جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس

# قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي

- دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي -

إعداد الطالب:

خليفة قدوري

إشراف الأستاذة الدكتورة

حورية تارزولت عمروني

أعضاء لجنة المناقشة :

| | | |
|---|---|---|
| - أ.د/ محمد الساسي الشايب | رئيسا | جامعة قاصدي مرباح ورقلة |
| - أ.د/ محمد حورية تارزولت عمروني | مشرفا ومقررا | جامعة قاصدي مرباح ورقلة |
| - أ.د/ الطاهر سعد الله | مناقشا | جامعة حمة لخضر بالوادي |
| - أ.د/ بن زعموش بالضياف نادية | مناقشا | جامعة قاصدي مرباح ورقلة |
| -د/ داودي محمد مناقشا | | جامعة عمار ثليجي الأغواط |
| -د/ بوفاتح محمد مناقشا | | جامعة عمار ثليجي الأغواط |

**السنة الجامعية**:2016-2017

# الإهـــــــداء

إلى روح والدي الطاهرة رحمة الله عليه رحمة واسعة

إلى نبع الحنان التي ببركة دعائها أنال التوفيق والدتي الحبيبة حفظك الله لي

إلى زوجتي سندي وتصميمي في هذه الحياة للوصول للأفضل

إلى أبنائي شغاف القلب: منار ، شيماء ، ضحى ، براءة ، رحمة،

وتوأمي، قرة عيني مُحَمَّد البشير ومُحَمَّد أنس

إلى إخواني وأخواتي وجميع أبنائهم كل باسمه و إلى كل أصدقائي

إلى أساتذتي، ومعلمي الخير...

إلى أصحاب الفضل، والعطاء...

إلى بلدي الجزائر درة الأوطان....

إليهم جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع، راجيا المولى عز وجل أن يعلمنا ما ينفعنا وأن ينفعنا بما يعلمنا وأن يزدنا علما.

الطالب : خليفة قدوري

# شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على معلم البشرية الأولى، وإمام الأنبياء والعلماء والشهداء أجمعين.

فقد كانت مراحل العمل في هذه الرسالة متعبة وطويلة، إلا أن الله تعالى من علي بكثير من الجهود الطيبة المخلصة التي جعلت الصعب سهلا، وحولت العمل الشاق متعة، واستنادا لقوله تعالى " بل الله فأعبد وكن من الشاكرين " (الزمر: آية 66)

وانطلاقا من حديث أبي هريرة –رضي الله عنه– حيث قال: سمعت أبا القاسم –ﷺ– يقول: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله " (الترمذي، 1978، ج339: 4 )

ففي المقام الأول بعد شكر الله سبحانه وتعالى أتوجه بالشكر والعرفان بالجميل لأهل الفضل للأستاذة الدكتورة عمروني تارزولت حورية التي قامت بمتابعتي وإرشادي، بطول صبرها، وفيض لطفها، وسمو أخلاقها، ثم اثني بالأساتذة الأجلاء بن نعمان ، عبد الوهاب عليلي، مومن بكوش الجموعي الذين تعبوا معي كثيرا من أجل التوصل إلى نتائج دراسة قريبة للدقة فلهم مني كل التقدير والاحترام.

ومما شرفني تقبل الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة ، مناقشة هذا العمل من خلال وضع لمساتهم، البارزة على رسالتي علها تخرج أكثر قوة، وأفضل إخراجا، فلهما مني كل الاحترام والتقدير، كما أتقدم بالشكر لكل الأساتذة الذين لم يبخلوا علي بتوجيهاتهم وإلى كل الذين قدموا لي علمهم ووقتهم وجهدهم من خلال مساعدتي في كثير من المحطات الفاصلة من عمر الرسالة .

دون أن أنسى من حبوني بمساعدتهم على الرغم من ضيق وقتهم على عملية توزيع الاستبيانات وجمعها وتوفير التسهيلات المتاحة، واعتذر لكل من قصرت عن ذكره، أو سهوت عن اسمه، جزآهم الله تعالى عني كل الجزاء .

الطالب: خليفة قدوري.

## ملخص الدراسة باللغة العربية:

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمختلف التخصصات العلمية والأدبية ببعض ثانويات ولاية الوادي ، وشملت عينة الدراسة الأساسية على (120) تلميذا وتلميذة مناصفة في العدد والتخصص وفي دراستنا اعتمدنا على المنهج الوصفي ، واستعان الباحث بالأدوات التالية مقياس قلق الامتحان الذي أعده حامد زهران، ومقياس فاعلية الذات للعدل، ومقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم وبعد عملية التطبيق والمعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية:

- يعاني تلاميذ السنة الثالثة من قلق امتحان.
- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في فاعلية الذات .
- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في قلق الامتحان ودرجاتهم في مستوى الطموح.
- متغير فاعلية الذات يسهم في التنبؤ بقلق الامتحان، في حين أن متغير مستوى الطموح لا نستطيع الاعتماد عليه في التنبؤ بقلق الامتحان.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان وفاعلية الذات و مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

وفسرت النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري المرتبط بالموضوع.

## The Summary of the study

This study is aimed at the identification of the relationship between test anxiety , the self-efficacy and the level of ambition among students of the third year classes , in the secondary schools of El-Oued town , concerning various specializations scientific and literary .

This basic study included a sample of (120) male and female students equally in number and specialization .- In our study we adopted the descriptive method. The researcher seeks the help of the following measures : The measure of test anxiety, prepared by Hamed Zahran , the measure of self-efficacy prepared by Adel, and the measure of the level of ambition prepared by Mouawad & Abdel Azim

.

01- We expect the third-year students of a secondary suffering from high anxiety exam

02-There is a negative correlative relationship of statistical significance between the test anxiety degrees of the students of the third year classes , in the secondary schools, and their grades of the self-effacacy-

03-There is a negative correlative relationship of statistical significance between the test anxiety degrees of the students of the third year classes , in the secondary schools, and their grades of the level of ambition

04-The variability of self-efficacy contributes to predict the test anxiety while the variability of the level of ambition can't do so.

05- There are differences of statistical significance in the degrees of test anxiety , self-efficacy and the level of ambition according to the sex, specialization and the interaction between them .

# قائمةالمحتويات


| الموضـوع | الصفحة |
|---|---|
| الإهداء . | أ |
| شكر وتقدير | ب |
| ملخص الدراسة باللغة العربية | ت |
| ملخص الدراسة باللغة الأجنبية | ث |
| قائمة المحتويات | ج–ح–خ–د– |
| قائمة الجداول | ذ |
| قائمة الأشكال | ر |
| مقدمة الدراسة | 03–01 |
| **الجانب النظري**<br>**الفصل الأول: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** | |
| 1-مشكلة الدراسة وتساؤلاتها | 10-05 |
| 2-فروض الدراسة. | 11-10 |
| 3– أهمية الدراسة | 14-11 |
| 4– أهداف الدراسة | 14 |
| 5–المفاهيم الإجرائية لمتغيرات للدراسة | 15 |
| 6–حدود الدراسة | 16 |

| الفصل الثاني: قلق الامتحان | |
|---|---|
| – تمهيد | 18 |
| 1– مفهوم القلق | 21-18 |
| 2– تصنيفات القلق | 22-21 |
| 3– أعراض القلق | 24-22 |
| 4– مفهوم قلق الامتحان | 27-24 |
| 5– تصنيف قلق الامتحان | 31-27 |
| 6– مكونات قلق الامتحان | 40-32 |
| 7– سمات ذوي قلق الامتحان | 44-40 |
| 8– عوامل قلق الامتحان | 57-44 |
| 9– نظريات قلق الامتحان | 63-57 |
| 10– قياس قلق الامتحان | 66-63 |
| – خلاصة الفصل | 67 |
| **الفصل الثالث: فاعلية الذات** | |
| – تمهيد | 69 |
| 1– تعريف فاعلية الذات | 74-69 |
| 2-فاعلية الذات وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بها | 81 -75 |
| 3-نظرية فاعلية الذات ألبرت باندورا | 88 -82 |

| | |
|---|---|
| 4- أبعاد فاعلية الذات | 91 -89 |
| 5-مصادر توقعات فاعلية الذات | 99 -92 |
| 6-أنواع فاعلية الذات | 101 -99 |
| 7 – خصائص فاعلية الذات | 106 -101 |
| – خلاصة الفصل | 107 |
| **الفصل الرابع: مستوى الطموح** | |
| – تمهيد | 109 |
| 1– مفهوم مستوى الطموح | 112 -109 |
| 2– أنواع الطموح | 115-112 |
| 3– أساليب تحديد مستوى الطموح | 118-115 |
| 4– العوامل المؤثرة في مستوى الطموح | 123-118 |
| 5– النظريات المفسرة لمستوى الطموح | 125-123 |
| 6– نمو مستوى الطموح | 127-125 |
| 7– سمات الشخص الطموح | 131-127 |
| 8– دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة في المجتمع | 132-131 |
| – خلاصة الفصل | 133 |
| **الجانب الميداني للدراسة** | |
| **الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة** | |
| – تمهيد | 136 |
| 1– منهج الدراسة | 136 |

| | |
|---|---|
| 2- التذكير بفرضيات الدراسة | 137 |
| 3- ميدان الدراسة | 138-137 |
| 4- المجتمع الأصلي للدراسة | 138 |
| 5- الدراسة الاستطلاعية | 141 -139 |
| 6- عينة الدراسة الأساسية | 143 -141 |
| 7- أدوات جمع البيانات | 156-143 |
| 8- الأساليب الإحصائية | 159-157 |
| - خلاصة | 160 |
| **- الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة** | |
| - تمهيد | 162 |
| - عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى | 164-162 |
| - عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية | 171-164 |
| - عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة | 175-171 |
| - عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة | 179-175 |
| - عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة | 185-179 |
| - خلاصة ومقترحات | 187-186 |
| - قائمة المراجع | 205-189 |
| - قائمة الملاحق | 265-207 |

# قائـــــــمة الجداول


| رقم الجدول | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | جدول يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة | 138 |
| 2 | جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية | 141 |
| 3 | جدول يوضح توزيع أفراد الدراسة الأساسية | 142 |
| 4 | جدول يوضح صدق المحتوى بطريقة بعد كل بند بالنسبة للبعد الكلي لمقياس قلق الامتحان | 148-149 |
| 5 | جدول يوضح ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة الاتساق الداخلي للبنود | 150 |
| 6 | جدول يوضح معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات | 151-152 |
| 7 | جدول يوضح صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمقياس فاعلية الذات | 153 |
| 8 | جدول يوضح معامل ارتباط كل عبارة بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح | 154-156 |
| 9 | جدول يوضح معامل ارتباط كل بعدمنا بعاد مقياس مستوى الطموح بالدرجة الكلية للمقياس | 156 |
| 10 | جدول يوضح النسبة المئوية والمتوسط الحسابي لمرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان | 162 |
| 11 | جدول يوضح نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان ومقياس فاعلية الذات | 164 |
| 12 | نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان ومقياس مستوى الطموح | 172 |
| 13 | جدول يوضح القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار المتعدد والمتعلق بقلق الامتحان | 175 |
| 14 | المعنوية الجزئية لنموذج الانحدار المتعدد والمتعلق بقلق الامتحان | 176 |
| 15 | جدول يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ذو اتجاهين للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان وفاعلية الذات ومستوى الطموح باختلاف الجنس ذكر/ أنثى والتخصص علمي/ أدبي | 180 |

# قائـــــــمة الأشكـــــال


| رقم الشكل | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان | 30 |
| 2 | الفرق بين فاعلية الذات وتوقعات النتائج | 83 |
| 3 | الحتمية المتبادلة | 87 |
| 4 | أبعاد فاعلية الذات عند باندورا | 89 |
| 5 | مصادر فاعلية الذات عند باندورا | 92 |

## مقـــــــــدمـــة:

يعد القلق من الموضوعات المهمة التي مازالت تحتل إلى حد كبير مكان الصدارة في البحوث النفسية حتى الآن. وهذا يعني أن للقلق تأثير خطير على الفرد في مختلف مراحله النمائية، سواء أكان في مجالاته التعليمية، أم المهنية، أم الحياتية. ولهذا ترجع أهمية دراسته إلى مدى تأثيره الكبير على مستوى أداء الفرد. ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام، إلا انه بجانب الاهتمام الكبير بالقلق العام، ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من القلق مثل قلق الامتحان، كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم.

ويلعب قلق الامتحان دورا مهما في تحصيل التلاميذ أو أدائهم في موقف الامتحان حيث تتوقف طبيعة هذا الأداء حسب مستوى القلق. إلا إن ضعف فاعلية الذات والتي تقترن بوجود المعتقدات الخاطئة كالاعتقاد بان الأشياء الجديدة في الحياة لا يمكن الحصول عليها وان الأشياء السيئة لا يمكن تجنبها من خلال الجهود التي يبذلها الشخص وبالتالي ينخفض مستوى أداء الفرد ويعطل الاتصال الفعال ويستثير السلوك البدائي فيفقد القدرة على حل المشكلات بصورة منطقية ويعيق تعلم الأشياء الصعبة مما يؤدي إلى ارتفاع درجات قلق الامتحان والذي يرتبط بشكل كبير بالنقص وعدم التركيز والإحساس بالضعف.

وبذلك يمكن القول أن الأشخاص الذين يمتلكون الفاعلية ومستوى الطموح تكون قدرتهم على مواجهة التحديات اكبر ممن لا يمتلكون الفاعلية مما يخفض من مستوى القلق لديهم.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لإبراز العلاقة بين قلق الامتحان وفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية الوادي ، بحيث احتوت هذه الدراسة على جانبين أساسيين جانب نظري وجانب تطبيقي أما الجانب النظري فقد شمل على الفصل الأول ، والذي يتضمن تقديم الموضوع والذي يتمثل في تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاته ، ومن ثم صياغة الفروض المناسبة والأهداف التي تصبو إليها الدراسة، إضافة إلى أهمية الموضوع وأسباب اختياره والمفاهيم الإجرائية للدراسة.

وفي الفصل الثاني من الجانب النظري تناولنا فيه مفهوم قلق الامتحان ومن خلاله قمنا بعرض مفهوم القلق ، تصنيفات القلق، أعراض القلق بصفة عامة، ثم تطرقنا لمفهوم قلق الامتحان، تصنيف قلق الامتحان، مكونات قلق الامتحان، سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع، عوامله، نظرياته ، وأخيرا طرق قياسه. أما الفصل الثالث فقد تناولنا فيه مفهوم فاعلية الذات بعض التعاريف لفاعلية الذات، بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بها، نظريات فاعلية الذات، أبعاد فاعلية الذات، أنواع فاعلية الذات مصادر توقعات فاعلية الذات، خصائص فاعلية الذات.

وفي الفصل الرابع والأخير بالنسبة للجانب النظري فقد تطرقنا من خلاله إلى مفهوم مستوى الطموح ، تناولنا تعريف الطموح لغة واصطلاحا، أساليب تحديد مستوى الطموح ، العوامل المؤثرة في مستوى الطموح ، النظريات المفسرة لمستوى الطموح، سمات الشخص الطموح، دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة في المجتمع.

أما الجانب التطبيقي فقد اشتمل على فصلين تناولنا في الفصل الخامس الإطار المنهجي للدراسة وذلك بعرض المنهج المستخدم والدراسة الاستطلاعية وأهم نتائجها، ثم الدراسة الأساسية من خلال حدود الدراسة وأداة جمع البيانات المستخدمة في البحث ووصف العينة، والخصائص السيكو مترية لأداوت الدراسة والتي تضمنت كل من الصدق و الثبات ، وأخيرا الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة، أما الفصل السادس فقد تعرض فيه الباحث إلى عرض وتفسير النتائج التي خلصت إليها الدراسة في ضوء الدراسات السابقة، من خلال المعالجة الإحصائية ومناقشة كل فرضية ، وأخيرا خلص الباحث هذه الدراسة بخلاصة مع مجموعة من المقترحات. وقد أعتمد الباحث على مجموعة من المراجع العربية والأجنبية.

# الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

1- مشكلة الدراسة

2- فروض الدراسة.

3- مفاهيم الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- أهداف الدراسة.

6- حدود الدراسة.

## 1-مشكلة الدراسة:

من البديهي أن نسمي هذا العصر بعصر القلق، نظرا لما يشهده من ثورة تكنولوجية، وما احتوته هذه الثورة من مثيرات حسية ومعنوية وقد تبعث في كثير من الأحيان الإحساس بالتوتر والضيق. ولكن القلق في الواقع ليس وليدا لهذا العصر فقط، وإنما هو قديم قدم الإنسان.

فلقد أوضح سبيلبرجر Spielberger أن " كلا من الخوف والقلق ما هما إلا انفعال إنساني ظهر منذ القدم كرد فعل طبيعي، وأيضا كميكانيزم دفاع للتكيف مع المواقف التي يصادفها الإنسان والتي تتسم بالخطر". **(علي شعيب،1987، ص296)**

وحسب (علي شعيب، 1987) يعد القلق من الموضوعات المهمة التي مازالت تحتل إلى حد كبير مكان الصدارة في البحوث النفسية حتى الآن. ومما لاشك فيه أن من أوائل الباحثين الذين ساهموا في تفسير وتحليل القلق سيجموند فرويد S.Freud رائد التحليل النفسي، فقد أشار إلى أن: "القلق يمثل نوعا من الانفعال السار يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها". ويميز القلق مجموعة من الأعراض الفسيولوجية التي يمكننا ملاحظتها والاستدلال عليها فقد أشار سبيلبرجر Spielberger (1976) إلى أن " للقلق مجموعة من الأعراض تتراوح بين أن تكون مجرد إبداء لعلامات الدهشة والاستغراب والاستنكار وتمتد لتصبح على درجة عالية من الذعر والتوتر". **(مرجع سابق، ص 297)**

والقلق هو "خبرة وجدانية غير سارة يمكن وصفها بأنها حالة من التوتر والاضطراب وعدم الاستقرار والخوف وتوقع الخطر، وينشأ عن منبه يكون بمثابة نذير بفقدان التوازن بين الفرد والبيئة، ويؤدي إلى سلوك يهدف إلى إعادة التوازن". **(سهير أحمد،1991، ص 387).**

ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام، إلا انه بجانب الاهتمام الكبير بالقلق العام، ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى مثل قلق الامتحان، كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم، حيث يشير احمد عبد الخالق غالى أن " قلق الامتحان يعد نوعا من أنواع القلق العام، وان بعض التلاميذ بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون اشد إحساسا من غيرهم بقلق الامتحان".**(هشام مخيمر وعمرو عمر، 1999، ص67).**

يؤثرقلق الامتحان على تحصيل التلاميذ أو أدائهم في موقف الامتحان حيث تتوقف طبيعة هذا الأداء حسب مستوى القلق. وهذا ما أكده دودسون ويركس Yerkes & Dodson بقولهما: "بان إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة فان أداء الفرد يكون ضعيفا، وإذا كانت الإثارة قوية جدا فان الأداء يتدهور". **(علاء الدين كفافي وآخرون، 1990، ص 580 ) .**

ومادام قلق الامتحان يعتبر موقف ضغط بالنسبة للتلاميذ نتيجة اعتقادهم الخاطئ بان الامتحانات تشكل لهم مخاطرة وبالتالي ينخفض أدائهم في الامتحانات ويفقدون القدرة على حل المشكلات وهذا نتيجة لضعف فاعلية الذات التي تقترن بوجود

المعتقدات الخاطئة كالاعتقاد بان الأشياء الجديدة في الحياة لا يمكن الحصول عليها وان الأشياء السيئة لا يمكن تجنبها من خلال الجهود التي يبذلها. وبذلك فان فاعلية الذات تعتبر من العوامل المهمة التي تؤثر بطريقة فعالة في مواجهة القلق. **(أبو سليمان، 2007 ، ص 8)**.

ويشير باندورا إلى أن فاعلية الذات تؤدي دورا محوريا في تحديد درجة التحكم في أنماط التفكير المثير للقلق Peturbing thought فالتلميذ الذي يعتقد أن لديه قدرة مرتفعة على التحكم في مصادر التهديد المحتملة Potential threcats، لا تكون أنماط تفكير مثيرة للقلق، في حين أن التلميذ الذي يعتقد أن لديه قدرة منخفضة في التحكم في هذه التهديدات تنتابه درجة مرتفعة من الإحساس بالقلق ويركز تفكيره حول عجزه عن التوافق ويدرك أن العديد من جوانب بيئته مشحونة بالمخاطر.

أشارت نتائج العديد من الدراسات بان انخفاض فاعلية الذات يعد مظهر هاما لمشكلات القلق والخوف وان هناك علاقة عكسية بين فاعلية الذات والقلق فكلما زاد القلق لدى الفرد انخفضت فاعلية الذات لديه ومن هذه الدراسات: **(Babak et al, 2008; Iglesia et al, 2005; Reid & Monsen, 2004; Judy, 2003; Bandura, 1999)**. وبذلك يمكن القول أن الأشخاص الذين يمتلكون الفاعلية أو الكفاءة تكون قدرتهم على مواجهة التحديات اكبر ممن لا يمتلكون الفاعلية مما يخفض من مستوى القلق لديهم. **(غالب محمد علي، 2009، ص5)**.

ويذكر **توفيق ( 2002)**، أن هناك ارتباطا ايجابيا قويا بين فاعلية الذات ومستوى الطموح وان إدراك الفرد للفعالية العامة لذاته أي إدراكه لما يملك من قدرات وإمكانيات يمثل الأساس الذي يبني طموحاته ويحدد أيضا دافعيته للإنجاز للعمل على تحقيق هذه الطموحات. **(توفيق، 2002، ص 5)** .

فالطموح إلى مستقبل زاهر والالتحاق بالجامعة هو حلم يراود جميع التلاميذ وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بصفة خاصة، ولكن إذا كان هذا الطموح غير منطقي فانه يعرض التلميذ إلى ضغوط كبيرة أثناء أدائه للامتحانات مما يؤثر على نتائجه ويعرضه للفشل.

وفي هذا الإطار أشار **الطراونة ( 2005)** إلى أن اعتقاد الفرد في فاعليته الذاتية يجعله أكثر تفهما لاهتماماته وأهدافه وسلوكه كما يضع لنفسه أهدافا بعيدة المدى ويبذل الجهد في مواجهة الفشل، وأن تحقيق التغير الايجابي في السلوك يعتمد على تمتع الفرد بمعتقدات ايجابية عن الذات. **(الطراونة، 2005، ص 12)**

ويرى ألبرت باندورا، أن الأفراد ذوي المعتقدات الايجابية يكونون أكثر قدرة على التحكم في الضغوط التي تواجههم، كما أن ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى الفرد يتوقف على الاستفادة من الخبرات السابقة، فهي العامل الأساسي الذي يبرر شعور الفرد بالثقة بالنفس وتقدير الذات. **(غالب محمد علي، 2009، ص8).**

ويؤثر مستوى الطموح بشكل مباشر على قدرة الأفراد على اتخاذ القرارات التي يمكن أن تؤثر على مستقبل الفرد. **(حسان، 2005، ص178)**

ويعتبر مستوى الطموح Level Of Aspiration نسبي لدى الأفراد من حيث الأهداف التي يطمح الفرد لتحقيقها ووصولها إلى الحد المناسب له شخصيا ومحاولة تحدي العقبات والضغوط والوصول إلى مستوى طموح واقعي يتناسب مع إمكانيات الفرد والجوانب الايجابية في شخصيته من اجل محاولة تعويض للجوانب السلبية في الشخصية أو الحد من هذه الجوانب، ويزداد مستوى الطموح لدى الأفراد شريطة توافر درجة من الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي. **(آمال آباظه، 2004، ص3)**

وما يؤكد دور مستوى الطموح في التأثير على قلق الامتحان دراسة حسانين (2000) التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين القلق ومستوى الطموح، وان الشخص الطموح أكثر استبصارا بذاته ولديه القدرة على مواجهة المواقف وتحقيق أهدافه لذلك فهو أكثر ثقة في الامتحان وعلى العكس من ذلك التلاميذ منخفضي الطموح اقل ثقة في الامتحان من غيرهم. **(حسانين،2000)**

ومن الطبيعي أن قلق الامتحان يشغل حيزا كبيرا من المشكلات النفسية لدى التلاميذ وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي خاصة بجميع تخصصاتهم سوى العلمية أو الأدبية ومهما كان طبيعة جنسهم . **(علاء الدين كفافي وآخرون،1990، ص580)**

كما تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي من العوامل التي قد تؤثر بشكل كبير في الرفع من مستوى القلق ، كما أكدت عديد الدراسات: سبيلبرجر Spielberger (1980) دراسة علي شعيب (1987) دراسة كامل عويضة (1996) و أن طبيعة الجنس ونوع التخصص لهما دورا أيضا في زيادة قلق الامتحان، ومن

هنا يشكل قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح مشكلة تستحق البحث والدراسة والاهتمام، مما جعل الباحث يهتم اهتماما بالغا بعلاقة هذه المتغيرات وكيفية تأثيرها فيما بينها من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

1-هل يعاني تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قلق امتحان؟

2-هل توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في فاعلية الذات؟

3-هل توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في مستوى الطموح؟

4-هل يمكن التنبوء بقلق الامتحان في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان وفاعلية الذات و مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

**2-فروض الدراسة:**

بناء على إشكالية الدراسة والإطار النظري المتبع يمكن صياغة الفرضيات التالية التي نعتبرها تفسيرات مؤقتة، ونتوخى من خلال هذه الدراسة اختبارها للوصول إلى أجوبة واضحة لتساؤلاتنا:

**1**- نتوقع أن يعاني تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قلق امتحان.

**2**- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في فاعلية الذات.

3-توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في مستوى الطموح.

4-يمكن التنبوء بقلق الامتحان في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان وفاعلية الذات و مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

**3- أهمية الدراسة:**

**أ ــالأهمية النظرية:-**

يستمد البحث الحالي أهميته من خلال تناوله لبعض الظواهر النفسية التي تعتري تلاميذ السنة الثالثة ثانوي خاصة أن هذه الفئة يعلق عليهم الآمال الكبيرة، وتعتبر عماد الأمة في المستقبل وتكمن أهمية المرحلة النهائية في أنها البداية للاعتماد على الذات .

وإن أهمية البحث ترتبط من ناحية أخرى بأهمية الموضوع الذي نتناوله، وهو القلق من الامتحان لدى هذه الشريحة المهمة المتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، لأن فترة الامتحانات قد تتخللها صراعات وإحباطات، وقد يسودها الاكتئاب والقلق والخوف من الفشل. وهذا ما تزداد حدته في هذه المرحلة، إذ يتهيأ التلميذ لإجراء الامتحانات مع تزايد طموحاته وآماله المستقبلية، ويزداد تفكيره بالصعوبات والعقبات التي تعيق طموحاته وتعرضه إلى الإحباط.

والقلق أحد الانفعالات الإنسانية التي تشمل غالبية الشعور لدى التلميذ عند مواجهته لمواقف يختل فيها توازنه إذ يفقد قدرته في السيطرة على واقعه الداخلي أو الخارجي، فهو حالة من التحسس الذاتي التي يدركها التلميذ على هيئة شعور بالضيق، وعدم الارتياح، مع توقع وشيك لحدوث خطر أو سوء، وهذا التحسس الذاتي يكاد يكون عاما فلا يوجد تلميذ ينجو منه أو لا يتأثر به سوى من ذوي التحصيل المرتفع أو من ذوي التحصيل المنخفض.

ويعد القلق قوة بناءة أو مدمرة للتلميذ، يعتمد ذلك على درجة شعور التلميذ وما يتوقعه من وقوع الخطر، ومدى حجم التهديد، فالقلق الطبيعي رد فعل يتناسب مع كمية وكيفية التهديد ويدفع بالتلميذ لمواجهة التهديد بنجاح وأن هذا النوع من القلق ضروري لنمو التلميذ. ولكن إذا ازداد هذا القلق عن حدوده الطبيعية ذلك مدعاة لاحتمال الاضطراب النفسي .

تستمد الدراسة أهميتها في التأكيد على الدور الايجابي البناء لفاعلية الذات في مواجهة قلق الامتحان حتى يتمكن التلاميذ وخاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من تحقيق النجاح والالتحاق بالجامعة التي تعتبر البوابة الأولى لبلوغ عالم الشغل وتحقيق الطموحات في إطار الإمكانيات. كما تتضح أهمية الدراسة الحالية في تناولها لقلق الامتحان الذي يعد من الاضطرابات التي تؤدي إلى التأثير على صحة التلميذ وتحصيله الدراسي، لذلك عمد الباحث في دراسته إلى التعرف على العوامل المؤثرة في

هذه الظاهرة والحد من انتشارها، ومحاولة زيادة وعي التلاميذ بالتفكير في مواجهة الضغوط التي تعترضهم وتسبب لهم قلق الامتحان.

أيضا تأتي أهمية دراسة متغير الطموح بوصفه أمراً حيوياً ومفيداً لا على مستوى فهم بعض السمات والخصائص التي تميز التلميذ في هذه المرحلة وتفهم مشكلاته التي تؤدي به إلى الاضطرابات وسوء التوافق. بل لمعرفة مدى تأثيره على الحالة التي يكون عليها التلميذ أثناء الامتحانات .هذا وتكمن أهمية الدراسة في إظهار الدور البناء لفاعلية الذات ومستوى الطموح في مواجهة قلق الامتحان.

وحسب رأي الباحث أن هذه الدراسة مهمة للغاية لأنها الدراسة الأولى من نوعها على حد علمه التي تناولت قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في البيئة المحلية.

**ب:الأهميةالتطبيقية:-**

تفيد هذه الدراسة أولياء الأمور، والمرشدين، والمدرسين، والمربين، في توفير البيئة المناسبة لمواجهة القلق والمساعدة على الرفع من مستوى الطموح وفاعلية الذات، بشكل سليم وكذلك ترجع الأهمية التطبيقية لهذا البحث في التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان وكل من فاعلية ومستوى الطموح.

فضلا عن معرفة مدى الإسهام النسبي لكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح في قلق الامتحان لكي يتسنى لنا توجيه التلاميذ في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج البحث الحالي. ومهم من حيث انه سوف يطبق على تلاميذ السنة

الثالثة ثانوي من جميع التخصصات حيث أن الاهتمام بهذه الفئة يمنح الفرصة للتعرف على ميادين المعرفة ومعرفة التطورات الحاصلة والاستجابة لمتطلبات المرحلة الثانوية وتجاوز المشكلات المدرسية التي تعيق تحصيل التلاميذ وتسبب لهم المشكلات كقلق الامتحان. وأيضا يفيد البحث الحالي في ما قد تسفر عنه من نتائج قد تساعد القائمين على رعاية التلاميذ بوضع البرامج الإرشادية المناسبة لخفض قلق الامتحان لديهم وتنمية فاعلية الذات ومستوى الطموح لديهم.

## 4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها على سبيل المثال:

1- التعرف على مدى معاناة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قلق الامتحان

2- معرفة العلاقة بين قلق الامتحان وفاعلية الذات.

3- معرفة العلاقة بين قلق الامتحان ومستوى الطموح.

4- إمكانية التنبوء بقلق الامتحان في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

5-معرفة الفروق في درجات قلق الامتحان وفاعلية الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

## 5-المفاهيم الإجرائية لمتغيرات للدراسة:

- **التعريف الإجرائي لقلق الامتحان:**

وهو استجابة أفراد عينة البحث بالقبول لأي من الفقرات التي يتكون منها مقياس قلق الامتحان ويقصد الطالب باستجابة القبول أن يضعوا علامة (×) أمام الفقرة وتحت الخانة التي تعبر عن مدى شعورهم بالموقف من نادرا أو أحيانا أو غالبا. ويعبر عنه بالدرجات العالية التي يحصلوا عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الامتحان لحامد زهران المستخدم في الدراسة الحالية، حيث تعكس هذه الدرجة قلق الامتحان لديهم.

### 5-2-فاعلية الذات:

- **التعريف الإجرائي لفاعلية الذات:**

إدراك الفرد لكفاءاته الشخصية في التعامل بفاعلية مع مختلف المواقف الضاغطة وهي الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على المقياس فاعلية الذات المستخدم في هذه الدراسة و الذي أعده العدل.

### 5-3-مستوى الطموح:

- **التعريف الإجرائي لمستوى الطموح:**

وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوصين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس مستوى الطموح المستخدم في الدراسة الحالية وهو من إعداد معوض وعبد العظيم.

**6- حدود الدراسة:**

1- **الحدود البشرية** تتمثل عينة الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي(التخصص العلمي والأدبي بجنسيهما الذكور والإناث ) ببعض ثانويات ولاية الوادي.

2- **الحدود المكانية:** تتمثل الحدود المكانية في بعض ثانويات ولاية الوادي وهي: (ثانوية هواري بومدين حاسي خليفة، ثانوية حساني عبد الكريم بالدبيلة، ثانوية عبد العزيز شريف بالوادي).

3- **الحدود الزمانية:** فترة تطبيق الدراسة الميدانية وقد تم تطبيقها في الموسم الدراسي2013-2014 وكان ذلك خلال شهر أفريل و ماي.

# الفصل الثاني: مفهوم قلق الامتحان

- تمهيد

1- مفهوم القلق

2- تصنيفات القلق

3- أعراض القلق

4- مفهوم قلق الامتحان

5- تصنيف قلق الامتحان

6- نظريات قلق الامتحان

7- مكونات قلق الامتحان

8- سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع

9- عوامل قلق الامتحان

10- قياس قلق الامتحان

- خلاصة

**تمهيد:**

قلق الامتحان من المواضيع المهمة التي تؤثر على التلاميذ سلبًا أو إيجابًا، فالقلق الذي يعتري غالبية التلاميذ قبل وأثناء الامتحانات هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مادام في درجاته المقبولة، ويعد دافعًا إيجابيًا، وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر، أما إذا أخذ أعراضًا غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز وكثرة التفكير في الامتحان، وعدم القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة، والانشغال في النتائج المترقبة فإن هذه الأعراض وغيرها تربك التلميذ وتعرقل أداءه المطلوب في الامتحان، مما ينتج عنه ما يسمى بقلق الامتحان.

وفي هذا الفصل سوف نتعرض لتعريف القلق بشكل عام، أما الذي يهمنا في هذه الدراسة هو قلق الامتحان والذي سوف نتعرض إليه بشكل أوسع، بعد ما يتم التعرض والإشارة إلى أنواع وأعراض القلق بشكل عام،كما تناولنا أهم نظريات قلق الامتحان ومكوناته الأساسية، بعض سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع ، أهم العوامل المساهمة فيه وفي الأخير كيف يمكننا قياسه مع ذكر أهم مقاييسه.

**أولا: مفهوم القلق anxiety**

يعد القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية وجزء طبيعي في كل آليات السلوك الإنساني وهو يمثل احد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله، إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة، كالمجال الدراسي مثلا.

لذلك يعتبر القلق من العوامل الرئيسية المؤثرة في الشخصية الإنسانية، وموضوع القلق كان ولا يزال من أهم الموضوعات التي تفرض نفسها دائما على اجتهادات الباحثين في العلوم النفسية لما له من أهمية وعمق وارتباط بأغلب المشكلات النفسية.

ولذلك لا يمكن الحديث عن قلق الامتحان إلا في ضوء فهم القلق بشكل عام ولذا يحاول الباحث أن يقوم بعرض هذا المبحث مهتما بكل ما يتعلق بموضوع الدراسة الحالية.

**1- تعريف القلق لغة :**

إن المعنى اللغوي لكلمة قلق في المعجم الوسيط بمعنى قلق الشيء قلقا، أي حركه فلم يستقر في مكان واحد، اضطرب وانزعج فهو قلق **(مصطفى وآخرون، ص 1973)**.

- **التعريف الاصطلاحي للقلق:**

أما التعريف السيكولوجي فكما يعرفه "معجم علم النفس والطب النفسي، 1990" انه شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب وكارثة توشك أن تحدث، والقلق استجابة لتهديد غير محدد كثيرا ما يصدر عن الصراعات اللاشعورية ومشاعر عدم الأمن والنزعات الغريزية الممنوعة المنبعثة من داخل النفس وفي الحالتين يعبئ الجسم إمكانياته لمواجهة التهديد فتتوتر العضلات ويتسارع النفس ونبضات القلب.**(فرج، 1990، ص 219)**

ويعرف ريتشارد.م. سوي Richard.m (1988) القلق بأنه "حالة انفعالية غير سارة يستثيرها وجود الخطر ويرتبط بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية". **(غرابة، 2003، ص 110)**

وترى **(حنان العناني، 2000)**: القلق بأنه إشارة إنذار نحو كارثة توشك أن تقع وإحساس بالضياع في موقف شديد الدافعية مع عدم التركيز والعجز عن الوصول إلى حل مثمر. كما يعرف دافيد هارولدفنك (1997) القلق بأنه حالة من عدم الاتزان المستمرة تنشا بسبب وجود صراع داخلي فيما بين الاستجابات الانفعالية. **(حنان العناني ، ص 112)**.

ويعرفه محمود محمود ( 1992): بأنه حالة انفعالية مصحوبة بمشاعر التوتر والقلق ، مرتبطة بموقف معين تزول بزوال التغيرات التي تبعثه. **(محمد عيسى،2001 ، ص 112)**.

ويظل القلق العصابي هو النوع الذي لا يدرك المصاب به مصدره حيث تنتابه حالة من الخوف الغامض غير المبرر كما أن له العديد من الأعراض التي تبدو واضحة على الشخص القلق خاصة في تلك المواقف الضاغطة التي تبعث توتراته وآلامه النفسية.

وعموما فانه بدءا من الدليل التشخيصي الأمريكي الثالث للطلب النفسي أصبح يستخدم مصطلح اضطراب القلق **Anxiety disorder** كبديل لمصطلح عصاب القلق. **(غرابة، 2003، ص112)**.

ويرى الباحث بأنه بالرغم من اختلاف الباحثين في تعريف القلق وتنوع تفسيراتهم له إلا إنهم اتفقوا على أن القلق هو نقطة بداية الاضطرابات السلوكية وله تأثير على صحة الفرد وإنتاجيته. هذا ما يخص مفهوم القلق، لابد من معرفة أهم أصنافه والتي سوف نتطرق إليها من خلال العنصر الموالي.

**2. تصنيفات القلق:**

يصنف القلق إلى:

**2.1- القلق الموضوعي العادي (خارجي المنشأ):** حيث يكون هذا القلق خارجيا وموجودا فعلا ويطلق عليه أحيانا اسم القلق الواقعي أو القلق الصحيح أو القلق السوي **objective anxiety** وقد يطلق عليه القلق الدافع **drive anxiety** أو القلق الايجابي **positive anxiety** وذلك لارتباط هذا النوع من القلق بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية، ولذا يكون القلق في هذه الحالة هو رد فعل مبرر لموضوع خارجي بحيث يهيئ الفرد نفسه للتعامل مع هذا الموضوع وتجنب مخاطره.

