

جامعة مولود معمري-تيزي وزو -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



قلق الامتحان وعلاقته بالثقة بالنفس
لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا
دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص علم النفس التربوي

إشراف:

أ. د نزيـم صرداوي

إعداد الطالبتين:

- ميسة بولجة
- حورية أوزية

السنة الجامعية: 2018 - 2019

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء.....	أ
كلمة شكر.....	ب
قائمة الجداول.....	ج
قائمة الأشكال.....	د
الملاحق.....	هـ
مقدمة.....	1
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة.....	4
2- فرضيات الدراسة.....	14
3- أهداف الدراسة.....	14
4- أهمية الدراسة.....	15
5- تحديد مفاهيم الدراسة.....	16
6- حدود الدراسة.....	16
الجانأب النظري	
الفصل الثاني: قلق الامتحان	
تمهيد.....	20
أولاً: مفهوم قلق الامتحان.....	20
ثانياً: النظريات والنماذج المفسرة لقلق الامتحان.....	23
ثالثاً: تصنيف قلق الامتحان.....	35
رابعاً: مكونات قلق الامتحان.....	39
خامساً: مظاهر وأعراض قلق الامتحان.....	45
سادساً: مراحل قلق الامتحان.....	47
سابعاً: أسباب ظهور قلق الامتحان.....	48
ثامناً: السمات المميزة للمتعلأمين القلقين.....	53
تاسعاً: قياس قلق الامتحان.....	55
عاشراً: بعض التقنيات الإرشادية لخفض قلق الامتحان.....	58
الحادي عشر: الفروق في قلق الامتحان بين الجنسين.....	61

61	 خلاصة
	الفصل الثالث: الثقة بالنفس
67	 تمهيد
67	 أولاً: مفهوم الثقة بالنفس
70	 ثانياً: أهمية الثقة بالنفس
72	 ثالثاً: النظريات المفسرة للثقة بالنفس
76	 رابعاً: الثقة بالنفس في البيئة المدرسية
77	 خامساً: مقومات الثقة بالنفس
79	 سادساً: مظاهر الثقة بالنفس
84	 سابعاً: خطوات بناء الثقة بالنفس
90	 ثامناً: تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين
91	 تاسعاً: العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس
95	 عاشراً: معوقات اكتساب الثقة بالنفس
97	 حادي عشر: الدراسات السابقة
103	 خلاصة
	الجانـب الميداني
	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة
106	 أولاً: الدراسة الاستطلاعية
106	 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
106	 2- عينة الدراسة الاستطلاعية
106	 3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية
106	 ثانياً: منهج الدراسة
106	 ثالثاً: الدراسة الأساسية
106	 1- مجتمع الدراسة
107	 2- عينة الدراسة وكيفية اختيارها
108	 3- خصائص عينة الدراسة
108	 4- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية
109	 رابعاً: أدوات الدراسة
109	 1- مقياس قلق الامتحان
113	 2- مقياس الثقة بالنفس

115	خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة.....
116	سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....
116	سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية.....
	الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية
118	تمهيد.....
118	أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.....
118	1- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة.....
118	2- عرض نتائج فرضيات الدراسة.....
121	ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة.....
121	العلاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى أفراد العينة.....
122	الفروق في قلق الامتحان بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى أفراد العينة.....
125	الفروق في الثقة بالنفس بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى أفراد العينة.....
130	الاستنتاج العام.....
130	خاتمة.....
133	المراجع.....
	الملاحق

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم : " قل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله و المؤمنون "

صدق الله العظيم .

بكل معاني الحب و الإخلاص أهدي عملي المتواضع إلى:

الذي لا يطيب الليل إلا بشكره ، ولا يطيب النهار إلا بطاعته، و لا تطيب اللحظات إلا بذكره، و لا تطيب الآخرة إلا برؤيتك.....الله جل جلاله.

إلى من بلغ الرسالة ، و أدى الأمانة ، و نصح الأمة، و صاحب الفردوس الأعلى و سراج الأمة المنير و شفيعها النذير
البشير نبي الرحمة و نور العالمين ... سيدنا محمد صلى الله عليه و سلم.

إلى منبع الحياة، الشمعة التي تنيرني دائما بضوئها و التي أتمنى أن لا تنطفئ، و سر وجودي و العيون التي سهرت على مراقبتي لتزرع في نفسي الأمل و روح الاستمرار، و إلى التي تعلمت عناء الدنيا لنحيا سعداء، و كانت الصاحب و الأنيس، والتي كان دعاؤها سر وجودي و حنانها بلسم جراحي أغلى الحبايب ... أُمِّي الغالية أطال الله في عمرها .

إلى من كلله الله الهيبة و الوقار، إلى من علمني الصبر والإخلاص و المثابرة و العطاء بدون انتظار، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، إلى الذي ضحى بنفسه و بصحته و سعادته و وقته من أجل أن لا ينقصنا شيء معنويا و ماديا و دراسيا، و الذي أرجو من الله أن يطيل في عمره ..أبي العزيز حفظه الله .

إلى روح جدتي الغالية "يمينة" التي لا طالم حلمت أن نصل إلى هذا المستوى، و التي أتمنى لها الرحمة و أن يسكنها الله فسيح جنانه آمين .

إلى الذي لم ييخل علينا أنا و أختي بكل شيء كونه قدم لنا عوناً كبيراً في مشواري الدراسي "أبي غاني" الذي أتمنى له كل الخير، دون أن أنسى أعمامي الآخرين الذين قدموا لنا عوناً معنوياً و مادياً و كذاً عالياً وأخوالي و خالتي و كل أولادهم و جدائي "أحمد و سليمان" و جدتي "سعدية" التي أتمنى لها الشفاء، و كل أفراد أسرتي من صغيروهم إلى كبيرهم

إلى أختي الغالية التوأم آسيا و أختي الصغرى نجبية و إخواني ماسينيسا و مجيد و بلال .

و إلى من شاركني في هذا العمل المتواضع زميلتي "حورية"، إلى كل الأصدقاء الذين يعرفونني من قريب و بعيد.

و إلى كل من نسيه قلبي و لم ينسأه قلبي من قريب و بعيد، و إلى كل من أمد لي العون لإتمام هذا العمل المتواضع و الذي أتمنى أن يكون مفيداً للجميع .

"ميسة"

الإهداء

أشكر الله عز وجل على الذي منحني الصبر والإرادة لإتمام هذا العمل المتواضع وأتقدم
أهدائه إلى أكبر نعمة وهبني الله إياها إلى أعر شخصين على قلبي "أمي" و "أبي"
الغاليين أدام الله بقائهما بصحة وعافية....

إلى أخواتي وإخوتي الذين ساندوني ودعموني خاصة أخي "يوسف" الذي كان
سندي الأكبر.

إلى البراءة مروة، أيوب، حمزة، غيلاس، عبد الرزاق حفظهم الله وحماهم.

إلى من تقاسمت معها العمل مهمة وكل صديقاتي...

وإلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إكمال هذا العمل.

"حورية"



شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، ومصادقاً لقوله تعالى " وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ " (سورة إبراهيم: الآية 7) ولقوله أيضاً " قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ " (سورة الأحقاف: الآية 15).

نحمد الله ونشكره على أن وفقنا وأنعم علينا بنعمة الصبر والقوة لإتمام هذا العمل الأكاديمي المتواضع. نتقدم بخالص الشكر والعرفان لأستاذنا المشرف البروفيسور نزيـم صرداوي الذي لم يبخل علينا بنصائحه المهمة وتوجيهاته القيمة وتواضعه معنا، فله منا كل الاحترام والتقدير.

ونتقدم بالشكر إلى البروفيسور معروف-خلفان لويـزة رئيسة لجنة ماستر علوم التربية على اهتمامها وتشجيعها على طلب العلم، وإلى كل أساتذة ماستر علم النفس التربوي، فلهم منا جميعاً كل الثناء والعرفان والتقدير.

والشكر موصول إلى الدكتور الفاضل محمد تعشادين الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته النيرة في الجانب الإحصائي، فجزاه الله ألف خير.

والشكر موصول إلى مسؤول المكتبة السيّد الفاضل ايدر الذي قدم لنا يد المساعدة طيلة إنجاز المذكرة وإلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة المؤقّرة الذين تفضلوا بتقويم هذا البحث الأكاديمي المتواضع، فلهم منا جميعاً كل عبارات الامتنان والتقدير.

والشكر موصول أيضاً إلى مديري وتلاميذ المؤسسات التعليمية التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية وإلى كل من قدم لنا يد المساعدة من قريب أو من بعيد، فتحية شكر وتقدير لهم جميعاً.

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	أعراض قلق الامتحان لدى المتعلم قبل وأثناء الامتحان.....	46
2	مراحل النمو النفسي الاجتماعي عند (Erikson).....	74
3	توزيع أفراد مجتمع الدراسة.....	107
4	توزيع أفراد عينة الدراسة.....	107
5	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس.....	108
6	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للشعبة الدراسية.....	108
7	توزيع عبارات مقياس قلق الامتحان.....	110
8	تقدير درجات أبعاد مقياس قلق الامتحان.....	111
9	توزيع عبارات مقياس الثقة بالنفس.....	113
10	عبارات مقياس الثقة بالنفس الموجبة والسالبة.....	114
11	طريقة تقدير درجات مقياس الثقة بالنفس.....	114
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الجنسين من أفراد العينة في قلق الامتحان والثقة بالنفس.....	118
13	قيمة (ر) بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد عينة الدراسة.....	119
14	قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة.....	120
15	قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الثقة بالنفس بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة.....	120
16	ملخص نتائج فرضيات الدراسة.....	121

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	النظريات والنماذج المفسرة لقلق الامتحان.....	34
2	العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان.....	37
3	مكونات قلق الامتحان.....	45
4	أعراض قلق الامتحان وفق القرعان.....	47
5	نموذج (Tobias,1986) لمراحل قلق الامتحان.....	47
6	نموذج (Schwarzer & al.,1996) لمراحل اجتياز الامتحان.....	48
7	أسباب ظهور قلق الامتحان.....	52
8	بعض التقنيات الإرشادية لخفض قلق الامتحان.....	60
9	أهمية الثقة بالنفس.....	72
10	النظريات المفسرة للثقة بالنفس.....	76
11	معوّقات اكتساب الثقة بالنفس.....	97

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
1	مقياس قلق الامتحان
2	مقياس الثقة بالنفس
3	مفتاح تصحيح مقياس قلق الامتحان
4	مفتاح تصحيح مقياس الثقة بالنفس
5	البيانات الإحصائية لاختبار فرضيات الدراسة

مقدمة:

تعد مرحلة التعليم الثانوي أهم مرحلة بالنسبة للتلميذ في مشواره الدراسي، إذ تقوم بدور تربوي واجتماعي في آن واحد باعتبارها همزة وصل بين واقعه الدراسي والمستقبلي، إذ تعد وتهيئ التلاميذ على مواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا، وذلك بمساعدتهم على معرفة كفاية تحصيل العلاقات الانسانية من جهة، وكذا على التحصيل الجيد أمام المكونات الأساسية للبيئة المدرسية من جهة أخرى.

ولقد حظي التحصيل الدراسي باهتمام كبير من قبل علماء النفس والتربويين كونه الركيزة الأساسية التي بموجبها يتم تقويم أداء التلميذ سواء بالنجاح والتفوق أو الإخفاق والفشل.

وتعتبر عملية التقويم عامة، والامتحانات خاصة من الأساليب التربوية والبيداغوجية التي بواسطتها يتم الكشف عن مواطن القوة أو الضعف في تحصيل التلميذ الدراسي.

إن الامتحانات أو الاختبارات تعتبر شكلاً من أشكال التقويم التي تلعب دوراً هاماً في مسار المتعلم الدراسي كونها هي إحدى أهم أساليب التقويم الضرورية، إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة بالنسبة للمتعلمين كالقلق والخوف والتوتر والاضطراب مثلاً، حيث تعتبر هذه السمة الأكثر انتشاراً في البيئة المدرسية خاصة في الامتحانات المصيرية و على سبيل المثال امتحان البكالوريا المنظم سنوياً في نظامنا التعليمي الجزائري، حيث يعتبر هذا الامتحان عند الجميع المعيار الأساسي الذي يرتبط ارتباطاً شديداً بمصير التلميذ و مستقبله الدراسي والعلمي و المهني .

ويظهر تأثير قلق الامتحان في تحصيل المتعلمين في مستويين: مستوى معتدل ومقبول إذا كانت درجات هذا القلق لا تخلف أي أعراض فيزيولوجية أو نفسية انفعالية أو سلوكية فهو قلق ايجابي يدفع المتعلم إلى التحصيل الجيد والنجاح والتفوق. مستوى عالٍ ومرتفع من القلق أي ما إذا تجاوز الحدود العادية بحيث يؤدي إلى الخوف والاضطراب والتوتر والارتباك، فيصبح بذلك قلقاً سلبياً يؤثر في تحصيل التلميذ الدراسي وسلوكه المدرسي، حيث تظهر أعراض كقلة النوم وفقدان الشهية وغيرها، وهذا ما يربك المتعلم ويعرقله عن التحصيل الجيد، وبخاصة التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا، الذي يعتبر أكثر عرضة لهذا النوع من القلق وسبب ذلك أهمية هذه الامتحان الذي يعتبره الكثير مسألة مصيرية في تحديد ورسم الحياة المستقبلية للمتعلم، وبالتالي أصبح موضوع قلق الامتحان مشكلة حقيقية استحققت البحث والدراسة لدى العديد من الباحثين في السنوات الأخيرة من الألفية الثالثة من هذا القرن.

وتعتبر ثقة المتعلم في نفسه سبباً في التغلب على قلق الامتحان والتحصيل الجيد ذلك لأن الثقة بالنفس مكون أساسي للنجاح وتحقيق التوافق النفسي، كما تعتبر من الخصائص الانفعالية في حياة الأفراد.

فالثقة بالنفس هي تصور ايجابي للذات والشعور بالرضا. والمتعلم الذي يشعر بالثقة بنفسه يكون مستعداً لمواجهة كل العقبات والامتحانات بذكاء وتركيز وعزيمة. أما الذي الفاقد للثقة بالنفس فيتولد لديه شعور بالضعف وانخفاض في تقدير الذات ويصعب عليه مواجهة مواقف إجراء الامتحانات ومعناه أنه غير مستعد للنجاح والتفوق في الدراسة.

ويأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا المتواجدين ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو. وبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين: جانب نظري وجانب ميداني، حيث يحتوي كل منهما على مجموعة من الفصول وتسبقهما مقدمة. وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

الفصل الأول: وهو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها وأهميتها، مفاهيم الدراسة وحدودها.

الإطار النظري: ويتضمن فصلين هما:

الفصل الثاني: ويتناول موضوع قلق الامتحان من حيث مفهومه، نظرياته، تصنيفاته، مكوناته، مظاهره، أسبابه، السمات المميزة للمتعلمين القلقين، قياسه، بعض تقنياته الإرشادية والفروق بين الجنسين.

الفصل الثالث: ويتناول موضوع الثقة بالنفس من حيث مفهومها، أهميتها، نظرياتها، وجودها في البيئة المدرسية، مقوماتها، مظاهرها، خطوات بناؤها، تنميتها لدى المتعلمين، عواملها المؤثرة، معوقات اكتسابها والدراسات السابقة.

الجانب الثاني: وهو الإطار الميداني للدراسة ويتضمن فصلين هما:

الفصل الرابع: ويتناول الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية من حيث الدراسة الاستطلاعية المنهج المستخدم، مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعملة في جمع البيانات، مجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس: ويتناول عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية، خاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- تحديد مفاهيم الدراسة.
- 6- حدود الدراسة.

1- إشكالية الدراسة :

تعد مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية كباقي دول العالم مرحلة تعليمية حاسمة في تقرير مصير التلميذ كونها تختتم بامتحان البكالوريا الذي مازال يحتفظ بمصداقية في سلم الشهادات المدرسية، هذه الشهادة التي يراها البعض أنها تعيد الاعتبار للمتعلم نفسه ولأهله، الأمر الذي يؤدي بالوالدين الحرص على نجاح أبنائهم واجتيازهم هذا الامتحان الذي يعد في نظرهم مصيراً لمستقبلهم الدراسي.

وأشار بوفلجة غياث إلى أن مرحلة التعليم الثانوي من مراحل المنظومة التربوية المهمة، وحلقة وصل بين التعليم الأساسي القاعدي والتعليم العالي إذا تمكن المتعلمون من متابعة الدراسات العليا وتكوين إطارات متوسطة لتلبية حاجات سوق التشغيل الوطنية في هذا المجال (غياث، 2006، ص 61).

وتكمن أهمية المرحلة الثانوية كونها تختتم بامتحان البكالوريا، والتي تعتبر بوابة وجسراً يربط بين مرحلتين التعليم الثانوي والتعليم العالي، من حيث أنها تجعل المتعلم ينتقل من وضعية مستهلك للمعلومات إلى مستثمر للمعلومات والمعارف ويطورها. وللوصول إلى هذه الوضعية التعليمية/التعليمية على هذا المتعلم تخطي عقبة امتحان البكالوريا. فالنجاح هو المعيار الوحيد الذي يسعى إليه التلميذ في المنظومة التربوية من أجل تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية، إلا أن هذا الأخير يتأثر بعدة عوامل منها قلق الامتحان والدافعية للتعلم (عبد اللطيف، 1990، ص 116).

ولقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم والتحصيل الدراسي. وقد كشفت نتائج عدد من الدراسات أن بعض المتعلمين ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التعليمية التي تتسم بالضغط وهي المواقف المرتبطة بالامتحانات والتقييم عموماً. وتزداد حدة القلق بين هؤلاء التلاميذ إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح أو الفشل مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم، كما يترتب على نتيجة هذا الامتحان دخولهم الجامعة، مما يرفع مستوى القلق لديهم.

إن التلميذ في المدرسة لم يسلم من حالات القلق التي تراوده في قاعة الصف، وخاصة في المواقف الامتحانية التي تعد العامل الأساسي في إثارة الخوف والتوتر باعتباره الأداة التي تتم بها عملية الانتقاء، مما يجعل التلميذ يكسيهم القلق أثناء فترات الامتحان (زهران، 2000، ص 95).

وترى نجاة العضايلة (2004) أن الاختبارات هي من أكثر أدوات القياس شيوعاً واستخداماً في معظم المؤسسات التعليمية والتي في ضوء نتائجها الكمية يتم إصدار الحكم على تحصيل المتعلمين الدراسي واتخاذ القرارات حول مدى فعالية العملية التعليمية/التعليمية (عن شويل، 2018، ص 88). وبالرغم من وجود أدوات قياس أخرى كالواجبات المدرسية وغيرها، نجد الاهتمام بنتائج الامتحانات على أنها المحك الرئيس للحكم على أداء التلميذ يكاد يكون الأكثر اعتماداً من قبل الأساتذة والتربويين.

ونظراً للاهتمام الكبير بنتائج الامتحانات والاعتماد عليها في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحصيل المتعلمين وتقويم أدائهم الأكاديمي، فإن حالة من التوتر النفسي والانفعالي تتولد لدى المتعلمين تعرف بقلق الامتحان، بحيث تزداد حدة هذا التوتر باقتراب موعد الامتحان (العضايلة، 2004، ص15). فكثيراً ما تعطى الامتحانات المدرسية في مجتمعنا أكثر من حجمها لاسيما امتحان البكالوريا حيث يعتبره البعض نهاية مسار دراسي دام سنوات عديدة، والبعض الآخر يعتبره بداية مسار دراسي جديد يفتح آفاق متنوعة لحاملي هذه الشهادة.

وهذا النوع من التفكير فرض نمطاً معيناً من تمثيلات الوالدين لأهمية امتحان البكالوريا في الأسرة ككل، الأمر الذي أدى بهم إلى استخدام أساليب معينة من المعاملة مع أبنائهم المقبلين على الامتحان. فقد يلجأ بعض الآباء إلى استخدام أساليب الضغط والتهديد والوعيد ظناً منهم أنها أنسب الأساليب لتحقيق نجاح الأبناء، في حين أن ذلك كثيراً ما يسبب لهؤلاء الأبناء قلقاً وتوتراً وخوفاً من الفشل وعدم تحقيق توقعات الوالدين من اجتياز هذا الامتحان المصيري مما ينجر عنه ما يعرف بقلق الامتحان، حيث تلعب الامتحانات المدرسية عامة و امتحان البكالوريا خاصة دوراً هاماً في حياة المتعلمين وهي أحد أهم أساليب التقويم الأساسية والضرورية، إلا أنه قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مدرسية حقيقية مقلقة ومخيفة حيث يتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة نظراً لارتباطه الوثيق بتحديد مصير التلميذ الدراسي ومستقبله المهني. ولذلك فهو يعتبر موضوع دراسة حقيقية للعديد من المتعلمين ولأوليائهم أيضاً بل للمجتمع ككل مما أدى بالعديد من الباحثين والأخصائيين التربويين الاهتمام بدراسة قلق الامتحان في المجال التربوي. فالتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا كثيراً ما يعيش حالات من القلق والاضطراب والخوف من الإخفاق طيلة السنة الدراسية وبخاصة عند اقتراب موعد الامتحان مما قد يؤثر في نمط استيعاب الدروس والمذاكرة بالشكل المطلوب.

يعتبر القلق ظاهرة نفسية واجتماعية نالت اهتمام العديد من الباحثين، ولا زالت تحتل مكان الصدارة في البحوث النفسية. وقد رصد (Spielberger) ما بين سنوات 1955-1966 ما يقرب عن 1500 بحثاً عن القلق في حين كان عدد البحوث التي أجريت في ميدان القلق بأنواعه المختلفة بين سنوات 1991-1995 أكثر من 1200 بحثاً وهذا ما يؤكد أن القلق أصبح موضوعاً حيوياً ومتجدداً. وذكرت (Imboden & Marcuard, 2012, p15) أن أدبيات البحث أشارت إلى أن موضوع قلق الامتحان اهتم به الباحثون أكثر فأكثر وذلك منذ الخمسينات من القرن الماضي (Hagtvet & Benson, 1950) و (Bedel & Turner, 1988).

ويرى (Mychailyszyn & al., 2011) أن البحوث التي أجريت حول قلق المتعلمين أظهرت أنه من 10% إلى 20% من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لديهم مستوى عالٍ من القلق. وقد زاد الاهتمام به نظراً للآثار التي يتركها على مستوى صحة الأفراد النفسية وعطائهم وإنتاجاتهم أو

في علاقاتهم مع الآخرين. ويربط كثير من الباحثين بين القلق وطبيعة الحياة المعاصرة بما تتضمنه من تحولات سريعة وأساليب حياتية جديدة حتى أن البعض أطلق على العصر الحاضر عصر القلق. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات العديدة التي تناولت موضوع القلق قد اختلفت من حيث نظرتها له. فمن الباحثين من صنفه على أنه قوة بناءة، ومنهم من صنفه على أنه قوة هدامة. وأدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم، وكشفت نتائج مجموعة من الدراسات أن بعض المتعلمين ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التعليمية التي تتسم بالضغط وهي المواقف المرتبطة بالامتحانات والتقويم عموماً. وما زالت المؤسسات التعليمية تركز على الامتحان وتعتبره الوسيلة الوحيدة والممكنة في تقويم المتعلمين.

ويلاحظ أن الامتحان يشكل لدى بعض التلاميذ خبرة مؤلمة الأمر الذي يتسبب في معاناتهم من حالات القلق وبخاصة قلق الامتحان. وبسبب الخوف من الامتحانات قد يلجأ هؤلاء المتعلمون إلى الهروب من الموقف أو الغياب عن الاختبار، وجميعها وسائل دفاعية عصبية تهدف إلى الدفاع عن الذات، لذلك فإن قلق الامتحان يعتبر من أهم الانفعالات المتعلقة بالتحصيل الدراسي، وإن كان قلق الامتحان يسبب كل هذا التوتر والقلق للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية فإن التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ربما ينالهم النصيب الأكبر من هذا الخوف أو الانزعاج، وتزداد حدة القلق لديهم إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح أو الفشل مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم أو تحقيق نواتهم، كما يترتب على نتيجة هذا الامتحان دخولهم الجامعة، مما يرفع مستوى القلق لديهم وكذلك المعدل الذي سوف يحصلون عليه في الامتحان هو الذي يقرر في الغالب نوعية التخصص المختار، علاوة على ما يتردد على مسامعهم من أخبار من زملائهم وأصدقائهم وأقاربهم في السنوات السابقة وما تعرضوا له من مفاجآت، سواء في نوعية الأسئلة أو طريقة التصحيح. فكل هذا يزيد من خوفهم وقلقهم، ناهيك عن خوف الكثير من التلاميذ من المرض المفاجئ أو الأحداث الأسرية التي قد تؤثر سلباً قبل أو أثناء الامتحان.

ويعتبر قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه كثيراً من المتعلمين ويزداد نسبة انتشاره بينهم في مختلف المراحل التعليمية، حيث أكدت دراسات (Denato,1995) و (Hembree,1997) أن قلق الامتحان ينمو طردياً بتقدم سنوات الدراسة وأن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يعانون بدرجة أكبر من قلق التحصيل بالمقارنة بتلاميذ المراحل التعليمية الأخرى (عن عبد القادر وبدر، 2001، ص4).

وذكر (Embs,2013) أن نسبة 10-40% من الطلبة كانت درجاتهم على مقياس قلق الامتحان عالية ووجد أن قلق الامتحان يزداد عند الشباب الجامعي مما يؤثر في انجازهم العلمي وتحصيلهم الدراسي (عن بديوي، 2018، ص731).

وقلق الامتحان حالة من التوتر الشامل يعاني منها المتعلمون وتؤثر في عملياتهم المعرفية كالإدراك

والتفكير والانتباه والتذكر وأن هذه العمليات تعتبر من متطلبات النجاح في الدراسة، وبالتالي فإن حالة التوتر والقلق هذه تؤثر في تحصيل التلاميذ تأثيراً سلبياً.

وقد وجد (Sena,2007) الوارد في منعم وآخرين (2014، ص 3) أن هناك عوامل منبئة ذات دلالة احصائية تؤثر في قابليتهم للتعلم وتزيد من قلقهم في موقف الامتحان منها صعوبة المادة والشعور بالإحباط. وينشأ عن الامتحانات تخوف المتعلم من الفشل أو الرسوب فيه أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له وتوقعات الآخرين منه، ولما يترتب على هذه الحالة من نتائج جيدة أحياناً ووخيمة في معظم الأحيان بحيث تؤدي إلى تدني التحصيل وعدم حصول التلميذ على ما يحقق فيه غاياته حيث يحتل التحصيل الأكاديمي أو الدراسي أهمية خاصة في حياته الدراسية بمختلف مراحلها ومستوياتها كما يعتبر التحصيل المقياس الأساسي الذي يعتمد عليه المتعلم في انتقاله من فصل لآخر ونتيجة لكون هذا التحصيل يتأثر بالعديد من العوامل والتي تشمل على العوامل النفسية والانفعالية وبخاصة قلق الامتحان. إن قلق الامتحان هو شكل من أشكال المخاوف المرضية وعامل هام من بين العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي بين التلاميذ في مختلف مستوياتهم الدراسية. والواقع أن الكثير من الدراسات قد أشارت إلى هذا التأثير السلبي للقلق في التحصيل.

وورد في (Imboden & Marcuard,2012, p15) أن عدداً من البحوث التي أجريت في (الولايات المتحدة الأمريكية، الصين، أستراليا ونيجيريا) أظهرت نتائجها أن الخوف من الفشل في الامتحان وهو من بين المخاوف العشرة التي أشار إليها (Ollendick, Yang, King, Dong & Akande,1996).

وأشارت (Imboden & Marcuard,2012, p15) إلى أن مصدر القلق هو المدرسة عامة والامتحانات والتقويم خاصة. فالقلق المرتبط بالمدرسة والامتحانات والتقويم هو أصل مفهوم رهاب المدرسة أو فوبيا المدرسة والذي ظهر في فترة الأربعينات.

والواقع أن الباحثين أمثال (Johnson, Falstein, Szurek & Swendsen,1941) هم الذين استخدموا هذا المفهوم لشرح القلق الشديد الذي يعيشه المتعلم في المدرسة. فالأطفال لا يريدون الذهاب إلى المدرسة بسبب شعورهم بالقلق العميق.

ولقد أشار (Swain,1968) إلى أن الكثير من المتعلمين يفشلون في دراستهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة الامتحانات التي يتقدمون لها، وما يصاحب هذه المواقف من قلق واضطراب يؤثر في قدرتهم على التكيف المناسب مع موقف الامتحان. إن قلق الامتحان حالة نفسية انفعالية تؤثر في انتران المتعلم النفسي وقدرته على تذكر المعارف المتعلقة بالمادة الدراسية أثناء الامتحان وتصاحبها أعراض جسمية وفيزيولوجية ونفسية (عن أبي حطب، 2002، ص 285)

فقلق الامتحان كثيراً ما يتجسد في كثرة التفكير في الامتحان والانشغال به قبل وأثناء وبعد وبخاصة بالنتائج المترتبة، وكذا الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء الامتحان، إضافة إلى الخوف والرغبة

من الامتحان والتوتر قبل اجتيازه، مع اضطراب بعض العمليات المعرفية كالانتباه والإدراك والتفكير والتذكر، واضطراب بعض العمليات غير المعرفية مثل الارتباك والتوتر ونقص الثقة بالنفس (لموشي، 2016، ص3).

ويعتبر قلق الامتحان متغيراً من المتغيرات التي قد تؤثر في تحصيل المتعلمين وفي سلوكهم الدراسي، وتظهر أهميته من أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع. ويعتبر قلق الامتحان نوعاً من أنواع القلق الذي يحدث حينما يدرك المتعلم المثيرات المتعلقة بموقف الامتحان ويستجيب لها استجابات انفعالية وسلوكية حيث ينظر إلى موقف الامتحان على أنه موقف تهديد كما يرى (Sarason).

وذكر (Hill & Eaton, 1977) أن لخبرات الفرد في النجاح أو الفشل دور بارز في جعل بعض الأفراد أكثر تعرضاً لقلق الامتحان. ويضيف الباحثان أن ذوي القلق المنخفض لهم تاريخ حافل من النجاح تلو النجاح أكان ذلك في المدرسة أم في أي موقف آخر من مواقف الحياة أي يوجد لديهم الثقة في التعامل مع الآخرين وتوجد عندهم دافعية تحقيق النجاح وليس تجنب الفشل. وبين (Culler & Holahan, 1980) أن موضع قلق الاختبار قد انتقل من كونه مجالاً حديثاً للبحوث في الخمسينات من هذا القرن إلى أن أصبحت له أهمية بالغة في مجالات الدراسة في علم النفس التعليمي والإرشاد النفسي في الوقت الحاضر في هذا المجال بهدف مساعدة الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار (عن أبي عزب، 2008، ص 3).

ونظراً لما يسببه قلق الامتحان من تأثير في سلوك المتعلم الدراسي، فقد بينت مجموعة من الدراسات كدراسة (Leary & Kowalski, 1995) أن القلق هو أحد المتغيرات المهمة التي يمكن أن تؤثر سلباً في التحصيل الدراسي للمتعلم. وهذا ما أكدته كل من دراسة (Furmark, 2003) والتي توصلت إلى أن زيادة القلق يسبب ضعف التحصيل الدراسي ودراسة ساعد وردية (2003) التي بينت نتائجها أن الخوف والقلق من الامتحان يعرقلان التحصيل الدراسي.

ولقد برزت وجهات نظر مختلفة حاولت تفسير درجة تأثير القلق في أداء ونتائج المتعلم الدراسية، حيث اهتم فريق من الباحثين من جامعة أيوا الأمريكية (Iowa university) بزعامة (Janet Taylor Spence & Kenneth W. Spence, 1950) بدراسة تأثير القلق في عملية التعلم، حيث أن القلق يمثل عاملاً دافعاً للتعلم، وأساس هذا الافتراض هو أن التلميذ يشعر بالقلق في مواقف تعليمية مختلفة، وأن هذا الشعور ينمي عنده الدافع للتعلم بهدف تخفيض القلق والتخلص منه ومعناه أنه كلما زادت درجة القلق زاد التحصيل الدراسي وتحسن الأداء.

بينما قدم فريق آخر من جامعة يال الأمريكية (Yale university) بزعامة (George Mandler & Seymour B. Sarason, 1952) طرحاً آخر حيث أن المتعلم في مواقف تقييمية (أثناء الامتحانات)

إما أن يظهر عليه دافعاً للإنجاز فيتحسن بذلك أدائه ويحصل عندئذ على درجات عالية، وإما أن تظهر عليه حالة قلق فينشغل بها عقله ويسوء أدائه ويحصل بذلك على درجات منخفضة. والسبب في ذلك يرجع إلى أن مواقف الامتحان هي مواقف تقويمية تجعل المتعلم الممتحن يشعر خلالها بتقويم الآخرين المحيطين به، وهذا ما يجعله يدرك أنه تهديد لتقدير ذاته فينشغل بهذا التهديد أكثر من انشغاله بالامتحان نفسه، ومعناه في هذه الحالة أنه كلما زادت درجات القلق قل وانخفض التحصيل والأداء.

وتوصل (Liebert & Morris, 1976) إلى أن قلق الامتحان يتضمن بعدين: بعد الاضطرابية أو الانشغالية (Worry) وهو مكوّن معرفي يبرز الاتجاهات الفكرية أثناء الامتحان، وبعد الانفعالية أو العاطفة (Emotionality) وهي الاستجابة الفيزيولوجية المصاحبة لها. وتوصل (Wine, 1971) إلى أن الأفراد المرتفعين في درجات قلق الامتحان يستجيبون لظروف التقويم المتعلقة بالامتحان باجترار التخوف من تقويم الذات، ويكونون أكثر اهتماماً بتخوفهم من أدائهم. فالأفكار الدخيلة المشوشة تُضعف من تقدير ذواتهم وتتداخل مع قدرتهم على الانتباه والتركيز وهو نموذج التداخل الذي يشير إلى أن القلق أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة المتعلم على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفها جيداً.

وقدم (Culler & Holahan, 1980) نموذجاً نظرياً يفسر العلاقة بين القلق والأداء يعرف بنموذج عجز المهارات التعليمية (The study-skills deficit model)، حيث تبين أن المتعلمين الذين تميزوا بدرجات مرتفعة في القلق كانت نتائجهم الدراسية ضعيفة ولديهم عادات دراسية غير فعالة تماماً.

ووضع (Naveh-Benjamin, Mc Keachie & Lin, 1987) تصوراً نظرياً يعرف بنموذج تجهيز ومعالجة المعلومات والذي جمع بين نموذج التداخل ونموذج عجز المهارات التعليمية، حيث أن النتائج الدراسية الضعيفة للمتعلمين ذوي القلق المرتفع تعود أساساً إلى صعوبات في تعلم المعلومات أو في تنظيمها أو في استذكارها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.

وفي إطار نظرية القلق حالة-سمة (State-Trait Anxiety theory) فسّر (Spielberger) ارتفاع القلق في وضعيات الإنجاز. فالمتعلم الذي يبدي استعداداً عالياً من القلق يتميز بعتبة تنبيه منخفضة وهذا ما يجعله يدرك التهديد ويشعر بالعجز بمجرد أنه في موقف تقويمي، فيظهر عليه الخوف وترتفع لديه حالة القلق وهذا ما يعيق قدرته على التفكير والتركيز للإجابة عن أسئلة الامتحان، فيصبح بذلك عاجزاً عن تقديم أية إجابة حتى على الأسئلة السهلة وعندها يتحصل على نتائج دراسية سيئة.

وكثيراً ما يواجه التلاميذ المقبلون على امتحان البكالوريا ضغوطاً نفسية متنوعة من مصادر مختلفة غالباً ما تتجسد في الرغبة الشديدة للوالدين في نجاح وتفوق الأبناء في هذا الامتحان مما يبعث الرهبة والخوف في نفوس هؤلاء الأبناء مما يؤثر سلباً في استيعابهم للدروس ومذاكرتهم لها هذا ما قد يجعلهم يضطربون ويتوترون يوم الامتحان بمجرد دخولهم قاعة الامتحان أو عند توزيع الأسئلة. وعليه يمكن القول أن تراكم الدروس خلال السنة الدراسية وكثافة البرنامج الدراسي والتوقعات العالية التي قد يضعها المتعلم لنفسه

أو والديه له أو أساتذته كلها تعد مصدراً حقيقياً لإثارة قلق الامتحان لديه. إن لدرجات القلق تأثير واضح في أداء التلميذ أثناء الامتحان، إذ أن درجاته المرتفعة قد تؤدي إلى ضعف تحصيله الدراسي، حيث أشار (Joldman,1971) إلى أن المستوى المرتفع للقلق سواء كان ظاهراً أو كامناً لدى الأفراد فهو يؤدي أحياناً إلى ضعف الأداء، وأحياناً أخرى إلى نوع من التحسن. فالأفراد يختلفون من حيث الاستجابة للقلق، فبعضهم يظهر قدراً فائقاً من التيقظ والانتباه، بينما يصبح البعض الآخر في حالة تجمد عقلي (عن فرج، 2009، ص23).

ووجد (Spielberger) أن الموقف الضاغط يحدث درجات متفاوتة من القلق لدى ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض، حيث أن ذوي القلق المرتفع يضعف تحصيلهم في حين يدفع ذوي القلق المنخفض إلى تحسين التحصيل الدراسي لهم (عن الشاذلي، 2001، ص84).

وبعد قلق الامتحان جانباً من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبار، ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها الطلاب والطالبات خلال فترة الاختبار تتمثل في الخوف من عدم النجاح (بخيت 1989، ص 18).

وأشار (Tryon,2007) إلى أن قلق الامتحان يعتبر من العوامل المعيقة للإنجاز الأكاديمي عند المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية منذ أن وجدت الاختبارات التحصيلية حتى الآن (عن معالي، 2014، ص 932).

فالجو الدراسي العام الذي يضعه الأستاذ في قاعة الامتحانات كعدم السماح بالحديث أو السؤال أو النظر إلا في ورقة الامتحان، ومعالم الوجه العابسة، والتشكيك في حركات التلميذ أثناء الامتحان وما إلى ذلك، فهي قيود صارمة تثير القلق والتوتر. إن قدراً قليلاً من القلق هو مفيد ومحمود للمتعلم ويشكل مصدر دافعيته للدراسة وتحقيق نتائج مرضية، فهو قلق الرغبة في النجاح والحصول على أعلى الدرجات وهو قلق مُحفّز ومطلوب، إلا أن المستوى المرتفع من القلق والخوف فهو المرفوض ذلك لأنه يؤثر في الثقة بالنفس ويثبط الهمة ويقلل من التحصيل الدراسي بالرغم من السهر والمجهود. تبين أن القلق المرتفع يعتبر من العوامل المعرّقة التي تعيق المتعلمين عن الانجاز وتحقيق الأهداف. فالقلق المرتفع يشل قدرة صاحبه عن التفكير والحركة والأداء المعرفي الأكاديمي.

ورغم طبيعة امتحان البكالوريا الذي هو عند الجميع الامتحان المصيري إلا أنه في حقيقة الأمر يبقى امتحان من تلك التي يجتازها التلميذ الجزائري في مساره الدراسي لذا التركيز على طريقة المراجعة المبكرة بشكل جيد والاستعداد المعرفي والنفسي لاجتياز هذا الامتحان منذ بداية السنة الدراسية من شأنه أن يبعث في نفوس المتعلمين الراحة النفسية والطمأنينة والثقة بالنفس وتقدير جهودهم المبذولة سعياً منهم لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، وهو ما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي والوصول إلى أعلى مراتب النجاح والتفوق.

يعد مفهوم الثقة بالنفس من المفاهيم المهمة في مجال دراسة الشخصية بمكوناتها السوية وغير السوية. فالثقة بالنفس عامل أساسي في الشخصية بل أحد العوامل الرئيسة فيها. يرى قواسمة والفرح (1996) أن الثقة بالنفس هي "سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة مستخدماً أقصى ما تتيحه له إمكانياته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة" (قواسمة والفرح، 1996، ص 21).

ويذكر عبد المتولي (1992) أن الثقة بالنفس هي "أساس بناء الشخصية، وأن الشخصية السوية هي التي تتمتع بالثقة بالنفس وبآخرين. فالثقة بالنفس من سمات الشخصية وهي من أهم العوامل في تكوينها" (عن لموشي، 2016، ص 3).

ويعتبر العضائلة (2004) الثقة بالنفس شرطاً أساسياً مهماً لتقدم العلوم والتكنولوجيا وتساعد على تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين من أجل مواكبة ثورة المعرفة والمعلومات التكنولوجية التي يعيشها العالم في هذا العصر (العضائلة، 2004، ص 14).

ويشير شايش (2003) إلى أن الثقة بالنفس تلعب دوراً بارزاً في التغلب على كثير من الجوانب التي تعيق تحصيل المتعلم الدراسي حيث تساعد على رفع كفاءته وتقوده إلى بذل جهد أكبر (شايش، 2003، ص 5).

ويؤكد سباعنة (1999) أن قدرة المتعلم على الاعتماد على نفسه وحكمه السليم في المواقف والأشياء ومواجهة المشكلات التي تعترضه والتوصل إلى حلولها مؤثر على ظهور الثقة بالنفس لدى هذا المتعلم (سباعنة، 1999، ص 7).

وأكد (Guilford, 1959) على أن الثقة بالنفس هي إحدى سمات الشخصية الإنسانية حيث توصل إلى أن الثقة بالنفس تنتمي إلى مجموعة العوامل التي تمثل اتجاهات الفرد السلبية والإيجابية نحو الأشياء ونحو نفسه ونحو البيئة الاجتماعية. كما توصل (Cattell) إلى أن الثقة بالنفس تقع ضمن مجموعة من السمات التي تحدد درجة التكامل الديناميكي للشخصية وبذلك يمكن القول أن الثقة بالنفس مظهر للشخصية السوية وعنصر مهم في التوافق العام.

ويعتقد (Stone & Church) أن الثقة بالبيئة والثقة بالنفس اللتين تكتسبان خلال الأعوام الأولى من حياة الطفل أساسيتان لنمو الشخصية.

ويرى (Shaffer & Shoben) أن هناك ثلاثة اتجاهات حاسمة في نمو الشخصية السوية هي الثقة بالنفس والميل إلى التعاون والحرية (عن أبي علام، 2014، ص 25).

فالثقة بالنفس تمثل إحدى سمات الشخصية الأساسية وإحدى معايير الشخصية السوية وترتبط بالسلوك بشكل عام. فالشخص الذي لديه ثقة بنفسه وآخرين يكون أكثر اهتماماً ورغبة للانطلاق وهو قادر على التفاعل الإيجابي البناء مع الآخرين وعلى الأخذ والعطاء معهم (فهيم، 1977، ص 332).

ويرى بعض الباحثين أن الثقة بالنفس هي المكون الثالث لعملية تقدير الذات وهي مرتبطة بردود أفعالنا، وأن نكون واثقين هو التفكير بكوننا قادرين على رد الفعل المناسب في الوضعيات المهمة (André & Lecord, 1999, p14).

وتذكر (De Saint Paul, 2004) أن الثقة بالنفس هي نتاج عمليتي حب الذات والنظرة إلى الذات ودورها مهم فيهما ما دامت هي التي تغذي هذين المكونين الذين يرتبطان بالأداءات اليومية بهدف تحقيق التماسك والاستقرار. فتكون الثقة بالنفس لتوازننا النفسي كما يكون التنفس أو التغذية لتوازننا الجسدي (De Saint Paul, 2004, p35).

فالثقة بالنفس هي مفتاح النجاح في حياة الفرد عامة وحياة المتعلم الدراسية خاصة، لأن بدونها لن يستطيع تحقيق أهدافه ولن يتفوق دراسياً أو حياتياً كما جاء في دراسات (Arrison, 1998) و (Pero, 2004) اللتين أكدتا على الارتباط الإيجابي بين الثقة بالنفس والتفوق الأكاديمي أو الحياتي بصفة عامة (عن الوشيلي، 2007، ص3).

إن ثقة المتعلم بنفسه ستكسبه وضوحاً في الرؤية في عمله المدرسي ذلك أن التلميذ إذا وثق بنفسه فسيرى نشاطه المدرسي الذي يقوم به ما هو إلا جزء من ذاته، فيرى ذاته من خلال رؤيته لعمله المدرسي (رزق والنبهاني، 1999، ص35).

إن ثقة التلميذ بنفسه مؤشر على تفوقه، أما ضعف الثقة بالنفس لديه فتجعله متردداً للقيام بمهمة مدرسية ما مع أنه في الوقت ذاته قادر على أدائها، فلا يكفي أن يكون لدى المتعلم قدرات ومعلومات معرفية ومهارات كافية لأداء العمل المدرسي بل يجب أن يكون إلى جانب ذلك مؤمناً بنفسه وبقدراته وبأنه فعلاً قادر على الأداء والمهمة.

ويرى القوسي (1981) أن من يمتلك الثقة بالنفس تجده يتميز بالانحياز الانفعالي وتقبل النقد والتقييم من الآخرين، كما يتميز بالنظرة الواقعية لذاته، فلا يبالغ أو يقلل من أهمية ما لديه من سمات وقدرات (عن لموشي، 2016، ص3).

أما (Greene, 1996) فيرى أن أهم مظاهر الثقة بالنفس تتمثل في قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة وبناءة، بالإضافة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة في المواقف غير المألوفة (عن لموشي، 2016، ص3).

ويحدد زهران (1978) أن أكثر مظاهر الثقة بالنفس أهمية هي القدرة على مواجهة الظروف الطارئة واتخاذ القرار المناسب والاستقلالية في التفكير والسلوك دون الاعتماد على الآخرين (زهران، 1978، ص45).

فالتلميذ الذي يشعر بالأمن والكفاية في المعلومات التي يمتلكها، إضافة إلى اتصافه بالانحياز الاجتماعي والبعد عن الشعور بالذنب، فإنها كلها مظاهر تبعث على الارتياح وتشير إلى تمتع صاحبها بالثقة

بالنفس، الأمر الذي يرفع من معنويات التلميذ، ويحفّز طموحه ويزيد من دافعيته للتعلم والاجتهاد بعيداً عن القلق والتوتر والخوف من الفشل.

وفي نفس السياق أشار بدر العمر (2000) إلى أنه من خصائص الثقة بالنفس أنها تثير الانفعالات الإيجابية وتبعث على الشعور بالحماس والبهجة وتساعد على تركيز الانتباه وتزيد من المثابرة والاجتهاد في سبيل تحقيق الأهداف والنجاح مما يسهم في بناء مفهوم ذات إيجابي يجعل الفرد مرتاحاً خالياً من المخاوف قادراً على تنظيم أفكاره بسرعة ودقة وبأقل مساعدة من الآخرين مما يمكنه تخطي الصعوبات والوصول إلى مستوى عالٍ للإنجاز (بدر العمر، 2000، ص 83).

وأكد (Erikson) أن ثقة الفرد بنفسه تبدأ من ثقته بأسرته ومجتمعه وأن الطفل إذا ازدادت ثقته بنفسه زاد شعوره بالكفاية والقدرة على الانجاز والتغلب على مشكلات الحياة. فالثقة بالنفس سمة مكتسبة منذ الطفولة وتتأثر بالأسرة والمجتمع المحيط بالفرد من خلال التفاعل (عن السنباطي وآخرين، 2010، ص 350). إن الثقة بالنفس تمثل إحدى الخصائص الانفعالية الهامة التي تلعب دوراً أساسياً في حياة الأفراد عامة والمتعلمين خاصة والتي تساهم بشكل مباشر في تحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي والدراسي. ومما لا شك فيه أن ثقة الفرد بنفسه ترتبط بمفهومه الإيجابي وبتقديره المرتفع لذاته، ومن ثم فهي تلعب دوراً هاماً في تحقيق الفرد لذاته مما يكون له أكبر الأثر في تحقيق الهوية الإيجابية.

ولقد أجرت حياة لموشي (2016) دراسة حول العلاقة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى عينة قوامها 135 تلميذاً وتلميذة المقبلين على امتحان البكالوريا ببعض ثانويات دائرة العفرون بولاية البليدة، حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين قلق الامتحان والثقة بالنفس، ووجود فروق دالة بين الجنسين في نفس المتغيرين، إذ أظهرت الإناث درجات عالية في قلق الامتحان بالمقارنة إلى الذكور، وأظهر الذكور درجات عالية في الثقة بالنفس مقارنة بالإناث، ومعناه أن الإناث أكثر قلقاً في الامتحان وأن الذكور أكثر ثقة بالنفس في مواجهة امتحان البكالوريا.

كما توصلت دراسة نسيمه ملاك (2018) ودراسة فريد شويل (2018) إلى وجود فروق دالة في قلق الامتحان، حيث أظهرت الإناث درجات عالية في قلق الامتحان بالمقارنة إلى الذكور من تلاميذ التعليم الثانوي. بينما توصلت دراسات نعيمة غزال وبن زاهي منصور (2014) ومحمد علي وربيعة عبد الرحيم (2014) إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين.

وفي حدود اطلاع الطالبتين على الدراسات التي تناولت قلق الامتحان في علاقته بالثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا فقد تبين ندرة الدراسات التي تناولت الموضوع بشكل مباشر مما يعطي أهمية للدراسة الحالية.

وانطلاقاً مما سبق ونظراً لأهمية موضوع قلق الامتحان في المجال المدرسي، ونظراً لما تتميز به السنة الثالثة ثانوي من ضغوط نفسية تعيق أداء المتعلمين الدراسي جاءت فكرة الدراسة الحالية لمعرفة طبيعة

العلاقة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا من جهة، وكشف الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في نفس المتغيرات من جهة أخرى. ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها، والتي تهدف إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو؟
 - هل توجد فروق في قلق الامتحان بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو؟
 - هل توجد فروق في الثقة بالنفس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو؟
- 2-فرضيات الدراسة:**

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات السابقة، وفي ضوء تساؤلات الدراسة، صيغت الفرضيات التالية:

-الفرضية الأولى:

توجد علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو.

-الفرضية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائياً في قلق الامتحان بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو.

-الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو.

