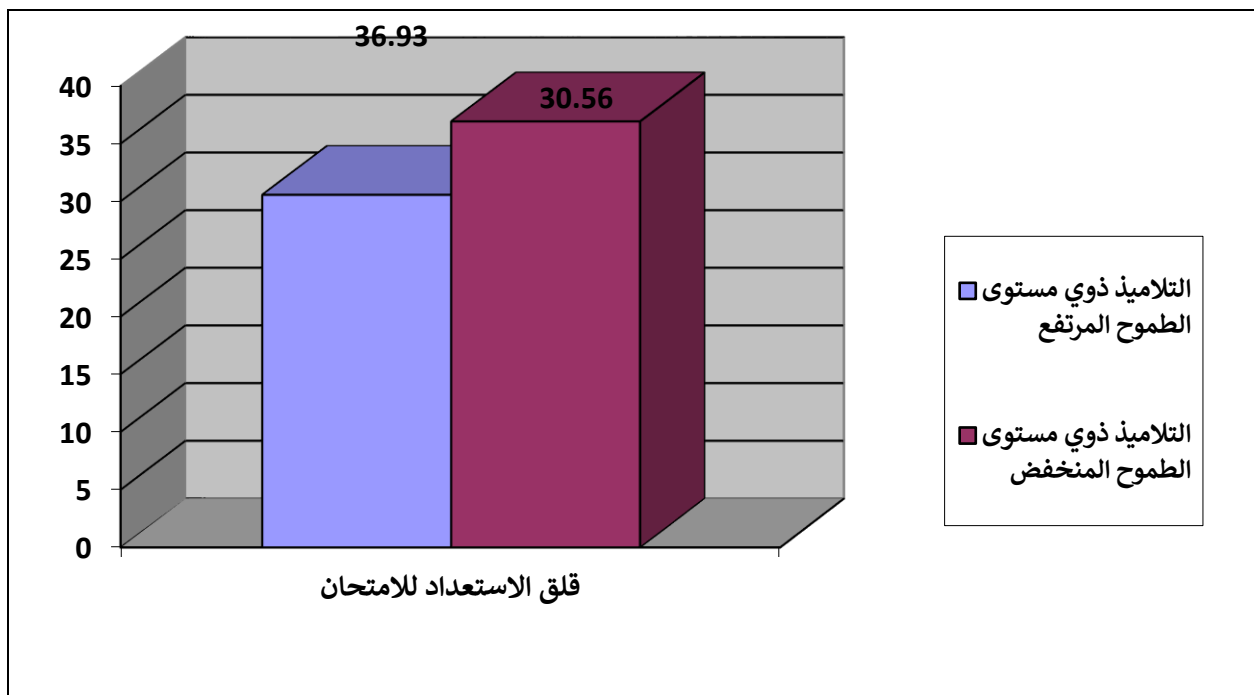
ومن خلال ما سبق من نتائج تبين أن نتائج التلاميذ ذوي الطموح المرتفع في قلق الاستعداد للامتحان أقل من نتائج التلاميذ ذوي الطموح المنخفض في قلق الاستعداد للامتحان.

جدول 17: يوضح مستوى قلق الاستعداد للامتحان للتلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع ومستوى الطموح المنخفض..

البعد الأول		المجموع	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين
قلق الاستعداد للامتحان	التلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع	1192	30.5641	6.36
	التلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض	997	36.92593	

يتبين من خلال الجدول السابق المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع أقل من المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض والفرق بينهما يساوي (6.36) اذن هناك فروق دالة احصائيا بين التلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع والتلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض في قلق الاستعداد للامتحان .

والشكل التالي يوضح ذلك:



وللتأكد من دلالة الفرق الاحصائية بين متوسطي المجموعتين، يتم في ما يلي عرض نتائج حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق في قلق الاستعداد للامتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض:

جدول 18: دلالة الفرق في قلق الاستعداد للامتحان حسب متغير مستوى الطموح

القرار	مستوى دلالة "ت"	"ت"	مستوى دلالة "ف"	قيمة "ف"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	
دالة	0.001	3.415	0.750	0.103	7.43	30.56	39	1
					7.46	36.93	27	2

1. تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع

2. تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المنخفض

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (3.415)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.001) وهو أصغر تماماً من (0.05) فإنه دال إحصائياً.

ومنه يمكن القول أنه يوجد فرق دال إحصائياً في قلق الاستعداد للامتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض. وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الأولى في الدراسة الحالية

2. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية على أنه يوجد فرق دال إحصائياً في قلق أداء الامتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض.

جدول 19: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المرتفع في قلق أداء الامتحان

الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد
19	33	43	25	35	17	23	9	26	1
31	34	34	26	32	18	44	10	23	2
18	35	21	27	21	19	43	11	37	3
27	36	39	28	22	20	43	12	21	4
32	37	23	29	28	21	35	13	35	5
31	38	25	30	41	22	27	14	41	6
23	39	21	31	37	23	25	15	39	7
		23	32	23	24	31	16	32	8

يظهر من خلال الجدول السابق أن أقل درجة تم الحصول عليها في قلق أداء الامتحان للتلاميذ ذوي الطموح المرتفع هي الدرجة (19) والتي حصل عليها الفرد رقم (33) أما بالنسبة لأعلى درجة تم الحصول عليها هي الدرجة (44) والتي حصل عليها الفرد رقم (10).