**2.2- القلق العصابي أو المرضي: (داخلي المنشأ):** وهو نوع من القلق لا يدرك المصاب به مصدر علته وكل ما هنالك انه يشعر بحالة من الخوف الغامض دون مبرر موضوعي لذلك فهو قلق مرضي **morbid** ويسمى أحيانا بالقلق الهائم الطليق **free- Floating anxiety** الذي يتمثل في الشعور بعدم الارتياح وترقب المصائب وهذا الشعور مستمر ودائم لدى الفرد. **(فايد، 2003، ص 49)**

بعدما تعرفنا على أصناف القلق، ورأينا أن القلق يخلف أعراضا كثيرة فجدير بنا أن نتعرف عن هذه الأعراض التي يخلفها.

**3 – أعراض القلق:**

ويمكن تقسيم اعرض القلق إلى ثلاث فئات هي: الأعراض الجسمية، الأعراض النفسية والاجتماعية، الأعراض المعرفية وفيما يلي عرض لأهم هذه الأعراض.

**1.3– الأعراض الجسمية:**

تتمثل الأعراض الجسمية في شحوب الوجه، اتساع فتحة العين، تعبير الخوف على الوجه، برودة الأطراف وسرعة ضربات القلب، ارتفاع ضغط الدم، سرعة التنفس والشعور بالاختناق، وجفاف الحلق، وصعوبة البلع، وعسر الهضم، وآلام المعدة والأمعاء وخاصة الأمعاء الغليظة والشعور بالانتفاخ، وكثرة الغازات وصعوبة التبول.

ومن الأعراض الجسمية للقلق أيضا الضعف العام ونقص الطاقة والحيوية والنشاط والمثابرة، وتوتر العضلات، والنشاط الحركي الزائد، واللازمات العصبية مثل: اختلاج الفم، فتل الشارب، مص الإبهام، وقضم الأظافر، ورمش العينين. **(العناني، 2000، ص 114).**

**2.3– الأعراض النفسية والاجتماعية:**

الشعور بالخوف وعدم الراحة الداخلية وترقب حدوث مكروه، ويترتب على ذلك تشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز والنسيان، وكذلك الأرق، وعدم القدرة على النوم.

وتسيطر على الفرد في حالات القلق مشاعر الاكتئاب والشعور بالعجز عند اتخاذ قرارات حاسمة، أو سرعة اتخاذ قرارات لا تنفذ مع الميل الشديد لنقد الذات ووضع متطلبات صارمة على ما يجب عمله.

كما يبدو الشخص القلق في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين، حيث يميل للعزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية ويبدو عليه عدم القدرة على إحداث تكيف بناء مع الظروف والأشخاص والمواقف الاجتماعية.**(إبراهيم، 1994، ص 24)**

**3.3- الأعراض المعرفية:** وتتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية كالآتي:

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

- كذلك ميل العصابيين إلى التصلب، أي مواجهة المواقف المختلفة المتنوعة بطريقة واحدة من التفكير.

- يتبنون أيضا اتجاهات ومعتقدات عن النفس والحياة لا يقوم عليها دليل منطقي كالتسلطية، والجمود العقائدي، مما يحول بينهم وبين الحكم المستقل، واستخدام المنطق بدلا من الانفعالات.

- وهم يميلون للاعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد، مما يحولهم إلى الأشخاص مكفوفين وعاجزين عن التصرف بحرية انفعالية عندما تتطلب لغة الصحة النفسية ذلك. **(مرجع سابق، ص25)**

ويرى الباحث أن الملاحظ في تفكير الأشخاص القلقين انه يتسم بالبعد عن المنطقية، وتبني الأفكار والمعتقدات المطلقة، وغير الواقعية أحيانا. هذا فما يخص القلق بصفة عامة ونحن في هذه الدراسة بصدد معرفة قلق الامتحان بصفة خاصة وعند تلاميذ السنوات النهائية بالتحديد.

**ثانيا: مفهوم قلق الامتحان:Test Anxiety**

**1:- تعريف قلق الامتحان:**

يعتبر قلق الامتحان من إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن المدرس عن اختبار أو امتحان. وخاصة عندما يقترب موعد امتحان البكالوريا.

ويشير عبد الخالق، 1987 إلى أن قلق الامتحان هو: "نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات". **(أنيسة دوكم، 1996، ص 10 )**

أي أن الأشخاص الذين يكون قلقهم لمواقف الامتحانات عاليا يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة، وهم يميلون للتوتر والكدر والتحفز والاهتياج الانفعالي، في المواقف السابقة للامتحانات أو في مواقف الامتحانات ذاتها، وهم أيضا يعايشون انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت انتباههم، وتتداخل مع التركيز المطلوب للامتحان وتشوشه.

وهذا يعني أن قلق الامتحان حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية وما يؤكد ذلك دراسة **إيزنك Eysenk (1979)** عن اثر قلق الامتحان على الفرد، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والانتباه للذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان بنجاح. **(إبراهيم القريوتي ووائل مسعود، 1999، ص 16)**

ويظهر قلق الامتحان _ في الأغلب الأعم _ في شكل فعل انفعالي شرطي، ناتج عن خبرات متعلمة بغيضة، مرتبطة بمواقف الامتحان. **(محمد حامد زهران، 2000 ، ص 96 )**

ويوجد قلق الامتحان بدرجات متفاوتة بين الأفراد، وذلك لان درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعوامل عديدة منها: مستوى الذكاء، ومستوى التحصيل، وطريقة الاستذكار والاستعداد للامتحان، وجنس الفرد، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، والفشل الدراسي، ومستوى الاقتصادي الاجتماعي...الخ، والتي يتم تناولها في عنصر العوامل.

كما تؤكد كلير فهيم (1980) تأثير أسلوب التربية الأسرية، حيث "ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل، فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه، حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم، دون إدراكهم أن

ذلك يترك آثارا سيئة على شخصياتهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم". **(مصطفى الصفطي، 1995، ص 72 )** . وقد عرف قلق الامتحان من قبل الباحثين، وسوف نذكر البعض منهم، وهم كما يلي:

يعرف سبيلبرجر Spielberger (1980) قلق الامتحان بأنه: "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 شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة". **(عباس الشوربجي وعفاف دانيال، 2001، ص 209)**

وتعرف دوسيك Dusek (1980) قلق الامتحان بأنه: "شعور غبر سار، أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة. وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى". **(مغاوري مرزوق، 1991، ص 95)**

ويعرفه أيضا ساراسون Sarason (1980) بأنه: " تلك الاستجابات الفينومنولوجية والفسيولوجية والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل". **(علاء الدين كفافي وآخرون،1990، ص 583)**

وتعرف الجلالي (1989) قلق الامتحان بأنه: "حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف

الامتحان، أو تذكره لها، أو استثارة خبراته للمواقف الاختيارية. **(أنيسة دوكم، 1996، ص 10)**

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

- حالة انفعالية تجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم.
- إدراك للمواقف التقويمية بأنها مهددة للفرد.

ويكون مصحوبا بـ :

- انعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب.
- الرغبة في الهروب من الموقف.
- الخوف والهم العظيم.
- ردود أفعال جسمية وفسيولوجية.
- اضطراب في الجوانب المعرفية.

وفي إطار ما سبق يعرف الباحث قلق الامتحان بأنه: "حالة انفعالية غير سارة تصيب أفراد عينة البحث بسبب إدراكهم للموقف الاختباري على انه مصدر للتهديد، وتكون مصحوبة باضطرابات في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية".

**2: - تصنيف قلق الامتحان:**

كان أثر القلق على أداء الفرد لمختلف الأعمال موضوعا لعدد من الدراسات، فقد أوضحت هذه الدراسات منذ زمن طويل طبيعة العلاقة المنحنية بين القلق والأداء. ومنذ

ما يقرب من ثمانين عاما أوضح كل من يركس ودودسون Dusek (1980)، أن "إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة فان أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كافي، كذلك فان الإثارة عندما تكون قوية جدا فان الأداء يتدهور".**(علاء الدين كفافي وآخرون، 1990، ص 583 )**

وهو أمر يسهل ملاحظته في المجالات الدراسية خاصة في مجال الامتحانات. فالتلميذ الذي يكون مطمئنا جدا إلى نتيجة الامتحان بسبب ثقته الزائدة في نفسه، أو بسبب ادعائه سهولة المقررات الدراسية، فانه يستهين بهذه المقررات ولا يذاكرها جيدا، وبالتالي ينعدم مستوى القلق لديه أو يكاد ينعدم، بل يتدنى أداؤه عن مستواه المعروف. ونفس النتيجة تحدث للتلميذ إذا بالغ في تقدير صعوبة المقررات الدراسية وموقف الامتحان، وقلل من ثقته بنفسه، وبالتالي فان مستوى القلق لديه سيرتفع إلى درجة كبيرة، وينخفض مستوى أدائه أيضا عن المستوى المعروف عنه. أما إذا كان مستوى القلق متوسطا أو معتدلا فانه يجعل التلميذ يقدم أفضل أداء ممكن، ويستغل إمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة. وبذلك يكون للقلق تأثير على الأداء في الامتحان (التأثير الميسر) و(التأثير المعوق)، حيث كان للمحاولة الرائدة لتي قام بها ألبرت وهاربر Albert& Harbber (1960) أثرها في التمييز بين نوعين من القلق الاختباري: القلق المساعد (الميسر)، والقلق المعوق (المعسر)، ونجح الباحثان في تصميم أداة لقياس كل منهما، كما أسفرت دراستهما عن نتائج تتمثل في أن القلق المساعد يؤدي إلى تحصيل مرتفع، بينما يؤدي القلق المعوق إلى تحصيل منخفض لدى التلاميذ. **(سميحة إسماعيل، 1994 ، ص 73)**

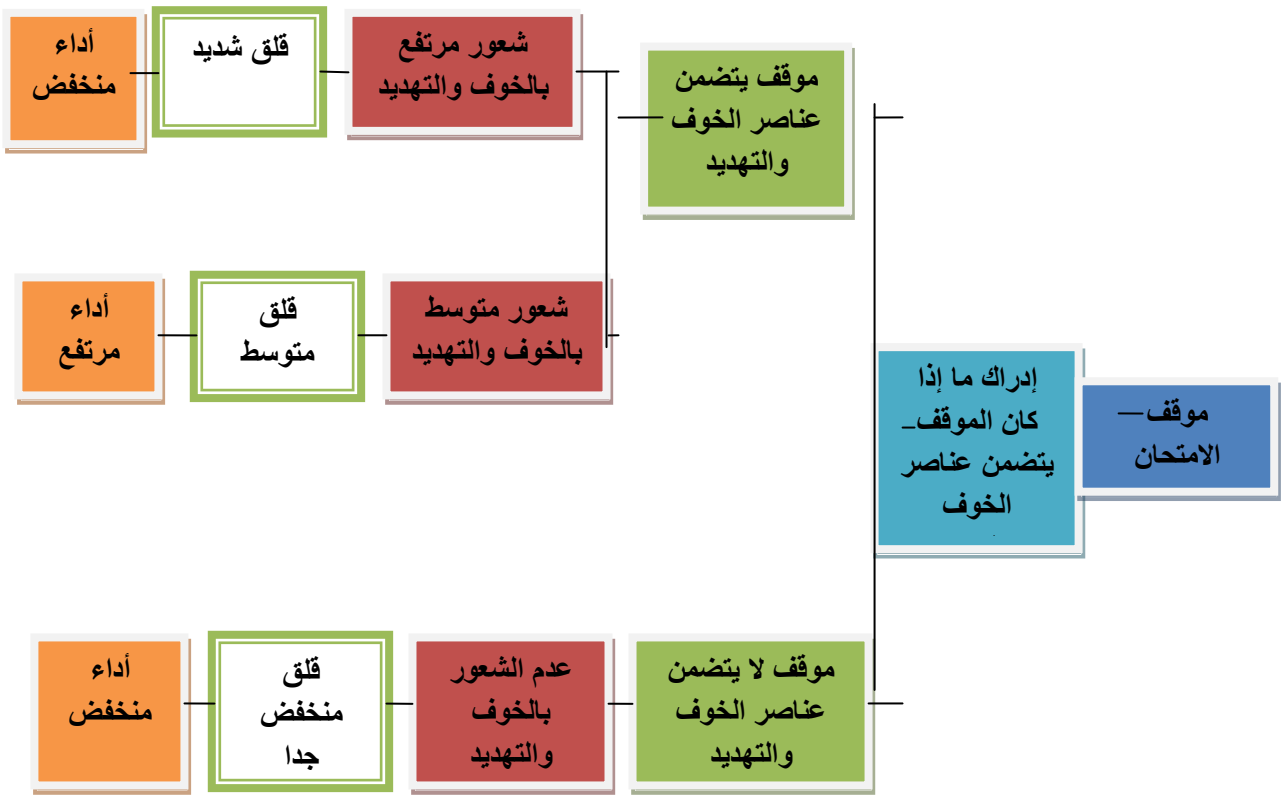
وفي هذا الصدد تؤكد سامية القطان (1981) أن معظم مدارس علم النفس أجمعت على أن القلق المرتفع هو العائق الأساسي لكل انجاز أو أداء في مختلف المجالات، لاسيما مجال الامتحانات، لأنه يكف قدرة التلميذ عن العمل والتعامل الايجابي مع الامتحان، وعلى العكس من ذلك فان القلق المعتدل يعتبر بمثابة طاقة تدفع التلميذ إلى العمل والأداء الجيد. **(مصطفى الصفطي،1995، ص 73 )**

وما يؤكد هذه العلاقة هو نتائج الكثير من الدراسات منها: دراسة سبيلبرجر Spielberger (1962)، و سبيلبرجر و كوتزماير Spielberger & Kuts (1959)، وسارسون Sarason (1960)، و ويمر (1970)، وجانيس Janice (1996)، وبنجامين وآخرون Benjamin & Al (1981)، وسيد الطواب (1992)، وغيرها. فقد أوضحت هذه الدراسات أن التلاميذ بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفضا ويحملون درجات منخفضة. **(عبد الله الصافي، 2002، ص76)**، **(سيد الطواب، ص992 – 157، )**، **(محمد الطيب، 1988، ص 11)**.

وأشارت دراسات أخرى منها: دراسة جادري و سبيلبرجر Guadry & Spielberger (1971 ) إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل، أي انه كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق. **(كمال مرسي، 1982، ص 161 )**.

وهذا ما يؤكده دنكن Dunkin (1981) بان مستوى القلق سواء كان منخفضا، أم كان مرتفعا يعبر عن إحساس عام بالقلق. **(مصطفى الصفطي، 1995، ص 76)** فعندما

يكون مرتفعا أو منخفضا ستكون له آثار سيئة على الفرد وعندما يكون معتدلا فانه يعتبر بمثابة دافع يرفع مستوى أداء الفرد، ويمكن أن نوضح العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان .




**شكل رقم (01) يوضح العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان**

**(مصطفى الصفطي،1995، ص 73 )**

وعليه يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان، إلى قلق الامتحان الميسر وقلق الامتحان المعسر:

**1.2- قلق الامتحان الميسر:**

هو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، وييسر أداء الامتحان، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها اقرب إلى التيسير .**(علاء الدين كفافي وآخرون، 1990، ص581).**

وحسب جينا آرميندايز Armindariz (1998)، فان قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالب يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان.

**2.2- قلق الامتحان المعسر:**

هو قلق الامتحان المرتفع، ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان. **(محمد حامد زهران، 2000، ص 98)**

ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع (المعسر)، يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي. وفي أداء الامتحان، بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر). **(محمد الطيب، 1988، ص 11).**

## 3:- مكونات قلق الامتحان:

لقد أجريت دراسات عديدة من مثل: دراسة موريس ولبرت Morris & Liebert (1967) ودراسة سبيلبرجر Spielberger (1966)، دراسة سارسون و سبيلبرجر Sarason & Spielberger (1975)، ودراسة سبيلبرجر وآخرون Spielberger & al (1980)، لتوضيح المكونات التي يتكون منها قلق الامتحان، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات _ باستخدامها للتحليل ألعاملي _ على أن قلق الامتحان يتكون أساسا من عاملين هما:

الاضطرابية أو ما يسمى بالانشغالية أو الانزعاج، والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية. **(علي شعيب، 1987، ص 298)**. بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان، مثل المكون الفسيولوجي. **(عبد المطلب القريطي، 1998، ص 121)** .

وتتمثل هذه المكونات فيما يلي:

### 1.3 مكون الانشغالية:

يعرفه سبيلبرجر Spielberger(1980) بأنه: "اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب) ".**(محمد الطيب، 1988، ص 12 )**. ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة،

فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير.**(عبد المطلب القريطي، 1998، ص 121)**

وهذا يمثل سمة القلق كما أشارت له دراسة كاسادي Cassady (2001) التي هدفت إلى التحقق من استقرار مستوى قلق الامتحان المعرفي. فكانت النتيجة الاستقرار النسبي لمستوى قلق الامتحان المعرفي، وهذا شبيه بقلق السمة.**( Cassady , 2001)**

وتلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق، لان القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر. فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق. **(علاء الدين كفافي وآخرون، 1990، ص 583)**.

ونتيجة لبحوث ماندلر وسارسون Mandler & Sarason (1952)، و واين Wine (1971) وسارسون Sarason (1972)، تم التوصل إلى التداخل الذي يحدث في موقف الامتحانات، حيث ينظر إلى القلق على انه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات (مهام داخلة موقف الامتحانات)، مثل الانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الدراسة...الخ، وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب (يشوش عليه) والضرورية للأداء الجيد في الامتحان.

وقد أيدت دراسات موريس و ليبرت Morris & Liebert (1970) هذه النتائج. فقد قام الباحثان بدراسة حول الجوانب الانفعالية والمعرفية لقلق الامتحانات. فالجانب

المعرفي والذي يطلق عليه الانشغال قد أثبتت الدراسة ارتباطه ارتباطا عاليا مع الأداء الأكاديمي. **(ماهر الهواري ومحمد الشناوي، 1987، ص 175)**

وحسب عرض قدمته دوفنباشر وآخرون Duffenbacher & Al (1980) لمختلف الدراسات التي تناولت العلاقة بين البعدين السابقين والأداء. وجدت أن مكون الانفعالية لا يؤثر بالقدر الذي يؤثر به مكون الانشغالية (المعرفية). **(نسيمة حداد، 2001، ص 97)**

وقد أكد وأين Wine (1971) من خلال دراسته أن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه ، إذ يرى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحانات يصبحون منشغلين ، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرسون وقتا كافيا لأداء مهمة الامتحان نفسها. **(ماهر الهواري ومحمد الشناوي،1987، ص 175)**.

وأكد هذه الفكرة ماندلر Mandler (1975)، إذا وجد أن انخفاض الفعالية الوظيفية في ظروف الضغط والقلق، ناتجة عن ركون التلميذ إلى استعمال مصادر معرفية محددة. وهذه النتيجة لا تتنافى مع ما أشار إليه الكثير من الباحثين في كون القلق يحدث كفا على المستوى المعرفي، فيعجز التلاميذ عن استعمال العمليات المعرفية، مثل: استعمال قواعد منطقية مختلفة، استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة نتيجة فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث لهم. **(نسيمة حداد، 2001، ص**

**97** ). والملاحظ لنتائج هذه الدراسات يتبين له أن المكون المعرفي لقلق الامتحان يشتت الانتباه داخل موقف الامتحان، ويؤثر على الأداء. ولا توجد عوامل أخرى خارج موقف الامتحان قد يكون لها السبب الأكثر في ارتفاع مستوى القلق والاستجابة بالانشغال، غير العوامل المرتبطة بالاستعداد للامتحان، لان قلق الامتحانات يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير، وان العلاقة بين قلق الامتحانات والأداء، إنما هي في جزء منها دالة للسلوكيات الخاصة بالاستذكار.

ويقدم كولر و هولان Quller & Holahan (1980) تفسيرا لتأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، يتمثل في أن استجابات انشغالات الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان. **(ماهر الهواري ومحمد الشناوي،1987، ص 176)**.

وهذا يعني أن التلميذ الذي لديه مهارات استذكار عالية وبالتالي قد اعد نفسه جيدا للامتحان يمكن أن يعايش درجة اقل من الانشغال أثناء موقف الامتحان نفسه، وبالتالي يكون لديه انتباه أعلى لمهمة الامتحان.

**2.3- مكون الانفعالية :**

يعرفه سبيلبرجر Spielberger (1980) بأنه: "ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي". **(مرجع سابق ، ص 179)**

فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم. **(سيد الطواب، 1992، ص 153)** .

وهذا يمثل حالة القلق كما أوضحه سبيلبرجر Spielberger، إذ يعتبر قلق الامتحان حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية، والتي تنتج من الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها. **( علي شعيب،1987،ص 299)**.

ويذكر احمد عبادة ونبيل الزهار (1987) أن مكون الانفعالية يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء، ويكون هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة، إلا أن التطرف في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء. **( عبد الله الصافي، 2002، ص 74)**.

وتوصل نعمان (1995) من خلال دراسته التي تهدف إلى ملاحظة تغيرات الحالة الانفعالية قبل وأثناء وبعد القيام باختبارات رياضية للاعبي كرة اليد، وأيضا معرفة العلاقة بين هذه الحالة الانفعالية، ونتائج هذه الاختبارات، إلى أن وضعية الامتحان تؤثر في الجانب الانفعالي للاعب، وهذا الجانب يؤثر سلبا على أداء اللاعب في الامتحانات الرياضية. **(نسيمة حداد،2001،ص 130)**.

الجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب، لاسيما الجانب المعرفي، حيث أكدت دراسة كلاينسميث وكابلان Kleinsmith & Kaplan (1963) أن المعلومات التي

يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا راجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه.**(محمد شريف،1995،ص 142)**.

وفي هذا الصدد يؤكد بادلي Baddeley (1986) بان نظام عمل الذاكرة لديه قدرة محددة يتعامل مع عمليات قصيرة وتخزين المعلومات في نفس الوقت، في أي لحظة زمنية، كما يؤكد أن في الوضعية التقييمية (الامتحان) يكون للأفراد ذوي القلق المنخفض قدرة عمل الذاكرة لحل المهام (الواجبات) في الامتحان من ذوي القلق المرتفع، لان بعض أجزاء الذاكرة تتعطل قدرتها عن العمل.**( Ju Hyu , 1999 ,p 218)**

ويرى سبيلبرجر Spielberger أن الأشخاص الذين لديهم قلق الامتحان عالي ينظرون إلى تقويم موقف الامتحان على انه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين خائفين وعصبيين ومستثارين انفعاليا، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة، والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات. **(عبد الله الصافي، 2002، ص 74)**

وهذا يعني أن الحالة الانفعالية التي يمر بها التلاميذ تؤثر على الناحية المعرفية لهم، حيث تتداخل في تركيزهم فتشتت انتباههم أثناء القيام بمهام الامتحان، وينعكس ذلك على عملية أدائهم للامتحان.

**3.3- المكون الفسيولوجي :**

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي)، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم،

وانقباض الشرايين الدموية، وزيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس، والعرق. ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية، مثل: ارتعاش الأيدي، الغثيان، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة، الإغماء، جفاف الفم، ارتباك المعدة.. الخ.( **عبد المطلب القريطي، 1998، ص 122)**

ويذهب بعض الباحثين من أمثال روبش RueBuch (1963) إلى انه: "يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الاضطرابات الأخرى بوجود المصاحبات الفسيولوجية".**(اشرف شربت ومحمد حلاوة، 2003، ص 90)**

والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها، ويؤثر كل واحد على الآخر، بادراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شانها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحركه الهيبوثالاموس المتصل بمراكز الانفعال، ويؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز، وتظهر أعراض عضوية، مثل: الارتعاش، الغثيان، الآلام، الصداع...الخ. **(عبد المطلب القريطي، 1998، ص 129)**

ولتوضيح عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ. نستعرض نموذج شفارزار وآخرون Schwarzer & Al المشتق من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده لازروس Lazarus مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده سليغمان

Seligman، يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والموصلة للقلق، وهي كما يلي:

**مرحلة التحدي:** يتغلب الفشل على التلميذ غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.

**المرحلة الأولى للتهديد:** تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا، فيشعر بالتوتر والقلق، لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.

**المرحلة الثانية للتهديد:** إزاء القلق الذي يشعر به التلميذ يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط فيبدأ يشك في إمكانياته وأدائه، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف منه، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى العجز، وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفسيولوجية.

**مرحلة فقدان التحكم:** يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر. **(زهية خطار، 2001، ص 57)**.

يوضح هذا النموذج عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء أداء الامتحان، بحيث يحدث أثناء مواجهة الموقف الاختباري التقييم السلبي للموقف، فيدرك على انه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية، وينعكس ذلك على

التفكير ويصبح منشغلا بالفشل. وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرس الوقت الكافي لأداء الامتحان.

**4: – سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع:**

إن الدراسات التي قام بها الباحثون حول قلق الامتحان، توصلت إلى نتائج يمكن من خلالها وصف الأفراد ذوي القلق المرتفع.

وقد حاول ديبيريو Depreeuw (1984) أن يحدد البروفيل المميز للتلاميذ المرتفعين في قلق الامتحان، وتوصل إلى أنهم يتصفون بـ :

. ارتفاع القلق العام (قلق السمة).

. عدم الاستقرار العاطفي.

. شديدي الحساسية.

. كانوا أكثر انطوائية.

. درجاتهم على كل مقاييس القلق عالية ما عدا مقاييس القلق الميسر.

. الإفراط في جانب الاضطرابية (الانشغالية).

. ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد. **(علي شعيب، 1987، ص 302)**

ويرى ساراسون Sarason (1980) أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الامتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص هي:

– ينظر الفرد إلى الموقف الاختباري على انه موقف صعب، ويتضمن عناصر التهديد له والتحدي لقدراته.

– يرى الفرد انه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به في الموقف أو أن أداؤه ليس على المستوى المطلوب.

– يركز الفرد على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه.

– شعور الفرد القوي بعدم الرضا، وهذا يؤثر تأثيرا سلبيا على أدائه وقيامه بمتطلبات الموقف.

– يتوقع الفرد الفشل، كما يتوقع انخفاض تقدير الآخرين واحترامهم له. **(علاء الدين كفافي وآخرون، 1990، ص 583)**

ويرى أيضا سبيلبرجر Spielberger (1980) أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يتميزون بـ :

– يدركون المواقف الاختبارية على أنها مهددة للشخصية.

– غالبا ما يكونوا متوترين في مواقف الامتحان.

– استقلالهم الذاتي في حالة سلبية.

– يتشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان. **(محمد الطيب، 1988، ص 11)**

ويذكر عدنان فرج وعدنان عتوم ونصر العلي (1993) أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية في قلق الامتحان يقضون كثيرا من وقتهم قبل الامتحان وخلاله وهم:

- منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين.
- يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الامتحان.
- تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية.
- يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير.
- تنتابهم ردود فعل ومظاهر اضطراب فيزيولوجية مختلفة. **(عبد الله الصافي، 2002، ص 75)** .

وقد بين ماندلر Mandler (1968) أن مرتفعي القلق لهم ميكانيزمات قليلة لمقاومة العجز أو التهديد، وهم دائما في مواجهة عالم لا يملكون فيه سلوكات لكبت أو اجتناب التهديد والعجز. وهذا يبين أن أساليب المقاومة عندهم ضعيفة، إضافة إلى أنهم أثناء الامتحان إذا استعملوا أساليب المواجهة، فإنها في اغلبها من النوع ألتعجيزي.

وتوصل ساراسون Sarason (1975) إلى أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يتميزون بنظام محدود لتحليل المعلومات، وأكثر صلابة واقل عمقا مقارنة بمنخفضي القلق.

كما توصل لام Lam (1981) من دراسته إلى أن هؤلاء الأفراد لا يشاركون في القسم، كما أنهم إذا خيروا بين الاتصال مع الآخرين أو اجتنابهم فإنهم يفضلون الاجتناب.

ويشير تيبك وجانز و جانز Tipek, Ganz & Ganz (1988) إلى أن ذوي القلق المرتفع يغلب عليهم التفكير السلبي أثناء أدائهم للامتحان، ويجعلهم يركزون على خوفهم بدل أدائه. ومن بين تلك الأفكار السلبية التي يرددها التلاميذ، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات دراسية تمكنهم من النجاح. وهي:

- لا يمكنني القيام بهذا الامتحان.
- أنا لست مستعد بشكل كافي.
- الأستاذ يراقبني.
- الجميع أنهى قبلي. **( Timothy & Donna, 1992, p 147) .**

وأضاف جمال العيسوي وحسن ثان (1996) إلى ذلك بعض الصفات، وهي أنهم يقضون وقتا كبيرا في التفكير في الامتحان مقابل وقت اقل في التحضير له، وهم أكثر تغيبا عن الدروس. ووجد فاموز Famose (1993) أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يميلون إلى نسب الفشل والنجاح إلى عوامل خارجية، مما يجعلهم ذوي مركز تحكم خارجي. **(نسيمة حداد، 2001، ص 100)**. كما وجد أيضا سبيلبرجر Spielberger (1980) أن قلق الامتحان يزداد بالنسبة للتلاميذ الذين تشير تطلعاتهم إلى دراسة جامعية لتحقيق أهدافهم. **(محمد الطيب، 1988، ص 70)**

وتوصل جرين Green (1980) من خلال دراسته إلى أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يغيرون إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي القلق المنخفض، ولكن مع تساوي نسبة التغيير الايجابي عند الفئتين (ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض). **(احمد عودة، 1988، ص 70)**

وهذه السمات تساعد في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من مشكلة قلق الامتحان للقيام بتدخلات إرشادية لمساعدة هؤلاء، كما تمكن من تشخيص المشكلة من اجل وصف العلاج المناسب.

**5:- عوامل قلق الامتحان:**

إن من العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان ما يلي:

**1.5 - المستوى الاقتصادي الاجتماعي:**

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد. فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

ويتفق ما سبق مع ما توصل إليه سريفا ستافا وآخرون Srivastava & Al (1980) في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي. ووجدوا أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط ايجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين ارتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان، إلا أن

النتائج لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض. **( Srivastava & Al , 1980, p 108)**

وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها ويلينج وآخرون Willing & Al (1984)، حيث وجدوا أن الأفراد ذوو قلق الامتحان المنخفض هم من اسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع. **( Willing & Al , 1983, p385)**

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

ويفسر الباحث النتيجة بكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي، مما يجعلها تحرص على دفع أولادها إلى التعليم دفعا ينعكس على نفسيتهم، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها، أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافي.

كما توصل إلى أن الأم الأمية والغير العاملة تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبنائها. وفسر ذلك بان الأم الغير مؤهلة علميا ووظيفيا لا تستطيع أن تواكب حياة

أبنائها التعليمية ولا خطورة المرحلة التي يتقدمون إليها. فهي قلقة عليهم سواء كانوا في امتحان لنهاية العام أو امتحان لنهاية الفصل. **(علي شعيب، 1987، ص 296)**

في حين نجد بعض الدراسات أثبتت عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، ومن أهم هذه الدراسات: دراسة أنتوسل وجرينبيرجر Entwisle & Greenberge (1972) اللذان توصلا من خلالها إلى أن قلق الامتحان لا يرتبط مع المستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد. **(مرجع سابق، ص 302)**

يتضح من خلال هذه الدراسات وجود تعارض بينها، فبعضها يؤكد العلاقة السالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، مثل: دراسة سريفاستا Srivastava (1980) وويلينج Willing & Al (1984)، وعلي شعيب (1987)، في حين توصل أنتوسل وجريبيرجر Entwisle & Greenberger (1972) إلى عدم وجود العلاقة.

**2.5- المستوى الدراسي:**

لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته، حيث تشير دراسة هيل Hill (1972)

إلى انه: "يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم تزايد تدريجيا سنة بعد أخرى". **(مغاوري مرزوق، 1991، ص 94)**

وقد حاول بعض الباحثين دراسة قلق الامتحان في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات. ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال ما قام به محمود محمود (1992) الذي هدف من خلال دراسته إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى. شملت العينة 179 طالبا من الذكور اختيروا بطريقة عشوائية، ثم طبق مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الذي كونه سبيلبرجر Spielberger (1980). وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان. وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم. **(نسيمة حداد، 2001، ص 128)**

لكن بالمقابل تحصل سيد الطواب (1992) على نتائج مخالفة، وذلك من خلال بحث قام به عن قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، واختبر الفرض الثاني الذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات كل من الطلاب والطالبات في قلق الامتحان وفقا لاختلاف المستوى الدراسي وتوصل إلى انه يوجد تأثير رئيسي لعامل

المستوى الدراسي، أي أن درجات قلق الامتحان تختلف باختلاف المستوى الدراسي، إلا انه لم تصل هذه الفروق إلى درجة الدلالة الإحصائية ما عدا الفروق بين المستوى الأول والرابع، فهي دالة عند مستوى (0.05). وفسر الباحث النتيجة بأنه كلما طالت فترة التحاق الطالب بالجامعة وواجه ضرورة تحسين نفسه عن طريق الواجبات أو البحوث والامتحانات، زاد في درجات قلق الامتحان. **(سيد الطواب، 1992، ص 173)** .

بناء على نتائج هذه الدراسات نتنبأ بارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وعليه وقع اختيار عينة البحث من هذه المرحلة، وبالضبط من مستوى الثالثة ثانوي بحكم إجرائهم لامتحان شهادة البكالوريا والذي يعتبر الامتحان المصيري بالنسبة لمعظم التلاميذ.

### 3.5- التخصص الدراسي:

تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان. ومن أهمها: دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان. فتوصل خلال اختبار الفرضية الرابعة إلى أن التخصص الدراسي (علمي / أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي. وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية

في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على انه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية. **(علي شعيب، 1987، ص 310)**

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

وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزى للتخصص لصالح التخصص الأدبي. **(كامل عويضة، 1996، ص 84)**

**4.5- الذكاء:**

يبدوا أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء. ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة فيشر وأوري Fisher & Awery(1973) من نتائج، تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ. **(توفيق احمد، 1989، ص 78)** .

كما توصل زيف وديم Ziv & Dem (1975) من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع اخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء، إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية. **(نسيمة حداد،2001 ، ص 113)** .

وتوصل أيضا دحام علي الكيال (1967) من خلال دراسته التي أجريت على طلبة جامعة دنفر لغرض قياس القلق في علاقته بطبيعة الحالة الذهنية. طبقت الدراسة على عينة تتكون من81 طالبا صنفوا من خلال هذه الدرجات إلى مجموعتين: مرتفعة ومنخفضة في القلق. طبق الباحث اختبار القلق الصريح لتايلر، ومسائل جرأت الماء للكون (ثلاث جرأت بأحجام مختلفة) يطلب ملؤها، بحيث يتم الحصول على مقدار معين من الماء في ثلاث جرأت، وذلك لقياس المرونة الذهنية، أي طريقة حل هذه المسائل الحسابية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق بين ذوي القلق العالي والمنخفض في الحلول المعطاة رغم أن ذوي القلق المنخفض كانوا ذوي مرونة أكثر مقارنة بذوي القلق المرتفع.

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

الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء، والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء. **(أنيسة دوكم، 1996، ص 15)**.

من خلال نتائج هذه الدراسات يتضح أن الذكاء يرتبط سلبيا مع قلق الامتحان وايجابيا مع التحصيل الدراسي.

**5.5- الجنس:**

لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما. وما يؤكد ذلك قول لندا أيكل Eakel (1965) بأن: " الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهم أكثر من البنين الاعتراف بالقلق. أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة". **(مغاوري مرزوق، 1991، ص 98)**

وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الاستجابة بـ (نعم) على مقاييس قلق الامتحان، أما الذكور اقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق، لأنهم يرون انه يضعف ويقلل من ذكورتهم. ومن الدراسات التي أكدت ذلك: دراسة سبيلبرجر Spielberger (1980) الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان، نسبته تتراوح بين3 و5 درجات على مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر Spielberger، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية، وكذلك وجد أن

متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات. **(محمد الطيب، 1988، ص 11)**

وكذلك توصلت دراسة كوش Couch (1983) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في درجة قلق الامتحان المساعد بعد تطبيق مقياس قلق التحصيل فلقد أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في قلق الامتحان المساعد، في حين أن الإناث اظهرن تفوقا على الذكور في قلق الامتحان المعوق. واستنتجت الدراسة أن كلا من نوع القلق وجنس الطالب، يرتبطان مع بعضهما البعض.**(علي شعيب،1987، ص 301)**.

وقامت هامبري Hembree (1988) بتحليل نتائج 562 دراسة تمت في مجال قلق الامتحان وانتهت إلى نتائج منها: أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور، وان الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ثم تتزايد تدريجيا وتبلغ بين جنسين ذروتها في الصف الخامس الابتدائي وفي الصف الثاني الثانوي، ثم تتناقص هذه الفروق تدريجيا في نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها. **( Hembree, 1988,p 47)**

وقام أيضا محمد الطيب (1988) بدراسة مستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا، واخذ عينة قوامها 100 طالبا و100 طالبة من كل كلية من كليات

الطب والصيدلية والتربية والزراعة وإعداد الفنيين التجاريين، وطبق على العينة قائمة قلق الامتحان التي أعدها سبيلبرجر Spielberger.

وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية عن الذكور في نفس الكلية. **(محمد الطيب، 1988، ص 11).**

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة هورن ودولنجر Horn & Dollinger (1989) التي أجريت على عينة قوامها 119 ذكور و117 إناث، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان لدى الأطفال لساراسون Sarason. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الإناث. **( Horn & Dollinger, (1989, p373**

وأيضا توصل مغاوري مرزوق (1991) من خلال دراسته على عينة قوامها 100 تلميذا و100 تلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي، واستخدم مقياس قلق الامتحان للأطفال لساراسون وآخرون Sarason & Al (TAS)، لدراسة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين من التلاميذ في قلق الامتحان لصالح الإناث. **(مغاوري مرزوق، 1991، ص 93 )**

ويتضح مما سبق أن الإناث هن الأعلى في مستوى قلق الامتحان عن مستوى الذكور وتفسر هذه النتائج على أن الإناث حين يضطرن إلى مواجهة مواقف الامتحانات فإنهن يحاولن حماية أنفسهن من هذه المواقف التي يشعرن بأنها مهددة

لذواتهن، ويكون ذلك عن طريق التكيف السلبي، وذلك بالشعور بالخوف الشديد، ويرافق هذا مظاهر انفعالية وفسيولوجية.

**6.5- الفشل الدراسي:**

لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي. وهذا ما أكده كالاقلان ومانستيد Callaglanet & Manstead (1983) بقولهم أن: "قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل". **(نسيمة حداد، 2001 ، ص 119)**

وتوصل سنكلر Sinclair (1971) إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة. كما وجد ساراسون وهيل Sarason & Hill (1971) أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين.

وفي دراسة كاتيل Cattell (1966)، وكذلك دراسة برادشا وجودري Gaudry & Bradshaw (1971) على تلاميذ الصف التاسع، تراوحت أعمارهم بين 14 و16 سنة، تبين لهما أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند التلاميذ الناجحين. **(كاظم ولي آغا، 1988، ص 18)** .