3-أهداف الدراسة:

تحدد أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:

-التعرّف على جانبين من جوانب شخصية التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا وهما: قلق الامتحان والثقة بالنفس والتي يمكن سبر غورها بالأدوات المستخدمة في الدراسة.

-التعرّف على طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا.

-الكشف عن الفروق في كل من قلق الامتحان والثقة بالنفس بين الذكور والإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا.

4- أهمية الدراسة:

تلعب الامتحانات المدرسية الرسمية عامة وامتحان البكالوريا خاصة دورًا لا يستهان به في إيجاد حالة من القلق والتوتر والضغط والاضطراب التي تظهر على شكل أعراض جسدية وفيزيولوجية ومظاهر نفسية تصيب معظم المتعلمين من الجنسين قبل وأثناء وبعد أدائها. لهذا فإن دراسة قلق الامتحان كعامل مؤثر في تحصيل التلميذ الدراسي وثقته بنفسه له أهمية بالغة والتي تتمثل فيما يلي:

- على الرغم من تعدد وتنوع البحوث والدراسات التي تناولت موضوع القلق وتأثيره في السلوك الإنساني إلا أن هذه الدراسات لم تعط الاهتمام الكافي لدراسة قلق الامتحان في علاقته بالثقة بالنفس لدى التلميذ المقبلين على امتحان البكالوريا وخصوصًا في المجتمع الجزائري.

- يمكن الاستفادة من الدراسة الحالية في التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس من جهة والفروق في كل من قلق الامتحان والثقة بالنفس بين الجنسين.

- تلقي الدراسة الحالية الضوء على معرفة مدى تأثير قلق الامتحان في جانب هام من شخصية تلميذ مرحلة التعليم الثانوي المتمثل في الثقة بالنفس مما يساعد على فهم شخصية المتعلم وتهيئة الجو المناسب له أثناء فترة الامتحانات.

- إن دراسة قلق الامتحان قد تلقي الضوء على أسباب الاضطراب النفسي الذي يعتري بعض المتعلمين دون الآخرين بحيث يصبح قلق الامتحان وسيلة تشخيصية تنبؤية بما يمكن أن يكون عليه سلوك التلميذ قبل وأثناء الامتحانات.

- تتناول هذه الدراسة دراسة مشكلة حقيقية يعاني منها التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا في الظروف العادية فما بالك عندما يضاف إليها ظروف تخللتها انقطاعات متكررة بسبب اضطراب الأساتذة تارة، وإضراب التلاميذ أنفسهم تارة أخرى.

- تقدم الدراسة إطارًا نظريًا حول مفهوم قلق الامتحان، الأمر الذي يدفع بعض الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات التربوية والنفسية الأخرى.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

-قلق الامتحان:

هو حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر بها المتعلم خلال الامتحان وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الامتحان أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين.

وتتبنى الطالبتان تعريف حامد عبد السلام زهران (2000) لقلق الامتحان وهو: "الحالة التي يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الانزعاج والانفعالية من أداء الامتحان أو مواقف التقويم" (زهران، 2000، ص 96).

وفي الدراسة الحالية، يقصد بقلق الامتحان إجرائياً الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في مقياس قلق الامتحان لحامد محمد زهران سنة 2001، حيث يتوزع المقياس على (06) أبعاد (رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان، توتر أداء الامتحان، انزعاج الامتحان، نقص مهارات الامتحان واضطراب أخذ الامتحان). والمتعلم الذي يحصل على درجة عالية في مقياس قلق الامتحان تنقصه مهارة أداء الامتحان، ويميل إلى اعتبار مواقف الامتحان مهددة وتثير لديه الانزعاج والاضطراب ويعاني من رهبة الامتحان والارتباك والتوتر أثناء الامتحان. في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى عكس ذلك.

-الثقة بالنفس:

هي سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة مستخدماً أقصى ما يتيح له إمكانياته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة.

وتتبنى الطالبتان تعريف (Sidney Shrauger,1990) للثقة بالنفس وهو: " إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على التعامل بفعالية مع المواقف المختلفة" (عن محمد، 2000، ص، 197).

وفي الدراسة الحالية، يقصد بالثقة بالنفس إجرائياً الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في مقياس الثقة بالنفس لـ (Sidney Shrauger,1990) وترجمه عادل عبد الله محمد سنة 2000. وتدل الدرجة المرتفعة على مقياس الثقة بالنفس المستخدم في الدراسة على معدل مرتفع من الثقة بالنفس والعكس صحيح.

-التلاميذ المقبولون على امتحان البكالوريا:

هم التلاميذ المنتظمون بالسنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية المقبولون على امتحان البكالوريا للسنة الدراسية 2018-2019 المتواجدون بإحدى مؤسسات التعليم الثانوي التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

6-حدود الدراسة:

إن موضوع الدراسة هو علاقة قلق الامتحان بالثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو، لذا فإن الدراسة الحالية تتحدد بموضوعها الذي تبحث فيه وبالأدوات المستخدمة وهي مقياس قلق الامتحان ومقياس الثقة بالنفس، وكذلك بالزمان الذي طبقت فيه الدراسة وكان خلال الثلاثي الثاني لسنة 2019، وبالمكان وهو بعض ثانويات ولاية تيزي وزو، ولذلك يجب أن نكون حذرين في تعميم النتائج حيث يجب مراعاة هذه الحدود عند تعميمها.

الجانِب النظري

الفصل الثاني: قلق الامتحان

تمهيد

أولاً: مفهوم قلق الامتحان.

ثانياً: النظريات والنماذج المفسرة لقلق الامتحان.

ثالثاً: تصنيف قلق الامتحان.

رابعاً: مكونات قلق الامتحان.

خامساً: مظاهر وأعراض قلق الامتحان.

سادساً: مراحل قلق الامتحان.

سابعاً: أسباب ظهور قلق الامتحان.

ثامناً: السمات المميزة للمتعلمين القلقين.

تاسعاً: قياس قلق الامتحان.

عاشراً: بعض التقنيات الإرشادية لخفض قلق الامتحان.

الحادي عشر: الفروق في قلق الامتحان بين الجنسين.

خلاصة.

-تمهيد:

يعتبر قلق الامتحان نوعاً من أنواع القلق الذي يحدث حينما يدرك المتعلم المثيرات المتعلقة بموقف الامتحان ويستجيب لها استجابات انفعالية وسلوكية، حيث ينظر إلى موقف الامتحان على أنه موقف تهديد. فقلق الامتحان حالة نفسية انفعالية تؤثر في اتزان المتعلم النفسي وقدرته على تذكر المعارف المتعلقة بالمادة الدراسية أثناء الامتحان وتصاحبها أعراض جسمية وفيزيولوجية ونفسية. ويتضمن هذا الفصل الدراسة النظرية لقلق الامتحان من حيث تعريفه، نظرياته المفسرة، مكوناته، أنواعه مظاهره، مراحله، أسبابه، الصفات المميزة للمتعلمين القلقين، التقنيات الإرشادية المستخدمة والفروق بين الجنسين.

أولاً: مفهوم قلق الامتحان

أشار زايد (2003، ص 169) إلى أن مفهوم قلق الامتحان نشأ من خلال مجال البحث سنة 1950 كمجال اهتمام تربوي كبير، وظهرت تعريفات عديدة ومتنوعة لمجموعة من الباحثين وجاءت على النحو التالي: -عرف (Mandler & Sarason, 1953) قلق الامتحان بأنه: "حالة إحساس الفرد بانعدام الراحة النفسية وتوقع حدوث العتاب، ورغبة في الهروب من موقف الامتحان مع زيادة ردود الأفعال الجسمية" (عن الخالدي، 2002، ص 120).

-وعرفه (Sarason, 1960) بأنه: "الشعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان" (عن آيت حمودة، 2012، ص 103).

-وعرفه (Gaudry & Spielberger, 1971) بأنه: "حالة انفعالية عابرة لا تتسم فيها المشاعر بالموضوعية حيث يسيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من خوف مرتقب مع توتر وارتفاع نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي" (عن عليجات وهواش، 2006، ص 210).

-وعرفه (Spielberger, 1972) بأنه: "حالة انفعالية تجاه الضغوط النفسية الناتجة عن المواقف التقويمية" (عن الخالدي، 2002، ص 120).

-وعرفه (Spielberger, 1980) أيضاً بأنه: "سمة شخصية في موقف محدد ويتكوّن من الانزعاج والانفعالية ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل، بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي، ويمثل هذان المكوّنان (الانزعاج والانفعالية) أبرز عناصر قلق الامتحان" (عن الداهري، 2005، ص 207).

-وعرفه (Culler & Holahan, 1980) بأنه: "نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الاختبارات" (عن زايد، 2003، ص 169).

-وعرفه (Sieber, 1980) بأنه: "حالة خاصة من القلق العام تتميز باستجابات الفرد الفيزيولوجية والسلوكية التي تصاحب اهتمامه عند احتمال حدوث الفشل" (عن حداد، 2001، ص 89).

-وعرفه (Dusek,1980) بأنه: " شعور غير سار، أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فيزيولوجية وسلوكية معينة، وهذه الحالة الانفعالية تظهر لدى الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقويم الأخرى" (عن سايحي 2012، ص 76).

-وعرفه الريحاني (1982) بأنه: " حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر بها الطالب خلال الاختبار وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية في العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير" (عن سيسبان، 2010، ص 22).

-وعرفه (Hunsley,1985) بأنه: "حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار، وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفيزيولوجية" (عن أبي عزب، 2008، ص 58).

-وعرفه أحمد عبد الخالق ومايسة النبال (1991) بأنه: "نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار قد يوجد بدرجة مرتفعة، فيؤثر في حسن أداء الفرد للاختبار، ويسمى حينئذ بالقلق المعطل أو المعرقل. بينما يعتبر المستوى المعتدل منه أمراً طبيعياً، فلا يؤثر كثيراً في أداء الفرد أثناء الاختبار ويسمى بالقلق المُيسر" (عبد الخالق والنبال، 1991، ص 32).

-وعرفته لمعان الجلاي (1989) بأنه: " حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ويكون مصحوباً بأعراض فيزيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان أو تذكرها أو استثارة خبرات للمواقف الامتحانية" (عن الخالدي، 2002، ص 130).

-وعرفه ماهر الهواري ومحمد الشناوي (1990) بأنه: " الميل للتوتر والكدر والتحفيز والاهتياج الانفعالي في مواقف الاختبارات فضلاً عن انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت الانتباه وتتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الاختبار" (عن العجمي، 1999، ص 20).

-وعرفه محمود عطا محمود (2016) بأنه: " حالة انفعالية يخبرها التلميذ في مواقف الامتحان وهذا راجع إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مواقف تهدد الشخصية مصحوبة بالتوتر والانفعال وانشغالات عقلية كتشتت الانتباه وتضارب مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلباً في المهام العقلية والمعرفية في موقف الامتحان" (محمود، 2016، ص 32).

-وعرفه الصباغ (1997) بأنه: " حالة انفعالية مؤقتة تلازم الطالب في مواقف الامتحان تتميز بظهور أعراض جسمية واضطرابات نفسية تؤثر في العمليات العقلية فتسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان وأثنائه" (عن عبد الكريم، 2007، ص 227).

-وعرفه حامد عبد السلام زهران (2000) بأنه: "الحالة التي يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الانزعاج والانفعالية من أداء الامتحان أو مواقف التقويم" (زهران، 2000، ص 96).

-وعرفه علي محمود شعيب (2002) بأنه: "الحالة التي يصل إليها المتعلم نتيجة الزيادة في درجة التوتر والخوف من أداء الامتحان، وما تصاحبه هذه الحالة من اضطرابات في النواحي العاطفية والمعرفية والانفعالية والفيزيولوجية" (عن صرداوي، 2008، ص 229).

-وعرفه الأخرس ومحمد (2007) بأنه: "حالة من القلق تصيب الفرد قبل وأثناء أداء الاختبار التحصيلي أو النفسي أو أثناء إجراء مقابلة" (عن سالم، 2016، ص 329).

-وعرفه كفاي (2007) بأنه: "خبرة انفعالية مكثرة أو غير سارة يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدد أو مخيف أو عندما يقف في موقف صراعي أو احباطي" (عن سالم، 2016، ص 330).

-وعرفه محمد العتيبي (2018) بأنه: "الحالة الانفعالية التي تلازم الطالب في موقف الامتحان نتيجة خوفه من الفشل في أداء الامتحان" (العتيبي، 2018، ص 659).

ويرى (Heinz & Lothar, 1982) أن قلق الامتحان يولد استجابات غير مناسبة نحو واجبات التلاميذ في موقف الامتحان (عن بن رابح، 2012، ص 70).

وذكر كل من (Gaudry, Spielberger & Sarason, 1980) أن قلق الامتحان هو قلق نوعي ومحدد يتعرض إليه بعض الأفراد في مواقف التقويم أو الامتحانات، وهذا النوع من القلق هو قلق حالة (عن بن رابح، 2012، ص 70).

وأشار (Alpert & Haber, 1960) و (Swain, 1969) و (Wine, 1971) إلى أن قلق الامتحان يدل على الفروق الفردية في الميل إلى القلق أثناء وضعيات الامتحان، وأن الأفراد الذين يستجيبون لضغط الامتحان يتميزون بخصائص معينة أكثر من غيرهم والمتمثلة في استجابات انفعالية متميزة بأحاسيس التوتر والخوف من شر مرتقب.

-تعقيب على التعريفات السابقة:

نستنتج من التعريفات السابقة التي وردت في الأدبيات النفسية أن قلق الامتحان هو نوع من القلق المرتبط بمواقف تقويمية (وضعية الامتحان) التي تكون مهددة لشخصية المتعلم، والتي تجعله متوتراً وخائفاً من الفشل والإخفاق في الدراسة، وتصحبها أعراض فيزيولوجية مختلفة. فالحالة النفسية التي يكون عليها التلميذ تؤثر تأثيراً سلبياً في نتائجه المدرسية. إنه شكل من القلق العام يعيشه التلميذ قبل أو أثناء الامتحان. فهو حالة انفعالية مثيرة ناتجة عن تقدير الفرد للخطر المهدد لحياته الدراسية وزعزعة مكانته في وسط محيطه ما يؤدي الى اضطراب العمليات العقلية المعرفية من انتباه وتركيز وتفكير وتذكر وغيرها. ويتصف قلق الامتحان بأنه:

1- نوع من القلق العام الذي يعيشه التلميذ قبل أو أثناء الامتحان.

- 2- حالة انفعالية عابرة لا تظهر فيها المشاعر بالموضوعية، حيث يسيطر على المتعلم نوع من الخوف في فترة الامتحان.
- 3- حالة انفعالية تجاه الضغوط النفسية الناتجة عن المواقف التقييمية.
- 4- حالة شعور التلميذ بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ويكون مصحوباً بأعراض فيزيولوجية ونفسية معينة.
- 5- خبرة انفعالية غير سارة يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدد أو مخيف أو عندما يقف في مواقف الصراع أو الإحباط.
- 6- إدراك الفرد للمواقف التقييمية بأنها مهددة له، ويكون مصحوباً بالجوانب التالية:
 - أ- انعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب. ب- الرغبة في الهروب من الموقف. ج- ردود أفعال جسمية وفيزيولوجية ونفسية وسلوكية. د- اضطراب في الجوانب المعرفية.

ثانياً: النظريات والنماذج المفسرة لقلق الامتحان:

تعددت وتنوعت النظريات حول قلق الامتحان بالاختلاف الرؤية النظرية تجاهه. فالنظريات التي تناولت موضوع قلق الامتحان ارتبطت بمجموعة من المنظورات التي تعكس تصورات واتجاهات أصحابها.

1- نظرية القلق كدافع أو حافز:

بدأت الدراسات حول قلق الامتحان بأعمال فريق من الباحثين من جامعة أيوا الأمريكية (Iowa university) بزعامة (Janet Taylor Spence & Kenneth W. Spence, 1950) حول تأثير القلق في عملية التعلم، حيث اعتبر هؤلاء الباحثون أن القلق دافعاً للتعلم وافترضوا أن المتعلم في مواقف تعليمية معينة يشعر بالقلق، وأن هذا الشعور ينمي عنده الدافع للتعلم من أجل تخفيض قلقه والتخلص منه. وبهذا ظهرت نظرية الدافع أو الحافز (Drive theory) التي تعتبر القلق دافعاً من الدوافع الهامة التي تساعد على الإنجاز والنجاح والتفوق (عن عثمان، 2001، ص 26).

وأكد (Taylor Spence & Spence, 1950) في نظريتهما "القلق كدافع أو حافز" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة (عن مرسى، 1982، ص 159). وهذا يعني أن هناك ارتباطاً بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الفرد عند ما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح (عن إسماعيل، 1994، ص 52).

وتقوم نظرية الدافع أو الحافز على أساس أن الفرد أثناء قيامه تعلم نشاط معين يشعر بالقلق الذي يحفزه إلى إنجاز هذا العمل حتى يهدأ شعوره بالقلق (عن زايد، 2003، ص 171). فهذا الشعور ينمي عند المتعلم الدافع للتعلم بهدف تخفيض القلق والتخلص منه ومعناه أنه كلما زادت درجة القلق زاد التحصيل الدراسي وتحسن الأداء.

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر (Taylor Spence & Spence,1950) التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط (عن الصفطي، 1995، ص 75).

وتفسّر 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. إن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه فيحصل بذلك على درجات مرتفعة. وهذا يعني أن هناك ربط بين الدافع الذي هو الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على انجاز مهامه بنجاح (عن سايحي، 2004، ص ص 93-94).

وتتفق نتائج دراسة (Taylor Spence & Spence,1950) مع قانون (Yerkes-Dodson,1908) الذي يؤكد أنه توجد علاقة بين صعوبة العمل والمستوى الأمثل للقلق اللازم للأداء الناجح، حيث أن القلق العالي يؤدي إلى تسهيل الأداء في حالة الإتقان التام للمهارة، وأن القلق العالي يؤدي إلى تعطيل الأداء في حالة عدم الإتقان التام للمهارة (عن سارنوف وآخرين، 1984، ص 180).

وأوضح (Yerkes & Dodson,1908) أن القلق المرتفع يساعد بصورة نسبية في إنجاز المهام البسيطة، ويساعد القلق المنخفض بصورة نسبية في إنجاز المهام المعقدة (عن صرداوي، 2008، ص 232). وقد أجريت دراسات عديدة حول علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية. وأشارت نتائج عدد منها إلى وجود علاقة موجبة طردية بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء. وفسّر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية (Hall) في خفض الدافع. كما توصلت نتائج مجموعة 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 بازدياد القلق. وفسّر الباحثون هذه العلاقة بنظرية (Hebb) في علاقة الدافع بالأداء، والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط (عن مرسي، 1982، ص 160).

2-نظرية القلق كعامل مُعرقِل:

عارض فريق من الباحثين بجامعة يال الأمريكية (Yale university) بزعامة (Mandler & Sarason,1952) نظرية القلق كدافع أو حافز، وافترض علاقة منحنية بين القلق والتحصيل الدراسي، حيث كلما زاد القلق انخفض أداء وتحصيل المتعلم. فالقلق في تصور هؤلاء الباحثين عامل معرقل للأداء والإنجاز أكثر من كونه عاملاً مسهلاً وميسراً. وقد اعتمد هؤلاء الباحثون في تصورههم هذا على بعض نتائج الدراسات التي كشفت نتائجها على أن القلق عامل معرقل للإنجاز مثل دراسة (Cannon,1929) التي توصلت نتائجها إلى أن تغيرات جسمية وفيزيولوجية تبرز من جراء الضغط المرتبط بالامتحان المدرسي، واستنتج هذا الباحث أن الامتحانات المدرسية هي وضعيات مناسبة لدراسة تأثير القلق والضغط في ظهور التغيرات الفيزيولوجية.

وأظهرت دراسة (Lauria,1932) أن الامتحانات المدرسية تستثير استجابات انفعالية قوية عند المتعلمين ذوي القلق. وتعتبر أعمال هذا الباحث هي أول محاولة لإبراز أهمية الفروق المتعلقة بقلق الامتحان. وبيّنت دراسة (Brown,1938) أن الطلاب المستثارين قبل الامتحان يميلون إلى الأداء الضعيف في الامتحان مقارنة بزملائهم الهادئين قبل الامتحان. وتوصلت نتائج دراسة (Broadhurst,1957) إلى أن القلق عامل معرقل لأداء المتعلم في الامتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زادت درجات القلق وأعاقَت الأداء. وقدم (Mandler & Sarason,1952) وجماعتهما نموذجاً نظرياً أبرزوا من خلاله بعض مظاهر وضعية الامتحان من حالات الاستثارة والاستجابات الناتجة عنها، حيث قاموا بتصنيفها إلى نوعين من الدوافع:

1-دوافع المهمة (Task drives) التي تثير استجابات مرتبطة بإنهاء المهمة وأدائها.

2-دوافع القلق (Anxiety drives) التي تثير استجابات غير مرتبطة بالمهمة والتي تظهر على شكل أحاسيس العجز وعدم التوافق وفقدان الاحترام والمكانة بين الغير. وتفسّر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة. والقلق حسب هذا النموذج يعمل كعامل معرقل لسلوك التلميذ، حيث أنه يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي بذلك إلى انخفاض مستوى أدائه. ويستند هذا النموذج النظري إلى أعمال (Child) التي أظهرت أن القلق كحافز في موقف العمل قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل.

3-نظرية القلق كعامل مُيسر أو مُعرقِل:

استفاد (Alpert & Haber,1960) في بناء تصورهما النظري-من نظرية (Mandler & Sarason,1952) حيث قام الباحثان بعزل الجانب الإيجابي من القلق وأطلقا عليه اسم "القلق المُيسر أو المُسهّل" (Facilitative anxiety) والجانب السلبي منه اسم "القلق المُعرقِل أو المُعطّل" (Debilitative anxiety). وبذلك عُرِفَت هذه النظرية باسم (Debilitative and facilitative anxiety).

وقد عمد (Alpert & Haber,1960) إلى الفصل بين الجانبين الإيجابي والسلبي للقلق بعدما كانت بنود المقياس الذي وضعه (Sarason,1960) ذات بعد واحد يقيس القلق المعرقل. بينما صمم ألبرت وهابر مقياساً يتشكل من بنود خاصة بالقلق المعرقل وبنود أخرى بالقلق الميسر، وعُرف المقياس باسم "مقياس التحصيل الدراسي" وهو في نظر الباحثين أكثر تنبؤاً بالقلق الدراسي من المقياس الذي وضعه (Sarason,1960) ومن المقاييس الأخرى التي تناولت القلق العام (عن صرداوي، 2008، ص 238). ويمكن القول أن (Alpert & Haber,1960) جمعا بين نظرية القلق كدافع في البعد المُيسر للقلق بزعامه (Taylor Spence & Spence,1950) ونظرية (Mandler & Sarason,1952) في البعد المُعرقِل له، وأن التصور النظري للباحثين تجسد في تصميم مقياس قلق التحصيل الدراسي.

4-نظرية القلق ذو البعدين المعرفي والانفعالي :

استخدم (Liebert & Morris,1976) تقنية التحليل العاملي للتعرف على الأبعاد التي يتكوّن منها قلق الامتحان، وذلك من خلال دراسة المقاييس الخاصة بهذا المتغير. وتوصل الباحثان إلى أن لقلق الامتحان بعدان: بعد أول يُعرف باسم الاضطرابية أو الانشغالية (Worry) وهي مكوّن معرفي تبرز الاتجاهات الفكرية أثناء الامتحان، وبعد ثانٍ يُعرف باسم الانفعالية أو العاطفية (Emotionality) وهي الاستجابة الفيزيولوجية المصاحبة لها والتي تظهر على شكل أعراض فيزيولوجية مثل تقلص المعدة مثلاً، وأن هذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه بعض الدراسات في كون التمرکز حول الذات أو الانشغال بالمهمة تمثل الاستجابات الأساسية التي تستثيرها وضعية الامتحان (عن صرداوي، 2008، ص 238).

وذكر (Adams & al.,1988) أن العرض-الذي قدمته دراسة (Duffenbacher & al.,1980) حول مختلف الأبحاث التي تناولت العلاقة بين بعدي الانشغالية والانفعالية والأداء-أظهر أن بعد الانفعالية (الأعراض الجسمية) لا تؤثر في الأداء بالقدر الذي تؤثر به مكوّن الانشغالية.

وتتفق نتائج بعض الدراسات بما توصلت إليه أبحاث (Liebert & Morris,1976)، حيث أوضحت نتائج دراسة (Klein & Keller,1990) التي تناولت العلاقة بين الأداء والثقة بالنفس أنه كلما كان الفرد واثقاً من نفسه كان أدائه أحسن، كما توصلت دراسة (Luck, Patrick, Heiss & Jourald,1972) إلى أن قلق الامتحان المرتفع مرتبط بتقدير ذات منخفض وبفعالية ذات سلبية.

إن هذه الدراسات تؤيد الفرضية التي تعتبر أن نوع الأفكار التي ينشغل بها التلميذ أثناء الامتحانات تؤثر في نوعية نتائجه الدراسية، كما يمكن اعتبار الانشغالية والانفعالية اللتين قدمهما (Liebert & Morris,1976) تصنيفات لمختلف الاستجابات (معرفية-حسية) أثناء الامتحانات وعلاقتها بارتفاع أو انخفاض نتائج المتعلم في هذه الامتحانات (عن حداد، 2001، ص 57).

5-نظرية حالة وسمة القلق:

ورد في صرداوي (2008، ص220) أن نظرية حالة وسمة القلق تتميز بجانبين من القلق هما:

- 1-جانب أول هو حالة القلق: ويشير إلى القلق كحالة انفعالية ذاتية موقفية ومؤقتة مثل قلق الامتحان ويشعر به الفرد في مواقف الخوف والتهديد لتنشيط جهازه العصبي المستقل ويهيئه لمواجهة مصدر التهديد. وتختلف شدة الحالة تبعاً لما يستشعره كل فرد من درجة الخطورة في الموقف الذي يواجهه، كما تزول بزوال مصدر الخطورة والتهديد. وتتغير حالة القلق في شدتها وتتذبذب عبر الزمن تبعاً للموقف المهدّد للفرد.
- 2-جانب ثانٍ هو سمة القلق: ويشير إلى الاختلافات والفروق الفردية الثابتة نسبياً في قابلية الإصابة بالقلق التي ترجع إلى الفروق الموجودة بين الأفراد في استعدادهم للاستجابة للمواقف المدركة كمواقف تهديدية بارتفاع حالة القلق.

وقام (Cattell & Scheier, 1958) بدراسة العلاقة بين القلق والتعلم، حيث ميّزا بين نوعين من القلق: القلق كحالة (State anxiety) والقلق كسمة (Trait anxiety) وهذان النوعان من القلق هما من أكثر الأنواع شيوعاً في التراث النفسي (عن عثمان، 2001، ص 25). وأشار هذان الباحثان إلى أن سمة القلق عبارة عن نزوع أو استعداد سلوكي مكتسب لدى الفرد يعتمد بصورة أساسية على خبرته السابقة، ويسهم في تكوين نظريته الخاصة إلى العالم (عن بلان، 2009، ص 18). ويتميّز هذا النوع من القلق بالثبات النسبي في الفروق الفردية في مدى القابلية للإصابة بالقلق (عن أمطانيوس، 2003، ص 15).

أما حالة القلق فهو نوع موقع بطبيعته، حيث يرتبط بموقف أو ظرف معين أو وضع معين ويعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد (عن بلان، 2009، ص 18). ويتميّز هذا النوع من القلق بأنه مؤقت يختلف من حيث الشدة والتغير تبعاً للزمن والضغط التي يتعرض لها الفرد. وتبعاً لذلك يرتفع مستوى حالة القلق في الظروف التي ينظر إليها الفرد على أنها ظروف مهددة له بغض النظر عن الخطر الحقيقي أو الموضوعي. كما تتخفض شدة حالة القلق في المواقف غير الضاغطة أو الظروف التي لا يرى فيها الفرد الخطر القائم خطراً مهدداً له (عن أمطانيوس، 2003، ص 15). ويرى عبود (1995) أن القلق كحالة ينشأ عن حالة انفعالية تحدث للفرد، ومن صفاتها أنها متفاوتة الشدة ومؤقتة. أما القلق كسمة فهو يشير إلى الاستعداد المسبق لدى الفرد والميل إلى الاستجابة نحو ما يتعرض له من مواقف تهدده، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لديه (عن الحربي، 2009، ص 53). ووفقاً لهذه النظرية فإن حالة وسمة القلق تكون مرتفعة في المواقف التي تمثل تهديداً لذات الفرد، ويتوقف القلق كحالة على سمة القلق لدى الفرد.

وميّز (Spielberger, 1972) بين القلق كحالة والقلق كسمة وحدد بصورة أساسية أن هذه النظرية تركز على التمييز بين العناصر الرئيسة للقلق كحالة عاطفية عابرة والقلق كسمة مستمرة وليست عارضة تتميز بها خصائص الشخصية كنمط (عن الكعبي، 1997، ص 96).

وأشار (Spielberger, 1972) إلى أن سمة القلق لا تؤثر مباشرة في أداء الفرد ولكنها تؤثر في حالة القلق وهذا التأثير ينعكس على أدائه سلباً أو إيجاباً. ويرى أن إدراك الفرد يلعب دوراً رئيساً في حالة القلق من حيث الارتفاع أو الانخفاض. فإذا أدرك الفرد أن الموقف ينطوي على الخطر والتهديد فهذا سيؤدي إلى ارتفاع حالة القلق والعكس صحيح (عن المخلافي، 2008، ص 39).

وبناء على ذلك قد يكون قلق الامتحان وفقاً لهذه النظرية ناجماً عن إدراك الفرد لموقف الامتحان على أنه موقف خطر ومهدد للذات، وهذا يؤدي إلى ارتفاع حالة قلق الامتحان لدى الفرد، وتزداد درجة الشعور بهذه الحالة لدى التلاميذ الذين يمتلكون استعداداً للإصابة بالقلق (سمة القلق).

ويرى (Spielberger,1972) أن الأشخاص الذين لديهم قلق امتحان عالي ينزعون إلى تقييم موقف الامتحان على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الامتحان غالباً ما يكونون متوترين، خائفين، عصبين ومستثارين انفعالياً وذلك نتيجة خبرتهم السابقة والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات (عن عبادة، 1991 ص 74).

كما وجد (Spielberger,1972) أن الموقف الضاغط استحدث درجات متفاوتة من القلق لدى مجموعتي القلق المرتفع والقلق المنخفض وبالتالي نجد أن مجموعة القلق المرتفع يضعف تحصيلهم ولكن يدفع مجموعة القلق المنخفض إلى تحسين التحصيل الدراسي لهم (عن ملاك، 2018، ص 115).

6- نموذج التداخل:

وضع (Jeri Wine,1971) نموذجاً نظرياً يتمثل في نموذج التداخل (Interference model) الذي يشير من خلاله إلى أن القلق أثناء الامتحانات (كقلق حالة) يتداخل مع قدرة الطلاب على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيداً (عن زايد، 2003، ص 172).
فالمتعلمون القلقون غير قادرين على التذكر أو استعمال المعلومات التي يمتلكونها وهذا راجع إلى فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظراً للتداخل الذي يحدث لهم بسبب الأفكار الدخيلة المشوشة التي تدور حول خيبة الأمل.

وتوصل هذا الباحث من خلال أعماله إلى أن الأفراد المرتفعين في درجات قلق الامتحان يستجيبون لظروف التقويم المتعلقة بالامتحان باجترار الخوف من تقييم الذات، وهذا لا يوجه الانتباه إلى المتغيرات المرتبطة بالمهمة، وأن الأفراد يختلفون في الكيفية التي يطورون بها أفكارهم في المواقف الاختبارية وذلك باختلاف مستوى قلق الامتحان لديهم. ويرى أن التلاميذ القلقين يكونون أكثر اهتماماً بتخوفهم من أدائهم. فهذه الأفكار الدخيلة المشوشة تضعف من تقدير ذواتهم وتتداخل مع قدرتهم على الانتباه والتركيز والاهتمام بالأنشطة المرتبطة بالمهمة. كما تمنعهم من استخدام بعض العمليات المعرفية مثل استعمال المنطق أو التذكر.

وذكر (Jalenques & al.,1992) الوارد في زايد (2003، ص 172) أن عدد من الدراسات توصلت نتائجها إلى أن القلق يحدث كفاً على المستوى المعرفي، حيث أشارت دراسة (Kaplan & Stein,1984) إلى أنه يمكن الاستفادة من نموذج التداخل لـ (Wine,1971) في دراسة تأثير الاختبار القبلي في عادات الاستذكار، حيث أنه "يمكن أن يتداخل القلق مع التعلم والاستذكار بصفة خاصة إذا كانت المادة الدراسية جديدة ومعقدة، فإن مقداراً من القلق يمكن أن يكون ضرورياً لجعلك تقوم باستذكارها لساعات أطول، لكن إذا وجد قلق مرتفع جداً، فإنه يمكن أن تجد نفسك تقرأ الصفحة مراراً وتكراراً دون القدرة في الواقع على فهم المادة" نستنتج مما تقدم أن (Wine,1971) اتفق مع من سبقها من الباحثين في كون القلق يؤثر في الأداء، حيث

قدم هذا الباحث نموذج التداخل الذي يتمثل في الآلية التحتية وهي الأفكار الدخيلة غير المرتبطة بالمهمة التي تشتت انتباه المتعلم وتركيزه، إذ تجعله غير قادر على تحليل المعلومات واستخدامها بشكل جيد مما يؤدي إلى انخفاض في نتائجه الدراسية (عن صرداوي، 2008، ص 240).

ونتيجة لما توصلت إليه دراسات (Mandler & Sarason, 1952) و (Wine, 1970 & 1980) و (Sarason & al., 1972) قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، حيث ترى أن التأثير الرئيس للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، فينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة كالانشغال في نقد الذات، والتفكير في عواقب الفشل أو الانقطاع عن الدراسة، أو الانشغال بالنجاح، أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في موقف الاختبار (عن الهواري والشناوي، 1987، ص 175).

وفي اللحظة التي يصبح فيها المتعلمون منهمكين في التفكير حول ما إذا كانوا سوف ينجحون في الامتحانات، أي أن أداءهم سيكون مقبولاً أم لا، فإن تفكيرهم سيتأثر ويصبح غير سليم، وهذا ما يجعل أدائهم يتراجع ويصبح في وضع سيء عندما تبدأ الحلقة مفرغة، إذ أن الأداء الضعيف قد يبرز الحاجة إلى الإبقاء على القلق، والقلق يؤدي إلى الأداء الضعيف (عن عليمات وهواش، 2006، ص 206).

إن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه، إذ يرى (Wine, 1971) أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالباً انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالباً ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر (عن الطواب، 1992، ص 154).

ووفقاً لوجهة نظر (Wine, 1971) فإن 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 الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ (عن الطواب، 1992، ص 155).

ويرى باحثون آخرون أن هذا التداخل لا يقتصر على وقت الاختبار بل أن هذه الأفكار تظهر أيضاً أثناء الإعداد للامتحان، وبالتالي تؤثر على فهم المعلومات مما يؤدي إلى الفشل خلال مهام التقييم (عن محمد، 2007، ص 75).

ويتفق كل من (Mandler, Sarason & Wine) على أن نموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان في الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه ويتوقف على مدى إدراك الطالب لهذا الموقف، أي أن القلق أثناء

الامتحان يحدث بتركيز تفكير الطالب في عواقب النجاح والفشل، مع قدرته على أن يسترجع المعلومات المعروفة له ويستخدمها بطريقة جيدة (عن العجمي، 1999، ص 22).

وجاءت دراسة (Head & al.,1983) لتؤكد نموذج التداخل، حيث تناول هؤلاء الباحثون تأثير صعوبة الاختبار في إدراك صعوبات الامتحان وحالة القلق لدى طلبة الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن تأثير مستوى صعوبة الاختبار لم يكن دالاً على حالة القلق، لكن التأثير كان دالاً بالنسبة لإدراك صعوبة الامتحان (عن الأحمد، 2001، ص 112).

ووفق هذا النموذج النظري فإن التعامل مع قلق الامتحان كما يراها (Lazarus & Delongs,1983) تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان (عن بدوي، 2001، ص 161).

وورد في سايجي (2012، ص 78) أن أعمال (Ellis) جاءت لتؤكد ما توصل إليه نموذج التداخل، حيث أشار هذا الباحث إلى أن قلق الامتحان هو اضطراب انفعالي ناتج عن معتقدات الفرد اللاعقلانية واللامنطقية حول الذات وحول حالة أخذ الامتحان، والتي هي السبب الأساسي لانزعاجه. وفي نفس السياق أكد (Oliver,1975) أن قلق الامتحان يثار بواسطة المعتقدات اللاعقلانية والتوقعات المأساوية التي هي استجابات متعلمة بصورة مبالغ فيها والتي تستذكر قبل وأثناء الامتحان. فهي تشكل الشعور بالتهديد المدرك بالخطر، والأذى الذي ينبع من عدم المقدرة المتوقعة لتلبية هذه المطالب اللاعقلانية وتهويل النواتج، وتكون هذه التوقعات المأسوية عند الفرد القلق اللاعقلاني أثناء الامتحان. وأشار (Oliver,1975) إلى أن سبب قلق الامتحان هو أن العبارات التي يقولها الفرد لذاته بناء على معتقدات لاعقلانية عديدة تنشئ القلق، مما يعطل التركيز الصحيح على مهمة أداء الامتحان وهذه المعتقدات اللاعقلانية وفق (Ellis) الوارد في الشبوكي (1991، ص ص 13-17) هي:

أ-الخوف من الفشل:

إن الفرد يصبح قلقاً أثناء الامتحان بسبب معتقده لاعقلاني وهو: " يجب أن ينجح" لأنه يعتقد بأن الحاجة إلى التحصيل أمر ضروري وأنه إذا لم ينجح فهذا يعني أنه لن يحتمل ذلك فيشعر بالتهديد ويكون سبب هذا التهديد تقدير الفرد الحقيقي للفشل في الامتحان.

ب-تحقير الذات:

إن جملة " يجب أن ينجح" تتضمن معياراً قطعياً للأداء (التحصيل)، أي إذا لم ينجح فإنه شخص لا قيمة له و"إذا فشلت فأنا إنسان فاشل"، كما يتوقع بأن الفشل سيستمر وتصبح هذه التوقعات دعائم ذاتية تؤدي إلى استمرارية القلق ويصبح سلوكه قاهراً للذات.

ج-الكمال:

يطلب الشخص أن يكون كاملاً في كل شيء، وأي شيء أقل من الكمال هو فشل بالنسبة له.

ويعتبر الخوف من الفشل هو دافع لقلق الامتحان.

د- الحاجة إلى الحب:

يطلب الشخص أن يكون محبوباً من الناس دائماً. فإذا لم ينجح في الامتحان فإنه يعتقد بأنه سوف يخسر حب الآخرين له وستتغير معاملة الأهل والأصدقاء له، لذا فإن الفرد الذي يخاف من تقديم الامتحان سوف يكون لديه عادة قلق حول ماذا سيحدث له إذا فشل في الامتحان، كأن يرفض من زملائه ويشعر بالكآبة أو يرفض من والديه. فهذه النتيجة المفزعة سيختلها حالة من الشعور بأنه عديم الثقة، والذي يعتقد بأنها تخيفه أكثر من تجربة الامتحان نفسها.

هـ- الإعاقة واحتمال الإحباط المنخفض:

يتوقع الفرد مع أنه مستعد بصورة كافية في الامتحان وأنه يعرف الإجابة، ولكنه يشعر بأنه عاجز عن إيجاد الحل. إنه يجرب الإحباط والغضب وأنه يقول لنفسه: يجب ألا يحدث هذا لي، يجب أن أكون قادراً على الإجابة على السؤال، ماذا حصل لي؟ فهو غير قادر على التعامل مع أحاسيس الإحباط لديه ويصبح دقيقاً جداً في البحث عن إجابات مناسبة وحلول بديلة وتكون النتيجة الارتباك والانسحاب ثم النسيان.

و- القلق حول قلق الامتحان:

يواجه الفرد ذو قلق الامتحان المرتفع قلقاً حول ذاته في الامتحان كما يصبح قلقاً حول قلقه فنجد أنه يقول لنفسه: إنني أعرف بأنني سأصبح عصبياً، إنني دائماً هكذا، إنني لا أستطيع منع ذلك. ففي اللحظة التي يقول فيها الشخص لذاته أنه لا يستطيع منع الخوف والقلق فإنه يخلق عجزاً ويأساً ذاتياً ويضمن الفشل وتكون النتيجة مزيداً من تحقير الذات والكآبة.

7- نموذج عجز أو قصور التعلم:

قدم (Culler & Holahan, 1980) نموذجاً نظرياً يفسر العلاقة بين القلق والأداء يعرف بنموذج عجز أو قصور التعلم (Deficiency model) أو نموذج عجز المهارات التعليمية (The study-skills deficit model). ولقد توصل (Culler & Holahan, 1980) من خلال دراسة على طلبة جامعيين، حيث طبق الباحثان مقياس القلق العام على الطلبة في بداية الفصل الدراسي بهدف تصنيفهم إلى مرتفعين ومنخفضين في القلق، ففتبين أن الذين تميزوا بدرجات مرتفعة في القلق كانت نتائجهم الدراسية ضعيفة في نهاية الفصل الدراسي وأن عاداتهم الدراسية غير فعالة تماماً.

وأكدت بعض البحوث النتيجة التي توصل إليها (Culler & Holahan, 1980) نذكر منها دراسة (Rothblum, Solomon & Murokami, 1986) التي أسفرت نتائجها أن الطلبة الذين يتميزون بقلق مرتفع يميلون إلى تأجيل أعمالهم أكثر من ذوي القلق المنخفض. وتوصلت نتائج دراسة (McKeachie & al., 1985)

إلى أن تدريب المهارات الدراسية عامل مساعد للخفض من القلق من جهة، ولتحسين الأداء الاختباري من جهة أخرى. وبيّنت دراسة (Gross,1985) أن التلاميذ القلقين يفشلون في استعمال المهارات الدراسية اللازمة من حيث توجيه انتباههم للمعلومات الهامة أو استيعابها أو تقويم مستوى تعلمهم تقويماً ذاتياً. وأشار (Wittmaier,1972) إلى أن عدداً من الدراسات أوضحت أن قلق الامتحان يؤثر في أداء الاختبار لكن لا يقتصر على قاعة الدراسة أثناء الامتحان، لأن العديد من الطلاب بدأوا في الشعور بالقلق أيام قبل الامتحان، بل أن بداية القلق الشديد يمكن ملاحظتها لدى المتعلمين قبل أسابيع من إجراء الامتحان، وهذا القلق من المحتمل أن يكون في جانب منه هو السبب، وفي جانب آخر نتيجة لعادات الاستذكار غير الفعالة (عن صرداوي، 2008، ص 241).

ويرى بعض الباحثين أن هناك نموذجاً بديلاً لنموذج التداخل والذي يرى أن قلق الامتحان يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير وأن العلاقة بين قلق الامتحانات والأداء فيها إنما هو في جزء منه دالة للسلوكيات الخاصة بالاستذكار بين المتعلمين ذوي القلق العالي وأولئك ذوي القلق المنخفض، ومن أهم البحوث التي أجريت للتأكيد على هذا النموذج أو التفسير دراسة (Wittmaier,1972)، التي توصلت إلى أن التلاميذ الذين لديهم قلق عالٍ للامتحان تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض. كما أوضحت دراسة (Allen,1972) أهمية مهارات الاستذكار كجزء من برامج علاج قلق الامتحانات. ووجد (Mitchell & Eng,1972) أن خفض قلق الامتحان ليس ضماناً لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار.

ووجد (Spielberger,1962) أن 17% من المتعلمين الذين حصلوا على درجات عالية في مقياس القلق الظاهر لـ (Taylor Spence) قد انسحبوا من دراساتهم الأكاديمية في مقابل 5% من الذين كانت درجاتهم منخفضة على مقياس القلق.

ويرى كل من (Culler & Holahan,1980) أن المتعلم الذي لديه مهارات استذكار عالية، وبالتالي قد أعد نفسه جيداً للامتحان، يمكن أن يعايش درجة أقل من الاضطراب أثناء موقف الامتحان نفسه، وبالتالي يكون لديه انتباه أعلى لمهمة الأداء على الامتحان.

وأكد جابر عبد الحميد جابر (1984) بأن الاهتمام بالعادات الدراسية يعتبر محورياً مهماً لتحسين مستوى قدرات التلميذ المعرفية والإنجاز الفعلي لهم، حتى يصبحوا قادرين على استرجاع المعلومات المعروفة لهم بسهولة في مواقف الامتحان التي يحيطها القلق (عن رزق، 2005، ص 202).

8- نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات:

حاول (Naveh-Benjamin, Mc Keachie & Lin,1987) الجمع بين نموذج التداخل لـ (Wine,1971) ونموذج عجز المهارات التعليمية لـ (Culler & Holahan,1980) لوضع تصور نظري جديد الذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان، ووفقاً لهذا النموذج النظري أن النتائج الدراسية الضعيفة للمتعلمين

ذوي القلق المرتفع تعود أساساً إلى صعوبات في تعلم المعلومات أو في تنظيمها أو في استذكارها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته (عن رزق، 2005، ص 202). ويرجع هؤلاء الباحثون الانخفاض في التحصيل عند ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات أو استدعائها في موقف الامتحان (عن قدوري وتارزولت، 2015، ص 224).

وحاول (Naveh-Benjamin, Mc Keachie & Lin, 1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي داخل قاعة الدراسة. فالتلاميذ ذوو القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية مقارنة بذوي القلق المنخفض أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية. إن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف. ولذا فإن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند ذوي قلق الامتحان المرتفع يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي تمت دراستها (عن الطواب، 1992، ص 157).

9- النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية ايجابية أو سلبية عند تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم، وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات. وقلق الامتحان ما هو إلا إستراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير والتي تظهر في أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرق وزيادة إفراز الأدرنالين والبكاء والتشنج وعدم القدرة علي مسك القلم (عن عصفور، 1994، ص 54). -تعقيب على النظريات السابقة:

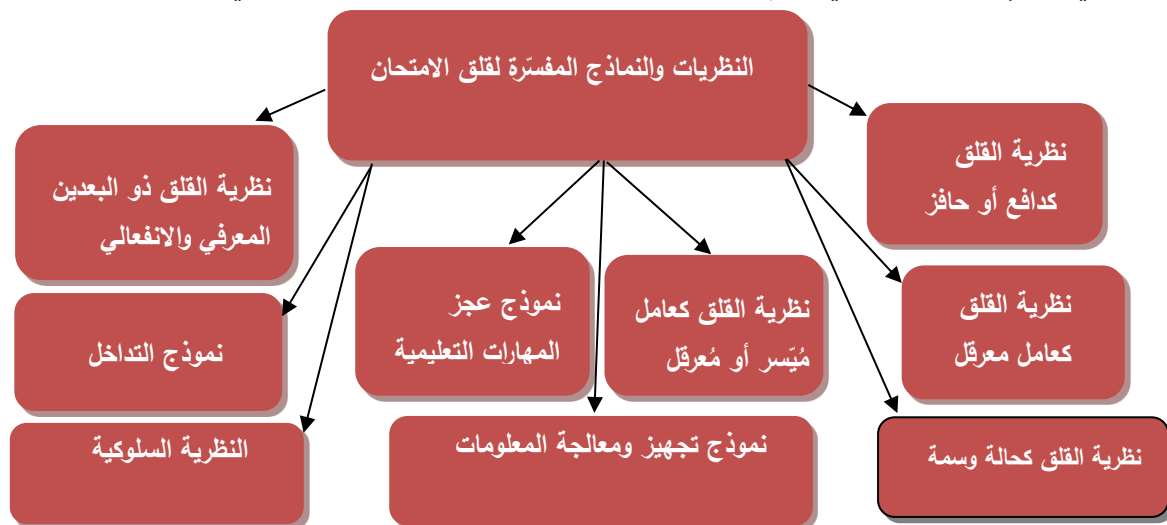
نستنتج مما تقدم أن النظريات التي تناولت قلق الامتحان جاءت مختلفة فيما بينها باختلاف التصور النظري للعلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي، حيث فريق من الباحثين بزعامة (Taylor Spence & Spence, 1950) أن القلق عاملاً دافعاً للإنجاز والنجاح والتفوق، بينما فريق آخر بزعامة (Mandler & Sarason, 1952) اعتبره عاملاً معرقلاً للأداء. وقام (Alpert & Haber, 1960) بعزل الجانب الإيجابي من القلق وأطلقا عليه اسم "القلق الميسر أو المُسهّل" والجانب السلبي منه اسم "القلق المُعرقّل أو المعطل". وتوصل (Liebert & Morris, 1976) إلى أن لقلق الامتحان بعدان: بعد أول يُعرف باسم الانشغالية وهي مكوّن معرفي تبرز الاتجاهات الفكرية أثناء الامتحان، وبعد ثانٍ يُعرف باسم الانفعالية وهي الاستجابة الفيزيولوجية المصاحبة لها. ونظرية قلق حالة/قلق سمة. ووضع (Wine, 1971) نموذجاً نظرياً يتمثل في نموذج التداخل الذي يشير من خلاله إلى أن القلق أثناء الامتحانات (قلق حالة) يتداخل مع قدرة الطلاب

على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيداً. كما قدم (Culler & Holahan,1980) نموذجاً نظرياً يفسر العلاقة بين القلق والأداء يعرف بنموذج العجز أو نموذج عجز المهارات التعليمية. وقد حاول (Naveh-Benjamin, Mc Keachie & Lin,1987) الجمع بين نموذج التداخل لـ (Wine,1971) ونموذج عجز المهارات التعليمية لـ (Culler & Holahan,1980) لوضع تصور نظري جديد الذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان.

