وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

علاقة مستوى قلق الامتحان بدرجة التوافق الأكاديمي لدى الطالب الجامعي.

(دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري -تيزي وزو)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في علوم التربيةتخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتان:

- **خباني حميدة**
- **جعود جزيرة**

إشراف الأستاذ:

- **سلطان علاوة**

السنة الجامعية:2025/2024

بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
فهرس المحتويات.	أ
فهرس الجداول.	د
فهرس الأشكال.	هـ
قائمة الملاحق.	هـ
الإهداء.	/
شكر وعرفان.	/
ملخص البحث باللغة العربية.	ط
ملخص البحث باللغة الإنجليزية.	ك
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للبحث.	
1. مشكلة البحث.	5
2. أهداف البحث.	10
3. أهمية البحث.	10
4. تحديد المفاهيم.	10
5. حدود البحث.	11
6. الدراسات السابقة.	12
7. فرضيات البحث.	31
الفصل الثاني: قلق الامتحان	
تمهيد	35

1. مفاهيم حول قلق الامتحان	**35**
2. أسباب قلق الامتحان	**38**
3. أعراض قلق الامتحان	**39**
4. تصنيف قلق الامتحان.	**40**
5. خصائص قلق الامتحان.	**41**
6. مكونات قلق الامتحان.	**41**
7. انعكاسات قلق الامتحان	**42**
8. نظريات قلق الامتحان.	**42**
9. الوقاية من قلق الامتحان.	**46**
10.الأساليب الارشادية لخفض قلق الامتحان.	**47**
11.مقاييس قلق الامتحان.	**47**
خلاصة	**49**
الفصل الثالث: التوافق الأكاديمي	
تمهيد	**52**
1. مفهوم التوافق الأكاديمي	**52**
2. الصعوبات التي تواجه تعريف التوافق الأكاديمي.	**55**
3. أهمية التوافق الأكاديمي.	**57**
4. مظاهر التوافق الأكاديمي.	**58**
5. العوامل المؤثرة في التوافق الأكاديمي.	**58**
6. مؤشرات التوافق الأكاديمي.	**59**
7. أبعاد التوافق الأكاديمي.	**60**
8. النظريات المفسرة للتوافق الأكاديمي.	**63**
9. قياس التوافق الأكاديمي.	**66**

10.مشاكل التوافق الأكاديمي.	**67**
11.دور المرشد النفسي في تحقيق التوافق الأكاديمي.	**67**
12. دور المؤسسة الأكاديمية(الجامعة) في تحقيق التوافق الأكاديمي.	**68**
الخلاصة.	**69**
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية.	
أولا: الدّراسة الاستطلاعيّة	
1.هدفـــــــــــــها.	**72**
2. أدوات البحـــــــث.	**72**
3. الخصائص السيكومترية.	**72**
ثانيا: الدّراسة الأساسـيّة	
1. منهج البحـــــث.	**75**
2. وصف أدوات البحث.	**75**
2. مجتمع البحث وعيّنته	**76**
3. إجراءات تطبيق الأدوات.	**76**
4. الأساليب الإحصائية المستخدمة.	**77**
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج.	
1. عرض وتحليل النتائج.	**80**
2. مناقشة وتفسير النتائج.	**87**
خاتمة.	**96**
قائمة المصادر والمراجع.	**97**
الملاحق.	**106**

فهـــــــــــرس الجـــــداول

الرقم	العنـــــــــــــــــــــــوان	الصفحة
01	نتائج حساب الصدق التمييزي لاستبيان مستوى قلق الامتحان	73
02	توزيع فقرات استبيان مستوى التوافق الأكاديمي الموجبة والسالبة	74
03	نتائج حساب الصدق التمييزي لاستبيان مستوى التوافق الأكاديمي	75
04	خصائص العينة حسب التخصص والجنس.	76
05	نتائج معامل الارتباط بيرسون بين متغيري التوافق الأكاديمي، وقلق الامتحان	80
06	المعيار المعتمد لقياس مستوى قلق الامتحان.	81
07	نتائج مستوى قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي.	81
08	المعيار المعتمد لقياس درجة التوافق الأكاديمي.	83
09	نتائج درجة التوافق الأكاديمي.	83
10	نتائج حساب الفروق تبعا لمتغير الجنس حول مستوى قلق الامتحان.	84
11	نتائج حساب الفروق تبعا لمتغير التخصص لمستوى قلق الامتحان	85
12	نتائج حساب الفروق تبعا لمتغير الجنس لدرجة التوافق الأكاديمي.	86
13	نتائج حساب الفروق تبعا لمتغير التخصص لدرجة التوافق الأكاديمي	86

فهـــــــــــرس الأشكال

الرقم	العنـــــــــــــــــــــوان	الصفحة
01	تصنيفات أبعاد التوافق الأكاديمي	60
02	النظريات المفسرة للتوافق الأكاديمي	63

قائمة الملاحـــــــــــــق

الرقم	عنـــــــــــوان الملحـــــــق
01	استبيان مستوى قلق الامتحان.
02	استبيان درجة التوافق الأكاديمي.