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

**7.5- عادات الاستذكار:**

تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية، بحيث لا يأخذون الدراسة مأخذا جديا إلا قبل الامتحان بفترة قليلة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبئا كبيرا عليهم، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات. أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية ايجابية، بحيث يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لا يشعرون بالقلق. وما يؤكد ذلك دراسة ويتماير Wittmaier (1972) التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض. **( Wittmaier, 1972, p352 )**

وكذلك أوضحت دراسة ميتشيل وانج Mitchell & Eng (1972) أن خفض قلق الامتحانات ليس ضمانا لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار. **(ماهر الهواري ومحمد الشناوي، 1987 ،ص 175 )**

وهدفت كذلك دراسة عبد الرحمان عيسوي إلى معرفة مدى تطبيق الطالب الجامعي لشروط التحصيل الجيد. اعتمد على عينة من 300 طالبا وطالبة من جامعة

الإسكندرية، وتم تطبيق استبيان من 12 سؤالا يتعلق بالقلق ألامتحاني ومعوقات الدراسة، وأعطت لنا هذه الدراسة مؤشرات بان حوالي نصف عينة البحث لا يبدءون الاهتمام بالاستذكار إلا في النصف الأخير من العام الدراسي، ويؤجلون الاستعداد حتى الشهر الأخير من العام الدراسي. **(باسم السامرائي وشوكت الهيازعي، 1986، ص 118)**

وفي دراسة زكريا احمد (1986) التي تهدف إلى إيجاد العلاقة بين قلق الامتحان والمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى عينة تتألف من 325 طالبا وطالبة، واستخدم مقياس قلق الامتحان قام بتعريبه، وتقنينه على البيئة المصرية، وقائمة قلق الامتحان، ومقياس المهارات الدراسية. وتوصل إلى انه توجد علاقة سلبية بين قلق الامتحان ومهارات الدراسة والاستذكار. **(زكرياء احمد، 1986، ص 150)**

وفي دراسة قام بها كوش و آخرون Cauch & Al لدراسة التقارير الذاتية حول قلق الامتحانات وعادات الاستذكار لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي لديهم. توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق ضار. (معسر) كانوا على عكس من الطلاب الذين لديهم قلق صحي (ميسر)، وذلك في عادات استذكارهم. **(الشناوي زيدان وعبد الله إبراهيم، 1990،ص 220)**

وأثبتت دراسة دودلي Dudley (1986) أن هناك كثيرا من المشكلات الأكاديمية ومشكلات النجاح المدرسي ترتبط بعادات الاستذكار، مثل: تنظيم الوقت وكيفية الاستذكار قبل الامتحان. **(Dudley , 1985 , p 29)** .

ويتفق ما سبق مع نتائج دراسة ماهر الهواري ومحمد الشناوي (1987) التي تمت على عينة تتألف من 70 طالبا من طلاب قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية حيث طبقوا عليهم مقياس الاتجاه نحو الاختبارات من إعدادهم، ومقياس العادات والاتجاهات الدراسية من إعداد عادل الأشول وماهر الهواري. وأوضحت الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين قلق الامتحان وعادات الاستذكار، أي أن درجات قلق الامتحان تزداد كلما قلت درجات الطلاب على عادات الاستذكار. **(ماهر الهواري ومحمد الشناوي، 1987، ص 171)**

بناء على ما سبق يتضح أن قلق الامتحان يرتبط سلبيا بعادات ومهارات الاستذكار، ويعني هذا أن التلاميذ الذين يتبعون عادات سيئة في استذكارهم ويؤجلون الاستعداد للامتحان حتى قرب فترة الامتحانات، يرتفع مستوى قلق الامتحان لديهم.

## 6:- نظريات قلق الامتحان:

لقد حاولت الكثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذا الموضوع من عدة جوانب، لدراسة تأثيره على مستوى أداء الفرد.

وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

### 1.6- نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث ماندلر وساراسون Mandler & Sarason (1952)، وساراسون وآخرون Sarason & Al (1972، 1980)، وواين Wine (1971، 1980) قامت

نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في 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 للانجاز الطيب في الموقف الاختباري. **(مرجع سابق ، 1987، 175 )**

وان الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه. إذ يرى واين Wine أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة اكبر. **(سيد الطواب، 1992، ص 154 )**

ووفقا لوجهة نظر واين Wine فان الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق. ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الانجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ. **(مرجع سابق، ص 155)**

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه، أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة. والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها لازروس وديلونجس Lazarus & Delongs (1983) تتمثل في انه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان. **(منى بدوي، 2001، ص 161)**

وقد قامت دراسات كثيرة من مثلها: دراسات موريس وليبرت Morris & Liebert (1970) وأيدت نتائجها هذه النظرية. **(ماهر الهواري ومحمد الشناوي، 1987، ص 175)**.

**2.6- نظرية تجهيز المعلومات:**

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه Benjamin & Al (1981) إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات "التشفير"، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. **(سيد قطب، 1992، ص 155 )**.

وقد حاول كل من بنجامين ومكيشين ولين Benjamin, Mckeachine & Lin (1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الانجاز السيئ للتلاميذ

أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسة، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالانجاز الأكاديمي الضعيف. ولهذا يبدوا أن احد أسباب هذا الانجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسة سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها. **(سيد الطواب،1992، ص 157)** .

### 3.6- 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 Taylor & Spence التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط. **(مصطفى الصفطي، 1995، ص 75)**

وأكد تيلور وسبنس Taylor & Spence في نظريتهما "القلق الدافع" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة. **(كمال مرسي، 1982، ص 159 )**

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

وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية. وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء. وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية في خفض الدافع. وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بزيادة القلق. وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هب في علاقة الدافع بالأداء، والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط. **(كمال مرسي، 1982،ص 160)**

### 4.6- نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله يشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة. **(مرجع سابق، ص 159)**

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث انه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ. ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشايلد child، التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل. **(مصطفى الصفطي، 1995 ، ص 75)**

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن أمثلتها: دراسة برود هيرست Braud Hurst (1957)، ودراسة مونتاكو Montaquo، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء. **(كمال مرسي، 1982 ، ص 160)**

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها. فكل واحدة تركز على جانب معين، وتهمل الجوانب الأخرى. فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه

أما الثانية فتركز على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات، وأما الثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والانجاز، والرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة.

إلا انه في الحقيقة هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعا عند ما يكون معتدلا ومتوسطا، ويكون معوقا إذا كان مرتفعا، حيث يحدث تداخل من التقييم السلبي للذات وموقف الامتحان وبين أداء المهمة، فيتشتت الانتباه وينعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة. بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة، والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان.

**7:- قياس قلق الامتحان:**

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور Janet taylor (1951) مقياس القلق الصريح Manifest ansciety scale. **(كاظم ولى آغا، 1988، ص 10)**

وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن نايزوندر Neighswonder (1971) أوضح أن بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير. **(علي**

**شعيب، 1987، ص 297 )**. إذا تشير ليلى عبد الحميد إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العامل الموقفي الذي يتدخل في درجة الفرد، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم. **(عبد الله الصافي، 2002، ص 74)**

وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

- تقرير ذاتي عن قلق الامتحان Test Anxiety Self report. **(محمد حامد زهران، 2000، ص 102)**

- استبيان ماندلر. ساراسون لقلق الامتحان (1952) questionnaire the mandler - sarason test Anxiety. **(نسيمة حداد، 2001، ص 106)**

- مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه ساراسون Sarason & Al (1960) The for children test Anxiety scale (T A S C). **(حسنين الكامل، 1984، ص 7)**

- مقياس قلق الامتحان من إعداد علي شعيب، ويتكون من خمسة عوامل هي: الخوف والرهبة من الامتحان، والضغط النفسي للامتحان، والخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب للامتحان، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان. **(علي شعيب، 1987، ص 305 )**

- قائمة قلق الامتحان Test Anxiety Inventory (TAI). ويعرف أحيانا باسم (مقياس الاتجاه نحو الامتحان)، وضعه سبيلبرجر وآخرون Spielberger & Al.

وقد أعده باللغة العربية احمد عبد الخالق، واعده أيضا نبيل الزهار، واعده كذلك ماهر الهواري ومحمد الشناوي، واعدته كذلك ليلى عبد الحميد، ويقيس الانزعاج والانفعالية.

استخدم في عدة دراسات منها: دراسة عبد الله الصافي (2002)، ودراسة سيد محمود الطواب (1992).

- اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية، من إعداد حسنين الكامل، ويتكون من أربعة أبعاد هي: الأعراض الجسمية للقلق، وقلق الامتحان، وعدم الميل الدراسي، والقبول الاجتماعي. **(حسنين الكامل، 1984، ص 7)**

- مقياس قلق الامتحان The Test Anxiety scale (TAS)، وضعه ساراسون Sarason واعده باللغة العربية احمد عودة، ومحمود عكاشة، ومحمود عوض الله، وحسن علام، وكذلك أعده رشاد دمنهوري، ومدحت عبد الحميد. **(احمد عودة، 1988، ص 72)**

- مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان The suinn test Anxiety Behaviour test

- مقياس فريدبين لقلق الامتحان The Friedben test Anxiety scale وضعه إيزاك فريد مان وجاكوب بينداس Friedman & Bendas، ومن مقاييسه الفرعية: الازدراء الاجتماعي والإعاقة المعرفية والتوتر.

- مقياس الانزعاج. الانفعالية (حالة قلق الامتحان)

The Worry -Emotionality state Measure of test Anxiety

- مقياس قلق الامتحان من إعداد رشاد دمنهوري، ومدحت عبد اللطيف (1990).
- مقياس قلق الامتحان، من إعداد إبراهيم يعقوب (1994).
- مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية، من إعداد صالح مرسي (1997).
- مقياس قلق الامتحان، من إعداد محمد حامد زهران(1999). **(محمد حامد زهران، 2000، ص 102)**

والملاحظ للمقاييس والاختبارات التي أعدت لقياس قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة، وقد شملت أبعاد عديدة، مما يؤكد أهمية هذا التعامل وخطورة تأثيره الكبير في انجاز وأداء الفرد في الامتحان في مختلف المراحل التعليمية والعملية.

**خلاصة الفصل:**

من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل، اتضح أن قلق الامتحان يعد من بين المشكلات التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة وتلاميذ السنوات الثالثة ثانوي بصفة خاصة. ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد، وبين عوامل الموقف الاختباري. وتجتمع هذه العوامل لتدعم المكونات المعرفية التي بدورها تحفز المكونات الانفعالية، وتظهر بعض المظاهر النفسية، كنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف والعصبية الشديدة. وبعض المظاهر الفسيولوجية، كالغثيان والإغماء وتصبب العرق وارتعاش اليدين وكلها وسائل تكيف سلبية يلجا إليها الفرد لتجنب موقف الامتحان.

وبالتالي فهو يمثل ظاهرة سلوكية وعقلية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهر والعقلي المستتر، وله جانبين احدهما ايجابي ومحفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل، وبهذا فهو يعمل كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان. والجانب الآخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه، وبهذا فهو يعمل كمعوق لسلوك الفرد ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان.

وعليه تناولنا في هذا الفصل، مفهوم القلق بصفة عامة وركزنا على قلق الامتحان بصفة خاصة، حيث ذكرنا أنواع قلق الامتحان، سماته، أهم نظرياته، عوامله، وأخيرا أهم مقاييسه.

# الفصل الثالث: فاعلية الذات

- تمهيد

1- تعريف فاعلية الذات

2- فاعلية الذات وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بها

3- نظرية فاعلية الذات لباندورا

4-أبعاد فاعلية الذات

5- أنواع فاعلية الذات

6- مصادر توقعات فاعلية الذات

7- خصائص فاعلية الذات

- خلاصة

**- تمهيد:**

تعد فاعلية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد، حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، فهي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعرضه في مراحل حياته المختلفة. **(عواطف صالح، 1993، ص461)**

ويؤكد **(باندورا، 1977)** على أن مفهوم الفرد عن فاعليته الذاتية يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدرات الفرد الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها الفرد حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهه، وهذه الخبرات إذا كانت تتسم بالفشل فإنها قد تعوق الذات عن القيام بوظائفها الايجابية، وتتضح الفاعلية الذاتية في الإدراك الذاتي لقدرة الطالب على أداء الأنشطة الأكاديمية المختلفة مما يحقق نتائج مرغوبة من النجاح في العمل الدراسي. وفيما يلي نعرض لمجموعة من الباحثين وكيف عرفوا مصطلح فاعلية الذات. **(باندورا، 1977، ص 191)**.

**1:- تعريف فاعلية الذات:**

يعرف **(زهران، 2001)** الذات بأنها "كينونة الفرد أو الشخص وتنمو وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي". وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية. **(زهران، 2001، ص 68)**

ويتداخل مصطلحا مفهوم الذات وتقدير الذات **Self _ Eesteem** بدرجة كبيرة إلا أن تقدير الذات يشير إلى تقييم الشخص لنفسه وقدراته التي يعتقد أنها متوافرة لديه والتي ترتبط بنجاحه وجدارته التي يستحقها سواء من وجهة نظره أو وجهة نظر الآخرين.**(Brody & Ehrilich)**

ويعرف **(الشعراوي،2000)** مفهوم فاعلية الذات على انه مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في هذا التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للانجاز، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية التي أظهرها التحليل ألعاملي: الثقة بالنفس، والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، وتجنب المواقف التقليدية، والصمود أمام خبرات الفشل، والمثابرة للانجاز. **( الشعراوي، 2000، ص297)**

وتعرف **(عواطف صالح، 1993)** فاعلية الذات على أنها الإدراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك. **(عواطف صالح ، 1993، ص 462)**

ويتصف مفهوم فاعلية الذات Self- Efficacy كما يشير باندورا Bandura (1982) بأنه ذو طبيعة تأثيرية وقادر على تفسير السلوك الضروري لفهم تعامل الأفراد مع بيئاتهم وهو لب بناء العلاقة بين المعرفة والسلوك.

كما يشير **(Bandura, 1977)** إلى أن فاعلية الذات تساعد على المثابرة في أداء العمل حتى يتحقق النجاح بينما يؤدي عدم الفاعلية إلى عدم المثابرة، وأضاف باندورا Bandura أن مفهوم فاعلية الذات ذو طبيعة تنبؤية انتقائية فمن المفترض أن الفاعلية تؤثر في اختيار السلوك الفعال والمجهود المبذول والاستمرار في مواجهة العقبات وأداء العمل، كذلك يرى أن من بين المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل القيام بالسلوك ما يسمى بالتوقعات أو الأحكام سوى كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراء السلوك أو الناتج النهائي له وأطلق على هذه التوقعات مصطلح "فاعلية الذات" ويعني أحكام الفرد على توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وانجاز السلوك. **(ص191)**.

ويذكر أبو هشام أن فاعلية الذات هي توقع الفرد في قدرته على أداء مهمة محددة، وهي بذلك تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها. بينما توقعات فاعلية الذات السالبة تعني انخفاض ثقة الفرد في قدرته على أداء السلوك. **(أبو هاشم، 1994، ص57)**

ويشير كل من هاليين ودنهير(Hallian, & Danaher,1994) إلى أن فاعلية الذات تعني ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدراتهم على أداء في المجالات المتنوعة ويكون الفرد أكثر معرفة لنفسه إذا كانت لديه المقدرة على إحراز الهدف وهي تؤثر على

الأهداف البعيدة والمتصلة بالقدرة على انجاز السلوك وتعتمد إلى حد ما على قدرة الشخص ولكن ليست مرادفة لمفهوم القدرة. **(Hallian, & Danaher,1994.p76)**

ويرى **( الفرماوي، 1990)** أن توقعات الفاعلية الذاتية للشخص يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه كإجراءات سلوكية أما في صورة ابتكاريه أو نمطية، كذلك فان هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية Personal Efficacy وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف. **(الفرماوي، 1990، ص376)**.

ويعرف **( زيدان، 2000)** فاعلية الذات على أنها إدراك الفرد لقدرته على انجاز السلوك المرغوب بإتقان ورغبته في أداء الأعمال الصعبة، وتعلم الأشياء الجديدة والتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الآخرين، وحل ما يواجهه من مشكلات واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصرار. **(زيدان، 2000، ص8)**.

ويرى **( العدل، 2001)** أن فاعلية الذات هي ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة أو هي اعتقادات الفرد في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل **(العدل ، 2001، ص131)**.

ويذكر **(حسيب)** أن مصطلح فاعلية الذات الذي اقترحه باندورا Bandura (1977) يشير إلى إحساس الفرد بالكفاءة الذاتية والقدرة على تحقيق السلوك المرغوب والتحكم في الظروف البيئية المحيطة. **(حسيب، 2001، ص167)**.

ويتصف ذوو المستوى المرتفع في فاعلية الذات بالثقة بالنفس، والمثابرة، والإصرار على بلوغ الهدف بصرف النظر عما يواجههم من عقبات ومشكلات، ويعتبر الإحساس بفاعلية الذات محددا هاما لنجاح الفرد أو فشله في مختلف المهام التي يضطلع بها، فإذا كانت المعرفة والمهارات ضرورية لتحقيق أعلى مستوى من الأداء، فان ذلك لا يكفي في غياب الإحساس بالكفاءة الذاتية نظرا لما يتصف به مرتفعو الفاعلية من القدرة على الأداء الجيد تحت مختلف الظروف.

ويضيف **(Bandura, 1977)** أن فاعلية الذات Self- Efficacy تؤثر في أنماط التفكير بحيث قد تصبح معينات ذاتية أو معيقات ذاتية وان إدراك الأفراد لفاعلية الذات يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يضعون خططا ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفاعلية أكثر ميلا للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر، فالإحساس بالفاعلية ينشئ بناءات معرفية ذات اثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفاعلية. **(Bandura, 1977.p,38)**

ويفرق **(Bandura, 1977)** بين توقعات وأحكام تحدث قبل السلوك وهي توقعات فاعلية الذات Self- Efficacy وتعني الاعتقاد بان الشخص يمكن أن يؤدي بنجاح السلوك الذي هو بصدده وبين توقعات تحدث بعد بداية السلوك وتعرف بتوقعات النتائج أو توقعات الفرد عن مخرجات الاستجابة Response outcomes Expectation . وتعني اعتقاد الشخص بان سلوكيات معينة سوف تؤدي إلى نتائج

معينة، وتنعكس فاعلية الذات على الفرد في التوقعات التي يصدرها عن كيفية أدائه للمهمة والنشاط المتضمن ومدى تنبؤه بالجهد اللازم والمثابرة. **(Bandura, 1977.p,20)**

ويؤكد **(Bandura, 1977)** على أن فاعلية الذات ليست محددا كافيا للسلوك ولكن لابد أن يكون هناك قدر من الاستطاعة لدى الفرد سواء كانت استطاعة فسيولوجية أو عقلية.

ويضيف بان التوقعات لها تأثير على كل من المبادأة والمثابرة في سلوك حل المشكلة، وان من مظاهرها أيضا الاستبصار والثقة بالنفس ودافعية الانجاز. على هذا فان مفهوم الفاعلية الذاتية الذي قدمه باندورا Bandura (1997) في نظريته له دور فعال في الانجاز ونجاح الأداء والمثابرة والرفع من كفاءة الذات وقدرتها على التصدي للعديد من المشكلات التي تفقد الإنسان ثقته بنفسه. **(Bandura, 1977.p,61)**

ويرى الباحث في ضوء ما تم استعراضه أن فاعلية الذات بشكل عام تشير إلى " إدراك الفرد لكفاءاته الشخصية في التعامل بفاعلية مع مختلف المواقف الضاغطة حيث أن فاعلية الذات يمكن أن تعمم من مجال إلى آخر إلى الحد الذي يعتمد فيه المجال الجديد علي مهارات سابقة.

## 2:- فاعلية الذات وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بها:

إن فاعلية الذات ترتبط بعدد من المفاهيم، قد تتشابه في التسميات وكثيرا ما نقع في الخطأ ولا نستطيع التفريق بين المصطلحات، مما يستدعي في هذا المجال تناول هذه المفاهيم بشيء من التفصيل.

### 1.2- فاعلية الذات ومفهوم الذات : Self-Efficacy and self-concept

دلت الكتابات والدراسات التي دارت حول موضوع مفهوم الذات على انه يعتبر حجر الزاوية في الشخصية، وأصبح مفهوم الذات الآن ذا أهمية بالغة ويحتل في هذه الأيام مكان القلب في التوجيه والإرشاد النفسي وفي العلاج الممركز حول العميل (أي الممركز حول الذات). **( زهران، 2001، ص 260)**

ويعرف **(غنيم، 1987)**غنيم مفهوم الذات على انه الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمن من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين وتفاعله معهم. **(غنيم، 1987، ص 62)**

ويشير **( زهران، 2001)** إلى انه يمكن تعريف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد

لذاته كما يتصورها هو " الذات المدركة" **Perceived Self** والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي تعتقد أن الآخرين يتصورنها والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "الذات الاجتماعية" **Social Self**، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "الذات المثالية" **Ideal Self**، ووظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، ولذا فانه ينظم ويحدد السلوك. **( زهران، 2001، ص 69)**

ويذكر **(الأشول، 1999)** أن مفهوم الذات لدى الفرد له ثلاثة محتويات: "المحتوى المعرفي" وهو محتوى الذات ومضمونها، والتي توضح ثمة أفكار مثل: أنا ذكي، مخلص، طموح، طويل...الخ، و"المحتوى العاطفي" يقدم أحاسيس الفرد ومشاعره نحو ذاته، ويكون عادة من الصعب توضيحها لان أحاسيس الفرد نحو ذاته عادة لا يعبر عنها بكلمات، حيث تتضمن أحاسيس ومشاعر عامة عن قيمة الذات بالإضافة إلى تقييمه لجوانب معرفية محددة أو مظاهر أخرى عن الذات، أما "المحتوى السلوكي" فيتمثل في ميل الفرد لكي يسلك نحو ذاته بطرق متعددة، فالشخص قد يسلك بطريقة فيها تقليل لذاته، أو تساهل، أو تسامح لذاته، أو حساسية زائدة لبعض من سماته. **(الأشول ، 1999، ص 309)**

وقد ميز **(بايارس وميلر، 1994) (Pagares & Miller)** بين فاعلية الذات ومفهوم الذات بان فاعلية الذات عبارة عن "تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فيشمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد". **(بايارس ، ميلر، 1994، ص195)**

ويذكر **(كيرتش، 1985)Kirsh** أن فاعلية الذات تعني ثقة الشخص في قدراته على انجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز، وهو مفهوم يختلف عن توقيع الاستجابة التي ترجع أحيانا إلى حدوث الاستجابات غير الإرادية. **(كيرتش ، 1985، ص193)**

وترى **(عواطف صالح، 1994)** أن فاعلية الذات ترتبط بمفهوم الذات نظرا لان الذات هي مركز الشخصية الذي تتجمع حوله كل النظم الأخرى، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق الذات من خلال فاعلية الذات المدركة لدى الفرد. **(عواطف صالح ، 1994، ص 85)**

ويرى **(بايارس، 1996) Pagars** أن هناك الكثير من الخلط بين "مفهوم الذات" ومصطلح "فاعلية الذات" فهناك الكثير من الباحثين من يستعملون المصطلحين كمترادفين، وآخرون يصفون "مفهوم الذات" على انه شكل معمم لفاعلية الذات ويختلف المفهومان في الآتي:

- فاعلية الذات تهتم بالاعتقادات في القابلية الشخصية، فهي أحكام الفرد على قدرته على أداء المهام المعطاة أما "مفهوم الذات" فهو يحتوي على هذه الأحكام وأيضا على المشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلق بهذا الأداء.
- إذا كان "مفهوم الذات" يهتم بتقييم ما تستحقه الذات من تقدير، فانه يعتمد في ذلك على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد وحكمها على مدى ملائمة سلوك هذا الفرد للقواعد السلوكية المسموح بها، أما أحكام فاعلية الذات فهي ترتبط بأحكام الفرد على قدراته الشخصية.
- ليست هناك علاقة ثابتة بين اعتقادات الفرد حول ما يستطيع أو ما لا يستطيع أداءه، وبين احترامه أو عدم احترامه لنفسه، فمثلا: قد يعتقد فرد انه يملك فاعلية ذات رياضيات قليلة جدا، ورغم ذلك لا يشعره هذا بعدم الاحترام لذاته، وقد يعود ذلك إلى انه لا يعتبر التفوق في هذا المجال شيئا هاما بالنسبة له، وعلى ذلك ففي مثل هذه الحالة لا يكون لدى الفرد "مفهوم ذات" وإنما يكون لديه "فاعلية ذات".
- طريقة قياس "فاعلية الذات" تختلف عن طريقة قياس "مفهوم الذات" فالمفردة المثالية لقياس "فاعلية الذات" قد تكون "ما مدى ثقتك في نجاحك في الرياضيات"، أما المفردة المثالية لقياس "مفهوم الذات" فقد تكون الرياضيات تجعلني اشعر بعدم الكفاءة.

- أحكام "فاعلية الذات" ترتبط بمهام محددة داخل ميدان محدد، كما أن لديها حساسية عالية للتأثر بالاختلافات القليلة حتى داخل المهمة الواحدة، فمثلا "فاعلية ذات قيادة السيارة" تختلف من القيادة داخل المدينة إلى القيادة على الطريق السريع، أما أحكام "مفهوم الذات" فهي أكثر عمومية حيث ترتبط بميدان محدد وليس بمهمة محددة كما أن هذه الأحكام اقل حساسية للتأثير بالاختلافات.

-"مفهوم ذات الفرد" يتكون من خلال مدى نجاح هذا الفرد في تحقيق مطالبه، فإذا كانت هذه المطالب قليلة فان تحقيق الفرد للقليل من النجاح يؤدي إلى شعوره بمستوى عال من مفهوم الذات، وبالمقابل قد يعاني الفرد من مفهوم ذات ضعيف لأنه يضع لنفسه متطلبات عالية يصعب عليه تحقيقها، ومن هنا يتضح أن "مفهوم الذات" العالي لا يؤدي بالضرورة إلى التنبؤ الجيد بنوعية الانجاز في المهام المعطاة ولكن "فاعلية الذات" العالية يكون لديها احتمال اكبر أن تؤدي إلى التنبؤ. **(ص542)**

### 2.2- فاعلية الذات وتقدير الذات : Self-Efficacy and self-Esteem

يعرف روزنبرج **Rosenberg** تقدير الذات على انه اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع معناه أن الفرد يعتبر نفسه ذات قيمة وأهمية، بينما تقدير الذات المنخفض يعني عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته. **(عكاشة، 1990، ص220).**

كما يعرف **(بخيت، 1985)** تقدير الذات على انه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستعيدها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، فهو حكم الشخص تجاه نفسه، وقد يكون هذا الحكم بالموافقة أو الرفض**(بخيت ، 1985، ص25)**.

ويشير **( عبد القادر، 2003)** إلى أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته بينما مفهوم فاعلية الذات يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على انجاز الفعل في المستقبل وان تقدير الذات يعني بالجوانب الوجدانية والمعرفية معنا وأما فاعلية الذات فان غالبا معرفية وان مفهوم تقدير الذات وفاعلية الذات بعدان هامان لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الذات عن نفسه.**( عبد القادر، 203، ص 3)**

وأيضا يؤثر كل منهما على الآخر فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم ذو قيمة ومؤثرين وناجحين (تقدير ذوات مرتفع) بشكل عام سوف يتنبأ لهم باحتمالات النجاح في المهام حيث أن هذه الاحتمالات تكون مرتفعة (فاعلية ذات مرتفعة) عن أولئك الذين يرون أنفسهم اقل كفاءة وتأثيرا ونجاحا وقيمة (تقدير ذات إجمالي منخفض).

ويرى الباحث أن تقدير الذات تهتم بقياس ذات الشخص الحالية بينما فاعلية الذات تهتم بقياس نجاح الفرد المستقبلي، وان مفهوم تقدير الذات احد الأبعاد المكونة لمفهوم فاعلية الذات.

## 3.2- فاعلية الذات وتحقيق الذات : Self Efficacy & self- actualization

يعرف **( دسوقي، 1990)** تحقيق الذات على انه عملية تنمية الاستطاعات ومواهب الفرد، وتفهم وتقبل ذاته. **(دسوقي، 1990، ص 32)**

وترى **(فاطمة العامري، 1993)** أن تحقيق الذات عملية نشطة تسعى بالفرد ليكون ويصبح موجها من داخله ومتكاملا على مستويات التفكير والشعور والاستجابة الجسدية. **(فاطمة العامري، 1993، ص72)**

وفي ذلك يذكر **(الشعراوي، 2000)** أن تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته، وترجمتها إلى حقيقة واقعة ويرتبط بذلك التحصيل، والانجاز، والتعبير عن الذات ولذلك فان تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية وان عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته، وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية، وخيبة الأمل، مما يعرضه للقلق، والتشاؤم. **(الشعراوي، 2000، ص 296)**

يشير الباحث على أنه يتفق مع ما توصل إليه كل من **الدراسات التالية:**

**( صديق،1986، ص20)** و**(الفرماوي، 1990، ص372)**، و**(السيد أبو هاشم، 1994، ص44)**، و**(زيدان، 2000، ص13)**، و**(عبد القادر، 2003، ص24)** إلى أن **Efficacy** تعني الفاعلية، وان استخدام مفهوم فاعلية الذات يحمل نفس المعنى تقريبا.

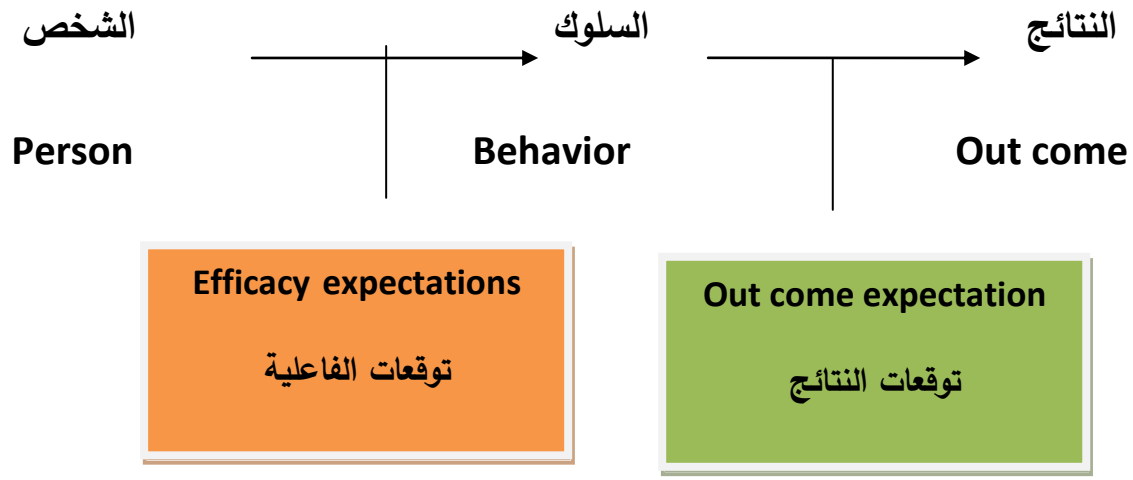
ويذكر (الفرماوي 1990: 372) انه يوجد لفظ **Efficacy** ولفظ **Efficiency** في قواميس اللغة بمعان مترادفة وهي الفاعلية الكافية، ويفضل الباحث استخدام كلمة فاعلية **(Efficacy)**.

### 3- نظرية فاعلية الذات ألبرت باندورا (1977):

انطلق باندورا Bandura في تنظيره للفاعلية الذاتية من اعتقاده بان التأثير المرتبط بالمثيرات يأتي من الدلالة التي تعطيها الفاعلية التنبؤية Predictive Efficacy للفرد وليس من كون هذه المثيرات مرتبطة على نحو آلي بالاستجابات، وقد نظر باندورا للفاعلية الذاتية على أنها أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة Stressful. وتنعكس هذه التوقعات في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مصاعب انجاز السلوك. **(Pajares, 1996, p 546)**.

وتقوم نظرية الفاعلية الذاتية على الأحكام التي يصدرها الفرد وعلى مدى قدرته على تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والناتج عنها وهذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية.**(عواطف حسين، 1993، ص 462).(أنظر الشكل رقم 2)**

ويرى **(الفرماوي 1990)** أن باندورا يفرق في نظريته بين التوقعات الفاعلية الذاتية، والتوقعات الخاصة بالنتائج. ويبدو ذلك من خلال الشكل التالي:




**شكل رقم: (2) يوضح الفرق بين فاعلية الذات وتوقعات النتائج**

**(الفرماوي، 1990، ص 373)**

ويعني ذلك أن توقعات الفاعلية الذاتية تسبق توقعات الفرد عن نتائج أو مخرجات السلوك ويقرر **(Bandura, 1997)** أن كلا من الفاعلية الذاتية والتوقعات عن المخرجات ميكانيزمان يتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي Self-évaluation وهما يحددان معا انجاز السلوك على نحو ما.

ويضيف (باندورا) أن فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفاعلية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة وعندما ترتبط الفاعلية المنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص ذوو الفاعلية المرتفعة مواقف

بيئية غير مناسبة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغيير ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يستخدمون مسارا جديدا. وحين ترتبط فاعلية الذات المنخفضة مع بيئة غير مناسبة فثمة تنبؤ بعدم الإكثرات والاستسلام واليأس. **(Bandura, 1997.p, 23)**

ويشير **(جابر، 1990)** إلى أن "باندورا" قد توصل في نظريته عن فاعلية الذات (1977) تحقق توازن بين مكونين أساسيين لبناء النظرية وهما "التأمل الإبداعي"، والملاحظة الدقيقة. وبذلك فهو يختلف عن كل من "فرويد" و"يونج" و"آدلر" (Freud, Jung, Adler) حيث نجدهم قد وضعوا نظرياتهم بناء على ملاحظاتهم وخبراتهم الإكلينيكية، كما انه يختلف عن كل من "دولارد" و"ميلر" و"وسكينر" ( Dollard, Miller, Skinner) لان نظرياتهم أقيمت على دراسات وتجارب أجريت على الحيوان، بينما نظرية فاعلية الذات تقوم على بيانات مستمدة بعناية من دراسة الإنسان. **(جابر، 1990، ص441).**

ويذكر **(بابارس، 1996)** أن باندورا حدد عدة حالات يمكن من خلالها تعميم أحكام الفاعلية الذاتية عبر النشاطات المختلفة وهي:

1. عندما تتطلب المهمات المختلفة نفس المهارات الفرعية، فمن الممكن في هذه الحالة توقع أن أحكام الفرد حول قدرته على إظهار المهارات الأساسية، يعني انه يستطيع أن يؤدي مهاما مختلفة.

2. إذا كانت المهارات المطلوبة لإتمام نشاطات مختلفة، مهارات متلازمة أي يتم اكتسابها معا، فانه إذا اعتقد الفرد انه يستطيع أداء احد هذه الأنشطة فهو بالتالي يستطيع أداء باقي الأنشطة.

3. أيضا هناك ما يسمى "تحول الخبرات" Transforming Experiences وهو نتيجة لتحقيق شيء صعب، فهذا الانجاز القوي، يقوي اعتقادات الفرد في فاعليته الذاتية عبر مساحات متنوعة وغير مترابطة من النشاطات، فعلى سبيل المثال "طلبة الدكتوراه عندما ينجزون أطروحتهم، فان ذلك يمكن أن يعدل بشكل مثير من ثقتهم في التعامل بنجاح مع نشاطات وأحداث غير مرتبطة بمجال علمهم".**(ص562)**.

وبين باندورا بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها وأكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي:

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

2: يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ،

ويسمح الاكتساب السريع للمهارات المعقدة، التي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة.

3: يمتلك الفرد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج، والاتصال بن الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

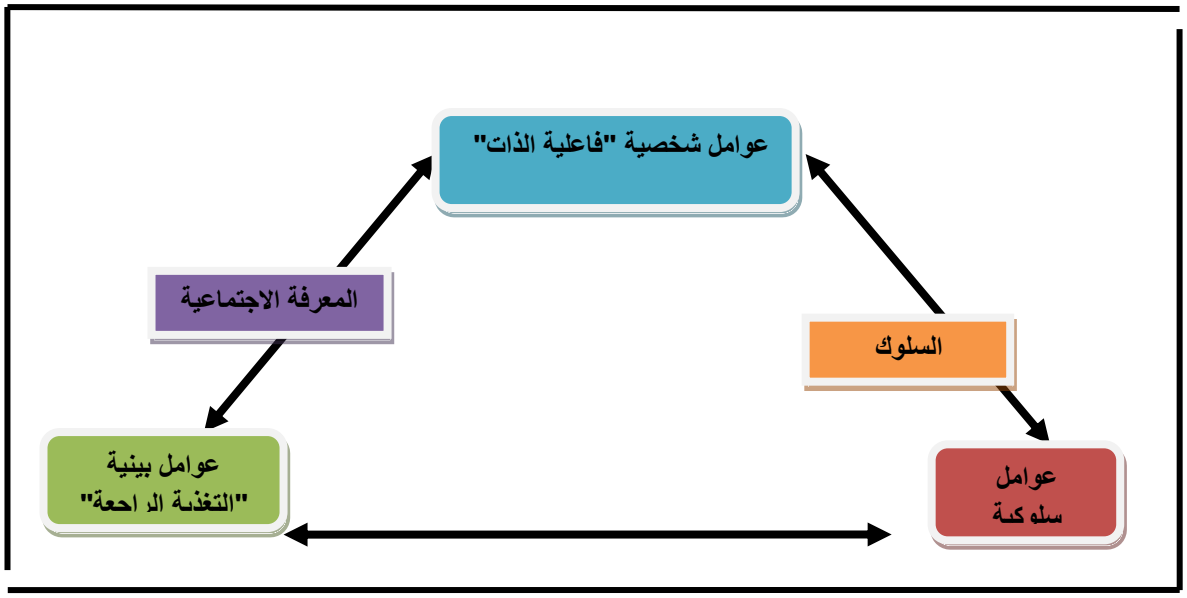
4: يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكها، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقيمون سلوكهم بناء على هذه المعايير، وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

5: يمتلك الفرد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على تحليل وتقي يم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك.