جدول 20: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المنخفض في قلق أداء الامتحان

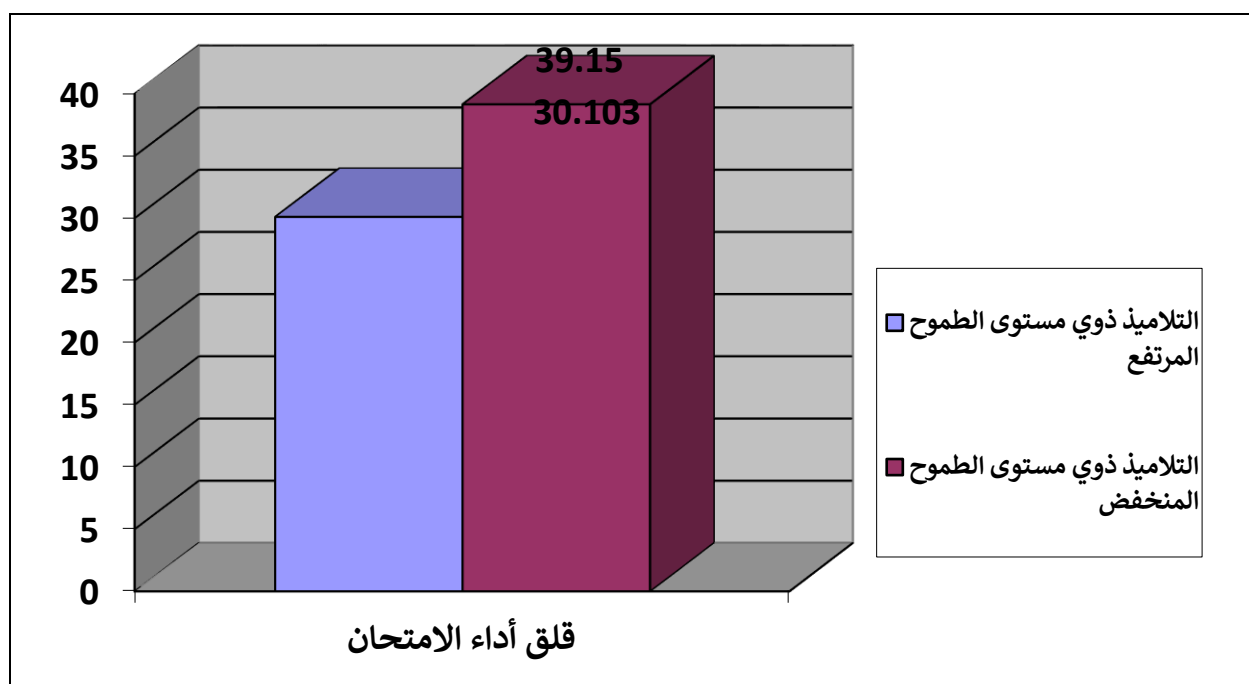
الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد
39	22	39	15	29	8	28	1
37	23	33	16	43	9	46	2
48	24	29	17	30	10	39	3
39	25	35	18	39	11	35	4
53	26	32	19	33	12	51	5
47	27	44	20	41	13	39	6
		47	21	50	14	32	7

جدول 21:

يظهر من خلال الجدول السابق أن أقل درجة تم الحصول عليها في قلق أداء الامتحان للتلاميذ ذوي الطموح المنخفض هي الدرجة (28) والتي حصل عليها الفرد (10) أما بالنسبة لأعلى درجة تم الحصول عليها هي الدرجة (53) والتي حصل عليها الفرد رقم (26)

البعد الثاني		المجموع	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين
قلق أداء الامتحان	التلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع	1174	30.10256	9.045
	التلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض	1057	39.14815	

يتبين من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع أقل من المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض والفرق بينهما يساوي (9.045) اذن هناك فروق دالة احصائية بين التلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع والتلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض في قلق أداء الامتحان والشكل التالي يوضح ذلك:



وللتأكد من دلالة الفرق الاحصائية بين متوسطي المجموعتين، يتم في ما يلي عرض نتائج حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق في قلق أداء الامتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض:

جدول 22: دلالة الفرق في قلق أداء الامتحان حسب متغير مستوى الطموح

القرار	مستوى دلالة "ت"	"ت"	مستوى دلالة "ف"	قيمة "ف"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	
دالة	0.000	4.741	0.313	1.034	7.86	30.1	39	1
					7.26	39.15	27	2

1. تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع

2. تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المنخفض

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (4.741)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماماً من (0.05) فإنه دال إحصائياً.

ومنه يمكن القول أنه يوجد فرق دال إحصائياً في قلق أداء الامتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض:

وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الثانية في الدراسة الحالية

3. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية توجد فروق ذات دلالة إحصائية لذوي مستوى الطموح المرتفع في قلق انتظار نتيجة الامتحان.

جدول 23: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المرتفع في قلق انتظار نتيجة الامتحان

الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد
27	33	41	25	24	17	32	9	22	1
41	34	26	26	21	18	34	10	32	2
29	35	31	27	37	19	41	11	17	3
25	36	35	28	23	20	26	12	46	4
21	37	37	29	27	21	38	13	32	5
32	38	21	30	32	22	41	14	31	6
28	39	32	31	29	23	33	15	34	7
		42	32	32	24	37	16	27	8

يظهر يتبين أن أقل درجة تم الحصول عليه في مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط هي الدرجة (17) والتي حصل الفرد رقم (3) بينما حصل الفرد رقم (4) على أعلى قيمة وهي (46) درجة.