كما تستخلص الطالبان حول تحديد الأسباب الكامنة وراء قلق الامتحان. فنجد بعضاً من هذه النظريات أرجعت أسبابه إلى الماضي ويتضح ذلك بصورة جلية في نظرية التداخل، بينما ترجع نظريات أخرى أسباب قلق الامتحان بدرجة أساسية إلى الحاضر الذي يعيشه الفرد كما في نظريتي عجز أو قصور التعلم وتجهيز ومعالجة المعلومات. بينما ترجع بعض النظريات أسباب القلق إلى عوامل تتعلق بالحاضر والمستقبل كما في نظرية حالة وسمة القلق.

كما أجمعت جل النظريات والنماذج على أن القلق الشديد أو المبالغ فيه يؤثر سلباً في قدرات الفرد اللازمة لأداء الامتحان سواء كان ذلك في عملية استيعاب وتجهيز ومعالجة المعلومات أو في الاستعداد للامتحان أو في عملية استرجاع المعلومات في موقف الامتحان، ومع ذلك فهي تختلف في الكيفية التي يؤثر بها قلق الامتحان على الأداء وفي مصادر قلق الامتحان.

والاختلاف بين هذه النظريات صفة محمودة للإحاطة بكل جوانب ظاهرة قلق الامتحان. فهذه النظريات والنماذج مكتملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعاً عند ما يكون معتدلاً ومتوسطاً، ويكون معرقلاً ومعوّقاً إذا كان مرتفعاً، حيث يحدث تداخل بين التقويم السلبي للذات وموقف الامتحان وبين أداء المهمة، فينشأت الانتباه وينعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة، بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة التي تؤدي إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان.



شكل رقم (1) النظريات والنماذج المفسرة لقلق الامتحان (من تصميم الطالبتين)

ثالثاً: تصنيفات قلق الامتحان:

أشارت (Clerc,2017,p10) إلى أن البحوث الأولى التي أنجزت حول القلق والأداء استندت إلى فكرة التنشيط وتأثيره في القلق الملاحظ خلال وضعيات الأداء، ويعتبر كل من (Yerkes & Dodson, 1908) و (Hull, 1943) و (Oxendine, 1970) من الباحثين الأوائل الذين تناولوا العلاقة بين القلق والأداء. لقد كان تأثير القلق في أداء الفرد للأعمال والأنشطة المختلفة موضوعاً لعدد من الدراسات تناولت منذ فترة طويلة طبيعة العلاقة المنحنية بين القلق والأداء والإنجاز، حيث يرجع الباحثون ذلك إلى قانون (Yerkes-Dodson law)، الذي وضعه الباحثان الأمريكيان (Yerkes & Dodson, 1908) منذ أكثر من مائة سنة سمي باسمهما والذي استخلص من بعض التجارب التي أجراها هذا الباحثان سنة 1908 (عن سارنوف وآخرين، 1984، ص 101).

وفي هذه التجارب تعلمت الفئران أن تميز بين مثيرين مختلفين في درجة الإضاءة وهي تتلقى صدمة كهربائية إذا ما أخطأت أثناء عملية التعلم. وكانت هذه الصدمة تختلف من شديدة لبعض الفئران إلى خفيفة للبعض الآخر. وأوضحت نتائج التجربة أن المستويات العالية للإثارة سهلت عملية التعلم عندما كان التمييز سهلاً، ولكنها عطلته عندما كان التمييز صعباً، أي عندما كان الفئران متقاربين جداً في درجة الإضاءة. ويؤكد (Yerkes & Dodson, 1908) أنه توجد علاقة بين صعوبة العمل والمستوى الأمثل للقلق اللازم للأداء الناجح، حيث توصلوا إلى النتائج التالية:

- القلق العالي يؤدي إلى تسهيل الأداء في حالة الإتقان التام للمهارة.
- القلق العالي يؤدي إلى تعطيل الأداء في حالة عدم الإتقان للمهارة.
- يتدهور أداء الأفراد ذوو القلق العالي في حالة الضغوط المرتفعة والاستثارة العالية.
- يتحسن أداء الأفراد ذوو القلق المنخفض في حالة الضغوط المرتفعة والاستثارة العالية.
- يتدهور أداء الأفراد ذوو القلق المنخفض في حالة الضغوط المنخفضة والاستثارة المنخفضة.
- توجد علاقة منخفضة بين مستوى الأداء والقلق.

وتعتبر نتائج هذه التجارب بمثابة الأساس النظري للباحثين بجامعة (Iowa university) الذين توصلوا إلى أن الدرجات العالية من القلق تسهل وتيسر عملية التعلم. وهذه النتيجة تساند ما توصل إليه (Hull) حول العلاقة الخطية بين شدة الاستثارة الانفعالية والأداء. فكلما زادت هذه الأخيرة تحسن الأداء (عن حداد، 2001، ص 26).

لقد أوضح (Yerkes & Dodson, 1908) الوارد في كفاي وآخرين (1990، ص 580) أن إثارة القلق عند ما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفاً أو غير كافٍ، وعند ما تكون هذه الإثارة قوية جداً فإن الأداء يتدهور، بمعنى أن الفرد يكون عادة بحاجة إلى مقدار معين من القلق حتى ينجز أي مهمة في حياته بشكل سليم. ومثل هذا المستوى من القلق يعتبر عادياً بل ضرورياً للقيام بالمهام والواجبات

اليومية على اختلاف أشكالها، كما يمكن القول أنه إذا لم يكن لدى الفرد هذا المستوى من القلق فإن ذلك يؤدي إلى ضعف الدافعية وبالتالي إلى تدني الأداء.

إن القلق المرتفع يؤدي إلى تدني الأداء، لكونه يقود إلى تشتيت الانتباه والارتباك، وهو أمر يسهل ملاحظته في المجالات الدراسية خاصة في مجال الامتحانات (الحموري، 1995، ص1).

وترى سايجي (2012، ص 64) أن التلميذ الذي يكون مطمئناً جداً إلى نتيجة الامتحان بسبب ثقته الزائدة في نفسه، أو بسبب ادعائه سهولة البرامج الدراسية، فإنه يستهين بها ولا يراجعها جيداً، وبالتالي ينعدم مستوى القلق لديه أو يكاد، بل يتدنى أدائه وينخفض عن مستواه المعروف. ونفس النتيجة تحدث للتلميذ إذا بالغ في تقدير صعوبة البرامج الدراسية وموقف الامتحان، وقلل من ثقته بنفسه، وبالتالي فإن مستوى القلق لديه سيرتفع إلى درجة كبيرة، وينخفض مستوى أدائه أيضاً عن المستوى المعروف عنه. أما إذا كان مستوى القلق متوسطاً أو معتدلاً فإنه يجعل التلميذ يقدم أفضل أداء ممكن، ويستغل إمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة.

وبذلك يكون للقلق تأثير في الأداء أثناء الامتحان (القلق الميسر أو المسهل) و(القلق المعرقل أو المعطل) حيث كان للمحاولة الرائدة التي قام بها (Alpert & Haber, 1960) التأثير الواضح في التمييز بين نوعين من قلق الامتحان: القلق الميسر أو المساعد والقلق المعوق أو المعسر. ونجح الباحثان في تصميم أداة لقياس كل منهما، كما أظهرت نتائج دراستهما أن القلق المساعد يؤدي إلى تحصيل مرتفع، بينما القلق المعوق يؤدي إلى تحصيل منخفض لدى التلاميذ (عن إسماعيل، 1994، ص 50).

وفي هذا الصدد أكدت القطان (1981) الوارد في الصفطي (1995، ص 73) أن معظم مدارس علم النفس أجمعت على أن القلق المرتفع هو العائق الأساسي لكل إنجاز أو أداء في مختلف المجالات، لاسيما في مجال الامتحانات، لأنه يكف قدرة التلميذ عن العمل والتعامل الإيجابي مع الامتحان، وعلى العكس من ذلك فإن القلق المعتدل يعتبر بمثابة طاقة تدفع التلميذ إلى العمل والأداء الجيد. والعديد من الدراسات يؤكد هذه العلاقة مثل دراسات (Spielberger, 1959) و (Spielberger & Kutzmeyer, 1962) و (Janice, 1966) و (Sarason, 1970) و (Weimer, 1970) و (Naveh-Benjamin & al, 1981) والطواب (1992) وغيرها، حيث أوضحت هذه الدراسات أن التلاميذ بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفضاً ولديهم درجات منخفضة (عن الصافي 2002، ص 157).

كما أشارت دراسة (Gaudry & Spielberger, 1971) إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل، أي أنه كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق (عن مرسى، 1982، ص 161).

وهذا المبدأ ينص أساساً على أن العلاقة بين القلق والأداء هي علاقة منحنية، وتفسر هذه العلاقة بأن المستوى المنخفض من الدافعية لا يكون كافياً لتسهيل العمل، لأن هذه الدافعية لا تكون كافية لتؤثر في الانجاز، وكذلك فإن المستوى العالي من الدافعية تشوش عملية التعلم، وأن مستوى الدافع الذي يؤدي إلى

انجاز ملائم أو أعلى مستوى من الانجاز يقع في منتصف مدى الدافعية إلى حد ما (أبو صبحه، 1974، ص 22).

وفي نفس السياق أكد (Dunkin, 1981) الوارد في الصفطي (1995، ص 76) أن مستوى القلق سواء كان منخفضاً أم مرتفعاً يعبر عن إحساس عام بالقلق. وعندما يكون مرتفعاً أو منخفضاً ستكون له آثار سيئة على الفرد، وعندما يكون معتدلاً فإنه يعتبر بمثابة دافع يرفع مستوى أداء الفرد. واعتقد (Mandler & Sarason, 1964) الوارد في دمرجيان (1989، ص 3) بأن الموقف الاختباري يستجر دوافع تعلم متعلمة ودوافع قلق متعلمة. فبعض دوافع القلق هذه متعلقة بالمهمة أو المهمات التي يتضمنها الاختبار وبعضها الآخر ليس متعلقاً بها. فإذا كانت الدوافع المستجدة هي دوافع التعلم المتعلمة ودوافع القلق المستجدة دوافع متعلقة بالمهام المتضمنة، فإن هذه الدوافع تلعب دوراً مساعداً حيث تحسن من مستوى الأداء على الاختبار. أما إذا كانت الدوافع المستجدة هي دوافع قلق غير متعلقة بالمهام المتضمنة في الاختبار، فإن هذه الدوافع تلعب دوراً معيقاً مما يُخفض من مستوى الأداء على الاختبار.



شكل رقم (2) العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان (عن دمرجيان، 1989، ص 3).

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

1- قلق الامتحان الميسر أو المُسهّل:

يرى (Allwright & Bailey, 1991) أن قلق الامتحان الميسر أو المُسهّل هو القلق المعتدل في مستواه وهو الذي يرفع من دافعية الإنجاز لدى المتعلم (عن أبي غرارة، 1999، ص 7). ويرى كفاي وآخرون (1990) أن قلق الامتحان المعتدل ذو تأثير إيجابي مساعد ودافعي يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفّزه على الاستعداد للامتحانات، ويسرّ أداء الامتحان

أيّ كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير (كفاي وآخرون 1990، ص 581).

وترى (Armendariz, 1998) أن قلق الامتحان المعتدل مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان (عن زهران، 2000، ص 98).

وذكر جابر عبد الحميد جابر (1986) أن قلق الامتحان المُيسر يعمل كدافع للتلاميذ يدفعهم لتهيئة أنفسهم وبذل أقصى جهد لمواجهة موقف الامتحان (عن الشعراوي، 1995، ص 2).

وأكدت دراسة (Beavers, 1970) الوارد في أبي زيتون (1988، ص ص 12-13) التي تناولت أثر قلق الامتحان على تحصيل التلاميذ في امتحان الهندسة بجامعة أوكلاهوما الأمريكية (Oklahoma university) وذلك بوضعهم في ظروف مثيرة للقلق أثناء الامتحان وفي ظروف معتدلة لا تثير القلق، حيث أجريت الدراسة على عينة تتكون من 80 تلميذ وتلميذة تم تقسيمها إلى أربع مجموعات: مجموعة التلاميذ ذوي القلق المُيسر، ومجموعة التلاميذ ذوي القلق المُعرقّل، ومجموعة التلاميذ الذين يتأثرون بالقلق بصورة عالية ومجموعة التلاميذ الذين لا يتأثرون بالقلق. قسمت كل مجموعة إلى مجموعتين: مجموعة وضعت في ظروف مثيرة للقلق أثناء إعطاء الامتحان، ومجموعة وضعت في ظروف معتدلة لا تثير القلق. وبيّنت النتائج أن أداء التلاميذ ذوي القلق المُيسر والذين وضعوا في ظروف معتدلة أثناء الامتحان أعلى من متوسط أداء تلاميذ مجموعات القلق الأخرى، وكذلك تبين أن متوسط أداء التلاميذ ذوي القلق المُيسر والذين وضعوا في ظروف مثيرة للقلق أثناء الامتحان أعلى من متوسط أداء تلاميذ مجموعات القلق الثلاث الأخرى. وتوصل عبد العزيز ميهوب الوحش (1991) إلى أن التلاميذ ذوي الدرجة المتوسطة من القلق ترتفع لديهم درجة التحصيل الدراسي.

إن المتعلم في مواقف تعليمية تقييمية يشعر بالقلق، وهذا الشعور ينمي عنده الدافع للتعلم من أجل تخفيض قلقه والتخلص منه. فالفرد أثناء قيامه بتعلم أو نشاط معين يشعر بالقلق الذي يحفّزه إلى إنجاز هذا العمل حتى يهدأ شعوره بالقلق. وكلما زادت درجة القلق زاد التحصيل الدراسي وتحسن الأداء، لذا يعتبر قلق الامتحان في هذه الحالة عاملاً مُيسراً ومُسهِلاً لعملية التعلم. فهو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد والذي يعتبر قلقاً دافعاً للتعلم والإنجاز والاستذكار والتحصيل المرتفع وينشط ويحفز للامتحانات. ويلاحظ أن قلق الامتحان والقدرة على التحكم في الانفعالات يؤديان إلى تحسين الأداء في الامتحانات المدرسية.

2- قلق الامتحان المُعسر أو المُعرقّل:

يرى (Allwright & Bailey, 1991) أن قلق الامتحان المُعسر أو المُعرقّل هو نوع من القلق الشديد الذي يرتبط بقلق السمة وهو يُعرقّل قدرة التعلم والتحصيل الدراسي (عن أبي غرارة، 1999، ص 7).

ويرى زهران (2000) أن قلق الامتحان المرتفع ذو تأثير سلبي معوّق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوّق قدرة التلميذ على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الفرد أثناء الامتحان (زهران، 2000، ص 98). وأشار الطيّب (1988) إلى أن قلق الامتحان المرتفع أو المُعسر يؤثر تأثيراً سلبياً في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان، بالمقارنة بالقلق المعتدل أو المُيسر (الطيّب، 1988، ص 11). وأكد جابر عبد الحميد جابر (1986) أن قلق الامتحان المُعوّق يضعف أداء التلاميذ وتحصيلهم لأنهم يتعرضون للاضطراب الذي يحول دون تركيزهم، ويعرقل تنظيمهم لأفكارهم (عن الشعراوي، 1995، ص 2). وأظهرت دراسة (Mc Candless & Castenada, 1956) تأثير قلق الامتحان المُعسر أو المُعوّق في الأداء لدى عينة تتكوّن من 357 تلميذاً وتلميذة، حيث يتدخل القلق بدرجة أكبر في أداء التلاميذ في المهارات الأكثر تعقيداً (عن أبي صبحه، 1974، ص 17).

إن قلق الامتحان المُعسر أو المُعرقل هو قلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المُعرقل، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة ويستثير إجابات غير مناسبة مما يعوّق قدرة المتعلم على التذكر والفهم ويعسر أداء الامتحان. ويلاحظ أن قلق الامتحان المُعسر أو المُعرقل يؤثر تأثيراً سلبياً في تقدير الذات والثقة بالنفس لدى التلاميذ بالمقارنة إلى قلق الامتحان المُيسر أو المُسهّل.

رابعاً: مكونات قلق الامتحان:

اتجهت جهود عدد من الباحثين إلى تحليل خبرة القلق بهدف معرفة وفهم مكوناته الأساسية، حيث أجريت دراسات عديدة في هذا الاتجاه مثل دراسات (Spielberger, 1966) و (Liebert & Morris, 1967) و (Sarason & Spielberger, 1975) و (Morris, Davis & Hutchings, 1980) ومحمد عبد الظاهر الطيّب (1984) وعلي محمود شعيب (1987) لتوضيح مكونات قلق الامتحان، إذ أسفرت نتائج هذه الدراسات - باستخدامها التحليل العاملي - على أن قلق الامتحان يتكوّن أساساً من مكونين على الأقل هما:

1- الاضطرابية أو الانشغالية أو الانزعاج أو الهم. 2- الانفعالية أو العاطفية.

ولخص (Spielberger, 1980) نتائج هذه الدراسات بأن الأفراد ذوي القلق المرتفع يظهرون ردود فعل انفعالية ويتبعون استراتيجيات تفكير معيقة للأداء، حيث يلاحظ أن المتعلمين ذوي قلق الامتحان المرتفع يميلون إلى لوم أنفسهم على أدائهم السيئ، ويستجيبون لهذا الموقف بتركيز ودافع متزايدين (عن رشدان، 1993، ص 11).

وورد في دمرجيان (1989، ص 3) أن (Duffenbacher & al., 1980) يرى أن القلق يتكوّن من عاملين هما:

1- الانزعاج والذي يشير إلى الحالة الناتجة عن تقييم الفرد لقدراته بالمقارنة مع أقرانه والتوقعات السلبية والانشغال بالتفكير في الذات والموقف الحالي وفي النتائج المحتملة للفشل.

2- الانفعالية والتي تشير إلى الخبرات النفسية كالعصبية والشدة والتوتر المؤثرة في الموقف الاختباري

والتي تعمم على مواقف أخرى. ويرتبط كل من الانزعاج والحالة الانفعالية ببعضهما البعض ولكن لا يعتبران مترادفين، إذ ظهر في بعض الدراسات أن الانزعاج يرتبط ارتباطاً سالباً مع الأداء. أما الانفعالية فتأثيرها أقل في الأداء.

وأشار محمد (2007، ص 73) إلى أن هناك اتجاه آخر يميل إلى تناول قلق الامتحان من خلال عدد أكبر من الأبعاد كالاضطراب والانفعال والتفكير المشوش والأعراض الجسمية، أو الاضطراب والانفعال والاستجابات الجسمية- المعدية، والاستجابات الفيزيولوجية الحسية- الدماغية، وردود الفعل اللاإرادية أو الاضطراب والانفعالية والتداخل وضعف الثقة بالنفس، إلا أن صالح وعلي (2009، ص 166) أشارا إلى أن هناك اتفاقاً عاماً حول مجموعة من مكونات قلق الامتحان تتمثل في المظاهر المعرفية والانفعالية والفيزيولوجية والسلوكية المرتبطة به والتي تتمثل فيما يلي:

1- المكون المعرفي:

عرّف (Spielberger, 1980) المكون المعرفي بأنه: "اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال العقلي المعرفي حول نتائج الإخفاق أو الرسوب" (عن الطيب، 1988، ص 12).

ويشير المكون المعرفي إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أدائها في موقف الامتحان، حيث يفكر المتعلم في عواقب النجاح والفشل، أو مقارنة ما يحصل عليه من درجات بما يمكن أن يحصل عليه الآخرون، أو الشعور بعدم الكفاءة وفقدان الثقة بالنفس، وغيرها من الأفكار التي لا صلة لها بموقف الامتحان، ولذلك يكون تأثير الانزعاج في التحصيل الدراسي سلبياً نتيجة هذا الانشغال المعرفي (عن الشعراوي، 1995، ص 6).

ويتمثل المكون المعرفي في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، فيغرقه الانشغال بالذات والشك في قدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير (القريطي، 1998، ص 121).

فالمكون المعرفي يشير إلى العناصر العقلية أو المعرفية من خبرة القلق مثل توقع الفشل والانشغال بالتفكير بالذات وبالموقف الحالي وبحساب الوقت وفي التوابع المحتملة للفشل (فرح وآخرون، 1993، ص 27). وهذا ما يمثل سمة القلق التي أشارت له دراسة (Cassady, 2001) التي هدفت إلى التحقق من استقرار مستوى قلق الامتحان المعرفي، حيث كانت النتيجة الاستقرار النسبي لمستوى قلق الامتحان المعرفي، وهذا شبيه بقلق السمة (عن سايحي، 2012، ص 70).

وتلعب العوامل المعرفية دوراً هاماً في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعاً باعتباره مثيراً للخطر. فإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق (كفاي وآخرون، 1990، ص 583). وأكد العديد من المنظرين على المكونات المعرفية لقلق الامتحان خصوصاً عمليات التركيز والانتباه

إذ أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يكون تفكيرهم وانتباههم مركزاً حول ذواتهم أكثر من المهمات الواجب انجازها، في حين أن ذوي القلق المنخفض يكون اهتمامهم مركزاً حول المهام الواجب انجازها (الحموري، 1995، ص 2).

ويرى أبو صبحة (1974) أن المظاهر المعرفية تشمل الشعور بنسيان المعلومات والتي سبق أن تمكن التلميذ من حفظها، والتقليل من تقييمه لذاته، وأنه لا يستطيع القيام بأعمال في حين يتمكن غيره من القيام بها، كذلك ضعف التركيز وشرود الذهن (عن أبي زيتون، 1988، ص 4).

وفي نفس السياق أشار (Sarason, 1975) إلى أن قلق الامتحان ينتج عن الشعور بعدم القدرة على القيام بمهمة ما، حيث يقدر الفرد القلق بأنه لا يملك الكفاءة اللازمة لإنجاز المهمة فتبدو الأمور له صعبة ومعقدة وخطرة، ويبدو أن الفرد القلق يرد هذا كله لضعفه الشخصي، فهو يملك أفكاراً تقلل من قيمته الذاتية وبالتالي يتوقع الفشل وفقدان الاعتبار من الآخرين (عن رشدان، 1993، ص 11).

وبناء على نتائج دراسات (Mandler & Sarason, 1952) و (Wine, 1971) و (Sarason, 1972) تم التوصل إلى التداخل الذي يحدث في موقف الامتحانات، حيث ينظر إلى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات (مهام داخلية في موقف الامتحانات)، مثل الانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الدراسة، وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب (يشوش عليه) والضرورية للأداء الجيد في الامتحان. كما أيدت دراسة (Liebert & Morris, 1967) هذه النتائج، حيث قام الباحثان بدراسة حول الجوانب الانفعالية والمعرفية لقلق الامتحانات. فالجانب المعرفي والذي يطلق عليه الانشغال، قد أثبتت الدراسة ارتباطه ارتباطاً عالياً مع الأداء الأكاديمي (الهواري والشناوي، 1987، ص 175).

ووفق العرض الشامل الذي قدمته دراسة (Duffenbacher & al., 1980) لمختلف الدراسات التي تناولت العلاقة بين البعدين السابقين والأداء، حيث وجدت أن مكّون الانفعالية لا يؤثر بالقدر الذي يؤثر به مكّون الانشغالية أو المعرفية (عن حداد، 2001، ص 97).

وأكدت دراسة (Wine, 1971) أن التأثيرات السيئة لقلق الامتحان في أداء المتعلمين أثناء الامتحان قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه، حيث أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحانات يصبحون منشغلين، وهذه الاستجابات هي غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان، وبذلك لا يكرسون وقتاً كافياً لأداء مهمة الامتحان نفسها (عن الهواري والشناوي، 1987، ص 175).

وفي نفس السياق أكد (Mandler, 1975) أن انخفاض الفعالية الوظيفية في ظروف الضغط والقلق ناتج عن ركون التلميذ إلى استعمال مصادر معرفية محددة. وهذه النتيجة لا تتنافى مع ما أشار إليه العديد من الباحثين من حيث أن القلق يحدث كفاً على المستوى المعرفي. فيعجز التلاميذ عن استعمال العمليات المعرفية كاستعمال قواعد منطقية مختلفة، استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة وذلك نتيجة فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظراً للتداخل الذي يحدث لهم (عن حداد، 2001، ص 97).

وفي هذا الصدد أكد (Baddeley,1986) بأن نظام عمل الذاكرة لديه قدرة محددة يتعامل مع عمليات قصيرة وتخزين المعلومات في نفس الوقت في أي لحظة زمنية، كما أكد أن في الوضعية التقويمية (الامتحان) يكون للأفراد ذوي القلق المنخفض قدرة عمل الذاكرة لحل المهام (الواجبات) في الامتحان من ذوي القلق المرتفع، لأن بعض أجزاء الذاكرة تتعطل قدرتها عن العمل (عن سايحي، 2012، ص 72). وأكد (Sarason,1981) أنه بالرغم من أن لأساليب التعلم تأثير واضح في نشاط الفرد المتعلق بالمهمة، إلا أن الانشغال في مواقف الامتحانات يظهر عندما يفتقد التلميذ الإجابة المطلوبة والخاصة بالمهمة، ولذلك ينشغل بالشكوك الذاتية ويقلل من قدراته ويشعر بعدم الكفاءة. وتكون هذه الانشغالات مرتفعة لدى ذوي قلق الامتحان المرتفع (عن الشعراوي، 1993، ص 6).

ووجد (Zats & Chassin,1985) أن التلاميذ ذوي قلق الامتحان العالي يقيمون ذاتهم بتقييمات سلبية، ويفتقرون إلى التركيز وتتملكهم الرغبة في الهروب من موقف الامتحان مقارنة بذوي القلق المنخفض (عن رشدان، 1993، ص 12). وذكر أحمد عبد الخالق ومايسة النبال (1990) أن التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع تعيق معلوماتهم في مواقف الامتحانات في الوقت الذي يستطيعون استرجاعها بسهولة ويسر عندما يبتعدون عن مواقف الامتحانات، وأن انخفاض تحصيل هؤلاء التلاميذ يرجع إلى تأثير التداخل المعرفي مما يصعب العمليات العقلية لدى هؤلاء التلاميذ فيشوبها التشويه والاضطراب (عن الشعراوي، 1993، ص 6).

2- المكوّن الانفعالي:

عرّف (Spielberger,1980) المكوّن الانفعالي بأنه: "ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي" (عن الهواري والشناوي، 1987، ص 179). والمكوّن الانفعالي هو الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناجمة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم (الطواب، 1992، ص 153). ويظهر المكوّن الانفعالي حين يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، وبالإضافة إلى مصاحبات فيزيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق (رضوان، 2002، ص 246). ويتفق كل من (Sarason,1960) وفهمي (1967) وزهران (1974) أن للقلق أعراضاً متنوعة منها: الأعراض الانفعالية التي تتمثل في الشعور بالضيق والنرفزة من الامتحان، انتظار نتيجة الامتحان بتخوف وعدم الرضا عن النفس، الشعور بالتقليل من الذات والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز، الاكتئاب والخوف الذي يصل إلى درجة الفرع وضعف القدرة على العمل والإنجاز (أبو زيتون، 1988، ص 5). وهذا يمثل حالة القلق التي أوضحها (Spielberger,1980) إذ يعتبر قلق الامتحان حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية التي تنتج من الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها (عن شعيب، 1987، ص 299). وذكر أحمد عبادة ونبيل الزهار (1987) أن مكوّن الانفعالية يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء ويكون

هذا الأداء مرتفعاً إذا كان ملازماً لإثارة مناسبة، إلا أن التطرف في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء (عن الصافي، 2002، ص 74).

ومن خلال دراسة نعمان (1995) التي هدفت إلى ملاحظة تغيرات الحالة الانفعالية قبل وأثناء وبعد القيام باختبارات رياضية للاعبين كرة اليد، ومعرفة العلاقة بين هذه الحالة الانفعالية، توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن وضعية الامتحان تؤثر في الجانب الانفعالي للاعب، وهذا الجانب يؤثر سلباً على أدائه في الامتحانات الرياضية (عن حداد، 2001، ص 130).

إن الجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب، لا سيما في الجانب المعرفي، حيث أكدت دراسة (Kleinsmith & Kaplan, 1963) أن المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا يرجع إلى ما تركه تأثير الانفعال من اضطراب وتشوش الانتباه (عن بندر، 2015، ص 142).

ويرى (Spielberger, 1980) أن الأشخاص الذين لديهم قلق امتحان عالٍ ينظرون إلى تقويم موقف الامتحان على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الامتحان غالباً ما يكونون متوترين، خائفين، عصبيين ومستثارين انفعالياً، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة، والتي تؤثر في انتباههم وتتدخل في تركيزهم أثناء الامتحانات (عن 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- المكون الفيزيولوجي:

ويتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي) مما يؤدي إلى تغيرات فيزيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم وانقباض الشرايين الدموية، تقلص المعدة، الغثيان آلام في الأكتاف والظهر والرقبة، الإغماء وجفاف الفم (القريطي، 1988، ص 122).

ويذهب بعض الباحثين مثل (Roubech, 1963) إلى أنه يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الاضطرابات الأخرى بوجود المصاحبات الفسيولوجية (عن شربت وحلاوة، 2003، ص 90).

ويتفق (Sarason, 1960) وفهمي (1967) وزهران (1974) أن للقلق أعراضاً فيزيولوجية تتمثل في زيادة سرعة دقات القلب، تصبب العرق، الشعور بالغثيان، الشعور بالصداع، فقدان الشهية، وارتجاف اليد التي يكتب بها أثناء الامتحان، عدم القدرة على النوم العميق في الليلة التي تسبق إجراء الامتحان توتر العضلات، واللازمات العصبية الحركية مثل فتل الشعر أو الشارب، تقطب الجبهة، رمش العينين عض الشفاه، قضم الأظافر، هز القدم، والتنهيد والتثاوب (أبو زيتون، 1988، ص 6).

وترى دراسات (Hollandsworth & al., 1979) و (Brush, Juster & Kaflowitz, 1983) أن الإثارة الفيزيولوجية قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق امتحان عالٍ وبين منخفضي القلق وذلك قبل أو أثناء

تقديم الامتحان ولكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم ورد فعلهم لمستوى الإثارة لديهم. ففي المواقف الاختبارية يميل ذوو الدرجات المرتفعة في قلق الاختبار إلى الانشغال بأنفسهم وبردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان (عن فرح وآخرين، 1993، ص 27).

4-المكوّن السلوكي:

ويتمثل في انخفاض مستوى مهارة الاستذكار، حيث يظهر عدم الاستغلال الجيد لوقت الدراسة وفي قصور تدوين المعلومات وإدارة الوقت والاستعداد الجيد للامتحان، وكذلك نقص مهارة أداء الامتحان (السنباطي وآخرون، 2010، ص 16).

وترى دراسات (Wittmaier,1972) و (Cauch & al.,1981) وزكريا وأحمد (1986) والهوري والشناوي (1987) أن التلاميذ ذوي قلق عالٍ في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض (عن سايحي، 2012، ص 75).

وأوضحت دراسة (Mitchell & Eng,1972) أن خفض قلق الامتحانات ليس ضماناً لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار (عن الهوري والشناوي، 1987، ص 175).

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

وقدم (Culler & Holahan,1980) تفسيراً لتأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء يتمثل في أن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان (عن الهوري والشناوي، 1987، ص 176).

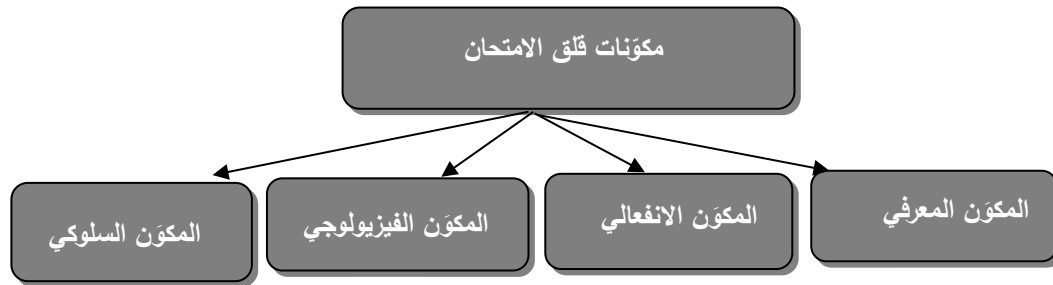
والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها، ويؤثر كل واحد على الآخر، بإدراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحركه (Hypothalamus) المتصل بمراكز الانفعال، ويؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز وتظهر أعراض عضوية، مثل: الارتعاش، الغثيان، الآلام، الصداع...الخ، ويؤثر هذا 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، لأن قلق الامتحانات يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير، وأن العلاقة بين قلق الامتحانات والأداء، إنما هي في جزء منها دالة للسلوكيات الخاصة بالاستذكار.

وذكرت حنان حسين محمود (2016) الوارد في (Lawson,2006,pp48-49) أن (Benson &)

(Bandalos,1992) حددا أربعة أبعاد لقلق الامتحان هي: 1- التوتر (Tension). 2-القلق (Worry).

3-التفكير غير المرتبط (Test Irrelevant Thought). 4-الأعراض الجسدية (Bodily Symptoms).

- ورد في (Harpell & Andrews,2012,p519) أن (Hodapp & Benson,1997) أشارا في قائمة قلق الامتحانات الألمانية (German Test Anxiety Inventory) إلى أربعة أبعاد لقلق الامتحان هي:
- 1-القلق (Worry). 2-الانفعالية (Emotionality). 3-نقص الثقة في النفس (Lack of Confidence). 4-التداخل (Interference).
- ورد في معالي (2014، ص 932) أن الشبوكي (1991) أشار إلى وجود ثلاثة أبعاد لقلق الامتحان هي:
- 1-البعد الفيزيولوجي: ويتضمن الأعراض الفيزيولوجية مثل الصداع وصعوبة التنفس واحمرار الوجه.
 - 2-البعد المعرفي: ويتضمن النسيان وصعوبة التركيز وتشتت الانتباه.
 - 3-البعد النفسي: ويتضمن القلق والخوف والحساسية الزائدة.
- ورد في حنان حسين محمود (2016، ص83) أن (Wren & Benson,2004) حددا ثلاثة أبعاد لقلق الامتحان عند الأطفال هي:
- 1-الأفكار (Thought): ويتضمن هذا البعد مدركات القلق المختلفة عند الأطفال وأفكارهم التي قد لا تكون لها علاقة بالامتحان مثل (أفكر ماذا سوف يحدث لو فشلت في الامتحان).
 - 2-السلوكيات خارج المهمة (Off Task Behaviours): ويتضمن هذا البعد السلوكيات التي يقوم بها الطفل وليس لها علاقة بالامتحان مثل (العبُ بقلم الرصاص أثناء الامتحان).
 - 3-ردود الأفعال اللاإرادية (Autonomic Reactions): ويتضمن هذا البعد الأعراض الجسدية التي تواكب موقف الاختبار مثل (أشعرُ أن قلبي يدقُ بسرعة).



شكل رقم (3) مكونات قلق الامتحان (من تصميم الطالبتين)

خامساً: مظاهر وأعراض قلق الامتحان:

- يذكر زهران (2000، ص100) أن لقلق الامتحان مظاهر وأعراض عديدة ومتنوعة منها ما يلي:
- 1-الخوف من الامتحان. 2-الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة. 3-التوتر قبل الامتحان.
 - 4-توقع تقديرات منخفضة أو الرسوب في الامتحان. 5-الشعور بقصور الاستعداد للامتحان.
 - 6-الاهتمام الزائد والشك أثناء التحصيل خلال العام الدراسي. 7-الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق وفقدان الشهية أيام الامتحان وفي موقف الامتحان. 8-نقص الثقة بالنفس.
 - 9-الشعور بالضغط النفسي أثناء الامتحان والتوتر والاضطراب أثناء الإجابة في الامتحان.

10- الاضطرابات الفيزيولوجية المصاحبة لقلق الامتحان مثل سرعة ضربات القلب، زيادة معدل التنفس وتقلص المعدة، تصبب العرق، توتر العضلات، ارتعاش اليدين، جفاف الفم وصعوبة الكلام.

ويضيف زهران (2000) الوارد في ملاك (2018، ص 113) مظاهر أخرى لقلق الامتحان هي:

1- تشتت الانتباه، ضعف القدرة على التركيز وصعوبة استدعاء المعلومات أثناء الامتحان.

2- اضطراب العمليات العقلية المعرفية كالانتباه والتفكير والتركيز.

3- الرعب الانفعالي الذي يشعر الطالب بأنه نسي ما ذاكره وراجع من معلومات بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان أو توجيه سؤال شفوي له.

4- الإصابة بصداغ شديد عند استلام ورقة أسئلة الامتحان.

5- وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحان.

6- نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

ويرى الضامن (2003، ص 221) أن لقلق الامتحان مظاهر معينة هي:

1- التوتر والأرق وفقدان الشهية وتسلب بعض أفكار الوسواس قبل وأثناء ليالي الامتحان.

2- كثرة التفكير في الامتحان والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عنه.

3- تسارع خفقان القلب، جفاف الحلق والشففتين، سرعة التنفس، تصبب العرق، ألم البطن والغثيان.

4- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.

وبجمل زهران (2000، ص 100) والضامن (2003، ص 221) مجموع أعراض قلق الامتحان كما يلي:

جدول رقم (1) أعراض قلق الامتحان لدى المتعلم قبل وأثناء الامتحان (عن سايحي، 2012، ص 74).

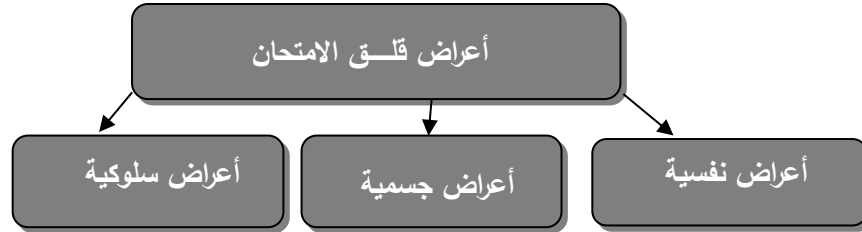
أعراض جسدية وفيزيولوجية	أعراض نفسية	أعراض عقلية معرفية
-برود الأطراف.	-الأرق وفقدان الشهية.	-تشتت الانتباه وضعف القدرة على استدعاء
-الحاجة إلى التبول.	-تسلط بعض الأفكار الوسواسية قبل وأثناء الامتحان.	المعلومات أثناء الامتحان.
-تسارع خفقان القلب.	-كثرة التفكير والانشغال بنتائج الامتحان.	-نسيان المذاكرة بمجرد الاطلاع على ورقة
-جفاف الفم والحلق والشففتين.	-الشعور بالضيق النفسي والعصبية والاندفاع.	الامتحان.
-سرعة التنفس وتصبب العرق.	-الخوف والرغبة قبل وأثناء الامتحان.	-وجود أفكار سلبية عن الامتحان.
-ألم في البطن والغثيان.	-الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والثقة بالنفس.	-نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.
	-اليأس وفقدان الأمل.	

ورد في العنبي (2018، ص 662) أن القرعان (1992) حدد عدداً من أعراض قلق الامتحان هي كما يلي:

1- **أعراض نفسية:** مثل التوتر، الشعور بعدم الارتياح، الشعور بالخوف والترقب، الشعور بزيادة الضغوط وتراكم المسؤوليات وعدم القدرة على الاحتمال.

2- **أعراض جسدية:** مثل الشعور بالتعب والإرهاق، الصداغ، الغثيان، سرعة التنفس، الإحساس بالاختناق سرعة ضربات القلب، الرعشة والبرودة في الأطراف وزيادة إفراز العرق.

3- أعراض سلوكية: مثل عدم الذهاب إلى المدرسة أو الجامعة، التخلف عن مواعيد الدروس، تجنب المواجهة، الرغبة في تأجيل الامتحانات، كثرة النوم ومحاولة الانشغال بأمور أخرى. فكل هذه الأعراض قد تكون سبباً في إحداث الخوف لدى التلميذ مما يؤثر في أدائه في الامتحان ويزيد في قلقه إذا كانت النتيجة تعد شيئاً مهماً للأسرة.



شكل رقم (4) أعراض قلق الامتحان وفق القرعان (1992) (من تصميم الطالبتين)

سادساً: مراحل قلق الامتحان:

1- نموذج (Tobias, 1986):

ورد في المخلافي (2008، ص 41) أن نموذج (Tobias, 1986) قدم تفسيراً يتضمن الكيفية التي يؤثر بها قلق الامتحان في الأداء وذلك من خلال ثلاث مراحل هي:

- المرحلة الأولى: إدخال المعلومات، حيث يؤدي القلق في هذه المرحلة إلى ضعف تركيز التلميذ بسبب نقص مهاراته اللازمة لاكتساب المعلومات.
- المرحلة الثانية: تجهيز المعلومات والتعامل معها ذهنياً، إذ يبدو تأثير القلق من خلال كفا القدرة على استيعاب المعلومات وتجهيزها في الذاكرة بصورة صحيحة.
- المرحلة الثالثة: إخراج المعلومات، إذ يبدو تأثير القلق بصورة عائق لا يستطيع معه التلميذ استرجاع المعلومات التي أكتسبها سابقاً.



شكل رقم (5) نموذج (Tobias, 1986) لمراحل قلق الامتحان (من تصميم الطالبتين)

2- نموذج (Schwarzer & al.,1996):

ورد في سايجي (2012، ص76) أن نموذج (Schwarzer & al.,1996) أشار إلى مختلف المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والمؤدية إلى القلق والتي يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (6) نموذج (Schwarzer & al.,1996) لمراحل قلق اجتياز الامتحان (عن سايجي، 2012، ص76) يوضح هذا النموذج المراحل الأربعة لقلق الامتحان أثناء أداء المتعلم له، بحيث يحدث خلال مواجهة الموقف الاختباري التقويم السلبي للموقف، فيدرك على أنه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلاً بالفشل. وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان، وبذلك لا يكرس الوقت الكافي لأداء الامتحان.

سابعاً: أسباب ظهور قلق الامتحان:

أشارت ملاك (2018، ص ص 114-117) إلى وجود مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور قلق الامتحان لدى المتعلمين وهي:

1-أسباب مرتبطة بالمتعلم:

أ-شخصية المتعلم القلقة:

إن شخصية المتعلم التي تحمل سمة القلق تعد أكثر عرضة لقلق الامتحان وذلك وفقاً لما اكتسبه في طفولته من خبرات سابقة، حيث أن القلق يعتبر سمة ثابتة نسبياً في الشخصية. فالتلميذ ذو نمط شخصية قلقة يعاني من ارتفاع في درجة قلق الامتحان أكثر من غيره.

ب-مستوى ذكاء المتعلم:

توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء، حيث أثبتت دراسة

(Fisher & Avery,1973) أن قلق الامتحان يخفّض من قدرات المتعلم المعرفية، كما توصلت دراسة (Ziv & Dem,1975) إلى وجود علاقة عكسية بين القلق والذكاء.

ج- عادات الاستذكار والمراجعة:

وتعد من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض درجات قلق الامتحان وتعد من العادات الدراسية السلبية فالتلاميذ الذين تكون لديهم درجة مرتفعة في قلق الامتحان لا يقومون بالمراجعة إلا قبل الامتحان بفترة قصيرة وتراكم الدروس عليهم يشعروهم بالقلق والتوتر.

د- الجنس:

أشار عدد من الدراسات إلى وجود فروق في درجة قلق الامتحان بين الجنسين، حيث أظهرت دراسة (Spielberger,1980) الإناث أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان.

وتوصلت دراسة (Hembree,1988) إلى أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور وأن الفروق بين الجنسين تكون صغيرة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ثم تبلغ الذروة في الصف الخامس ابتدائي وفي الصف الثاني ثانوي ثم تتناقص تدريجياً مع نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها. وأسفرت نتائج دراسة محمد الطيّب (1988) عن زيادة قلق الامتحان لدى الإناث مقارنة بالذكور، كما توصلت دراسة مغاوري مرزوق (1991، ص 78) إلى وجود فروق جوهريّة في قلق الامتحان بين الجنسين لصالح الإناث. وأشار المخلافي (2008، ص ص 26-27) إلى أسباب أخرى ترتبط بالمتعلم وهي:

- شعور التلميذ بالذنب بسبب الإهمال الدراسي ونقص الاستعداد للامتحان قد يؤدي إلى الشعور بالقلق من الامتحان.

- عجز التلميذ عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وإمكاناته قد يعرضه للشعور بالنقص وخيبة الأمل.

- الخبرة السابقة (الإخفاق والرسوب في امتحان سابق).

- نقص معرفة التلميذ بالمادة الدراسية، فعدم استذكار التلميذ للمادة الدراسية بصورة جيدة يقلل من ألفته بها ويزعزع ثقته بنفسه.

- وعي التلميذ وطريقة إدراكه وتفسيره للأحداث من حوله ومركز الضبط لديه واعتقاداته اللاعقلانية وسوء إدارة الوقت.

- ارتفاع مستوى طموح الفرد بما يتجاوز قدراته وإمكاناته وارتفاع مستوى المعدلات المطلوبة في التخصصات المختلفة.

وذكر عبد ربه (2008، ص ص 40-41) أسباب أخرى ترتبط بالمتعلم وهي:

- التعلم الاجتماعي من الآخرين، حيث أن التلميذ قد يكتسب سلوك قلق الامتحان تقليداً ومحاكاة لنموذج القلقين من التلاميذ خاصة المؤثرين منهم.

- الشخصية القلقة لأنها تحمل سمة القلق. فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان عندها أكثر من غيرها.

-تكرار الغيابات وعدم انجازه للمهام المطلوبة منه، وهذا ما يثير القلق لدى الكثير من التلاميذ.
-المشكلات الفيزيائية مثل الضوضاء أو انطفاء الضوء التي يواجهها التلميذ أثناء عملية الاستذكار.
-أسلوب التعامل غير المناسب مع التلميذ داخل قاعة الامتحان كالسماح بالتشويش.
-تحمل العديد من التلاميذ مسؤوليات اجتماعية أو شخصية تجبرهم على القيام بها إلى جانب دراستهم.
وذكرت (Clerc,2017,p16) أن بعض الباحثين يرون أن قلق بعض المتعلمين ينشأ من التوقعات غير الواقعية للأبناء نحوهم، وردود الفعل السلبية التي تولدها إذا كانت أداءات هؤلاء الأبناء بعيدة عن توقعاتهم.
ورد في (Zougari,2019,p22) أن (Hill & Wigfield,1984) أشارا إلى أنه في قسم دراسي عادي قد يفشل تلميذان على الأقل من تلاميذ القسم نتيجة ارتفاع القلق لديهما بسبب الحرص على النجاح.

2-أسباب مرتبطة الموقف التعليمي/التعلمي(البيداغوجي):

أشار عزة (1999، ص ص 131-132) إلى عدد من الأسباب التي ترتبط بالموقف التعليمي/التعلمي أو البيداغوجي وهي:

أ-الأستاذ:

قد يمثل الأستاذ أحياناً مصدراً لإثارة قلق الامتحان وذلك عند تهويل قيمة الامتحان واعتباره مرحلة مصيرية في حياة التلميذ وبخاصة المقبل على امتحان البكالوريا، وتحدي المتعلم عن طريق وضع أسئلة تعجيزية ومعقدة، والتوعد بترسيب بعض التلاميذ (غزال وبن زاهي، 2014، ص 400).
وللأستاذ دور هام في رفع مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ وبخاصة إذا وجدت الأمور التالية:
-تخويف وترهيب وترعيب الأستاذ تلاميذه بالامتحانات.
-التأكيد على الامتحان كثيرا أثناء الدرس.
-طريقة بناء وصياغة أسئلة الامتحان وبخاصة إذا اعتمدت كثيراً على الحفظ دون اللجوء إلى التفكير.
-سلوك الأستاذ أو الأساتذة الحراس أثناء الامتحان يثير أحياناً القلق لدى التلاميذ الممتحنين.
-كثرة المقررات الدراسية وكثافة الدروس من أسباب خوف التلاميذ من الامتحان.
-تعتبر فترة الاستعداد والتحضير للامتحانات من الفترات الصعبة على التلميذ، حيث يسود نوع من التوتر والضغط النفسي لدى المتعلمين.

ب-المادة الدراسية وطريقة تدريسها:

قد تكون المادة الدراسية صعبة وفوق مستوى فهم التلميذ أو قد تكون طويلة فلا يستطيع التلميذ السيطرة عليها مع عدم ملائمة الطريقة التي يعرض بها الأساتذة هذه المادة.

ج-طبيعة الموقف البيداغوجي:

يؤدي الموقف البيداغوجي الذي يعيشه المتعلم إلى الشعور بالقلق عندما يدرك أن الموقف يتميز بالصعوبة أو يشعر بالعجز وعدم الكفاءة على مواجهة الموقف أو يتوقع الفشل في نظر الآخرين.

وورد في (Berger,2016,p25) أن الباحثين (Zeidner,1998) و (Cassady,2004,2010) -من خلال النموذج التوضيحي لدورة تعلم-تقويم (Cycle Apprentissage-Evaluation) لـ (Cassady)- أشارا إلى أن القلق الذي يحدث نتيجة عملية التقويم (Anxiété des évaluations) لا يظهر فقط خلال فترة التقويم بل يظهر أيضاً عدة أيام من قبل وهو يستمر في ذلك بضع ساعات أو بضع أيام بعد حدوثه.

وورد في (Lambert-Samson,2016,p55) أنه من المحتمل أن تظهر عواقب عديدة على المتعلمين الذين يعيشون قلقاً في المدرسة. فعلى المستوى المدرسي يؤثر القلق في حكم التلميذ (Tardif,2000) والذي يدفعه إلى تطوير الأفكار النمطية والردود الآلية (Gaudry & Spielberger,1971)، كما يمكن لذاكرة العمل أن تتأثر مما تسبب صعوبات مدرسية (Cassady,2010) ومشكلات الاهتمام والتركيز (Drouin Maziade,2003).

3-أسباب مرتبطة بالبيئة المدرسية:

-المستوى الدراسي:

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 نظراً لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته.

-التخصص الدراسي:

أشارت 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.

4-أسباب مرتبطة بجماعة الرفاق:

يرى عدد من الدراسات أن جماعة الرفاق تعتبر من العوامل التي لها تأثير واضح في الجوانب التالية:

-مساهمة جماعة الرفاق في اختلاق الإشاعات عن رهبة وصعوبة الامتحانات لدى بعض الأساتذة نظراً لخبرة هؤلاء التلاميذ الفاشلة مع هؤلاء الأساتذة.