الإهداء1

إلى من كانت دعواتها سر توفيقي، وحنانها بلسم أيامي، إلى أمي الغالية، نبع الحنان ة الأمان،

لك وحدك كل الامتنان، وكل هذا الإنجاز هدية متواضعة لروحك النقية.

إلى أبي العزيز سندي الأول، ومصدر قوتي،

شكرا لعطائك الذي لا يقدر، ولقلبك الذي احتواني في كل مراحل الطريق.

إلى إخوتي الأعزاء يا من كنتم دائما سندا لي بكلماتكم وتشجيعكم،

وجودكم من حولي منحني الطمأنينة والدعم، فلكم مني كل المحبة.

وإلى أختي الغالية، نصف روحي ورفيقة دربي،

ضحكتك كانت نورا، وكلماتك بلسما، فكنت بجانبي دوما دون أن أطلب،

لك مكان خاص في كل سطر من هذا العمل.

إلى خطيبي رفيق روحي وداعمي الأول، لكل لحظة وقفت فيها بجانبي، وشجعتني حين كنت أضعف.

وإلى صديقتي الوفية يا من كنت الأخت التي لم تلدها أمي، شكرا لوقوفك بجانبي، ولأنك لم تغيبي عني يوما.

إلى كل من زرع في طريقي كلمة طيبة أو أهداني دعوة صادقة، لكم جميعا أهدي هذا العمل من قلبي.

خباني حميدة

الإهداء2

الحمد لله حبا وشكرا وامتنانا على البدء والختام، وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين

"بعد تعب ومشقة دامت لمدة خمس سنوات في سبيل الحلم والعلم حملت في طياتها أمنيات الليالي وأصبح عنائي اليوم للعين قرة ها أنا اليوم أقف على عتبة تخرجي أقطف ثمار تعبي وأرفع قبعتي بكل فخر فالله ملك الحمد قبل أن ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا لأنك وفقتني على إتمام هذا النجاح وتحقيق حلمي.

وبكل حب اهدي ثمرة نجاحي وتخرجي

إلى الذي زيّن اسمي بأجمل الألقاب من دعمني بلا حدود وأعطاني بلا مقابل، إلى من علمني أن الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة داعمي الأول في مسيرتي وسندي وقوتي وملاذي فخري واعتزازي (والدي).

إلى من جعل الجنة تحت أقدامها، واحتضنني قلبها قبل يدها وسهلت لي الشدائد بدعائها، إلى القلب الحنون والشمعة التي كانت لي في الليالي المظلمات سر قوتي ونجاحي جنتي (والدتي).

إلى من ساندني بكل حب عند ضعفي وأزاح عن طريقي المتاعب ممهدا لي الطريق زرع الثقة والإصرار بداخلي إلى من شد الله به عضدي فكان خير معين أخي

إلى الأخت التي لم تلدها أمي، إلى الشخص الجميل التي رزقنا الله بها إلى من ساندتني وكانت معي بقلبها الصافي وكلامها المشجع زوجة أخي.

إلى رفيقة دربي التي شاركتني رحلة إعداد المذكرة كنت عوني وسندي في كل خطوة، ولكل صديقاتي اللواتي كن نجمات تضيء من بعيد، شكرا لقلوبكن البيضاء ودعواتكن الدافئة وجودكن نعمة"

جعود جزيرة

شكر وعرفان

من يتوكل على الله فهو حسبه

أولا الشكر لله سبحانه وتعالى على فضله وكرمه والصلاة والسلام على نبينا مُحَمَّد عليه أفضل الصلاة والسلام

الحمد لله الذي وفقنا لإنجاز هذا البحث، وبهذه الفرصة الطيبة نتقدم بخالص عبارات الشكر والتقدير والامتنان إلى أستاذنا المشرف الدكتور **" سلطان علاوة"**، على ما بذله من جهد كبير وتوجيهات علمية ثمينة طيلة فترة إعداد هذه المذكرة. لقد كان دعمه المتواصل، وتفانيه في الإشراف، وحسن توجيهه، خير معين لنا على تجاوز الصعوبات، وتطوير العمل وفق الأسس الأكاديمية السليمة.

فله منا كل الشكر والعرفان، ونسأل الله أن يجزيه عنا خير الجزاء، وأن يوفقه في مسيرته العلمية والمهنية.

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى قلق الامتحان، وكذا درجة التوافق الأكاديمي لدى الطالب الجامعي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، والتأكد من امكانية وجود علاقة ارتباطية بين مستوى قلق الامتحان ودرجة التوافق الأكاديمي، ووجود فروق بين آراء الطلبة بخصوص متغيري الدراسة تبعا لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي.

وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب للدراسة، واعتمدتا على استبيان مستوى قلق الامتحان لـ: "حامد زهران" المكون من (36) فقرة، واستبيان درجة التوافق الأكاديمي لـ: "الزيادي" المكون من(43) فقرة، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو من بينهم (48) ذكور و(152) إناث. أما البيانات فقد تمت معالجتها وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، والمتمثلة في حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، واختبار(T) للتأكد من وجود الفروق، كما استخدمتا معامل الارتباط "لكارل بيرسون" وكذلك معامل "ألفا كرونباخ" لحساب الخصائص السيكومترية.