جدول 24: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المنخفض في قلق انتظار نتيجة الامتحان

الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد
33	22	38	15	32	8	39	1
31	23	37	16	21	9	33	2
27	24	52	17	39	10	21	3
32	25	47	18	32	11	41	4
48	26	37	19	41	12	26	5
33	27	38	20	46	13	36	6
		33	21	38	14	38	7

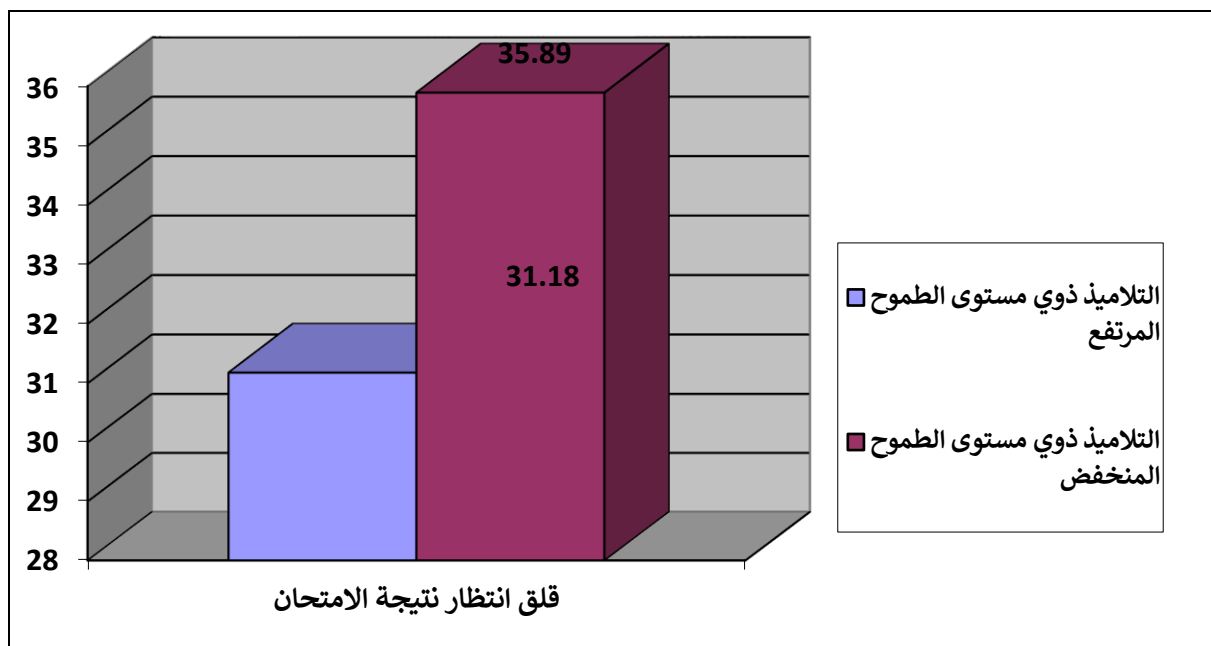
يتبين أن أقل درجة تم الحصول عليه في مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط هي الدرجة (21) والتي حصل الفرد رقم (3) بينما حصل الفرد رقم (17) على أعلى قيمة وهي (52) درجة.

جدول 25: دلالة الفرق في قلق انتظار نتيجة الامتحان حسب متغير مستوى الطموح

الفرق بين المتوسطين	المتوسط الحسابي	المجموع	البعد الثالث
4.709	31.17949	1216	التلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع
	35.88889	969	التلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض

يتبين من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع أقل من المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض والفرق بينهما يساوي (4.709) إذن هناك فروق دالة إحصائية بين التلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع والتلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض في قلق انتظار نتيجة الامتحان.

والشكل التالي يوضح ذلك:



وللتأكد من دلالة الفرق الاحصائية بين متوسطي المجموعتين، يتم في ما يلي عرض نتائج حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق في قلق انتظار نتيجة الامتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض:

جدول 26: دلالة الفرق في قلق انتظار نتيجة الامتحان حسب مستوى الطموح

القرار	مستوى دلالة "ت"	"ت"	مستوى دلالة "ف"	قيمة "ف"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	
دالة	0.01	2.646	0.832	0.045	6.86	31.18	39	1
					7.46	35.89	27	2

1. تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي مستوى الطموح المرتفع

2. تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي مستوى الطموح المنخفض

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (2.646)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.01) وهو أصغر تماماً من (0.05) فإنه دال إحصائياً.

ومنه يمكن القول أنه يوجد فرق دال إحصائياً في قلق انتظار نتيجة الامتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض.

وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الثالثة في الدراسة الحالية

4. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية العامة:

تنص الفرضية على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية لذوي

جدول 27: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المرتفع في قلق الامتحان (الكلية)

الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد
75	33	104	25	74	17	76	9	130	1
99	34	100	26	65	18	109	10	83	2
84	35	104	27	111	19	87	11	79	3
75	36	72	28	72	20	113	12	115	4
108	37	76	29	83	21	88	13	92	5
109	38	86	30	117	22	87	14	80	6
85	39	106	31	106	23	91	15	81	7
		78	32	107	24	79	16	96	8

من خلال الجدول السابق يمكن القول أن أقل درجة تم الحصول عليه في مقياس قلق الامتحان الكلية لدى تلاميذ الرابعة متوسط في الدرجة (89) والتي حصل الفرد رقم (15) بينما حصل الفرد رقم (5) على أعلى قيمة وهي (136) درجة.

جدول 28: نتائج أفراد العينة ذوي مستوى الطموح المنخفض في قلق الامتحان (الكلية)