-ضغوط جماعة الرفاق على التلميذ لمسايرتهم في أمور هي أبعد ما تكون عن الاهتمام بالتحصيل الدراسي. وورد في (Viau,1995,p375) أن (Tryon,1980) و (Hembree,1988) أكدوا على أن القلق في البيئة المدرسية يعرقل ويعوق عملية التعلم.

5-أسباب مرتبطة بالأسرة:

قد يتأثر قلق الامتحان بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، حيث أكدت بعض الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجات الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

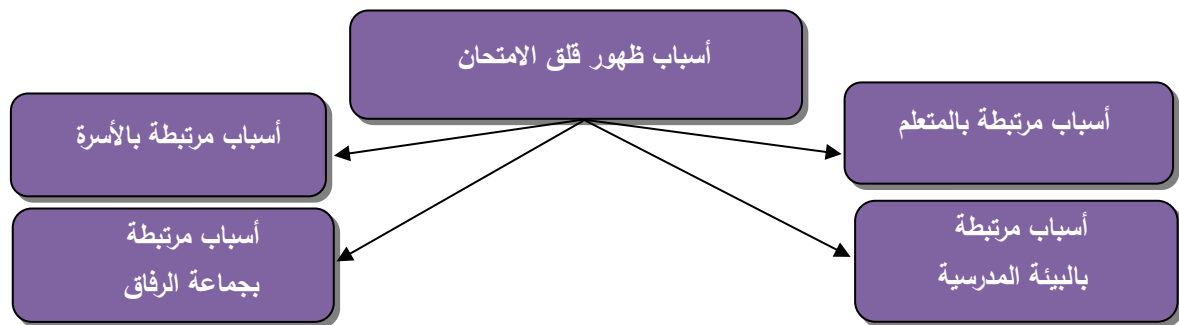
لقد توصلت دراسة (Srivastava & al., 1980) إلى أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين ارتبط سلبياً بدرجة قلق الامتحان، إلا أن النتائج لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي من عالي إلى منخفض. كما توصلت دراسة (Willing & al, 1984) إلى أن الأفراد ذوو قلق امتحان منخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع. أما دراسة شعيب (1987) فقد أسفرت نتائجها أن التلاميذ ذوي مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان.

كما للأسرة دور كبير وهام أيضاً في رفع معدل قلق الامتحان لدى الأبناء ويمكننا تلخيص ذلك فيما يلي:
أ- اهتمام الأسرة المبالغ فيه بالنسبة للامتحان إذ تعتبر الامتحانات الهدف الأسمى من العملية التعليمية.
ب- وعلى الجانب الآخر قد نجد أن الأسرة التي لا تهتم مطلقاً بأمور أبنائها التحصيلية وفي نفس الوقت تكتفي بتقديم تحذيرات إذا رسب الابن في الامتحان.

ج- إعلان حالة الطوارئ في الأسرة عند حلول فترة الامتحانات كالمنع من الخروج والزيارات ومشاهدة التلفزيون.

وأشار السنباطي وآخرون (2010، ص ص 349-350) إلى أن المهتمين في مجال الصحة النفسية والأخصائيين في المجال التربوي يرجعون قلق الامتحان إلى العديد من الأسباب من أبرزها:

- 1- نقص المعرفة بالمواد الدراسية. 2- نقص الرغبة في النجاح والنقوّ. 3- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استعدادها في موقف الاختبار ذاته. 4- ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة التلميذ، وتكرار مرات الفشل. 5- قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات أخذ الامتحان. 6- التمرّكز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس. 7- الاتجاهات لدى التلاميذ والأساتذة والوالدين نحو الامتحانات المدرسية. 8- صعوبة الامتحانات والشعور بأن المستقبل يتوقف عليها. 9- الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب. 10- الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل. 11- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.



شكل رقم (7) أسباب ظهور قلق الامتحان (من تصميم الطالبتين)

ثامناً: السمات المميّزة للمتعلمين القلقين:

نتناول بعض السمات التي تميّز المتعلمين ذوي القلق العام أو قلق الامتحان من خلال مجموعة من الدراسات، حيث بيّنت دراسة (Lipsitt,1958) التي أجريت على 300 تلميذ من الجنسين في الصف الرابع والخامس والسادس من التعليم الابتدائي أن المتعلمين القلقين يتميزون بمفهوم ذات سالب بالمقارنة مع غيرهم الأقل قلقاً الذين يتميزون بمفهوم ذات موجب (عن الزغبى، 2002، ص 50).

وتوصلت دراسة (Mandler,1968) إلى أن المتعلمين الذين يتصفون بقلق مرتفع يظهرون آليات ضعيفة لمقاومة العجز والتهديد (عن عثمان، 2001، ص 21).

ومن الدراسة التجريبية التي قام بها (Cotler,1969) على تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس من التعليم الابتدائي أظهرت نتائجها أن المتعلمين الأكثر قلقاً يقرأون ببطء وبطريقة غير صحيحة مقارنة بزملائهم غير القلقين فيما يتعلق بالقراءة الشفهية (عن الزغبى، 2002، ص 49).

وفي الدراسة التي أجراها (Demangeon,1973) على تلاميذ الصف السادس ابتدائي أشارت نتائجها إلى أن المتعلمين القلقين يظهرون صعوبات دراسية وبخاصة أثناء الامتحانات بالمقارنة إلى أقرانهم غير القلقين (Reuchlin,1991,p83).

وتوصل (Sarason,1975) إلى أن الأفراد القلقين يتميزون بنظام معرفي محدود في تحليل المعلومات، وبأكثر صلابة وأقل عمقاً في أفكارهم مقارنة بغيرهم من غير القلقين (عن حداد، 2001، ص 101).

وكشفت نتائج دراسة (Bartal & al.,1980) أن القلق المرتفع يرتبط بمستويات منخفضة من مستوى الطموح وأن الأفراد القلقين يتميزون بمستوى طموح منخفض (عن الزغبى، 2002، ص 50).

وتوصل (Lam,1981) إلى أن المتعلمين القلقين يتصفون بعدم المشاركة في القسم وأنهم يفضلون عدم الاتصال والابتعاد عن غيرهم (عن حداد، 2001، ص 100).

وأشار (Mc Intyre,1984) إلى أن تلاميذ الصف السادس يظهرون قلقاً معرقلاً، وأن هذا النوع من القلق لا يساعدهم على الأداء الجيد (عن عثمان، 2001، ص 27).

وأظهرت دراسة (Famose,1993) أن المتعلمين القلقين يتميزون بمركز تحكم خارجي وأنهم يميلون إلى اسناد الفضل إلى عوامل خارجية (عن صرداوي، 2008، ص 244).

وأوضحت دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993) أن التلاميذ القلقين يتصفون بعدم المثابرة وهم يفضلون اجتناب المهمات والأداءات الصعبة، فقد ظهروا متعلمين غير أكفاء (عن صرداوي، 2008، ص 244).

يتبين مما تقدم من الدراسات أن الأفراد القلقين يتميزون بصفات سلبية عن غيرهم من الأفراد غير القلقين وأن هذه الصفات هي التي تحدد استجابة هؤلاء الأفراد في المواقف الحياتية أو في المواقف التعليمية التعليمية وبخاصة منها المواقف التقويمية.

ومن سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع الوارد في سايحي (2004، ص ص 81-82) أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وصف من يعانون من قلق الامتحان.

حاول (Depreeuw,1984) الوارد في شعيب (1987، ص 302) أن يحدد البروفيل المميز للتلاميذ المرتفعين في قلق الامتحان، وتوصل إلى أنهم يتصفون بما يلي:

- ارتفاع القلق العام (قلق سمة) وعدم الاستقرار العاطفي.
- شديدي الحساسية وأكثر انطوائية.
- ارتفاع في الدرجات على كل مقاييس القلق ما عدا مقياس القلق المُيسر.
- الإفراط في جانب الانشغالية أو الاضطرابية.
- ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد.

وأظهرت دراسة (Sarason,1980) الوارد في كفاي وآخرين (1990، ص 583) أن التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان يتصفون بمجموعة من السمات وهي:

- ينظر الفرد إلى الموقف الاختباري على أنه موقف صعب، ويتضمن عناصر التهديد له والتحدي لقدراته.
- يرى الفرد أنه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به في الموقف أو أن أدائه ليس في المستوى المطلوب.
- يركز الفرد على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلاً من التركيز على الأداء وتحسينه.
- شعور الفرد القوي بعدم الرضا وهذا يؤثر تأثيراً سلبياً على أدائه وقيامه بمتطلبات الموقف.
- يتوقع الفرد الفشل، كما يتوقع انخفاض تقدير الآخرين له واحترامهم.

ويرى (Spielberger,1980) الوارد في الطيب (1988، ص 11) أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يتميزون بما يلي:

- يتميزون بنظام محدود لتحليل المعلومات.
- أكثر صلابة وأقل عمقاً مقارنة بمنخفضي القلق.
- يدركون المواقف الاختبارية على أنها مهددة للشخصية.
- غالباً ما يكون المتعلمون متوترين في مواقف الامتحان.
- تشنت الانتباه والتركيز أثناء الامتحان.

ورد في محمد (2007، ص 74) أن (Sarason,1980) أشار إلى أن الأفراد الذين يعانون من قلق الامتحان يتميزون بالسمات التالية:

- يرون صعوبة وتحدي وتهديد فيما يتعرضون له من مواقف.
- يرون أنفسهم غير كفء في أداء المهام.

-يركزون على نتائج الفشل.

-ينشغلون بأفكار تتعلق بالذات تعوق النشاط المعرفي المتعلق بالمهمة.

-يتوقعون الفشل وفقدان تقدير الذات.

وبين (Mandler,1968) الوارد في الطيّب (1988، ص 8) أن مرتفعي القلق لهم ميكانيزمات قليلة لمقاومة العجز أو التهديد، وهم دائماً في مواجهة عالم لا يملكون فيه سلوكيات لكبت أو اجتناب التهديد والعجز. وهذا يبين أن أساليب المقاومة عندهم ضعيفة، إضافة إلى أنهم أثناء الامتحان إذا استعملوا أساليب المواجهة، فإنها في أغلبها من النوع التعجيزي.

وأشار (Tipek,Ganz & Ganz,1988) الوارد في سايجي (2012، ص 78) 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 كفاية..

-الأستاذ يراقبني.

-الجميع أنهى الامتحان قبلي.

وأضاف جمال العيسوي (1966) بعض الصفات، وهي أنهم يقضون وقتاً كبيراً في التفكير في الامتحان مقابل وقت أقل في التحضير له، وهم أكثر تغيّباً عن الدروس (عن سايجي، 2012، ص 78). ووجد (Famose,1993) الوارد في حداد (2001، ص 100) أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يميلون إلى نسب الفشل والنجاح إلى عوامل خارجية، مما يجعلهم ذوي مركز تحكم خارجي.

تاسعاً: قياس قلق الامتحان:

زاد عدد البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت (Janet Taylor Spence 1950)، مقياس القلق الصريح (Manifest anxiety scale) وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة (عن ولي آغا، 1988، ص 10)، إلا أن (Neigshwonder,1971) أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضاً الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى منه مثل قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير (عن شعيب، 1987، ص 297). وأشارت عبد الحميد ليلي إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العامل الموقفي الذي يتدخل في درجة الفرد، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم (عن الصافي، 2002، ص 74). وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهرها ما يلي:

1- مقياس تايلور للقلق الظاهر (The Taylor Manifest Anxiety Scale :TMAS):

يعد أول مقياس للقلق الذي أعدته (Janet Taylor) سنة 1952 والمتكوّن من 38 عبارة تقيس مستوى القلق لدى الفرد.

2- استبيان قلق الامتحان (The Mandler-Sarason Anxiety Test, 1952):

قام (Mandler & Sarason) سنة 1952 ببناء وتصميم استبيان يقيس قلق الامتحان لدى المتعلمين. ويعرف هذا المقياس باسم (The Test Anxiety Questionnaire :TAQ).

3- مقياس قلق التحصيل (Achievement Anxiety Test: AAT):

طوّر (Alpert & Haber, 1960) مقياس قلق التحصيل الذي يتكوّن من 28 فقرة، 10 منها تقيس مستوى القلق المُعرقل أو المُعوق و 10 تقيس مستوى القلق المُيسّر أو المُسهّل وباقي الفقرات تقيس مستويات أخرى من القلق.

4- مقياس قلق الامتحان (The Test Anxiety Scale :TAS):

وضع (Sarason, 1960) مقياس قلق الامتحان سنة 1960 والذي تمت ترجمة فقراته والبالغ عددها 37 فقرة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من قبل أحمد عودة، محمود عكاشة، محمود عوض الله، حسن علامن، رشاد دمنهوري ومدحت عبد الحميد. وقام سليمان عودة بالتوفيق بين هذه الترجمات لوضع المفردات الأنسب في إعطاء المضمون الدقيق للفقرة الواحدة، وقد حذفت أربع فقرات وهي ذات الأرقام (2، 3، 9، 20) لأنها تتناول مواقف خاصة في مجتمع الذي تم فيه تقنين المقياس، حيث أصبح عدد الفقرات بالصورة النهائية للمقياس هي 33 فقرة منها 27 إيجابية و 6 سلبية، ويتم الإجابة عنها كما يلي: نعم، لا.

5- مقياس قلق الامتحان للأطفال (The Anxiety Scale for Children: TASC):

أعد (Sarason, Davidson, Lighthall, Waite & Ruebush, 1960) مقياس قلق الامتحان، حيث تتألف الصورة الحديثة باللغة الإنجليزية من 30 فقرة وهي صورة منقحة عن مقياس قلق الامتحان الذي يتألف من 42 فقرة، وخفض عدد فقراتها إلى 30 مصاغة بالأسلوب الاستفهامي، ويجب المفحوص عنها باختيار بديل من (نعم، لا). وقد قام أبو صبح بتعريبه وتقنيته على البيئة الأردنية، كما قام مغاوري عبد الحميد مرزوق بتعريبه على بيئة سلطنة عمان. كما قامت أيضا الشوبكي (1991) بمراجعة فقرات المقياس، حيث قامت بتعديل وإضافة عدة فقرات جديدة إلى المقياس، وبذلك أصبح المقياس يتكوّن من 38 فقرة تتدرج الإجابة عن كل منها وفق أربعة اختيارات: أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

6- مقياس سواين لسلوك قلق الامتحان (The Suinn Test Anxiety Behaviour Test :STABS):

أعد (Suinn) سنة 1969 أداة لقياس سلوك قلق الامتحان، وقام أبو زينة والزغول سنة 1984 بترجمته للغة العربية وتقنيته وتعديله ليناسب البيئة الأردنية. ويتكوّن المقياس في صورته المعربة من 40 فقرة تقابلها 4 احتمالات للإجابة تعكس الشعور بالقلق وهي: دائماً، غالباً، أحياناً وأبداً.

7- قائمة قلق الامتحان (The anxiety inventory :TAI):

تعرف قائمة قلق الامتحان أحياناً باسم مقياس الاتجاه نحو الامتحان والذي وضعه (Spielberger & al.,1978) وأعدّه باللغة العربية عدد من الباحثين مثل أحمد عبد الخالق، نبيل الزهار، ماهر الهواري ومحمد الشناوي وليلى عبد الحميد. وتتكوّن القائمة من 20 فقرة، ويجب المفحوص عنها باختيار بديل من أربعة اختيارات للإجابة (نادراً، أحياناً، غالباً ودائماً). وتقيس القائمة الفروق الفردية لموقف الاختبار والمقاييس الفرعية لها تحدد عامل الانزعاج والانفعالية كمكوّنين رئيسيين لقلق الامتحان.

8- مقياس القلق المدرسي للمرحلة الثانوية:

تم إعداد وتصميم مقياس القلق المدرسي للمرحلة الثانوية من قبل حسنين الكامل سنة 1984 والذي يتكوّن من 65 فقرة موزعة على 4 أبعاد هي: 1-الأعراض الجسمية للقلق. 2-قلق الامتحان.

3-عدم الميل الدراسي. 4-القبول الاجتماعي. ويجب المفحوص على كل فقرة كما يلي: (تطبق عليّ، لا تنطبق عليّ).

9- مقياس قلق الامتحان لعلّي شعيب:

أعد علي شعيب سنة 1987 أداة لتقيس قلق الامتحان والذي يتكوّن من خمسة عوامل هي: أ-الخوف والرغبة من الامتحان. ب-الضغط النفسي للامتحان. ج-الخوف من الامتحانات الشفوية. د-الصراع النفسي المصاحب للامتحان. هـ-الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان.

10- مقياس فريديبن لقلق الامتحان (The Friedben Test Anxiety Scale :FTAS):

أعد (Issac Friedman & Jacob Bendas) سنة 1997 أداة لقياس قلق الامتحان، ومن مقاييسه الفرعية نجد: الازدراء الاجتماعي، الإعاقة المعرفية والتوتر، والذي يتكوّن من 23 عبارة.

11- مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران:

أعد محمد حامد زهران سنة 2000 مقياس قلق الامتحان الذي يتكوّن من 93 عبارة يجب المفحوص عنها باختيار بديل من ثلاثة اختيارات للإجابة تعكس الشعور بالقلق (غالباً، أحياناً، نادراً). ويتكوّن من 6 أبعاد هي: 1-رهبة الامتحان. 2-ارتباك الامتحان. 3-توتر أداء الامتحان. 4-انزعاج الامتحان. 5-نقص مهارات الامتحان. 6-اضطراب أخذ الامتحان.

12- مقياس المكوّنات الإدراكية للقلق الموضوعي:

أعدت فوقيّة حسن رضوان سنة 2004 مقياس المكوّنات الإدراكية للقلق الموضوعي الذي يتكوّن من 47 عبارة أمام كل عبارة خمسة خيارات هي: (لا تصف حالتي، تصف حالتي، الحالة معتدلة، الحالة قويّة تصف حالتي جيّد جداً). ويقيس هذا المقياس بعدين أساسيين كمكوّنات أساسية للقلق كحالة وهما: الانزعاج والانفعال (رضوان، 2004، ص ص 1-19).

عاشراً: بعض التقنيات الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

تعددت التقنيات الإرشادية التي تساعد على خفض قلق الامتحان ومنها ما يلي:

1- تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات:

ذكر (أبو عزب، 2008، ص 64) أن هذه التقنية الإرشادية تتمثل في:

- إن فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.

- معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.

- فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.

- التدريب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

2- مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات (أسلوب توكيد الذات):

يرى (أبو عزب، 2008، ص 65) أن هذا الأسلوب الإرشادي يظهر في الجوانب التالية:

- تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.

- تقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح.

3- تنظيم الوقت:

أشار (قدوري وتارزولت، 2015، ص 227) إلى أن التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان غالباً ما

يتصرفون بسلوك غير فاعل، وذلك من خلال دراستهم على مدار الساعة أو دراستهم فقط في موسم

الامتحانات. وهنا يشعر الطالب بأن الوقت لا يكفيهِ ويشعر بالضغط وفي هذه الحالة من الضروري التمرن

على التعامل الفاعل أو المنتج مع الوقت، وإن التحكم في الوقت يعني السيطرة على الموقف تفيد في هدم

الحاجز وتقوية مشاعر الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية، وهذا ما ينعكس ايجابياً على موقف الامتحان.

4- الحديث الإيجابي مع الذات:

أشار (قدوري وتارزولت، 2015، ص 226) أيضاً إلى أن الحديث الإيجابي مع الذات يكون بالكف عن

استخدام التعليقات السلبية للقلق عند الحديث مع الذات، وكذلك استخدام عبارات ايجابية في حديث التلميذ

مع نفسه، ويمكن استخدام هذه التقنية وحدها أو مع الاسترخاء.

5- التدريب على الاسترخاء:

يرى (رضوان، 2007، ص 284) أن حالة التوتر العالي هي حالة تميز الطلاب قبل الامتحان والتدريب

على الاسترخاء وتعلم تقنياته مهم جداً، ويجب أن يكون الاسترخاء فاعلاً يعيد تجديد الطاقة وشحنها.

ومن طرق الاسترخاء الكثيرة نجد: طرق التأمل والاسترخاء الذاتي والاسترخاء العضلي وهي تقنيات يسهل

تعلمها وتحتاج إلى تدريب متخصص.

6- تحسين عادات الدراسة السيئة:

ورد في (قدوري وتارزولت، 2015، ص ص 227-228) أن هذه التقنية الإرشادية تؤدي إلى:

- تحميل الطلبة المسؤولية والاعتماد على النفس.
- تدريب الطلبة على إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعدم تأجيل.
- تشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاستكشاف.
- تشجيع الطلبة على الاختبار والتقويم الذاتي المستمرين.

7- التقليل التدريجي للحساسية:

ذكر (أبو عزب، 2008، ص 65) أن هذه التقنية تستخدم في حالات القلق أو الخوف، وتستند إلى فرضية مفادها محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف والقلق) من خلال إحداث استجابة مضادة لها. فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد، وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل. فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشتمل هذه التقنية على ثلاث خطوات هي:

- 1- إعداد هرم القلق لدى المسترشد: حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث على القلق لديه وهو في حالة الاسترخاء التام ويتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءاً بأقلها إثارة وانتهاءً بأشدّها إثارة.
- 2- الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه.

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

8- التدريب على مهارات أداء الامتحان:

ورد في (قدوري وتارزولت، 2015، ص 228) أن الامتحان موقف تعليمي لا بد من الاهتمام به وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل النجاح والتفوق، وعلى هذا يرى المختصون في هذا المجال إلى أنه لا بد من اكتساب بعض المهارات منها ما يلي:

1.8- مهارة المراجعة:

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

- تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات.
- مراجعة هذه الملاحظات دورياً والتلخيص قدر المستطاع.
- المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.
- تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولاً.
- تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة.

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

-استخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة.

2.8-مهارة الاستعداد للامتحان:

لابد للطالب المقبل على الامتحان الاستعداد الجيد وإتباع خطوات مهمة للاستعداد الأمثل وهي:

-عدم السهر طويلا لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويفقد التركيز.

-الابتعاد عن شرب المنبهات (شاي، قهوة) لأنها تؤثر على تركيز واستيعاب الطالب.

-أخذ قسط وافر من النوم لأنه يريح الجسم والعقل ويجدد نشاط الإنسان وحيويته.

-المحافظة على وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال مع موقف الامتحان وكذلك

المحافظة على الاتزان الانفعالي والابتعاد عن التوتر والقلق.

3.8-مهارة أداء الامتحان:

-الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعليمات التي تلقى على

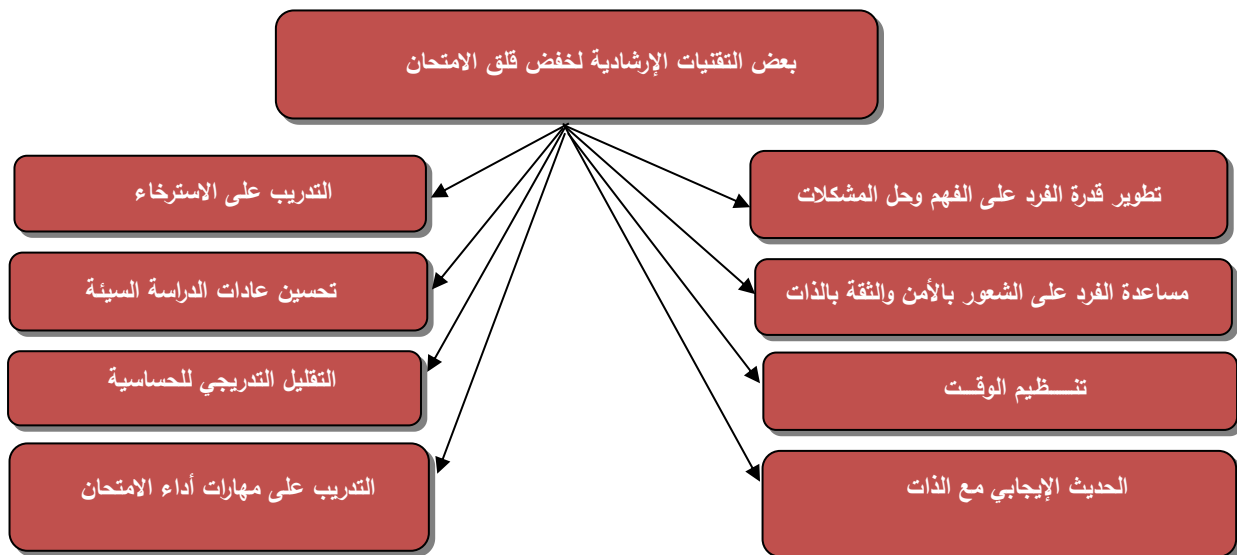
الطالب من لجنة سير الامتحان.

-الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الإجابة والتزام آداب الامتحان.

-عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام أثناء الامتحانات.

-يحتاج الامتحان نوعاً من الجهد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها، وحسن

اختيار الأسئلة وحسن الإجابة عليها.



شكل رقم (8) بعض التقنيات الإرشادية لخفض قلق الامتحان (من تصميم الطالبين)

حادي عشر: الفروق في قلق الامتحان بين الجنسين:

ورد في صرداوي (2008، ص ص 245-246) وملاك (2018، ص ص 118-121) أنه من خلال استقراء عدد من الدراسات التي تناولت الفروق في قلق الامتحان بين الجنسين نلاحظ وجود فئتين من الدراسات وهما:

1-الفئة الأولى: وتشمل مجموع الدراسات التي كشفت عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الجنسين:

- دراسة عبد الرحمان عيسوي (1974) التي أجريت على طلاب جامعيين من الجنسين وجدت أن الطالبات الجامعيات أكثر قلقاً وخوفاً من الامتحان من الطلاب الذكور.
- دراسة أبو صبحه (1974) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في قلق الاختبار، حيث أظهر الذكور انخفاضاً في متوسط درجات قلق الاختبار بالمقارنة إلى الإناث.
- دراسة (Jacko & Hacke,1974) التي أجريت على المراهقين المتمدرسين بالتعليم الثانوي بينت أن التلميذات المراهقات أظهرن ارتفاعاً في متوسط درجات قلق الامتحان بالمقارنة إلى المراهقين الذكور.
- دراسة (Spielberger,1980) التي أشارت إلى أن تلميذات مرحلة التعليم الثانوي كن أعلى درجة في قلق الامتحان من التلاميذ الذكور.
- دراسة (Bender & Betz,1981) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من تلاميذ التعليم الثانوي لصالح الذكور.
- دراسة (Couch,1983) التي أجريت على طلبة جامعيين توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً حيث أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في قلق الامتحان المساعد، في حين أن الإناث أظهرن تفوقاً على الذكور في قلق الامتحان المعوق.
- دراسة أبوزينة (1984) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور ذوي القلق المنخفض على قلق الاختبار في الرياضيات.
- دراسة (Depreew,1984) التي كشفت عن وجود فروق دالة لصالح الطالبات ذوات قلق الاختبار المرتفع بارتفاع درجات القلق العام وعدم الاستقرار وشدة الحساسية.
- دراسة (Harvill,1986) التي أجريت على عينة من طلاب وطالبات كلية الطب، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان، حيث أظهرت الطالبات ارتفاعاً في درجات قلق الامتحان مقارنة بالذكور.
- دراسة (Stoner & Spencer,1986) التي أجريت على عينة مكونة من 75 ذكر و 75 أنثى. وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق في قلق حالة (قلق الامتحان) وأظهرت الإناث قلقاً مرتفعاً في الامتحان مقارنة بالذكور.
- دراسة الهابط (1986) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة

لصالح الإناث.

-دراسة شعيب (1987) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ذوي التخصصات العلمية والأدبية وبين الجنسين.

-دراسة (Hembree,1988) التي قامت بتحليل نتائج 562 دراسة تمت في مجال القلق أثناء الامتحان وعملية التقويم عموماً، وانتهت نتائجها إلى أن الإناث كن أعلى في مستوى قلق الامتحان من الذكور، وأن الفروق طفيفة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي ثم تتزايد تدريجياً وتبلغ ذروتها بين الجنسين في الصف الخامس ابتدائي والثاني ثانوي ثم تتناقص هذه الفروق تدريجياً في نهاية مرحلة التعليم الثانوي وما بعدها.

-دراسة أبو زيتون (1988) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي بمنطقة إربد، حيث كشفت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين.

-دراسة محمد الطيب (1988) التي أشارت إلى زيادة متوسط درجات قلق الامتحان لدى الإناث عن متوسط درجات الذكور.

-دراسة (Horn & Dolinger,1989) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان لصالح الإناث.

-دراسة أبو مصطفى (1990) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي بمنطقة أم دورمان بجمهورية السودان، حيث كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الجنسين.

-دراسة مغاوري مرزوق (1991) التي أجريت على 100 تلميذاً و 100 تلميذة من الصف الرابع ابتدائي وجدت أن هناك فروق في قلق الامتحان بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة عبد الخالق والنيال (1991) التي بينت نتائجها وجود فروق دالة بين الجنسين في قلق الامتحان حيث تبدي الإناث ارتفاعاً في درجات قلق الامتحان خلال أدائهن الامتحان.

-دراسة (Brown,1991) التي أشارت إلى أن الجنس يؤثر في زيادة قلق الامتحان ولصالح الإناث.

-دراسة الصفتي (1995) التي كشفت عن وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة السيد (1995) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة (Hunsley,1995) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين، حيث أن الطلبة الذين لهم قلق امتحان مرتفع كان أدائهم الأكاديمي سيئاً للغاية.

-دراسة الزغبى (1997) التي أسفرت نتائجها أن الإناث أظهرن درجات عالية في قلق الامتحان بالمقارنة إلى الذكور.

-دراسة فرح (1997) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ التعليم الثانوي.

- دراسة (Hest,1999) التي أجريت على 210 من طلاب الجامعة حيث توصلت الباحثة إلى وجود فروق بين الجنسين في قلق الامتحان، وأن الذكور كانوا أكثر قلقاً اتجاه الفشل من الإناث.
- دراسة العجمي (1999) التي بينت أن طالبات كلية التربية تعانين من ارتفاع في درجة قلق الامتحان.
- دراسة جودت أحمد سعادة (2001) التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الاختبار، حيث الإناث يتميزن بارتفاع في متوسط درجات قلق الاختبار مقارنة بالذكور.
- دراسة نصرة جلجل (2001) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان، حيث يتميزن الإناث بدرجات مرتفعة عن الذكور.
- دراسة (Shermis, Muzmara & Bubliz,2001) التي أجريت على طلاب الجامعة، حيث أسفرت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى قلق الاختبار الإلكتروني.
- دراسة نائل إبراهيم أبو عزب (2008) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين في قلق الامتحان بمحافظة غزة بدولة فلسطين.
- دراسة عبد الحكيم المخلافي (2008) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من طلاب كلية صنعاء باليمن، حيث أظهرت ارتفاعاً في الدرجة الكلية على المقياس مقارنة بالطلاب الذكور.
- دراسة إيمان فضل عبد ربه (2008) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في قلق الاختبار بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، حيث كانت الإناث أكثر ارتفاعاً درجات قلق الاختبار مقارنة بالذكور.
- دراسة السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2010) التي كشفت عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان حيث أظهرت التلميذات درجات عالية في قلق الامتحان بالمقارنة إلى التلاميذ الذكور.
- دراسة محمد وعبد الكريم قريشي (2013) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الجنسين من تلاميذ التعليم الثانوي، حيث أظهرت الإناث ارتفاعاً في الدرجة الكلية مقارنة بالذكور.
- دراسة محمد الساسي الشايب (2013) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الجنسين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية ورقلة، حيث كانت للإناث درجات عالية عن الذكور.
- دراسة حياة لموشي (2016) التي بينت وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الجنسين من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية البليدة، حيث أظهرت الإناث قلقاً أعلى في الامتحان من الذكور.
- دراسة نسيمة ملاك (2018) التي أجريت على عينة قوامها 400 فرداً بواقع 152 من الذكور و 248 من الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين، حيث كانت الإناث أكثر قلقاً في الامتحان من زملائهن الذكور.

-دراسة فريد شوبيل (2018) التي تناولت العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا بولاية تلمسان، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الجنسين، حيث كان للإناث ارتفاع في درجات قلق الامتحان عن الذكور.

2-الفئة الثانية: وتشمل مجموع الدراسات التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الجنسين:

-دراسة أبو مرق (1988) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين من تلاميذ التعليم الثانوي بمكة المكرمة.

-دراسة سيد الطواب (1992) التي بينت أن قلق الامتحان لا يختلف باختلاف الجنس.

-دراسة (Tunks,1997) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

-دراسة (Otomo,1998) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

-دراسة ريم بنت سالم الكريديس (2000) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في قلق الاختبار بين طالبات كلية التربية لإعداد معلمات مرحلة التعليم الابتدائي بمكة المكرمة.

-دراسة فؤاد علي العاجز (2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين طلاب الجامعة من الجنسين.

-دراسة نعيمة غزال وبن زاهي منصور (2014) التي أظهرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قلق الامتحان بين تلاميذ التعليم الثانوي من الذكور والإناث.

-دراسة محمد علي محمد وربيح محمد عبد الرحيم (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية بجامعة بخت الرضا بجمهورية السودان.

-تعقيب على الدراسات السابقة:

نستنتج مما تقدم أن نتائج هذه الدراسات جاءت متضاربة ومتناقضة ولم تحسم بعد مسألة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، حيث توصلت نتائج دراسات - كل من عبد الرحمان عيسوي (1974)،

وأبو صبحه (1974) و (Jacko & Hacke,1974) و (Spielberger,1980) و (Bender & Betz,1981)

و (Couch,1983) وأبوزينة (1984) و (Depreew,1984) و (Harvill,1986) و (Stoner & Spencer,1986)

والهابط (1986) وشعيب (1987) و (Hembree,1988) وأبو زيتون (1988) ومحمد الطيب (1988)

و (Horn & Dolinger,1989) وأبو مصطفى (1990) ومغاري مرزوق (1991) وعبد الخالق والنيال (1991)

و (Brown,1991) والصفطي (1995) والسيد (1995) و (Hunsley,1995) والزغي (1997) وفرح (1997)

و (Hest,1999) والعجمي (1999) وجودت أحمد سعادة (2001) ونصرة جلجل (2001) و (Shermis,

Muzmara & Bubliz,2001) ونائل إبراهيم أبو عزب (2008) وعبد الحكيم المخلافي (2008)

وإيمان فضل عبد ربه (2008) والسيد مصطفى السنباطي وآخرون (2010) ومحمد وعبد الكريم قريشي (2013) ومحمد الساسي الشايب (2013) وحياة لموشي (2016) ونسيمة ملاك (2018) وفريد شويل (2018) إلى وجود فروق دالة ولصالح الإناث، بينما عدد آخر من الدراسات لم تتوصل نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين، وهي دراسات أبو مرق (1988) وسيد الطواب (1992) و (Tunks,1997) و (Otomo,1998) وريم بنت سالم الكريديس (2000) وفؤاد علي العاجز (2008) ونعيمة غزال وبن زاهي منصور (2014) ومحمد علي محمد وريم محمد عبد الرحيم (2014)، ولعل هذا قد يرجع إلى جوانب معينة منها:

- اختلاف الأطر النظرية للباحثين الذين قدموا تعريفات متباينة لقلق الامتحان والذين وضعوا نظريات و نماذج نظرية متباينة أيضاً.
- تباين واضح في طبيعة المجتمعات والبيئات التي أجريت بها هذه الدراسات، وتباين الإطار الحضاري والثقافي التي تميزها.
- تباين في الفترة الزمنية التي تمت فيها هذه الدراسات، حيث أن تلك التي أجريت في السبعينات والثمانيات والتسعينات تختلف عن تلك التي أجريت في الألفية الثالثة.
- تباين في نوع العينة المختارة لإجراء الدراسات الميدانية.
- وقد استفادت الطالبتان من هذه الدراسات التي تناولت الفروق في قلق الامتحان بين الذكور والإناث في إثراء الفصل النظري المتعلق بقلق الامتحان وعناصره، اختيار الأداة المناسبة لقياس قلق الامتحان، المنهج العلمي المتبع، ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.
- خلاصة:

يعد قلق الامتحان من بين المشكلات الدراسية التي يواجهها المتعلمون، كما يعد ظاهرة سلوكية ومعرفية تجمع بين النمطين السلوكي والظاهري والمعرفي المستتر وله جانبان: جانب ايجابي مُحفّز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل. فهو يعمل كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان. وجانب سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه. فهو يعمل كمعرقّل لسلوك الفرد ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان وهذا النوع الأخير يحتاج إلى تدخل إرشادي متخصص للتعامل معه وترشيده وعلاجه للتقليل من تأثيره في مستوى أداء وإنجاز الفرد. ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد، وبين عوامل الموقف الاختباري، وتجتمع هذه العوامل لتدعم المكونات المعرفية التي بدورها تُحفّز المكونات الانفعالية وتظهر بعض المظاهر النفسية، كنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف والعصبية الشديدة، وبعض المظاهر الفيزيولوجية كسرعة ضربات القلب وتقلص المعدة وارتعاش اليدين وتسبب العرق والإغماء وكلها وسائل تكيف سلبية يلجأ إليها الفرد لتجنب موقف الامتحان.

الفصل الثالث: الثقة بالنفس

تمهيد

أولاً: مفهوم الثقة بالنفس.

ثانياً: أهمية الثقة بالنفس.

ثالثاً: النظريات المفسرة للثقة بالنفس

رابعاً: الثقة بالنفس في البيئة المدرسية.

خامساً: مقومات الثقة بالنفس.

سادساً: مظاهر الثقة بالنفس.

سابعاً: خطوات بناء الثقة بالنفس.

ثامناً: تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين.

تاسعاً: العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس.

عاشراً: معوقات اكتساب الثقة بالنفس.

الحادي عشر: الدراسات السابقة.

خلاصة.

-تمهيد:

تعتبر الثقة بالنفس من أهم السمات الانفعالية التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتعامل معها حيث يحرص الوالدان على غرسها وتنميتها في الأبناء نظراً لكونها من الركائز الأساسية في تحقيق التوافق النفسي وتحقيق النجاح وبلوغ معايير التميز.

أولاً: مفهوم الثقة بالنفس

1-لغة:

هي مصدر قولك وثق به، يثق وثاقَةً وثقةً أيّ ائتمنه. والوثيقة في الأمر: إحكامه والأخذ بالثقة وكذلك الميثاق والمواثقة هي المعاهدة. والوثيق هو الشيء المحكم وهو العهد، وفي الأصل هو حبل أو قيد يشد به الأسير أو الدابة (عن رجب، 2009، ص 9).
وعرّف المنجد (Larousse,2008) الثقة بالنفس بأنها: "إحساس الشخص بالأمان والراحة في تعامله مع الآخرين والوضعيات، والشخص الوثاق من نفسه متأكد من كفاءاته وقدراته" (Larousse,2008,p149).

2-اصطلاحاً:

اختلف العلماء في تحديد مصطلح الثقة بالنفس، ويرجع ذلك إلى كون مفهوم الثقة بالنفس مثل غيره من المفاهيم يواجه ازدواجية في تحديده كمصطلح علمي متفق عليه، حيث أطلق عليه بعض الباحثين مصطلح تقدير الذات، والبعض الآخر السلوك التوكيدي، وغيرهم الكفاية النفسية الاجتماعية. وظهرت تعريفات عديدة ومتنوعة لمجموعة من الباحثين وجاءت على النحو التالي:

-عرّف (Harold Fenek,1969) الثقة بالنفس بأنها: "تجاهل الفرد الانتقادات والتأويلات عن شخصيته التي تدعمها الخبرة والتجارب الشخصية التي كونها خلال تعامله مع الناس والأشياء"(عن نايت عثمان، 2012 ص 68).

-وعرّفها أبوعلام (1977) بأنها: "اتجاه الفرد نحو كفاءته النفسية والاجتماعية والذي يتضمن اتجاه الفرد نحو قدرته على تحقيق حاجته ومواجهته لمتطلباته البيئية وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه"(أبوعلام، 1978، ص 142).

-ويرى (Giordano & Dusek,1978) أن الثقة بالنفس تدل على الشعور الذاتي للفرد بإمكاناته وقدراته على مواجهة الأمور المختلفة في الحياة، وتنمو هذه الثقة من خلال تحقيق الأهداف الشخصية التي تبدأ كأفكار في ذهن الفرد وتجد طريقها إلى أرض الواقع بالتخطيط والاستفادة (عن عسكر، 2000، ص 157).

-وعرّفها (Garry Hornby,1984) بأنها: "ثقة المرء بنفسه وغالباً ما تكون بشكل اعتماد الفرد على قواه الخاصة"(Hornby,1984,p218).

- وعرّفها البدراني (1986) بأنها: "سمة من سمات تكامل الشخصية تتمثل باتجاه الفرد نحو الذات ونحو الآخرين وإيمانه بقابلياته الخاصة"(البدراني، 1986، ص 27).
- وعرّفها الكبيسي (1987) بأنها: "إيمان الفرد بنفسه وبإمكاناته وقدراته والاعتماد عليها في تسيير أموره والإحساس بالأمن والاطمئنان النفسي وعدم الشعور بالنقص والخجل في المواقف الاجتماعية من نقد الآخرين له ومناقشة مشكلاته وعدم التردد بالبدء في ممارسة أعماله خوفاً أو طلباً للمساعدة والشعور بأنه مقبول من الآخرين"(الكبيسي، 1987، ص 213).
- وعرّفها الشرنوبي (1988) بأنها: "اعتزاز الفرد بذاته وخلوه من مشاعر الدونية وتقديره المعتدل لذاته وثقته بنفسه، ويميل الشخص منخفض الثقة بالنفس إلى أن يكون حساساً بنفسه لدرجة تعوقه عن التوافق مع الآخرين وهو يميل إلى الشعور بالنقيض"(عن بلال، 2014، ص 41).
- وعرّفها علي الجسماني ويحي علي محمد (1988) بأنها: "إحساس الفرد بحقيقة كيانه وإدراكه لواقع قدراته والتطلع إلى تحقيق طموحاته وحسن التوافق النفسي وما ينشأ عنه من توافق اجتماعي ينعكس على عمله وسلوكه" (الجسماني وعلي محمد، 1988، ص 143).
- وعرّفها (Shrauger,1990) بأنها: "إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على التعامل بفعالية مع المواقف المختلفة" (عن بلال، 2014، ص، 44).
- وعرّفها قواسمة وعدنان (1993) بأنها: "سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقاب والظروف المختلفة مستخدماً أقصى ما تتيحه له إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة مما يشجع على النمو النفسي السوي وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي" (قواسمة وعدنان، 1993، ص 37).
- وعرّفها (Dubrine,1994) بأنها: "اعتقاد المرء بقدرته على تحقيق الأهداف التي يريدها في كثير من المواقف أو في موقف معين" (Dubrine ,1994 ,p 430).
- وعرّفها (Virginia Satir,1995) بأنها: "إحساس ينبع طبيعياً من عملية تقدير الذات. فإذا كان هذا الأخير هو نتاج حكم وتقييم معرفي لذواتنا، فإن الثقة بالنفس هي إحساس بالأمان والراحة النابعين عن التأكد السار بامتلاك القدرات اللازمة للاعتماد على الذات ومواجهة التحديات (In,De Saint Paul,2004,p19).
- وأشار أسعد يوسف ميخائيل (1997) إلى الثقة بالنفس على أنها: "موقف يتخذه الشخص من نفسه ومن العالم المحيط به وهو موقف غير عشوائي، بل موقف واع فيه فكر واضح ورؤية جلية للواقع النفسي الخارجي المحيط بالشخص بما يتضمنه ذلك الواقع الخارجي من أشياء وموضوعات وأشخاص" (ميخائيل، 1997، ص، 35).
- وذكر (Paul Pasveer,1997) أن الثقة بالنفس هي القبول غير الخاضع للجدل-غير المشروط-لقيمة

الفرد وأفكاره ومشاعره الفطرية وغرائزه وانفعالاته باعتبارها مؤشرات حقيقية وصادقة للخبرة الذاتية للفرد. فالثقة بالنفس تعبر عن الإحساس الصادق بما أنت عليه بالفعل وأن تشعر بما أنت عليه فعلاً (I am who I am and feel what feel) * (عن حسيب، 2009، ص 928).

-وعرّفها علي محمود شعيب (1998) بأنها: " اتجاه الفرد نحو كفاءته النفسية والاجتماعية واتجاه الفرد نحو قدرته على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه" (شعيب، 1998، ص 35).

-وعرّفها النعيمي (1999) بأنها: " سمة من سمات تكامل الشخصية، بواسطتها يستطيع الفرد مواجهة الآخرين والاعتماد على نفسه وممارسة أعماله دون خوف أو تردد أو عدم شعور بالنقص أو الخجل أمام الآخرين " (عن الجواري، 2001، ص 16).

-واعتبرت أمل المخزومي (2003) الثقة بالنفس على أنها: " احدى سمات الشخصية الأساسية التي يبدأ تكوينها منذ نشأة الفرد وأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتكيف الفرد نفسياً واجتماعياً وتعتمد اعتماداً كلياً على مقوماته العقلية والجسمية والنفسية" (المخزومي، 2003، ص 123).

-وعرّفها ماهر محمود (2003) بأنها: " شعور الفرد بتقبل الآخرين له وشعوره بالكفاءة والجاذبية والقناعة وعدم التمرکز حول الذات" (عن بلال، 2014، ص 44).

-وعرّف فريح عويد العنزي (2004) الثقة بالنفس بأنها: " قدرة الفرد على أن يستجيب استجابات توافقية تجاه المثيرات التي تواجهه، وإدراكه تقبل الآخرين له وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة" (العنزي، 2004، ص 39).

وعرّفها الدفاعي (2004) بأنها: " إيمان الفرد بقدراته في تسيير أموره دون خوف وبلوغ أهدافه وتقبله لذاته كما هي واعتقاده بأنه جدير بتقدير الآخرين" (الدفاعي، 2004، ص 19).

-وعرّفها الغامدي (2009) بأنها: "سمة هامة تمثل مظهراً من مظاهر صحة الفرد النفسية وفقدانها أو ضعفها يؤدي بالفرد إلى سلوك انسحابي كرد فعل دفاعي يفعله الفرد ليقفل حدة التوتر والقلق الذي يعتريه نتيجة انخفاضها لديه" (الغامدي، 2009، ص 87).

-ويرى محمد عبد التواب (2010) أن الثقة بالنفس تعد سمة مكتسبة تتطور بتطور نمو الفرد ومن خلال خبراته ومن مواقف الحياة التي يواجهها (عبد التواب، 2010، ص 360).

وعرّفها (Guilford) بأنها: " اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية وأنها ترتبط بميل الفرد إلى الإقدام نحو البيئة أو التراجع عنها" (عن العنزي، 2004، ص 377).

* I am who I am and feel what feel : Je suis comme je suis et je ressens ce que je ressens.

أنا كما أنا وأشعر بما أشعر به.

-تعقيب على التعريفات السابقة:

نلاحظ مما سبق أن التعريفات التي تناولت مفهوم الثقة بالنفس متعددة ومتنوعة وتمحورت حول تميّز الفرد الواثق بنفسه عن غيره من الناس بالعديد من الخصائص والمواصفات ذات العلاقة بالقدرات والمهارات. ورغم الاختلاف في وجهات نظر الباحثين حول مدلول الثقة بالنفس إلا أنها تتفق في الجوانب التالية:

-سمة مكتسبة منذ الصغر تنشأ مع الفرد من خلال قناعته بذاته، ومن خلال الأفراد والمواقف المحيطة به.

-تشكل الثقة بالنفس جانباً إيجابياً في شخصية الفرد وهي مظهر من مظاهر الصحة النفسية.

-إنها سمة يستطيع بها الفرد إعلاء الذات أو إذلالها، من خلال تقدير الإمكانيات والقدرات، والتقدير الواقعي دون مبالغة أو نقصان، ففي الحالتين تدمير للشخصية المتزنة.

- هناك اتفاق على أن الثقة بالنفس تتضمن الجانب الإدراكي المعرفي والجانب السلوكي.

فالجانب الإدراكي يتمثل في إدراك الفرد لكفاءته وقدراته ومعرفته للمهارات التي يمتلكها مع معرفته لحدود تلك القدرات وتقبله لها، واقتناعه أن هذه الإمكانيات هي من عند الله سبحانه وتعالى وتقبله لها ولذاته.

أما الجانب السلوكي فيتبلور في ترجمة هذه المعتقدات الإيجابية عن الذات إلى أفعال سلوكية ومظاهر حركية تعكس مدى ثقة الفرد بنفسه من خلال قدرته على التعامل بفاعلية وتوافق وانسجام مع المواقف الحياتية التي يعيشها.

-إن الثقة بالنفس تبدأ بمعتقدات إيجابية عن الذات يتبعها رضا وتقبل لذاته، ليتبلور هذا الاعتقاد وهذا الرضا إلى أفعال وحركات سلوكية ظاهرة تتم عن ثقة الفرد بنفسه.

- الثقة بالنفس ميزة أساسية من مميزات الشخصية السوية، فهي أساس الاتزان النفسي والاحساس بالتماسك والرضا الذاتي وترتبط بالتوافق مع الذات ومع الآخرين، ومع مختلف المواقف.

وبناء على ما سبق، فإن البحث الحالي يتبنى تعريف (Shrauger,1990) الذي يرى أن الثقة بالنفس هي إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على التعامل بفعالية مع المواقف المختلفة.

ثانياً: أهمية الثقة بالنفس

يرى أسعد يوسف ميخائيل (1997، ص 32) أن أهمية الثقة بالنفس تتجلى في النقاط التالية:

1-تحقيق التوافق النفسي:

هناك علاقة وثيقة بين الثقة بالنفس والصحة النفسية وكذلك الاحساس بالسعادة. فالسعادة حالة من الارتياح النفسي تعتمد وبصفة أساسية على الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس، فليس من الممكن أن يشعر فرد ما بالاطمئنان إلا إذا توفرت له هذه الثقة. والشخص المتوافق نفسياً هو الذي يستمتع بثقته بنفسه.