6: ان قدرات الفرد هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية العصبية المعقدة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

7: تتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرة المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي، والذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية،

وهذا يترجمه مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعتبر من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية. **(بابارس، 1996) (أنظر الشكل رقم:3)**




**شكل رقم: (3) يوضح الحتمية المتبادلة**

يتبين من الشكل رقم (03): أن نظرية فاعلية الذات تهتم بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك، وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة **(Bandura 1986, p,18-24).**

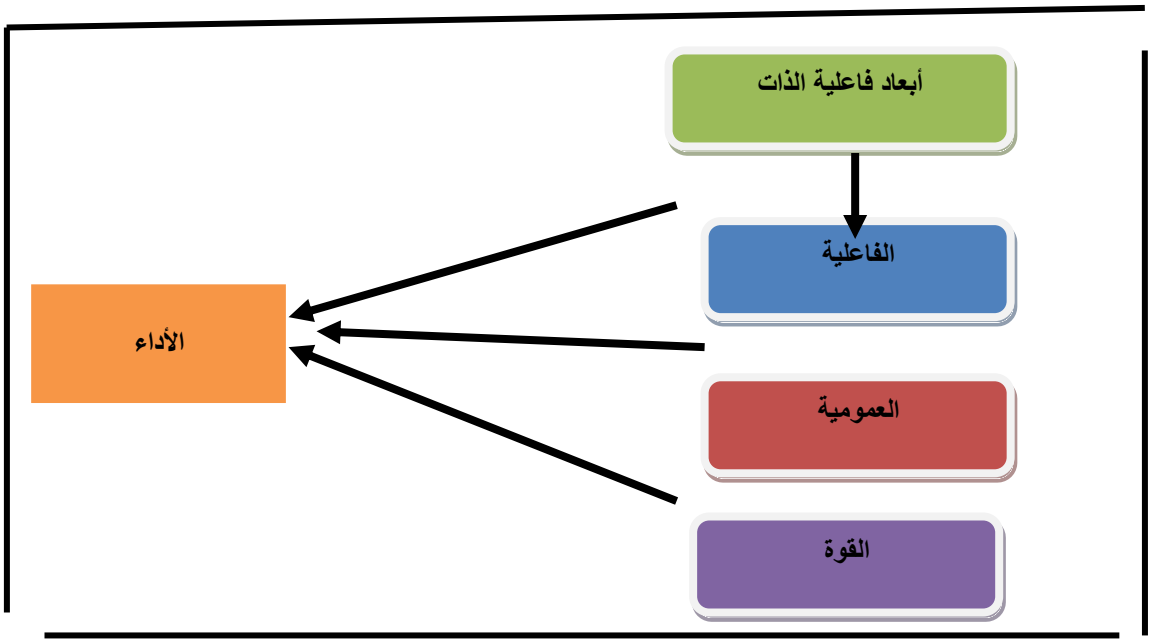
ويشير باندورا، إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد

بالسلوك ما يسمى "بالتوقعات أو الأحكام" سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراء السلوك أو الناتج النهائي له، وهو ما سماه باندورا بفاعلية الذات وتعني أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك، وأن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري وتحديد المبذول اللازم لهذه القدرات، وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية القدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية.

ويرى الباحث أن نظرية فاعلية الذات تهتم بأحكام الفرد حول مدى قدرته على انجاز تصرفات مطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية باعتبار أن هذه الأحكام محددات لسلوكه.

## 4:- أبعاد فاعلية الذات:Dimensions of self- Efficacy

لقد حدد (باندورا) ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعا لها ويبين الشكل أبعاد فاعلية الذات وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد.( **أنظر الشكل رقم 4)**




**شكل رقم: (4) يوضح أبعاد فاعلية الذات عند باندورا.** (Bandura,1977,p, 194 )

### 4-1- الفاعلية: Magnitude

وهو يختلف تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح قدر الفاعلية عندما تكون المهام مرتبطة وفق مستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويتحدد هذا البعد كما يشير باندورا Bandura من خلال صعوبة الموقف، ويظهر هذا

القدر بوضوح عندما تكون المهام مرتبة من السهل للصعب، لذلك يطلق على هذا البعد " مستوى صعوبة المهمة "Level of task Difficulty". **(op. Cit, 194 )**

ويؤكد **(Bandura,1977 )** في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإتقان، بذل الجهد، الدقة، الإنتاجية، التهديد، التنظيم الذاتي المطلوب فمن خلالها التنظيم الذاتي فان القضية لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة ولكن هي أن فردا ما لديه الفاعلية لينجز لنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء. **( op. Cit, p,195 )**

### 1.4- العمومية: Generality

ويشير هذا البعد إلى انتقال فاعلية الذات من موقف إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة.**( op. Cit, p,194)**

وفي هذا الصدد يذكر**( Bandura,1997)**أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي نعبر بها عن الإمكانيات أو القدرات السلوكية، والمعرفية، والوجدانية ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه. **( op. Cit, p,43 )**.

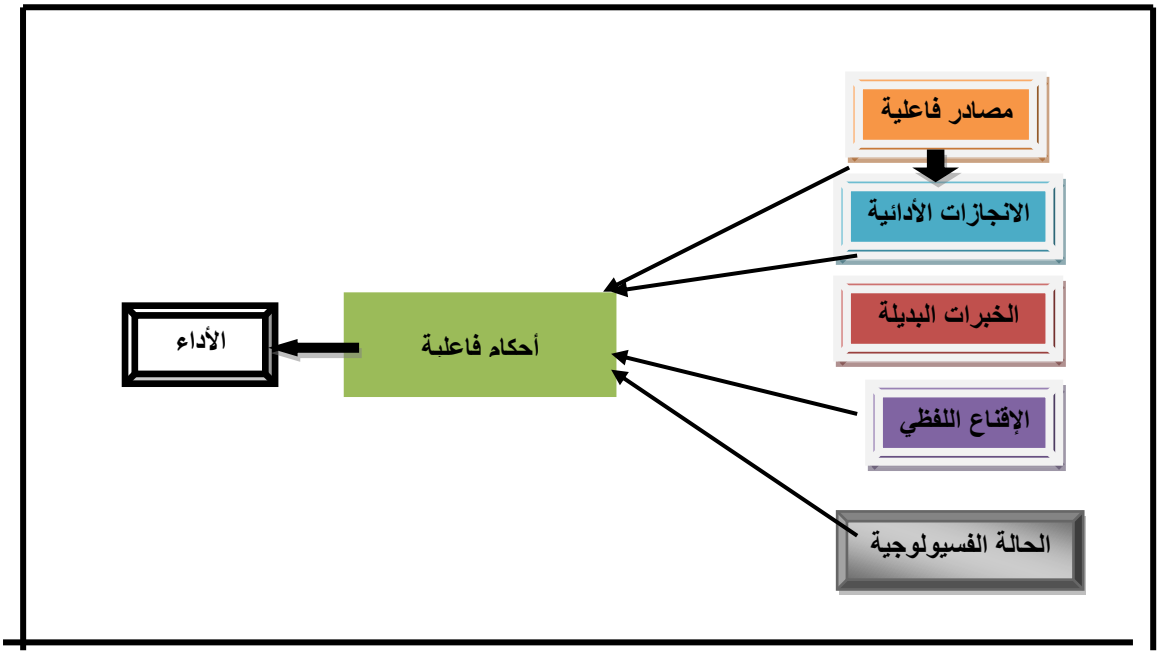
### 3.4- القوة: Strength

إن المعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه ويتابعه، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية الذات في أنفسهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فمن الممكن أن يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، احدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف، وهذا تكون فاعلية الذات لديه منخفضة. وتتحدد قوة فاعلية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة ومدى ملائمتها للموقف. ( **op. Cit, p,194)**

ويؤكد (باندورا) أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اجتياز الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح، كما يذكر أيضا انه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فان الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة. .( **op. Cit, p,44** )

## 5:- مصادر توقع فاعلية الذات:

اقترح ألبرت باندورا (1997) أربعة مصادر لفاعلية الذات، ويبين الشكل رقم (5) هذه المصادر وعلاقتها بأحكام فاعلية الذات والسلوك أو الناتج النهائي للأداء. **(أنظر الشكل رقم5)**




**شكل رقم :(5) يوضح مصادر فاعلية الذات عند باندورا**

### 1.5- الانجازات الأدائية: Performance Accomplishment

إن لهذا المصدر تأثيره الخاص على الفاعلية الذاتية لأنه يعتمد على الانجاز الشخصي المتقن للفرد، أيضا يعد ذلك المصدر خبرة ناتجة عن أداء هادف، وهو المصدر الأكثر تأثيرا في فاعلية الذات لدى الفرد، ومدى تأثير الأفراد بهذه الخبرة وتفسيرهم لها يساعدهم في إبداع المعتقدات عن فاعلية الذات.

وفي هذا الصدد يشير **(جابر، 1990)** إلى ما يلي:

- إن النجاح في الأداء يزيد من مستوى فاعلية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل.
- إن الأعمال التي يتم انجازها بنجاح من قبل الفرد، معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا على فاعلية ذاته من تلك الأعمال التي يتلقي فيها مساعدة من الآخرين.
- إن الإخفاق المتكرر يؤدي في اغلب الأحيان إلى انخفاض الفاعلية، وخاصة عندما يعلم الشخص انه قد بذل أفضل ما لديه من جهد. **(جابر، 1990، ص 443)**

ويرى الباحث أن الانجازات الأدائية تمثل أداء الفرد وخبراته السابقة المباشرة، وان الأداء الناجح يزيد من فاعلية الذات لدى الفرد بينما الإخفاق المتكرر مع بذل الجهد المناسب يؤدي إلى خفض درجة فاعلية الذات.

**2.5- الخبرات البديلة: Vicarious-Experience**

ويعني هذا المصدر (التعلم بالملاحظة) أو "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين"، فمن خلال هذا المصدر يمكن أن تكتسب الاعتقادات في فاعلية الذات من الملاحظة أو الترجمة لسلوك الآخرين فيعكس الشخص ذلك السلوك على خبراته السابقة ويسلك بطريقة مماثلة في مواقف مشابهة، فملاحظة الآخرين وهم ينجحون تزيد من فاعلية الذات لدى الشخص الملاحظ، كما انه إذا لاحظ الشخص أن الآخرين يفشلون في عمل مشابه لما يقوم به على الرغم من الجهد الكبير الذي بذلوه، فان حكم الشخص الملاحظ على قدراته الخاصة ومهاراته سينخفض، والتعلم بالملاحظة يؤتي أفضل ثماره

عندما يكون النموذج. الشخص الذي يقوم بالسلوك . مشابها للملاحظ في الوضع الاقتصادي والجنس، والثقافة، والحالة الاجتماعية. **(Brown and Bettine, 1999,p ,232)**.

وبالإضافة إلى ما يمثله النموذج من أهمية لحياة الملاحظ، فانه يساعد في غرس اعتقادات ذاتية تحسن من سير ووجهة حياة هذا الملاحظ، كما أن المقارنات الاجتماعية التي يجريها الفرد بين نفسه والآخرين تمثل جزءا هاما من هذا المصدر– التعلم بالنموذج – فهذه المقارنات يمكن أن تؤثر بقوة في تطوير اعتقادات الفرد حول قدراته، ومن الضروري في هذا المجال أن نلاحظ أن الفشل الذي يواجهه النموذج يؤثر تأثير سلبيا في فاعلية ذات الملاحظ إذا كان هذا الملاحظ يرى أن لديه نفس قدرات النموذج الذي يلاحظه، أما إذا كان الملاحظ يرى أن لديه قدرات تفوق قدرات النموذج، فان فشل هذا الأخير لا يكون له تأثيره السلبي في هذه الحالة. ومع أن الخبرات من خلال الآخرين اضعف من الخبرات المباشرة، إلا أن الخبرة من خلال الآخرين يمكن أن تنتج تغيرات دائمة ذات دلالة من خلال تأثيرها على الأداء، فالناس الذين يقتنعون من خلال الآخرين بأنهم غير فعالين، يميلون إلى السلوك بطرق غير مؤثرة، وبذلك يتولد في الواقع دليل عدم فاعلية مؤكدة، بالمقابل فان تأثيرات النموذج التي تحسن فاعلية الذات يمكن أن تقلل من تأثير الخبرة المباشرة للفشل وذلك من خلال التحمل للفشل المتكرر. **( Bandura,1986, p,400)**

وفي دراسة لمعرفة اثر التعلم بالملاحظة على فاعلية الذات، قام الباحثون بعرض شريط فيديو يصور بوضوح كيفية التعامل مع الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم، وذلك على عينة من طلبة التربية، كما تم عرض شريط آخر غير واضح على عينة ضابطة، وقد أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات لدى العينة التجريبية قد زادت بصورة دالة، بينما لم يكن هناك تغير دال لدى العينة الضابطة. مما يؤكد أهمية التعلم بالملاحظة كمصدر فاعلية الذات. **(Hagen, et. Al, 1998,p, 169)**.

ويرى **(Bandura, 1977)** أن الأشخاص لا يثقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي لمعلومات مستوى فاعلية الذات، ورغم ذلك فكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلةVicarious Experiences ، ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة والرغبة في التحسن والمثابرة مع الجهود ودراسة أنفسهم بالنسبة لاستطاعة الآخرين والقدرة على الانجاز والتحسن في الأداء، والخبرات البديلة، والثقة عملية استدلالية تفيد في رفع مستوى فاعلية الذات، والاقتناع بتوقعات الفاعلية بواسطة النمذجة فقط احتمال ضعيف وأكثر عرضة للتغير. **(p, 197)**

ويضيف **(Bandura, 1982)** أن تقدير فاعلية الذات يتأثر جزئيا بالخبرات البديلة أو رؤية الآخرين المشابهين وهو يؤدون بنجاح خاصة الذين يحكمون على أنفسهم بأنهم قادرون على انجاز الأنشطة، بالرغم من ضعف المكونات المتشابهة المدركة في

ملاحظة الآخرين، فان عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول فاعلية الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية. **(Bandura, 1982. p, 127)**

أي أن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون ترفع من مستوى فاعلية الذات لدى الفرد، وملاحظة شخص آخر وبنفس الكفاءة وهو يفشل في أداء عمل ما، تؤدي إلى خفض مستوى الفاعلية.

ويشير **(جابر، 1990)**. إلى أنه عندما يكون النموذج مختلفا عن الملاحظ تؤثر المثيرات البديلة ادني تأثير على الفاعلية، وتكون الخبرات البديلة اكبر تأثيرا عندما تكون الخبرة السابقة للأفراد عن النشاط المطلوب قليلة، وآثار النمذجة بصفة عامة ليست في قوة الأداء الشخصي من حيث تأثيرها في زيادة مستوى فاعلية الذات لدى الفرد، بينما يكون لها آثار قوية في خفض الفاعلية. **(جابر، 1990، ص 444)**.

ويرى الباحث في هذا الصدد أن ميل الفرد إلى ملاحظة الآخرين الذين لهم تقدير وكفاءة واهتمام اجتماعي يساهم في رفع فاعلية الذات مما يؤدي إلى تحقيق نتائج أفضل.

### 3.5- الإقناع اللفظي: Verbal Persuasion

إن الاعتقادات حول الذات تتأثر بالرسائل التي يحصل عليها الفرد من الآخرين، ويطلق بايارس Pajares (1996) على هذا المصدر الإقناع الاجتماعي Social Persuasion، ويشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين،

فالآخرون في بيئة التعلم الاجتماعي (المعلمون، الآباء، الأقران) يمكنهم إقناع المتعلم لفظيا بقدرته على النجاح في مهام خاصة. ويمكن أن يكون الإقناع اللفظي داخليا، ويأخذ شكل ما يطلق عليه "الحديث الايجابي مع الذات". وبالرغم من أن هذا المصدر ضعيف المعلومات عن معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته، إلا انه يمكن أن يلعب دورا هاما في تنمية معتقدات فاعلية الذات لدى الفرد، ويمكن أن يؤثر هذا المصدر بصورة غير مباشرة من خلال تأثيره في فاعلية التغذية الراجعة. **(Mccown et al, 1996 ,p,269)**.

ويذكر **(Bandura, 1982)** أن الإقناع اللفظي يعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والاقتناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي للفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو الفعل ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، وان الاقتناع الاجتماعي له دور هام في تقدم الإحساس بالفاعلية الشخصية ويستطيع الفرد أن ينجز بنجاح، وان الأفراد الذين لديهم قدرة على الاقتناع الاجتماعي يملكون قدرة خاصة في المواقف الصعبة، وان الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون انجازه، وان الاقتناع الاجتماعي يمكن أن يحدث زيادة في مستوى فاعلية الذات، وانه توجد علاقة تبادلية بين الأداء الناجح والإقناع اللفظي في رفع مستوى الفاعلية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد. **(Bandura, 1982. p, 122)**

ويرى الباحث أن طبيعة معتقدات الفرد حول كفاءته وفاعليته الذاتية ترجع مباشرة إلى طبيعة الحوار الذهني الداخلية والحديث الايجابي مع الذات فإذا كان الفرد مقتنع بأدائه ولديه دافعية عالية نحو النجاح فانه قد يمتلك فاعلية ذاتية مرتفعة. وهذا ما ينطق عليه أيضا عند اقتناعه من الآخرين فإذا استطاع الفرد أن يقتنع فهو قادر على مواجهة المواقف الصعبة مما يزيد في مستوى فاعلية الذات.

### 4.5- الاستثارة الانفعالية: Emotional Arousal

يشير **(Bandura, 1977)** أن هذا المصدر يعتمد على حالة الدافعية المتوفرة في الموقف بالإضافة إلى حالة الفرد الانفعالية، وان الاستشارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة بصفة عامة والتي تتطلب مجهودا كبيرا وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، والاستشارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، وانه يمكن خفض مقدار الاستشارة الانفعالية بواسطة النمذجة، وبالإضافة إلى ذلك هناك متغير هام يعتبر أكثر تأثيرا في رفع مستوى فاعلية الذات وهو "ظروف الموقف نفسه". ويشير باندورا Bandura إلى أن معظم الناس تعلموا الحكم على قدراتهم في تنفيذ عمل معين في ضوء الاستشارة الانفعالية، فالذين يملكون خوفا شديدا أو قلقا حادا يغلب أن تكون فاعليتهم منخفضة، وترتبط الاستشارة بعدة متغيرات هي: **(Bandura, 1977 p, 199) (p, 199)**

**أ . مستوى الاستشارة:** وفي هذا ترتبط الاستشارة في بعض المواقف بتزايد الأداء.

**ب . الدافعية المدركة للاستشارة الانفعالية:** فإذا أدرك الفرد أن الخوف أمر واقعي فان هذا الخوف قد يرفع فاعلية الشخص ولكن عندما يكون خوفا مرضيا فان الاستشارة الانفعالية عندئذ تميل إلى إنقاص الفاعلية.

**ج . طبيعة العمل:** إن الاستشارة الانفعالية قد تيسر الإتمام الناجح للأعمال البسيطة ويغلب أن تعطل الأنشطة المعقدة. **(جابر، 1990، ص445).**

ويذكر **(Bandura, 1977)** أن مصادر فاعلية الذات (الانجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الاستشارة الانفعالية) يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الذات، وتوضيح الاختلافات بين محتوى المعلومات في الأحداث البيئية والمعلومات التي يستخدمها الأفراد، وتؤثر المعلومات على توقعات الفاعلية وهي تعتمد على كم التقدير المعرفي وعدد العوامل المحيط التي يشملها المجتمع، الموقف، الخبرات الناجحة. **(Bandura, 1977 .p, 200).**

## 6:- أنواع فاعلية الذات:

### 1.6- الفاعلية القومية: Population - Efficacy

يذكر **( جابر، 1990)** أن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجرى في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير

على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد. **(جابر، 1990، ص477)**

### 2.6- الفاعلية الجماعية: Collective - Efficacy

الفاعلية الجماعية هي: مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها. ويشير باندورا إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا، وان الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وان جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أفراد هذه الجماعة.

ومثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدرته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح. **(أبو هاشم، 1994، ص45)**.

### 3.6- فاعلية الذات العامة: Generalized self - Efficacy

ويقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به. **( Bandura,1986 ,p, 479)**

### 4.6- فاعلية الذات الخاصة: Specific self - Efficacy

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعراب – التعبير). **(أبو هاشم، 1994، ص45)**

### 5.6- فاعلية الذات الأكاديمية: Academic self - Efficacy

تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها. أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي. **(العزب، 2004، ص51)**.

### 7:- خصائص فاعلية الذات:

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات وهي:

1. مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.
2. ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.
3. وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.
4. توقعات الفرد للأداء في المستقبل.

5. أنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات، ففاعلية الذات هي "الاعتقاد بان الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة".

6. هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع انجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.

7. أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة مع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

8. أن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

9. تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى ومثابرة الفرد.

10. أن فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فاعلية الذات الايجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة. **(Cynthia & bobko, 1994, p,364)**.

ويشير (صديق) إلى عدة مظاهر لفاعلية الذات يتصف بها الشخص الفعال ومنها:

**أ:- الثقة بالنفس وبالقدرات:**

لعل من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه والواثق من نفسه يقوم بأصعب الأعمال بيسر بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه، ومن ثم يصبر ويثابر على تحقيقه، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة.

**ب:- المثابرة:**

المثابرة سمة فعالة روحها السعي، وهي تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح والشخصية الفعالة نشطة حيوية لا تفتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة.

**ج:- القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:**

تعتمد فاعلية الفرد على تكوين علاقات قوية وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء، والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه

الاجتماعي، وعدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شانه أن يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية.

**د:- القدرة على تقبل وتحمل المسئولية:**

تحمل المسئولية أمر له قيمته، فلا يقدر على حملها إلا شخص يكون مهيأ انفعاليا لتقبل المسئولية، ويبدع عند أداء واجبه مستخدما كل طاقاته وقدراته، ويقدر على التأثير في الآخرين، ويتخذ قراراته بحكمة، ويثق الآخرون فيه وفي قدرته على تحمل المسئولية، وفي كونه شخص يمكن الاعتماد عليه مستقبلا، ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤولياتها وتنفيذها، ويتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته، ويحكم سلوكه الالتزام الخلقي، والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسئولا عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.

**هـ:- البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية:**

وهي من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة فالفرد ذو الفاعلية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، مرن وايجابي وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال. **(صديق، 1986 ،ص21)**

ويذكر **(Bandura, 1997)** أن هناك خصائص عامة يتميز بها ذوي فاعلية الذات المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

- يتميزون بمستوى عال من الثقة بالنفس.
- لديهم قدر عال من تحمل المسؤولية.
- لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين.
- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم.
- لديهم طاقة عالية.
- لديهم مستوى طموح مرتفع، فهم يضعون أهداف صعبة ويلتزمون بالوصول إليها.
- يعزون الفشل للجهد غير الكافي.
- يتصفون بالتفاؤل.
- لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل.
- لديهم القدرة على تحمل الضغوط.

**بينما سمات ذوي فاعلية الذات المنخفضة (الذين يشكون في قدراتهم):**

- يخجلون من المهام الصعبة.
- يستسلمون بسرعة.
- لديهم طموحات منخفضة.
- ينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهام المطلوبة.

- يركزون على النتائج الفاشلة.
- ليس من السهل أن ينهضون من النكسات.
- يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب. **(Bandura, 1997 .p, 38)**

**خلاصة الفصل:**

من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل، اتضح لنا أن فاعلية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد، حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، فهي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة .

وفي ضوء ما تم استعراضه لمفهوم فاعلية الذات يرى الباحث أن فاعلية الذات هي ثقة الفرد في قدراته ومهاراته على مواجهة الضغوط والأحداث التي تؤثر على حياته، من أجل تحقيق النجاح.

و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يهدفون من خلال الدراسة إلى تحقيق أهدافهم من خلال مواجهة الضغوط المتمثلة في قلق الامتحان .فكلما كانت هناك ثقة عند التلاميذ في قدراتهم وإمكانياتهم كلما استطاعوا اجتياز الامتحانات بسهولة ودون ضغوط. حيث عرضنا لعناصر الفصل ، بداية عرضنا بعض التعاريف لفاعلية الذات فاعلية الذات وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بها، نظريات فاعلية الذات، أبعادها، أنواعها، مصادر توقعاتها، خصائصها. وفي الأخير خلاصة لخصنا ما جاء في الفصل من عناصر.

# الفصل الرابع: مستوى الطموح

-تمهيد

-1- مفهوم مستوى الطموح

-2 - أنواع الطموح

-2- أساليب تحديد مستوى الطموح

-3- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح

-4- النظريات المفسرة لمستوى الطموح

-5- نمو مستوى الطموح

-6- سمات الشخص الطموح

-7- دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة في المجتمع

- خلاصة الفصل

**تمهيد:**

يعد الطموح من أهم السمات التي أدت إلى التطور السريع الذي شهده العالم في الآونة الأخيرة فهو الدافع الذي يقوم بشحذ الهمم وترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة من مرحلة إلى مرحلة أخرى متقدمة. ومادام الطموح موجودا عند الإنسان فلا يوجد سقف للتطور العلمي والحضاري لأنه من العوامل المهمة المؤثرة بما يصدر عن الإنسان من نشاطات وأفكار، كما أن تقدم الأمم يرجع إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح.

ويتناول الباحث مستوى الطموح من خلال العرض التالي:

**1:- مفهوم مستوى الطموح:**

**أ- مفهوم مستوى الطموح في اللغة:**

أن معنى الطموح في مختار الصحاح (طمح) بصره إلى الشيء ارتفع وكل مرتفع طامح ورجل طماح (بالفتح والتشديد) أي شرة. **(الرازي، ب، ت)**

وفي المعجم الوسيط (طمح) الماء ونحوه طموحا وطموحا ارتفع بصره إليه نظر ويقال (طمح) ببصرة رفعه وحدق (الطماح) الكثير الطموح وذو الطرف البعيد المرتفع، الطموح يقال بحر طموح الموج أي مرتفع، وطمح:أي أبعد في الطلب. **(مصطفى وآخرون، 1991)**

ويرى الباحث أن المتمعن في التعريفات اللغوية السابقة التي أوردتها معاجم اللغة نجد أن الطموح يعني الزيادة والعلو والرفعة.

**ب . مستوى الطموح سيكولوجيا:**

يشير **( الدسوقي، 1990)** إلى أن مستوى الطموح هو المعيار الذي يحكم به الشخص على أدائه الخاص كنجاح أو فشل على بلوغ ما يتوقعه هو لنفسه في تمايز عن التحصيل وعن التطلع**(ص 31)** . وأشار **(منصور، 1992)** إلى أن مستوى الطموح هو درجة تحقيق الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه ويسعى لتحقيقه من خلال أدائه في المجال الشخصي والنفسي والأكاديمي والمهني، فالتغلب على ما يصادفه من عراقيل ومشكلات بما يتفق وتكوين الفرد وإطاره المرجعي وحسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها. **(منصور، 1992، ص 34)**

وعرفت **(كاميليا عبد الفتاح، 1990)** مستوى الطموح بأنه سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في محاولة الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها. **(كاميليا عبد الفتاح، 1990، ص 10)**

ويرى **(عطية، 1995)**، أن مستوى الطموح هو مدى قدرة الفرد على وضع وتخطيط أهدافه في جوانب حياته المختلفة ومحاولة الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف متخطيا

كل الصعوبات وذلك بما يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي حسب إمكانات الفرد وخبراته السابقة التي مر بها. **(عطية، 1995، ص 55)**

ويذكر **( محمود، 2001)** أن مستوى الطموح هو هدف ذو مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب من جوانب حياته على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته واستعداداته سواء كان هذا الجانب اسري أو أكاديمي أو مهني أو عام كما يتحدد مستوى هذا الهدف في ضوء الإطار المرجعي للفرد في حدود خبرات النجاح والفشل التي مر بها عبر مراحل النمو المختلفة. **(محمود، 2001، ص10)**

وأما **(عاقل، 2003)** فقد ذكر بان مستوى الطموح هو مستوى قياس يفرضه الفرد على نفسه ويطمح إلى الوصول أليه ويقيس انجازاته بالنسبة إليه ومستوى الطموح دليل على الثقة ويتراوح ارتفاعا وهبوطا حسب النجاح والإخفاق. **(عاقل، 2003، ص 263)**

وتعرف **(آمال باظه، 2004)** مستوى الطموح بأنه الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها ويتسم بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القوة البيئية المحيطة به وإذا تناسب مستوى الطموح مع إمكانيات الفرد وقدراته الحالية والمتوقعة كانت السوية وإذا لم يتناسب معها ظهرت التفككية والاضطراب ودائما الفرد يحاول تخطى العقوبات التي تحول دون تحقيق أهدافها أو تعرقلها وأحيانا أخرى يفشل ويحبط ويقل مستوى طموح

الفرد. ويعتبر مستوى الطموح عامل واقعي للأداء والتفوق كما يعتبر من خصائص الشخص الصلبة التي تتحمل الضغوط وتتصف بالتحدي والضبط والالتزام. **(آمال باظه، 2004، ص7)**

ومادام الباحث استخدم مقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم فيمكن اعتبار هذا التعريف أقرب للدراسة الحالية. ومن خلال التعريفات السابقة لمستوى الطموح، يظهر بأنه مستوى التقدم أو النجاح الذي يريد الفرد أن يصل إليه في أي مجال يرغبه من خلال معرفته لإمكاناته وقدراته والاستفادة من خبراته التي مر بها.

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

- **الطموح الاجتماعي:** لاشك أن طموحات الشعوب المتقدمة تختلف اختلافا جذريا عن طموحات الشعوب الفقيرة أو المختلفة، فالفئة الأولى ينشدون مستويات عالية من الطموح تتميز بمزيد كم الرفاهية والرقي، وهذا ما يراه "انجافيل" Angeovill من(أن ارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة). **(جليل وديع شكور، 1989، ص327)**

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 كثيرا داخل المجتمع الواحد فمستويات طموحات أفراده تختلف من شخص إلى آخر

ومن زمن إلى آخر، ففي القريب كان الطلبة والآباء وأفراد المجتمع يطمحون في مهن التدريس والتعليم والمحاماة والطب، ولكن مع مرور الزمن وما عرفته المجتمعات من تطور سريع في مناحي الحياة، فلا شك أن طموحات أفراد المجتمع تغيرت لظهور مهن جديدة، وأعمال حديثة استهوت شباب اليوم ونستطيع القول أن طموحات آبائنا تختلف عن طموحاتنا الحالية، والتي سوف تختلف عن طموحات أبنائها وهكذا دواليك. (لعلنا لا نخطأ إذا قلنا أن ما انتهت إليه البيئات المتباينة من أوضاع إنما كان ذات يوم مجرد صور ذهنية ارتسمت في عقول أناس استشرفوا المستقبل، وترسموا مثلا عليا وعكفوا على تحقيقها بكل ما أوتوا من قدرة إبداعية فأحالوا بعض ما ترسموه إلى واقع حي نشاهد أمام أنظارنا اليوم، كواقع قائم نابض بالحيوية والحياة على السواء). **(يوسف ميخائيل اسعد، 1992، ص67)**

فإذا كانت الشعوب في حالة من الاستقرار فهي تطمح إلى تحقيق الأفضل دائما ففي المجتمعات النامية تطمح للحصول على مداخل، وموارد مالية، وعلى الاكتفاء الذاتي والقضاء على العديد من المشاكل الاجتماعية التي تنهك كيان المجتمع بينما تطمح الشعوب المتقدمة في الحصول على الاطمئنان النفسي، وعلى الترف الثقافي والعلمي والتكنولوجي، فمن أهم التقدم العلمي والتكنولوجي: "زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له". **(حامد عبد السلام زهران، 1998، ص39)**

أما إذا كانت المجتمعات تعيش في استقرار وسلام "وفي حالة عدم استقرار المجتمع الذي يعيش حالة عدم استقرار المجتمع الذي يعيش أزمات اقتصادية سياسية واجتماعية تؤدي بالأفراد إلى الشعور بمشاعر اليأس والاغتراب والإحساس بانعدام الطموحات أو زوالها".

- **الطموح الفردي:** هو ذلك الطموح الخاص بشخص واحد، سواء كان الطموح مدرسيا أو سياسيا، أو مهنيا، أو علميا أو رياضيا وعلى هذا الأساس فلكل فرد الحق في تبني ما يراه مناسبا من مستويات الطموح بما يتفق مع إمكانياته وقدراته ويتناسب مع واقعه وبيئته، فهو حق مشروع لكل إنسان. فتجد الشخص الذي يطمح في الحصول على عمل مستقر، وآخر يطمح في حياة سعيدة والثالث يطمح في نجاح دراسي، أو مهني أو علمي، والرابع يطمح في الحصول على مكاسب علمية، أو رياضية، أو حزبية، أو سياسية أو عسكرية أو اجتماعية أو ثقافية أو تجارية.

وهذا ما يذهب إليه يونج 1961 (Young) (أن وصول أي فرد للمراكز الاجتماعية يعود إلى توفره على قدر الطموح). **(إرشاد علي العزيز، ص201).**

كما تختلف أشكاله باختلاف المرحلة العمرية للفرد، وعلى حسب المجال الذي يهتم به كل فرد داخل المجتمع، فهناك الطموح السياسي والاقتصادي والمهني والدراسي، ويمثل هذا الأخير شكلا مهما جدا من أشكال الطموح لما له من تأثير كبير في حياة الطالب. فهو كما يعتبر جليل وديع شكور بأنه الطموح الذي يتعلق بالحياة المدرسية،

وما يوجد فيها من تخصصات ومستويات دراسية ويبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى لآخر، حتى يلحق بالتعليم الثانوي، فيطمح في تخصص دراسي يراه مهما وجذابا ويعمل على النجاح فيه، وفي السنة الأخيرة من التعليم الثانوي يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالالتحاق بالجامعة، ويصبح هذا الطموح المحرك الأساسي لمواظبته، واجتهاده للنجاح في امتحان الثانوية العامة (البكالوريا) لتحقيق أسمى طموح في حياة التلميذ المدرسية "هذا الطموح الذي ينمو ويرقى مع ارتقاء سن التلميذ، هو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته". **(جليل وديع شكور، 1989، ص33).**

**3:- أساليب تحديد مستوى الطموح:**

يمكن تحديد مستوى الطموح من خلال الأساليب التي تساعدنا في التعرف إلى ما إذا كان لدى الفرد طموح أم لا وفيما يلي إيجاز لتلك الأساليب:

**3-1- الدراسات المعملية Laboratory Studies**

تستخدم هذه الطريقة لقياس الأهداف القريبة فقط، والتي يكون النجاح فيها ممكن التحقق بأقصر وقت وفي مثل هذه التجارب يعطى الفرد مهام معينة ويعرف الدرجة التي حصل عليها أو بلغها في المحاولة الأولى، ثم يسال عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها في المحاولة الثانية وقد قام عدد من العلماء بعمل تجارب تتضمن

تجارب تتعلق بمستوى الطموح ومنهم ليفين Levin، وسيرز Sears، وفستينجر Festinger.

وقد أوضحت تجاربهم أن في التجارب المعملية تحدد المهام مستويات الفرد إذ يخبرنا الفرد عما يطمح في الوصول إليه والبعض يضعون أهدافهم أعلى مما عرفوه عن أدائهم السابق، في حين البعض الآخر يضع هذه الأهداف مناسبة لأدائهم السابق وتلك الأهداف تكون مرتفعة بعد النجاح بينما تنخفض بعد الفشل. **(حنان الحلبي، 2000، ص45)**

وقد أشار **(راجح، 1965)** إلى أن البعض يغالي في تقدير نفسه والبعض الآخر يكون تقديرهم لأنفسهم أكثر اعتدالا أو انخفاضا، ويتغير مستوى الطموح من وقت الآخر تبعا لما يصادفه الفرد من نجاح أو إخفاق في بلوغ أهدافه فالنجاح من شانه رفع هذا المستوى والإخفاق من شانه النزول به، كما أن ميل مستوى الطموح إلى الارتفاع بعد النجاح أقوى من ميل مستوى الطموح نحو الانخفاض بعد الفشل.

ويؤخذ على هذا الأسلوب أن التجارب المعملية توجب توافر شروط معينة لها وقد تختلف هذه الشروط في مواقف الحياة الواقعية عما هي عليه في المواقف التجريبية وبناء عليه فان ردود الأفعال الشخصية قد لا تكون كما هي عليه في الحياة الواقعية. **(حنان الحلبي، 2000، ص45)** .

### 3-2- دراسات الآمال Studies of wishes

ذكر كوب **COBB** وسترانج **STRANG** أن قياس مستوى الطموح عند الأفراد نصل إليه من خلال استبيان مفتوح على المفحوصين عبارة عن سؤال محدد وهو: ما هي الآمال التي تريد أن تقبل إليها في المستقبل؟

إن دراسات الآمال تعد مؤشرا هاما لتحديد أهداف الشخصية البعيدة والقريبة التي يطمح لها الشخص وتكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة إلى أخرى من عمر الفرد.

ففي مرحلة الطفولة تكون مبينة على الانجاز الشخصي والقبول الاجتماعي أما في مرحلة المراهقة فهي تركز على الأشياء ذات القيمة الثقافية والحضارية كالمكانة والمنزلة الاجتماعية والشهرة والنجاح المالي. **(أولغا قندلفت، 2002، ص 74)**.

### 3-3- دراسات تناولت المثاليات Studies of Ideals

أشارت هيرلوك **HERLOCK** أن دراسة الشخصية المثالية ذات أهمية في تحديد مستويات الطموح لدى الأفراد، وقد تمت دراسات على هذا المنوال بسؤال الفرد عن الشخصية المثالية التي يتمنى أن يكون على شاكلتها وان معرفة مثالية الطفل تشير إلى ما يأمل أن يكون عليه عندما يكبر، ولكن الضرر المتوقع حدوثه في هذه الحالة أن تكون فرص نجاح الفرد للوصول إلى الشخصية المثالية التي يتمناها قليلة وضئيلة فقد تكون سمات الشخصية وقدرات الفرد غير مؤهلة لهذا النجاح مما يترتب عليه عدم واقعية مستوى طموح الفرد وإصابته بالإحباط واليأس.

وان الطموح يعتمد بدرجة كبيرة على المقدرة، فنحن ربما نرغب أن نكون شعراء أو علماء مشهورين ولكن إذا ما كانت إمكانياتنا قليلة فإننا نتخلى عن هذا الطموح مبكرا وغالبا ما نترك هذه الأهداف المستحيلة دون مبالاة وذلك لأننا لسنا مسؤولين عن توافر تلك الإمكانيات وفي حالات أخرى نتخلى أن طموحاتنا على الرغم من ميولنا الكبيرة وهذا يعني انه لا يكفي أن يكون لدينا ميل أو رغبة في هدف ما دون توافر قدرات مناسبة لهذا الطموح. **(عبد الوهاب، 1992، ص24).**

**4:- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:**

هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى الطموح منها عوامل ذاتية تتعلق بالشخص نفسه ومنها عوامل بيئية واجتماعية وما تقدمه من أنماط مختلفة من الثقافات والمرجعيات ولكن هذه العوامل يختلف مقدار تأثيرها من شخص لآخر حسب العمر والمرحلة التعليمية التي وصل إليها، ومن هذه العوامل:

**4-1- الذكاء :** يرتبط الذكاء بتحديد الفرد لمستوى طموحه ويتوفر مستوى الطموح على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف ابعد وأكثر صعوبة.

والذكاء يمد الفرد بالقدرة على الاستبصار ووسائل تدبير الفرص وحل المشاكل والتغلب على العوائق واستخلاص النتائج والقدرة على التوقف. **(محمود، 2001، ص51)**

وقد يؤثر الذكاء بشكل غير مباشرة ذلك أن الفرد ضعيف الذكاء ينظر إليه الناس على انه عاجز عن المشاركة والعمل الايجابي ومن ثم قد ينخفض من مستوى طموحه وهنا تظهر لدى هؤلاء الأفراد سمات الإشكالية والانسحاب ويعجزون عن تحديد الأهداف بصورة واقعية والعكس تكون التوقعات بالنسبة للأذكياء حيث تقوى لديهم الاتجاهات الايجابية والمشاركة الفعالة وتزداد ثقتهم بأنفسهم ويحققون مزيدا من النجاح فيرفعون من مستوى طموحهم.