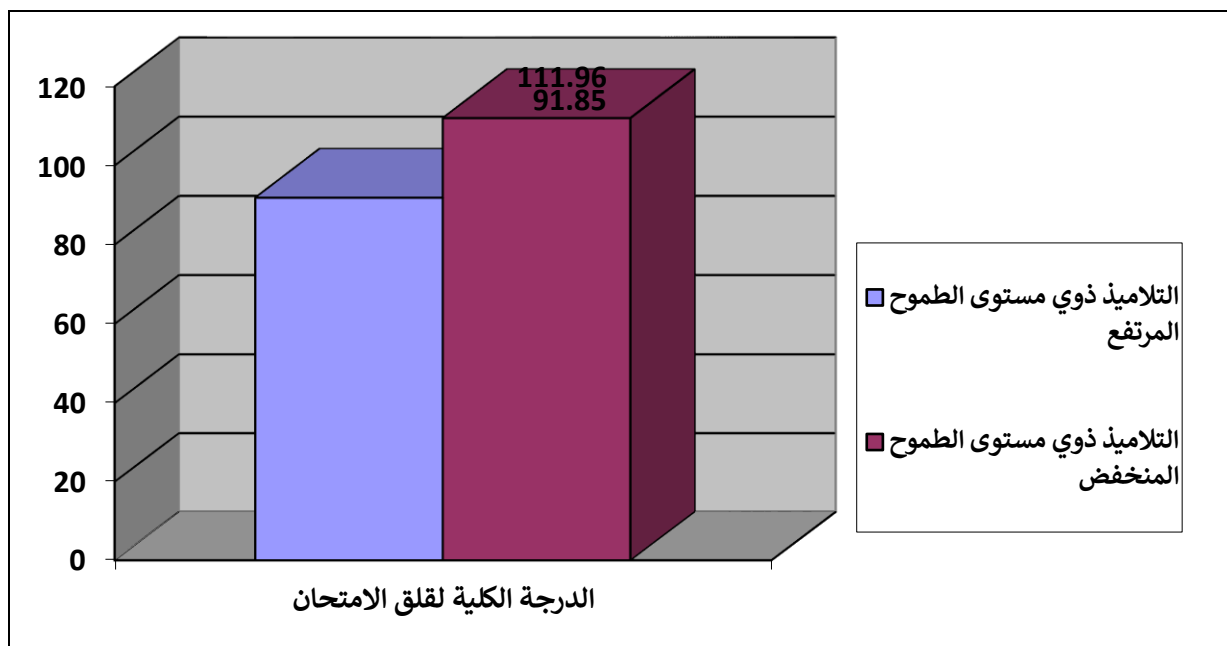
الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد	الدرجة	الفرد
114	22	89	15	112	8	99	1
96	23	105	16	115	9	94	2
97	24	117	17	94	10	119	3
104	25	124	18	126	11	110	4
124	26	118	19	108	12	136	5
104	27	118	20	126	13	134	6
		117	21	128	14	95	7

تظهر نتائج الجدول السابق أن أقل درجة تم الحصول عليه في مقياس قلق الامتحان الكلية لدى تلاميذ الرابعة متوسط في الدرجة (89) والتي حصل الفرد رقم (15) بينما حصل الفرد رقم (5) على أعلى قيمة وهي (136) درجة.

جدول 29: دلالة الفرق في قلق الإمتحان حسب مستوى الطموح

الفرق بين المتوسطين	المتوسط الحسابي	المجموع	المقياس الكلي
20.1168	91.84615	3582	التلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع
	111.963	3023	التلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض

يتبين من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع أقل من المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض والفرق بينهما يساوي (20.1168) اذن هناك فروق دالة احصائية بين التلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع والتلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض في قلق الامتحان. والشكل التالي يوضح ذلك:



وللتأكد من دلالة الفرق الاحصائية بين متوسطي المجموعتين، يتم في ما يلي عرض نتائج حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق في قلق الامتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض:

جدول 30: دلالة الفرق في قلق الامتحان حسب متغير مستوى الطموح

القرار	مستوى دلالة "ت"	"ت"	مستوى دلالة "ف"	قيمة "ف"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	
دالة	0.000	5.456	0.17	1.96	15.72	91.85	39	1
					13.15	111.96	27	2

1. تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع

2. تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المنخفض

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (5.456)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماماً من (0.05) فإنه دال إحصائياً.

ومنه يمكن القول أنه يوجد فرق دال إحصائياً في قلق الامتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض:

وبالتالي تحققت الفرضية العامة في الدراسة الحالية

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

ظهرت نتائج الفرضية الجزئية الأولى أن المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى المنخفض يقارب (37) بينما بلغ المتوسط الحسابي لأقرانهم من ذوي مستوى الطموح المرتفع (30,5) فقط في قلق الاستعداد للامتحانات.

وهو ما يبين أنه كلما ارتفع مستوى الطموح لدى التلاميذ انخفض قلق الامتحان، وخصوصا في مجال الاستعداد للامتحان ويمكن تفسير ذلك بأن انخفاض مستوى الطموح مؤشر قوي على خلل في القدرات المعرفية لدى التلميذ بحيث يعيش التلميذ بلا هدف واضح لمستقبله العلمي والعملية وهو ما يخفض من دافعيته للتعلم، ومن رغبته في النجاح.

ولذا فإن ذلك يجعل التلميذ يهمل واجباته المدرسية ولا يركز أثناء الدرس ، ولا يهتم لشرح الأستاذ في القسم ، كما أن أغلب هؤلاء التلاميذ، لا تكون لهم كراريس منظمة ولا يكتبون كل الدروس التي يتلقونها، بل إن البعض منهم يكون كثير الغياب والدراسة و يفوت الكثير من الحصص كما أن منهم المشاغب ، وكثير المشاكل مع زملائه مع الاساتذة وهو ما يجعله عرضة للطرد من القسم أحيانا ومن المدرسة أحيانا أخرى.

كل هذه الظروف تؤثر بشكل واضح على التلميذ عندما يقترب عند الامتحانات ، ويكون مضطر إلى بداية المراجعة و التحضير لاجتياز الامتحانات فيجد أن معظم الدروس لم يفهمها بشكل جيد ، وبعض الدروس لم يحضر لها صلا ولم يكتبها في كراسه، و بالتالي يتعرض لقلق شديد أثناء الاستعداد للامتحان ، ومما يزيد في قلقه ضغط الوالدين وخاصة الأم عادة رغبتهما في تحصيله على نتائج دراسة جيدة، ومن جهة أخرى ضغط المدرسة والأساتذة، وخوفه من الرسوب.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

أظهرت نتائج الفرضية الجزئية الثانية أن متوسط الحسابي لتلاميذ رابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المنخفض يقارب (39.1) بينما بلغ متوسط الحسابي لأقرانهم من ذوي المستوى الطموح المرتفع (30.1) في قلق أداء الإمتحان.