أما غير الواثق من نفسه فيكون غير متوافق مع نفسه ومع غيره وبالتالي يصبح عرضةً في أي لحظة للاضطراب. فهي تحمي صاحبها من التصرفات العدوانية.

2- استمرار اكتساب الخبرة:

يولد الانسان بغير خبرة وتتضمن هذه الخبرة نوعان: خبرات لاشعورية ولا إرادية وخبرات شعورية وإرادية ومن أهم العوامل التي تساعد على اكتساب الخبرات الشعورية والارادية، إرادة الفرد في اكتسابها والتمرن عليها، إلى جانب تمتعه بقدر معين من الثقة بالنفس. فبغير توفر حد أدنى من هذه الثقة لن يستطيع اكتساب أيّ خبرات جديدة.

3- النجاح في العمل:

إن الايمان بالقدره على أداء العمل هو من أهم العوامل المؤدية إلى النجاح فيه. والفرد الذي لا يستطيع أن يؤمن بقدرته على الأداء، ولا يستطيع بدوره أن ينهض بأعباء العمل المطلوب منه أداءه. فالإحساس بالقصور عن أداء العمل ينتهي به إلى التخاذل، ومن ثم فإنه لا يستطيع أن يبذل الجهد المطلوب لإنجازه حتى وإن بذل جهداً مضاعفاً فإنه لن يكون متقناً للعمل، بل يأتي جهده مشتتاً وبعيداً عن المسعى الصحيح، وهنا لا يكفي بأن يكون الفرد ملماً بالعمليات المعرفية وبالمهارات اللازمة لأداء العمل، بل الأهم من ذلك أن يكون مشحوناً بإيمانه بنفسه وبقدرته على الأداء. ولكي يكون العمل ناجحاً يتطلب ذلك أن يكون القائم به متمتعاً بالاتزان الانفعالي، حيث أن العلاقة بين الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي علاقة وثيقة للغاية، لذا يمكن القول بأن الاتزان الانفعالي حالة من حالات الثقة بالنفس.

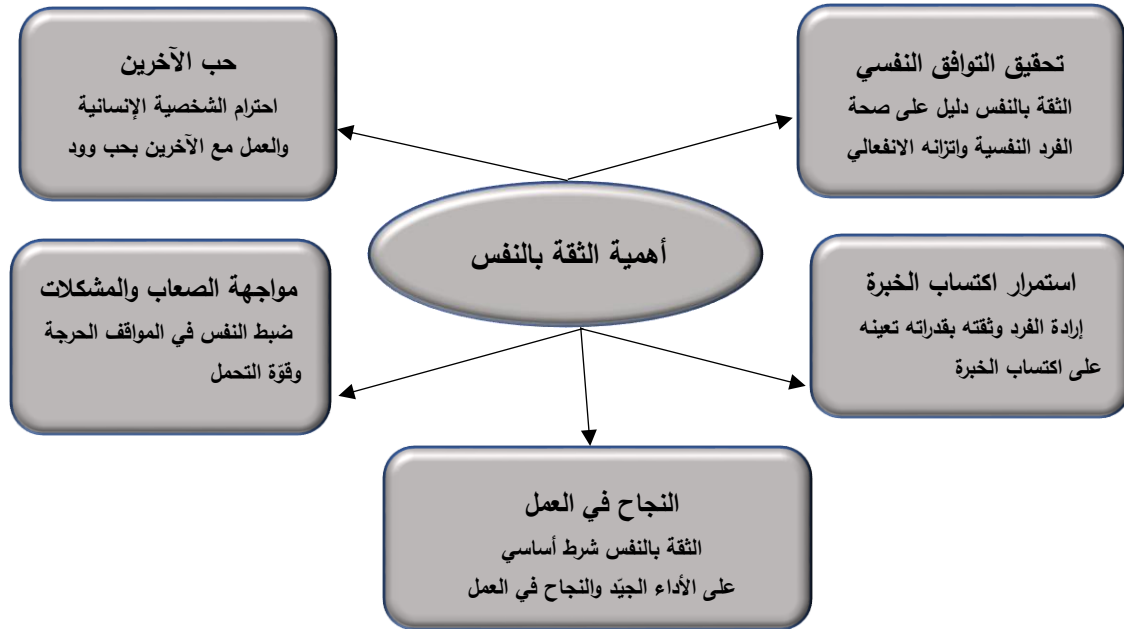
4- حب الآخرين:

إن حب الناس لنا شيء عزيز لأنفسنا، فبغير حب الآخرين وبغير حبنا لهم لا نستطيع الاحساس بكياننا الإنساني، ذلك أن اكتمال وجودنا الانساني الاجتماعي لا يأتي لنا إلا إذا تبادلنا مع من حولنا الحب. فالشخصيات الواقعة من نفسها لا تتخذ من حب الناس وسيلة للاستمتاع الشخصي ولا تجعل من تقصير حب الناس لهم مدعاة للشعور بالألم. فحب الفرد الواصل من نفسه للآخرين واستقباله حبهم له يقوم أساساً على احترام الشخصية الإنسانية. إن الثقة بالنفس تستلزم تلبس الشخص بالحب وعدم الكراهية إليه، ويكون هذا الحب نابعاً من ذاته ومُشعاً على غيره.

5- مواجهة الصعاب والمشكلات:

إن الحياة لا تسير وفق ما نهواه ولا تسير أمور حياتنا حسبما رسمنا في أذهاننا أو على النحو الذي علقنا به آمالنا، بل كثيراً ما يحدث عكس ما تخيلنا، وعلى نقيض ما توقعنا، وخلافاً لآمالنا التي وطنا النفس عليها. هنا تلعب الثقة بالنفس دوراً كبيراً وحاسماً في موقف الفرد من خلال المشكلات التي تعترض طريق حياته والصعاب التي تعرقل أهدافه التي رسمها لنفسه، والتي أناط بها آماله وعلق عليها مطامحه. فهي تكسبه قوة الاحتمال وطاقة ينفذ بها مراميه، ولا شك أن التغلب على الصعاب التي تجابهنا في الحياة والتوصل إلى الحلول ناجحة للمشكلات التي تصادفنا في سبيل تحقيق أهدافنا بحاجة ماسة إلى قوة احتمال وإلى طاقة نفسية كبيرة. هذه الطاقة هي بمثابة ضبط للنفس في المواقف الحرجة.

يمكن القول مما سبق أن للثقة بالنفس أهمية كبيرة في حياة الفرد كونها السبيل إلى تحقيق طموحاته وبلوغ أهدافه، كما أنها تؤثر في حالته النفسية. فهي تؤدي إلى تحقيق التكامل والالتزان النفسي لديه وتساعد على اكتساب الخبرات، وتمكّنه من النجاح في شتى المجالات وتيسر له سبل كسب مودة الآخرين وإعجابهم، بالإضافة إلى كونها سلاحاً يواجه بها مختلف الصعوبات التي قد تعترض طريقه.



شكل رقم (9) أهمية الثقة بالنفس (عن بلال، 2014، ص 79)

ثالثاً: النظريات المفسرة للثقة بالنفس:

لقد ظهرت نظريات متنوعة تناولت بالتفسير والتحليل موضوع الثقة بالنفس وهي:

1-النظرية التحليلية الفرويدية:

الثقة بالنفس في نظر أصحاب هذه النظرية ترتبط بالمتغيرات والدوافع التي تؤثر في سلوك الفرد وأفعاله خلال خبرات طفولته. وأن فكرة الجهاز النفسي الثلاثي الذي قدمه (Freud) توضح الأهمية السيكلوجية التي أولاها للثقة بالنفس، فمكونات الجهاز النفسي الثلاثي (الهو-الأنا-الأنا الأعلى) توضح الرغبة الداخلية لدى كل إنسان من أجل أن يكون على درجة عالية من الثقة بالنفس تؤهله لحل صرعاته وتحقيق السواء والتوافق.

وجاءت اسهامات (Adler) التي ركزت على مفاهيم الاهتمام الاجتماعي ومشاعر النقص التي تتشكل في مجملها هدفاً يسعى الفرد إلى النضال والسعي من أجل الكمال والتفوق، ولذلك فإن الثقة بالنفس تتأثر من خلال شعورنا بالنقص. ولكل فرد أسلوبه الخاص الذي ينتهجه ليصل إلى التحقيق النفسي الاجتماعي المتفوق والذي أطلق عليه (Adler) "أسلوب الحياة" الذي يتأثر بالتركيبية الأسرية الاجتماعية. إن أسلوب الحياة في تصوّر هذا الباحث هو مستوى عالٍ من مستويات الثقة بالنفس والذي يستطيع الفرد من خلاله الوصول إلى الشخصية المتكاملة المحققة لذاتها (عن العزة وجودت، 1999، ص 31).

وتناول (Young) الثقة بالنفس تحت مفهوم تحقيق الذات، حيث يشير زهران إلى أن (Young) يصر على أهمية الذات كجهاز مركزي للشخصية يضفي عليها وحدتها وتوازنها وثباتها وأنها تحرك وتنظم السلوك (عن زهران، 2002، ص 124).

2- النظرية الانسانية:

يعتبر مصطلح الثقة بالنفس عند أصحاب هذه النظرية المحور الأساسي، حيث ينظر هؤلاء الباحثون بزعامة (Rogers & Maslow) إلى الفرد على أنه كائن فعال وقادر على التأثير والتأثر. فعندما تتاح له الفرصة والحرية الكاملة يمكنه الوثوق بنفسه والاعتماد عليها، وأي قيود على حريته وقدرته قد تؤدي به إلى زعزعة ثقته بنفسه وبالأخرين، لذلك فهم يركزون على تدعيم إدراك الفرد لذاته وتبصيره بقدراته ومنحه الحرية في توجيه مستقبله، كما أنهم يدعون إلى تهيئة الظروف للمتعلمين لتحقيق أفضل نمو، وأن التربية والتعليم مسؤولة في مناهجها عن تقديم النشاطات التي تساعدهم على التفاعل وبذل الجهد والعطاء وتحمل المسؤولية ليصبح الطالب قادراً على توجيه ذاته والثقة فيها (عن نايت عثمان، 2012، ص 81). ويؤكد (Rogers, 1959) على العلاقة القوية بين السواء والتوافق النفسي والاجتماعي وبين ثقة الفرد في ذاته. لذلك فإن العملية الإرشادية وفقاً للاتجاه الإنساني تهدف إلى تحرير الطاقات الإيجابية الكامنة داخل الفرد (عن المفرجي، 2008، ص 33).

فإيمان (Rogers, 1959) بأهمية الثقة بالنفس جعله يطوّر من نظريته حتى أصبحت من أشهر النظريات النفسية. والمتتبع لفكرته الشهيرة التي تشير إلى أن: "أفضل طريقة لفهم السلوك الإنساني هي النظر إليه من الإطار الداخلي المرجعي للشخص نفسه".* فهو ينظر إلى الشخص الذي يثق في نفسه وفي أحكامه واختياراته والتي تعد على نفسه بأنه: "الإنسان الصحي" الذي يعمل بنشاط وفعالية. ويلاحظ أن (Rogers, 1959) قد اعتبر الثقة بالنفس مؤشراً على السواء والتوافق النفسي الاجتماعي وهذا ما جعل الثقة بالنفس محور طريقته في الإرشاد النفسي (عن بلال، 2014، ص 51).

وجاءت اسهامات (Maslow) مع ما ذهب إليه (Rogers, 1959)، حيث تمحورت اهتمامات (Maslow) على دراسة الأشخاص الأسوياء والعاديين وتوصل إلى خصائص الأشخاص الذين حققوا ذواتهم وجاءت الثقة بالنفس في مقدمة هذه الخصائص وأكثرها أهمية، ويقرر بأنه: "يتمتع الأفراد الذين حققوا قوتهم بثقتهم الكبيرة في أنفسهم وقدراتهم ورسالتهم في هذه الحياة فنجدهم يتفاعلون مع الآخرين عندما تكون لهم مهام معينة يسعون لتحقيقها ويظهرون قبولاً بالآخرين فهم يدركون عيوبهم ولا يتضايقون منها بل يقبلون بها" (عن بلال، 2014، ص 52).

*A person who has high self-worth that is has confidence and positive feelings about him or faces Challenges in life accepts failure and unhappiness at time and is open with people.

3- النظرية السلوكية:

يؤكد أصحاب هذه النظرية على أن الفرد يتأثر سلوكه بالبيئة التي يعيش فيها ويستجيب لها، ويركزون على تأثره بالمتغيرات البيئية الخارجية وليس المتغيرات البيئية الداخلية، كما أنهم يؤمنون بالسلوك المعزز المتعلم ويهملون السلوك غير المعزز والقابل للانطفاء، بالتالي يمكن تدعيم وتنمية ثقة الفرد بنفسه من خلال مبدأ التعزيز والانطفاء.

4- النظرية النفسية الاجتماعية:

جاءت هذه النظرية لتؤكد على أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية ونوعية العلاقات بين الفرد ومحيطه الانساني والاجتماعي الذي ينتمي إليه. إن نظرة هذا الاتجاه بزعامه (Horney) و (Fromm) و (Sullivan) تأثرت واستفادت من النظرية التحليلية الفرويدية، حيث أشارت أمل المخزومي إلى أن أصحاب هذا الاتجاه يؤكدون على العوامل الاجتماعية والثقافية وأن الفرد مخلوق اجتماعي يدفعه شعوره إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية بالاعتماد على النفس " (عن المخزومي، 2003، ص، 162). وترى (Horney) أن السلوك الانساني سلوك متعلم وأنه قابل للتغير وأن الإنسان في سلوكه يحاول أن يحقق لنفسه الأمن والرضا. كما أولت هذه الباحثة اهتماماً لتأثير البيئة في السلوك، حيث ركزت على العلاقات الشخصية. فترى أن أساليب التنشئة الأسرية السوية تعزز النمو السوي وتساعد على تحقيق الذات والثقة بها، وتشجيع الحب والاحترام، وأن تتجنب الأسرة استخدام السيطرة والتساهل المفرط والمتطلبات الزائدة لأنها تعيق حدوث النمو والسلوك السليمين (عن العزة وجودت، 1999، ص 39). وتناول (Fromm) الثقة بالنفس تحت مصطلح قريب منه وهو مصطلح الحب الذاتي، حيث أشار إلى أن الحب الذاتي مطلب ضروري لحب الآخرين. فمفهوم (Fromm) للحب الذاتي يوازن تأكيد (Rogers, 1959) على الانسجام ومناقشة (Maslow) للاحترام والتقدير الذاتي (عن بلال، 2014، ص 56). ونظر (Sullivan) للثقة بالنفس كأحد المكونات الأساسية في البناء الشخصي التي تعتمد على العلاقات الشخصية المتبادلة.

وقدم (Erikson) نموذجاً للفكر المتكامل الذي تناول الثقة بالنفس ويظهر ذلك من خلال ما توصل إليه في تقسيمه لمراحل النمو النفسية الاجتماعية، حيث أن أول مرحلة في المراحل التي ذكرها تسمى الثقة مقابل عدم الثقة. والجدول التالي يوضح هذه المراحل النفسية والاجتماعية للنمو وفقاً لنظريته. جدول رقم (2) مراحل النمو النفسي الاجتماعي عند (Erikson) (عن بلال، 2014، ص 58).

المرحلة الجنسية النفسية	المرحل النفسية الاجتماعية
1- المرحلة الشبقية. 2- المرحلة الشرجية.	1- الثقة مقابل عدم الثقة. 2- الاستقلالية مقابل الخجل والشك.
3- مرحلة الكمون. 4- المرحلة القضيبية.	3- المبادرة مقابل الشعور بالذنب. 4- الكفاية مقابل الشعور بالنقص.
5- المرحلة التناسلية (المراهقة).	5- هوية الأنا مقابل غموض الدور. 6- الألفة مقابل العزلة.
6- الرشد المبكر. 7- الرشد. 8- النضج.	7- التكاثر والتناسل مقابل الركود. 8- تكامل الانا مقابل اليأس.

وأشار (Erikson) إلى أن الفرد يمر خلال مراحل حياته بثمانية مراحل أساسية، وأنه خلال كل مرحلة يواجه بعض المشكلات التي يطلق عليها (Erikson): الأزمات والتي قد تؤدي إلى تكامل الشخصية أو تدهورها. وفي كل مرحلة توجد أزمة ناتجة عن النضج الفيزيولوجي والمطالب الاجتماعية، وفي حال الوصول إلى حلول مقبولة لهذه الأزمات أو المشكلات النفسية والاجتماعية تتحقق الهوية الشخصية كما ترتبط كل أزمة بغيرها من الأزمات (عن الأشول، 1997، ص، 123).

5- النظرية المعرفية:

تعتبر النظرية المعرفية من النظريات الحديثة في علم النفس عامةً، وفي الإرشاد النفسي خاصةً، وذلك لاهتمامها بالعمليات المعرفية في تفسيرها للسلوك السوي أو المرضي أو في علاج الاضطرابات النفسية. ومن الاتجاهات النظرية التي تنتمي إليها نجد الاتجاه العقلاني الانفعالي الذي طوره (Ellis)، حيث اعتبر الثقة بالنفس معياراً من المعايير الثلاثة عشر للشخصية السوية والذي يتمثل في تقبل الذات والثقة بالنفس (عن الخواجة، 2002، ص 279).

وجاءت اسهامات (Meichenbaum) لتركز على الحديث الداخلي أو ما يعرف باسم حديث الذات (التعليمات الذاتية)، حيث أشار إلى تأثيرها في السلوك وبالتالي فإن العملية الإرشادية تتضمن تطوير أساليب تستخدم لتوجيه ومراقبة ومراجعة وضبط السلوك، وبذلك أشار إلى أهمية تمتع الفرد بدرجة من الثقة بنفسه حتى يتمكن من أن تكون أحاديته الذاتية ايجابية (عن المفرجي، 2008، ص، 34). وجاءت اسهامات (Remy) لتكون أكثر النظريات المعرفية اهتماماً بثقة الفرد بنفسه ولعل هذا يرجع إلى تأثر (Remy) بالنظرية الانسانية وتحديداً (Rogers, 1959) ورؤيته عن مفهوم الذات، حيث نظر الى مفهوم الذات بأنه يتكوّن في الانطباعات والمعتقدات والقناعات المنظمة التي تشكل معرفة الفرد عن نفسه والتي تؤثر في علاقاته بالآخرين (عن بلال، 20014، ص58). وجاءت اسهامات (Beck) لتؤكد على العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك، وهذا يعني أن أنماط سلوكنا وانفعالاتنا مرهونة بمنظومة تكفيرنا التي تدخل فيها سماتنا الشخصية ومفهومنا لذاتها وثقتنا بأنفسنا. وبين محمد الشناوي أن رؤية (Beck) عن الفكرة القائلة إلى ما يفكر فيه الناس وما يقولونه حول أنفسهم وكذلك اتجاهاتهم وآرائهم ومثلهم إنما هي أمور هامة وذات صلة وثيقة بسلوكهم السوي أو المريض (عن بلال، 20014، ص58).

6- النظرية المعرفية الاجتماعية:

تعد نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات الهامة التي فسرت مصدر التحكم لدى الفرد حيث قدمت رؤى تفسيرية مختلفة. وقد قدم (Miller & Dollard, 1941) نظريتهما حول التعلم الاجتماعي التي رفضت في مجملها المفاهيم السلوكية مقابل مبادئ التعلم عن طريق التقليد والنمذجة (عن نايت عثمان، 2012، ص 82).

وأشار أصحاب هذه النظرية إلى أهمية التفاعل بين المتغيرات الذاتية الداخلية للفرد (البيولوجية والمعرفية والانفعالية) والعوامل الخارجية المحيطة في تحديد السلوك وتفسيره مع وجود تأثير متفاوت بين هذه العوامل وفق الوضعيات والأحداث (عن نايت عثمان، 2012، ص 82).

ويعتبر (Albert Bandura, 1986) الإحساس بالثقة بالنفس وسيطاً مهماً لتحقيق الانجازات المختلفة، حيث يرى أن إيمان الفرد بقدرته على المنافسة والسيطرة على المواقف يركز على اعتقادات الفاعلية الذاتية (Auto-efficacité) وهي فرضيات الفرد حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة (عن نايت عثمان، 2012، ص 83). فالشعور القوي بالفاعلية الذاتية يؤثر في انجازات الفرد. فالذي يتمتع بثقة مرتفعة في قدرته وقابليته سوف يستطيع أن يتعامل مع المهمة الصعبة التي تعترض حياته.

-تعقيب على النظريات السابقة:

يظهر مما سبق أن لأصحاب النظريات الإنسانية والسلوكية اعتقاد مشترك في أن الثقة بالنفس تتأثر بالمتغيرات الخارجية، حيث يتم تدعيمها وتعزيزها بتوفير الظروف الملائمة وتقديم الدعم والتحفيز الخارجي، في حين يركز أصحاب النظرية التحليلية الفرويدية على متغيرات الفرد الداخلية المتمثلة في قيمه ومعتقداته ودوافعه، بالإضافة إلى محصلة ماضيه، وفي هذا الأمر جاءت النظرية المعرفية الاجتماعية لتبرهن على أنه لا يمكن الفصل بين المتغيرات الداخلية والخارجية التي تؤثر في الثقة بالنفس وبالتالي سعت إلى إيجاد التوازن بين هذه المتغيرات في تفسير الثقة بالنفس، حيث تشكل التنشئة الأسرية ودور المؤسسات التعليمية والثقافة المجتمعية عوامل خارجية مؤثرة، بينما تعد الصحة النفسية وتفاعلها مع نتائج الخبرات الحياتية من المتغيرات الداخلية.



شكل رقم (10) النظريات المفسرة للثقة بالنفس (من تصميم الطالبتين)

رابعاً: الثقة بالنفس في البيئة المدرسية

تعتبر المدرسة المحيط الذي تظهر فيه التشجيعات والإحباطات في وقت واحد معاً، حيث تكثر فيه المنافسات والمقارنات الاجتماعية مما يؤدي النجاح والتفوق أو الإخفاق والفشل في الدراسة إلى مسارات دراسية مختلفة. فالمعلم مثلاً يلعب دوراً مهماً ضمن العلاقة البيداغوجية من حيث أنه يساعد تلاميذه على

رفع مستوى تقديرهم لذواتهم وثقتهم بأنفسهم وذلك من خلال تنويع النشاطات البيداغوجية أو الكشف عن أخطاء تلاميذه التي تعبر عن صعوباتهم الدراسية.

والثقة بالنفس مفتاح النجاح في حياة الفرد عامةً وحياة المتعلم خاصةً، لأن بدونها لن يستطيع أن يحقق أهدافه ولن يتفوق في دراسته أو حياته كما جاء في دراسات (Arrison,1998) و (Stankov,1998) و (Pero,2004) التي أكدت على الارتباط الموجب بين الثقة بالنفس والتفوق الأكاديمي أو الحياتي بصفة عامة (عن الوشيلي، 2007، ص 3).

إن الثقة بالنفس ترتبط بالشخصية. فالمتعلمون الذين يؤمنون بقدراتهم لحسن استغلال كفاءاتهم والذين يثابرون في أعمالهم سوف يحققون نجاحاً وتفوقاً في حياتهم الدراسية.

فالثقة بالنفس تزيد من إحساس التلميذ بقيمته، وكلما زادت ثقته بنفسه وبقدراته وكفاءاته أصبح يتصرف بشكل طبيعي دون قلق أو خوف، فهو من يتحكم بتصرفاته وليس غيره. أما انعدام ثقته بنفسه وبقدراته ستجعله يتصرف بشكل غير طبيعي ويحس أنه مراقب ممن حوله، فتصبح حركاته وآراؤه مخالفة لطبيعته ويصبح القلق والخوف ملازمين له في كل أعماله داخل المدرسة وخارجها.

ورد في نايت عثمان (2012، ص 83) أن (Marsh,1992) أشار إلى أن التلاميذ الواثقين من قدراتهم في مادة دراسية معينة يختارون نشاطات تشكل تحدياً لهم، وتمكنهم من تطوير أداءهم ويضعون أهداف تعليمية عالية، ويحسنون تنظيم وقتهم الدراسي، ويتميزون بمثابرة عالية لمواجهة الصعوبات، ولديهم سيطرة أكبر على درجة القلق مما يساعدهم على تحقيق نتائج دراسية مقبولة. وعلى العكس من ذلك، فإن التلاميذ غير الواثقين في أنفسهم يميلون إلى الانصراف عن النشاطات المدرسية الصعبة مما يسمح لهم المحافظة على تقدير أفضل لذواتهم لكنه يؤثر سلباً في مستقبلهم المدرسي.

ويرى (Jacques Tardif,1992) أن المدرسة ليست مكاناً تقدم فيه المعرفة فحسب بل هي أيضاً المكان الذي يخضع فيه المتعلم إلى الحكم والتقدير والتقويم. فعملية التقويم التربوي التي تتم من خلال الامتحانات المدرسية هي مرآة تعكس للمتعلم صورة عن قدراته وكفاءته وذاته المدرسية، والثقة بالنفس تعكس في الحقيقة إدراك هذا المتعلم.

كشفت نتائج دراسات (Galand,1998,Grégoire,2000 et Bandura,2003) عن تأثير التقويم التربوي في الدينامية التحفيزية عند المتعلمين، حيث أن إدراك التلميذ لعملية التقويم يؤدي به إلى القلق وضعف الثقة في نفسه وإدراك ضعيف لكفاءته مما قد يدفعه إلى التجنب أو العش أو الإهمال (عن نايت عثمان، 2012، ص 79).

خامساً: مقومات الثقة بالنفس

هناك مقومات تؤثر في الثقة بالنفس وتعمل على تعزيزها وتجعل منها قوة لا يستهان بها في بناء شخصية الفرد وفي نموه النفسي وحدوث الاستقرار والصحة النفسية. وتتعلق بعض المقومات بالفرد ذاته، ومظاهر النمو الجسمي والعقلي المعرفي والانفعالي والاجتماعي لديه، كما تتعلق بعض هذه العوامل

بالأسرة والمناخ الأسري وطرق التربية والعلاقات مع الأقران والمقارنات مع الزملاء والجيران والتقبل الاجتماعي بكل مظاهره. وورد في بلال (2014، ص ص 69-74) أن (Taylor) ركّز على بعض الجوانب من المقومات وأغفل جوانب أخرى ولعلّ أبرزها هي كالتالي:

1-المقومات الجسمية:

تتمثل في سلامة جسم الفرد وخلوّه من الأمراض التي قد تعوقه عن القيام بالأعمال المسندة إليه أو التي تتطلب منه بذل مجهود معين لإنجازها، والجاذبية الشخصية، وبهاء المنظر، والقدرة التعبيرية بالحركات والإشارات، مع استخدام نبرات الصوت بما يتناسب مع الموقف الذي يكون فيه الفرد كلّها كفيّلة بتعزيز ثقة الفرد بنفسه.

2-المقومات العقلية:

هي قوة الذاكرة واستعداد الفرد للتعلّم واكتساب الخبرات الجديدة التي تمكّنه من حلّ المشكلات التي قد تواجهه في حياته، والاستفادة من الفرص المتاحة التي تساعد في طلب العلم والمعرفة وكلّ ما يعود عليه بالفائدة. وكلّ هذا يساعد الفرد على بناء ثقته بنفسه وعلى تعزيز مستواها لديه.

3-المقومات الوجدانية:

إن الثقة بالنفس هي محصلة للحالات الوجدانية التي يستشعرها المرء، سواء في حالاته اللاشعورية أم في حياته الشعورية. فالثقة بالنفس هي النتيجة المترتبة على ما يتعرض له المرء من انفعالات قوية أو من انفعالات ضعيفة. فإذا كانت حياة الفرد الوجدانية سوية وجيدة فإنّ ثقته بنفسه تكون مرتفعة وقوية وعلى العكس من هذا، فإذا كانت الحياة الوجدانية للمرء منحرفة أو ملتوية، فإنّ ثقته بنفسه تكون مهتزة أو منعدمة. ومن المقومات الوجدانية: الاتزان الانفعالي والوجداني للفرد، الخلو من المخاوف المرضية النّقاؤل، التقدير الايجابي للذات والنّواضع.

4-المقومات الاجتماعية:

إنّ شعور الفرد بالاحترام والتقدير في وسط الجماعة التي ينتمي إليها، يؤدّي به إلى الإحساس والشّعور بالقوة والاعتزاز وزيادة الثقة بالنفس. والإنسان مدني بطبعه لا يستطيع العيش بمعزل عن المجتمع، وتربطه به رابطة عضوية غير قابلة للانفصال. ولكن كثيرا ما ينحرف الفرد عن عادات وتقاليده وقوانين المجتمع الذي نشأ فيه، وبالتالي يأخذ منه موقفا سلبيا. وفي كثير من الأحيان يلجأ المجتمع إلى عزل الفرد والوقوف ضده. وفي مثل هذه الحالة، فإنّ الفرد يفقد ثقته بنفسه ويكون ذلك سببا لانسحابه وانعزاله عنه. وعليه فالعوامل الاجتماعية تؤثر بشكل كبير في ثقة الفرد بنفسه.

5-المقومات الاقتصادية:

يرتبط المستوى الاقتصادي وتعدّد سبل الكسب ارتباطا وثيقا بثقة الفرد بنفسه. فكلّما زاد دخل الفرد وأصبح قادراً على تلبية احتياجاته، وتحقيق كثير من رغباته، زادت ثقته بنفسه. بالإضافة إلى شعوره

وإدراكه بمدى اهتمام الناس به والتفافهم حوله وتبجيلهم له، إلى جانب مخالطته للطبقات ذات المستوى الاقتصادي العالي. كلّ ذلك سيشعر الفرد بأنه ذو مكانة ممّا يعزّز ثقته بنفسه.

نستنتج مما سبق أنّ الثقة بالنفس في تشكلها لدى الفرد تتأثر بمجموعة من العوامل الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية والاقتصادية. فكل عامل يترك في الفرد بصمته من خلال تقوية ثقته بنفسه أو العكس.

وورد في أمل جودة (2007، ص 708) أن (Baggerly & Max, 2005) يرون أن (Pach-Brown & al., 2000) أشاروا إلى وجود خمسة مكونات للثقة بالنفس هي:

أ-النظر إلى الذات على أنها قادرة (Seeing self as capable) والإيمان بقدرتها على عمل الأشياء كالآخرين.

ب-الشعور بالانتماء (Sense of belonging) والإيمان بأنه جزء متكامل مع الآخرين.

ج-التفاؤل بالمستقبل (Optimism about future) والنظرة الإيجابية للحياة.

د-مواجهة الفشل (Coping with failure) من خلال النظر إلى خبرات الفشل على أنها فرصة للتعلم والنمو في الحياة.

هـ-امتلاك مصادر مناسبة من التعزيز من خلال نماذج المرور (Role models).

سادساً: مظاهر الثقة بالنفس

1-مظاهر التمتع بالثقة بالنفس:

ورد في عميرات (2017، ص ص 58-61) أن للثقة بالنفس مظاهر علامات نستطيع من خلالها التمييز

بين الشخص الواثق من نفسه من غير الواثق بنفسه. وهذه مجموعة من المظاهر يميّز بها الأفراد

المتمتعون بالثقة بالنفس:

-من الجانب الروحي:

يتمتع هؤلاء الأفراد بصلة قوية مع الله من إيمان وحسن الظن به، فكلما كانت الرابطة قوية بين العبد

وربه كلما كانت ثقته بنفسه أكبر، لأن هذه الصلة تمنح الإنسان راحة نفسية وطمأنينة و طاقة هائلة تولد

شخصية مؤمنة أن الله لن يضيع عملها، وحسن الظن بأن الغد سيكون الأفضل.

هذا الشعور يعطيه دافعاً وحافزاً وموجهاً قوياً للعمل والعطاء دون خوف أو قلق من النتيجة مهما

كانت إيجابية أو سلبية. فإن كانت إيجابية يشعر الإنسان بالسعادة والسرور لأنه يلتبس ثمرات جهوده

وتعبه، هذا يمنحه ثقة أكبر في قدراته ومؤهلاته. أما إذا كانت النتائج سلبية فإن إيمانه بالقضاء والقدر

سيشعره بالرضا وعدم السخط، لأنه يؤمن بأن الله يريد له الخير. هذا الإيمان يشكل حصانة له من

مشاعر الحزن والاكتئاب والسخط، وبهذا يحمي نفسه أيضاً من خطر الوقوع في الأمراض النفسية.

-التمتع بقوة الإدراك (إدراك داخلي، إدراك خارجي):

ويقصد بالإدراك الداخلي إدراك ما يحدث داخل الفرد من أفكار ومعتقدات وعواطف وقيم، إضافة

إلى إدراك الرغبات والاحتياجات. فعندما يدرك المرء لما يحدث داخله فهو مستبصر لذاته مطّور لها، قادر على التوافق مع ظروف الحياة. أما الإدراك الخارجي فهو إدراك المحيط الخارجي كإدراك أحوال الناس وتقلباتهم، وكيفية التعامل مع مختلف الشخصيات، كما يدرك ظروف الحياة وعواقبها ويتوقع التحديات ويتحضر لمواجهةها. فالإدراك الخارجي يعني أن تصبح مدركاً لكل ما نقول ونعمل، وأن تتشئ التميّز في حياتك وفي حياة الآخرين.

-من الجانب الاجتماعي:

إن الواثقين بأنفسهم هم اجتماعيون يستطيعون تكوين صداقات متعددة ومستمرة، نظراً لتميّزهم بسمات هي الألفة والتعاطف والإيثار والمحبة، ولأنهم متمكّنون من مهارة التخاطب وقادرون على تسيير الخطاب والمقابلات والجلسات. وفي هذا الصدد أشار (Rosenberg) إلى أنه " قلما تجد أشخاصاً لديهم تقدير مرتفعاً للذات يتسمون بالغلطسة أو احتقار الآخرين أو يظهرون أي شكل آخر من أشكال السلوك التي ترتبط بفكرة السمو والاستعلاء". ففي حقيقة الأمر تعد الغلطسة بوجه عام أحد مظاهر ضعف تقدير الذات ولا تعد مظهراً لارتفاع تقدير الذات كما يتخيّل البعض. كذلك ليس من سمات من لديهم تقدير مرتفع لذاتهم أن يشعروا بأنهم مثاليون أو كاملون هم يتعرّفون على نقاط ضعفهم أو جوانب قصورهم ويسعون دائماً لتغيير ما يمكنهم تغييره من أجل تحسين ذواتهم وهم أيضاً يسلمون بحقيقة أنه من طبيعة البشر الخطأ في أحكامهم من حين لآخر، وبالمثل فإنهم قد يشعرون بعدم السعادة أو عدم الرضا أحياناً لأن هذه هي الطبيعة البشرية.

كما أشار (Pierce,2004) إلى أن هناك نوعين من الناس الذين لديهم تقدير ذاتي مرتفع: الأول شخص لديه تقدير ذات مع مرور الوقت أثر في المستوى الصحي أدى إلى احترام الذات. والثاني شخص يصرّح أن لديه مستوى تقدير ذات وثقة عالية غير مستقرة مبالغ فيها أدى به إلى الغرور ووصف بالنرجسي. والنتيجة أن الشخص الأول يحض باحترام ذاته واحترام الآخرين في حين المغرور أو النرجسي يكون له سلوك عدواني نحو أي شخص يشكك في قدراته. أي أن احترام الذات يرتبط مع ردود الفعل الإيجابية من قبل الآخرين، حيث أن الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات تكون لهم نظرة إيجابية للعلاقات مع من حولهم، ولهم اتزان انفعالي في حين الذين لديهم انخفاض في تقدير الذات دائماً يرون آخرين في موقف نقد ورفض باستمرار مما يولد العداء في التعامل.

-التمتع بالتفكير الإيجابي:

إن الواثقين بأنفسهم لديهم القدرة على مواجهة التحدي، حيث أظهرت الدراسات أن هؤلاء الأشخاص أكثر قدرة على السيطرة على أنفسهم، والتحكم في حياتهم هم الأكثر إنتاجية، والأكثر سعادة ورضا بحياتهم، يتحكمون في مشاعرهم واستجاباتهم. فهؤلاء الأفراد متفائلون وواثقون بأن طبيعة الحياة متقلبة ومتأملون بأن الغد هو الأفضل، وينظرون إلى الجانب الإيجابي في الأمور والأشخاص والأحداث. فأصحاب الآمال العريضة يمتلكون القدرة على تحفيز أنفسهم، والشعور بأنهم يمتلكون القوة لمواجهة

الحياة رغم الظروف الصعبة، فهم يبعثون الأمل لأنفسهم وللآخرين من حولهم، ويعيشون الحياة بما يمتلكون، ويواجهون الواقع وتحدياته، مسؤولون عن حياتهم، لا يُنسبون فشلهم إلى غيرهم، يستفيدون من أخطائهم ويتعلمون من فشلهم.

- فهم الذات والتحكم في الانفعالات والمشاعر:

إن الواثقين بأنفسهم يفهمون ذاتهم ودوافعهم وميولهم واتجاهاتهم، ويستطيعون التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم، ويتقبلون النقد بكل موضوعية، ويغلب عليهم حسن الظن ويتغاضون عن الأمور السلبية، والنقد السلبي، ويأملون بحياة أفضل وقادرون على صياغة القرارات المناسبة من خلال سعة معارفهم وثقتهم بأنفسهم، ويضعون الأهداف بقدر ما يمتلكون من قدرات ويسعون إلى تحقيقها رغم العقبات، فهم لا يعتبرون الفشل ذريعاً للهروب إنما سلماً للصعود.

- عدم المقارنة بالغير:

النجاح الحقيقي عند الواثقين بأنفسهم هو التوازن الذاتي بين ما يملكون، كما أنهم يدركون أنهم متميزون عن غيرهم، لهم خصائص منفردة، يختارون النماذج المناسبة لمواصلة نهجهم دون تقليد أعمى بل بأسلوبهم ومهاراتهم الخاصة.

- التخطيط للحياة المستقبلية:

إن الواثقين بأنفسهم يخططون لحياتهم المستقبلية من الناحية الأكاديمية أو المهنية أو الاجتماعية. فهم يخططون لمستقبل مهني ويتصورون نهجهم في العمل ويصنعون لأهدافهم خطاً مبنية على واقع الحياة، وهو ما أشار إليه (Murphy) إذ أن كل الناجحين انطلقوا من هدف، لأن تحديد الأهداف والعمل على تحقيقها هو الخطوة الأولى التي لا بد أن يخطوها المرء على طريق النجاح الطويل. فحينما تعرف إلى أين أنت ذاهب وكيف يمكنك الذهاب، سوف تستطيع حشد وقتك وطاقتك وعواطفك والبدء في اتخاذ المسار الصحيح نحو تحقيق هذه الأهداف.

وذكر العنزي (1999، ص 418) أن أهم مظاهر التمتع بالثقة بالنفس هي:

- أ- الإحساس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة في الحاضر والمستقبل والقدرة على اتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول.
- ب- تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم.
- ج- الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم والثقة بهم.
- د- الشعور بالأمن مع الأقران والمشاركة الإيجابية.
- هـ- الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة.

وترى الوشيلي (2007، ص 14) أن أهم مؤشرات الثقة بالنفس العالية عند الأفراد هي:

- أ- القدرة على الاعتماد على النفس.
- ب- الحكم السليم على المواقف والأشياء.
- ج- مواجهة المشكلات والتوصل إلى حلول مناسبة لها.
- د- العزم والإرادة، إلى جانب الشجاعة التي تعتبر من أهم مظاهر ودلائل بالنفس.

وورد في دسوقي (2008، ص 19) أن (Guilford) وصف مظاهر الثقة بالنفس إلى:

أ-الشعور بالكفاية.

ب-الشعور بتقبل الآخرين.

ج-الاتزان الانفعالي.

د-الشعور بالرضا عن الأحوال والخصائص الشخصية.

أما أبو علام (1977، ص 55) فيرى أن الفرد المتمتع بثقة عالية في نفسه يتميز بما يلي:

-الإحساس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة في الحاضر والمستقبل، القدرة على البث في الأمور واتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول مقابل الإحساس بالعجز عن مواجهة المشكلات والاعتماد على الغير في الأمور العادية، الإحساس بالحاجة إلى تأييد الآخرين ومساندتهم، والميل إلى التردد والتراجع والمغالاة في الحرص.

-تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم مقابل القلق حول التصرفات، الصفات الشخصية والحساسية للنقد الاجتماعي، الشك في أقوال الآخرين و أفعالهم، الخوف من المنافسة، الاستياء من الهزيمة، الترحيب بالآخرين ومدحهم، المبالغة في الحرص، الرغبة في الإلتقان، الشعور بنقص الجدارة والمسايرة خوفاً من النقد.

-الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم والثقة بهم مقابل الشعور بالخجل والارتباك والميل إلى الإحجام عن التعامل مع الكبار.

-الشعور بالأمن مع الأقران والمشاركة الايجابية مقابل الشعور بالقلق، الارتباك في المواقف الاجتماعية التي تضم الأقران والإحجام عن المشاركة الايجابية معهم.

-الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة مقابل الشعور بالخوف والارتباك والخجل في المواقف الاجتماعية.

2-مظاهر ضعف الثقة بالنفس:

يرى عمرو بدران (1990، ص 13) أن ضعف الثقة بالنفس هي سلسلة مترابطة تبدأ بانعدام الثقة بالنفس ثم الاعتقاد أن الآخرين يرون عيوبه وسلبياته، مما يؤدي إلى الشعور بالقلق إزاء ذلك، والرهبة من سلوك سلبي، وهذا يؤدي إلى الإحساس بالخجل، الأمر الذي يؤدي مرة أخرى إلى ضعف الثقة بالنفس مما يعني تدمير حياة الفرد.

وذكر العنزي (1999، ص 421) بعضاً من مظاهر ضعف الثقة بالنفس وهي:

-الإحساس بالعجز عن مواجهة المشكلات والاعتماد على الغير في الأمور العادية.

-الإحساس بالحاجة إلى التأييد من الآخرين ومساندتهم.

-الميل إلى التردد والتراجع والمغالاة في الحرص.

-القلق حول التصرفات الشخصية.

-الحساسية للنقد الاجتماعي والشك في أقوال الآخرين وأفعالهم.

-الخوف من المنافسة والاستياء من الهزيمة والشعور بنقص الجدارة والمسايرة خوفاً من النقد.

-الشعور بالخجل والارتباك والخجل في المواقف الجديدة.

وأشار عبد العزيز القوصي (1975، ص 63) إلى عدد من مظاهر ضعف الثقة بالنفس والتي تتمثل في:

ضعف في روح الاستقلالية، الارتباك والتردد والخجل والتلعثم في حضور الآخرين، التهتة والجلجة خاصة لدى الأطفال، عدم القدرة على التفكير المستقل وعدم الجرأة، توقع الشر، شدة الحرص، التهاون والاستهتار، عدم الاهتمام بالعمل والخوف من إنجازه، اتهام الظروف عند الإخفاق والفشل في إنجاز العمل، الخوف من نقد الآخرين والمبالغة في التظاهر بطيبة القلب.

كما ترى باخوم رأفت عطية (2004، ص 219) أن الثقة بالنفس المنخفضة تظهر فيما يلي:

إحساس الفرد بالنقص، الحساسية للنقد والانتقاد، نقص القوة اللازمة للنجاح، نقص في المهارات الاجتماعية، نقص في الكفاءة مقارنة بالآخرين، الشعور بعدم تقبل الآخرين له، درجة منخفضة من الاتزان الانفعالي، ضعف في توكيد الذات، الفشل في مواجهة الأزمات.

وورد في الوشيلي (2007، ص 16) أن (Guilford) حدد مظاهر نقص الثقة بالنفس كما يلي:

التمركز حول الذات، الشعور بعدم الرضا عن الأحوال والخصائص الشخصية، الشعور بالحاجة إلى التحسن والشعور بالذنب ونوبات من البكاء.

وورد في الشراب (2013، ص 26) عدد من مظاهر ضعف الثقة بالنفس وهي:

تقدير ذات الفرد بأعلى أو أقل من حقيقتها، تفضيل الفرد الانعزال والانفراد والانطواء، القلق أو الخوف من عمل ما يخالف الجماعة، العدوان وحب السيطرة على كل ما يقع تحت يده ليتخلص منه، عدم الاعتماد على النفس، عدم تحمل المسؤولية والتخلص منها والهروب من المآزق، عدم القدرة على اتخاذ القرار والتخطيط للمستقبل وعدم القدرة على تجديد الأهداف.

3-أسباب ضعف الثقة بالنفس:

ورد في فادية كامل حمام (2002، ص ص 100-104) أن لضعف الثقة بالنفس أسباب نذكر منها:

-عدم الإحساس بالأمان:

كأن يكون الفرد خائفاً أو قلقاً من أمر قد صدر منه مخالفاً للعادة كما أن الخوف من المستقبل وما سيحدث فيه قد يزعزع ثقة الفرد بنفسه.

-الشعور بالفشل:

أن يحس الفرد بأنه ضعيف ولا يمكن أن يقوم بشيء أمام الآخرين، وأنه فرد فاشل لا يملك المؤهلات للنجاح، وغالباً من يعاني من هذا التفكير يرى نفسه فرداً حقيراً وإن ركز على هذا التفكير فإنه يستحوذ على حياته ويفقد ثقته تدريجياً حتى تصبح الأوهام حقيقة.

-الشعور بالأذى من الآخرين:

هذا الإحساس لا يجعل الفرد يفقد ثقته بنفسه فحسب بل يفقد الثقة في الآخرين أيضاً.

-الشعور بالوحدة:

إن الشعور بالوحدة أو الانعزال أو الانفصال عن الناس وللتخلص من هذا الشعور لابد أن يقيم علاقات مع الناس لإزالة هذه المشاعر.

-التعرض للعقاب:

إن التربية القائمة على العقاب وكذا تسلط الآباء وعدم السماح للأطفال بممارسة استقلاليتهم يولد عند الفرد ضعف الثقة بالنفس.

-التجارب السلبية:

وهي التجارب التي تكون غالباً في مرحلة الطفولة والتي نذكر منها:

أ-التعرض لسوء المعاملة الجسدية والعاطفية والجنسية. ب-وجود احتياجات المادية والعاطفية المهملة في مرحلة الطفولة. ج-عدم تلبية توقعات الوالدين. د-الشعور بالاعترا ب. هـ-الحالة الصحية والمادية المتدهورة التي تأثر سلباً في نوعية الحياة الخاصة. و-العزلة الاجتماعية والشعور بالوحدة.

-الشك في الذات:

إن الشك في القدرات يؤدي إلى جهد أقل والاعتماد على الآخرين لإتمام الأعمال ولوم الذات على التقصير، والسماح للأفكار السلبية من السيطرة عليه والتحكم فيه، مما يقوده إلى احتقار ذاته ليؤمن في نهاية الأمر بأنه فرد فاشل لا يصلح لهذه الحياة.

-محاولة الوصول إلى الكمال:

فبعض الأفراد يسعون إلى الوصول إلى الكمال وإن لم يصلوا إليه سيفقدون ثقتهم بأنفسهم.

سابعاً: خطوات بناء الثقة بالنفس

الثقة بالنفس هي سمة مكتسبة قد يفقدها الفرد نتيجة ما يواجه من ضغوطات في الحياة، أو من خلال البيئة التي يعيش فيها. وورد في عميرات (2017، ص ص 58-61) أنه توجد عدة خطوات لكي يبني الفرد ثقته بنفسه ومن أهمها ما يلي:

1-تقويم الذات ثم تقبلها:

إن من نعم الله على عبده أن يهبه القدرة على معرفة ذاته ووضعها في الموضع اللائق بها، لأن جهل الإنسان نفسه وعدم معرفته بقدراته يجعله يقوم ذاته تقويماً خاطئاً. فإما أن يعطيها أكثر مما تستحق فيثقل كاهلها، وإما أن يقلل من قيمة ذاته فيسقط نفسه. فالشعور السيئ عن النفس له تأثير كبير في تدمير الايجابيات التي يملكها الشخص. ذلك أن حقيقة الاحترام والتقدير ينبع من النفس، إذ أن الحياة لا تأتي كما نريد. فالفرد الذي يعتمد على الآخرين في تقدير ذاته قد يفقد يوماً هذه العوامل الخارجية التي يستمد منها قيمته وتقديره، وبالتالي يفقد معها ذاته، لذا لابد أن يكون الشعور بالتقدير ينبعث من ذاتك، وليس من

مصدر خارجي يمنح لك. كما أن الإيمان بالنفس هو ضرب من الإيمان. فالإيمان بالنفس هو حجر الأساس لكل خطوة يتخذها البشر للتقدم. فالإيمان بالنفس يشعل الإرادة لمواصلة الطريق وتجسيد الطموحات بنجاح، والشيء الوحيد الذي يمكن أن يضمن إنجاز أي مهمة بنجاح هو الإيمان بإمكانية أداء تلك المهمة، وما يحتاجه المرء الناجح هو إيمان داخلي يتمثل في الثقة بالنفس، بحيث يجمع بين الإيمان والحماس لتحويل ما يبدو مستحيلاً إلى حقيقة.

فمن خلال هذا ندرك أنه لا بد أن نؤمن بذاتنا من حيث المؤهلات والقدرات والمهارات التي نملكها، مع معالجة نقاط الضعف وتقويمها بالشكل الذي يعالج النقص. فأول خطوة نحو الثقة بالنفس هي مراجعة نقاط القوة وتعزيزها ومعالجة نقاط الضعف وتقويمها، ومن خلال معرفة ما نقدر عليه، وما نعجز على القيام به بالإضافة إلى احترام الذات، ولا بد أيضاً من حب الذات وقبولها كما هي، فهذه هي الخطوة المهمة لبداية التغيير للأفضل فالشخصية المتزنة هي التي تحترم ذاتها وتحبها كما هي، فهذا الحب يمكن أن يغير الذات بشكل ملحوظ، فهو يمدنا بالقدرة على تقويم الذات بشكل سليم من خلال تقدير الإمكانيات والقدرات وترشيدها إلى ما يتوافق معها.