ويؤثر الذكاء في مستوى الطموح بأشكال متعددة فالأفراد الأذكياء نراهم أكثر استبصارا بقدراتهم وبالفرص المتاحة أمامهم وبالعوائق التي قد تمنعهم من الوصول إلى أهدافهم.

ولذا فمن المتوقع أن يساعد ذلك على وضع مستويات طموح واقعية متناسبة مع قدراتهم وإمكاناتهم على عكس الأفراد الأقل ذكاء. بالإضافة إلى ذلك فان رد فعل الأذكياء إزاء الفشل يختلف في طبيعته عن رد فعل الأقل ذكاء، ويؤثر في وضع مستويات طموحهم.

إن الأفراد ذوي الذكاء المرتفع أكثر واقعية لتحديد مستويات طموح تتفق مع قدراتهم العقلية والبدنية كما تتفق مع الفرص التي تتاح هم على عكس ذلك الأفراد ذوي الذكاء المنخفض كثيرا ما يتأثرون بما يستهويهم فيغالون إلى وضع أهداف بعيدة لا تتفق مع قدراتهم الفعلية التي يدركونها. **(أبو شاهين، 1995، ص50)**

ويرى الباحث أن نجاح الفرد في أي عمل يتوقف على ما يتمتع به من ذكاء خاصة في مجال الدراسة. وان الفرد الذكي يستطيع أن يستثمر كل إمكاناته المتاحة وقدراته المختلفة للحصول على ما يريد وذلك بوضع خطط واضحة ولو اخفق مرة فهذا يزيده إصرارا لمواصلة العمل لتحقيق ما يريد.

**4-2- التحصيل:** أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية على وجود علاقة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح حيث أن الطلاب ذوي المستوى ألتحصيلي المرتفع يتمتعون بمستوى عال من الطموح بعكس ذوي المستوى ألتحصيلي المنخفض. **(محمود، 2001، ص52)**

**4-3-مفهوم الذات ومستوى الطموح:**

لاشك في أن الصورة التي يضعها الفرد عن ذاته لها دورا بارزا في مستوى طموحه فيجب على الفرد أن لا يكون مغرورا يرى في نفسه القوى الخارقة القادرة على فعل كل شيء، والتي في وسعها تحقيق كل الأهداف حتى لا يرتطم بأرض واقع إمكاناته.

وفي المقابل إن الفرد الذي يقلل من تقديره لذاته ويضع لها صورة مشوهة لن يستطيع أبدا تحقيق طموحه، وذلك أما لشكة في قدراته أو خوفا من الفشل وكل من الحالتين حالة التقدير الزائد للذات أو حالة التقليل من شانها كلها حالات لا يستطيع الفرد فيها تحقيق مستوى طموحه.

وأشارت دراسة هارلوك **Hallock** أن الاستبصار بالذات يقود إلى بناء طموح واقعي في حين ضعف الاستبصار بالذات يؤدي إلى بناء مستوى طموح مرتفع جدا فهو يرى أن للأهداف التي يضعها الفرد لنفسه تؤثر على مفهومه لذاته لان الوصول لهذه الأهداف هو الذي يحدد فيما إذا كان الفرد يرى نفسه ناجحا أم فاشلا فإذا تمكن من تحقيق هذه الأهداف شعر بالثقة واحترام الذات وعندما لا يصل الفرد إلى هذا المستوى العالي فانه يعود إلى تحقير الذات نتيجة الفشل الذي يؤدي بالفرد إلى وضع مستويات طموح غير واقعية مرتفعة أو منخفضة. **(موسى، 1990، ص56)**

ويرى الباحث انه إذا كان مفهوم الفرد لذاته يتسم بالوضوح والواقعية فان ذلك يؤدي به إلى ارتفاع مستوى طموحه وتحقيق أهدافه.

**4-4-الخبرات السابقة:**

النجاح والفشل أثرا قويا جدا في طموح الفرد فإذا ما نجح الفرد وتفوق زاد طموحه ويظل الفرد مثابرا للمحافظة على ما حصل عليه من تفوق دراسي ومعنى هذا أن النجاح يدفع بالطموح إلى التقدم والنمو أما الفشل فيؤدي إلى خفض مستوى الطموح ويصيب بالعجز والإحباط. **(محمود، 2001، ص51)**

ويرى الباحث أن النجاح لا يؤثر فقط في رفع مستوى الطموح بل يؤثر في رضا الفرد عن ذاته وثقته بنفسه ويعد دافعا قويا له في مسيرته العلمية.

**4-5- العوامل البيئية والاجتماعية:**

إن للبيئة الاجتماعية دورا كبيرا في نمو مستوى الطموح لان البيئة هي التي تمد الفرد بمفاهيمه وثقافاته وهي التي تشكل الإطار المرجعي له. ولكن هذا التأثير يكون مختلفا من فرد لآخر تبعا لقدراته الذاتية وتبعا لمضمون هذه القيم والمفاهيم التي تقدمها له فإما أن تكون صالحة لنمو مستوى طموح واقعي أو تؤدي لنمو مستوى طموح غير واقعي فمثلا تلعب الأسرة دورا كبيرا في تحديد نمو مستوى الطموح لأن الأفراد الذين ينتمون لأسر مستقرة اجتماعيا وبيئاتهم اقدر على وضع مستويات طموح عالية ومتناسبة مع إمكاناتهم ويستطيعون بلوغها أفضل مما لو كانوا ينتمون الى أسر غير مستقرة.

وهذا ما أكدته دراسات هيرلوك **Hurlock** بان استقرار الفرد داخل أسرته له دور كبير في مستوى الطموح فكلما كان مستقرا داخل أسرته كان مستوى طموحه أعلى كما أن اهتمام الآباء المبكر بما يخص أبناءهم له دور في مستوى الطموح لان الآباء يمكن أن يدفعوا أبنائهم لمستويات طموح عالية ويساعدوهم على وضع صيغة لبلوغ تلك الأهداف، وهناك بعض الآباء لا يكتفون بذلك بل يشاركوهم بالوصول إليها بطرق خاطئة أحيانا كالترغيب وممارسة الضغوطات والإكراه.

إن الآباء دوما يدفعون أبنائهم لتحقيق ما فشلوا به ويعملون على إتاحة الفرص المناسبة لذلك ووضع الوسائل المساعدة لهم تحت خدمتهم مما يؤدي إلى تشجيع

الأبناء للوصول إلى ذلك الطموح ورفع مستوى طموحهم بهذا الاتجاه ولكل من الوالدين أسلوبه الخاص بذلك وبطريقة غرس الطموحات لدى الأبناء بشتى الأشكال منها السوية ومنها الخاطئة فتبتدئ بالتوجيه وتنتهي بالضغط والقسوة. كما أن جماعة الرفاق لها دور كبير إما ايجابي أو سلبي لان الفرد يتعلم منها ويأخذ الأفكار التي تشكل شخصيته فالفرد يجعل منهم المعيار الذي يقيس به تفوقه ونجاحه الأكاديمي ومن خلال المنافسة يحاول الوصول إليهم أو إلى مستوى أعلى منهم، ولذلك فان الجماعة التي يعيش فيها الفرد تمثل المعيار الذي يقيس بها أهدافه. **(أولغا قندلفت، 2002، ص77)**

**5:- النظريات المفسرة لمستوى الطموح:**

تعددت النظريات المفسرة لمستوى الطموح ومن هذه النظريات:

**5-1- نظرية آدلر Adler Theory :**

يعتبر آدلر **Adler Theory** الإنسان كائنا اجتماعيا تحركه دوافع اجتماعية في الحياة فهو له أهداف في حياته يسعى إلى تحقيقها وقد استخدام 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 اعتبارا لحدود إمكاناته ويرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته. **(محمود، 2001، ص48)**

**5-2-:نظرية القيمة:**

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

1. هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.
2. كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
3. أن هناك فروقا كبيرة 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، ص48).**

**5-3- نظرية كيرت ليفين Keart Levin**

يذكر (عبد ربه) بان 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 نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان اقدر 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 وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العمل.

**د:- نظرة الفرد إلى المستقبل:** تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة. **(عبد ربه، 1995، ص48).**

**6:- نمو مستوى الطموح:**

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمو مختلفة، منها الرضاعة، والطفولة بمراحلها، والمراهقة، والرشد، والكهولة، وانتقاله من مرحلة لأخرى يزيد خبراته وتتسع مدركاته، وتتفتح قدراته، حيث تصبح نظرته للأمور مختلفة عما كانت عليه في السابق، ولا يقتصر النمو هنا على الناحية الجسدية بل يكون أيضا عقليا، واجتماعيا ونفسيا، وفي أوجه النمو المختلفة والمتعددة، وانتقاله من مرحلة نمو لأخرى يساعده أيضا على تحدي الصعاب ومواجهتها، كي يصل لمرحلة أفضل مما كان عليه، وبذلك فان مستوى النمو عند الفرد ينمو ويتطور من مرحلة نمائية إلى أخرى. ولكل فرد طموحه المختلف والذي يتناسب مع مستواه ومرحلته العمرية، فطموح الطفل يختلف

عن طموح المراهق وأيضا يختلف عن طموح تساعده في ذلك، وكلما كانت قدرته اكبر على التفكير في الوسائل والغايات. **(رمزية الغريب، 1990، ص 318)**

وكلما تقدم الفرد في العمر كلما نما وتطور مستوى طموحه، وهذا النمو قد يكون عرضة للتغيرات إذا أعاقته الظروف، وقد يعيقه التطور السريع، وقد يتعرض للنكوص، والارتداد إذا ما دعا الموقف لذلك.**(سهام محمد، 1980، ص 28)**

وهذا ما يؤكده ليفين Leven حيث يعتبر محاولات الطفل الأولى للجلوس على الكرسي، أو جذب قطعة من الملابس أو ما شابه ذلك من السلوكيات التي يحاول فيها الاعتماد على نفسه عبر المحاولات المتكررة يعتبرها دلائل على بزوغ مستوى الطموح، أو الأرضية أو الأساس الذي يقوم عليه مستوى الطموح، وهو بذلك يفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي، حيث يرى أن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج. **(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص 15)**

فالاختلاف في الدرجة تعتبر هي الفرق بين الطموح المبدئي والطموح الناضج، فالطفل يكون تعبيره عن الطموح بإصراره على القيام بما يريده بنفسه دون مساعدة من احد، ولابد أن تعمل هنا الأسرة على تعزيز رغبة الطفل هذه، حيث أن ذلك يؤدي إلى شعور الطفل بالثقة بنفسه وبقدرته على القيام بهذا الأمر بنفسه خاصة أن لم يكن يشكل خطر على حياته، وهذا ما يطلق عليه ليفين الطموح المبدئي، والذي

ينمو بنمو الطفل، تأخذ طموحات الطفل بالتطور في مرحلة الشباب والرشد وهذا التطور يختلف من عام لآخر، حيث أن الفرد يمر بأحداث وخبرات جديدة مما يرفع من مستوى طموحه، خاصة إذا كانت تلك الأحداث ايجابية، أي كلما زاد العمر زاد الطموح. **(إبراهيم أبو زيد، 1999، ص17)**

ويمكن القول إن طموح الفرد يختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، حيث انه متطور، فطموح الطفل يختلف عن طموح الشاب، عم طموح الفرد المتقدم في السن، حسب ما يمر به الفرد من خبرات، خاصة أن طموح الأفراد غير متشابه، فلكل فرد طموحه الخاص به، والذي يمكن أن يزيد أو ينقص، حسب الظروف التي قد تعيق تحقيقه لطموحه، وكلما حقق الفرد طموحا معينا، سعى إلى تحقيق المزيد من الطموح.

**7:- سمات الشخص الطموح:**

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

**1**.. يلاحظ أن الإنسان الطموح إنسان لا يقنع بالقليل ولا يرضي بمستواه ووضعه الحالي بل يحاول دائما أن يعمل على تحسين وضعه ويضع خططا 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 اعتمادا على مجهوده الخاص وانطلاقا من تنمية قدراته.

**2**.. الإنسان الطموح إنسان لا يؤمن بالحظ أبدا بل يؤمن بأنه كلما بذل جهدا اكبر وقام بتطوير نفسه وبتنمية قدراته حصل على تقدم ونجاح جديدين، كما انه لا يعتقد أن المستقبل مرسوم له مسبقا بل هو الذي يحدد هذا المستقبل بجهده وعمله ويرسم الخطوات المناسبة للوصول إلى هدفه أي انه لا يعتمد على الظروف أبدا في تحديد مستقبلية.

**3**.. الإنسان الطموح لا يخشى المغامرة وكثيرا ما يعتمد على المجازفة للوصول إلى هدفه لأنه يطمع 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 دافعا وحافزا 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 حرقا، 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 تقدما.

**5.** كما أن الإنسان الطموح لا يتوقع أن تظهر نتائج جهوده بشكل سريع ومفيد له بل يضع احتمالات الفشل مثل احتمالات النجاح ويكون صبورا على النتائج وغير ملول وإذا أصيب بالإحباط يستفيد من أسباب إحباطه السابق وتكون هذه الأسباب نقطة انطلاقه لنجاح جديد مستفيدا 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 عاجزا بل يكون دافعا قويا لاجتيازه والانطلاق إلى نجاح جديد آخر، وهو يؤمن بفكرة أن الجهد والمثابرة هما الوسيلتان الوحيدتان الكفيلتان بالتغلب على أية صعوبة تقف بوجه الإنسان. **( أولغا قندلفت، 2002، ص 79).**

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

1. يميل إلى الكفاح.
2. نظرته إلى الحياة فيها تفاؤل.
3. لديه القدرة على تحمل المسؤولية.
4. يعتمد على نفسه في انجاز مهماته.
5. يميل إلى توفق.
6. يضع الخطط للوصول إلى أهدافه.

7. لا يرضى بمستواه الراهن.

8. يعمل دائما على النهوض بمستواه وتحقيق الأفضل.

9. لا يؤمن بالحظ.

10. لا يعتقد أن مستقبل المرء محدد وانه لا يمكنه تغييره.

11. يؤمن أن جهد الإنسان هو الذي يحدد نجاحه في أي مجال.

12. يحب المنافسة.

13. يتغلب على العقبات التي تواجهه دائما.

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 يثنيه الفشل فيمنعه من مواصلة جهوده.

19. يحدد أهدافه وخططه 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 انفعاليا ومنتج. **(حنان الحلبي، 2000، ص 59).**

**7:- دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة في المجتمع:**

كان تأثير مستوى الطموح في المجتمعات الماضية ضعيف خاصة في ما تعلق في بناء الشخصية ، حيث كان للشخص دور محدد يعرفه سلفا للقيام به في المستقبل، والقليل من الأفراد من يطمح في أن يعمل أكثر مما هو متوقع منه فمثلا ابن العامل لا يطمح إلا أن يكون عاملا، وابن الموظف سوف يكون بالتأكيد موظفا فهو لا يطمح في أن يصل إلى درجة أعلى من التي وصل إليها أبيه. إن تكوين المجتمع القديم يشجع على بقاء الفرد في المكان المرسوم له من قبل فالفرد يعيش في حالة خالية من الأهداف أي أن هدفه هو عدم الوصول إلى أي هدف بل إلى المكانة نفسها المرسومة له مسبقا.

أما في المجتمعات الحديثة فان الأبناء يتلقون من التشجيع والدفع مما يجعلهم يحاولون التمييز في الاختيار كما ينمي لديهم الطموح اللازم ليصبحوا مختلفين عن آبائهم أو الأشخاص المحيطين بهم سواء كان هذا التمييز في الجانب السوي أو في الجانب الشاذ، ومن اخطر الأمراض التي تصيب المجتمع استسلام الفرد وعدم قيامه بمحاولة لتحقيق أي هدف من أهدافه نتيجة للضغط الممارس عليه من قبل هذا المجتمع أما في حال تحسن مستوى الطموح عند الأفراد فان هذا يدفع إلى التقدم في

بناء المجتمع لتحقيق المزيد من الطموح والأهداف، أما فيما يخص الفرد فان ارتفاع مستوى الطموح عنده يؤدي إلى ارتفاع درجة التمايز عنده أيضا إضافة إلى قيامه بدور هام في تنوع الجهد وتحديد مستواه وكذلك في إحداث شحنات موجبة أو سالبة في القوى النفسية اللازمة لتحقيق الهدف، كما يشكل بعدا أساسيا في تكوين البيئة النفسية للفرد ومجال نشاطه على أن توقعات الفرد في النجاح أو الفشل هي التي سوف تحدد قوة اندفاعه تجاه هدفه وخاصة أن هذه التوقعات تقوم على أساس معرفة الهدف.

ويرى فرانك (Frank) أن الشخصية تتميز من خلال مستوى الطموح إذ يقول: "إن مستوى الطموحات هو مستوى الانجاز القادم كمهمة مألوفة يحاول الفرد الوصول إليها بصورة صريحة. **(أولغا قندلفت، 2002، ص81)**.

ويرى الباحث أن مستوى الطموح يتأثر بالبيئة الاجتماعية فاتساع هذه البيئة ومرونتها وقلة الحواجز والعقبات فيها يساهم في تحقيق الأهداف والنجاح وارتفاع مستوى الطموح وبالتالي النظرة الايجابية والتفاؤلية نحو المستقبل ومواجهة التحديات ومواكبة تطورات العصر.

**خلاصة الفصل:**

اتضح لنا من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن مستوى الطموح نسبي لدى الأفراد من حيث الأهداف التي يطمح الفرد في تحقيقها ووصولها إلى الحد المناسب له شخصيا ومحاولة تحدي العقبات والضغوط والوصول إلى مستوى طموح واقعي يتناسب مع إمكانيات الفرد والجوانب الايجابية في شخصيته من اجل محاولة تعويض للجوانب السلبية في الشخصية أو الحد من هذه الجوانب، ويزداد مستوى الطموح لدى الأفراد شريطة توافر درجة من الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي والتلميذ بصفة عامة و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يهدفون من خلال الدراسة إلى تحقيق طموحاتهم القريبة والبعيدة وهذه الطموحات لاشك أن هناك أساليب وعوامل تحدد وتؤثر في مستوى السلوك وهذا ما تمت الإشارة إليه من خلال عرضنا لعناصر الفصل ، بداية بعرض لمفهوم مستوى الطموح، ثم أساليب تحديد مستوى الطموح، العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، وعرضنا لأهم النظريات المفسرة لمستوى الطموح، وذكرنا بسمات الشخص الطموح،وأخيرا دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة في المجتمع.

# الجانب الميداني للدراسة

# الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد
- 1- منهج الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- ميدان الدراسة
- 4- المجتمع الأصلي للدراسة
- 5- عينة الدراسة
- 6 - الدراسة الاستطلاعية
- 7- أدوات جمع البيانات
- 8- إجراءات تطبيق الدراسة
- 9- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
- خلاصة الفصل

**-تمهيد:**

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم الوسائل الناجعة التي يتخذها الباحث للتحقق من فرضيات بحثه التي أقترحها والتي تحتاج إلى طريقة إحصائية تضبط بدقة نتائج هذه الدراسة ومن هذا المنطلق، تم تخصيص هذا الفصل لعرض الإجراءات المنهجية المتبعة واهم الأساليب الإحصائية المستخدمة للحصول على النتائج وذلك من خلال عرض المنهج المتبع والتذكير بفرضيات الدراسة التي نعمل على التحقق من صحتها أو نفيها،عرض إجراءات الدراسة ألاستطلاعية العينة وكيفية اختيارها وخصائصها، الأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة وخصائصها السيكومترية والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل نتائج الدراسة.

**1- منهج الدراسة:**

يتوقف اختيار الباحث لمنهج معين دون أخر أثناء دراسة ظاهرة معينة على نوع البحث والهدف منه، والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة إن كنا بها جاهلين والبرهنة عليها إن كنا بها عارفين.

وفي دراستنا اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي نعتمد فيه على تحليل ووصف ظاهرة الدراسة بموضوعية ودقة، كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الظواهر. خاصة وأن الدراسة الحالية تصب حول البحث في العلاقة بين قلق الامتحان وفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

**2- التذكير بفرضيات الدراسة:**

بناء على إشكالية الدراسة وأهدافها والإطار النظري المتبع يمكن صياغة الفرضيات التالية التي نعتبرها تفسيرات مؤقتة، ونتوخى من خلال هذه الدراسة اختبارها للوصول إلى أجوبة واضحة لتساؤلاتنا:

1-يعاني تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قلق امتحان.

2-توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في فاعلية الذات .

3- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في مستوى الطموح.

4- يمكن التنبوء بقلق الامتحان في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان وفاعلية الذات و مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

**3-ميدان الدراسة:**

قام الباحث بدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شملت بعض ثانويات ولاية الوادي وهي : ثانوية هواري بومدين حاسي خليفه- ثانوية حساني عبد الكريم- ثانوية عبد العزيز شريف بالوادي ولقد كان هذا الاختيار له مبررات كثيرة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ، شساعة وكبر حجم المجتمع الأصلي للدراسة ،

حيث عندما تقدم الباحث بطلبه لمديرية التربية بالوادي كان عدد ثانويات الولاية يفوق 50 ثانوية.وقد تمت الموافقة على هذه الثانويات فقط لجملة من الاعتبارات كون التلاميذ في امتحانات الفصل الأخير.

- **4- المجتمع الأصلي للدراسة:**

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من التلاميذ المسجلين في السنة الثالثة ثانوي للسنة الدراسية: 2013-2014 ببعض ثانويات ولاية الوادي وهي: ثانوية هواري بومدين حاسي خليفة، وثانوية حساني عبد الكريم، وثانوية عبد العزيز شريف من مختلف التخصصات العلمية و الأدبية وعددهم 835 تلميذ وتلميذة منهم 497 إناث. والجدول رقم**(1)** يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة حسب متغيرات الجنس و التخصص.

**جدول رقم: (1): يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة**

| الثانوية | هواري بومدين حاسي خليفة | | | حساني عبد الكريم | | | عبد العزيز شريف الوادي | | | المجموع العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس / التخصص | ذ | إ | مجموع | ذ | إ | مجموع | ذ | إ | مجموع | |
| العلمي | 79 | 93 | 172 | 91 | 87 | 178 | 138 | 174 | 312 | 662 |
| الأدبي | 16 | 56 | 72 | 05 | 45 | 50 | 09 | 42 | 51 | 173 |
| مجموع عام | 95 | 149 | 244 | 96 | 132 | 228 | 147 | 216 | 363 | 835 |

**5- الدراسة الاستطلاعية:**

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث. لما يتحقق من خلالها من معرفة لصلاحية أدوات البحث وتعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته وفروضه...الخ **(محي الدين، 1995، ص 48)**

وبناء على ذلك وقبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية حاولنا القيام بالدراسة الاستطلاعية، والتي تهدف في أي بحث من البحوث إلى تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، اختبار أدوات البحث ومعرفة ثباتها وصدقها، ومدى صلاحية هذه الأدوات في أداء مهمتها في الظروف التي سيجرى فيها البحث، والتأكد من مدى شمولية بنود الأدوات في تغطية أهداف الدراسة وموضوعها، والتمكن من تعديل بعض البنود وإعادة صياغتها، بالإضافة إلى جمع المعلومات والمعطيات الضرورية للدراسة، كما تساعدنا أيضا على اختبار أولي للفروض حيث تعطينا النتائج الأولية مؤشرات لمدى صلاحية الفروض وما هي التعديلات الواجب إدخالها قبل استخدام الأدوات على عينة الدراسة الأساسية.

أجريت الدراسة الاستطلاعية في حدود شهر أفريل 2014 على عينة من التلاميذ المرحلة الثانوية بولاية الوادي بعد الحصول على إذن من قبل مدير التربية و مديري الثانويات التي أجري فيها التطبيق وقد شملت 40 تلميذ من مختلف الجنسين (ذكور-

إناث) في ثلاث ثانويات وهي ثانوية هواري بومدين حاسي خليفة و ثانوية حساني عبد الكريم و ثانوية عبد العزيز شريف بولاية الوادي. وقبل ذلك قام الباحث بطرح أسئلة مفتوحة على مجموعة من التلاميذ حول مدى استعدادهم للامتحانات وما مدى تركيزهم ومقدار الساعات التي يستغرقونها في المراجعة اليومية فكانت إجاباتهم متنوعة ومختلفة حسب درجة القلق .

وبعد ذلك شرع الباحث في توزيع المقاييس الثلاث وهي مقياس قلق الامتحان لحامد زهران، مقياس فاعلية الذات للعدل، ومقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم على أفراد العينة المتكونة من 40 فرد وخلال التوزيع لاحظ الباحث تفاعل أفراد العينة مع مضامين الاستبيانات بالقراءة الجيدة للأسئلة ،كما لم يجد أفراد العينة صعوبة في فهم الكلمات والألفاظ المتعلقة بالاستبيان وعبروا عن سعادتهم للمشاركة في الإجابة وحرصهم على إتباع تعليمات الواردة في المقاييس، وهذا ما وتوصل إليه الباحث من خلال إجاباتهم فقد اتسمت بالوضوح وعدم ترك سؤال أو مقياس من دون إجابة .والجدول رقم **(2)** يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية.

**جدول رقم :(2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية**

| التخصص | عدد الأفراد | النسبة |
|---|---|---|
| العلمي | 20 | %50 |
| الأدبي | 20 | %50 |

وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن التالي:

1- تميز غالبية الأسئلة بالوضوح – حسب رأي التلاميذ- وابتعادها عن الإيحاء وإشعار المبحوثين بالحرج.

2- اتسمت إجابات (عينة الدراسة الاستطلاعية ) بكونها جدية وعبرت عن تفاعل التلاميذ مع موضوع الدراسة، وحرصهم على تقديم معلومات صحيحة وجادة اتسمت بأنها صريحة وواضحة. ولم تسجل أية حالة رفض استجابة أو أي إهمال لأحد الأسئلة وتركه دون الإجابة عنه.

**6-الدراسة الأساسية:**

تتكون عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين ينتمون إلى التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية بالثانويات التالية: هواري بومدين، بحاسي خليفة، وثانوية حساني عبد الكريم، وثانوية عبد العزيز شريف المسجلين في السنة الدراسية 2013 ـ 2014 ويبلغ حجم عينة الدراسة الأساسية 120 تلميذ أي ما يمثل حوالي 15 % من مجتمع الدراسة الأصلي الذي يأخذ فيه جميع الأفراد نفس

الخصائص. وقد تم أخذ 60 تلميذ من التخصص العلمي و60 من التخصص الأدبي بالتساوي والجدول رقم**(3)** يوضح عدد أفراد مجتمع الدراسة.

**جدول رقم :(3) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية**

| عينة الدراسة الأساسية | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| **التخصص العلمي** | **60** | **%50** |
| **التخصص الأدبي** | **60** | **%50** |
| **المجموع** | **120** | **%100** |

- **عينة الدراسة وكيفية اختيارها:**

تعرف العينة بأنها جزء من مجتمع البحث وحجم العينة هو عدد عناصرها، كما يمكن تعريفها بأنها "مجموعة من المشاهدات المأخوذة من مجتمع معين، يفترض أن تكون الإحصائيات التي تتصف بها هذه المشاهدات ممثلة لمعالم المشاهدات في المجتمع". **(فوزي عبد الخالق، علي إحسان شوكت، 2007، ص157)**

- **حجم العينة:**

من المعروف أنه كلما كان حجم الدراسة كبيرا، كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة وتمثيلا، لكن هناك العديد من العوامل التي تساهم في عدم قدرة الباحث على تبني عينة كبيرة للدراسة كعامل الوقت والمال.**(عبد الرحمن العيسوي، 1999 ،ص 102)**

وفي هذه الدراسة تم اعتماد 120 تلميذ وتلميذة ، بنسبة 15% من المجتمع الأصلي للدراسة.

- **كيفية اختيار العينة:**

تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية بأخذ عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذكورا وإناثا ومن التخصصات العلمية والأدبية وعددهم 120 تلميذ وتلميذة، مقسمين 60 تلميذا لكل تخصص.وشمل الاختيار ثلاث ثانويات بولاية الوادي (ثانوية هواري بومدين حاسي خليفة- ثانوية حساني عبد الكريم- ثانوية عبد العزيز شريف).

**7: أدوات جمع البيانات:**

في دراستنا الحالية اعتمدنا ثلاث أدوات لجمع البيانات تمثلت في الأتي:

**1.7: مقياس قلق الامتحان:**

مقياس قلق الامتحان من إعداد محمد حامد زهران (1999)، أعده لقياس قلق الامتحان يتكون من 93 فقرة موزعة على ستة أبعاد هي:**(ملحق رقم 01)**

- رهبة الامتحان، وفقراته من رقم (1) إلى رقم (26).
- ارتباك الامتحان، وفقراته من رقم (27) إلى رقم (45).
- توتر أداء الامتحان، وفقراته من رقم (46) إلى رقم (60).
- انزعاج الامتحان، وفقراته من رقم (61) إلى رقم (72).
- نقص مهارات الامتحان، وفقراته من رقم (73) إلى رقم (86).

- اضطراب اخذ الامتحان، وفقراته من رقم (87) إلى رقم (93).

ويتم الإجابة على فقرات هذا المقياس ويصحح، بحيث تحتسب درجة لكل من المقاييس الفرعية الستة على حدة، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس.

استخدم معد المقياس عدة أساليب في دراسة خصائصه السيكومترية منها: صدق المحكمين والصدق العاملي، وصدق الاتساق الداخلي. وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، كما استخدم طريقة الفاكرومباخ لحساب ثبات المقياس، وكان معامل الثبات (0.96) وهو معامل مرتفع، ودال عند مستوى (0.01)، مما يؤكد ثبات المقياس. **(محمد حامد زهران، 2000، ص 103)** .

**2.7: مقياس فاعلية الذات: إعداد (العدل، 2001)**

- **وصف مقياس فاعلية الذات: (ملحق رقم 02)**

أعد هذا المقياس العدل (2001)، (ملحق رقم 4)، وفي ضوء الإطار النظرية للبحث ومراجعة الدراسات السابقة وضع الباحث تعريفا إجرائيا لفاعلية الذات، ثم قام بمراجعة بعض الاختبارات التي أعدت سابقا لقياس فاعلية الذات في بيئات أجنبية، من أمثلة ذلك المقياس الذي أعده ويلر ولاد Wheeler & ladd (1982) وهو يتضمن (46) مفردة في صورة مواقف، تصف كل منها موقفا اجتماعيا يبين ـ بعد الإجابة عليه . قدرة الفرد على انجاز سلوك محدد في هذا الموقف، وقد قام عبد الرحمان وهاشم بترجمة

هذا المقياس وإعداده للتطبيق على عينة بحث مصرية، وكذلك المقياس الذي أعده سكوارزير وآخرون. Schwarzer et al (1997) ليتناسب مع عديد من الثقافات والنسخة الأصلية أعدت باللغة الألمانية، وتم تقنينه على ثلاث عينات من طلاب الجامعة بكل من ألمانيا واسبانيا والصين، وتم حساب صدقه العاملي بطريقة المكونات الأساسية، الذي أظهر أن المقياس أحادي البعد، كما أجرى التحليل العاملي التوكيدي، والذي اظهر أن المقياس أحادي البعد، وقد قام عبد السلام (1998) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتقنينه على عينة مصرية، ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بهدف تقنينه، وبعد التصحيح وتبويب النتائج تم حساب صدق وثبات المقياس. وتوصل إلى أن هذا المقياس يتمتع بدرجة صدق وثبات عاليين. حيث بلغ مؤشر الصدق (0.64) ومعامل ارتباط دال إحصائيا، وثبات بلغ 083 وفي مايلي توضيح لما توصل إليه معد المقياس من خصائص سيكو مترية:

- **صدق المقياس:**

تم حساب صدق المقياس بطريقتين، الأولى هي: صدق المحكمين، والثانية هي: صدق المحك بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياس ودرجاتهم في مقياس سكوارزير وآخرين، بحيث تم حساب ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغ (0.77) وبطريقة التجزئة النصفية معادلة سبيرمان . براون بلغ (0.83) ومعادلة جتمان بلغ (0.79).

**- تصحيح المقياس:**

يحتوي المقياس على (50) مفردة، أمام كل مفردة أربعة اختيارات هي نادرا، أحيانا، غالبا، دائما، تصحح وفق التدرج 1، 2، 3، 4 للمفردات الايجابية، والعكس للمفردات السلبية، والعبارات السلبية هي 1، 4،5 ، 9، 12، 15، 17، 22، 23، 24، 26، 27، 30، 34، 35، 37، 39، 41، 44، 46، 49، 50 و الدرجة المرتفعة للمقياس تشير إلى فاعلية الذات المرتفعة.

**3.7: مقياس مستوى الطموح: إعداد (معوض وعبد العظيم، ص2005).**

**- وصف مقياس مستوى الطموح: (ملحق رقم 03)**

قام بإعداد هذا المقياس كل من معوض وعبد العظيم (2005)، ويتكون المقياس من 36 عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي:

1- التفاؤل: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها (6، 7، 9، 11، 12، 13، 18، 19، 24، 25، 26، 32).

2- المقدرة على وضع الأهداف: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها (1، 2، 3، 4، 8، 10، 14، 16، 17، 36).

3- تقبل الجديد: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها (15، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 35).

4- تحمل الإحباط: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها (5، 20، 21، 22، 23، 27).

للتحقق من صدق المقياس استخدام الصدق المرتبط بالمحك وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة المستخدمة في الثبات على المقياس الجديد ودرجاتهم على استبيان مستوى الطموح للراشدين لكاميليا عبد الفتاح (1975) فكان معامل الارتباط مساويا (0.86) وهو دال إحصائيا، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق ومن هنا فقد تمت البرهنة على صدق المقياس بعدة طرق: الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية، الصدق العاملي، وأخيرا الصدق المرتبط بالمحك. تم حساب ثبات المقياس بتطبيقه على عينة قوامها (30) فرد، بواقع (72) من الذكور، (80) من الإناث وذلك بطريقتين هما:

أ - **إعادة التطبيق:** وذلك بعد فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول، وقد وجد أن معامل الارتباط بين التطبيقيين مساويا (0.78).

ب - **التجزئة النصفية:** تم حساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس فكان مساويا (0.65)، وبتصحيح هذا العامل بمعادلة سبيرمان - بروان أصبح معامل الثبات مساويا (0.79) وجميع هذه المعاملات دالة إحصائية مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

- **تصحيح المقياس:**

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0 – 108)، ولقد وضعت أربعة بدائل للإجابة عن كل بند من بنود المقياس وهي: دائما (3)، وكثيرا (2)، وأحيانا (1)، ونادرا (0)، وتعكس هذه الدرجات في البنود السالبة وهي أرقام: (6، 23، 30، 32، 36).

- **الخصائص السيكومترية للأدوات في الدراسة الحالية:**

استخدمت طريقة صدق المحتوى و الاتساق الداخلي لحساب صدق و ثبات المقياس على عينة مكونة من 40 تلميذ (ن = 40) التي تم اختيارها من أقسام السنة الثالثة ثانوي للتخصصات العلمية والأدبية للسنة الدراسية: 2014/2013، وقد أسفرت النتائج على ما يلي:

- **الصدق والثبات لمقياس قلق الامتحان في الدراسة الحالية :**

- **الصدق:**

**جدول رقم: (4) يوضح صدق المحتوى بطريقة ارتباط كل بند بالنسبة للبعد الكلي للمقياس:**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ,370* | 26 | ,361* | 51 | ,401* | 76 | 0,526** |
| 2 | ,401* | 27 | ,633** | 52 | ,489** | 77 | 0,585** |
| 3 | ,381* | 28 | ,709** | 53 | ,655** | 78 | 0,335* |
| 4 | ,351* | 29 | ,529** | 54 | ,391* | 79 | 0,401* |
| 5 | ,381* | 30 | ,425** | 55 | ,550** | 80 | 0, 602** |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0,518** | 81 | ,619** | 56 | ,461** | 31 | ,397* | 6 |
| 0,401* | 82 | ,381* | 57 | ,663** | 32 | ,401* | 7 |
| 0, 451** | 83 | ,460** | 58 | ,492** | 33 | ,381* | 8 |
| 0,526** | 84 | ,423** | 59 | ,401* | 34 | ,324* | 9 |
| 0,471** | 85 | ,638** | 60 | ,352* | 35 | ,371* | 10 |
| 0,391* | 86 | ,430** | 61 | ,541** | 36 | ,401* | 11 |
| 0,488** | 87 | ,527** | 62 | ,437** | 37 | ,479** | 12 |
| 0,527** | 88 | ,401* | 63 | ,401* | 38 | ,340* | 13 |
| 0,401* | 89 | ,554** | 64 | ,594** | 39 | ,527** | 14 |
| 0,361* | 90 | ,657** | 65 | ,532** | 40 | ,401* | 15 |
| 0,361* | 91 | ,465** | 66 | ,606** | 41 | ,398* | 16 |
| 0,325* | 92 | ,662** | 67 | ,569** | 42 | ,381* | 17 |
| 0,401* | 93 | ,671** | 68 | ,346* | 43 | ,401* | 18 |
| / | / | ,615** | 69 | ,660** | 44 | ,371* | 19 |
| / | / | ,401* | 70 | ,412** | 45 | ,469** | 20 |
| / | / | ,361* | 71 | ,519** | 46 | ,401* | 21 |
| / | / | ,579** | 72 | ,662** | 47 | ,401* | 22 |
| / | / | ,438** | 73 | ,401* | 48 | ,361* | 23 |
| / | / | ,610** | 74 | ,391* | 49 | ,391* | 24 |
| / | / | ,358* | 75 | ,361* | 50 | ,401* | 25 |

** دال عند مستوى : 0.05

*دال عند مستوى: 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم **(4)** أن جميع العبارات دالة عند مستوى 0.05 ومستوى 0.01 وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة مما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في تطبيق الدراسة الحالية.

- **ثبات المقياس:** تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي لحساب معامل الثبات على عينة التقنين، بطريقة ألفا كرونباخ. وقد بلغ معامل الثبات 0.95 مما يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات.

**جدول رقم: (5) يوضح ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة الاتساق الداخلي للبنود:**

| البعد | الفاكرومباخ |
|---|---|
| رهبة الامتحان | 0.76 |
| ارتباك الامتحان | 0.88 |
| توتر أداء الامتحان | 0.71 |
| انزعاج الامتحان | 0.84 |
| نقص مهارات الامتحان | 0.79 |
| اضطراب اخذ الامتحان | 0.70 |

يتضح من الجدول رقم**(5)** أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات حيث اتضح أن كلها معاملات دالة عند مستوى (0.01).