وهو ما بين أنه كلما ارتفع مستوى الطموح لدى تلاميذ الرابعة متوسط انخفض قلق الإمتحان، خصوصا في مجال قلق الأداء الإمتحان ويمكن تفسير ذلك، بأن انخفاض مستوى الطموح مؤشر قوي على المشكلات داخل القسم، بحيث يكون التلميذ غير قادر على التعامل بشكل جيد مع الأستاذ وهذا بدوره يؤثر على مشاركته أثناء الدرس و إستيعابه للمعلومات ،وهذا ما يجعل التلميذ يكره الأستاذ وبالتالي تتكون لديه العديد من المشكلات، بالإضافة إلى الإزعاج من قبل زملائهم المتنمرين وتؤثر العلاقة بين التلاميذ مما يجعل بعضهم يعزلون عن الدراسة.

كل هذه المواقف تؤثر بشكل واضح على التلميذ أثناء أداء الإمتحان، لأن فترة الدراسة لم يتلقى الدروس الكافية، وبعض الدروس لم يستوعبها بشكل جيد، وبالتالي يتعرض للقلق أثناء أداء الإمتحان، ومما يزيد في قلقه المعاملة السيئة من طرف الأساتذة من جهة ومن تنمر زملائهم من جهة أخرى.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

أظهرت نتائج الفرضية الجزئية الثالثة أن المتوسط الحسابي لتلاميذ الرابعة متوسط مستوى الطموح المنخفض يقارب (36) بينما بلغ المتوسط الحسابي لأقرانهم من ذوي مستوى الطموح المرتفع (31) فقط في قلق إنتظار نتيجة الإمتحان. وهو ما يبين أنه كلما إرتفع مستوى الطموح لدى تلاميذ الرابعة المتوسط إنخفض قلق الإمتحان، خصوصا في مجال قلق إنتظار نتيجة ويمكن تفسير ذلك، بأن إنخفاض مستوى الطموح مؤشر قوي على طموح الوالدين، حيث ضغط الوالدين على التلميذ من أجل أن يتحصل على نتائج عالية وقد يكون هذا راجع لمهنة الأب، حيث يسعى الأب أن تكون مهنة ابنه في نفس مجاله.

هذا ما إختلف مع دراسة رزيقة وآخرون (2012) بينت أن لمهنة الأب ليس لها علاقة بمستوى الطموح، وذلك يرجع إلى ذاتية الفرد، فقد يكون الفرد غير متوافق مع أسرته خصوصا مع والده، أو نبذ وتحفيز لمهنة والده، وبما أن عينة هذه الدراسة من فئة المراهقة و أكدوا أن هذه الفئة تكون في تقلبات فزيولوجية و إنفعالية. وذلك يؤثر بشكل واضح على التلميذ أثناء إنتظار نتيجة الإمتحان، ذلك راجع لضغط الوالدين على إبنهم، هذا ما يجعله في قلق مستمر أثناء إنتظار النتيجة والخوف من التحصل على نتيجة ضعيفة .

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة :

أظهرت نتائج الفرضية العامة أن المتوسط الحسابي لتلاميذ الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المنخفض يقارب (112) بينما بلغ المتوسط الحسابي لأقرانهم من ذوي مستوى الطموح المرتفع (92) في قلق الإمتحان - وهو ما يبين أنه كلما إرتفع مستوى الطموح لدى تلاميذ الرابعة متوسط إنخفض قلق الإمتحان، ويمكن تفسير ذلك على أن بعض العوامل التي تؤدي إلى قلق الإمتحان لدى التلاميذ من ضغط الوالدين وقسوة بعض الأساتذة وإزعاج الزملاء وبالتالي يكون التلميذ غير مهيا للإمتحانات مما يدفعه للقلق. - وهذا ما إختلف مع دراسة نصيرة (2017) تؤكد أنه مهما تكن درجة مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فإنها لا تؤثر على قلق الإمتحان لديه. - وإختلفت مع دراسة حسانين (2000) إلى وجود علاقة سالبة بين قلق الإمتحان ومستوى الطموح، وإن الشخص الطموح أكثر إستبصارا بذاته ولديه القدرة على مواجهة المواقف وتحقيق أهدافه لذلك فهو أكثر ثقة في الإمتحان وعلى العكس من ذلك التلاميذ منخفضي الطموح أقل ثقة في الإمتحان من غيرهم. - فالتلميذ صاحب المستوى المتوسط أو فوق المتوسط وتجدد يطمح إلى تحقيق نتائج مؤهلة إلى النجاح والإلتحاق بمعهد الطب مثلا فهذا يطلب شئ من المستحيل وهو مُعرض لقلق الإمتحان أكثر من غيره.

الخلاصة

تعالج الدراسة الحالية موضوع أثر مستوى الطموح بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسطة المتفوقين دراسيا

تمت دراسة الموضوع بالإعتماد على المنهج السبي المقارن وعلى عينة قوامها (66) تلميذا، وبالإعتماد على النتائج التي حصلوا عليها تم حساب الخصائص السيكمومترية للأداة، وتبين أنها صادقة وثابتة فهي صالحة لتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. وجود فرق دال إحصائية في قلق الإستعداد للإمتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض.
2. وجود فرق دال إحصائيا في قلق أداء الإمتحان بين متوسط درجات تلاميذ الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض.
3. وجود فرق دال إحصائيا في قلق إنتظار نتيجة الإمتحان بين متوسط درجات تلاميذ سنة الرابعة متوسط ذوي مستوى طموح مرتفع، ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى طموح منخفض.
4. وجود فرق دال إحصائيا في قلق الإمتحان بين متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذوي مستوى الطموح المرتفع ومتوسط درجات زملائهم من ذوي مستوى الطموح المنخفض.