2- إقناع الذات بتميزها:

كل إنسان يتمتع بشيء يميزه عن غيره يكون مصدراً لإعجاب الآخرين، وأداة لتحقيق أهدافه الخاصة والعامة والافتتاع التام بهذا هو أول مقومات النجاح. فالشعور الداخلي يحدث فارقاً هائلاً في نظرة الآخرين إليك من الخارج. فعندما تشعر بالثقة والاعتزاز بالنفس فإن ذلك ينعكس على مظهرك الخارجي ونبرة صوتك، بالتأكيد أنت تطلب ما تريد بثقة مع مراعاتك في الوقت نفسه لاحتياجات الآخرين ورغباتهم، وعندما تؤمن بذاتك وتؤمن بأن كل شيء ممكن، عندئذ تبدأ الأهداف في التحول إلى حقيقة ذلك لأن قدراً كبيراً مما تحققه من نجاح إنما يعتمد على أسلوبك ومواقفتك.

لذا لا بد من اكتشاف الذات من خلال التفكير فيما أنجزناه ونفتخر بذاتنا دون مبالغة وغرور، وسيمنحنا هذا احترام النفس والقوة لتحقيق أهدافنا من خلال استغلال الفرص المتاحة لنا. كما لا يمكن أن نغفل عن دور الأفكار في صناعة الذات وتحديد مسارها إلى الجانب الإيجابي أو السلبي للشخصية. فأفكارك المسيطرة على عقلك إما أن تصنع حياتك، وإما أن تدمرها. أفكارنا هي التي تشكل شخصياتنا ولكي نعزز من تقديرنا لذاتنا نحن في حاجة لأن نحول أفكارنا المقيدة لذاتنا إلى أفكار بناءة. وقد نكون نحن ألد أعداء أنفسنا بسبب الأفكار المدمرة للذات، وبسبب التقويمات والآراء السلبية. والإنسان الذي ينظر إلى نفسه بشكل إيجابي يستطيع أن يدرك أنه مختلف على الآخرين ومتميز بسمات لا تتوفر في غيره، هذه النظرة من شأنها رفع تقديره لذاته، وبذلك يبصر قدراته وإمكاناته ومؤهلاته فيوجهها نحو أهداف تتوافق مع ما يملكه. وبهذا يستطيع الفرد أن يصل إلى تحقيق الأفضل في حياته من خلال قناعاته بما يملك وإيمانه بتميزه.

3- التواصل الجيد مع الآخرين:

على أن يقتنع بالرسالة التي يقوم بإيصالها، وأن يثق فيما يقول وبما يعتقده لأن المستمع يؤمن بما تؤمن به لذا يجب التصرف كما لو كنت واثقاً بالفعل بأن تسأل نفسك: كيف سيكون شعوري الآن لو كنت واثقاً تماماً. ويكون التواصل من خلال المعاملات والسلوكيات والعلاقات التي تجمع الفرد مع الآخرين، وللتواصل مهارات منها الإنصات الذي يشير إلى الاستماع مع قراءة ما خلف الكلمات وفهم موقف المتحدث ولغة الجسم التي يبدئها، وتقمص اللهجة العاطفية التي ترسمها كلماته. فالاستماع الجيد هو بداية التواصل الفعال والناجح مع الآخرين. وعندما تتقن هذه المهارة فسيجد الفرد حب الناس له، والاستمتاع بالجلوس معه ما سيمنحه ثقة كبيرة بنفسه، وأحسن العلاقات هي التي يكون أساسها الأخلاق. فالشخص الواثق من نفسه يحصل على انطباعات إيجابية من الآخرين، وأن طريقة سيره وكلامه وأناقته تعبّر عن ذاته وتعطي للآخرين إحساساً بأنه شخص واثق يمكن الاعتماد عليه والتعامل معه.

4- إيجاد الحلول للمشكلات:

يرى علماء النفس أن أفضل حل للقلق وما يواجهه الفرد من مشكلات، يكون بمواجهة علمية واقعية. فمن العبث أن يضيع الفرد وقته في القلق، وذلك للآثار التي يتركها القلق في النفس والجسد. إن أول خطوة لحل المشكلة هو الاعتراف بوجودها والسعي لتفكيكها إلى أجزاء، كما أنه لا ينبغي الشك بالذات فهو يؤدي إلى أسوأ العواقب. فالإنسان الذي يقنع نفسه بالفشل سوف يفشل حتماً ونحن لا نتغلب على هذا الشك إلا بالتركيز على الحاضر. فلا بد أن نركّز على ما يحصل هنا والآن والتركيز على ما يحصل فعلاً، دون الرجوع إلى الماضي والندم على ما كان منه، أو القلق على المستقبل، وما هو قادم معه، فهذا الخوف والقلق حتماً يقود صاحبه نحو الأسوأ، ولكن إذا ركّز المرء على ما يحصل هنا والآن فإنه سيفكر بطريقة أفضل ويحصّد نتائج أحسن. إن مواجهة المشكلات تمنح الفرد فرصة للتعلّم والتجديد من خلال خوض تجارب جديدة واكتساب خبرة تمكنه مستقبلاً من تجاوز العقبات والأزمات.

5- تجنب مقارنة الذات مع الآخرين:

على المرء أن يكون هو وليس غيره، فليس هناك شخصان متشابهان، وأن يفخر بذاته، فليس أحد لديه ما لديك من صفات، وأن يعيش حياته باحترام وتقدير، فإنه يملك شخصية فريدة ومتميّزة، وأسرع طريقة للتقليل من الشعور المكتسب بالثقة بالنفس هي مقارنة الفرد ذاته مقارنة خاطئة بالآخرين، وإذا قام الفرد بذلك سيفسده شعور الاعتزاز بالنفس. إن الصورة الإيجابية للذات تعين الفرد على تخطي كل موقف من المواقف، وكل لحظة شك. والصورة القوية والإيجابية للذات فإنها توفر فرصة الاستمرار في محاولة الوصول إلى النجاح.

6- الإيجابية مع الذات والآخرين:

إن الاعتقاد في النفس مفتاح لنجاح شخصية اليوم من خلال النظرة الإيجابية. فأولئك الذين يؤمنون

حقاً بقدراتهم يفرضون أنفسهم بشكل إيجابي على الآخرين. فالتفكير الإيجابي أحسن طريقة لتحسين احترام الذات، وأن يعرف المرء حلمه، ويريد حقا من الحياة. فالثقة هنا تكمن في تفكير الفرد الإيجابي نحو مسار حياته، وما يريد هو فعلاً، وليس ما يريده الآخرون. فالتفكير الإيجابي يساعد على إبقاء الفرد سعيداً من الداخل، والإيمان بأفكاره ومشاعره الإيجابية تساعد على المضي قدماً مع الحماس والنشاط. فعلى الفرد أن يكون إيجابياً مع ذاته، ويحول كل تفكير سلبي عن نفسه مباشرة ويستبدله بشيء إيجابي لديه، لأن التفكير بالسلبية عن الذات يحطم النفس ويقضي على القدرات والطاقات. فنظرة السلبية تولد اليأس، والفرد عليه أن يكتشف اللحظات الإيجابية ويركز على ما لديه من إنجازات. إن استغلال الطاقات الإيجابية يمنح الفرد طاقة للقضاء على الأوقات السلبية أو غير المنتجة في حياته ويجعله أكثر تفاؤلاً.

إن التفكير الإيجابي يمنح الإنسان طاقات إيجابية، وهذه الطاقات تمنحه القوة لمواجهة المشكلات، والقدرة على تخطيها من خلال إيمانه بذاته وقدراته، مما يساعده على التفكير المنطقي لكل موقف في الحياة. أما إذا اعتبر نفسه فاشلاً وتصور نفسه كذلك فسوف يفشل، لذا عليه أن يفكر في النجاح، وأن يضع في ذهنه أنه ولد لكي ينجح ويفوز ويتفوق. فالحماس يقودنا نحو الأهداف ويمنحنا شعوراً بالإثارة والحيوية للوصول إلى النتائج المرغوب فيها.

7-الاطلاع على كل جديد والتعلم من التجربة:

على الفرد أن يحاول الاطلاع على كل ما هو جديد في عالم المعرفة والتكنولوجيا ليواكب الحضارة، وأن يتعلم من تجاربه وخبراته لمواجهة التحديات القادمة، فالتعلم يجعله موضع اهتمام الآخرين. ويكون ذلك من خلال التطوير الذاتي الذي يقصد به ذلك النوع من النمو والتقدم الذي يخطط له شخص بنفسه، وبمحض إرادته، ورغبته بغية تحقيق الأهداف المحددة، وهو مستمر نحو الأفضل والتجديد الدائم، ويجعله يشعر بالحياة، كما أن تحسين الذات يجعله فعالاً أمام نفسه والآخرين، ويعرفه على مواطن قوته أو ضعفه، ويصنع ثقته ويجعله قادراً على تحمل المسؤوليات. فتجديد الذات أمر ضروري من أجل تقوية الجهود الرامية إلى التحسين المستمر للذات.

8-الواقعية:

على الفرد أن يؤمن بنفسه ويثق بها ثقة متواضعة معقولة تتوافق مع قدراته وامكانياتك دون كبرياء أو غرور. فالتحسين الذاتي في نهاية المطاف مسألة اختيار شخصي، فلا نعتمد على شخص من الخارج، لأن الوعي الذاتي ينطلق من الداخل ويصبح واضحاً في ردود ذاته وعلى الآخرين والبيئة الخاصة به. ومن المهم أن نتأمل أنفسنا وأن نتعرف على طبيعة سلوكياتنا، وهذا ليس سهلاً على الدوام ولكنه بالتأكيد أمر مثمر، وسيجعل من الفرد إنساناً واثقاً من نفسه، لا يترك الماضي يؤثر فيه، بل يعيش لحظته الحالية بدلاً من العيش في الماضي والمستقبل، وسيكتشف أشياء كثيرة يمكن أن تسعده، ولا توجد

ضمانات في الحياة ولكن توجد فقط فرص، ويوجد المزيد من الفرص، لذا يكون الفرد مرناً ويفتح عقله للفرص المختلفة التي توجد في الحياة.

9-المخاطرة بشكل مدروس:

على الفرد أن يتأكد أنه لن يشعر بالسعادة وبالرضا إلا إذا حقق شيئاً مهماً، وينبغي أن تكون المخاطرة وبذل المجهود جزء من السعي للوصول إلى النتائج التي تمنحه الشعور بأنه أنجز شيئاً حقيقياً، والجوهر في هذا هو إعداد أهداف بناءة على أن تكون قابلة التحقيق.

كما أن الاستسلام للمخاوف هو السماح للتفكير السلبي بسيطرة في أي وقت من الأوقات تعجز الفرد حينها على مواجهة أي نوع من التحدي، وسوف يلجأ حينها إلى المماطلة، لذلك عليه مواجهة مخاوفه وكسر سلبية تفكيره وتحويل هذه الطاقة السلبية إلى إيجابية.

وترى عميرات (2017) في هذا الشأن أننا نميل عادة إلى الشعور بالقلق من جوانب الضعف التي نعاني منها وقد نقلل من قيمة نجاحاتنا، ونضخم من حجم إخفاقاتنا، ولكن علينا بدلاً من ذلك التركيز على جوانب القوة التي نتمتع بها، والأوقات التي تغلبنا فيها على المواقف الصعبة، ونراجع نجاحاتنا ونهني أنفسنا على كل الإنجازات التي حققناها في الحياة، بغض النظر عن حجم هذه الإنجازات. فعلى الانسان أن يحاول التفوق على نفسه، وتطويع كافة الظروف من أجل أن تساعد في بلوغ أهدافه. فالإصرار المستمر يوصل إلى النتائج، ويكسب الإنسان شعوراً بالجدية والصلابة ما يؤهله لنيل أفضل المكاسب.

10-المسؤولية في الحياة:

أن يكون الفرد مسؤولاً يعني في الأساس أنه قادر على أن يختار نوعية الاستجابة التي يصدرها كرد فعل لأحداث معينة في حياته. فالمسؤولون ذاتياً يقبلون تحمّل المسؤولية الكاملة عن ذواتهم وما يفعلونه وعندما تسوء الأمور لا يلقون باللوم على الآخرين أو الظروف، كما أنهم لا يبتدعون الأعذار، هم بوجه عام يتمتعون بالثقة بالنفس والتفاؤل والسيطرة الشخصية والاعتماد على أنفسهم.

ويحدث هذا عندما يتوقف المرء عن لوم الآخرين فيما يحدث له، ويتحمّل المسؤولية الكاملة عن حياته، وقتها سيبدأ بتوجيه أفكاره نحو الحلول الإيجابية للتحديات التي تواجهه، وسيبصر أخطاءه ليتجنبها في المستقبل. ويعني كذلك أن يكون مسؤولاً عن اختياراته، وأن يكون مسؤولاً ليس من حيث اللوم والشعور بالذنب، لكن مسؤولاً باعتبار أنه سبب في سلوكه وتقاسم المسؤولية.

11-اختيار الإيجابيين ليكونوا رفاقاً:

على الفرد أن يختار من الناس المتفائلين الجادين غير المتذمرين لأن المتذمر ينقل للغير شحناته السالبة ويحوّل نظريته السوداوية لهم. وعلى الفرد أيضاً أن يكون مشاركاً فعّالاً. فالنشاط العملي ضروري لبناء الذات والاتصال بالآخرين عامل أساسي لتطوير النفس واكسابها الثقة بالنفس. فالمشاركة مع الآخرين

قضية أساسية لتكامل الذات، ولابد أن تكون المشاركة مع أناس فاعلين نشيطين يملكون الإيجابية مع ذواتهم، قادرين على منحهم الثقة إياك.

12- اتخاذ القرارات:

القرار هو حصيلة اعتقاد الفرد الروحي والعقلي والجسمي لذا لابد من توافق القرار مع ما يملكه وما يستطيع أن يمنحه، حيث يحقق هذا القرار الانسجام مع الذات، وهذا الوئام سيمنح للفرد ما يحتاجه في الحياة، وعند اتخاذ القرار لابد أن يعرف المرء أين هو؟ وإلى أين يريد الوصول إليه؟ وهذا ما سيمنحه الراحة التي ستجلب له المزيد من الثقة في اتخاذ قراراته.

وترى عميرات (2017) أن الكثير من الناس يجعل حياته مرتبطة بحياة الآخرين وقراراتهم، فيحبون أن تكون حياتهم نسخة عن حياة غيرهم، فيستمعون لأرائهم ويقتنعون بأفكارهم، دون الرجوع إلى قناعاتهم. هؤلاء هم الفاقدون للثقة لأنهم يتبعون الغير في كل ما يخص حياتهم. فقد فقدوا الثقة بأنفسهم ووضعوها في غيرهم لا يملكون حياتهم، فهم يسيرون في طريق الفشل لأنهم سلموا أمرهم لغيرهم. كما نجدهم يؤجلون القرارات إلى حين آخر، وبهذا تضيق الفرص ولا يتحقق النجاح. لذا من الأفضل على كل فرد أخذ قراراته بنفسه، وذلك بعد اتخاذ كافة الإجراءات، واتباع سياسة هنا والآن.

فالآن هو الوقت المناسب ليتخذ المرء قرارات جريئة في حياته، ويكون محدداً للغاية تجاه ما يريده وما لا يريده بالفعل، حيث يجب أن يعرف المرء ما يريده قبل أن يتمكن من الحصول عليه ومن ثمة فعليه أن يقرر ما يرغب فيه بالضبط، لذا عليه أن يتخذ القرارات المهمة الآن.

13- أن يكون للمرء هدف في الحياة:

على المرء أن يكون مثابراً ليحقق هدفه، فليس هناك شيء ذو قيمة يحققه من غير أن يكون لديه الشجاعة للبدء فيه والمثابرة على إنجائه. لقد فشل كثير من الأذكىء والنابعين في أن يحققوا إنجازات عالية بسبب افتقارهم إلى المثابرة. فالنجاح يعتمد على أن يظل المرء مثابراً وصامداً، والناجحون بوجه عام هم أناس عاديون لكنهم يتمتعون بمثابرة تفوق العادة. فهم على استعداد أن يبذلوا كل ما هو مطلوب في سبيل بلوغ أهدافهم.

فالهدف هو نقطة النهاية التي يسعى الفرد للوصول إليها، كما يعبر الهدف عن التصور الواقعي لحياة كل شخص، وبه يصبح للفرد حافزاً للعمل والاجتهاد، كما أن الأهداف توفر فرصاً ممتازة لتكوين الثقة بالنفس، فعند تحقيق جزء منها يمنح للمرء القوة للمواصلة والتفائل بالنجاح.

إن تحديد الأهداف والعمل على تحقيقها هي الخطوة الأولى التي لابد أن يخطوها الفرد للوصول إلى النجاح. فحينما نعرف المسار الصحيح نصل إلى كل ما هو أفضل وسنسخر حينها كل الوقت والطاقة لتحقيق ذلك الهدف.

14- المرء لا ينظر للماضي بل يفكر في الحاضر:

على المرء ألا يكون عبداً لماضيه، وأن إدراك الأخطاء وتخطيها يعتبر أكبر إنجاز. فالأخطاء هي إحدى

حقائق هذا الكون وجزء لا يتجزأ من كياننا نحن البشر، ومن المهم أن ننظر إلى الأخطاء على أنها فرصة وليست كارثة، فرصة لاكتساب الخبرة والاستفادة منها من أجل عدم تكرارها. واتخاذ الموقف الصحيح في المرة القادمة. نحن نتعلم من أخطاء الماضي أكثر من نجاحات الحاضر.

وفي هذا الشأن ترى عميرات (2017) أن الماضي زمن ولّى بأفراحه وأحزانه وهو خيال لا يوجد إلاّ في عقولنا، لذا لابد من استغلاله بشكل أفضل، وعلى كل فرد أن ينظر للحياة من منظار المتفائل. كما أن تقدير الذات أمر ضروري لاكتساب الثقة بالنفس، وتعتبر معرفة الذات أمراً ضرورياً. ولاكتساب الثقة بالنفس وجب على الفرد أن يتعامل كشخص ناجح واثق مستمتع بحياته، يتحدث بإيجابية عن ذاته، ويثق في قدراته وامكانياته، ويؤمن بأنه قادر على تحقيق الأفضل في الحياة، يسعى للابتعاد عن التفكير السلبي والأشخاص المتذمرين الذين ينشرون روح الإحباط والفشل، مع النظر للماضي على أنه فترة منتهية يستفاد من تجاربه.

ثامناً: تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين:

ورد في حسيب (2007، ص 131) أن (Emmons & Thomas) ذكروا أنه يمكن تنمية الثقة بالنفس من خلال التركيز على العناصر التالية:

- القدرة على الاستمتاع إلى الآخرين والبحث بطريقة إيجابية عن مقاصدهم.
- تنمية مستوى الشجاعة لدى الأفراد.
- القيام بالأعمال المنوطة بالفرد بطريقة إيجابية وبناءة ووفق نقد ذاتي وتغذية راجعة لنفسه.
- قدرة الفرد على قبول وتحمل المسؤولية عن كافة أفعاله.
- تنمية المهارات الفكرية وتشمل: بناء الأهداف، التفكير الذاتي، القدرة على التخيل وتنمية الرقابة الذاتية.
- وأشار أسعد يوسف ميخائيل (1997) إلى أن الثقة بالنفس لا يملكها التلميذ كلية، وإنما يتم بناؤها انطلاقاً من التجارب التي عاشها في بيئته المدرسية، وهي غير مرتبطة به بل ترتبط كذلك بالاستراتيجيات التي يوظفها الأساتذة (ميخائيل، 1997، ص 92).
- وورد في نايت عثمان (2012، ص 85) أن (Shunk & al.,2000) كشفوا عن تقنيات لتنمية ورفع مستوى الثقة بالنفس عند المتعلمين وهي:
- الكشف عن الخطة التي يركز عليها التلاميذ الناجحون في عملهم المدرسي والتي تمكن من تنمية إحساس الثقة بالنفس عند بقية التلاميذ وبخاصة إذا ما تمكنوا من تعلم هذه المنهجية ومسايرتها.
- مقارنة أداءات التلميذ بأداءات زملائه وهذا قد يشكل عائقاً بالنسبة للضعفاء دراسياً، إلا أن دراسات (Mayer, Cobb & Salovey, 1997) و (Casey, 2000) بيّنت كيف يمكن تفادي الآثار السلبية لهذه المقارنات بالغير بجعلها أقل ظاهرة للعيان وأقل أهمية ومن بين هذه التقنيات نجد:
- أ- تنويع النشاطات المقدمة للتلاميذ لتمكينهم من اظهار قدراتهم وجعلهم يتذوقون طعم النجاح.
- ب- تفادي الأحكام والتقويمات العلنية أمام جميع التلاميذ.

ج- اعتبار التقويم كفرصة للتعبير عن الكفاءة وليست للترتيب أو المنافسة فقط.

تاسعاً: العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس

الثقة بالنفس هي إحدى عوامل ومظاهر الصحة النفسية، فهي الإحساس بشعور ايجابي نحو الذات وتقديرها واحترامها، وتعتبر الثقة بالنفس سمة مكتسبة تتأثر بعوامل ذاتية تتعلق بالفرد، وعوامل خارجية تحيط به، ومن أهم العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس نذكر ما يلي:

1-العوامل الجسمية:

إن تمتع المرء بصحة جسدية جيّدة وخلوه من العاهات والأمراض يضمن له جزءاً من الثقة بالنفس هذه هي القاعدة، ولكن في حال الشواذ ووجود مشكلة جسمية معينة فإن درجة الثقة التي يتمتع بها الفرد هي التي تحدد كيفية تعامله مع تلك الإعاقة (الشراب، 2013، ص 19). وأشار (Arnold Carroll) إلى أن الصحة هي كنز من كنوز الحياة ومن الضروري المحافظة عليه، وذلك من خلال اللياقة البدنية والتغذية الصحية الملائمة والراحة والاسترخاء كما لا يمكن أن نغفل على أهمية تفعيل الهيئة الخارجية. فغالباً ما تتحقق الثقة بدرجات عالية عندما يتلاءم المظهر مع الجوهر بشكل إيجابي، ويتم هذا من خلال الاتزان في الملابس من دون إهمال، وكذلك الاعتدال والاستقامة في الوقوف وكذا المشي بخطى ثابتة ومترنة، مما يوحي بقدرة الفرد على التحكم بالذات. الفرد كل هذا كفيل بتأثير بثقة الفرد بنفسه (عن السقاف، 2008، ص 31). وترى عميرات (2017) أن خلو الجسم من العاهات يعطي صاحبه ثقة أكبر. فالناس تثق أكثر في أصحاب الأجساد السليمة. فالأفراد الذين يمتلكون ملامح جميلة يعدّون من المحظوظين، والدور الكبير الذي يلعبه التأثير الناتج عن الوجه الجميل لا يغيب عن أحد. فالإنسان المريض يكون دائماً تابعاً للآخرين، مستسلماً لمصيره، فاقد العزيمة، كما أن للمرض التأثير النفسي. فقد تكون الأمراض النفسية عائقاً في اكتساب الثقة بالنفس، فشك المرء في إمكاناته وقدراته يفقده القدرة على الاعتماد على نفسه في حل مشكلاته ومواجهتها، مما يؤثر في قدرته على رسم أهدافه ويحد من طموحاته، وقدرته على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المختلفة بالحياة. إن للجانبين الجسمي والنفسي تأثير بالغ في ثقة الفرد، فكلاهما مكملان لبعضهما.

2-العوامل العقلية المعرفية:

للجانب العقلي المعرفي دور هام في تحديد معالم الشخصية. فقوة العقل لا يستهان بها في بناء الكيان الإنساني، حيث يتأثر العقل ببعض الأفكار التي ينسجها الفرد نحو ذاته. فالأفكار هي التي تحدد سلوكنا، والشخصية عبارة عن مجموعة من الأفكار، والعقل الباطن يتأثر بأفكارنا وينتج من خلالها مشاعرنا وسلوكياتنا فنحن لا نقدر الخطر الذي يكون من خلال تبني الأفكار السلبية التي يمكن أن تغير نظرتنا للحياة وتوجهنا لها، لذا وجب لاكتساب الثقة بالنفس تحسين التفكير الايجابي والخروج من الدوائر الضيقة، وتعلم الإستراتيجيات لتفكيك المشكلات إلى أجزاء ليسهل التحكم فيها.

وأشار (Arnold Carroll) إلى أهمية الجانب العقلي المعرفي حيث أنه لا يخفى على أحد لما لهذا الجانب من تأثير في تقدير الذات، إن لم يكن محور تقدير الذات يدور حول هذا الجانب. ويتضمن الجانب العقلي "التفكير المنطقي" وهو القائم على العقل والمنطق المتوافق مع الواقع. فالأفكار المنطقية تثير مشاعر ايجابية، والتعليم المستمر يحافظ على مستوى جيد من تقدير الذات، وقدرة أكبر على الحكم وتقييم الأمور.

وفي نفس السياق ذكر عاطف عمارة " أننا كما نتصور أنفسنا، وكما نريدها أن تكون فما نحن إلاّ حصيلة ما زرعناه في نفوسنا من أفكار. فالقوة التي فينا يمكن أن تكون سلبية، كما يمكن أن تكون إيجابية، وعلينا نحن أن نوجه تلك القوة الوجهة التي تبني نفوسنا وتوجه مشروع وجودنا نحو النجاح " (عمارة، 2000، ص 20).

كما لا يمكن أن نغفل على أهمية تفعيل التفكير الايجابي أيّ تفعيل التفاؤل والابتعاد عن التشاؤم في تعاملاتنا وتعاطينا مع أمور الحياة. ففي تفعيل هذا الأسلوب يقدم الفرد على أيّ موقف ويتفاعل معه بخطى ثابتة ومتزنة لا يشوبها التردد أو الخوف. وترى عميرات (2017) أن الاستخدام السليم للعقل يمكننا من الوصول إلى الحلول المنطقية التي تحاكي واقعنا. فمن خلال التفكير المنطقي الذي يربط بين الأسباب والنتائج، نجد حلولاً تتوافق مع الإمكانيات والقدرات. فالثقة ليست الخروج عن المنطق إلى عالم المثل، وانما الإيمان بالقدرات والإمكانيات وفق ما هو متاح، كذلك وجب علينا تزويد عقولنا بالمعرفة من خلال الاطلاع على كل جديد لتطوير ذاتنا. وللعقل والتفكير دور بارز في تقويم الثقة بالنفس وباستخدامهما بالشكل الصحيح نضمن التوافق والتحكم في المواقف.

3-العوامل الوجدانية:

إن تغير النواحي المزاجية وتعديلها ومحاولة السيطرة عليها لا يأتي إلاّ لمن لديه رصيد كافٍ من الثقة بنفسه وامكاناته، ومن أهم المقومات الوجدانية التي تكسب الفرد الثقة بنفسه هو الخلو من المخاوف المرضية والشكوك والوساوس التي تؤدي بالفرد إلى فقدان ثقته بنفسه أو اهتزازها، وكذلك النظرة الواقعية الوجدانية إلى الذات بغير استعلاء أو احتقار مهين للذات.

وذكر أسعد يوسف ميخائيل (1997) أن افتقاد الثقة بالنفس يتسبب ببث شعور الحزن والاكتئاب في ذات المرء، ذلك أن الفرد الذي لا يجد من واقعه الاجتماعي ما يستدعي إحساسه بالأنس ولا يعرف سبباً لما يشعر به من حزن دفين بداخله يؤدي به إلى فقدان الثقة بنفسه (ميخائيل، 1997، ص 100). ويرى (Arnold Carroll) أن النجاح يأتي من فهم كل شخص لذاته بفهم دوافعه وميوله واتجاهاته ثم يتعلم كيف يضبط مسارها ويرشد اتجاهها، لكي يستثمرها في اتجاه تحقيق أهدافه وغاياته، ثم ينميها ويتعلم كيف يستغلها. إن نجاح المرء في إنجاز هذه المهمة يعد رافداً مهماً من روافد الثقة بالنفس.

4-العوامل الدينية:

تعتبر علاقة المرء بربه مصدراً لقوته وقناعاته بالحياة، فمن قوة هذه العلاقة تتكون لديه مشاعر الطمأنينة والراحة النفسية. وأن الإيمان بالقضاء والقدر يشكل قناعة تامة لدى المؤمن. فإذا كانت نتائج عمله إيجابية أحس بالسرور والرضا عن النفس، وعندما يكون لديه إيمان بالله ستكون ثقته أكبر لمواجهة العالم.

5-العوامل التربوية:

ورد في شفيقة داود (2015، ص ص 121-123) أنه من العوامل التربوية التي تؤثر في الثقة بالنفس نجد:

1.5-المناخ المدرسي:

تعتبر المدرسة إحدى أهم المؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية، ويسمى علماء الاجتماع "بالولد الثاني" نظراً لأهميتها ودورها التربوي في تلقين القيم والمعايير الاجتماعية، إذ يقضي التلميذ معظم وقتهم في أقسام الدراسة لذا فإن هذا الوقت بإمكانه إحداث تأثير عليهم، وأيضاً عملية الاحتكاك بينهم في إطار شبكة علاقات تؤدي إلى اكتساب كثير من العادات وأساليب التواصل الاجتماعي، مما يكون لديهم نوعاً من الاعتزاز الذي يؤدي بدوره إلى تنمية عامل الثقة بالنفس. ويرى التربويون أن المدرسة توجه التلميذ بصفة مستمرة حتى يتعودوا على الاستقلال في اتخاذ القرارات حتى ولو كانت النتائج غير مضمونة.

وعلى هذا الأساس تركز المدرسة على أبعاد سيكولوجية انطلاقاً من مبدأ الثقة بالنفس كهدف لعملية التربية والتعليم، ذلك البعد المتعلق بالتعرض من واقع جماعة المدرسة و بنائها الاجتماعي كجماعة اجتماعية إلى كافة القدرات والمميزات سلبية كانت أو إيجابية التي تظهر في بعض أعضاء هذه الجماعة، وتكون سبباً مباشراً في قصور التحصيل الدراسي للتلميذ وتوافقه الدراسي.

كما تؤثر الروح المدرسية العامة التي تتيح الفرص للتلميذ لكي يشعروا بالتوافق والنجاح والتقدير الذي يزيدهم ثقة بأنفسهم. ومن خلال ذلك يمكن القول أنه من عوامل نجاح التلميذ في مسيرته الدراسية نجد ضمان الطمأنينة والاستقرار النفسي والثقة بالنفس والمستقبل والتي تسهر المدرسة على تحقيقها له.

2.5-علاقة التلميذ بالأستاذ:

إن الأستاذ هو قوام العملية التربوية وهو المسؤول عن تربية الأجيال بحكم اتصالاته بالتلميذ فإنه يؤثر في شخصياتهم من جميع نواحيها فهو ليس مجرد مدرس ينقل لتلاميذ المعلومات للتلميذ يملأ عقولهم بموضوعات دراسية وانما وظيفته أشمل من ذلك لأنه مرب ومنشئ العقول والأنفس، لذلك عليه أن يهيئ ويعد نفسه لتقبل ما ينشأ في الحياة المدرسية من مشكلات دراسية تعليمية أو مدرسية تعليمية.

ويرى نعيم الرفاعي (1978) أن الحالة النفسية للأستاذ تؤثر واضح في سلوك التلميذ. فالمدرس الهادئ المرتاح الضمير تكون علاقاته بتلاميذه مبنية دائماً على الود والثقة المتبادلة. أما المضطرب الذي لا يستطيع التحكم في انفعالاته فإنه يصب غضبه على تلاميذه بكثرة العقاب والصياح مما ينقص ثقتهم به وبأنفسهم .

3.5- علاقة التلميذ بزملائه:

من الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في المؤسسة التعليمية وجوده بين عدد كبير من الرفاق من بينهم: العدوان، المتفوق، والمقصرون، وقد يعاني التلميذ من صعوبات في قبوله في فئة معينة أو تكتل فئة أخرى ضده، وهذا كله يجعله في حيرة من أمره أن يبقى وحيداً أو أن ينظم إلى إحدى الفئتين ويصبح غير قادر على إعطاء رأيه، وفي هذه الحالة يصعب له التوافق في هذا الوضع ويحس بعدم الرضا عن نفسه، ومن ناحية أخرى قد يكون التلميذ كثير التأمل، ويرجع ذلك إلى شعوره الداخلي بوجوده أمام مجموعة من الزملاء يختلف عنهم في بعض الأشياء، فليجأ إلى المقارنة بينه وبينهم من نواحي معينة، وقد تقوده المقارنة إلى الشعور بالنقص وعدم الثقة الكاملة بنفسه إذ يشعر دائماً أن الآخرين أحسن منه مما يؤد لديه بعض الاضطرابات النفسية، وقد يستعمل السلطة كحل انطب للسيطرة على جماعة الزملاء الذين هم أضعف منه أو أنه يخضع لمن هم أقوى منه، وفي الحالتين نجده يبحث عن مخرج لهذه الاضطرابات، فتكون علاقاته بهم تارة متوترة، ويكون راضياً عن نفسه أحياناً وأحياناً يغضب ويثور. وهذا ما يجعله يكون غير قادر على إبداء رأيه فيفقد ثقته بنفسه ويصبح غير مطمئن لحاله هذا. فالتلميذ الذي يستعمل السلطة ظناً منه أنه يرد اعتباره لذاته ولا يخضع لجماعة الزملاء.

4.5- توافق التلميذ الدراسي:

يرى أحمد عبد الخالق (2001) أن توافق التلميذ الدراسي يمثل نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها وتحقيق التوازن بين المعلم والمتعلم على النحو الذي يهيئ للتلميذ ظروفًا أفضل للنمو السوي في الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية، وعلاج ما يطرأ من مشكلات سواء في العلاقة بينه وبين مدرسته أو المشكلات السلوكية التي تظهر لديه .

وترى ليلي أحمد مصطفى وافي (2006) أن التوافق الدراسي المنشود للتلميذ يستلزم نجاح المؤسسة التعليمية في القيام بالدور المنوط به وذلك من خلال موائمة البيئة المدرسية وتنمية الإطارات المهنية والتعليمية والإدارية على النحو الذي يتيح للتلاميذ إمكانية تلبية احتياجاتهم الأكاديمية والمهارية والاجتماعية وينمي قدراتهم النفسية وتوجهاتهم الفكرية، وبالتالي التمتع بقدر من الرضي والشعور بالأمان والثقة بالنفس والتقبل لكافة عناصر البيئة المدرسية، والقدرة على تكوين علاقات إيجابية منسجمة تساعده في التغلب على المشاعر السلبية التي قد تتكون لديه بسبب صراعات وضغوط مدرسية مختلفة.

6- العوامل الاجتماعية:

إن الفرد لا يعيش بمعزل عن المجتمع بل هو جزء منه يؤثر فيه ويتأثر به. فالمجتمع يقدم العلوم والمعارف التي تعود بالفائدة على الفرد نفسه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه لتجعل منه إنساناً واثقاً من نفسه يشعر بإنسانيته قادراً على مواجهة الحياة، وليكون عنصراً فعالاً فيه.

وذكر العبيد (1999) أنه في بعض الأحيان تكون العلاقة بينهما ليست مستقرة، حيث أنه قد ينحرف عن المجتمع الذي ينشأ فيه وربما يقف ضده ويقاومه وعندها يصبح من الصعب عليه التوافق معه،

وقد يحصل العكس من ذلك حيث يأخذ المجتمع من الفرد موقفاً مضاداً وبالتالي يصبح غير مقبول اجتماعياً عندها سيشعر بعدم الثقة بالنفس ويكون ذلك في انسحابه وانعزاله عنه (العبيد، 1999، ص7). كما أن للجانب الاجتماعي دوراً بارزاً في تعزيز الثقة بالنفس ذلك أن تنمية علاقاتنا تقوم على أساس الاحترام المتبادل وتعزيز التواصل بشكل بناء والمبادرة بمساعدة الآخرين في كل الأوقات إضافة إلى الاحتكام إلى العقل والمنطق، عند اختلافنا مع الآخرين، كل ذلك يساهم في تحقيق التوافق الاجتماعي والوصول إلى القبول، والمكانة الاجتماعية العالية.

وفي نفس السياق ذكر القرني (1999) أن الذي يُجيد التعامل مع الآخرين والتأثير فيهم واقناعهم بما يريد هو الذي تفتح له الأبواب وتمهد له الطرق للوصول إلى أهدافه، والنجاح في حياته ويستطيع أن يُجند كل من حوله لخدمة أهدافه والسعي معه لتحقيقها (القرني، 1999، ص 74).

فالإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمفرده فهو بحاجة لتكوين علاقات اجتماعية طبيعية هذه العلاقات تؤثر في درجة ثقته بنفسه حسب استمراريتها وقوتها. فنادرًا ما نحقق أي شيء له قيمة بدون مساعدة من الآخرين (الفقي، 2007، ص 87).

7-العوامل الاقتصادية:

يرتبط المستوى الاقتصادي وتعدد سبل الكسب ارتباطاً وثيقاً بثقة الشخص بنفسه، فكلما زاد دخل الفرد وأصبح قادراً على تلبية احتياجاته وتحقيق كثير من رغباته فإن ثقته بنفسه ستزداد، بالإضافة إلى شعوره وإدراكه بمدى اهتمام الناس به والتفافهم حوله وتبجيله، والإفساح له في المجالس والأماكن التي ينزل فيها، ومخالطته للمجتمعات ذات المستوى الاقتصادي العالي كل ذلك سيشعر الفرد بأنه ذو مكانة مما يعزز ثقته بنفسه (عبد الله لاحق، 2005، ص 25).

عاشراً: معوقات اكتساب الثقة بالنفس

قد يتعرض الفرد لعدد من المعوقات التي قد تمنعه من تحقيق أهدافه وطموحاته، وتؤثر فيه سلباً فتجعل منه شخصاً غير واثق من نفسه. وورد في السقاف (2008، ص ص 114-122) مجموعة من هذه المعوقات وهي:

1-المعوقات الصحية:

- تخلف نمو الفرد أو التشوهات الخلقية التي يولد بها الفرد.
- الإصابة ببعض العاهات التي قد تنثير الشفقة أو استهزاء البعض.
- إصابة الشخص بمرض يمنعه من مواصلة عمله الذي اعتاد على كسب رزقه منه، وإحساسه بأنه أصبح عاجزاً عن الاعتماد على نفسه وعن إعانة غيره.
- فشل الفرد في تحقيق أهدافه وطموحاته لكونه غير مستوفٍ لبعض الشروط في إحدى المجالات (كالمظهر الجسمي اللائق) الذي يجعله يفقد قدراً كبيراً من الثقة بالنفس.

-الإحالة إلى المعاش سواء كان ذلك بسبب الوصول لسن التقاعد الفعلي ، فإنهم يفقدون جانباً كبيراً من الثقة بالنفس لكونهم يستشعرون أن إحالتهم إلى المعاش معناها أنهم صاروا عاجزين صحياً عن مزاوله ومواصلة مسئولياتهم التي كانوا يشغلونها في أعمالهم.

2-المعوقات العقلية المعرفية:

-انخفاض مستوى ذكاء الفرد وعدم قدرته على الاستفادة من خبراته السابقة في مجابهة وحل المشكلات الجديدة المتشابهة للمشكلات السابقة ، والمشاركة معها في بعض المقومات.

-عدم القدرة على الحفظ وعدم التركيز في التفكير.

-بلادة التفكير والنقص في الجهد الذهني المبذول، لدرجة قد يتوقف معها التفكير تقريباً، ويصبح الفرد عندها عاجزاً، فلا يستطيع أن يبين ما يفكر به.

-تفكك التفكير وعدم القدرة على الإلمام بموضوع متكامل، إلى جانب التناقض الفكري وذلك بأن يقوم الفرد بتقديم رأي، ورأي مضاد له في نفس الوقت دون أي مبرر مسبق.

-العجز اللغوي وهي عدم قدرة الفرد على استخدام اللغة بطريقة صحيحة للتخاطب مع الآخرين.

3-المعوقات الوجدانية:

-خبرات الطفولة الوجدانية الانفعالية التي تؤثر في الثقة بالنفس، وذلك من خلال تلاحمها وتداخلها مع المقومات الخبرية الوجدانية الانفعالية الأخرى المتتالية، أثناء مروره نمائياً إلى المرحلة العمرية التالية.

-عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية مثل: الحاجة إلى الهدوء والتذكر والحاجات الثقافية المرتبطة بمعرفة البيئة المحيطة بالفرد.

-الصددمات العاطفية التي قد يتعرض لها الفرد في حياته.

-المبالغة في الإحساس بالشعور بالذنب وتحقير الذات لدرجة اتهامها بالحقارة والدناءة.

4-المعوقات الاجتماعية:

-الإحساس الداخلي بأن المجتمع النفسي الذي ينتمي إليه الفرد أقل شأنًا من المجتمع الواقعي المحيط به.

-الإحساس بأن المجتمع النفسي مقطوع تماماً من المجتمع الواقعي.

-الإحساس بأن المجتمع النفسي الذي ينتمي إليه الفرد في صراع مع المجتمع الواقعي المحيط به.

-الإحساس بأن المجتمع النفسي الذي ينتمي إليه الفرد هو مجتمع منبوذ من جانب المجتمع الواقعي المحيط به.

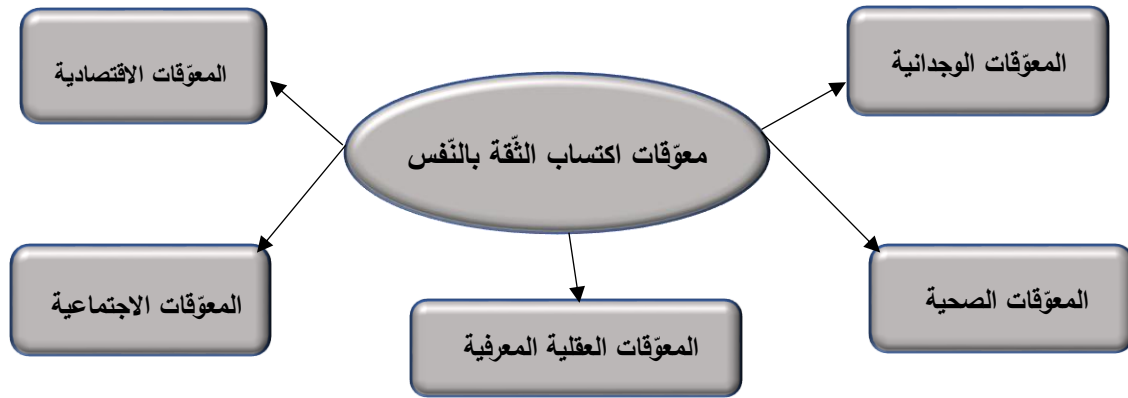
5-المعوقات الاقتصادية:

-مقارنة الفرد لوضعه الاقتصادي بغيره، واعتقاده بأن المال الذي بين يديه أقل مما في أيدي الآخرين ممن يعرفهم أو يخالطهم.

-تهديد الأفراد المنافسين له وممن هم نفس المجال الاقتصادي بالقضاء عليه أو الإطاحة به.

-الخوف من الظروف المفاجئة ومن تقلبات السوق غير المتوقعة.

- الخوف من ظهور وسائل جديدة تقضي على الوسائل التي تمرس عليها الفرد والتي تنقص عليه الأرباح.
- الخوف من الأفراد المحيطين والتشكيك في نياتهم وسيطرة الوسواس فيظن أن كل من يلاطفونه ويتوددون له، إنما يقصدون ابتزاز أمواله وأن أقرب المقربين له يتمنون موته حتى يرثونه.
- وورد في عبد الله عادل شراب (2013، ص 25) أن هناك ثلاثة جوانب أساسية تُعد من المعوّقات الثقافية:
 - أ-الجانب المعرض الذي يخاطب عقل الفرد.
 - ب-الجانب القيمي الذي يخاطب وجدان الفرد.
 - ج-الجانب الأدائي الذي يخاطب حواس الفرد.



شكل رقم (11) معوّقات اكتساب الثقة بالنفس (من تصميم الطالبتين)

حادي عشر: الدراسات السابقة

1-دراسات تناولت العلاقة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس:

في حدود اطلاع الطالبتين على الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا فقد تبين ندرة الدراسات التي تناولت الموضوع بشكل مباشر إلا أن دراسة حياة لموشي (2016) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ببعض ثانويات دائرة العفرون بولاية البليدة، حيث بلغت العينة (135) تلميذاً وتلميذة بواقع (41) من الذكور و(94) من الإناث من السنة الثالثة ثانوي من مختلف الشعب الدراسية. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا.

2-دراسات تناولت الفروق في الثقة بالنفس بين الجنسين:

يتضح من استقراء عدد من الدراسات التي تناولت الفروق في الثقة بالنفس بين الجنسين نلاحظ وجود فئتين من الدراسات:

1-الفئة الأولى: وتشمل مجموع الدراسات التي كشفت عن وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين:

- دراسة عبد الجبار عبد الستار عبد الله (1990) التي تناولت الثقة بالنفس وعلاقتها بالبناء الأسري لدى أبناء الشهداء في المرحلة المتوسطة بين الجنسين وذلك بهدف معرفة مستوى الثقة بالنفس عند أفراد عينة الدراسة، حيث تكونت العينة من (596) تلميذا وتلميذة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين لصالح الذكور.
- دراسة فريخ عويد العنزي (1999) التي هدفت إلى معرفة الثقة بالنفس في علاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من (417) طالباً وطالبة من جامعة الكويت، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين لصالح الذكور.
- دراسة رزق والنبهاني (1999) التي تناولت مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين لصالح الذكور.
- دراسة الركابي (2000) التي هدفت إلى معرفة الثقة بالنفس لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بالجامعة المستنصرية، حيث بينت النتائج وجود فروق دالة في الثقة بالنفس لصالح الذكور.
- دراسة (Ziegler & Heller,2000) التي تناولت مستوى الثقة بالنفس لدى عينة مكونة من (279) طالباً وطالبة تخصص الكيمياء، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين، حيث كانت الإناث أقل ثقة بأنفسهن وأكثر خوفاً من الذكور في دراسة المواد العلمية عموماً ومادة الكيمياء خاصة.
- دراسة فريخ عويد العنزي (2000) التي هدفت إلى معرفة الشعور بالسعادة وعلاقته بالتفاؤل والثقة بالنفس لدى عينة من (410) طالباً وطالبة من جامعة الكويت، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في الثقة بالنفس لصالح الذكور.
- دراسة (Tavani & Losh,2003) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس والتوقعات كمنبئات للأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من (4012) طالباً وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس لصالح الذكور.
- دراسة مشاعر محبوب حسن (2003) التي تناولت الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق الأسري لدى عينة مكونة من (172) طالباً وطالبة من الجامعات الحكومية بولاية الخرطوم بالسودان. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة في الثقة بالنفس، حيث كان الذكور أكثر ثقة بأنفسهم من الإناث.
- دراسة ألاء محمد علي الرديني (2004) التي تناولت الثقة بالنفس وعلاقتها بمركز الضبط (داخلي-خارجي) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة مكونة من (400) طالباً وطالبة الشهادة العامة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في الثقة بالنفس، حيث كانت الإناث أقل ثقة بالنفس من الذكور.
- دراسة العنزي والكندي (2004) التي هدفت إلى معرفة علاقة التحصيل الدراسي بالثقة بالنفس وفقاً للنظام التعليمي المتبع في دولة الكويت لدى عينة مكونة من (1410) من طلاب وطالبات الصف الثالث ثانوي، وتوصلت النتائج إلى أن الذكور يتميزون بمستوى أعلى في الثقة بالنفس من الإناث.
- دراسة سالمه أنصير ديهوم (2006) التي تناولت مستويات الثقة بالنفس لدى تلاميذ التعليم الثانوي من

الجنسين، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس لصالح الذكور.

-دراسة عبد العال (2006) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية وكل من الثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة مكونة من (177) من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الابتدائي في المنصورة، بجمهورية مصر العربية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس لصالح الذكور.

-دراسة حيدر (2006) التي هدفت إلى معرفة علاقة الثقة بالنفس بالتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الدمار باليمن. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس لصالح الذكور.

-دراسة الحدابي والحاجي (2009) التي هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء وعلاقته بمتغير الثقة بالنفس لدى عينة من الطلبة المتفوقين دراسياً في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. بلغت العينة (101) طالباً وطالبة. وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في الثقة بالنفس لصالح الذكور.

-دراسة (Marie,2009) التي هدفت إلى معرفة نمذجة أثر تنوع الخبرات في الثقة بالنفس الأكاديمية عند طلاب مركز الدراسات اللاتينية بجامعة ميشيغان الأمريكية، أي معرفة تأثير الخبرات المتنوعة في زيادة الثقة بالنفس الأكاديمية لدى عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلاب مركز الدراسات اللاتينية بجامعة ميشيغان بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس لصالح الإناث.

-دراسة مفضل حسن (2010) التي تناولت الثقة بالنفس لدى طلاب كلية الآداب بجامعة النيلين بجمهورية السودان، أي معرفة السمة العامة للثقة بالنفس لدى طلاب جامعيين من كلية الآداب. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس لصالح الإناث.

-دراسة (Rezei,2012) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين كل من الثقة بالنفس والكفاية بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من (549) طالباً وطالبة من طلاب من الجامعات الإيرانية من مدينتي هافز وشيراز الإيرانية بواقع (276) من الذكور و(273) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى أن للطالبات الإيرانيات ثقة بالنفس أعلى من الذكور.

-دراسة نجمة بلال (2014) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة-دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي تامة، جامعة مولود معمري تيزي وزو. بلغت العينة (450) طالباً وطالبة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم وكلية الهندسة بواقع (225) من الذكور و(225) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس لصالح الذكور.

-دراسة مجذوب أحمد محمد قمر (2015) التي هدفت إلى قياس الثقة بالنفس لدى الطلبة المتفوقين دراسياً والعاديين وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة تطبيقية على طلبة كلية التربية بجامعة دنقلا بالسودان. بلغت عينة الدراسة (166) بواقع (84) من المتفوقين دراسياً و(82) من العاديين.

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس لصالح الذكور.

-دراسة أشرف محمد أحمد علي (2016) التي هدفت إلى معرفة الثقة بالنفس في علاقتها بتقدير الذات لدى عينة مكونة من (300) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم بالسودان وذلك بواقع (150) من الذكور و(150) من الإناث. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة في الثقة بالنفس لصالح الذكور.

-دراسة ولاء إبراهيم عثمان السيد (2016) التي هدفت إلى معرفة الثقة بالنفس لدى الموهوبين في علاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية بمدارس الموهبة والتميز بولاية الخرطوم بالسودان. تكوّنت العينة من (228) من التلاميذ الموهوبين والتميزين بواقع (140) من الذكور و(88) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح الذكور.