- **الصدق والثبات لمقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية:**

- **صدق المقياس:**

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية لمقياس فاعلية الذات من إعداد العدل (2001) من خلال تطبيقه على عينة من تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي للشعب العلمية والأدبية والذين بلغ عددهم (40) تلميذا من اجل التأكد من أن عبارات المقياس مفهومة وواضحة للتلاميذ وانه لا توجد صعوبة في الإجابة عليها، وكذلك للتأكد من ثبات وصدق المقياس في البيئة الجزائرية وقد كانت النتائج كما يلي:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية للصدق:

**1- معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس:**

**جدول رقم: (6) يوضح معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | 0,338* | 26 | 0,316* |
| 2 | 0,509** | 27 | 0,322* |
| 3 | 0,338* | 28 | 0,534** |
| 4 | 0,394* | 29 | 0,398* |
| 5 | 0,316* | 30 | 0,316* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 0,477** | 31 | 0,326* | 6 |
| 0,595** | 32 | 0,347* | 7 |
| 0,590** | 33 | 0,316* | 8 |
| 0,326* | 34 | 0,330* | 9 |
| 0,317* | 35 | 0,653** | 10 |
| 0,316* | 36 | 0,519** | 11 |
| 0,335* | 37 | 0,377* | 12 |
| 0,460** | 38 | 0,559** | 13 |
| 0,316* | 39 | 0,730** | 14 |
| 0,335* | 40 | 0,321* | 15 |
| 0,390* | 41 | 0,457** | 16 |
| 0,704** | 42 | 0,317* | 17 |
| 0,310* | 43 | 0,608** | 18 |
| 0,316* | 44 | 0,336* | 19 |
| ,417** | 45 | ,390* | 20 |
| ,390* | 46 | ,547** | 21 |
| ,310* | 47 | ,316* | 22 |
| ,417** | 48 | ,396* | 23 |
| ,316* | 49 | ,463** | 24 |
| ,336* | 50 | ,340* | 25 |

** دال عند مستوى : 0.05

*دال عند مستوى: 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم(6) أن جميع العبارات دالة عند مستوى 0.05 ومستوى 0.01 وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة مما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في تطبيق الدراسة الحالية.

**ب ـ صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):**

تم حساب الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الارباعي الأعلى ومتوسطات مجموعة الارباعي الأدنى باستخدام اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات.

**جدول رقم: (7) يوضح صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمقياس فاعلية الذات**

| المتغير | مرتفعي الدرجات ن = 11 %27 | | منخفضي الدرجات ن= 11 %27 | | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | |
| فاعلية الذات | 149 | 4,56 | 119,73 | 6,420 | 12,328 | 20 | دالةعند 0.01 |

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس فاعلية الذات وهذا يعني أن المقياس صادق.

- **ثبات المقياس:**

قام الباحث باستخدام طريقة معامل الفاكرومباخ لحساب ثبات مقياس فاعلية الذات، وكانت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (0.68) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

- **الصدق والثبات لمقياس مستوى الطموح في الدراسة الحالية:**

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة ومجموع درجة البعد الذي تنتمي إليه، وارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها لمعالجة الإحصائية للصدق:

**1- معامل ارتباط كل عبارة بالنسبة للبعد الكلي للمقياس:**

**جدول رقم: (8) يوضح معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الكلي لمقياس مستوى الطموح**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.55** | 19 | 0.64 |
| 2 | 0.53** | 20 | 0.59 |
| 3 | 0.72** | 21 | 0.57 |
| 4 | 0.61** | 22 | 0.37 |
| 5 | 0.37* | 23 | 0.37 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 6 | 0.36* | 24 | 0.59 |
| 7 | 0.69** | 25 | 0.37* |
| 8 | 0.73** | 26 | 0.37* |
| 9 | 0.48** | 27 | 0.63** |
| 10 | 0.67** | 28 | 0.40* |
| 11 | 0.53** | 29 | 0.37* |
| 12 | 0.72** | 30 | 0.40* |
| 13 | 0.63** | 31 | 0.53** |
| 14 | 0.63** | 32 | 0.37* |
| 15 | 0.41** | 33 | 0.41** |
| 16 | 0.61** | 34 | 0.49** |
| 17 | 0.68** | 35 | 0.52** |
| 18 | 0.65** | 36 | 0.39* |

**دال عند مستوى :0.05

*دال عند مستوى:0.01

**2- معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس مستوى الطموح بالدرجة الكلية للمقياس:**

**جدول رقم: (9) يوضح معامل ارتباط كل عبارة بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية**

| م | الأبعاد | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| 1 | التفاؤل | 0,921** | 0.05 |
| 2 | المقدرة على وضع الأهداف | 0,888** | 0.05 |
| 3 | تقبل الجديد | 0,709** | 0.05 |
| 4 | تحمل الإحباط | 0,730** | 0.05 |

يتضح من الجداول رقم **(8)** والجدول رقم**(9)** أن جميع العبارات دالة عند مستوى 0.05 وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة مما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في تطبيق الدراسة الحالية.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية ( زوجي / فردي ):**

من خلال الجدول نجد أن قيمة ر تساوي 0.77 عند رجة حرية 39 دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01. حيث أن قيمة ر تمثل قيمة معامل الارتباط عند نصف المقياس يجب تصحيح الطول بمعادلة براون فنجد أن قيمة معامل الارتباط الحقيقية ر تساوي 0.87. وعلية فهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، إذا فالمقياس ثابت.

## 08- الأساليب الإحصائية:

للتحقق من فروض الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- **النسب المئوية:** وقد استخدمت لحساب عدد التلاميذ الذين يعانون قلق امتحان مرتفع والذين يعانون قلق امتحان منخفض.
- **المتوسط الحسابي:** يعد من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها واقترابها من المتوسط، وهو مجموعة الدرجات المتحصل عليها على مجموع أفراد العينة. **(سامي محمد ملحم، 2000، ص90).**
- **معامل ارتباط بيرسون:**

يرمز له بالرمز(r) يدلنا على قوة العلاقة بين متغيرين وعلى اتجاه هذه العلاقة موجبة أو سالبة. ويحسب معامل الارتباط برسون بالطريقة التالية: معامل ارتباط (برسون) للدرجات الخام بالطريقة العامة التي تعتمد مباشرة في حسابها لمعامل ارتباط على الدرجات الخام و مربعات هذه الدرجات و من أهم مميزات هذه الطريقة العامة دقتها لأنها تحتوي على التقريب الحسابي في خطواتها الجزئية (فريد كامل أبو زينة، **2006، ص146).**

- **تحليل التباين ذو اتجاهين (الثنائي):**

ذكر مراد (2000، 303 ) " بأن تحليل التباين الثنائي Anova way -Two يستخدم في تحليل بيانات متغيرين مستقلين بكل منهما مستويين (أو مجموعتين) على الأقل، ومتغير تابع " .

يذكر علام (2005) وأيضاً الشربيني (2008) م بأن تحليل التباين الثنائي هو امتداد لتحليل التباين أحادي الاتجاه ، لذلك فإن الفروض التي يستند إليها تحليل التباين الأحادي تنطبق أيضاً في هذه الحالة

ويضيف علام ( 2005) م غير أن هناك فرضاً آخر ينبغي أن يتحقق في هذا التصميم ، وهو أن يكون هناك تناسب بين تكرارات الخلايا ، أي بين عدد الأفراد في المجموعات المختلفة بين صف إلى آخر ومن عمود إلى آخر . **(أسامة ربيع أمين، 2008)** .

- **معامل الانحدار الخطي:**

يعد الانحدار الخطي المتعدد من الأساليب الإحصائية المتقدمة والتي تضمن دقة الاستدلال من أجل تحسين نتائج البحث عن طريق الاستخدام الأمثل للبيانات في إيجاد علاقات سببية بين الظواهر موضوع البحث . والانحدار الخطي المتعدد هو عبارة عن إيجاد معادلة رياضية تعبر عن العلاقة بين متغيرين وتستعمل لتقدير قيم سابقة ولتنبؤ بقيم مستقبلية ، وهو عبارة أيضاً عن انحدار للمتغير التابع (Y) على العديد من المتغيرات المستقلة X1 , X2 , ...XK لذا فهو يستخدم في التنبؤ بتغيرات المتغير التابع الذي يؤثر فيه عدة متغيرات مستقلة أي تعتمد فكرته على العلاقات الدلالية التي تستخدم ما يعرف بشكل التشتت أو الانتشار ، إن الانحدار الخطي المتعدد ليس مجرد أسلوب واحد وإنما مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها لمعرفة العلاقة بين متغير تابع مستمر وعدد من المتغيرات المستقلة التي عادةً ما تكون مستمرة) والمعادلة الخطية في الانحدار الخطي المتعدد هي :

$$Y = a + b1X1 + b2X2 + \ldots\ldots\ldots + e$$

**خلاصة الفصل:**

تناول الباحث في هذا الفصل التذكير بفرضية الدراسة، مستعرضا المنهج الملائم متمثلا في المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم التعرف إلى كيفية اختيار العينة وحدودها ويمثلها التلاميذ السنة الثالثة ثانوي من مختلف التخصصات العلمية والأدبية ببعض ثاويات ولاية الوادي بعد ذلك تمت الإشارة إلى كيفية حصر عينة الدراسة باعتبارها مصدرا رئيسيا لجمع البيانات منها وقد اختيرت بطريقة عشوائية ، أما عن أهم الأدوات المستخدمة في جميع البيانات تمثلت في مقياس قلق الامتحان لحامد زهران ومقياس فاعلية الذات للعدل ومقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم وقد تم التأكد من صدق وثبات الاختبارات الثلاث عن طريق حساب الخصائص السكو مترية ، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة نذكر منها: معامل ارتباط بيرسون ، المتوسط الحسابي، النسب المئوية، تحليل التباين الأحادي ذو اتجاهين، الانحدار الخطي، كما تم الاعتماد على برنامج SPSS قصد الدقة في معالجة البيانات، يعتبر هذا الفصل نظرة شاملة ألمت بمنهجية البحث.

## الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد:

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- خلاصة الدراسة و مقترحات

- قائمة المراجع

- قائمة الملاحق

**تمهيد:**

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية ، واختبار الفرضيات وعرض نتائج كل فرضية على حدا ، فبعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة قام الباحث بتصحيح الأدوات وفقا للتعليمات المبينة في الفصل السابق وبعد عملية تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا توصل الباحث إلى النتائج التالية :

## 1-عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى:

هل نتوقع أن يعاني تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قلق امتحان.

يتم عرض هذه الفرضية بحساب النسبة المئوية والمتوسط الحسابي للتلاميذ مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان

**جدول رقم (10) يوضح النسبة المئوية والمتوسط الحسابي لمرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان**

| العينة ن= 120 | عدد الأفراد | النسبة المئوية | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|
| مرتفعي قلق الامتحان | 102 | %85 | 226.26 |
| منخفضي قلق الامتحان | 18 | %15 | 190.00 |
| المجموع | 120 | %100 | / |

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ بأن عينة الدراسة شملت 120 تلميذ منهم 102 تلميذ كان ضمن عينة التلاميذ مرتفعي قلق الامتحان بنسبة 85% وبمتوسط حسابي بلغ 226.26أما عينة التلاميذ منخفضي قلق الامتحان بنسبة 15% وبمتوسط حسابي بلغ 190.00 وهذه نتيجة متوقعة ، بحكم أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هم أكثر

الفئات تعرضا لقلق الامتحان هذا من ناحية ومن ناحية أخرى أن مقاييس الدراسة الحالية طبقت في شهر ماي وهي أيام اقتراب موعد الامتحان الرسمي كما يسمى (البكالوريا) وهذه الأيام تعتبر حرجة بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ حيث يزداد خوفهم كلما قرب موعد الامتحان ويفقدون الشهية وتراهم قلقين أكثر من قبل .

ويشير عبد الخالق (1987)إلى أن قلق الامتحان هو" : نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف و الهم العظيم عند مواجهة الامتحانات. **(أنيسة دوكم، 1996، ص10)** .

كل هذه الحالات التي تدل على وجود قلق لكننا في حقيقة الأمر نجهل طبيعة هذا القلق هل قلق طبيعي موضوعي يحفز التلاميذ على العمل والمثابرة من اجل تحقيق النجاح أم هو قلق مرضي غير طبيعي يثبط التلميذ ويجعله يركن للكسل بدل الاجتهاد فتراه مهموما قلقا مضطربا غير مركز ولا مبالي. فلا نستطيع أن نحكم على طبيعة القلق الذي تعاني منه عينة الدراسة الحالية الا بعد صدور النتائج النهائية للامتحان فإذا كانت النتائج مرضية قلنا بان هذا القلق غير مرضي وهو قلق عادي معتدل يدرك الفرد أسبابه ودوافعه ، وهو رد فعل يتناسب مع كم وكيف التهديد ، ويدفع الفرد ليجد طرقا لمواجهة التهديد بنجاح . **(سهير أحمد ،1991 ، ص 379)**

أي أنه قلق دافعي سوي إيجابي وبناء ، يدفع الفرد للعمل والتدبر والاحتراس وأخذ الحيطة والحذر والتحفز لتحديد الطاقة النفسية اللازمة ، وتكريسها وتركيزها لمواجهة

المشكلات وتجنب المخاطر . فبدون هذا القلق لا يتوفر للتلميذ مستوى الدافعية اللازم لاستذكار دروسه ( **أشرف بشر ت ومحمد حلاوة ، 2003 ، ص 100**) . القلق الموضوعي أقرب إلى الخوف ، وذلك لأن مصدره يكون واضحا . فالفرد مثلا يشعر بالقلق إذا قرب موعد الامتحان ( **حنان العناني ، 2000 ، ص 133**) .

**2-عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية والتي تنص على أنه:**

توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في فاعلية الذات .

وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحث باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) من أجل قياس حجم العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان ومقياس فاعلية الذات، وجاءت النتائج كما يلي:

**الجدول رقم: (11) يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان ومقياس فاعلية الذات**

| متغيري العلاقة | حجم العينة | قيمة الارتباط | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| قلق الامتحان<br>فاعلية الذات | 120 | -0.48 | دال عند 0.01 |

من خلال الجدول رقم(11) أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 120 تلميذاً، بلغ معامل ارتباط درجاتهم على مقياس قلق الامتحان مع درجاتهم على مقياس فاعلية الذات: 0.48- وهي قيمة سالبة ومتوسطة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

وبناءاً على هذه القيمة يمكننا القول أنه توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في فاعلية الذات .

مما يشير إلى تحقق صحة هذا الفرض، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصل إليه باندورا إلى أن فاعلية الذات تؤدي دورا محوريا في تحديد درجة التحكم في أنماط التفكير المثير للقلق Peturbing thought فالفرد الذي يعتقد أن لديه قدرة مرتفعة على التحكم في مصادر التهديد المحتملة Potential threcats، لا تكون أنماط تفكير مثيرة للقلق، في حين أن الفرد الذي يعتقد أن لديه قدرة منخفضة في التحكم في هذه التهديدات تنتابه درجة مرتفعة من الإحساس بالقلق ويركز تفكيره حول عجزه عن التوافق ويدرك أن العديد من جوانب بيئته مشحونة بالمخاطر.

وأشارت نتائج العديد من الدراسات بان انخفاض فاعلية الذات يعد مظهر هاما لمشكلات القلق والخوف وان هناك علاقة عكسية بين فاعلية الذات والقلق فكلما زاد القلق لدى الفرد انخفضت فاعلية الذات لديه ومن هذه الدراسات: **(Babak et al,**

**2008; Iglesia et al, 2005; Reid & Monsen, 2004; Judy, . 2003; Bandura, 1999).**

ويؤكد **(باندورا، 1977)** على أن مفهوم الفرد عن فاعليته الذاتية يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدرات الفرد الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها الفرد حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهه، وهذه الخبرات إذا كانت تتسم بالفشل فإنها قد تعوق الذات عن القيام بوظائفها الايجابية.

وتتضح الفاعلية الذاتية في الإدراك الذاتي لقدرة التلميذ على أداء الأنشطة المدرسية المختلفة مما يحقق نتائج مرغوبة من النجاح في العمل الدراسي. وبذلك يمكن القول أن الأشخاص الذين يمتلكون الفاعلية أو الكفاءة تكون قدرتهم على مواجهة التحديات اكبر ممن لا يمتلكون الفاعلية مما يخفض من مستوى القلق لديهم. كما يشير **Bandura (1977)** إلى أن فاعلية الذات تساعد على المثابرة في أداء العمل حتى يتحقق النجاح بينما يؤدي عدم الفاعلية إلى عدم المثابرة، وأضاف باندورا Bandura أن مفهوم فاعلية الذات ذو طبيعة تنبؤية انتقائية فمن المفترض أن الفاعلية تؤثر في اختيار السلوك الفعال والمجهود المبذول والاستمرار في مواجهة العقبات وأداء العمل، كذلك يرى أن من بين المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل القيام بالسلوك ما يسمى بالتوقعات أو الأحكام سوى كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراء السلوك أو الناتج

النهائي له وأطلق على هذه التوقعات مصطلح "فاعلية الذات" ويعني أحكام الفرد على توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وانجاز السلوك.

ويؤكد باندورا Bandura أيضا أن مرتفعي فاعلية الذات غالبا ما يتوقعون النجاح مما يزيد من مستوى دافعيتهم نحو تحقيق أفضل أداء ممكن والوصول إلى حلول فعالة لما قد يعترضهم من مشكلات بعكس منخفضي فاعلية الذات الذين يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يقومون بها مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية والأداء، ومن هنا فان فاعلية الذات تؤثر على كل من أنماط السلوك والدافعية والأداء والتحصيل الأكاديمي، وأن الإحساس بفاعلية الذات يكتسب من خلال أربعة مصادر هي خبرات النجاح والفشل، النموذج العملي حيث يحكم الفرد على قدراته من المقارنة بالآخرين، وامتلاك القدرة على الإقناع اللفظي بالإضافة إلى انخفاض مستوى الاستثارة الانفعالية حيث يرتفع مستوى الفاعلية والأداء مع البعد عن التوتر والاستثارة الانفعالية. و بأنه كلما انخفض مستوى فاعلية الذات زادت الاستثارة الانفعالية التي تعتبر مصدرا من مصادر فاعلية الذات وبالتالي فان القلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات باعتبار أن كثيرا من الأفراد يعتمد على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم فالذين يملكون خوفا شديدا أو قلقا حادا يغلب أن تكون توقعات فاعليتهم منخفضة.

كما تؤدي فاعلية الذات المدركة لممارسة التحكم على التهديدات المحتملة Potential Threats، دورا مركزيا في استثارة القلق، فالناس الذين يعتقدون أنهم يستطيعون ممارسة السيطرة على التهديدات المحتملة، لا ينشغلون في التفكير المتردد ولا يشعرون بالقلق تجاه هذه التهديدات، أما الآخرون الذين يعتقدون أنهم لا يستطيعون مواجهة هذه التهديدات المحتملة، فإنهم يشعرون بمستويات عالية من القلق، وقد أظهرت التحليلات التجريبية للعلاقة بين فاعلية الذات المدركة والقلق أن "عدم الفاعلية المدركة" للتكيف Perceived coping Inefficacy تتوافق مع المستويات العالية من الكآبة الشخصية، والاستثارة الذاتية، وإفراز الهرمونات. **(Bandura, 1991,p: 89).**

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه **Gray (1997)**إلى وجود ارتباط دال بين القلق وفاعلية الذات. وأيضا ما توصلت إليه دراسة اريك **Eric (2008)** إلى وجود علاقة سالبة ودالة دال بين وفاعلية الذات والقلق. ويتفق أيضا مع ما ذكره باباك وآخرون **Babak et al, (2008)** بأنه يمكن تقييم الفرد في فاعليته الذاتية من خلال قدرته على السيطرة على القلق في مواقف المشكلة وان الأفراد يعتمدون جزئيا على حالتهم النفسية في الحكم على درجة قلقهم وسرعة تأثرهم بالمواقف الضاغطة، وان أعراض القلق كسرعة التنفس زيادة معدل ضربات القلب لدى الفرد يمكن تفسيرها بأنها علامات تعبر عن نقص قدرته على مواجهة هذه المواقف، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض إدراكه لفاعليته.

ونظرا لما يترتب على القلق من آثار سلبية في حياة الفرد كصعوبة التفكير العقلاني وتدني مستوى الفاعلية الذاتية وما يرافقه من أمراض جسمية ونفسية فان الأفراد يختلفون في الأساليب والطرق التي يتعاملون بها مع القلق. لذا فان معتقدات الأفراد حول فاعلية ذاتهم تحدد مستوى دافعية انجازهم فكلما زادت فاعلية الذات المدركة (التقويم الايجابي للذات) لدى الفرد زادت فاعلية الأهداف التي يضعها لنفسه وزاد إصراره على تحقيق تلك الأهداف.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه باندورا ,Bandura (1997) بان الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة يواجهون المهام الصعبة بتحد ويضعون أهدافا ويلتزمون بالوصول إليها ولديهم طاقة عالية وينهضون بسرعة من النكسات ويقاومون الإجهاد بعكس الأفراد ذوي فاعلية الذات المنخفضة فهم يخجلون من المهام الصعبة ويستسلمون بسرعة ولديهم طموحات منخفضة ويركزون على النتائج الفاشلة وليس من السهل نهوضهم من النكسات. ومما يتعارض مع نتائج الدراسات السابقة الذكر ما تمخضت عنه دراسة تانج وود ويست من نتائج ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين متغيرات ثلاثة هي:- مستوى القلق، فاعلية الذات العامة، والإنجاز الأكاديمي لدى عينة قوامها (120) من الطلبة المراهقين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباطات ذات دلالة بين درجات الطلبة في القلق وفاعلية الذات العامة والتحصيل. **(Westwood & N ,Tang, 2007)**

وكذلك دراسة كوبوكو F.Cubukcu **(2008)** التي هدفت إلى بحث ما إذا كان مستوى القلق لدى الأشخاص الذين يتعلمون لغة أجنبية يرتبط بمستوى فاعلية الذات لديهم، ولتحقيق هذا الهدف طُبق مقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية، ومقياس فاعلية الذات على عينة قوامها (100) متعلم، وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة بين القلق وفاعلية الذات، فضلاً عن أن متغير النوع لا يوجد له أي تأثير فيما يتعلق بمستوى القلق أو فاعلية الذات

وتأسيسا لما سبق يرى الباحث أن معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأهداف المراد تحقيقها يمثل الفاعلية الذاتية المدركة المرتفعة، وثقة الفرد بنفسه تتحقق إذا كانت لديه المقدرة على إحراز هذه الأهداف فكلما زادت ثقة الأفراد في فاعليتهم الذاتية زادت مجهوداتهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات خلال الامتحانات، بينما اهتزاز الثقة بالنفس والأفكار الانهزامية والاستسلام وعدم القدرة على تجاوز الأزمات والمشكلات المدرسية والنظرة السلبية للذات والعجز عن مواجهة ضغوطات الدراسة وتخيل الاسواء دائما واستمرار التفكير في الصعوبات قد يعيق التفكير بصورة ايجابية في كيفية تجاوز الامتحانات، مما يؤدي إلى انخفاض فاعلية الذات وبالتالي الشعور بما يسمى بقلق الامتحان.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنها نتيجة طبيعية ومتوقعة فأفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله وإدراك المعلومات نحو الذات والامتحان على أنها مصدر خطر وضعف

مسيطر يؤدي إلى انخفاض في الكفاءة الذاتية والتي ظهرت في نظرية Bandura كمنحى معرفي للقلق.

وعليه يمكن القول بان التلاميذ الذين يتصفون بالثقة بالنفس والمثابرة، والإصرار على بلوغ الهدف بصرف النظر عما يواجههم من عقبات ومشكلات هم من ذوو المستوى المرتفع في فاعلية الذات ويعتبر الإحساس بفاعلية الذات محددا هاما لنجاح الفرد أو فشله في مختلف المهام التي يضطلع بها، فإذا كانت المعرفة والمهارات ضرورية لتحقيق أعلى مستوى من الأداء، فان ذلك لا يكفي في غياب الإحساس بالكفاءة الذاتية نظرا لما يتصف به مرتفعو الفاعلية من القدرة على الأداء الجيد تحت مختلف الظروف.

وبالتالي يرى الباحث أن السيطرة على قلق الامتحان لا تتطلب فقط تطوير فاعلية سلوك التكيف، ولكن أيضا التحكم في الاضطراب المعرفي، فالأشياء قد لا تكون مخفية بذاتها، ولكن "عدم فاعلية الذات المدركة" هو الذي يعطيها هذه الصفة، وعلى ذلك "فعدم فاعلية الذات المدركة" يمثل مصدرا رئيسيا للقلق.

**3- عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة التي تنص على أنه:**

توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في مستوى الطموح .

وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحث باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) من أجل قياس حجم العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان ومقياس مستوى الطموح، وجاءت النتائج كما يلي:

**الجدول رقم: (12) يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان ومقياس مستوى الطموح**

| متغيري العلاقة | حجم العينة | قيمة الارتباط | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| قلق الامتحان<br>مستوى الطموح | 120 | -0.35 | دال عند 0.01 |

من خلال الجدول رقم: (12) يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 120 تلميذاً، بلغ معامل ارتباط درجاتهم على مقياس قلق الامتحان مع درجاتهم على مقياس مستوى الطموح: 0.35- وهي قيمة سالبة ومتوسطة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

وبناءاً على هذه القيمة يمكننا القول أنه توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في مستوى الطموح.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حسانين (2000) إلى وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان ومستوى الطموح، وان الشخص الطموح أكثر استبصارا بذاته ولديه القدرة على مواجهة المواقف وتحقيق أهدافه لذلك فهو أكثر ثقة في الامتحان

وعلى العكس من ذلك التلاميذ منخفضي الطموح اقل ثقة في الامتحان من غيرهم. فالطموحات الزائدة في نظر الباحث مع قلة الإمكانات تؤدي بالتلاميذ إلى صراعات داخلية تنجر عنها ما يسمى بالقلق والذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى الإحباط والفشل. فالتلميذ صاحب المستوى المتوسط أو فوق المتوسط وتجده يطمح إلى تحقيق نتائج تؤهله إلى النجاح والالتحاق بمعهد الطب مثلا فهذا يطلب شيء من المستحيل وهو معرض لقلق الامتحان أكثر من غيره حتى يستطيع السيطرة على الامتحانات والتوصل إلى تحقيق طموحاته.

وتتفق أيضا الدراسة الحالية مع نتائج دراسة غالب (2009) التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين القلق ومستوى الطموح. وما يؤيد ذلك أيضا نجد دراسة "محمد محمد بيومي" حاول من خلالها التعرف على علاقة كل من مستوى الطموح ومستوى القلق ببعض سمات الشخصية لدى الشباب الجامعي، وقد حدد الباحث 04 سمات شخصية هي الحرص، التفكير الأصيل، العلاقات الشخصية الحيوية وحاول التعرف على كل من سمة القلق ومستوى الطموح، وقد خلصت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين مستوى الطموح ومستوى القلق .

وفي دراسة أبو مصطفى (1990) حيث حاول من خلالها التعرف على علاقة كل من قلق الامتحان بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (149) طالبا من القسم العلمي و (160) طالب من القسم

الأدبي وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة موجبة دالة بين قلق الامتحان ومستوى الطموح، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب القسم العلمي والأدبي في مستوى الطموح .

ويؤكد دياب (2001) على أن الطموحات الزائدة لا تتناسب مع حجم الإمكانات الواقعية المستقبلية من الأسباب المؤدية إلى قلق الامتحان. وربما أن هناك من الآباء من يدفعون أبنائهم لتحقيق ما فشلوا فيه بطريقة غرس الطموحات لدى الأبناء بالطرق الخاطئة فتبتدئ بالتوجيه وتنتهي بالضغط والقسوة. كما أن جماعة الرفاق لها دور سلبي في رسم طموحاتهم ، فتجد التلاميذ يتملكهم خوف شديد من عدم النجاح وتحقيق طموحاتهم وهذا ما ينعكس على شخصيتهم أثناء الامتحان فيعيشون ما يسمى بقلق الامتحان، فيتعرضون إلى الاضطراب وينتهون إلى الفشل في تحقيق ما يطمحون إليه.

وبناء على ما تم عرضه من دراسات يعتقد الباحث أن التلاميذ الذين يعانون من تدني في مستوى الطموح يتعرضون أكثر لقلق الامتحان من غيرهم من ذوي مستوى الطموح المرتفع. فمستوى الطموح هو مدى قدرة الفرد على وضع وتخطيط أهدافه في جوانب حياته المختلفة ومحاولة الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف متخطيا كل الصعوبات (كقلق الامتحانات عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي) وذلك بما يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي حسب إمكانات التلميذ وخبراته السابقة التي مر بها.

فإذا استطاع التلميذ أن يبني طموحاته على أهداف واقعية فانه يستطيع أن يسطر على القلق ويجتاز الامتحانات بسهولة ويحقق طموحه ولو نسبيا.

**4-عرض و تحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة التي تنص على أنه:**

يمكن التنبؤ بقلق الامتحان في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

للتحقق من هذه الفرضية اعتمد الباحث على تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression

**الجدول رقم: (13) يوضح القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار المتعدد المتعلق بقلق الامتحان**

| القيمة الارتباطية | معامل التحديد | معامل التحديد المعدل |
|---|---|---|
| 0.48 | 0.23 | 0.22 |

من خلال هذا الجدول رقم: (13) نجد أن معامل التحديد المعدل يساوي 22% وهذا يعني أن المتغيرات التابعة (فاعلية الذات ومستوى الطموح) تفسر 22% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (قلق الامتحان) والباقي (78%) يرجع إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.

**الجدول رقم: (14) يوضح المعنوية الجزئية لنموذج الانحدار المتعدد المتعلق بقلق الامتحان**

| معاملات الانحدار | قيمة معاملات الانحدار | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| $\beta_1$ فاعلية الذات | -0.41 | 0.01 |
| $\beta_2$ مستوى الطموح | -0.10 | غير دال |

نلاحظ من خلال الجدول رقم: (14) أن قيمة معامل الانحدار المتعلق بفاعلية الذات ($\beta_1$) قد بلغت: 0.41- وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ومنه يمكننا القول بأن فاعلية الذات تسهم في التنبؤ بقلق الامتحان بنسبة 41%.

كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الانحدار المتعلق بمستوى الطموح ($\beta_2$) قد بلغت: 0.10- وهي قيمة غير دالة إحصائيا ومنه يمكننا القول بأن مستوى الطموح لا يُسهم في التنبؤ بقلق الامتحان.

من خلال ما سبق يمكننا القول أن متغير فاعلية الذات يسهم في التنبؤ بقلق الامتحان، في حين أن متغير مستوى الطموح لا نستطيع الاعتماد عليه في التنبؤ بقلق الامتحان. وعليه فان نتيجة هذا الفرض تحققت في جزءها الأول بينما لم تتحقق في جزءها الثاني. وهذا ما يتفق مع ما أشارت إليه عديد الدراسات إلى أن التدني في فاعلية الذات يؤدي إلى وجود معتقدات لا عقلانية تتضمن المعتقدات الخاطئة والتشوهات المعرفية وتجنب المشكلات ومواجهتها بالقلق والاكتئاب والاستسلام أمام المهمات الصعبة وعدم السعي نحو تطوير الذات وإدراك الذات بطريقة خاطئة سلبية.

ويتفق أيضا مع أشار إليه **توفيق (2002)** بان فاعلية الذات تؤثر على أنماط التفكير والانفعالات الصادرة عن الفرد كقلق الامتحان مثلا فالشخص الذي تنقصه الثقة في فاعلية الذات غالبا ما يركز على مواطن الضعف والقصور لديه وعلى شعوره بعدم الكفاءة الشخصية كما يتم تقييمه للمشكلات التي تواجهه بالمبالغة وعدم الواقعية، ومن ثم يفشل في توجيه الاهتمام الكافي للمهام التي يضطلع بها، مما يزيد من احتمال تعرضه للفشل والإحباط والشعور بالدونية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي قام بها غالب بن محمد المشيخي (2009) حول علاقة قلق المستقبل بفاعلية الذات ، حيث توصل إلى وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل و فاعلية الذات ومستوى الطموح لكن الدراسة الحالية لم تتوصل إلى العلاقة بين قلق الامتحان ومستوى الطموح.

وفي هذا الإطار أشار **الطراونة ( 2005)** إلى أن اعتقاد الفرد في فاعليته الذاتية يجعله أكثر تفهما لاهتماماته وأهدافه وسلوكه كما يضع لنفسه أهدافا بعيدة المدى ويبذل الجهد في مواجهة الفشل، وأن تحقيق التغير الايجابي في السلوك يعتمد على تمتع الفرد بمعتقدات ايجابية عن الذات.

ويرى الباحث أن فاعلية الذات تعكس القدرة على التنبؤ بقلق الامتحان ومدى مواجهة الفرد لهذا القلق فالإحساس بفاعلية الذات محدد مهم لنجاح الفرد أو فشله في حياته الدراسية.

وتتعارض نتيجة دراستنا مع ما أشارت إليه هيام خليل (2002: 55) إلى أن الفرد الذي يتوافر لديه قدر مناسب من مستوى الطموح يتحقق له الرضا عن الحياة والسعادة وحسن التوافق.

وجاءت نتائج هذه الدراسة مختلفة مع ما تناولته دراستنا سناء مسعود (2006) على أن التقوقع والانسحاب هو رد فعل تجاه مختلف حالات الإخفاق والفشل الذي يصحبه إحساس داخلي بالعجز وقلة الحيلة، فيتعلم الفرد أن يقمع رغبته حتى لا يشعر بالألم والإحباط والقلق، ويتعلم أن يحد من طموحاته بان يضع لنفسه أهدافا أو طموحات قريبة المنال، أو هو في الحالات القصوى يجعل من الانعدام الأهداف معيارا حياتيا ويترك نفسه للظروف تسير حياته دون اتجاه ولا يدري كيف ستكون نتيجة حياته.

وتختلف أيضا مع نتيجة دراسة أبو مصطفى (1990): إلى أن هناك علاقة موجبة بين قلق الامتحان ومستوى الطموح.

ويرى الباحث أن التحولات والتغيرات السريعة المتلاحقة في المنظومة التربوية الحالية قد شكلت ضغوطا متزايدة على التلاميذ فأصبح الكثير منهم في معاناة مستمرة نتيجة لمحاولته الجادة للتكيف ومواجهة تلك الضغوط، الشيء الذي جعلهم يشعرون بالتهديد وفقدان الأمل والتشاؤم والإدراك الخاطئ لما يتوقعونه في الامتحان والتقليل من فاعلية الذات من شانه أن ينبئ بوجود الخطر القادم وهو قلق الامتحان أما طموحات التلاميذ فلقد أصبحت ذات مستويات متدنية بسبب المؤثرات التي يتعرض إليها التلاميذ في

الحاضر وما ينتظره مستقبلا وبالتالي فهي لا تؤثر تأثيرا واضحا يجعل التلاميذ قلقين من الامتحانات ، فمعظم التلاميذ أصبحوا ذوي طموحات قريبة المنال ومعتمدين على الغش كوسيلة لتجاوز الامتحان وولوج عالم الجامعة وفقط .

ويرى الباحث أيضا وحسب ما توصل إليه من نتائج أنه قد لا تتوفر مستويات الطموح العالية في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بحكم أن تركيزهم الكلي منصب على تحقيق النجاح في الامتحان وفقط. هذا الأخير لا ينبئ بوجود قلق تعاني منه هذه الفئة من التلاميذ. لان هذه الفئة منشغلة بالتركيز من أجل النجاح في الامتحان فالمهم عندها النجاح حتى بأدنى المعدلات. و بأي طريقة كانت وبذلك يمكن القول بأنه لا يمكننا التنبؤ بقلق الامتحان في ضوء مستوى الطموح. ويمكننا التنبوء بقلق الامتحان عندما تتدنى فاعلية الذات .

## 5-عرض وتحليل و تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة التي تنص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان وفاعلية الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين المتعدد ذو اتجاهين ( Multivariate Analysis of Variance (Manova من أجل المقارنة بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان وفاعلية الذات ومستوى

الطموح باختلاف الجنس (ذكر/ أنثى) والتخصص (أدبي/ علمي) و التفاعل بينهما، وجاءت النتائج كما يلي:

**الجدول رقم: (15) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد ذو اتجاهين للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان وفاعلية الذات ومستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكر/ أنثى) والتخصص (أدبي/ علمي) و التفاعل بينهما**

| المتغيرات المستقلة | اختبار إحصائي Wilks Lambda | قيمة اختبار ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| **الجنس** | 0.91 | **3.57** | **0.01** |
| **التخصص** | 0.66 | **19.50** | |
| **التفاعل بين الجنس و التخصص** | 0.78 | **10.60** | |

من خلال الجدول رقم (15) يتضح أن قيمة اختبار– ف – المحسوبة الخاصة بالجنس قدرت بـ: **3.57** في حين أن قيمة اختبار– ف – المحسوبة الخاصة بالتخصص قدرت بـ: 19.50، أما قيمة اختبار– ف – المحسوبة المتعلقة بالتفاعل بين الجنس والتخصص فقد بلغت: 10.60. كما نلاحظ أن هذه القيم الثلاث دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

وبناء على ما سبق يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة 99% أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان وفاعلية الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية بشكل جزئي مع ما تشير إليه بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان.

ومن أهمها دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان. فتوصل خلال اختبار الفرضية الرابعة إلى أن التخصص الدراسي (علمي / أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي. وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على انه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية.

ولقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما. وما يؤكد ذلك قول لندا أيكل Eakel (1965) بأن: " الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب

برهنتها، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهم أكثر من البنين الاعتراف بالقلق. أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة". وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الاستجابة بـ (نعم) على مقاييس قلق الامتحان، أما الذكور اقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق، لأنهم يرون انه يضعف ويقلل من ذكورتهم. ومن الدراسات التي أكدت ذلك: دراسة سبيلبرجر Spielberger (1980) الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان، نسبته تتراوح بين 3 و5 درجات على مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر Spielberger، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات.

وكذلك توصلت دراسة كوش Couch (1983) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في درجة قلق الامتحان المساعد بعد تطبيق مقياس قلق التحصيل فلقد أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في قلق الامتحان المساعد، في حين أن الإناث اظهرن تفوقا على الذكور في قلق الامتحان المعوق. واستنتجت الدراسة أن كلا من نوع القلق وجنس الطالب، يرتبطان مع بعضهما البعض.

وقامت هامبري Hembree (1988) بتحليل نتائج 562 دراسة تمت في مجال قلق الامتحان وانتهت إلى نتائج منها: أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور، وان الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ثم تتزايد تدريجيا وتبلغ بين جنسين ذروتها في الصف الخامس الابتدائي وفي الصف الثاني الثانوي، ثم تتناقص هذه الفروق تدريجيا في نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها. وقام أيضا محمد الطيب (1988) بدراسة مستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا، واخذ عينة قوامها 100 طالبا و100 طالبة من كل كلية من كليات الطب والصيدلية والتربية والزراعة وإعداد الفنيين التجاريين، وطبق على العينة قائمة قلق الامتحان التي أعدها سبيلبرجر Spielberger.

وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية عن الذكور في نفس الكلية.