التوصيات

1. الإهتمام بفئة المتفوقين دراسيا.
2. تنظيم دورات تحسسية و إرشادية لفئة المتفوقين
3. تدريب التلاميذ من قبل مختصين لكيفية التعامل مع قلق الإمتحان.
4. تخصيص يوم في الأسبوع للتلاميذ لطرح مشكلاتهم.
5. توعية التلاميذ نحو مستقبلهم من خلال التعرف على إمكانياتهم الحقيقية وتعلمهم مهارات التخطيط للمستقبل.

المقترحات

- من خلال ماسبق من نتائج نقدم فيما يلي جملة من المقترحات تكون بمثابة آفاق بحثية :
- دراسة موضوع مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
 - دراسة موضوع مستوى الطموح لدى متربصي التكوين المهني.
 - دراسة موضوع قلق الإمتحان لدى أولياء التلاميذ.

- دراسة قلق الإمتحان لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- دراسة علاقة مستوى الطموح بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ الرابعة متوسط.
- بناء برامج إرشادية للرفع من مستوى الطموح لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلطة .
- بناء برامج إرشادية لخفض قلق الإمتحان.

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

- 1) أبو زيتون، موسى سليمان صالح (1988) العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة إربد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك إربد الأردن.
- 2) أحمد سهرير كامل (1999) أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية مصر.
- 3) أحمد عزت راجع (ب.س) أصول علم النفس المكتب المصري للكتاب الحديث (ب.ط) الإسكندرية.
- 4) أسعد يوسف ميخائيل (1992) الإنتماء وتكامل الشخصية، دار الغريب، القاهرة، مصر.
- 5) بلكاني، إبراهيم بن محمد (2008) تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج ، رسالة ماجستير، الدنمارك، الأكاديمية المفتوحة.
- 6) بواليف آمال (2010) مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي (دراسة مقارنة بين كلية العلوم الطبية وطلبة كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية) جامعة باجي مختار.
- 7) بوفاتح محمد (2005) الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ سنة 3 ثانوي، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 8) جناد عبد الوهاب 2014 الكفاءة الإجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح، دراسة ميدانية لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم المتوسط، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر
- 9) حسن، عبد إبراهيم (2018) حالة التدفق النفسي وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من لاعبي السباحة في محافظة دمشق، مجلة جامعة البعث، العدد (17)، المجلد (40).
- 10) خليل عبد الرحمن المعاينة محمد عبد السلام البوايز (2007) الموهبة والتفوق، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون ، ط3.
- 11) الدلالة سليمان، صالحة محمد (2015) الذكاء الإنفعالي وعلاقته ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة الأبحاث و الدراسات النفسية والتربوية ، المجلد (3)، العدد (12).
- 12) رزيقة، فاطمة، هناء 2012، مهنة الأب وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه جامعة الوادي.
- 13) زهران حامد (1998) توجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب القاهرة مصر، (ط.3).
- 14) الزهراني سعيد سالم عبد الله (2004) مستوى الطموح وعلاقته بالميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الهيئة الملكية بالجليل الصناعية، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية.
- 15) سليمان عبد الرحمان سيد (1997) نحو الإنسان في الطفولة والمراهقة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- 16) السنباطي، السيد مصطفى و آخرون (د.س) دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى قلق الإمتحان ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- 17) الشجراوي صباح صالح (2017) أساليب الضبط الإجتماعي السائدة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة المرحلة الثانوية العربية للعلوم ونشر الأبحاث مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول العدد (4).
- 18) الشربيني لطفي (2010) المرجع الشامل في علاج القلق، بيروت (لبنان) دار النهضة.
- 19) شير توفيق محمد توفيق (2005) دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.
- 20) صليحة براك (2021) مشكلات التفوق دراسيا، مجلة العلوم الإنسان والمجتمع، المجلد 10، العدد 1، المدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي، سكيكدة، الجزائر
- 21) ضيف الله مريم عبيد نجمة (2015) صنع القرار وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة سنة أولى ماستر دراسة ميدانية بجامعة حمه لخضر ، جامعة حمه لخضر.

- (22) عبد الفتاح كاميليا (1990)، دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية القاهرة نخضة مصر للطباعة والنشر.
- (23) عبد اللطيف وفاء ميرة (2012)، يوليو، مقياس مستوى الطموح للمراهقين (دراسة تقنية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالملكة العربية السعودية) كلية التربية، العدد السابع والعشرون، الجزء الثاني، جامعة أم القرى بمكة المكرمة
- (24) عبد المطالب أمين القريطي (2004) الموهوبون والمتفوقون خصائصهم و إكتشافاتهم ورعايتهم، القاهرة.
- (25) العزاوي، رحيم يونس كرو (2008). مقدمة في منهج البحث العلمي . ط 1. عمان: دار الدجلة.
- (26) العنزي عبد الله عبد الهادي (2016) أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورها في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، العدد (8)، مجلد (5).
- (27) غزال عبد الفتاح (2004) المشكلات التعليمية، القاهرة مصر ، مؤسسة طيبة للنشر.
- (28) غيث سعاد (2006) الصحة النفسية للطفل، عمان الأردن، دار الصفاء.
- (29) فتحي مصطفى الزيات (2002) المتفوقين عقليا ذوو صعوبات التعلم (قضايا التعريف والتشخيص والعلاج) مصر، دار النشر للجامعات، الطبعة الأولى.
- (30) فرج عبد القادر طه، 2001 علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر القاهرة، ب ط.
- (31) فهمي، مصطفى (1995) الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف، ط 3، القاهرة، مصر ، مطبعة الجانجي.
- (32) فؤاد عبد الجواد، مصطفى نوري القمش (2015) التربية الخاصة للموهوبين، عمان دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع ط 1.
- (33) ماجدة السيد عبيد (2014) الإرشاد النفسي لآباء و أمهات الموهوبين والمتفوقين، مجلة الطفولة العربية، العدد 46، جامعة إريد الأهلية، الأردن.
- (34) ماريان شغل (2021) الطفل الموهوب في الفصل الدراسي العادي جمهورية مصر العربية، وكالة الصحافة العربية ناشرون.
- (35) محمد الصالح (1976) العلاقة بين متغيرات مستوى الطموح والتحصيل والمستوى الإقتصادي و الإجتماعي عند طلبة مرحلة الثانوية، جامعة الأردن.
- (36) محمد النوبي محمد علي (2010) مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- (37) محمد النوبي محمد علي (2010) علم النفس المدرسي ط 1 مكتبة المجتمع العربي والتوزيع عمان.
- (38) محمد عبد الهادي، سميرة ونجن (2014) أساليب التوجيه والإرشاد التربوي في رعاية المتفوقين دراسيا، مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية جامعة الوادي، العدد السابع.
- (39) محمود الزيايدي (2001) مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، الأردن، دار الثقافة.
- (40) مدحت عبد الحميد عبد اللطيف أ. د عباس محمود العوض (1999) الصحة النفسية والتفوق الدراسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
- (41) نصيرة بلعقون 2017 مستوى الطموح وعلاقته بقلق الإمتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه، جامعة الوادي.