-دراسة حياة لموشي (2016) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ببعض ثانويات دائرة العفرون بولاية البليدة. بلغت العينة (135) تلميذاً وتلميذة بواقع (41) من الذكور و(94) من الإناث من السنة الثالثة ثانوي من مختلف الشعب الدراسية. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة لصالح الذكور.

-دراسة نور الدين كاظم حسين وآخرون (2017) التي هدفت إلى الكشف عن مستويات الثقة بالنفس طلبة كلية التربية بجامعة القادسية، العراق. بلغت العينة (100) طالباً وطالبة من السنوات الثانية والرابعة ومن التخصص العلمي والإنساني. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح الذكور.

2-الفئة الثانية: وتشمل مجموع الدراسات التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين:

-دراسة (Ender,1985) التي هدفت إلى معرفة تأثير برنامج التدريب المساعد لدى طلبة الجامعة ونمو ثقّتهم بأنفسهم. بلغت العينة (382) طالباً وطالبة. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الثقة بالنفس بين الجنسين.

-دراسة الزاملي (1993) التي تناولت مستويات الثقة بالنفس لدى الذكور والإناث من تلاميذ التعليم المتوسط. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق في الثقة بالنفس بين الجنسين.

دراسة محمد حسين العبيد (1995) التي هدفت إلى معرفة مستويات الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة إربد (اليمن) التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. بلغت العينة (729) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في الثقة بالنفس بين الجنسين.

-دراسة (Einarson & Santiago,1998) التي هدفت إلى معرفة مميّزات الخلفية كمؤشرات للثقة بالنفس الأكاديمية والفعالية الذاتية الأكاديمية بين طلاب كلية الهندسة وكلية العلوم والهندسة-استكشاف الفروق العرقية والجنسية لدى عينة مكونة من (590) طالباً وطالبة بجامعة ميشيغان بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الثقة بالنفس بين الجنسين.

- دراسة فريح عويد العنزي (2001) التي هدفت إلى معرفة المكوّنات الفرعية للثقة بالنفس والخجل لدى طلاب وطالبات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بكلية التربية الأساسية في جامعة الكويت. تكوّنت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين.
- دراسة ليلي النعيمي (2002) التي تناولت مستويات الثقة بالنفس لدى تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الثقة بالنفس بين الجنسين.
- دراسة آمال جودة (2007) التي هدفت إلى الكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والقدرة بالنفس لدى عينة مكوّنة من (231) طالباً وطالبة من جامعة الأقصى بدولة فلسطين بواقع (85) من الذكور و(146) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس بين الجنسين.
- دراسة السقاف (2007) التي تناولت الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة. هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة انتشار الثقة بالنفس وانفعال الغضب بين طلاب وطالبات الجامعتين من عينة مكوّنة من (927) طالباً وطالبة من جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس بين الجنسين.
- دراسة أنوار غانم يحي الطائي (2007) التي تناولت الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل بالعراق. هدفت الدراسة إلى معرفة الثقة بالنفس في علاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي وفقاً لمتغيرات الجنس والصف الدراسي والتخصص. بلغت العينة (200) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة الموصل. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس بين الجنسين.
- دراسة هوشيار صديق السنطاوي (2009) التي تناولت مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ التعليم الثانوي من الذكور والإناث. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين.
- دراسة أمل يونس (2010) التي تناولت فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة. بلغت العينة (60) طفل وطفلة بواقع (30) من الذكور و(30) من الإناث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس بين الجنسين.
- دراسة (Mohan,2014) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الثقة بالنفس وبالدافعية للإنجاز لدى الطلبة المعلمين. بلغت العينة (250) طالباً وطالبة من كلية المعلمين بالهند. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين.
- دراسة رزق وشلهوب (2015) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والثقة بالنفس

لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة دمشق بسوريا. بلغت العينة (300) طالباً وطالبة من كلية التربية بواقع (100) من قسم علم النفس و(100) من قسم الإرشاد النفسي، و(100) من قسم التربية الحديثة. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين.

-دراسة أمل الأحمد وفداء ياسين (2016) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التسويق الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة دمشق، سوريا. بلغت العينة (118) طالباً وطالبة من قسم علم النفس بواقع (79) من السنة الأولى و(39) من السنة الرابعة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في الثقة بالنفس بين الجنسين.

-تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء عدد من الدراسات السابقة تستنتج الطالبتان ما يلي:

-ندرة الدراسات التي تناولت قلق الامتحان في علاقته بالثقة بالنفس لدى التلاميذ، وذلك في حدود اطلاع الطالبتين.

-تنوع الدراسات السابقة من حيث نوع العينة المختارة لإجراء الدراسة، المرحلة العمرية (الطفولة، المراهقة والراشد)، نوع التعليم الدراسي (الروضة، الابتدائي، المتوسط، الثانوي والجامعي) التخصص الدراسي والجنس (ذكور-إناث).

-تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها تناولت متغيري قلق الامتحان والثقة بالنفس في البيئة الجزائرية، كما أنها الدراسة الثانية -في حدود علم وإطلاع الطالبتين- بعد دراسة الباحثة حياة لموشي التي أجريت ببعض ثانويات دائرة العفرون بولاية البليدة سنة (2016).

-نتائج هذه الدراسات جاءت متضاربة ومتناقضة ولم تحسم بعد مسألة الفروق بين الجنسين في الثقة بالنفس، حيث توصلت نتائج دراسات-كل من عبد الجبار عبد الستار عبد الله (1990) وفريخ عويد العنزي (1999) ورزق والنبهاني (1999) والركابي (2000) و(Ziegler & Heller,2000) وفريخ عويد العنزي (2000) و(Tavani & Losh,2003) ومشاعر محبوب حسن (2003) وألاء محمد علي الرديني (2004) والعنزي والكندي (2004) وسالمة أنصير ديهوم (2006) وعبد العال (2006) وحيدر (2006) والحداوي والحاجي (2009) و(Marie,2009) ومفضل حسن (2010) و(Rezei,2012) ونجمة بلال (2014) ومجنوب أحمد محمد قمر (2015) وأشرف محمد أحمد علي (2016) وولاء إبراهيم عثمان السيّد (2016) وحياة لموشي (2016) ونور الدين كاظم حسين وآخرون (2017)-إلى وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين، فكان معظمها لصالح الذكور والقليل منها لصالح الإناث.

في حين نجد مجموعة ثانية من الدراسات أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس بين الجنسين مثل (Ender,1985) والزامل (1993) ومحمد حسين العبيد (1995) و (Einarson & Santiago,1998) وفريخ عويد العنزي (2001) وليلى النعيمي (2002) وآمال جودة (2007) والسقاف (2007) وأنوار غانم يحي الطائي (2007) وهوشيار صديق السنطاوي (2009)

وأمل يونس (2010) و (Mohan,2014) ورزق وشلهوب (2015) وأمل الأحمد وفداء ياسين (2016) لقد استثمرت الدراسة الحالية مما سبق من الدراسات السابقة من الناحية المنهجية، حيث يَسَّرَت تحديد إشكالية الدراسة وصياغة الفرضيات وتحديد الأهمية والأهداف والمفاهيم الأساسية، ومن الناحية الميدانية فقد ساعدت اختيار أدوات جمع البيانات. وقد تشابهت دراستنا الحالية مع عدد من الدراسات السابقة المذكورة آنفاً في المرحلة العمرية والسنة الدراسية ومتغير الجنس ونتائج الدراسة. وبناء على ما تقدم يمكن القول أن هذه الدراسة قد تسهم في إعداد قاعدة معرفية وبحثية لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول موضوع قلق الامتحان في علاقته بالثقة بالنفس.

-خلاصة:

الثقة بالنفس سمة انفعالية أساسية في شخصية الفرد، تقوم أساساً على إيمان الفرد بفعاليته واعتقاده بأنه مقبول من قبل الآخرين، وبأنه قادر على استعمال قدراته الجسمية، العقلية المعرفية والنفسية بكفاءة لمواجهة المواقف المختلفة التي تعترضه، إلى جانب التوافق مع ذاته وحبّه وتقبّله لها، والتوافق مع غيره. فالفرد الواصل من نفسه يتعامل مع مواقف الحياة العامة والخاصة بكفاءة واقتدار. كما أنه محبّ لذاته ومتقبّل لها، لديه نظرة إيجابية نحو ذاته ونحو الآخرين، دون تردّد أو خوف. أمّا غير الواصل بنفسه فيتسم بالتّردّد والخجل والانطواء والخوف من التّجمعات ومن مقابلة النّاس، كما أنّ تقديره لذاته ضعيف.

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً: الدراسة الاستطلاعية.

ثانياً: منهج الدراسة.

ثالثاً: الدراسة الأساسية.

رابعاً: أدوات الدراسة.

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة.

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها. ولتحقيق ذلك اتصلنا بالجهات المسؤولة بمديرية التربية لولاية تيزي وزو بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، كما تم الاتصال بمديري المؤسسات التعليمية المختارة لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعاون معنا. كما تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى التعرف على أفراد عينة الدراسة واختيارها لتطبيق أدوات الدراسة.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (60) فرداً بواقع (25) من الذكور و(35) من الإناث من الشعب العلمية والأدبية من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا للسنة الدراسية 2018/2019.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بثانوية متعددة الاختصاصات بتيزي غنيف، وذلك خلال الأسبوع الثالث من شهر جانفي 2019.

ثانياً: منهج الدراسة:

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وموضوع دراستنا هو التعرف على بعض جوانب شخصية تلميذ مرحلة التعليم الثانوي المقبل على امتحان البكالوريا والمتمثلة في قلق الامتحان والثقة بالنفس.

وقد تم استخدام في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يقوم بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، وإعطاء تقرير وصفي عنها. إن طبيعة الموضوع تهدف إلى وصف الظاهرة واكتشاف الواقع التربوي التعليمي. وتدرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية الارتباطية والمقارنة التي تهدف إلى دراسة الظاهرة بوصف وتحليل مكوناتها والكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان (متغير مستقل) والثقة بالنفس (متغير تابع) من جهة، والكشف عن الفروق الفردية في نفس المتغيرين بين الجنسين من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

ثالثاً: الدراسة الأساسية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا من الشعب العلمية والأدبية من (04) ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

1- مجتمع الدراسة:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (المجتمع الأصل) (1044) فرداً بواقع (390) من الذكور

و(654) من الإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا الذين تم اختيارهم من المؤسسات التعليمية التالية: ثانوية رابح اسطيمبولي، ثانوية حمكي ايدير بدائرة تيزي وزو، ثانوية متعددة الاختصاصات بدائرة تيزي غنيف وثانوية فتحي سعيد بدائرة ذراع بن خدة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة

الرقم	المؤسسة التعليمية	الدائرة التربوية	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
			العدد	%	العدد	%	العدد	%
1	ثانوية رابح اسطيمبولي	تيزي وزو	112	28.72	171	26.14	283	27.10
2	ثانوية حمكي ايدير	"	79	20.25	123	18.81	202	19.35
3	ثانوية متعددة الاختصاصات	تيزي غنيف	108	27.70	240	36.70	348	33.34
4	ثانوية فتحي سعيد	ذراع بن خدة	91	23.33	120	18.35	211	20.21
المجموع			390	100.00	654	100.00	1044	100.00

يتبين من جدول رقم (3) أن نسب أفراد المجتمع الأصل من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا من الذكور الموزعين على المؤسسات التعليمية الأربعة تتراوح بين 20.25% لثانوية حمكي ايدير و 28.72% لثانوية رابح اسطيمبولي. في حين تتراوح نسب الإناث بين 18.35% لثانوية فتحي سعيد و 36.70% لثانوية متعددة الاختصاصات. أما نسب المجموع الكلي لأفراد مجتمع الدراسة فتتراوح بين 19.35% لثانوية حمكي ايدير و 33.34% لثانوية متعددة الاختصاصات.

2- عينة الدراسة وكيفية اختيارها :

بلغ حجم عينة الدراسة (100) فرداً بواقع (44) من الذكور و(56) من الإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا المقيدون بالعام الدراسي 2018-2019. ولاختيار عينة تتكوّن من (100) فرداً من المؤسسات التعليمية المذكورة سابقاً تم اعتماد العينة العشوائية الطبقية.

جدول رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة

الرقم	المؤسسة التعليمية	الدائرة التربوية	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
			العدد	%	العدد	%	العدد	%
1	ثانوية رابح اسطيمبولي	تيزي وزو	10	22.73	17	30.35	27	27
2	ثانوية حمكي ايدير	"	09	20.45	10	17.86	19	19
3	ثانوية متعددة الاختصاصات	تيزي غنيف	16	36.37	13	23.21	29	29
4	ثانوية فتحي سعيد	ذراع بن خدة	09	20.45	16	28.58	25	25
المجموع			44	100.00	56	100.00	100	100.00

يتبين من جدول رقم (4) أن نسب أفراد عينة الدراسة من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا من الذكور الموزعين على المؤسسات التعليمية الأربعة تتراوح بين 20.45% لثانويتي حمكي ايدير وفتحي سعيد و 36.37% لثانوية متعددة الاختصاصات. في حين تتراوح نسب الإناث بين 17.86% لثانوية حمكي ايدير و 30.35% لثانوية رابح اسطمبولي. أما نسب المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة فتتراوح بين 19% لثانوية حمكي ايدير و 29% لثانوية متعددة الاختصاصات.

3- خصائص عينة الدراسة:

-الجنس:

جدول رقم (5) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس

الجنس	البيانات	العدد	%
ذكور		44	44.00
إناث		56	56.00
المجموع		100	100.00

يتبين من جدول رقم (5) أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور، حيث بلغت على التوالي 56% و 44%. نلاحظ في المؤسسات التعليمية التي تم فيها التطبيق أن عدد الإناث أعلى من عدد الذكور، وأن سبب تزايد عددهن على مستوى ولاية تيزي وزو، قد يرجع إما إلى عامل ديمغرافي، وإما إلى عامل ثقافي وهو اهتمام الفتاة بالدراسة وتشجيعها من قبل الوالدين على ذلك.

-الشعبة الدراسية:

جدول رقم (6) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للشعبة الدراسية

الشعبة الدراسية	البيانات	العدد	%
علمي		78	78.00
أدبي		22	22.00
المجموع		100	100.00

يتبين من جدول رقم (6) أن نسبة تلاميذ الشعبة العلمية أعلى من تلاميذ الشعبة الأدبية، حيث بلغت على التوالي 78% و 22%. ويظهر مما سبق أن أفراد عينة الدراسة الحالية يتواجدون في الشعبة العلمية بأعلى نسبة بالمقارنة إلى نسبة تواجدهم في الشعب الأدبية.

4- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية :

تم إجراء الدراسة الميدانية في (04) ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو هي: ثانوية رابح اسطمبولي، ثانوية حمكي ايدير، بدائرة تيزي وزو، ثانوية متعددة الاختصاصات بدائرة

تيزي غنيف وثانوية فتحي سعيد بدائرة ذراع بن خدة. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة من الأسبوع الأول من فيفري إلى الأسبوع الثاني من مارس 2019.

رابعاً: أدوات الدراسة:

لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا تم استخدام الأدوات الآتية:

1-مقياس قلق الامتحان: *

1.1-وصف المقياس:

أعد محمد حامد زهران هذا المقياس سنة 2001، والمكوّن من (93) عبارة الموزعة على (06) أبعاد هي:

1-رغبة الامتحان:

ويتضمن الخوف من الامتحان، توقع صعوبة الأسئلة، رهبة الملاحظين والمراقبين، قصور مراجعة المقررات، نقص الاستعداد للامتحان، الإصابة بالصداع، العصبية، النسيان أثناء الامتحان، النظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم، الشعور بخيبة الأمل، توقع الرسوب والفشل.

2-ارتباك الامتحان:

ويتضمن الشعور بالقلق والارتباك، نقص الثقة بالنفس، نقص الاستقرار، سرعة دقات القلب، تصبب العرق، ارتعاش اليدين، الشعور بالإجهاد أثناء الامتحانات، الاضطراب عند مراجعة الإجابات مع الزملاء، الخوف من أخطاء المصححين، السؤال المستمر عن النتيجة.

3-توتر أداء الامتحان:

ويتضمن الشعور بالقلق عند إعلان جدول الامتحان، فقدان الشهية أيام الامتحان، الشعور بنسيان كل المقررات، التوتر عند دخول لجنة الامتحان وأثناء الامتحان، صعوبة الكتابة في الامتحان، سوء تنظيم الإجابة.

4-انزعاج الامتحان:

ويتضمن الشعور بالقلق قبل الامتحان، التوتر عند الاستعداد للامتحان، الخوف من قرب وقت الامتحان الفرع طوال أيام الامتحان، الشعور بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الامتحان، الانزعاج من تعليمات لجنة الامتحان.

5-نقص مهارات الامتحان:

ويتضمن قصور مهارة المراجعة، نقص الإعداد والتدريب على الامتحانات، نقص المهارة في توزيع وقت

* تم الاعتماد في الحديث عن مقياس قلق الامتحان على كراسة التعليمات من إعداد محمد حامد زهران سنة 2001.

الامتحان، نقص مهارة الإجابة عن الأسئلة، الخوف من النتيجة السيئة.

6- اضطراب أخذ الامتحان:

ويتضمن الأرق ليلة الامتحان، فقدان الشهية صباح يوم الامتحان، التوتر الشديد، ارتباك المعدة، الرغبة في القئ أثناء الامتحان.

2.1- مكوّنات المقياس:

يشتمل المقياس على (93) عبارة تقيس قلق الامتحان لدى المتعلم، وتتوزع على (06) أبعاد هي:
جدول رقم (7) توزيع عبارات مقياس قلق الامتحان

الرقم	الأبعاد	العبارات التي تمثلها	عدد العبارات
1	البعد الأول: رهبة الامتحان	26-1	26
2	البعد الثاني: ارتباك الامتحان	45-27	14
3	البعد الثالث: توتر أداء الامتحان	60-46	15
4	البعد الرابع: انزعاج الامتحان	72-61	12
5	البعد الخامس: نقص مهارات الامتحان	86-73	14
6	البعد السادس: اضطراب أخذ الامتحان	93-87	07
	المجموع		93

يتبين من جدول رقم (7) أن مقياس قلق الامتحان يتكوّن من (06) أبعاد جاءت على النحو التالي:

- البعد الأول: رهبة الامتحان ويتضمن (26) عبارة والتي تمثلها العبارات ذات الأرقام 26-1.
- البعد الثاني: ارتباك الامتحان ويتضمن (14) عبارة والتي تمثلها العبارات ذات الأرقام 45-27.
- البعد الثالث: توتر أداء الامتحان ويتضمن (15) عبارة والتي تمثلها العبارات ذات الأرقام 60-46.
- البعد الرابع: انزعاج الامتحان ويتضمن (12) عبارة والتي تمثلها العبارات ذات الأرقام 72-61.
- البعد الخامس: نقص مهارات الامتحان ويتضمن (14) عبارة والتي تمثلها العبارات ذات الأرقام 86-73.
- البعد السادس: اضطراب أخذ الامتحان ويتضمن (07) عبارات والتي تمثلها العبارات ذات الأرقام 93-87.

3.1- طريقة تقدير درجات المقياس:

يطلب من المستجيب أن يقوم بالإجابة على عبارات المقياس بإعطاء تقدير دقيق وصريح وذلك على مقياس يتدرج من "نادراً"، "أحياناً"، "غالباً" ويوضع أمام هذه التقديرات ثلاث درجات هي:
3،2،1 على الترتيب والموضح فيما يلي:

بدائل الإجابات	نادراً	أحياناً	غالباً
الدرجات	1	2	3

ويتم تحديد طريقة تقدير الدرجات بحيث تعطى للإجابة " نادراً" درجة واحدة (1) وللإجابة " أحياناً" درجتان (2)، وللإجابة " غالباً" ثلاث درجات (3). ويصحح المقياس بحيث تحتسب درجة كل من الأبعاد الفرعية الستة على حدة، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (93 - 279 درجة). وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة قلق الامتحان وأبعاده الستة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض درجة قلق الامتحان وأبعاده الستة.

جدول رقم (8) تقدير درجات أبعاد مقياس قلق الامتحان

الرقم	العامل	تقدير الدرجات
1	العامل الأول: رهبة الامتحان	الدرجة الدنيا: $26=26 \times 1$ الدرجة القصوى: $78=26 \times 3$ وتتراوح درجة المستجيب بين 26-78
2	العامل الثاني: ارتباك الامتحان	الدرجة الدنيا: $14=14 \times 1$ الدرجة القصوى: $42=14 \times 3$ وتتراوح درجة المستجيب بين 14-42
3	العامل الثالث: توتر أداء الامتحان	الدرجة الدنيا: $15=15 \times 1$ الدرجة القصوى: $45=15 \times 3$ وتتراوح درجة المستجيب بين 15-45
4	العامل الرابع: انزعاج الامتحان	الدرجة الدنيا: $12=12 \times 1$ الدرجة القصوى: $36=12 \times 3$ وتتراوح درجة المستجيب بين 12-36
5	العامل الخامس: نقص مهارات الامتحان	الدرجة الدنيا: $14=14 \times 1$ الدرجة القصوى: $42=14 \times 3$ وتتراوح درجة المستجيب بين 14-42
6	العامل السادس: اضطراب أخذ الامتحان	الدرجة الدنيا: $7=7 \times 1$ الدرجة القصوى: $21=7 \times 3$ وتتراوح درجة المستجيب بين 7-21
	الدرجة الكلية للمقياس	الدرجة الكلية الدنيا: $93=93 \times 1$ الدرجة الكلية القصوى: $279=93 \times 3$ وتتراوح درجة المستجيب بين 93-279

4.1- الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم الاعتماد على ما توصلت إليه نتائج دراسة ملاك نسيم في رسالة دكتوراه سنة 2018 حول الضغط النفسي وقلق الامتحان وعلاقة كل منهما بظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهي دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو، حيث قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية المتمثلة في صدق الاتساق الداخلي وثبات المقياس. وقد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب ما يلي:
-معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد:
-البعد الأول: رهبة الامتحان والذي تراوحت معاملات الارتباط فيه ما بين 0.419 كأدنى ارتباط و0.675 كأعلى ارتباط وجاءت دالة عند مستوى 0.05.

- البعد الثاني: ارتباك الامتحان والذي تراوحت معاملات الارتباط فيه ما بين 0.477 كأدنى ارتباط و 0.813 كأعلى ارتباط وجاءت دالة عند مستوى 0.05.
- البعد الثالث: توتر أداء الامتحان والذي تراوحت معاملات الارتباط فيه ما بين 0.410 كأدنى ارتباط و 0.798 كأعلى ارتباط وجاءت دالة عند مستوى 0.05.
- البعد الرابع: انزعاج الامتحان والذي تراوحت معاملات الارتباط فيه ما بين 0.472 كأدنى ارتباط و 0.815 كأعلى ارتباط وجاءت دالة عند مستوى 0.05.
- البعد الخامس: نقص مهارات الامتحان والذي تراوحت معاملات الارتباط فيه ما بين 0.488 كأدنى ارتباط و 0.828 كأعلى ارتباط وجاءت دالة عند مستوى 0.05.
- البعد السادس: اضطراب أخذ الامتحان والذي تراوحت معاملات الارتباط فيه ما بين 0.476 كأدنى ارتباط و 0.762 كأعلى ارتباط وجاءت دالة عند مستوى 0.05.
- ب-معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الستة والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.711 كأدنى ارتباط و 0.917 كأعلى ارتباط وجاءت دالة عند مستوى 0.01.
- ج-معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.238 كأدنى ارتباط و 0.803 كأعلى ارتباط وجاءت دالة عند مستوى 0.05.
- وللتحقق من ثبات مقياس قلق الامتحان فقد تم حساب معامل ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس، حيث بلغت قيمته 0.96 على الدرجة الكلية للمقياس وهي قيمة ثبات عالية جداً. كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.92، وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.95، وقيمة ثبات الجزأين معاً 0.88. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.93 وبطريقة جوتمان بلغت 0.92.
- وبناء على ما سبق نلاحظ أن مقياس قلق الامتحان يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية بكل اطمئنان.
- 4.1- زمن تطبيق المقياس:**
- ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن ما لاحظناه خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على فقراته يتراوح ما بين (35-40 د) وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

2- مقياس الثقة بالنفس:*

1.2- وصف المقياس:

أعد هذا المقياس في الأصل (Sidney shrauger,1990) لقياس ثقة الفرد بنفسه وتقييمه لها. وقد هدف تصميم هذا المقياس ليستخدم على نطاق عالمي مثل مقياس (Rosenberg) لتقدير الذات. وقد قام عادل عبد الله محمد من جامعة الزقازيق بجمهورية مصر العربية بترجمته وتعريبه سنة 2000.

2.2- مكونات المقياس:

يتكون مقياس الثقة بالنفس في الصورة الأصلية المصممة من قبل (Sidney shrauger,1990) من 54 عبارة، وقام عادل عبد الله محمد سنة 2000 بإجراء بعض التعديلات على الصورة الأصلية للمقياس ليصبح عدد العبارات التي يتألف منها في صورته النهائية 48 عبارة، نصفها إيجابي والنصف الآخر سلبي. وتتوزع عبارات المقياس إلى (06) أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (9) توزيع عبارات مقياس الثقة بالنفس

الرقم	الأبعاد	العبارات التي تمثله	عدد العبارات
1	البعد الأول: التحدث مع الآخرين	7، 8، 11، 15، 19، 24، 32، 36	08
2	البعد الثاني: التفاعل مع الآخرين	1، 2، 14، 27، 33، 34، 40، 46	08
3	البعد الثالث: المظهر الجسمي	3، 6، 10، 16، 30، 39، 48	07
4	البعد الرابع: الإيجابية والتفاؤل	5، 20، 21، 26، 28، 37، 41، 43	08
5	البعد الخامس: الأداء الأكاديمي	9، 12، 13، 17، 18، 22، 25، 31، 35، 44	10
6	البعد السادس: العلاقات الرومانسية	4، 23، 29، 38، 42، 45، 47	07
المجموع			48

يتبين من جدول رقم (9) أن مقياس الثقة بالنفس يتكون من (06) أبعاد جاءت على النحو التالي:

- البعد الأول: التحدث مع الآخرين ويتضمن (08) عبارات.
- البعد الثاني: التفاعل مع الآخرين ويتضمن (08) عبارات.
- البعد الثالث: المظهر الجسمي ويتضمن (07) عبارات.
- البعد الرابع: الإيجابية والتفاؤل ويتضمن (08) عبارات.
- البعد الخامس: الأداء الأكاديمي ويتضمن (10) عبارات.
- البعد السادس: العلاقات الرومانسية ويتضمن (07) عبارات.

* تم الاعتماد في الحديث عن مقياس الثقة بالنفس على كراسة التعليمات من إعداد عادل عبد الله محمد سنة 2000.

جدول رقم (10) عبارات مقياس الثقة بالنفس الموجبة والسالبة

نوع العبارات	الأرقام التي تمثلها
الموجبة	1، 4، 5، 6، 9، 10، 15، 16، 19، 21، 22، 26، 28، 31، 32، 35، 36، 37، 40، 41، 42، 44، 45، 47.
السالبة	2، 3، 7، 8، 11، 12، 13، 14، 17، 18، 20، 23، 24، 25، 27، 29، 30، 33، 34، 38، 39، 43، 46، 48.

يتبين من جدول رقم (10) أن عبارات مقياس الثقة بالنفس تتوزع ما بين (24) عبارة موجبة و (24) عبارة سالبة.

3.2- طريقة تقدير درجات المقياس:

يتم تنقيط مقياس الثقة بالنفس وفق سلم خماسي متدرج من صفر (0) إلى أربعة (4)، وتوجد أمام كل عبارة خمسة اختيارات هي: (تنطبق تماماً)، (تنطبق بدرجة كبيرة)، (تنطبق إلى حد ما)، (لا تنطبق كثيراً)، (لا تنطبق إطلاقاً). وتحصل إجابة المستجيب على العبارات الموجبة الدرجات التالية: (4، 3، 2، 1، 0) على التوالي. أما إذا أجاب على العبارات السالبة فيحصل على الدرجات التالية: (0، 1، 2، 3، 4) على التوالي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (11) طريقة تقدير درجات مقياس الثقة بالنفس

الاختيارات العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق كثيراً	لا تنطبق إطلاقاً
العبارات الموجبة	4	3	2	1	0
العبارات السالبة	0	1	2	3	4

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 0-192 درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من الثقة بالنفس، والعكس صحيح.

4.2- تفسير درجات المقياس:

- إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (0-64) فإنها تشير إلى مستوى منخفض من الثقة بالنفس.
- إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (65-128) فإنها تشير إلى مستوى متوسط من الثقة بالنفس.
- إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (129-192) فإنها تشير إلى مستوى مرتفع من الثقة بالنفس.

5.2- الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم الاعتماد على ما توصلت إليه نتائج دراسة نجمة بلال في رسالة ماجستير سنة 2014 حول الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، دراسة ميدانية على عينة من طلبة القطب الجامعي تامة بجامعة مولود معمري، تيزي وزو. وقامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية المتمثلة في

صدق الاتساق الداخلي وثبات المقياس. وقد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب ما يلي:

أ-الصدق التمييزي وذلك من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة العليا في المقياس، وجاءت درجات هذه الفروق دالة عند مستوى 0.05 ومعناه أن للمقياس القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدق المقياس.

وقامت الباحثة بلال (2014) بحساب ثبات مقياس الثقة بالنفس من خلال حسابها لمعامل ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس، حيث بلغت قيمته 0.86 على الدرجة الكلية للمقياس وهي قيمة ثبات عالية جداً. كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة ثبات الجزأين معاً 0.72. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.84.

وبناء على ما سبق نلاحظ أن مقياس الثقة بالنفس يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية بكل اطمئنان.

6.2- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن ما لاحظناه خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على فقراته يتراوح ما بين (25-30 د) وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الأساسية تم اتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة. وكان الإشراف على تنفيذ عملية توزيع نسخ من الأدوات من قبل الطالبتين، وذلك خلال استغلال فرصة أوقات راحة التلاميذ، وقد أبدى المستجيبون الكثير من الاهتمام بالتجاوب والانضباط. وكانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو الآتي:

-**الخطوة الأولى:** استلام رخصة من رئيس قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، القطب العلمي بتامة للموافقة على إجراء الدراستين الاستطلاعية والأساسية.

-**الخطوة الثانية:** استلام رخصة من رئيس مصلحة التمدريس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية (الاستطلاعية والأساسية) بالمؤسسات التعليمية المختارة.

-**الخطوة الثالثة:** لقاء مع مديري الثانويات المختارة لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة.

-**الخطوة الرابعة:** لقاء مع أفراد عينة الدراسة حيث تم توزيع على كل فرد ظرف كبير يحتوي على نسختين من أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس قلق الامتحان ومقياس الثقة بالنفس مرفقة بصفحة البيانات الشخصية، وتم تطبيق المقياسين بصورة جماعية داخل إحدى قاعات المؤسسات التعليمية المعنية بالتطبيق برفقة مساعدة تربوية. وقد تم تقديم الهدف من هذه الدراسة وطبيعة مثل هذه المقاييس، والهدف

من استخدامها وتطبيقها، ثم تمت قراءة تعليمات كل أداة من الأدوات المستخدمة وشرح طريقة الإجابة عليها. وقد تم تقديم المقياسين لأفراد عينة الدراسة على أساس أن كل أداة تقيس جانباً من جوانب شخصية المتعلم، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصادقة والمعبرة عن رأي الفرد هي أساس فهمه لنفسه.

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:

تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج نظراً لتعدد متغيرات الدراسة وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفرغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

1-تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة في ورقة خاصة (Feuille de calcul excel) تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عن المقاييس المستخدمة.

2-وضع دليل للترميز وفيه حوّلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة، المؤسسة التعليمية، الجنس، الشعبة الدراسية، درجات مقياس قلق الامتحان ودرجات مقياس الثقة بالنفس. أدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS 8.0) لنتم معالجتها إحصائياً.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) للكشف عن الارتباط بين قلق الامتحان (متغير مستقل) والثقة بالنفس (متغير تابع) وحساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من الجنسين في قلق الامتحان والثقة بالنفس.

الفصل الخامس: عرض و مناقشة و تفسير نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد.

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.

1- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة.

2- عرض نتائج فرضيات الدراسة.

ثانياً: مناقشة و تفسير نتائج فرضيات الدراسة.

- العلاقة بين درجات قلق الامتحان و درجات الثقة بالنفس لدى أفراد العينة.
- الفروق في قلق الامتحان بين متوسط درجات الذكور و متوسط درجات الإناث لدى أفراد العينة.
- الفروق في الثقة بالنفس بين متوسط درجات الذكور و متوسط درجات الإناث لدى أفراد العينة.

الاستنتاج العام.

الخاتمة.

المراجع .

الملاحق.

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (ر) واختبار (ت) لمعرفة مدى صدق توقعات كل فرضية من فرضيات الدراسة. **أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية**

1- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة:

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الجنسين
من أفراد العينة في قلق الامتحان والثقة بالنفس

البيانات		ذكور (ن=44)		إناث (ن=56)	
المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق الامتحان		163.454	31.947	176.517	20.772
الثقة بالنفس		111.931	35.184	110.196	23.335

يتبين من جدول رقم (12) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من أفراد العينة في قلق الامتحان والثقة بالنفس، وحينما نقارن بين نتائج المجموعتين نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات الإناث في قلق الامتحان أعلى من مجموع متوسط درجات الذكور، إذ بلغ مجموع متوسطات الدرجات على التوالي 176.517 و 163.454

- أن مجموع متوسط درجات الذكور في الثقة بالنفس أعلى من مجموع متوسط درجات الإناث، إذ بلغ مجموع متوسطات الدرجات على التوالي 111.931 و 110.196.

يظهر مما تقدم أن الإناث أكثر قلقاً في الامتحان من الذكور، في حين أن الذكور أكثر ثقة بالنفس من الإناث.

2- عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1.2- الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه "توجد علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الأول في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد علاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو؟

تُشير الفرضية الأولى إلى توقع وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو". وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (13) قيمة (ر) بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس

ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد عينة الدراسة

البيانات المتغيرات	قيمة (ر)	الدالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
قلق الامتحان	-0.437**	0.000	0.01
الثقة بالنفس			

يتضح من جدول رقم (13) أن العلاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة بلغت قيمتها -0.437 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.000 تصغر عن الحد المطلوب الذي هو 0.01، أي أن 0.000 أصغر من 0.01 ومعناه أن العلاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس دالة إحصائياً عند $p=0.01$ لدى أفراد عينة الدراسة. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الأولى تحققت على مستوى عينة الدراسة. كما نلاحظ أيضاً أن هذه العلاقة جاءت سالبة أو عكسية، ومعناه أنه كلما ارتفع مستوى قلق الامتحان انخفض مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة.

2.2-الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في قلق الامتحان بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو. وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثاني في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق في قلق الامتحان بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو؟

تُشير الفرضية الثانية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في قلق الامتحان بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبتان بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في قلق الامتحان.

جدول رقم (14) قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في قلق الامتحان

بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة

البيانات العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	44	163.454	31.947	-1.918	98	0.058	0.01
إناث	56	176.517	35.184				

يتضح من جدول رقم (14) أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان بلغت قيمتها -1.918، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.058 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.01، أي أن 0.058 أكبر من 0.01، ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان غير دالة إحصائياً عند $p=0.01$. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

3.2- الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو. وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثالث في إشكالية الدراسة وهو: هل توجد فروق في الثقة بالنفس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو؟ تشير الفرضية الثالثة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية تيزي وزو. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبتان بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الثقة بالنفس.

جدول رقم (15) قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الثقة بالنفس

بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة

البيانات العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	44	111.931	20.772	0.387	98	0.699	0.01
إناث	56	110.196	23.335				

يتضح من جدول رقم (15) أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الثقة بالنفس بلغت قيمتها 0.387، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.699 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.01، أي أن 0.699 أكبر من 0.01، ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الثقة بالنفس غير دالة إحصائياً عند $p=0.01$. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (16) ملخص نتائج فرضيات الدراسة

النتيجة	فرضيات الدراسة
دالة	1-الفرضية الأولى: -العلاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى أفراد العينة.....
غ. دالة	2-الفرضية الثانية: -الفروق في قلق الامتحان بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أفراد العينة.....
غ. دالة	3-الفرضية الثالثة: -الفروق في الثقة بالنفس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أفراد العينة.....

يتبين من جدول رقم (16) أن العلاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة جاءت دالة إحصائياً، في حين أن الفروق في كل من قلق الامتحان والثقة بالنفس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أفراد عينة الدراسة جاءت غير دالة إحصائياً. وهذا يعني أن متغير الجنس لا يؤثر في كل من قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة:

تعرض الطالبان نتائج الدراسة في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة وذلك بتوضيح جوانب الاتفاق والاختلاف.

1-نتيجة الفرضية الأولى:

-العلاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في جدول رقم (13) وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة عند $p=0.01$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة حياة لموشي (2016) التي تناولت العلاقة بين

قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ببعض ثانويات دائرة العفرون بولاية البليدة.

وترجع الطالبتان نتيجة الدراسة الحالية إلى أن ما جاءت به نظرية القلق كعامل مُعرقِل بزعامة (Mandler & Sarason, 1952)، حيث كلما زاد القلق انخفض أداء وتحصيل المتعلم. وقياساً على ذلك نلاحظ أن ارتفاع درجات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا يُخَفِّض من ثقتهم بأنفسهم، ومعناه أن قلق الامتحان عامل مُعرقِل في زيادة مستوى الثقة بالنفس لدى المتعلمين. فهو عامل معوق وغير مُسهِّل للأداء والإنجاز الدراسي.

وما جاءت به النظرية المعرفية التي تناولت الثقة بالنفس وبخاصة اسهامات (Beck) لتؤكد على العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك، وهذا يعني أن أنماط سلوكنا وانفعالاتنا مرهونة بمنظومة تفكيرنا التي تدخل فيها سماتنا الشخصية ومفهومنا لذاتها وثقتنا بأنفسنا.

2- نتيجة الفرضية الثانية:

- الفروق في قلق الامتحان بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث لدى أفراد

عينة الدراسة:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثانية الموضحة في جدول رقم (14) عدم وجود فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث عند $p=0.01$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة أبو مرق (1988) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين من تلاميذ التعليم الثانوي بمكة المكرمة، ودراسة سيّد الطواب (1992) التي بيّنت أن قلق الامتحان لا يختلف باختلاف الجنس، ودراسة (Tunks, 1997) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين، ودراسة (Otomo, 1998) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، ودراسة ريم بنت سالم الكريديس (2000) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في قلق الاختبار بين طالبات كلية التربية لإعداد معلمات مرحلة التعليم الابتدائي بمكة المكرمة، ودراسة فؤاد علي العاجز (2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين طلاب الجامعة من الجنسين، ودراسة نعيمة غزال وبن زاهي منصور (2014) التي أظهرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين تلاميذ التعليم الثانوي من الذكور والإناث، ودراسة محمد علي محمد وربيعة محمد عبد الرحيم (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية بجامعة بخت الرضا بجمهورية السودان، إلا أنها تختلف مع نتائج مجموعة من الدراسات التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في قلق الامتحان مثل دراسة عبد الرحمان عيسوي (1974) التي

أجريت على طلاب جامعين من الجنسين، حيث وجدت أن الطالبات الجامعيات أكثر قلقاً وخوفاً من الامتحان من الطلاب الذكور، ودراسة أبو صبحة (1974) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في قلق الاختبار، حيث أظهر الذكور انخفاضاً في متوسط درجات قلق الاختبار بالمقارنة إلى الإناث، ودراسة (Jacko & Hacke, 1974) التي أجريت على المراهقين المتمدرسين بالتعليم الثانوي بينت أن التلميذات المراهقات أظهرن ارتفاعاً في متوسط درجات قلق الامتحان بالمقارنة إلى المراهقين الذكور ودراسة (Spielberger, 1980) التي أشارت إلى أن تلميذات مرحلة التعليم الثانوي كن أعلى درجة في قلق الامتحان من التلاميذ الذكور، ودراسة (Bender & Betz, 1981) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من تلاميذ التعليم الثانوي لصالح الذكور، ودراسة (Couch, 1983) التي أجريت على طلبة جامعيين توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً حيث أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في قلق الامتحان المساعد، في حين أن الإناث أظهرن تفوقاً على الذكور في قلق الامتحان المعوق، ودراسة أبوزينة (1984) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور ذوي القلق المنخفض على قلق الاختبار في الرياضيات، ودراسة (Depreew, 1984) التي كشفت عن وجود فروق دالة لصالح الطالبات ذوات قلق الاختبار المرتفع بارتفاع درجات القلق العام وعدم الاستقرار وشدة الحساسية، ودراسة (Harvill, 1986) التي أجريت على عينة من طلاب وطالبات كلية الطب، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان، حيث أظهرت الطالبات ارتفاعاً في درجات قلق الامتحان مقارنة بالذكور، ودراسة (Stoner & Spencer, 1986) التي أجريت على عينة مكونة من 75 ذكر و 75 أنثى، حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروق في قلق حالة (قلق الامتحان) وأظهرت الإناث قلقاً مرتفعاً في الامتحان مقارنة بالذكور، ودراسة الهابط (1986) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة لصالح الإناث، ودراسة شعيب (1987) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ذوي التخصصات العلمية والأدبية وبين الجنسين ودراسة (Hembree, 1988) التي قامت بتحليل نتائج 562 دراسة تمت في مجال القلق أثناء الامتحان وعملية التقويم عموماً، وانتهت نتائجها إلى أن الإناث كن أعلى في مستوى قلق الامتحان من الذكور، وأن الفروق طفيفة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي ثم تتزايد تدريجياً وتبلغ ذروتها بين الجنسين في الصف الخامس ابتدائي والثاني ثانوي ثم تتناقص هذه الفروق تدريجياً في نهاية مرحلة التعليم الثانوي وما بعدها، ودراسة أبو زيتون (1988) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي بمنطقة إربد، حيث كشفت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين، ودراسة محمد الطيب (1988) التي أشارت إلى زيادة متوسط درجات قلق الامتحان لدى الإناث عن متوسط درجات الذكور ودراسة (Horn & Dolinger, 1989) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان لصالح الإناث، ودراسة أبو مصطفى (1990) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي بمنطقة

أم دورمان بجمهورية السودان، حيث كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الجنسين، ودراسة مغاوري مرزوق (1991) التي أجريت على 100 تلميذاً و100 تلميذة من الصف الرابع ابتدائي وجدت أن هناك فروق في قلق الامتحان بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة عبد الخالق النيال (1991) التي بينت نتائجها وجود فروق دالة بين الجنسين في قلق الامتحان حيث تبدي الإناث ارتفاعاً في درجات قلق الامتحان خلال أدائهن الامتحان، ودراسة (Brown,1991) التي أشارت إلى أن الجنس يؤثر في زيادة قلق الامتحان ولصالح الإناث، ودراسة الصفاي (1995) التي كشفت عن وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة السيد (1995) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة (Hunsley,1995) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين، حيث أن الطلبة الذين لهم قلق امتحان مرتفع كان أدائهم الأكاديمي سيئاً للغاية، ودراسة الزغبى (1997) التي أسفرت نتائجها أن الإناث أظهرن درجات عالية في قلق الامتحان بالمقارنة إلى الذكور، ودراسة فرح (1997) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ التعليم الثانوي، ودراسة (Hest,1999) التي أجريت على 210 من طلاب الجامعة حيث توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في قلق الامتحان، وأن الذكور كانوا أكثر قلقاً اتجاه الفشل من الإناث، ودراسة العجمي (1999) التي بينت أن طالبات كلية التربية تعانين من ارتفاع في درجة قلق الامتحان، ودراسة جودت أحمد سعادة (2001) التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الاختبار، حيث الإناث يتميزن بارتفاع في متوسط درجات قلق الاختبار مقارنة بالذكور، ودراسة نصرة جلجل (2001) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان، حيث يتميزن الإناث بدرجات مرتفعة عن الذكور، ودراسة (Shermis, Muzmara & Bubliz,2001) التي أجريت على طلاب الجامعة، حيث أسفرت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى قلق الاختبار الإلكتروني، ودراسة نائل إبراهيم أبو عزب (2008) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين في قلق الامتحان بمحافظات غزة بدولة فلسطين، ودراسة عبد الحكيم المخلافي (2008) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من طلاب كلية صنعاء باليمن، حيث أظهرت ارتفاعاً في الدرجة الكلية على المقياس مقارنة بالطلاب الذكور، ودراسة إيمان فضل عبد ربه (2008) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في قلق الاختبار بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، حيث كانت الإناث أكثر ارتفاعاً درجات قلق الاختبار مقارنة بالذكور، ودراسة السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2010) التي كشفت عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان، حيث أظهرت التلميذات درجات عالية في قلق الامتحان بالمقارنة إلى التلاميذ الذكور، ودراسة محمد وعبد الكريم قريشي (2013) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الجنسين من تلاميذ التعليم الثانوي، حيث أظهرت الإناث ارتفاعاً في الدرجة الكلية

مقارنة بالذكور، ودراسة محمد الساسي الشايب (2013) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الجنسين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية ورقلة، حيث كانت للإناث درجات عالية عن الذكور، ودراسة حياة لموشي (2016) التي بينت وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الجنسين من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية البليدة، حيث أظهرت الإناث قلقاً أعلى في الامتحان من الذكور، ودراسة نسيم ملاك (2018) التي أجريت على عينة قوامها 400 فرداً بواقع 152 من الذكور و248 من الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين، حيث كانت الإناث أكثر قلقاً في الامتحان من زملائهن الذكور، ودراسة فريد شويلع (2018) التي تناولت العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا بولاية تلمسان، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الجنسين، حيث كان للإناث ارتفاع في درجات قلق الامتحان عن الذكور.

وترجع الطالبتان عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قلق الامتحان بين الجنسين إلى أن الذكور والإناث في هذه المرحلة العمرية والدراسية لهم نفس المخاوف والتوترات والاضطرابات في مواقف التقويم عامة، ومواقف اجراء الامتحانات خاصة، وبالتالي فالمتغيرات تكون موحدة وتتقارب المسببات المؤدية لقلق الامتحان لاسيما وأنهم يعيشون في نفس المنطقة الجغرافية المتمثلة في ولاية تيزي وزو، وبالتالي فهم يشتركون في أغلب الأمور. إن متغير الجنس عامل مؤثر غير دال على وجود قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا في ولاية تيزي وزو.

3-نتيجة الفرضية الثالثة:

-الفروق في الثقة بالنفس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث لدى أفراد

عينة الدراسة:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثالثة الموضحة في جدول رقم (15) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث عند $p=0.01$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Ender,1985) التي هدفت إلى معرفة تأثير برنامج التدريب المساعد لدى طلبة الجامعة ونمو ثقتهم بأنفسهم. بلغت العينة (382) طالباً وطالبة، حيث توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الثقة بالنفس بين الجنسين، ودراسة الزاملي (1993) التي تناولت مستويات الثقة بالنفس لدى الذكور والإناث من تلاميذ التعليم المتوسط. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق في الثقة بالنفس بين الجنسين، ودراسة محمد حسين العبيد (1995) التي هدفت إلى معرفة مستويات الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة إربد (اليمن) التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. بلغت العينة (729) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في الثقة بالنفس بين

الجنسين، ودراسة (Einarson & Santiago, 1998) التي هدفت إلى معرفة مميزات الخلفية كمؤشرات للثقة بالنفس الأكاديمية والفعالية الذاتية الأكاديمية بين طلاب كلية الهندسة وكلية العلوم والهندسة-استكشاف الفروق العرقية والجنسية لدى عينة مكونة من (590) طالباً وطالبة بجامعة ميشيغان بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الثقة بالنفس بين الجنسين، ودراسة فريخ عويد العنزي (2001) التي هدفت إلى معرفة المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخلج لدى طلاب وطالبات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بكلية التربية الأساسية في جامعة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين، ودراسة ليلي النعيمي (2002) التي تناولت مستويات الثقة بالنفس لدى تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الثقة بالنفس بين الجنسين، ودراسة آمال جودة (2007) التي هدفت إلى الكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى عينة مكونة من (231) طالباً وطالبة من جامعة الأقصى بدولة فلسطين بواقع (85) من الذكور و(146) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس بين الجنسين، ودراسة السقاف (2007) التي تناولت الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة انتشار الثقة بالنفس وانفعال الغضب بين طلاب وطالبات الجامعتين من عينة مكونة من (927) طالباً وطالبة من جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس بين الجنسين. ودراسة أنوار غانم يحيى الطائي (2007) التي تناولت الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل بالعراق. هدفت الدراسة إلى معرفة الثقة بالنفس في علاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي وفقاً لمتغيرات الجنس والصف الدراسي والتخصص. بلغت العينة (200) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة الموصل، حيث وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس بين الجنسين، ودراسة هوشيار صديق السنطاوي (2009) التي تناولت مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ التعليم الثانوي من الذكور والإناث. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين، ودراسة أمل يونس (2010) التي تناولت فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة. بلغت العينة (60) طفل وطفلة بواقع (30) من الذكور و(30) من الإناث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس بين الجنسين، ودراسة (Mohan, 2014) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الثقة بالنفس وبالذافعية للإنجاز لدى الطلبة المعلمين. بلغت العينة (250) طالباً وطالبة من كلية المعلمين بالهند. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين. ودراسة رزق وشلهوب (2015) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والثقة بالنفس

لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة دمشق بسوريا. بلغت العينة (300) طالباً وطالبة من كلية التربية بواقع (100) من قسم علم النفس و(100) من قسم الإرشاد النفسي، و(100) من قسم التربية الحديثة. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين، ودراسة أمل الأحمد وفداء ياسين (2016) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التسويق الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة دمشق، سوريا. بلغت العينة (118) طالباً وطالبة من قسم علم النفس بواقع (79) من السنة الأولى و(39) من السنة الرابعة، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الثقة بالنفس بين الجنسين، إلا أنها تختلف مع نتائج مجموعة من الدراسات التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الثقة بالنفس مثل دراسة عبد الجبار عبد الستار عبد الله (1990) التي تناولت الثقة بالنفس وعلاقتها بالبناء الأسري لدى أبناء الشهداء في المرحلة المتوسطة بين الجنسين وذلك بهدف معرفة مستوى الثقة بالنفس عند أفراد عينة الدراسة، حيث تكونت العينة من (596) تلميذا وتلميذة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة فريخ عويد العنزي (1999) التي هدفت إلى معرفة الثقة بالنفس في علاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من (417) طالباً وطالبة من جامعة الكويت، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة رزق والنبهاني (1999) التي تناولت مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة في الثقة بالنفس بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة الركابي (2000) التي هدفت إلى معرفة الثقة بالنفس لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بالجامعة المستنصرية، حيث بيّنت النتائج وجود فروق دالة في الثقة بالنفس لصالح الذكور، ودراسة (Ziegler & Heller, 2000) التي تناولت مستوى الثقة بالنفس لدى عينة مكونة من (279) طالباً وطالبة تخصص الكيمياء، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين، حيث كانت الإناث أقل ثقة بأنفسهن وأكثر خوفاً من الذكور في دراسة المواد العلمية عموماً ومادة الكيمياء خاصة، ودراسة فريخ عويد العنزي (2000) التي هدفت إلى معرفة الشعور بالسعادة وعلاقته بالتفاؤل والثقة بالنفس لدى عينة من (410) طالباً وطالبة من جامعة الكويت، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في الثقة بالنفس لصالح الذكور، ودراسة (Tavani & Losh, 2003) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس والتوقعات كمنبئات للأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من (4012) طالباً وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس لصالح الذكور ودراسة مشاعر محبوب حسن (2003) التي تناولت الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق الأسري لدى عينة مكونة من (172) طالباً وطالبة من الجامعات الحكومية بولاية الخرطوم بالسودان. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة في الثقة بالنفس، حيث كان الذكور أكثر ثقة بأنفسهم من الإناث.