استنادا لما تم عرضه من نتائج ، أنه هناك تأثير لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما. في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الامتحان يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية منه لدى تلاميذ الأقسام العلمية. ومن أهمها: دراسة كامل عويضة (1996) حول علاقة قلق الامتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة اربد بالأردن، شملت العينة طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس سوين لقلق الاختبار من تعريب أبو زينة

والزغل وتقنينه على البيئة الأردنية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزى للتخصص لصالح التخصص الأدبي.

وفي دراسة عبد القادر (2002) أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات.وما يؤيد دراستنا الحالية الدراسة دراسة كل من قيلوبي (2009) و دراسة المشيخي (2009) والتي توصلا من خلالهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية في فاعلية الذات لصالح طلاب التخصصات العلمية.

ويفسر الباحث بان الجنس و التخصص الدراسي يؤثران في فاعلية الذات وأن تلاميذ التخصصات العلمية أهم أكثر فاعلية من زملائهم في التخصصات الأدبية وهذا راجع إلى عدم قدرتهم على التفكير المنطقي والحلول المنطقية لأي مشاكل تواجههم ويصعب عليهم التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة حيث أن تخصصاتهم لا تواكب متطلبات العصر مما يجعل هناك صعوبة في تحقيق أهدافهم وغاياتهم وفقدان الثقة بالنفس مما يؤدي إلى تدني فاعلية الذات .

وتتفق دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم ( 1997) . وكذلك دراسة البنا (1998) توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور. ودراسة الشرعة (1998) توصلت هي أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور.

وكذلك دراسة محمد أبو طالب، (1988) توصلت إلى وجود فروق في مستوى الطموح بين القسمين العلمي والأدبي لصالح القسم العلمي.

وتتفق أيضا مع نتيجة دراسة توفيق(2002) التي أشار إلى أن التخصصات العلمية أعلى انجازا وطموحا من التخصصات الأدبية .

ويفسر الباحث بان التخصص الدراسي يؤثر في نوع وما مستوى طموح التلاميذ بسبب التغير الاجتماعي الملموس في نظرة التلاميذ إلى أن التخصصات العلمية تسهم في فرص العمل لخريجي الجامعات، حيث أن المجتمع يحتاج تخصصات تتواكب مع متطلبات الحياة.

تأسيسا لما سبق ذكره من دراسات سابقة يقر الباحث بوجود الاختلاف بين الذكور والإناث في درجات قلق الامتحان وكذلك طبيعة تخصص التلاميذ ينعكس على درجاتهم في قلق الامتحان وفاعلية الذات ومستوى الطموح ، وأن التفاعل بين الجنس والتخصص له تأثير واضح على درجات قلق الامتحان ودرجاتهم في فاعلية الذات ومستوى الطموح .

## خلاصة ومقترحات

انبثقت الدراسة الحالية من دراسات سابقة وملاحظات ميدانية بينت أن قلق الامتحان وخاصة عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يعد مشكلة يعاني منها كثير من التلاميذ وبدرجات متفاوتة، من هذا المنطلق هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمختلف التخصصات العلمية والأدبية ببعض ثانويات ولاية الوادي ، وشملت عينة الدراسة الأساسية (120) تلميذا وتلميذة مناصفة في العدد والتخصص.ولغرض المعالجة الإحصائية استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان الذي أعده حامد زهران، ومقياس فاعلية الذات للعدل، ومقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم ، وانطلقت الدراسة الحالية من فرضيات أو إجابات مؤقتة على النحو التالي:

1- يعاني تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قلق امتحان.

2- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في فاعلية الذات.

3- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في مستوى الطموح.

4- يمكن التبوء بقلق الامتحان في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان وفاعلية الذات و مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

و بعد عملية المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية:

- يعاني تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قلق الامتحان.

- أنه توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في فاعلية الذات .

- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في قلق الامتحان ودرجاتهم في مستوى الطموح.

- أن متغير فاعلية الذات يسهم في التنبؤ بقلق الامتحان، في حين أن متغير مستوى الطموح لا نستطيع الاعتماد عليه في التنبؤ بقلق الامتحان.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان وفاعلية الذات و مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

من خلال النتائج المتوصل إليها والتي تعتبر ثمرة مجهود طويل بدأه الباحث بمشكلة تعتبر غاية في الأهمية الا وهي مشكلة قلق الامتحان الذي تساهم فيها متغيرات عديدة تجعل التلاميذ مضطربين غير مركزين ورأينا أيضا أن طبيعة الجنس والتخصص لها تأثير على زيادة درجات القلق لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وعليه وفي هذا الصدد يقترح الباحث إجراء المزيد من البحوث من أجل مساعدة التلاميذ على تحقيق طموحاتهم المستقبلية والمتمثلة في النجاح وزيادة الثقة لديهم في إمكانياتهم

الدراسية وبزيادة مستوى الطموح وفاعلية الذات نستطيع أن نتحكم في قلق الامتحانات ويصبح هذا القلق موضوعي ويساعد التلاميذ على تحقيق النجاح وذلك من خلال إجراء بعض الموضوعات والدراسات التي يراها ربما مهمة منها على سبيل المثال لا الحصر:

1. إجراء دراسة حول قلق الامتحان وعلاقته بكل من الضغوط النفسية ودافعية التعلم.
2. قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للانجاز الدراسي.
3. قلق الامتحان وعلاقته بكل بالرضا عن التوجيه الدراسي.
4. فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
5. فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من قلق الامتحان وزيادة مستوى الطموح والثقة في النفس.

# قائمة المراجع

# المراجع باللغة العربية

## -الكتب:


1- أشرف محمد عبد الغني شربت ومحمد السيد حلاوة (2003): الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

2- الرازي، محمد أبي بكر(ب، ت)، مختار الصحاح، القاهرة، دار الكتب العربية.

3- الشربيني، زكريا ( 2008): لإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية . القاهرة : مكتبة لأنجلو المصرية.

4- إبراهيم، عبد الستار ( 1994 ) العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، دار الفجر30 للنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة.

5- إزاك م ماركس(1998): التعايش مع الخوف فهم القلق ومكافحته، (ترجمة) محمد عثمان نجاتي، القاهرة، دار الشروق.

6- - آباضة، آمال عبد السميع (2004): مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

7- بيك، أرون (2000): العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية، (ترجمة) عادل مصطفى، و(مراجعة) غسان يعقوب، ط1، بيروت، دار النهضة العربية.

8- توفيق زكرياء احمد (1986): دراسة قلق الامتحان وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، الكتاب السنوي في علم النفس المنعقد في 28.26) أفريل، الجمعية المصرية للدراسات المجلد5، ص ص150- 164.

9- جليل وديع شاكور (1991 ): تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني ،ط1،مؤسسة المعارف للطباعة والنشر بيروت.

10- حسنين الكامل (1984): اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية (كراسة تعليمات)، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

11- حنان عبد الحميد العناني (2000): الصحة النفسية، ط1، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

12- دحام الكيال (1990): علاقة القلق بالترتيب الذهني (بحث تجريبي)، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

13-عايدة عبد الله أبو صايمة (1995): القلق والتحصيل الدراسي(دراسة نقدية لأثر القلق على التحصيل الدراسي)، ط1، الأردن، المركز العربي للخدمات الطلابية.

14- عبد الحفيظ مقدم (1993): الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

15- عبد الفتاح، كاميليا (1990): دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، القاهرة، دار النهضة العربية.

16- عبد الرحمان العيسوي(1990 ): الأعصية النفسية والذهانات العقلية ،بحث ميداني في الأمراض النفسية والعقلية الشائعة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

17- عبد المطلب القريطي :(2001) ,الصحة النفسية، ط5، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

18- علام ، صلاح الدين محمود ( 2005):الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية البارامترية و اللابارامترية ، القاهرة، ، دار الفكر العربي.

19- فؤاد،البهي السيد(1979):علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 332.

20- كامل، محمد عويضة (1996): مشكلات الطفل، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.

21- ماهر، محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي (1987) : مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات) " معايير ودراسات ارتباطيه " .

22- محمد، حامد زهران (2000):الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، ط1، القاهرة، عالم الكتب.

23- محمد، عبيدات(2007 ):منهجية البحث العلمي،القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

24- محي الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمان عدس(2002 ):أسس علم النفس التربوي، ط2 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

25- محي، محمد مسعد(2000 ): كيفية كتابة الأبحاث والإعداد للمحاضرات ، ط2، جامعة الإسكندرية، مصر.

26- مراد، صلاح أحمد ( 2000):الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

27- مصطفي إبراهيم، والزيات، أحمد، وعبد القادر، حامد، والنجار، محمد(1973) المعجم الوسيط، ط2، دار المعارف، القاهرة.

28- معوض، محمد عبد التواب وسيد عبد العظيم (2005): مقياس مستوى الطموح، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

29- يوسف، ميخائيل أسعد: (1992 ): الانتماء وتكامل الشخصية القوية ، مكتبة الغريب، القاهرة

- **المجلات**:

1- أحمد سليمان عودة (1988 ) : أثر تغيير الإجابة في اختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية بعمان ، المجلد 15 ، العدد1 ، ص68

2-إبراهيم القيروتي ووائل مسعود(1999): القلق والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا، مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين بالكويت، العدد 62، السنة السادسة،ص ص 09 - 26.

3-أسماء عبد الله محمد عطية (2001): فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الأطفال بدولة قطر، مجلة

الإرشاد النفسي، مركز الإراد النفسي، جامعة عين شمس، العدد14، السنة التاسعة، ص ص 189-194.

4-العدل، عادل (2001): تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء الأول، العدد25، ص ص121-178.

5-الشعراوي، علاء محمود (2000): فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد44،ص ص123-146.

6-الفرماوي، حمدي علي (1990): توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء الثاني، العدد14، ص ص372-373.

7-الشناوي، عبد المنعم الشناوي، زيدان وعبد الله سليمان إبراهيم (1990): علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه العام بالتحصيل الدراسي والقدرة العقلية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد12، ص ص213-261.

8-إسماعيل إبراهيم، محمد بدر (1993): مدى فاعلية فنية التخيل في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات الفنية بالقاهرة، العدد6، ص08-18.

9-باسم نزهت السامرائي، وشوكت ذياب الهيازعي (1986): قياس العادات الدراسية لطلبة قسم المدرسين الصناعيين بالجامعة التكنولوجية وعلاقتها بمتغيرات الجنس

والتحصيل العلمي، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد6، العدد1، ص ص115-131.

10- بدوي، منى حسن السيد (2001): اثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات، بحث منشور بالمجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد29، المجلد الحادي عشر، فبراير، ص ص151-200

11- - توفيق، زكرياء احمد (1989): دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة، العدد10، ص ص77-87.

12- حسيب، عبد المنعم عبد الله (1999): الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بفاعلية الذات والسلوك ألتوكيدي لطلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، العدد14، ص ص40-52.

13- دسوقي، راوية محمود حسين ( 1990). الحرمان الأبوي وعلاقته بكل من التوافق النفسي ومفهوم الذات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العلمية للكتاب.

14- دسوقي، راوية محمود حسين (1995): فاعلية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات ، مجلة كلية التربية.

15- سالم،، محمد عبد السلام (2002): الاتجاهات الحديثة في دراسة فاعلية الذات دراسة تحليلية في ضوء نموذج "باندورا"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثاني عشر، العدد36، يوليو، ص ص89-105.

16- سميحة، عبد الفتاح إسماعيل (1994): أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد 9 ، ص ص49- 70.

17- سهير، كامل احمد (1991): قلق الشباب (دراسة عبر حضارية في المجتمعين المصري والسعودي)، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، العدد1 الجزء3، ص ص387-414.

18- سامي، محمد ملحم (2000): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، ص90.

19- سيد، محمود الطواب (1992): قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد20، العدد 4/3، خريف/شتاء، ص ص149-183.

20- عبد الله، وطه الصافي (2002): الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول ثانوي مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد30، العدد1، ص ص69-96.

21- عبد المنعم ،عبد الله حسيب : (1999)الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بفاعلية الذات والسلوك التوكيدي لطلبة الجامعة مجلة العلوم التربوية ، جامعة القاهرة ، العدد(41)

22- علاء الدين كفافي وآخرون (1990): بناء مقياس القلق الرياضي، مجلة حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد7، السنة السابعة، ص573

23- علي، محمد شعيب(1987): قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ،المجلد 2 ، الجزء 8 ، ص ص297- 320.

24- عواطف حسين صالح ،(1993 ): الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي . مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد(23 ).

25- فايد، حسين (2003): اليأس وحل المشكلات والوحدة النفسية وفاعلية الذات كمنبآت لصور الانتحار لدى طالبات الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 13، العدد38، ص ص101-156.

26-- كاظم ولي أغا (1988): القلق والتحصيل الدراسي (دراسة تجريبي مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة)، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية، المجلد4، العدد14، الجزء1، ص ص09-37.

27- كمال، إبراهيم مرسي (1982): علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية مجلة دراسات، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض، المجلد4، ص ص159-175.

28- محمد، عبد الظاهر الطيب(1988): دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد6، ص ص11-19.

29- مصطفى محمد الصفطي (1995): قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات

العربية المتحدة (دراسات عبر ثقافية)، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد5، العدد1، ص ص71-107.

30- مغاوري عبد الحميد مرزوق (1991): الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار، مجلة التربية المعاصرة، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة، العدد19، السنة الثامنة، ص ص93-102.

- **المذكرات و الرسائل الجامعية:**

1- أبو شاهين، صباح كمال (1995): مستوى الطموح لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي المصابين بشلل الأطفال، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس.

2- أبو هاشم، السيد محمد (1994): اثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

3- أنيسة، عبده مجاهد دوكم (1996): اثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

4-الحلبي، حنان خليل(2000): مستوى الطموح ودورة في العلاقات الزوجية، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة دمشق.

5-الجاسر، البندري عبد الرحمن (2007): الذكاء وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول . الرفض ألوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى.

6- العامري، فاطمة سالم (1993): مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية تحقيق الذات لدي عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

7- العزب، محمد سامح (2004): الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القاهرة.

8- الناطور، رشا (2007): مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الثالث الثانوي العام، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة دمشق.

9- توفيق، محمد إبراهيم (2002): فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الانجاز عند طلاب الثانوي العام والثانوي الفني، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة

10- حسان، حسين احمد (2005): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من مستوى ونوعية الطموح والرضا عن حياة والانجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس.

11- حمادي، فتحية حسين (1993): مستوى الطموح وعلاقته بكل من العصابية والتكيف النفسي والعائلي لدى طلاب جامعة الإسكندرية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الإسكندرية.

12- خليل، هيام السيد (2002): العلاقة بين توجهات الأهداف والطموح المهني لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس.

13-زهية خطار (2001 ) التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا ، مذكرة ماجستير (غير منشورة) ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر

14- زيدان، سامي محمد (2001): فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

15- صديق، عمر الفاروق (1986): الفاعلية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى قطاعات من الشباب المصري، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس.

16- عبد الفتاح، محمد سمير (1993): دراسة مقارنة بين الجنسين في مستوى الطموح والقلق والشعور بالوحدة لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس.

17- عبد القادر، صابر سفينة (2003): فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس.

عبد الرحيم بخيت (1985) دور الجنس في علاقته بتقدير الذات المؤتمر الأول لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية أبريل العدد 9، ص ص 122 – 136.

18- عبد الوهاب، سيد عبد العظيم (1992): مستوى الطموح وعلاقته ببعض القدرات العقلية والسمات الانفعالية للشخصية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

19- عبد ربه، صفوت احمد (1995): دراسة مقارنة لمستوى الطموح وعلاقته بالانجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة.

20- عطية، إبراهيم احمد (1995): المعاملة الوالدية للأبناء وعلاقتها بمستوى الطموح، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس.

21- علي، آمال فهمي (2002): الاتزان الانفعالية وعلاقته بمستوى الطموح، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس

22-غالب علي، محمد المشيخي، (2009 ):قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة ن طلاب جامعة الطائف،أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، ص.5

23- غرابه، إيهاب محمد حسن (2003): فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في رفع درجة قوة الأنا وخفض حدة القلق لدى عينة من المراهقين، رسالة دكتورا (غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة.

24- قندفلت، أولغا (2002): التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات المهنية لدى الصف الأول والثاني ثانوي مهني بمدينة دمشق، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة دمشق.

25- محمد عيسى (2001): العلاقة بين الزمر الدموية ودرجة القلق (دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين الجزائريين)، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

26- محمود، شريف مهني (2001): دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني الصناعي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، القاهرة، جامعة عين الشمس.

27- مدحت ألطاف عباس أبو العلا (1990): دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام الرسم، رسالة دكتورا(غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.

28-منصور، يوسف عبد الفتاح (1992): القدرة على التفكير ألابتكاري وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القاهرة.

29- موسى، نظمى عودة (1990): قلق الامتحان وعلاقته بمستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

30- نسيمه حداد (2001): علاقة الدافع للانجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

31- نيازي، مرفت حامد (2004): الاتجاه نحو الزواج وعلاقته بكل من مستوى الطموح والتوافق النفسي لدى عينة من الشباب من الجنسين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس.

32- هشام، محمد إبراهيم مخيمر وعمرو رفعت عمر (1999 : (فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الموت لدى المسنين المكفوفين والمبصرين ، المؤتمر الدولي للمسنين ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، (ماي1999) ، ص ص67- 73.

**- المؤتمرات العلمية:**

1- سهام سيروب كندريان وبهاء الدين عبد الله (1980 ): تقويم الإرشاد التربوي في بعض كليات جامعة بغداد ، بغداد / مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد.

2-عكاشة، محمود فتحي (1990): تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد13، ص ص78-94.

3-فوزي عبد الخالق،شوكت علي إحسان(2007 ): طرق البحث العلمي،المفاهيم والمنهجيات، تقارير نهائية، المكتب العربي الحديث، عمان، الأردن.

## *المراجع باللغة الأجنبية:


1-Bandura, A. (1977) . Self-Efficacy: Toward, A unifying
Theory of Behavior Change. Journal of Psychological Review, Vol. 84(2). PP 191 -215

2-Bandura, A . (1982) . Self-Efficacy Mechanism in Human Agency,
3-Bandura, Journal of American Psychologist, Vol. 37 (2). PP122 – 147.
A ( 1986) .social foundations of thought andaction :Asocial cognitive theory, New York : Prentice Hall.
4-Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory, Journal of American psychologist, Vol. 44 ( 9). PP
1175- 1184.
5-Bandura, A . (1997) . Self Efficacy . The Exercise of Control, New York : W.H. freeman.

6–Brown, C. & Bettine, L. (1999). Self-Efficacy Beliefs and

Career Development, Journal of Assessment, Vol. 10 (3). PP 232- 251

7-Pajares, F.; & Miller ,M. (1994). Role of Self Efficacy and

Self Efficacy Belief in Mathematical Problem Solving . A
Pathy Analysis. Journal of Educational Psychology, Vol.87
(2) PP 193- 203.

8 -Pajares, F. (1996). Self -Efficacy Beliefs in Academic
Settings, Review of Educational Research, Vol. 66 (4). PP 542 – 578.

9-cognitive. Dissertation Abstracts International. Vol. 65 (10-B). PP 543-633. -Cynthia L. ; & Bobko. P. (1994) . self Efficacy Beliefs comparison of five measures, Journal of Applied psychology, Vol. 69 (3). PP 342-365.

10-Hagen, M.; Gutkin, T;& Robert, G.(1998). Using Vicarious Experience & Verbal Persuasion to Enhancement Self Efficacy in Pre-Service Teachers, Journal of School

11-Hembree , R . (1988) : Correlates causes effects and treatment of test anxiety , Review of educational research , 58 (1) , pp 47-77.

12-Horn , J. & Dollinger, S. (1989) : Effects of test anxiety tests and sleep on children' s performance . Journal of school psychologe, 27, pp 282-373 . E. ( 1997 ). anxiety , Depression . and Explanation based Macleod , A. ; Tata, K.; Kentish, J.; Carroll, F.; & Hunter pessimism for Future Positive and Negative Events ., Journal of Clinical Psychology Vol. 4 (1 ) PP 15– 24 .

13-Mc Cown, R.; Driscoll, M.; & Roop, P.(1996). Education a Psychology: A Learning-Centered Approach to Classroom

14- Staples, S.; & Hulland, C.(1998). Self – Efficacy Theory Explanation for The Management of Remote Workers in Virtual Organizations. Journal of Educational Psychology. Vol. 92 (3). PP 24- 53

15- Stralnieks, R. (2003). The Relationship of Students domain Specific Self – Concepts and Self – Efficacy to Academic Performance. Psychology Cognitive. Dissertation Abstracts International. Vol. 65 (10-B). PP 525-543.

16-Smith, B.(2004).The Relationship Between Metacognitive Skill level and Academic Self – Efficacy in Adolescents Psychology –

17-Turner, S.; & Richard, T.(2002). Career (2nd ed). London: Ally Press. Self – Efficacy and Perception of Parent Support in Adolescent Career Development.

18- Wells, A. (1997). Cognitive Therapy of Anxiety Disorder "A practice Manual & Conceptual Guide", 3-9. New York: John Wiley.

19- Willis, L.,& Hill, M.(2002). The Relationship Among Self – Efficacy, Instructor Feedback, and Technical Support of Learners in An Online Learning Environment; Technology. Dissertation Abstracts International, Vol. 17 (5-A). PP 710-1802

# قائمة الملاحق

| رقم الملحق | الموضوع |
|---|---|
| 1 | – مقياس قلق الامتحان لحامد زهران |
| 2 | – مقياس فاعلية الذات للعدل |
| 3 | – مقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم |
| 4 | – نتائج الدراسة الاستطلاعية spss |
| 5 | – نتائج الدراسة الاساسية spss |

# مقياس قلق الامتحان

## إعداد: الدكتور محمد حامد الزهران

# الملحق رقم (01)

المعلومات الشخصية:

**اللقب والاسم:.....تاريخ ومكان الميلاد.....**

**القسم.....المؤسسة.....الدائرة.....**

**الشعبة.....**

التعليمات

**1: يهدف هذا المقياس إلى تحديد مشكلات الامتحان التي تشكو منها، حتى نستطيع أن نقدم لك الإرشاد المناسب .**

**2: يشتمل هذا المقياس على 93 عبارة تتعلق بمشكلات الامتحان.**

**3: المطلوب قراءة كل عبارة بعناية ، والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك بكل صدق وصراحة حتى تكون نتائج دراستنا صادقة.**

**4: إذا كانت العبارة تنطبق عليك نادرا ، ضع علامة (×) تحت عبارة نادرا.**

**5: إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانا ، ضع علامة (×) تحت عبارة أحيانا.**

**6: إذا كانت العبارة تنطبق عليك غالبا ، ضع علامة (×) تحت عبارة غالبا.**

**7: الرجاء عدم ترك أي من العبارات بدون إجابة وشكر.**

**8: ليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة.**

**اقلب الصفحة وابدأ في الإجابة**

| الرقم | العبارات | نادرا | أحيانا | غالبا |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان | | | |
| 02 | أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان | | | |
| 03 | أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية | | | |
| 04 | بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد | | | |
| 05 | أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي | | | |
| 06 | أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى | | | |
| 07 | أتوقع الفشل في الامتحانات | | | |
| 08 | أثناء الامتحان أعبث في كل شيء كالمسطرة أو غيرها | | | |
| 09 | تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق | | | |
| 10 | ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة | | | |
| 11 | من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة | | | |
| 12 | أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان | | | |
| 13 | أشعر بعصبية شديدة أثناء الإجابة في الامتحانات | | | |
| 14 | أنظر للامتحانات على أنها تهديد دائم | | | |
| 15 | أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها | | | |
| 16 | الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت | | | |
| 17 | عند بداية الامتحان أشعر أنني لا أستطيع إكماله | | | |
| 18 | خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة | | | |
| 19 | أخاف من الأساتذة الحراس في قاعات الامتحان | | | |
| 20 | أتمنى إلغاء جميع الامتحانات | | | |
| 21 | أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 22 | أكثر من استخدام المنبهات أثناء الامتحانات | | | |
| 23 | أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غير متوقعة | | | |
| 24 | أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان | | | |
| 25 | ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان | | | |
| 26 | يضايقني أن الدراسة كلها تتركز حول الامتحانات | | | |
| 27 | أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات | | | |
| 28 | أرتبك عندما يعلن الأستاذ الحارس عن الوقت المتبقي من الامتحان | | | |
| 29 | بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة | | | |
| 30 | أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة | | | |
| 31 | أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة | | | |
| 32 | أتصبب عرقا عندما لا استطيع الإجابة في الامتحان | | | |
| 33 | أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان | | | |
| 34 | يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع زملائي | | | |
| 35 | أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية | | | |
| 36 | يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات | | | |
| 37 | أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان | | | |
| 38 | أتسرع في الإجابة خشية فوات الوقت | | | |
| 39 | ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان | | | |
| 40 | أشعر بالرهبة من الامتحان | | | |
| 41 | أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات | | | |
| 42 | بعد أداء امتحان كل مادة أشعر أن إجابتي لم تكن موفقة | | | |
| 43 | يقلقني أخطاء المصححين | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 44 | أشعر بحالة من الاضطراب النفسي أيام الامتحانات | | | |
| 45 | أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات | | | |
| 46 | قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة | | | |
| 47 | انزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحانات | | | |
| 48 | أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات | | | |
| 49 | شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما راجعته | | | |
| 50 | يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيده | | | |
| 51 | أثناء أدائي للامتحان أكتب بيد وأقضم أظافر يدي الأخرى | | | |
| 52 | أجد صعوبة في التعبير عن ما أريد كتابته في الامتحان | | | |
| 53 | أبدو كما لو كنت مرتبكا أثناء أداء الامتحان | | | |
| 54 | أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة | | | |
| 55 | أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان | | | |
| 56 | عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي | | | |
| 57 | يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان | | | |
| 58 | أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان | | | |
| 59 | أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة | | | |
| 60 | أشعر بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان | | | |
| 61 | يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة | | | |
| 62 | أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحانات شفوية في الفصل | | | |
| 63 | عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شيء | | | |
| 64 | أشعر بتوتر شديد أثناء أدائي للامتحان | | | |
| 65 | أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 66 | يرافقني القلق طوال أيام الامتحان | | | |
| 67 | أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحان | | | |
| 68 | أشعر بخوف شديد أثناء أدائي للامتحانات | | | |
| 69 | أشعر بتوتر شديد عندما أستعد للامتحان | | | |
| 70 | أخاف من قرب وقت الامتحان | | | |
| 71 | أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات | | | |
| 72 | يزعجني تعليمات الأساتذة الحراس | | | |
| 73 | يزعجني أنه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم بها الامتحانات الرسمية لتعدنا للامتحان | | | |
| 74 | أخاف من وجود أسئلة لم أتدرب عليها | | | |
| 75 | يضايقني أن الأساتذة لا يدربوننا على الامتحانات وطريقة الإجابة | | | |
| 76 | أخاف من النتيجة السيئة | | | |
| 77 | يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة | | | |
| 78 | يربكني أن الوقت لا يكفيني للإجابة عن الأسئلة | | | |
| 79 | يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول المراجعة | | | |
| 80 | أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرر | | | |
| 81 | يقلقني أنني لا أجيد الطريقة المثلى للمراجعة | | | |
| 82 | يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة | | | |
| 83 | ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة إلي | | | |
| 84 | أخاف من تهديد الأساتذة لنا بالأسئلة الصعبة في الامتحان | | | |
| 85 | تقلقني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان | | | |
| 86 | ينتابني الشك في أن سؤال سوف يترك بدون تصحيح | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 87 | من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان | | | |
| 88 | يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان | | | |
| 89 | من شدة خوفي من الامتحان أراجع حتى وأنا في طريقي إليه | | | |
| 90 | أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات | | | |
| 91 | أعاني من الصداع أيام الامتحانات | | | |
| 92 | شدة توتري أثناء الامتحان تحدث ارتباكا في معدتي | | | |
| 93 | أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان | | | |

انتهى وشكرا لكم على التعاون معنا

**غالبا: الدرجة 3**

**أحيانا: الدرجة2**

**نادرا:الدرجة1**

# مقياس فاعلية الذات

## اعداد:العدل 2001

# الملحق رقم(02)

**اللقب والاسم:.....تاريخ ومكان الميلاد.....**

**القسم.....المؤسسة.....الدائرة.....**

**الشعبة.....**

المعلومات الشخصية:

التعليمات:

**1: هذا المقياس يشتمل على مجموعة من العبارات، والتي تعبر عن فاعلية الفرد في التنبؤ بمسار سلوكه بصفة عامة .**

**المطلوب قراءة كل عبارة بعناية ، والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك بكل صدق وصراحة حتى تكون نتائج دراستنا صادقة.**

**2ـ إذا كانت العبارة تنطبق عليك نادرا ، ضع علامة (×) تحت عبارة نادرا.**

**3ـ إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانا ، ضع علامة (×) تحت عبارة أحيانا.**

**4ـ إذا كانت العبارة تنطبق عليك غالبا ، ضع علامة (×) تحت عبارة غالبا.**

**5ـ إذا كانت العبارة تنطبق عليك دائما ، ضع علامة (×) تحت عبارة دائما.**

**6ـ الرجاء عدم ترك أي من العبارات بدون إجابة وشكر.**

**6ـ ليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة.**

**اقلب الصفحة وابدأ في الإجابة**

| رقم | العبارات | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي تواجهني في الدراسة | | | | |
| 02 | إذا واجهتني عقبة ما فسوف أجد طريقة لحلها | | | | |
| 03 | استطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة قد تواجهني في الدراسة | | | | |
| 04 | أتمكن من حل المشاكل السهلة إذا بذلت الجهد المناسب | | | | |
| 05 | يمكن لبعض العقبات أن تحول بيني وبين تحقيق أهدافي | | | | |
| 06 | يسهل على الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا | | | | |
| 07 | لا يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق المالي | | | | |
| 08 | يلجا لي زملائي في حل معظم مشكلاتهم | | | | |
| 09 | يسهل على زملائي حل كثير من المشاكل التي يصعب علي حلها | | | | |
| 10 | ثقة زملائي في مهارتي هي التي تدعوهم إلى اللجوء إلي | | | | |
| 11 | يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة | | | | |
| 12 | لا أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة | | | | |
| 13 | سيكون لي مستقبلا باهرا | | | | |
| 14 | عندي كثير من الطموحات التي سوف أنجزها | | | | |
| 15 | استطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب | | | | |
| 16 | يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أجدني في مأزق ما | | | | |
| 17 | يصعب علي إقناع أي إنسان بأي شيء | | | | |
| 18 | استطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة | | | | |
| 19 | لا يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استشارني أي فرد داخل المحيط المدرسي | | | | |
| 20 | يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 21 | يقتنع زملائي بآرائي لثقتهم الكبيرة في شخصيتي | | | | |
| 22 | اتبع جميع إرشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع | | | | |
| 23 | التعامل مع الأفراد داخل المحيط المدرسي بجدية لا يجبرني على إتباع نفس الأسلوب خارج المحيط المدرسي | | | | |
| 24 | يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة تواجهني | | | | |
| 25 | استطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات دراسية | | | | |
| 26 | أرى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي | | | | |
| 27 | يصعب علي الوصول إلى أهدافي وتحقيق غاياتي الدراسية | | | | |
| 28 | عندما تواجهني مشكلة دراسية أجد عندي حلولا كثيرة | | | | |
| 29 | يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة | | | | |
| 30 | يصعب علي التوافق مع أي مجتمعات جديدة | | | | |
| 31 | اعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات مدرسية | | | | |
| 32 | نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها | | | | |
| 33 | وهبني الله عز وجل من القدرات ما يجعلني أعيش سعيدا | | | | |
| 34 | إذا عارضني احد أكون أنا الخاسر في النهاية | | | | |
| 35 | إذا أعاقني أي إنسان يصعب على التغلب عليه | | | | |
| 36 | انتصر لنفسي في كثير من المواقف الدراسية | | | | |
| 37 | يصعب علي إيقاف أي إنسان عند حده | | | | |
| 38 | لا اترك حقي مهما كان مع أي إنسان | | | | |
| 39 | ترك الإنسان لحقوقه لا يعد انهزامية أو سلبية | | | | |
| 40 | على الإنسان أن يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك | | | | |
| 41 | لا يمكنني تحقيق كثيرا من المفاجآت | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 42 | سوف أصل إلى مكانة مرموقة في هذا المجتمع | | | | |
| 43 | استطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد | | | | |
| 44 | ليس من الصعب على أي إنسان أن يقودني إلى ما أريد | | | | |
| 45 | استطيع تحمل كثيرا من المسؤوليات | | | | |
| 46 | يمكنني القيام بالقليل من الأدوار في الحياة | | | | |
| 47 | يشعر زملائي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم | | | | |
| 48 | وجودي في أي مكان بالمدرسة كفيل بان يجعله ممتعا ومشوقا | | | | |
| 49 | يمكنني إضافة القليل لأي عمل دراسي أكلف به | | | | |
| 50 | يكلفني جميع من حولي في المدرسة بالأعمال السهلة | | | | |

انتهى وشكرا لكم على التعاون معنا

دائما : الدرجة 4

غالبا: الدرجة 3

أحيانا: الدرجة2

# مقياس مستوى الطموح في المجال الاكاديمي أو الدراسي

## إعداد: معوض وعبد العظيم 2005

**الملحق رقم:03**

المعلومات الشخصية:

**اللقب والاسم:.....تاريخ ومكان الميلاد.....**

**القسم.....المؤسسة.....الدائرة.....**

**الشعبة.....**

التعليمات

**1: يهدف هذا المقياس إلى معرفة موافقتك أو معارضتك لبعض العبارات المرتبطة بطموحك.**

**2ـ يتكون المقياس من (36) عبارة لكل منها أربع استجابات هي: ( دائما ـ كثيرا ـ أحيانا ـ نادرا).**

**3ـ لا توجد عبارة لها استجابة صحيحة أو خاطئة ولكن أفضل استجابة هي التي تعكس إحساسك الصادق.**

**4ـ اقرأ كل عبارة جيدا ثم ضع علامة (×) أسفل الإجابة التي تعبر عن رأيك بكل صدق وصراحة.**

**5ـ لا تترك أي عبارة دون الاستجابة عليها.**

**6ـ تأكد أن استجابتك تعكس رأيك الشخصي، وستكون موضع السرية التامة.**

**اقلب الصفحة وابدأ في الإجابة**

| الرقم | البند | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | اسعي لتحقيق الأهداف الدراسية التي رسمتها | | | | |
| 02 | اعرف جيدا ما أريد أن افعله خلال الدراسة | | | | |
| 03 | أنني واثق من تحقيق أهدافي الدراسية | | | | |
| 04 | استطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات دراسية | | | | |
| 05 | من الأفضل أن يضع التلميذ أهدافا بديله خلال مساره الدراسي | | | | |
| 06 | يشغلني التفكير في مستقبلي الدراسي | | | | |
| 07 | أرى أنني سأستمر في الدراسة مهما حدث لي من عقبات | | | | |
| 08 | استطيع وضع أهداف واقعية في مساري الدراسي | | | | |
| 09 | ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة لزملائي في المدرسة | | | | |
| 10 | احدد أهدافي في ضوء إمكاناتي وقدراتي الدراسية | | | | |
| 11 | اشعر بالرغبة في مواصلة الدراسة | | | | |
| 12 | أتطلع إلى مستقبل دراسي جيد | | | | |
| 13 | اسعي لتحقيق ما هو أفضل من خلال الدراسة | | | | |
| 14 | لدى القدرة على تعديل أهدافي الدراسية حسب الظروف والإمكانيات | | | | |
| 15 | اعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية في المدرسة أصبح أمر مطلوب | | | | |
| 16 | لدي القدرة على تحديد أهدافي الدراسية | | | | |
| 17 | استطيع توجيه إمكاناتي والاستفادة منها في المدرسة | | | | |
| 18 | ينبغي عدم الاستسلام للفشل الدراسي | | | | |
| 19 | اشعر بالتفاؤل نحو مستقبلي الدراسي | | | | |
| 20 | استطيع استبدال أهدافي الدراسية التي لا تتحقق | | | | |
| 21 | اعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح في الدراسة | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 22 | أؤمن بأن تحقيق النجاح في الدراسة ليس بالأمر السهل | | | | |
| 23 | ينتابني الشعور باليأس كلما تحصلت على نتائج دراسية ضعيفة | | | | |
| 24 | ينبغي أن يستعد التلميذ لمواجهة المستقبل الدراسي بتحدياته | | | | |
| 25 | اعتقد أن الفشل في الدراسة يشجع على المثابرة والنجاح في المستقبل | | | | |
| 26 | اعتقد أن المعاناة تكون دافعا للانجاز الدراسي | | | | |
| 27 | أؤمن بان بعد المثابرة وبذل جهد كبير يتحقق النجاح الدراسي | | | | |
| 28 | لدي الرغبة في مواكبة التحولات التي تطرأ على البرامج الدراسية | | | | |
| 29 | أدرك أن العلم متغير و غير ثابت | | | | |
| 30 | أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد في المناهج الدراسية | | | | |
| 31 | أرى أن تجديد المعلومات الدراسية أساس استمرار العلم | | | | |
| 32 | يشغلني التفكير في مستقبلي الدراسي | | | | |
| 33 | أؤمن أن كل ما هو جديد في الدراسة نتاج لمجهودات سابقة | | | | |
| 34 | أسعى وراء المعرفة العلمية الجديدة | | | | |
| 35 | أرغب في كل ما هو جديد ومثير داخل المدرسة | | | | |
| 36 | أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط داخل المدرسة | | | | |

دائما : الدرجة 4

كثيرا: الدرجة 3

أحيانا: الدرجة2- نادرا:الدرجة1

# الملحق رقم (04)

## نتائج الدراسة الاستطلاعية لمقياس فاعلية الذات

أولا / الثبات :

**1/ الثبات للمقياس الكلي بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,681 | 50 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.68 وهي دالة إحصائيا وعليه فالمقياس ثابت .**

**الثبات بطريقة التجزئة النصفية ( زوجي / فردي ):**

**Correlations**

| | | ZAWJI | FARDI |
|---|---|---|---|
| ZAWJI | Pearson Correlation | 1 | ,474** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,002 |
| | N | 40 | 40 |
| FARDI | Pearson Correlation | ,474** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 | |
| | N | 40 | 40 |

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

**من خلال الجدول نجد أن قيمة ر تساوي 0.47 عند رجة حرية 39 دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 .**

**حيث أن قيمة ر تمثل قيمة معامل الإرتباط عند نصف المقياس يجب تصحيح الطول بمعادلة براون فنجد أن قيمة معامل الإرتباط الحقيقية ر تساوي 0.64 . وعلية فهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 ، إذا فالمقياس ثابت.**