المراجع الأجنبية:

- 1) Beaucage, Béatrice (1997). L'anxiété de performance ou la réussite à tout prix, vies à vies: Bulletin du service d'orientation et de consultation psychologique volume 10, numéro 2-octobre 1997: service de polycopie de l'université de montréal.
- 2) BMBSE, N, BARTERIAN, B, SEGOOL, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000-2010 Psychology in the schools, 2013-15. Willey Periodicals, Inc.
- 3) Mowbray, Tony. (2012). Working Memory, Test Anxiety and Effective Interventions, A Review, interventions, educational psychology, Australia volume 29, Issue 2.
- 4) Spielberger, C. D. (1980). Test anxiety inventory. Preliminary Professional manual. Consulting Psychologist Press, 28.

الملاحق

مقياس قلق الامتحان "غربي عبد الناصر، 2015" في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة حمه الاخضر عمارة بالوادي
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم : العلوم الاجتماعية

تعليمية المقياس

أخي التلميذ، أختي التلميذة ...

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.

واعلم أخي التلميذ، أختي التلميذة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي الاجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.

كما أن إجاباتك ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المطلوب:

ضع علامة (x) في خانة واحدة من الخانات الخمسة المعروضة في الجدول، أمام كل بند من بنود المقياس وذلك في خانة (لا، نادرا، أحيانا، غالبا، نعم)

وقبل أن تسلّم ورقتك، تأكد من أنك أجبت عن كل البنود، ولم تترك أي بند دون إجابة.

-الان اقلب الورقة وشرع في الاجابة-

١	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والدي	نعم	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
٢	طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي					
٣	ينتابني التوتر أمام أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان					
٤	لدي طريقة فعالة ونموذجية للمراجعة					
٥	أحس بأنني أقل كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات					
٦	أشعر بخطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان					
٧	طريقة شرح الأساتذة للدرس تساعدني على المراجعة					
٨	أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الأساتذة الحراس					
٩	يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض أصدقائي					
١٠	لا أتوقف عن تكرار المحاولة في مراجعة الدروس حتى أفهمها					
١١	يزعجني أن أسئلة الامتحان لا تكون كما أتوقعها دائماً					
١٢	أعتقد أنني سأترك الدراسة بسبب شعوري أنني لن أنجح هذه السنة					
١٣	ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات					
١٤	يعود سبب توتري يوم الامتحان إلى الجو العام الذي يجري فيه					
١٥	يصعب النجاح في ظل ظروف المشاكل المدرسية كالإضرابات وغيرها					
١٦	أثناء المراجعة أحس أن الدروس سهلة					
١٧	أخاف أن أفقد تركيزي أثناء الامتحان بسبب توتري الشديد					
١٨	أتوقع أن أنجح في امتحانات السنة الحالية وأنقل بسهولة للسنة القادمة					
١٩	أعتمد كثيراً على مراجعة المواد السهلة، وأتجنب المواد الصعبة					
٢٠	أجيب على الأسئلة السهلة في الامتحان، أما الأسئلة الصعبة فأتركها					
٢١	أحب جو الامتحانات، لما فيها من التشويق والاثارة في انتظار النتيجة					
٢٢	أستعين بزملائي المجتهدين لمساعدتي في تحضير الامتحانات					
٢٣	أخاف يوم الامتحان من أن يحدث لي شيء يمنعي من إجرائه					
٢٤	أفضل أن لا أكون وحدي يوم إعلان نتائج الامتحان، لخوفي من الصدمة					
٢٥	كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة					
٢٦	أشعر بالتمعّص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات					
٢٧	ينتابني شعور بالضيق الشديد، لو أنني أحصل على نتائج سلبية					
٢٨	أشعر بالشفقة الشديدة على أصدقائي حين لا يفهمون الدرس أثناء المراجعة					
٢٩	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين أرى التوتر والخوف في وجوه زملائي					
٣٠	لا أهتم كثيراً لنتائج زملائي السلبية في الامتحانات					
٣١	أسعى لأن أجد شخصاً مناسباً يمكنه أن يبسط لي كل الدروس					
٣٢	لا أجد الطريقة النموذجية للإجابة على كل الأسئلة في الامتحان					
٣٣	لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان					

المقياس ل: أكرم الحجوج (2004)

التعليمة:

أخي الطالب أختي الطالبة يتكون هذا المقياس من عدة عبارات حول طموحك، فالرجاء منك وضع علامة (x) أمام الاختيار الذي يمثل وجهة نظرك وذلك بعد قراءة كل عبارة بدقة. علما بأنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر بدقة عن رأيك. من فضلك لا تترك عبارة دون الإجابة عليها وتأكد أن إجابتك ستظل في سرية تامة وشكرا على تعاونك.