ودراسة ألاء محمد علي الرديني (2004) التي تناولت الثقة بالنفس وعلاقتها بمركز الضبط (داخلي - خارجي) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة مكونة من (400) طالباً وطالبة الشهادة العامة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في الثقة بالنفس، حيث كانت الإناث أقل ثقة بالنفس من الذكور. ودراسة العنزي والكندي (2004) التي هدفت إلى معرفة علاقة التحصيل الدراسي بالثقة بالنفس وفقاً للنظام التعليمي المتبع في دولة الكويت لدى عينة مكونة من (1410) من طلاب وطالبات الصف الثالث ثانوي، وتوصلت النتائج إلى أن الذكور يتميزون بمستوى أعلى في الثقة بالنفس من الإناث، ودراسة سالمه أنصير ديهوم (2006) التي تناولت مستويات الثقة بالنفس لدى تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس لصالح الذكور، ودراسة عبد العال (2006) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية وكل من الثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة مكونة من (177) من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الابتدائي في المنصورة، بجمهورية مصر العربية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس لصالح الذكور، ودراسة حيدر (2006) التي هدفت إلى معرفة علاقة الثقة بالنفس بالتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الزمار باليمن. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس لصالح الذكور، ودراسة الحدابي والحاجي (2009) التي هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء وعلاقته بمتغير الثقة بالنفس لدى عينة من الطلبة المتفوقين دراسياً في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. بلغت العينة (101) طالباً وطالبة. وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في الثقة بالنفس لصالح الذكور، ودراسة (Marie, 2009) التي هدفت إلى معرفة نمذجة أثر تنوع الخبرات في الثقة بالنفس الأكاديمية عند طلاب مركز الدراسات اللاتينية بجامعة ميشيغان الأمريكية، أي معرفة تأثير الخبرات المتنوعة في زيادة الثقة بالنفس الأكاديمية لدى عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلاب مركز الدراسات اللاتينية بجامعة ميشيغان بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس لصالح الإناث، ودراسة مفضل حسن (2010) التي تناولت الثقة بالنفس لدى طلاب كلية الآداب بجامعة النيلين بجمهورية السودان، أي معرفة السمة العامة للثقة بالنفس لدى طلاب جامعيين من كلية الآداب. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس لصالح الإناث، ودراسة (Rezei, 2012) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين كل من الثقة بالنفس والكفاية بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من (549) طالباً وطالبة من طلاب من الجامعات الإيرانية من مدينتي هافر وشيراز الإيرانية بواقع (276) من الذكور و(273) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى أن للطالبات الإيرانيات ثقة بالنفس أعلى من الذكور، ودراسة نجمة بلال (2014) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة - دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي تامة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، حيث

بلغت العينة (450) طالباً وطالبة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم وكلية الهندسة بواقع (225) من الذكور و(225) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس لصالح الذكور، ودراسة مجذوب أحمد محمد قمر (2015) التي هدفت إلى قياس الثقة بالنفس لدى الطلبة المتفوقين دراسياً والعاديين وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة تطبيقية على طلبة كلية التربية بجامعة دنقلا بالسودان. بلغت عينة الدراسة (166) بواقع (84) من المتفوقين دراسياً و(82) من العاديين. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس لصالح الذكور، ودراسة أشرف محمد أحمد علي (2016) التي هدفت إلى معرفة الثقة بالنفس في علاقتها بتقدير الذات لدى عينة مكونة من (300) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم بالسودان وذلك بواقع (150) من الذكور و(150) من الإناث. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة في الثقة بالنفس لصالح الذكور، ودراسة ولاء إبراهيم عثمان السيد (2016) التي هدفت إلى معرفة الثقة بالنفس لدى الموهوبين في علاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية بمدارس الموهبة والتميز بولاية الخرطوم بالسودان. تكونت العينة من (228) من التلاميذ الموهوبين والتميزين بواقع (140) من الذكور و(88) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح الذكور، ودراسة حياة لموشي (2016) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ببعض ثانويات دائرة العفرون بولاية البليدة. بلغت العينة (135) تلميذاً وتلميذة بواقع (41) من الذكور و(94) من الإناث من السنة الثالثة ثانوي من مختلف الشعب الدراسية. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة لصالح الذكور، ودراسة نور الدين كاظم حسين وآخرون (2017) التي هدفت إلى الكشف عن مستويات الثقة بالنفس طلبة كلية التربية بجامعة القادسية، العراق. بلغت العينة (100) طالباً وطالبة من السنوات الثانية والرابعة ومن التخصص العلمي والإنساني. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى أفراد عينة الدراسة الحالية بأن متغير الجنس عامل غير مؤثر ومؤشر غير دال للثقة بالنفس. فالتلاميذ المقبلون على امتحان البكالوريا من الجنسين لهم نفس المطالب والاحتياجات النفسية والاجتماعية والدراسية، وأن المتعلمين غير الواثقين في أنفسهم يميلون إلى الانصراف عن النشاطات المدرسية الصعبة مما يسمح لهم بالمحافظة على تقدير أفضل لذواتهم لكنه يؤثر سلباً في مستقبلهم المدرسي.

ويرى (Jacques Tardif, 1992) أن المدرسة ليست مكاناً تقدم فيه المعرفة فحسب بل هي أيضاً المكان الذي يخضع فيه المتعلم إلى الحكم والتقدير والتقويم. فعملية التقويم التربوي التي تتم من خلال الامتحانات المدرسية هي مرآة تعكس للمتعلم صورة عن قدراته وكفاءته وذاته المدرسية، والثقة بالنفس تعكس في الحقيقة إدراك هذا المتعلم.

ويعتبر (Albert Bandura, 1986) الإحساس بالثقة بالنفس وسيطاً مهماً لتحقيق الانجازات المختلفة، حيث

يرى أن إيمان الفرد بقدرته على المنافسة والسيطرة على المواقف يرتكز على اعتقادات الفاعلية الذاتية وهي اعتقادات الفرد حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة. فالشعور القوي بالفاعلية الذاتية يؤثر في إنجازاته. فالذي يتمتع بثقة مرتفعة في قدراته سوف يستطيع أن يتعامل مع المهمة الصعبة التي تعترضه.

-الاستنتاج العام:

نلاحظ مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في نفس الاتجاه لما توقعناه في الفرضية الأولى حيث أظهرت العلاقة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس دلالة إحصائية لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان والثقة بالنفس بين الذكور والإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بالنسبة للفرضيتين الثانية والثالثة . وعليه نلاحظ أن الفرضية الأولى تحققت على مستوى عينة الدراسة الحالية وأنها قُبِلت، بينما الفرضيتان الثانية والثالثة لم تتحققا على مستوى عينة الدراسة الحالية وبالتالي لم تُقْبَل.

-خاتمة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرة أساسية وجهت العمل البحثي منذ البداية، حيث تمثلت في الاهتمام المتزايد للباحثين في السنوات الأخيرة بقلق الامتحان والثقة بالنفس كمؤشرات مؤثرة في سلوك المتعلم خلال مواقف التقويم عامة والامتحانات خاصة. وقد ظهر الاختلاف بين هؤلاء الباحثين في تناولهم النظري حول قلق الامتحان في علاقته بالثقة بالنفس والنتائج التي تم التوصل إليها. ومن هذه المنطلقات اتجهت دراستنا ميدانياً للبحث عن إجابة التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول العلاقة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو أولاً، الفروق في قلق الامتحان بين الجنسين ثانياً والفروق في الثقة بالنفس بين الجنسين ثالثاً.

وقد كانت معالجة الموضوع من جوانبه النظرية وتحليل مكوناته انطلاقاً من منهجية تم على أسسها تحديد منهج الدراسة وعينتها وأدوات وأساليب معالجة الموضوع ميدانياً وإحصائياً. وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذاً وتلميذة من المقبلين على امتحان البكالوريا ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو. ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس قلق الامتحان ومقياس الثقة بالنفس. وسارت نتائج الدراسة الحالية في اتجاه توقع الفرضية الأولى، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة. بينما سارت هذه النتائج في اتجاه مخالف مما توقعناه في الفرضيتين الثانية والثالثة. وسنتوقف عند أهم ما توصلت إليه نتائج دراستنا الحالية:

1-وجود علاقة سالبة ودالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان ودرجات الثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو، حيث تحققت الفرضية الأولى على مستوى عينة الدراسة. وقد اتفقت مع نتيجة دراسة حياة لموشي (2016).

- 2- عدم وجود فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث لدى أفراد عينة الدراسة، حيث لم تتحقق الفرضية الثانية مستوى عينة الدراسة. وقد اتفقت مع نتائج مجموعة من الدراسات، بينما اختلفت مع نتائج مجموعة أخرى من البحوث السابقة.
- 3- عدم وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث لدى أفراد عينة الدراسة، حيث لم تتحقق الفرضية الثالثة مستوى عينة الدراسة. وقد اتفقت مع نتائج مجموعة من الدراسات، بينما اختلفت مع نتائج مجموعة أخرى من البحوث السابقة. نستنتج مما تقدم أن البحوث والدراسات التي تناولت قلق الامتحان في علاقته بالثقة بالنفس أظهرت نتائجاً متضارباً وخلافاً بين الباحثين حول مسألة الفروق بين الذكور والإناث من المتعلمين في مستويات تعليمية مختلفة وأنها لم تحسم بعد، ولا يزال المجال في حاجة إلى دراسات أكثر في الثقافات المختلفة. وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية وفي ضوء اتفاقها مع مجموعة من نتائج الدراسات السابقة أو في ضوء اختلافها مع مجموعة أخرى، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:
 - التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال قلق الامتحان والثقة بالنفس لدى المتعلمين في مستويات دراسية مختلفة مثل مرحلة التعليم المتوسط أو التعليم الجامعي.
 - تأهيل المعلمين وتدريبهم على تعليم مهارات خفض القلق عامة وقلق الامتحان خاصة، وتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين من خلال إعداد برامج ودورات أو ورشات عمل متخصصة تتضمن التدريب على مهارات إدارة وتسيير قلق الامتحان وتنمية الثقة بالنفس.
 - وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات التي تحتاج لمزيد من البحوث والدراسات للإجابة عنها والتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر وهي كالاتي:
 - دراسة تبحث عن العلاقة بين المكوّنات الفرعية لقلق الامتحان والتحصيل الدراسي.
 - دراسة تبحث عن العلاقة بين المكوّنات الفرعية للثقة بالنفس والتحصيل الدراسي.
 - دراسة عاملية مقارنة لقلق الامتحان وأبعاده والثقة بالنفس وأبعادها لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا.
 - دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة من الجنسين في قلق الامتحان والثقة بالنفس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- 1- أبو حطب، ياسين سالم (2002). فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 2- أبو زيتون، موسى سليمان الصالح (1988). العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة مدارس محافظة أريد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أريد.
- 3- أبو عذب، نائل إبراهيم (2008). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.
- 4- أبو علام، العادل محمد (1978). قياس الثقة بالنفس لدى الطالبات. الكويت، مؤسسة علي جراح الصباح للنشر والتوزيع.
- 5- أبو علام، رجاء محمود (2003). تقويم التعلم. عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى.
- 6- أبو غرارة، علي بن حمزة (1999). قلق التعلم والتحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية بالمدينة المنورة (دراسة ميدانية مقارنة). مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، مركز النشر العلمي، 12(1)، 3-29.
- 7- أبوصبيحة، كايد عثمان (1974). العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي بمدارس محافظة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- 8- الأحمد، أمل (2001). حالة القلق وسمة القلق وعلاقتهما بمتغيري الجنس والتخصص العلمي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق). مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 17(1)، 107-140.
- 9- الأحمد، أمل وياسين، فداء (2018). التسويق الأكاديمي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلبة قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 16(1)، 13-56.
- 10- إسماعيل، سميحة عبد الفتاح (1994). أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، (9)، 49-70.
- 11- إسماعيل، عبد الرحمن (1994). قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزقاة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- 12- الأشول، عادل عز الدين (1997). الشباب والصحة النفسية في الفكر الإسلامي. مجلة علم النفس الحديث، 8(31)، 64-82.
- 13- أمطانيوس، مخائيل (2003). دراسة لمقياس القلق بوصفه حالة وسمة على عينات من طلبة الجامعات السورية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 19(2)، 11-70.

- 14- آيت حمودة، حكيمة (2012). دور أساليب المواجهة في التعامل مع قلق الامتحان وأثرها في النجاح والرسوب في شهادة الدراسة الثانوية العامة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 10(1)، 130-99.
- 15- باخوم، رأفت عطية (2004). الانفصال النفسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، مصر، جامعة المنيا، 17(4)، 95-70.
- 16- بدر، إسماعيل إبراهيم محمد (1993). مدى فاعلية فنية التخيل في تخفيض مستوى القلق لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، القاهرة، (6)، 35-8.
- 17- بدران، عمرو حسن (1990). كيف تبني ثقتك بنفسك. القاهرة، مكتبة جزيرة الورد.
- 18- بدوي، منى حسن السيد (2001). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 11(29)، 200-151.
- 19- بديوي، زينب حياوي (2018). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (38)، 757-731.
- 20- بلال، نجمة (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة. دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي تامة، تيزي وزو. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.
- 21- بلان، كمال يوسف (2009). دراسة مقارنة لسمة القلق بين المسنين المقيمين في دور الرعاية أو مع أسرهم (دراسة ميدانية لدى عينة من المسنين في محافظات دمشق وريفها وحمص واللاذقية). *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، 25 (1 و 2)، 47-15.
- 22- بن رابح، فهيمة (2012). فعالية برامج الدورات التدريبية في التقليل من قلق امتحان البكالوريا. رسالة ماجستير، جامعة تلمسان، الجزائر.
- 23- بن عبد الله الشريف، بندر (2015). القلق الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة. *مجلة الجامعة الإسلامية*، (174)، 399-363.
- 24- بوفلجة، غياث (2006). التربية والتكوين بالجزائر. الطبعة الثالثة، وهران، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع.
- 25- الجسماني، عيد علي ومحمد، علي يحي (1988). العلاقة بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي عند طلاب وطالبات المستوى الثالث بكلية التربية. *مجلة كلية الآداب*، جامعة بغداد، (35)، 167-139.
- 26- الجواني، غزوان راكان (2001). أثر استخدام استراتيجيتين من التعلم التعاوني في مادة الرياضيات على التحصيل والثقة بالنفس لدى الطلبة الثاني المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

- 27- جودة، آمال (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 21(3)، 698-738.
- 28- حداد، نسيم (2001). علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.
- 29- الحربي، ماطر بن عواد عبد الله (2009). فاعلية برنامج الإرشاد غير الموجه بمصاحبة الاسترخاء العضلي في خفض أمراض القلق النفسي. دراسة تجريبية من واقع العيادة في مستشفيات الطب النفسي بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي، جامعة دمشق.
- 30- حسيب، محمد حسيب (2009). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطراب اللجلجة في الكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، مصر.
- 31- حمام، فادية كامل (2002). مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية وكيفية مواجهتها ومعالجتها من منظور إسلامي تربوي. الرياض، السعودية، دار الزهراء.
- 32- الحموري، فراس أحمد صالح (1995). أثر العلاج بالقراءة في تخفيض قلق الامتحان. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- 33- الخالدي، أديب (2002). الصحة النفسية. عريان، دار العربية للنشر.
- 34- الخواجة، عبد الفتاح (2002). الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، عمان، الأردن، الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- 35- الداهري، صالح حسن (2005). مبادئ الصحة النفسية. عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 36- داود، شفيقة (2015). العوامل المؤثرة على مستوى الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، (12)، 114-129.
- 37- الدسوقي، مجدي محمد (2008). دراسات في الصحة النفسية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 38- الدفاعي، انتصار مزهر (2004). أثر برنامج إرشادي نفسي مقترح في تنمية الثقة بالنفس وعلاقته بمستوى الإنجاز الرياضي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة بغداد.
- 39- دمرجيان، جاكين هوسب (1989). أثر ترتيب الفقرات والحنكة في الإجابة وقلق الامتحان على الأداء على الاختبار. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- 40- راجح، أحمد عزت (1999). أصول علم النفس، الطبعة الأولى، القاهرة، دار المعارف.
- 41- رجب، سمية مصطفى (2010). فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 42- رزق، رضا والنبهاني، هلال (1999). الثقة بالنفس في المجال الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، 6(2)، 44-61.

- 43-رزق، محمد عبد السميع (2005). القلق النفسي للطالب المعلم بالتربية العملية: المصادر والاقتراحات. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، 1(58)، 195-233.
- 44-رشدان، ليلى محمد سليم (1993). موقع التحكم المدرك وعلاقته بالتكيف النفسي وقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- 45-رضوان، عبد الكريم سعيد (2002). القلق لدى مرضى السكري بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 46-زايد، نبيل محمد (2003). الدافعية والتعلم. القاهرة، مكتبة النهضة العربية، الطبعة الأولى.
- 47-الزغبى، أحمد محمد (2002). مستوى قلق الامتحان لدى طلبة البكالوريوس في جامعة مؤتة وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى. *مجلة كلية التربية، 2(18)*، 2-30.
- 48-زهران، حامد عبد السلام (2000). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية. القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 49-سالم، هبة الله محمد الحسن (2016). قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية، جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، (3)، 328-356.
- 50-سايجي، سليمة (2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير منشورة، جامعة ورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- 51-سايجي، سليمة (2012، أ). الكشف عن بعض خصائص الخط اليد لدى التلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع. دراسة جرافولوجية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة، شعبتي علوم تجريبية وآداب وفلسفة. رسالة دكتوراه العلوم، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.
- 52-سايجي، سليمة (2012، ب). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة*، (7)، 74-89.
- 53-سباعنة، شوكت سليمان (1999). الثقة بالنفس والنمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- 54-السقاف، منال محمد (2008). الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 55-السنباطي، السيد مصطفى وعمر، إسماعيل علي والعقبوي، أحلام عبد السميع (2010). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- 56- السيد، ولاء إبراهيم عثمان (2016). الثقة بالنفس لدى الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة الدراسات العليا، جامعة النيلين*، 6(23)، 177-202.
- 57- سيسبان، فاطمة الزهراء (2010). أثر تطبيق تقنية الاسترخاء السيروولوجي في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مستغانم.
- 58- الشاذلي، عبد الحميد محمد (2001). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. ط2، الإسكندرية المكتبة الجامعية.
- 59- شراب، عبد الله عادل راغب (2013). فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، إدارة الدراسات العليا، قسم علم النفس.
- 60- شربت، أشرف محمد عبد الغني وحلاوة، محمد السيد (2003). الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- 61- الشعراوي، علاء محمود جاد (1995). عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (29)، 1-34.
- 62- شعيب، علي محمد (1987). قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة. *مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة*، 2(8)، 296-324.
- 63- الشوبكي، نايفة (1991). تأثير برنامج في الإرشاد المعرفي على ملف الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- 64- شويل، يزيد (2018). قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز: دراسة ميدانية على التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، (6)، 87-106.
- 65- الصافي، عبد الله بن طه (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*، 30(1)، 69-96.
- 66- صالح، منيرة وعلي، ريم سالم (2009). قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، 25(1)، 106-157.
- 67- صرداوي، نزيه (2008). المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.
- 68- الصفطي، مصطفى (1995). قلق الامتحان وعلاقته بدافع الإنجاز لدى عينات من طلاب الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة عبر ثقافية). *مجلة دراسات نفسية، القاهرة*، (1)، 9-27.

- 69-الضامن، منذر عبد الحميد (2003). الإرشاد النفسي. الطبعة الأولى، بيروت، مكتبة الفلاح.
- 70-الطواب، سيد محمد (1992). قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين. *مجلة العلوم الاجتماعية*، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت 20(4/3)، 173-190.
- 71-الطيب، محمد عبد الظاهر (1988). دراسة مستوى قلق الامتحان لطلاب كليات جامعة طنطا. *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (6)، 15-40.
- 72-عبادة، أحمد عبد اللطيف (1991). قلق الاختيار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستدكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، جامعة المنيا، 1(2)، 71-107.
- 73-عبد الخالق، أحمد والنيال، مایسة (1991). الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط. *مجلة دراسات نفسية*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، (4)، 637-653.
- 74-عبد القادر، أشرف أحمد وبدر، إسماعيل إبراهيم محمد (2001). فعالية استراتيجية دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (14)، 01-45.
- 75-عبد القادر، محمد عبد الغفار (2008). قلق الاختبار وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية. دراسة مقارنة. جامعة المنصورة، كلية التربية، *المجلة العلمية* 10(3)، 25-52.
- 76-عبد الكريم، أضواء (2007). أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحانات لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر. *مجلة التربية والعلم*، 14(3)، 221-227.
- 77-عبد ربه، إيمان فضل (2008). العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظتي درعا والسويداء (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق.
- 78-العتيبي، محمد حوال (2018). قلق الاختبار والتحصيل الدراسي وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف، جامعة الشقراء. *المجلة التربوية*، كلية التربية المملكة العربية السعودية، (53)، 654-688.
- 79-عثمان، فاروق السيد (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة، دار الفكر العربي.
- 80-العجمي، مهى محمد (1999). معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء للأقسام الأدبية ودرجة القلق لديهن. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة الأردن.
- 81-العزة، سعيد وجودت، عبد الهادي (1999). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. الطبعة الأولى عمان، الأردن، دار الثقافة.

- 82-عسكر، علي (2000). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. القاهرة، دار الكتاب.
- 83-عصفور، وصفي عصفور (1994). نماذج من الاختبارات والمقاييس. عمان، الأردن، معهد التربية الأونروا / اليونسكو.
- 84-العضايلة، نجاة سليمان (2004). الخصائص السيكومترية لاستبانة القلق متعدد الأبعاد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- 85-عليما، محمد منيزل وهواش، خالد خليف (2006). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(3)، 202-222.
- 86-العمر، بدر عمر (2000). علاقة الدافعية نحو العمل ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لدى موظفي دولة الكويت. *مجلة البحوث التربوية*، 17(1)، 83-102.
- 87-عميرات، فاطمة (2017). أثر برنامج إرشادي مقترح قائم على الإرشاد المتركز حول العمل في تنمية الثقة بالنفس لدى طلبة السنة الأولى جامعي. دراسة تجريبية بورقلة. رسالة دكتوراه في الطور الثالث، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- 88-الغامدي، صالح محمد (2009). اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 89-غزال، نعيمة وبن زاهي، منصور (2014). علاقة قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة*، 16(1)، 399-407.
- 90-فرج، عبد اللطيف حسن (2009). الاضطرابات النفسية (الخوف، القلق، الفصام، الانفصام، الأمراض النفسية للطفل). عمان، دار حامد للنشر والتوزيع.
- 91-فرح، عدنان وآخرون (1993). قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية. *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 26(2)، 26-31.
- 92-الفاقي، إبراهيم (2007). الثقة والاعتزاز بالنفس. مصر، الحياة للدعاية والإعلام.
- 93-فهمي، مصطفى (1977). الدوافع النفسية. القاهرة، مكتبة مصر.
- 94-قدوري، خليفة وتارزولت، حورية (2015). ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 18(1)، 221-229.
- 95-القرعان، عبد الجليل (1999). قلق الاختبار ومفهوم الذات وعلاقتها بتحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي. الأردن، جامعة اليرموك.
- 96-القرني، عوض بن محمد (1999). حتى لا تكون كل طريقك إلى التفوق والنجاح. السعودية، دار

الأندلس الخضراء للنشر والتوزيع.

- 97-القيطي، عبد المطلب أمين (1998). في الصحة النفسية. ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 98-قواسمة، أحمد والفرح، عدنان (1996). تطوير مقياس الثقة بالنفس. *المجلة العربية للتربية*، (2)، 30-2.
- 99-الكعبي، موزة ناصر (1997). ممارسة برنامج إسلامي مع حالات القلق النفسي. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، الطبعة الأولى.
- 100-كفافي، علاء الدين وآخرون (1990). بناء مقياس القلق الرياضي. *مجلة حولية كلية التربية*، جامعة قطر، (7)، 602-577.
- 101-لاحق، عبد الله محمد (2005). الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض السمات المزاجية لدى عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 102-لموشي، حياة (2016). قلق الامتحان وعلاقته بالثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا. جامعة لونيبي علي، البليدة، قسم العلوم الاجتماعية.
- 103-محمد، عادل (2000). بعض الخصائص النفسية المرتبطة بالعزلة الاجتماعية بين الشباب الجامعي. دراسات في الصحة النفسية، القاهرة، دار الرشاد.
- 104-محمد، أسماء محمد عبد الحميد (2007). أثر استخدام برنامج مقترح في خفض قلق الاختبار وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بالمنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس* كلية التربية، جامعة المنيا، 20(4)، 95-70.
- 105-محمود، صبري هاشم (1995). العلاقة بين مستوى القلق والدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، مصر، (6)، 267-223.
- 106-محمود، حنان حسين (2016). التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية*، 4(1)، 117-70.
- 107-المخزومي، أمل (2003). التنشئة الاجتماعية والثقة بالنفس. *مجلة المنهل*، 63(578)، 152-122.
- 108-المخلافي، عبد الحكيم عبده قاسم خالد (2008). قلق الامتحان وعلاقته بمهارات التعلم لدى الطالبة (دراسة ميدانية مقارنة على عينة من طلبة جامعتي صنعاء ودمشق). رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي، جامعة دمشق.
- 109-مرسي، كمال إبراهيم (1982). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية في الكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة الملك سعود، (4)، 176-159.
- 110-معالي، إبراهيم (2014). قلق الامتحانات (المفهوم-العلاج-القياس)، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النهضة العربية.

- 111-مغاوري، مرزوق (1991). الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار. *مجلة التربية المعاصرة*، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة، (19)، 95-120.
- 112-المفرجي، سالم محمد (2008). الثقة بالنفس وحب الاستطلاع ودافعية الابتكار لدى عينة من طلاب وطالبات الثانوية بمكة المكرمة. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 113-ملاك، نسيم (2018). الضغط النفسي وقلق الامتحان وعلاقة كل منهما بظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو نموذجاً. أطروحة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) في علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.
- 114-منعم، أحمد عطا المنان وآخرون (2014). قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، جامعة السودان.
- 115-نايت عثمان، نسيم (2012). علاقة كل من الثقة بالنفس والتوافق الدراسي بإدراك تلميذ المرحلة الثانوية لاتجاهات الأساتذة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.
- 116-الهوري، ماهر محمود والشناوي، محمد محروس (1987). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات)، معايير ودراسات ارتباطية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الملك سعود بالرياض، (22)، 175-198.
- 117-الوشيلي، وداد (2007). الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

Ouvrages :

- 118-Lambert-Samson, V. (2016). L'anxiété des élèves au primaire : une analyse des connaissances théoriques et pratiques des enseignants. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie (Adaptation scolaire), université Laval, Québec, Canada.
- 119- Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. Cahiers de la recherche en éducation. Faculté d'éducation, université de Sherbrooke, Canada, 2 (2), 375-398
- 120-De Saint Paul, J. (1999) Estime de soi, confiance en soi. Les fondements de notre équilibre personnel et social, Paris, inter éditions.
- 121- Imboden, F, et Marcuard, V. (2012). Dans quelle mesure l'évaluation peut-être une source d'anxiété chez les élèves de 1P et 2P ? Mémoire professionnel Bachelor of Arts et diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire, haute école pédagogique, Lausanne, Suisse.
- 122-Berger, V. (2016). L'anxiété aux évaluations chez l'adolescent : un modèle Intégratif d'évaluation et d'intervention d'approche cognitivo-comportementale s'adressant aux psychologues scolaires. Doctorat en psychologie (profil intervention), université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

- 123-** Clerc, A. (2017). Evaluation et prise en charge de l'anxiété chez un enfant TAC. Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de psychomotricien, institut de formation En psychomotricité, université Toulouse 3 Paul Sabatier, faculté de médecine, Toulouse-Rangueil.
- 124-** Zouggar, A. (2019). Analyse des facteurs de l'anxiété vécue par les élèves en milieu scolaire. Mémoire de maîtrise en service social, université d'Ottawa, Canada.
- 125-** Harpell, J.V. et Andrews, J.W. (2012). Multi-informant test anxiety assessment of adolescents. *Psychology*, 3(7), 518-524.
- 126-** Lawson, D.J. (2006). Test Anxiety : A test of Attentional Bias. Unpublished doctoral Dissertation. The university of Maine, USA.
- 127-** Wren, D.G. et Benson, J. (2004). Measuring test Anxiety in children : Scale Development and internal construct validation. *Anxiety, stress and coping*. 17 (3), 227-240.
- 128-** Dictionnaire Larousse. (2008). Paris, Hachette édition.
- 129-** André, ch. et Lecord, f. (1999). L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres. Paris, Odile Jacob.
- 130-** Dubrine, A .J. (1994). Leadership, research finds practice skills. Muffin company, Boston.

الملاحق

جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

أخي التلميذ/ أختي التلميذة، تحية طيبة...وبعد

في إطار إعداد مذكرة الماستر في علم النفس التربوي، تقوم الطالبة بدراسة ميدانية، لذا نلتمس منك الإجابة على عبارات هذا المقياس حول ما تشعر به في مواقف معينة علماً بأن مشاعر كل تلميذ(ة) تختلف عن مشاعر الآخر.

نرجو منك قراءة كل عبارة وأن تكون دقيقاً في إجابتك، وذلك بوضع علامة (X) داخل الخانة المناسبة. ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وأن كل إجابة تعبّر عن مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية. لا تترك أيّ عبارة دون الإجابة عليها، وأن إجابتك ستحفظ بالسرية التامة ولا يطلع عليها أحد إلا الطالبة التي تجري الدراسة، وذلك بهدف استخدامها لأغراض البحث العلمي. ولك منا جزيل الشكر على تعاونك.

طالبة الماستر

مثال:

م	العبارة	نادراً	أحياناً	غالباً
1	أشعرُ بالخوف عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكبر من زملائي			X

البيانات الخاصة بالتلميذ/ التلميذة:

المؤسسة التعليمية:.....

الشعبة الدراسية:.....

الجنس: ذكر (...) أنثى (...)

السن:.....

مقياس قلق الامتحان

الرقم	العبـارات	نادراً	أحياناً	غالباً
1	أشعر بخيبة أمل عند أدائي الامتحان			
2	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان			
3	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية			
4	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصابُ بصداًع شديد			
5	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي			
6	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى			
7	أتوقع الفشل في الامتحانات			
8	أثناء أدائي الامتحان أعبت في أي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها			
9	تتقصني 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 إلى الامتحانات 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	أكثرُ من استخدام المنبهات أيام 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 للامتحان		
29	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة		
30	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة		
31	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة		
32	أتصعب عرقاً عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان		
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان		
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء		
35	أصابُ بالذعر من الامتحانات المفاجئة		
36	يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات		
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان		
38	أُسرع في الإجابة خشية فوات الوقت		
39	ترتجس يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان		
40	أشعر بالرهبة من الامتحان		
41	أُصابُ بارتباك شديد أثناء الامتحانات		
42	بعد أداء امتحان أي مادة 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	أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان		
48	أُصابُ بفقدان الشهية أيام الامتحانات		
49	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته		
50	يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أُجيدُ الحفظ		
51	أثناء أدائي الامتحان أكتب بيد وأقترض أظافر يدي الأخرى		
52	أجد صعوبة في التعبير عما أريد كتابته في الامتحان		

53	أبدو كما لو كنت مرتبكاً أثناء أداء الامتحانات		
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 الامتحان		
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 نسيئ 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	تزعجني 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 نتدرب عليها		
75	يضايقني أن الأساتذة لا يديرونا 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 يكفي للإجابة عن الأسئلة		

79	يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة		
80	أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرر		
81	يقلقني أنني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة		
82	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة		
83	ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي		
84	أخاف من تهديد الأساتذة لنا بالأسئلة الصعبة في الامتحان		
85	تقلقني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان		
86	ينتابني الشك في أن سؤالاً 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 توترتي أثناء الامتحان تُحدثُ ارتباكاً في معدتي		
93	أشعر برغبة في القىء أثناء الامتحان		

جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

أخي التلميذ/ أختي التلميذة، تحية طيبة...وبعد

في إطار إعداد مذكرة الماستر في علم النفس التربوي، تقوم الطالبة بدراسة ميدانية، لذا نلتمس منك الإجابة على مجموعة من العبارات التي تعكس مشاعر واتجاهات وأنماط سلوكية عامة. نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعنٍ ثم حدد إجابتك بصدق وصراحة ما إذا كانت تنطبق عليك أم لا، وذلك بوضع علامة (X) داخل الخانة المناسبة. لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة لأن كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة. لا تترك أيّ عبارة دون الإجابة عليها، وأن إجابتك ستحفظ بالسرية التامة ولا يطلع عليها أحد سوى الطالبة التي تجري الدراسة، وذلك بهدف استخدامها لأغراض البحث العلمي. ولك منا جزيل الشكر على تعاونك.

طالبة الماستر

مثال:

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق كثيراً	لا تنطبق إطلاقاً
1	تزداد ثقتي في قدراتي المعرفية على تحقيق أهدافي الدراسية.	X				

البيانات الخاصة بالتلميذ/ التلميذة:

المؤسسة التعليمية:.....

الشعبة الدراسية:.....

الجنس: ذكر (...) أنثى (...)

السن:.....

مقياس الثقة بالنفس

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق كثيراً	لا تنطبق إطلاقاً
1	أحب الاختلاط بالناس.					
2	شعرت بالضيق من نفسي كثيراً في المرة الماضية.					
3	يؤرقني أنني لست جميل المنظر.					
4	تعتبر إقامة علاقة رومانسية مشبعة مع شخص من الجنس الآخر أمراً ممتعاً بالنسبة لي.					
5	أنا أكثر سعادة الآن قياساً بما كنت عليه منذ عدة أسابيع.					
6	أنا راض عن مظهري الجسمي ومسرور منه.					
7	أشعر بالخجل كثيراً عند التحدث أمام مجموعة من الناس.					
8	على الرغم من أنني أرغب في معرفة المزيد من الناس فإنني أكره أن أخرج لهم وأقابلهم حيث يؤدي ذلك إلى ضياع وقتي.					
9	يمثل الأداء الأكاديمي (الدراسة) مجالاً أستطيع من خلاله أن أظهر كفاءتي وقدراتي وأنال التقدير على ما حققته من إنجاز.					
10	أبدو أفضل في مظهري من أي شخص عادي.					
11	يفزعني أن أفكر في الوقوف أمام جمع من الناس وأتحدث إليهم.					
12	كثيراً ما أشعر بالتردد حتى في مثل تلك المواقف التي أكون قد تناولتها بنجاح من قبل.					
13	نقل ثقتي في قدراتي العقلية على تحقيق أهدافي الأكاديمية والمهنية وإنجازها بنجاح.					
14	أشعر معظم الوقت أنني لست في كفاءة ومقدرة غالبية الناس المحيطين بي على التعامل مع الغير.					
15	حينما يكون لزاماً علي أن أتحدث أمام مجموعة من الناس فإنني عادة ما أشعر أن بإمكانني أن أعبر عن نفسي بفاعلية ووضوح.					
16	أنا محظوظ في أن أكون وسيماً بالشكل الذي أنا عليه.					
17	أفتقر إلى بعض القدرات الهامة اللازمة لتحقيق النجاح والتفوق في الدراسة.					
18	أعترف أنني كتلميذ لست ممتازاً مثل العديد من الزملاء الذين أتنافس معهم.					

19	مقابلة أناس جدد تعتبر بالنسبة لي خبرة ممتعة أتطلع دوماً إليها.				
20	كنت أكثر نقداً لنفسي في الأيام القليلة الماضية قياساً بما أكون عليه عادة.				
21	أشعر دائماً بالراحة والسعادة في الحفلات أو أيّ تجمعات اجتماعية.				
22	شكوكي حول قدراتي الأكاديمية تقل عن شكوك معظم زملائي حول قدراتهم.				
23	تصادفني مشاكل أكثر من غيري في إقامة أيّ علاقة رومانسية مع شخص من الجنس الآخر.				
24	تزداد عدم ثقتي في قدراتي على التحدث بوضوح أمام جمع من الناس في الوقت الحالي أكثر من أيّ وقت مضى.				
25	يؤرقني أنني لست في نفس المستوى العقلي أو الفكري للآخرين.				
26	حينما تسوء الأمور أكون عادة واثقاً من أنني سأتناولها بنجاح.				
27	أنا أكثر من الآخرين قلقاً وانشغالاً بقدراتي على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الغير.				
28	تزداد ثقتي في نفسي عن كثيرين أعرفهم.				
29	أشعر بالخوف والترقب وعدم الثقة عندما أفكر في المواعيد الغرامية.				
30	يرى الكثيرون أن مظهري الجسمي غير جذاب.				
31	عندما أدرس مقررأ جديداً أكون متأكداً من أنني سوف اجتازه بتفوق حيث سأكون ضمن أفضل التلاميذ فيه.				
32	لا أقل عن غالبية الناس في قدرتي على التحدث أمام مجموعة.				
33	حينما أذهب إلى أيّ تجمعات اجتماعية كالحفلات مثلاً فإنني كثيراً من أشعر بالارتباك والتعب.				
34	أتجنب أحياناً القيام ببعض الأشياء لأنها تتطلب تواجدي في وسط مجموعة.				
35	حينما تعقد الاختبارات الدراسية أو أكلف بعمل أيّ واجبات مدرسية أكون على يقين من أنني سوف أؤديها بنجاح.				
36	عند مقابلة أناس جدد أتحدث إليهم بشكل أفضل من كثيرين غيري وذلك بدرجة كبيرة.				
37	أشعر الآن بأني أكثر حزمًا وحسمًا للأمور قياساً بأيّ وقت آخر.				
38	أقوم أحياناً بتجنب شخص ما من الجنس الآخر يكون من الممكن أن أقيم معه علاقة رومانسية لأنني أظن مشدوداً وأشعر بالترقب والتوتر.				
39	أتمنى لو استطعت أن أغير في مظهري الجسمي.				
40	يقل قلقي وانشغالي حول التحدث أمام حشد من الناس بدرجة كبيرة وذلك قياساً بكثيرين غيري.				

					41	أشعر الآن بأنني أكثر تفاؤلاً وإيجابية مقارنة بأيّ وقت آخر.
					42	لا تعد مسائل اجتذاب شخص مناسب من الجنس الآخر لإقامة علاقة عاطفية معه مشكلة بالنسبة لي.
					43	لو أنني كنت أكثر ثقة بنفسى حينما أتحدث إلى غيري أو أناقشهم الأمور المختلفة لكانت حياتي أفضل مما هي عليه.
					44	أبحث دوماً عن أنشطة أكاديمية متنوعة تتطلب إمعان التفكير والتحدى العقلي لأنني أكون على ثقة من أنني أستطيع إنجازها بشكل أفضل من كثيرين غيري.
					45	بإمكاني الحصول على العديد من المواعيد الغرامية دون أي صعوبة أو مشكلة.
					46	حينما أكون وسط جماعة يقل شعوري بالراحة كثيراً قياساً بما يشعر به باقي الأعضاء.
					47	تزداد ثقتي في نفسي على التعامل مع الجنس الآخر في الوقت الراهن أكثر مما أنا عليه في العادة.
					48	لو أن مظهري الجسمي كان أفضل مما هو عليه لكنت أصبحت أكثر جذباً لأفراد الجنس الآخر.

ملحق رقم(03): مفتاح تصحيح مقياس قلق الامتحان

بدائل الإجابات	نادرا	احيانا	غالبا
الدرجات	1	2	3

ملحق رقم(04): مفتاح تصحيح مقياس الثقة بالنفس (1990) Sidney shrauger

م	تتطبق تماماً	تتطبق بدرجة كبيرة	تتطبق إلى حد ما	لا تتطبق كثيراً	لا تتطبق إطلاقاً
1	4	3	2	1	0
2	0	1	2	3	4
3	0	1	2	3	4
4	4	3	2	1	0
5	4	3	2	1	0
6	4	3	2	1	0
7	0	1	2	3	4
8	0	1	2	3	4
9	4	3	2	1	0
10	4	3	2	1	0
11	0	1	2	3	4
12	0	1	2	3	4
13	0	1	2	3	4
14	0	1	2	3	4
15	4	3	2	1	0
16	4	3	2	1	0
17	0	1	2	3	4
18	0	1	2	3	4
19	4	3	2	1	0
20	0	1	2	3	4
21	4	3	2	1	0
22	4	3	2	1	0
23	0	1	2	3	4
24	0	1	2	3	4
25	0	1	2	3	4
26	4	3	2	1	0
27	0	1	2	3	4
28	4	3	2	1	0
29	0	1	2	3	4
30	0	1	2	3	4
31	4	3	2	1	0
32	4	3	2	1	0
33	0	1	2	3	4
34	0	1	2	3	4
35	4	3	2	1	0
36	4	3	2	1	0
37	4	3	2	1	0
38	0	1	2	3	4

4	3	2	1	0	39
0	1	2	3	4	40
0	1	2	3	4	41
0	1	2	3	4	42
4	3	2	1	0	43
0	1	2	3	4	44
0	1	2	3	4	45
4	3	2	1	0	46
0	1	2	3	4	47
4	3	2	1	0	48

البيانات الإحصائية لفرضيات الدراسة (05) □□ □ □ □□□

□ □ □□□□ □

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	98.00	1	1.0	1.0	1.0
	109.00	1	1.0	1.0	2.0
	110.00	1	1.0	1.0	3.0
	112.00	1	1.0	1.0	4.0
	113.00	2	2.0	2.0	6.0
	116.00	1	1.0	1.0	7.0
	118.00	1	1.0	1.0	8.0
	120.00	1	1.0	1.0	9.0
	123.00	1	1.0	1.0	10.0
	124.00	1	1.0	1.0	11.0
	125.00	1	1.0	1.0	12.0
	126.00	1	1.0	1.0	13.0
	129.00	1	1.0	1.0	14.0
	132.00	1	1.0	1.0	15.0
	135.00	2	2.0	2.0	17.0
	140.00	1	1.0	1.0	18.0
	141.00	1	1.0	1.0	19.0
	142.00	2	2.0	2.0	21.0
	144.00	1	1.0	1.0	22.0
	148.00	1	1.0	1.0	23.0
	150.00	1	1.0	1.0	24.0
	151.00	1	1.0	1.0	25.0
	153.00	1	1.0	1.0	26.0
	154.00	4	4.0	4.0	30.0
	156.00	1	1.0	1.0	31.0
	157.00	2	2.0	2.0	33.0
	158.00	3	3.0	3.0	36.0
	159.00	1	1.0	1.0	37.0
	160.00	2	2.0	2.0	39.0
	161.00	2	2.0	2.0	41.0
	162.00	3	3.0	3.0	44.0
	164.00	1	1.0	1.0	45.0
	166.00	4	4.0	4.0	49.0
	168.00	2	2.0	2.0	51.0
	169.00	1	1.0	1.0	52.0
	171.00	4	4.0	4.0	56.0
	173.00	3	3.0	3.0	59.0
	177.00	2	2.0	2.0	61.0
	180.00	1	1.0	1.0	62.0
	181.00	3	3.0	3.0	65.0
	184.00	1	1.0	1.0	66.0
	186.00	2	2.0	2.0	68.0
	188.00	4	4.0	4.0	72.0
	191.00	1	1.0	1.0	73.0
	192.00	1	1.0	1.0	74.0
	193.00	2	2.0	2.0	76.0
	194.00	2	2.0	2.0	78.0

197.00	1	1.0	1.0	79.0
199.00	1	1.0	1.0	80.0
201.00	4	4.0	4.0	84.0
202.00	1	1.0	1.0	85.0
203.00	1	1.0	1.0	86.0
209.00	1	1.0	1.0	87.0
213.00	2	2.0	2.0	89.0
218.00	1	1.0	1.0	90.0
223.00	1	1.0	1.0	91.0
224.00	2	2.0	2.0	93.0
225.00	1	1.0	1.0	94.0
232.00	1	1.0	1.0	95.0
233.00	1	1.0	1.0	96.0
236.00	1	1.0	1.0	97.0
243.00	1	1.0	1.0	98.0
248.00	1	1.0	1.0	99.0
257.00	1	1.0	1.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

□ □□□□ □□□□

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	26.00	1	1.0	1.0	1.0
	54.00	1	1.0	1.0	2.0
	67.00	1	1.0	1.0	3.0
	69.00	1	1.0	1.0	4.0
	71.00	1	1.0	1.0	5.0
	87.00	2	2.0	2.0	7.0
	90.00	3	3.0	3.0	10.0
	91.00	2	2.0	2.0	12.0
	92.00	2	2.0	2.0	14.0
	93.00	6	6.0	6.0	20.0
	95.00	3	3.0	3.0	23.0
	96.00	2	2.0	2.0	25.0
	97.00	1	1.0	1.0	26.0
	98.00	1	1.0	1.0	27.0
	99.00	1	1.0	1.0	28.0
	100.00	3	3.0	3.0	31.0
	101.00	1	1.0	1.0	32.0
	102.00	3	3.0	3.0	35.0
	103.00	1	1.0	1.0	36.0
	105.00	4	4.0	4.0	40.0
	106.00	2	2.0	2.0	42.0
	107.00	4	4.0	4.0	46.0
	108.00	2	2.0	2.0	48.0
	109.00	2	2.0	2.0	50.0
	111.00	2	2.0	2.0	52.0
	112.00	1	1.0	1.0	53.0
	113.00	2	2.0	2.0	55.0
	114.00	3	3.0	3.0	58.0
	115.00	1	1.0	1.0	59.0
	116.00	3	3.0	3.0	62.0

117.00	3	3.0	3.0	65.0
118.00	1	1.0	1.0	66.0
119.00	4	4.0	4.0	70.0
120.00	1	1.0	1.0	71.0
121.00	3	3.0	3.0	74.0
122.00	2	2.0	2.0	76.0
123.00	1	1.0	1.0	77.0
124.00	2	2.0	2.0	79.0
128.00	2	2.0	2.0	81.0
129.00	1	1.0	1.0	82.0
130.00	1	1.0	1.0	83.0
133.00	1	1.0	1.0	84.0
134.00	2	2.0	2.0	86.0
135.00	2	2.0	2.0	88.0
136.00	1	1.0	1.0	89.0
137.00	2	2.0	2.0	91.0
139.00	2	2.0	2.0	93.0
140.00	1	1.0	1.0	94.0
143.00	1	1.0	1.0	95.0
144.00	1	1.0	1.0	96.0
145.00	1	1.0	1.0	97.0
161.00	1	1.0	1.0	98.0
174.00	1	1.0	1.0	99.0
177.00	1	1.0	1.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

نتائج فرضيات البحث وفق مخرجات SPSS:

Corrélations

Corrélations		
	المتغير 1	المتغير 2
المتغير 1 Corrélation de Pearson	1	-.437**
Sig. (bilatérale)		.000
N	100	100
المتغير 2 Corrélation de Pearson	-.437**	1
Sig. (bilatérale)	.000	
N	100	100

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

Test T

Statistiques de groupe					
		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
		44	163.4545	31.94723	4.81623
		56	176.5179	35.18470	4.70175

Test des échantillons indépendants									
	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
								Inférieur	Supérieur
□□□□□□ Hypothèse de variances égales	.632	.429	-1.918-	98	.058	-13.06331-	6.80968	-30.95188-	4.82526
Hypothèse de variances inégales			-1.941-	95.910	.055	-13.06331-	6.73072	-30.75207-	4.62545

Test T

Statistiques de groupe					
	□ □□□□ □□□	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
□ □□□□ □□□ □□□ □ □□		44	111.9318	20.77274	3.13161
		56	110.1964	23.33505	3.11828

Test des échantillons indépendants									
	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
								Inférieur	Supérieur
□ □□□□ □□□ Hypothèse de variances égales	.015	.902	.387	98	.699	1.73539	4.48181	-10.03802-	13.50880
Hypothèse de variances inégales			.393	96.428	.695	1.73539	4.41935	-9.87768-	13.34846