**ثانيا / الصدق :**

**1 / حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية :**

**بعد جمع درجات الأفراد وترتيبها ترتيبا تنازليا ، وتعيين مجموعتين عليا ودنيا بنسبة 27 بالمئة لكل مجموعة كانت النتائج التالية :**

**Group Statistics**

| | GROUPS | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| TOUS | SUP | 11 | 149,00 | 4,561 | 1,375 |
| | INF | 11 | 119,73 | 6,420 | 1,936 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. E |
| TO | Equal variances assumed | 2,174 | ,156 | 12,328 | 20 | ,000 | 29,273 | |
| US | Equal variances not assumed | | | 12,328 | 18,044 | ,000 | 29,273 | |

**من خلال الجدول الأول نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 149 وإنحرافها المعياري يساوي 4.56 ، والمتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 119.73 وإنحرافها المعياري يساوي 6.42 .**

**ومن خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ف غير دالة مما يعني أن المجموعتين متجانستين ، وعليه قيمة ت تساوي 12.32 عند درجة حرية 20 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وعليه فالمقياس يتمتع بالصدق التمييزي .**

**1 / حساب صدق المحتوى ( الإتساق الداخلي ) بطريقة بعد كل بند بالنسبة للبعد الكلي للمقياس :**

**Correlations**

| | | TOTAL |
|---|---|---|
| VAR00001 | Pearson Correlation | ,338* |
| | Sig. (2-tailed) | ,033 |
| | N | 40 |
| VAR00002 | Pearson Correlation | ,509** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| VAR00003 | Pearson Correlation | ,338* |
| | Sig. (2-tailed) | ,033 |
| | N | 40 |
| VAR00004 | Pearson Correlation | -,394* |
| | Sig. (2-tailed) | ,012 |
| | N | 40 |

| | | |
|---|---|---|
| | Pearson Correlation | ,316* |
| VAR00005 | Sig. (2-tailed) | ,039 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,326* |
| VAR00006 | Sig. (2-tailed) | ,040 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,347* |
| VAR00007 | Sig. (2-tailed) | ,028 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,316* |
| VAR00008 | Sig. (2-tailed) | ,047 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,330* |
| VAR00009 | Sig. (2-tailed) | ,033 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,653** |
| VAR00010 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,519** |
| VAR00011 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,377* |
| VAR00012 | Sig. (2-tailed) | ,017 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,559** |
| VAR00013 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,730** |
| VAR00014 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | -,321* |
| VAR00015 | Sig. (2-tailed) | ,043 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,457** |
| VAR00016 | Sig. (2-tailed) | ,003 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,247 |
| VAR00017 | Sig. (2-tailed) | ,125 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,608** |
| VAR00018 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00019 | Pearson Correlation | ,336* |

| | | |
|---|---|---|
| | Sig. (2-tailed) | ,025 |
| | N | 40 |
| VAR00020 | Pearson Correlation | ,390* |
| | Sig. (2-tailed) | ,012 |
| | N | 40 |
| VAR00021 | Pearson Correlation | ,547** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00022 | Pearson Correlation | ,316* |
| | Sig. (2-tailed) | ,047 |
| | N | 40 |
| VAR00023 | Pearson Correlation | ,396* |
| | Sig. (2-tailed) | ,011 |
| | N | 40 |
| VAR00024 | Pearson Correlation | ,463** |
| | Sig. (2-tailed) | ,003 |
| | N | 40 |
| VAR00025 | Pearson Correlation | ,340* |
| | Sig. (2-tailed) | ,032 |
| | N | 40 |
| VAR00026 | Pearson Correlation | ,316* |
| | Sig. (2-tailed) | ,047 |
| | N | 40 |
| VAR00027 | Pearson Correlation | ,322* |
| | Sig. (2-tailed) | ,029 |
| | N | 40 |
| VAR00028 | Pearson Correlation | ,534** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00029 | Pearson Correlation | ,398* |
| | Sig. (2-tailed) | ,011 |
| | N | 40 |
| VAR00030 | Pearson Correlation | ,316* |
| | Sig. (2-tailed) | ,047 |
| | N | 40 |
| VAR00031 | Pearson Correlation | ,477** |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 |
| | N | 40 |
| VAR00032 | Pearson Correlation | ,595** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00033 | Pearson Correlation | ,590** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |

| | | |
|---|---|---|
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,326* |
| VAR00034 | Sig. (2-tailed) | ,040 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,317* |
| VAR00035 | Sig. (2-tailed) | ,046 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,316* |
| VAR00036 | Sig. (2-tailed) | ,047 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,335* |
| VAR00037 | Sig. (2-tailed) | ,025 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | -,460** |
| VAR00038 | Sig. (2-tailed) | ,003 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,316* |
| VAR00039 | Sig. (2-tailed) | ,047 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,335* |
| VAR00040 | Sig. (2-tailed) | ,025 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,390* |
| VAR00041 | Sig. (2-tailed) | ,040 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,704** |
| VAR00042 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,310* |
| VAR00043 | Sig. (2-tailed) | ,046 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,316* |
| VAR00044 | Sig. (2-tailed) | ,047 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,417** |
| VAR00045 | Sig. (2-tailed) | ,007 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,390* |
| VAR00046 | Sig. (2-tailed) | ,012 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,316* |
| VAR00047 | Sig. (2-tailed) | ,047 |
| | N | 40 |

| | | |
|---|---|---|
| VAR00048 | Pearson Correlation | ,474** |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 |
| | N | 40 |
| VAR00049 | Pearson Correlation | ,316* |
| | Sig. (2-tailed) | ,048 |
| | N | 40 |
| VAR00050 | Pearson Correlation | ,336* |
| | Sig. (2-tailed) | ,035 |
| | N | 40 |

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

# الملحق رقم (04)

## نتائج الدراسة الاستطلاعية لمقياس فاعلية قلق الامتحان

أولا / الثبات :

**1/ الثبات للمقياس الكلي بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,941 | 93 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.94 وهي دالة إحصائيا وعليه فالمقياس ثابت .**

**2/ الثبات لبعد رهبة الإمتحان بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,757 | 26 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.76 وهي دالة إحصائيا .**

**3/ الثبات لبعد إرتباك الإمتحان بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,876 | 19 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.88 وهي دالة إحصائيا .**

**4/ الثبات لبعد أداء الإمتحان بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,714 | 15 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.71 وهي دالة إحصائيا .**

**5/ الثبات لبعد إنزعاج الإمتحان بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,837 | 12 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.84 وهي دالة إحصائيا .**

**6/ الثبات لبعد نقص مهارات الإمتحان بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,787 | 14 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.79 وهي دالة إحصائيا .**

**7/ الثبات لبعد إضطراب أخذ الإمتحان بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,701 | 7 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.7 وهي دالة إحصائيا .**

**ثانيا / الصدق :**

**1 / حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية :**

بعد جمع درجات الأفراد وترتيبها ترتيبا تنازليا ، وتعيين مجموعتين عليا ودنيا بنسبة 27 بالمئة لكل مجموعة كانت النتائج التالية :

**Group Statistics**

| | group | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| قلق الإمتحان | العليا | 11 | 227,18 | 9,506 | 2,866 |
| | الدنيا | 11 | 162,45 | 14,693 | 4,430 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Eq | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Differenc |
| kalak | Equal variances assumed | 2,882 | ,105 | 12,267 | 20 | ,000 | 6 |
| | Equal variances not assumed | | | 12,267 | 17,124 | ,000 | 6 |

**من خلال الجدول الأول نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 227.18 وإنحرافها المعياري يساوي 9.5 ، والمتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 162.45 وإنحرافها المعياري يساوي 14.7 .**

**ومن خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ف غير دالة مما يعني أن المجموعتين متجانستين ، وعليه قيمة ت تساوي 12.26 عند درجة حرية 20 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وعليه فالمقياس يتمتع بالصدق التمييزي .**

**1 / حساب صدق المحتوى بطريقة بعد كل بند بالنسبة للبعد الكلي للمقياس :**

**Correlations**

| | | Total |
|---|---|---|
| VAR00001 | Pearson Correlation | ,370* |
| | Sig. (2-tailed) | ,019 |
| | N | 40 |
| VAR00002 | Pearson Correlation | ,401* |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| VAR00003 | Pearson Correlation | ,381* |

| | | |
|---|---|---|
| | Sig. (2-tailed) | ,012 |
| | N | 40 |
| VAR00004 | Pearson Correlation | ,351* |
| | Sig. (2-tailed) | ,026 |
| | N | 40 |
| VAR00005 | Pearson Correlation | ,381* |
| | Sig. (2-tailed) | ,012 |
| | N | 40 |
| VAR00006 | Pearson Correlation | ,397* |
| | Sig. (2-tailed) | ,011 |
| | N | 40 |
| VAR00007 | Pearson Correlation | ,401* |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| VAR00008 | Pearson Correlation | ,381* |
| | Sig. (2-tailed) | ,012 |
| | N | 40 |
| VAR00009 | Pearson Correlation | ,324* |
| | Sig. (2-tailed) | ,042 |
| | N | 40 |
| VAR00010 | Pearson Correlation | ,371* |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| VAR00011 | Pearson Correlation | ,401* |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| VAR00012 | Pearson Correlation | ,479** |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 |
| | N | 40 |
| VAR00013 | Pearson Correlation | ,340* |
| | Sig. (2-tailed) | ,032 |
| | N | 40 |
| VAR00014 | Pearson Correlation | ,527** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00015 | Pearson Correlation | ,401* |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| VAR00016 | Pearson Correlation | ,398* |
| | Sig. (2-tailed) | ,011 |
| | N | 40 |
| VAR00017 | Pearson Correlation | ,381* |
| | Sig. (2-tailed) | ,012 |

| | | |
|---|---|---|
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00018 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,371* |
| VAR00019 | Sig. (2-tailed) | ,013 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,469** |
| VAR00020 | Sig. (2-tailed) | ,002 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00021 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00022 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,361* |
| VAR00023 | Sig. (2-tailed) | ,017 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,391* |
| VAR00024 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00025 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,361* |
| VAR00026 | Sig. (2-tailed) | ,015 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,633** |
| VAR00027 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,709** |
| VAR00028 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,529** |
| VAR00029 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,425** |
| VAR00030 | Sig. (2-tailed) | ,006 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,461** |
| VAR00031 | Sig. (2-tailed) | ,003 |
| | N | 40 |

| | | |
|---|---|---|
| | Pearson Correlation | ,663** |
| VAR00032 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,492** |
| VAR00033 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00034 | Sig. (2-tailed) | ,.010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,352* |
| VAR00035 | Sig. (2-tailed) | ,026 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,541** |
| VAR00036 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,437** |
| VAR00037 | Sig. (2-tailed) | ,005 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00038 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,594** |
| VAR00039 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,532** |
| VAR00040 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,606** |
| VAR00041 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,569** |
| VAR00042 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,346* |
| VAR00043 | Sig. (2-tailed) | ,029 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,660** |
| VAR00044 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,412** |
| VAR00045 | Sig. (2-tailed) | ,008 |
| | N | 40 |
| VAR00046 | Pearson Correlation | ,519** |

| | | |
|---|---|---|
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,662** |
| VAR00047 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00048 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,391* |
| VAR00049 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,361* |
| VAR00050 | Sig. (2-tailed) | ,015 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00051 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,489** |
| VAR00052 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,655** |
| VAR00053 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,391* |
| VAR00054 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,550** |
| VAR00055 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,619** |
| VAR00056 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,381* |
| VAR00057 | Sig. (2-tailed) | ,012 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,460** |
| VAR00058 | Sig. (2-tailed) | ,003 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,423** |
| VAR00059 | Sig. (2-tailed) | ,007 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,638** |
| VAR00060 | Sig. (2-tailed) | ,000 |

| | | |
|---|---|---|
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,430** |
| VAR00061 | Sig. (2-tailed) | ,006 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,527** |
| VAR00062 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00063 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,554** |
| VAR00064 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,657** |
| VAR00065 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,465** |
| VAR00066 | Sig. (2-tailed) | ,002 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,662** |
| VAR00067 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,671** |
| VAR00068 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,615** |
| VAR00069 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00070 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,361* |
| VAR00071 | Sig. (2-tailed) | ,017 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,579** |
| VAR00072 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,438** |
| VAR00073 | Sig. (2-tailed) | ,005 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,610** |
| VAR00074 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |

| | | |
|---|---|---|
| | Pearson Correlation | ,358* |
| VAR00075 | Sig. (2-tailed) | ,023 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,526** |
| VAR00076 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,585** |
| VAR00077 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,335* |
| VAR00078 | Sig. (2-tailed) | ,035 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00079 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,602** |
| VAR00080 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,518** |
| VAR00081 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00082 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,451** |
| VAR00083 | Sig. (2-tailed) | ,003 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,526** |
| VAR00084 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,471** |
| VAR00085 | Sig. (2-tailed) | ,002 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,391* |
| VAR00086 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,488** |
| VAR00087 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,527** |
| VAR00088 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00089 | Pearson Correlation | ,401* |

| | | |
|---|---|---|
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,361* |
| VAR00090 | Sig. (2-tailed) | ,018 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,361* |
| VAR00091 | Sig. (2-tailed) | ,019 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,325* |
| VAR00092 | Sig. (2-tailed) | ,041 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00093 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

**1 / حساب صدق المحتوى بطريقة بعد كل بعد بالنسبة للبعد الكلي للمقياس :**

**Correlations**

| | | TOTAL |
|---|---|---|
| | Pearson Correlation | ,747** |
| رهبة الإمتحان | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,888** |
| إرتباك الإمتحان | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,930** |
| توتر أداء الإمتحان | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,816** |
| إنزعاج الإمتحان | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,846** |
| نقص مهارة الإمتحان | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,510** |
| إضطراب أخذ الإمتحان | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |

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

**من خلال الجدول نجد أن كل بعد من أبعاد المقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وعليه فالمقياس يتمتع بصدق المحتوى**

**2 / حساب صدق المحتوى بطريقة بعد كل بند بالنسبة لبعده :**

*** صدق المحتوى لبعد رهبة الإمتحان :**

**Correlations**

| | | RAHBA |
|---|---|---|
| VAR00001 | Pearson Correlation | ,441** |
| | Sig. (2-tailed) | ,004 |
| | N | 40 |
| VAR00002 | Pearson Correlation | ,543** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00003 | Pearson Correlation | ,545** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00004 | Pearson Correlation | ,391* |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| VAR00005 | Pearson Correlation | ,372* |
| | Sig. (2-tailed) | ,018 |
| | N | 40 |
| VAR00006 | Pearson Correlation | ,419** |
| | Sig. (2-tailed) | ,007 |
| | N | 40 |
| VAR00007 | Pearson Correlation | ,459** |
| | Sig. (2-tailed) | ,003 |
| | N | 40 |
| VAR00008 | Pearson Correlation | ,477** |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 |
| | N | 40 |
| VAR00009 | Pearson Correlation | ,361* |
| | Sig. (2-tailed) | ,022 |
| | N | 40 |
| VAR00010 | Pearson Correlation | ,371* |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| VAR00011 | Pearson Correlation | ,401* |
| | Sig. (2-tailed) | ,012 |

| | | |
|---|---|---|
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,541** |
| VAR00012 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,375* |
| VAR00013 | Sig. (2-tailed) | ,017 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,698** |
| VAR00014 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,381* |
| VAR00015 | Sig. (2-tailed) | ,011 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,528** |
| VAR00016 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,619** |
| VAR00017 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,465** |
| VAR00018 | Sig. (2-tailed) | ,002 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,352* |
| VAR00019 | Sig. (2-tailed) | ,026 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,507** |
| VAR00020 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,383* |
| VAR00021 | Sig. (2-tailed) | ,015 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00022 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,381* |
| VAR00023 | Sig. (2-tailed) | ,011 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00024 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,371* |
| VAR00025 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |

| | | |
|---|---|---|
| | Pearson Correlation | ,381 |
| VAR00026 | Sig. (2-tailed) | ,012 |
| | N | 40 |

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*** صدق المحتوى لبعد إرتباك الإمتحان :**

**Correlations**

| | | IRTIBAK |
|---|---|---|
| | Pearson Correlation | ,599** |
| VAR00027 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,770** |
| VAR00028 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,682** |
| VAR00029 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,540** |
| VAR00030 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,650** |
| VAR00031 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,719** |
| VAR00032 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,500** |
| VAR00033 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00034 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,408** |
| VAR00035 | Sig. (2-tailed) | ,009 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,709** |
| VAR00036 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |

| | | |
|---|---|---|
| | Pearson Correlation | ,523** |
| VAR00037 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,371* |
| VAR00038 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,700** |
| VAR00039 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,498** |
| VAR00040 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,587** |
| VAR00041 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,543** |
| VAR00042 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,501** |
| VAR00043 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,664** |
| VAR00044 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,434** |
| VAR00045 | Sig. (2-tailed) | ,005 |
| | N | 40 |

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

*** صدق المحتوى لبعد توتر أداء الإمتحان :**

**Correlations**

| | | TAWATER |
|---|---|---|
| | Pearson Correlation | ,614** |
| VAR00046 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,660** |
| VAR00047 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00048 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |

| | | |
|---|---|---|
| VAR00049 | Pearson Correlation | ,338* |
| | Sig. (2-tailed) | ,033 |
| | N | 40 |
| VAR00050 | Pearson Correlation | ,381* |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| VAR00051 | Pearson Correlation | ,363* |
| | Sig. (2-tailed) | ,021 |
| | N | 40 |
| VAR00052 | Pearson Correlation | ,495** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| VAR00053 | Pearson Correlation | ,652** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00054 | Pearson Correlation | ,371* |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| VAR00055 | Pearson Correlation | ,507** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| VAR00056 | Pearson Correlation | ,553** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00057 | Pearson Correlation | ,391* |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| VAR00058 | Pearson Correlation | ,552** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00059 | Pearson Correlation | ,428** |
| | Sig. (2-tailed) | ,006 |
| | N | 40 |
| VAR00060 | Pearson Correlation | ,631** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*** صدق المحتوى لبعد إنزعاج الإمتحان :**

**Correlations**

| | | INZIADJ |
|---|---|---|
| VAR00061 | Pearson Correlation | ,641** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00062 | Pearson Correlation | ,734** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00063 | Pearson Correlation | ,401* |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| VAR00064 | Pearson Correlation | ,543** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00065 | Pearson Correlation | ,647** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00066 | Pearson Correlation | ,605** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00067 | Pearson Correlation | ,633** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00068 | Pearson Correlation | ,810** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00069 | Pearson Correlation | ,711** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00070 | Pearson Correlation | ,401* |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| VAR00071 | Pearson Correlation | ,597** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00072 | Pearson Correlation | ,601** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*** صدق المحتوى لبعد نقص مهارات الإمتحان :**

**Correlations**

| | | MAHARAT |
|---|---|---|
| VAR00073 | Pearson Correlation | ,442** |
| | Sig. (2-tailed) | ,004 |
| | N | 40 |
| VAR00074 | Pearson Correlation | ,744** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00075 | Pearson Correlation | ,435** |
| | Sig. (2-tailed) | ,005 |
| | N | 40 |
| VAR00076 | Pearson Correlation | ,642** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00077 | Pearson Correlation | ,635** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00078 | Pearson Correlation | ,509** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| VAR00079 | Pearson Correlation | ,387* |
| | Sig. (2-tailed) | ,014 |
| | N | 40 |
| VAR00080 | Pearson Correlation | ,649** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00081 | Pearson Correlation | ,409** |
| | Sig. (2-tailed) | ,009 |
| | N | 40 |
| VAR00082 | Pearson Correlation | ,38* |
| | Sig. (2-tailed) | ,015 |
| | N | 40 |
| VAR00083 | Pearson Correlation | ,603** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00084 | Pearson Correlation | ,573** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00085 | Pearson Correlation | ,627** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |

| | | |
|---|---|---|
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,336* |
| VAR00086 | Sig. (2-tailed) | ,034 |
| | N | 40 |

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*** صدق المحتوى لبعد إضطرابات أخذ الإمتحان :**

**Correlations**

| | | IDTIRABAT |
|---|---|---|
| | Pearson Correlation | ,517** |
| VAR00087 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,763** |
| VAR00088 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,51** |
| VAR00089 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,670** |
| VAR00090 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,675** |
| VAR00091 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,744** |
| VAR00092 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,541** |
| VAR00093 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |

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

# الملحق رقم (04)

## نتائج الدراسة الاستطلاعية لمقياس مستوى الطموح

أولا / الثبات :

**1/ الثبات للمقياس الكلي بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,888 | 36 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.89 وهي دالة إحصائيا وعليه فالمقياس ثابت .**

**2/ الثبات لبعد التفاؤل بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|

| | |
|---|---|
| ,703 | 12 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.7 وهي دالة إحصائيا وعليه فالمقياس ثابت .**

**3/ الثبات لبعد المقدرة على وضع الأهداف بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,859 | 10 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.86 وهي دالة إحصائيا وعليه فالمقياس ثابت .**

**4/ الثبات لبعد تقبل الجديد بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,666 | 8 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.67 وهي دالة إحصائيا وعليه فالمقياس ثابت .**

**5/ الثبات لبعد تحمل الإحباط بطريقة الإتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ :**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 40 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,671 | 6 |

**من خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.67 وهي دالة إحصائيا وعليه فالمقياس ثابت .**

**6/ الثبات بطريقة التجزئة النصفية ( زوجي / فردي ):**

**Correlations**

| | | ZAWJI | FARDI |
|---|---|---|---|
| ZAWJI | Pearson Correlation | 1 | ,770** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 40 | 40 |
| FARDI | Pearson Correlation | ,770** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 40 | 40 |

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

**من خلال الجدول نجد أن قيمة ر تساوي 0.77 عند رجة حرية 39 دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 .**

**حيث أن قيمة ر تمثل قيمة معامل الإرتباط عند نصف المقياس يجب تصحيح الطول بمعادلة براون فنجد أن قيمة معامل الإرتباط الحقيقية ر تساوي 0.87 . وعلية فهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 ، إذا فالمقياس ثابت.**

**ثانيا / الصدق :**

**1 / حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية :**

بعد جمع درجات الأفراد وترتيبها ترتيبا تنازليا ، وتعيين مجموعتين عليا ودنيا بنسبة 27 بالمئة لكل مجموعة كانت النتائج التالية :

**Group Statistics**

| | GROUP | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| TOUS | SUP | 11 | 126,45 | 3,560 | 1,073 |
| | INF | 11 | 87,45 | 6,314 | 1,904 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for E | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Differen |
| TOUS | Equal variances assumed | ,118 | ,735 | 17,844 | 20 | ,000 | |
| | Equal variances not assumed | | | 17,844 | 15,773 | ,000 | |

**من خلال الجدول الأول نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 126.45 وإنحرافها المعياري يساوي 3.56 ، والمتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 87.45 وإنحرافها المعياري يساوي 6.31 .**

**ومن خلال الجدول الثاني نجد أن قيمة ف غير دالة مما يعني أن المجموعتين متجانستين ، وعليه قيمة ت تساوي 17.84 عند درجة حرية 20 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وعليه فالمقياس يتمتع بالصدق التمييزي .**

**1 / حساب صدق المحتوى ( الإتساق الداخلي ) بطريقة بعد كل بند بالنسبة للبعد الكلي للمقياس :**

**Correlations**

| | | TOTAL |
|---|---|---|
| VAR00001 | Pearson Correlation | ,552** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00002 | Pearson Correlation | ,532** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00003 | Pearson Correlation | ,728** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00004 | Pearson Correlation | ,617** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00005 | Pearson Correlation | ,376* |
| | Sig. (2-tailed) | ,017 |
| | N | 40 |
| VAR00006 | Pearson Correlation | ,381* |
| | Sig. (2-tailed) | ,018 |

| | | |
|---|---|---|
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,697** |
| VAR00007 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,731** |
| VAR00008 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,488** |
| VAR00009 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,674** |
| VAR00010 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,538** |
| VAR00011 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,720** |
| VAR00012 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,639** |
| VAR00013 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,639** |
| VAR00014 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,413** |
| VAR00015 | Sig. (2-tailed) | ,008 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,612** |
| VAR00016 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,682** |
| VAR00017 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,652** |
| VAR00018 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,649** |
| VAR00019 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,598** |
| VAR00020 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |

| | | |
|---|---|---|
| | Pearson Correlation | ,577** |
| VAR00021 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,376* |
| VAR00022 | Sig. (2-tailed) | ,017 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,376* |
| VAR00023 | Sig. (2-tailed) | ,017 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,590** |
| VAR00024 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,376* |
| VAR00025 | Sig. (2-tailed) | ,017 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,377* |
| VAR00026 | Sig. (2-tailed) | ,016 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,637** |
| VAR00027 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00028 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,376* |
| VAR00029 | Sig. (2-tailed) | ,017 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,401* |
| VAR00030 | Sig. (2-tailed) | ,010 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,534** |
| VAR00031 | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,376* |
| VAR00032 | Sig. (2-tailed) | ,017 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,417** |
| VAR00033 | Sig. (2-tailed) | ,007 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,490** |
| VAR00034 | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| VAR00035 | Pearson Correlation | ,529** |

| | | |
|---|---|---|
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,391* |
| VAR00036 | Sig. (2-tailed) | ,012 |
| | N | 40 |

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**/ حساب صدق المحتوى بطريقة بعد كل بعد بالنسبة للبعد الكلي للمقياس :**

**Correlations**

| | | TOTAL |
|---|---|---|
| | Pearson Correlation | ,921** |
| TAFAOL | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,888** |
| AHDAF | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,709** |
| DJADID | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| | Pearson Correlation | ,730** |
| IHBAT | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |

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

**من خلال الجدول نجد أن كل بعد من أبعاد المقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وعليه فالمقياس يتمتع بصدق المحتوى**

**2 / حساب صدق المحتوى بطريقة بعد كل بند بالنسبة لبعده :**

*** صدق المحتوى لبعد التفاؤل:**

**Correlations**

| | | TAFAOL |
|---|---|---|
| VAR00006 | Pearson Correlation | ,445** |
| | Sig. (2-tailed) | ,004 |
| | N | 40 |
| VAR00007 | Pearson Correlation | ,783** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00009 | Pearson Correlation | ,437** |
| | Sig. (2-tailed) | ,005 |
| | N | 40 |
| VAR00011 | Pearson Correlation | ,621** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00012 | Pearson Correlation | ,802** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00013 | Pearson Correlation | ,582** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00018 | Pearson Correlation | ,649** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00019 | Pearson Correlation | ,613** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00024 | Pearson Correlation | ,497** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| VAR00025 | Pearson Correlation | ,434** |
| | Sig. (2-tailed) | ,005 |
| | N | 40 |
| VAR00026 | Pearson Correlation | ,494** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |
| VAR00032 | Pearson Correlation | ,486** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |

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

*** صدق المحتوى لبعد المقدرة على وضع الأهداف:**

**Correlations**

| | | AHDAF |
|---|---|---|
| VAR00001 | Pearson Correlation | ,630** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00002 | Pearson Correlation | ,682** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00003 | Pearson Correlation | ,744** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00004 | Pearson Correlation | ,633** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00008 | Pearson Correlation | ,790** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00010 | Pearson Correlation | ,685** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00014 | Pearson Correlation | ,722** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00016 | Pearson Correlation | ,678** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00017 | Pearson Correlation | ,769** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00036 | Pearson Correlation | ,485** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 40 |

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

*** صدق المحتوى لبعد تقبل الجديد:**

**Correlations**

| | | DJADID |
|---|---|---|
| VAR00015 | Pearson Correlation | ,606** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00028 | Pearson Correlation | ,401* |
| | Sig. (2-tailed) | ,011 |
| | N | 40 |
| VAR00029 | Pearson Correlation | ,316* |
| | Sig. (2-tailed) | ,047 |
| | N | 40 |
| VAR00030 | Pearson Correlation | ,375* |
| | Sig. (2-tailed) | ,015 |
| | N | 40 |
| VAR00031 | Pearson Correlation | ,818** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00033 | Pearson Correlation | ,587** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00034 | Pearson Correlation | ,736** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00035 | Pearson Correlation | ,728** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*** صدق المحتوى لبعد تحمل الإحباط :**

**Correlations**

| | | IHBAT |
|---|---|---|
| VAR00005 | Pearson Correlation | ,470** |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 |
| | N | 40 |
| VAR00020 | Pearson Correlation | ,740** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00021 | Pearson Correlation | ,698** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 40 |
| VAR00022 | Pearson Correlation | ,401* |
| | Sig. (2-tailed) | ,011 |
| | N | 40 |
| VAR00023 | Pearson Correlation | ,485* |
| | Sig. (2-tailed) | ,012 |
| | N | 40 |
| VAR00027 | Pearson Correlation | ,366* |
| | Sig. (2-tailed) | ,020 |
| | N | 40 |

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

# الملحق رقم:05

# نتائج الدراسة الأساسية

نتوقع أن يعاني تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قلق امتحان.

**النسبة المئوية والمتوسط الحسابي لمرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان**

| العينة ن= 120 | عدد الأفراد | النسبة المئوية | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|
| مرتفعي قلق الامتحان | 102 | %85 | 226.26 |
| منخفضي قلق الامتحان | 18 | %15 | 190.00 |
| المجموع | 120 | %100 | / |

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ بأن عينة الدراسة شملت 120 تلميذ منهم 102 تلميذ كان ضمن عينة التلاميذ مرتفعي قلق الامتحان بنسبة 85% وبمتوسط حسابي بلغ 226.26أما عينة التلاميذ منخفضي قلق الامتحان بنسبة 15% وبمتوسط حسابي بلغ 190.00.

2- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في فاعلية الذات .

## Correlations

**Correlations**

| | | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان |
|---|---|---|---|
| الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | Pearson Correlation | 1 | -.481** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 |
| | N | 120 | 120 |
| الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | Pearson Correlation | -.481** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | |
| | N | 120 | 120 |

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

3- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في مستوى الطموح.

**Correlations**

| | | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح |
|---|---|---|---|
| الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | Pearson Correlation | 1 | -.356** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 |
| | N | 120 | 120 |
| الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | Pearson Correlation | -.356** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | |
| | N | 120 | 120 |

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

04- يمكن التنبوء بقلق الامتحان في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

## Regression

**Model Summary[b]**

| Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate | Durbin-Watson |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .488[a] | .238 | .225 | 16.80780 | 1.662 |

a. Predictors: (Constant), الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح، الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات

b. Dependent Variable: الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان

**ANOVA[a]**

| Model | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Regression | 10339.570 | 2 | 5169.785 | 18.300 | .000[b] |
| | Residual | 33052.755 | 117 | 282.502 | | |
| | Total | 43392.325 | 119 | | | |

a. Dependent Variable: الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان

b. Predictors: (Constant), الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح، الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات

**Coefficients[a]**

| Model | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | t |
|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Std. Error | Beta | |
| 1 | (Constant) | 335.661 | 21.353 | | 15.719 |
| | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | -.740 | .179 | -.417 | -4.138 |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | -.306 | .293 | -.105 | -1.045 |

**Coefficients[a]**

| Model | | Sig. | Collinearity Statistics | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Tolerance | VIF |
| 1 | (Constant) | .000 | | |
| | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | .000 | .640 | 1.564 |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | .298 | .640 | 1.564 |

a. Dependent Variable: الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان

**Collinearity Diagnostics[a]**

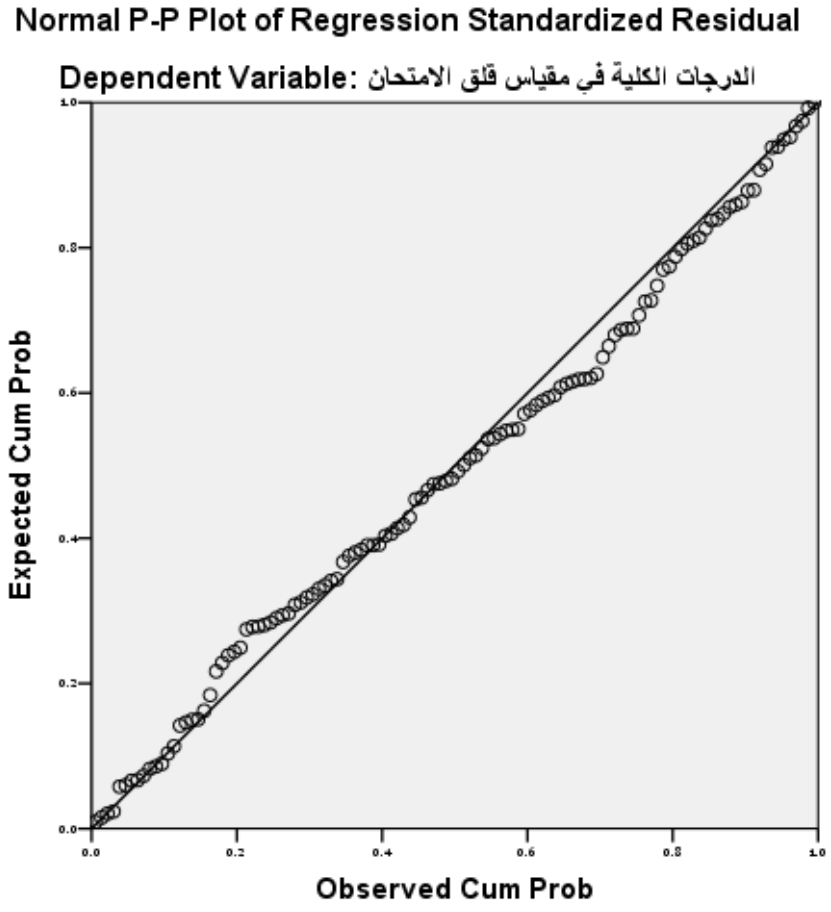
| Model | Dimension | Eigenvalue | Condition Index | Variance Proportions | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | (Constant) | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح |
| 1 | 1 | 2.994 | 1.000 | .00 | .00 | .00 |
| | 2 | .004 | 27.063 | .62 | .65 | .00 |
| | 3 | .002 | 35.506 | .38 | .35 | 1.00 |

a. Dependent Variable: الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان

**Residuals Statistics**[a]

| | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | N |
|---|---|---|---|---|---|
| Predicted Value | 205.9933 | 244.7495 | 221.3250 | 9.32133 | 120 |
| Residual | -39.57145 | 73.25055 | .00000 | 16.66596 | 120 |
| Std. Predicted Value | -1.645 | 2.513 | .000 | 1.000 | 120 |
| Std. Residual | -2.354 | 4.358 | .000 | .992 | 120 |

a. Dependent Variable: الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان



5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان وفاعلية الذات و مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

## General Linear Model

**Between-Subjects Factors**

| | | Value Label | N |
|---|---|---|---|
| نوع التخصص | 1.00 | علمي | 60 |
| | 2.00 | أدبي | 60 |
| نوع الجنس | 1 | ذكور | 60 |
| | 2 | إناث | 60 |

**Multivariate Tests[a]**

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Intercept | Pillai's Trace | .999 | 29779.538[b] | 3.000 | 114.000 | .000 |
| | Wilks' Lambda | .001 | 29779.538[b] | 3.000 | 114.000 | .000 |
| | Hotelling's Trace | 783.672 | 29779.538[b] | 3.000 | 114.000 | .000 |
| | Roy's Largest Root | 783.672 | 29779.538[b] | 3.000 | 114.000 | .000 |
| التخصص | Pillai's Trace | .339 | 19.504[b] | 3.000 | 114.000 | .000 |
| | Wilks' Lambda | .661 | 19.504[b] | 3.000 | 114.000 | .000 |
| | Hotelling's Trace | .513 | 19.504[b] | 3.000 | 114.000 | .000 |
| | Roy's Largest Root | .513 | 19.504[b] | 3.000 | 114.000 | .000 |
| الجنس | Pillai's Trace | .086 | 3.578[b] | 3.000 | 114.000 | .016 |
| | Wilks' Lambda | .914 | 3.578[b] | 3.000 | 114.000 | .016 |
| | Hotelling's Trace | .094 | 3.578[b] | 3.000 | 114.000 | .016 |
| | Roy's Largest Root | .094 | 3.578[b] | 3.000 | 114.000 | .016 |
| التخصص * الجنس | Pillai's Trace | .218 | 10.607[b] | 3.000 | 114.000 | .000 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Wilks' Lambda | .782 | 10.607[b] | 3.000 | 114.000 | .000 |
| Hotelling's Trace | .279 | 10.607[b] | 3.000 | 114.000 | .000 |
| Roy's Largest Root | .279 | 10.607[b] | 3.000 | 114.000 | .000 |

a. Design: Intercept + التخصص + الجنس + التخصص * الجنس

b. Exact statistic

**Tests of Between-Subjects Effects**

| Source | Dependent Variable | Type III Sum of Squares | df | Mean Square |
|---|---|---|---|---|
| Corrected Model | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 4450.033[a] | 3 | 1483.344 |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 4043.292[b] | 3 | 1347.764 |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 2122.025[c] | 3 | 707.342 |
| Intercept | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 1679860.033 | 1 | 1679860.033 |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 5878170.675 | 1 | 5878170.675 |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 918575.008 | 1 | 918575.008 |
| التخصص | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 2764.800 | 1 | 2764.800 |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 1122.408 | 1 | 1122.408 |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 1197.008 | 1 | 1197.008 |
| الجنس | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 158.700 | 1 | 158.700 |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 795.675 | 1 | 795.675 |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 267.008 | 1 | 267.008 |
| التخصص * الجنس | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 1526.533 | 1 | 1526.533 |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 2125.208 | 1 | 2125.208 |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 658.008 | 1 | 658.008 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Error | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 9365.933 | 116 | 80.741 |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 39349.033 | 116 | 339.216 |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 3021.967 | 116 | 26.051 |
| Total | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 1693676.000 | 120 | |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 5921563.000 | 120 | |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 923719.000 | 120 | |
| Corrected Total | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 13815.967 | 119 | |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 43392.325 | 119 | |

**Tests of Between-Subjects Effects**

| Source | Dependent Variable | F | Sig. |
|---|---|---|---|
| Corrected Model | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 18.372[a] | .000 |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 3.973[b] | .010 |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 27.152[c] | .000 |
| Intercept | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 20805.589 | .000 |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 17328.705 | .000 |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 35260.052 | .000 |
| التخصص | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 34.243 | .000 |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 3.309 | .071 |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 45.948 | .000 |
| الجنس | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 1.966 | .164 |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 2.346 | .128 |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 10.249 | .002 |
| التخصص * الجنس | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | 18.907 | .000 |
| | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | 6.265 | .014 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 25.258 | .000 |
| | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | | |
| Error | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | | |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | | |
| | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | | |
| Total | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | | |
| | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | | |
| | الدرجات الكلية في مقياس فاعلية الذات | | |
| Corrected Total | الدرجات الكلية في مقياس قلق الامتحان | | |

**Tests of Between-Subjects Effects**

| Source | Dependent Variable | Type III Sum of Squares | df | Mean Square |
|---|---|---|---|---|
| Corrected Total | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | 5143.992[a] | 119 | |

**Tests of Between-Subjects Effects**

| Source | Dependent Variable | F | Sig. |
|---|---|---|---|
| Corrected Total | الدرجات الكلية في مقياس مستوى الطموح | | |

a. R Squared = .322 (Adjusted R Squared = .305)

b. R Squared = .093 (Adjusted R Squared = .070)

c. R Squared = .413 (Adjusted R Squared = .397)