الباحثة

البيانات الشخصية:

السن:

الجنس: ذكر () أنثى ()

التخصص:

رقم العبارة	العبارة	نعم	لا
1	هل أنت ممن يؤمنون بالحظ؟		
2	هل تعتقد أن مستقبل المرء محدد؟		
3	هل تتردد في أخذ مواقف تتحمل فيها المسؤولية؟		
4	هل تؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات مهما عظمت؟		
5	هل يحدث أن يدفعك الفشل إلى ترك ما تقدم عليه؟		
6	هل تشعر بالملل من القيام بعمل واحد وقتا طويلا؟		
7	هل تميل إلى التجديد في حياتك؟		
8	هل تبدو لك الحياة أحيانا بلا أمل؟		
9	هل تشعر أن عقليتك تؤهلك للإمتياز؟		
10	هل تعمل لمستقبلك وفقا لخطة رسمتها لنفسك؟		
11	هل لك أهداف واضحة في حياتك؟		
12	هل ترى أن دراستك الحالية أقل من أمانيك؟		
13	هل أنت راض عن مستوى معيشتك بوجه عام؟		
14	هل ترى أن المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة لكفاحك الشخصي أكثر من أن يكون نتيجة لمعونة الآخرين؟		
15	هل تخشى المغامرات دائما خوفا من الفشل؟		
16	هل حاولت أن تتغلب على عقبة عرفت أن الكثيرين قد فشلوا في التغلب عليها؟		
17	هل تعتبر نفسك سريع التعب؟		
18	هل تتردد في الوقوف مواقف تتحمل فيها المسؤولية؟		

19	هل تميل إلى الإستمرار في العمل الواحد لمدة طويلة؟		
20	هل تفكر في مستقبلك؟		
21	هل تشعر بأنك أقل حماسا في العمل من المحيطين بك؟		
22	هل سبق لك الحصول على جوائز لتفوقك في أي ميدان؟		
23	هل تقوم بعمل لم يسبق لك إعداد خطة له؟		
24	هل تفكر في العمل قبل أن تتصرف فيه؟		
25	هل تعتبر نفسك شخصا مكافحا؟		
26	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما كان يجب أن تكون عليه؟		
27	هل تشعر أن لديك القدرة على تحمل المسؤولية؟		
28	هل تتضايق إذا ألقى عليك مسؤوليات عائلية؟		
29	هل تبذل جهدك للوصول إلى مستوى لم يصل إليه إلا القليل؟		
30	هل تتنازل عن رأيك بسهولة عند أول معارضة له؟		
31	هل تحب الإستقرار في ظروف الحياة خوفا من المجهول؟		
32	هل يدفعك الفشل إلى اليأس وترك العمل نهائيا؟		
33	هل تميل إلى مواصلة الجهد حتى تصل بعملك إلى الكمال؟		
34	هل تخشى الفشل دائما؟		
35	هل تشعر بأن الأفراد الممتازين هم من عينة تختلف عنك؟		
36	هل تهتم بأن تكون أول الفائزين في أي عمل تقوم به؟		
37	هل تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها؟		
38	هل يحدث أن تسير أمورك طبقا لما تتوقعه؟		
39	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل؟		
40	هل تترك أمورك للقدر؟		
41	هل تقبل القيام بالمسؤوليات المطلوبة منك عن رضا؟		
42	هل تفضل أن تقوم بقضاء مطالبك اليومية بنفسك؟		
43	هل تراودك فكرة أنك قد تصبح شخصا عظيما في المستقبل؟		
44	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما يجب أن تكون عليه؟		
45	هل تترك العمل الذي يسبب لك ضيقا		
46	إذا لم يقنعك رأي غيرك فهل تواصل المناقشة لإثبات رأيك؟		
47	هل تشعر باليأس		
48	هل تشعر أن الناس لا يقدرنونك حق قدرك؟		
49	هل حاولت القيام بعمل للحصول على جائزة ولم توفق؟		
50	هل يهملك التفوق في الأعمال التي تميل إليها؟		
51	هل تضع لنفسك خطة تحاول تحقيقها للوصول إلى الغنى؟		

52	هل توافق على القول الشائع "دع الأمور تجري في مسارها"		
53	هل تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها؟		
54	هل تشعر أن وضعك الحالي أحسن ما يمكن أن تصل إليه؟		
55	هل ترى أنه من الأفضل الانتظار دائما حتى تواتيك الفرصة؟		
56	هل تميل إلى تحديد دورك بالضبط في أي عمل مع الجماعة؟		
57	هل تميل أن تقوم بالقسط الأكبر في أي عمل جماعي؟		
58	هل تعمل حسابا لنقد الآخرين؟		
59	هل لديك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت في سبيل الوصول إلى أهدافك؟		
60	هل تخشى الفشل دائم؟		
61	هل تتضايق إذا تأخرت ظهور نتائج عملك لفترة طويلة؟		
62	هل تقدم على عمل وأنت متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة طويلة؟		
63	هل لك شخصية مثالية تمنى أن تصل إليها؟		
64	هل تشعر باليأس بعد فشلك في القيام بعمل جاهدت في أدائه		
65	إذا قمت بعمل ما وسبب لك ضيقا فهل تتركه إلى عمل آخر؟		
66	هل تحاول الوصول بالعمل الذي تقوم به نحو الكمال		
67	هل تطمح في الوصول إلى مستوى ممتاز؟		
68	هل تلاحظ أن أهدافك يمكن تحقيقها ولو مع جهد؟		
69	هل تجد أن أهدافك مستحيلة التحقيق؟		
70	هل تعتبر نفسك قنوعا بالقليل؟		