وقد توصلت الدراسة على أنّه:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى قلق الامتحان، ودرجة التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم أنفسهم.
2. مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم أنفسهم جاء متوسطا.
3. درجة التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم أنفسهم جاءت متوسطة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلبة الجامعة حول مستوى قلق الامتحان لديهم تعزى لمتغير الجنس.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلبة الجامعة حول مستوى قلق الامتحان لديهم تعزى لمتغير التخصّص الدراسي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلبة الجامعة حول درجة التوافق الأكاديمي لديهم تعزى لمتغير الجنس.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلبة الجامعة حول درجة التوافق الأكاديمي لديهم تعزى لمتغير التخصّص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: قلق الامتحان؛ التوافق الأكاديمي.

Abstract:

The current study aimed to determine the level of exam anxiety and academic adjustment among university students from their own perspective. It also sought to explore the possible correlation between exam anxiety and academic adjustment, and to identify whether there are statistically significant differences in students' perceptions based on gender and academic level.

The researchers adopted the descriptive method, using two standardized questionnaires: the Exam Anxiety Scale by Hamed Zahran (36 items) and an Academic Adjustment Scale (43 items). The study was conducted on a sample of 200 students from the Faculty of Humanities and Social Sciences at Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou, including 48 males and 152 females.

Data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), with techniques such as means, standard deviations, the t-test, Pearson correlation coefficient, and Cronbach's alpha for reliability.

Findings:

- A statistically significant correlation exists between exam anxiety and academic adjustment among students.
- The level of exam anxiety among students is moderate.
-degree of academic adjustment among students is also moderate.
- There are no statistically significant differences in exam anxiety based on gender.
- There are no statistically significant differences in exam anxiety based on academic specialization.
- There are no statistically significant differences in academic adjustment based on gender.
- There are no statistically significant differences in academic adjustment based on academic Specialization.

Keywords: Exam anxiety; Academic adjustment.

مقدمة

مقدمة:

يُعتبر قطاع التعليم من أهم القطاعات في أي مجتمع، إذ يكتسب من خلاله المتمدرس الكثير من المعارف والخبرات التي تكشف مواهبه وتنمّي قدراته وخبراته، وهذا ما يؤدي بجميع دول العالم لأن تسعى جاهدة إلى تطوير نظامها التربوي والتعليمي في جميع المراحل، وهذا لمواكبة الأنظمة التربوية العالمية؛ التي هي في تطوّر مستمر، كما جعلت الطواقم التربوية تسعى جاهدة لفهم وتلبية حاجات المتعلّمين ومساعدتهم على إيجاد الحلول لمشاكلهم وهذا ما يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق الأكاديمي لديهم.

كما تعد مرحلة التعليم الجامعي إحدى أهم المراحل في حياة الطالب، وتؤدي دورًا مهمًا في تكوين شخصيته، وتُساهم في إعداده لحياته الاجتماعية، وتدفعه ليكون عنصرًا فعالًا يتمتع بإيجابية عالية في المجتمع، وقد بينت عديد الدراسات أن أبرز المشكلات التي تواجه الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي ترتبط بالجانب الأكاديمي وقدرتهم على التوافق الأكاديمي، حيث يترافق ذلك مع متغيرات عديدة تُؤثّر على الحالة النفسية لديهم، وتتسبّب في حالة قلق وعدم ارتياح.

وعليه، فقد جاءت الحاجة إلى اكتشاف مدى التوافق الأكاديمي للطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، وكذا مستويات قلق الامتحان لديهم، وإمكانية وجود علاقة بين هذين المتغيّرين بالتركيز على وجهة نظرهم أنفسهم لفهم تجربتهم الشخصية، والعمل على تقليل الصعوبات الأكاديمية لمساعدتهم على التكيف في بيئتهم الجامعية، والإسهام في إعدادهم أكاديميًا.

وفي هذا السياق فقد جاء هذا البحث لتسليط الضوء على وضعية طلبة الجامعة من خلال متغيري البحث؛ قلق الامتحان والتوافق الأكاديمي، والاطلاع الواسع عليهما بغية الوصول إلى معرفة طبيعة العلاقة بينهما، وسنقسِّم بحثنا إلى جانبين هما: جانب النظري وجانب ميداني.

حيث سيتشكل الجانب النظري من ثلاثة فصول:

الفصل الأول: سنخصصه للإطار العام للبحث، يتمثل في إشكالية البحث وتساؤلاته، مع عرض الفرضيات، أهمية البحث وأهدافه، وسيتم تحديد المفاهيم الأساسية للبحث، والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: سيكون لمتغير البحث؛ قلق الامتحان، وفيه نحدّد تعريفه، مكوناته، أسبابه، أشكاله، طرق الوقاية منه.

الفصل الثالث: سنعرض فيه متغير البحث؛ التوافق الأكاديمي، وسنقوم بالتطرق إلى تعريفه، أبعاده، مظاهره، العوامل المؤثرة فيه.

أما الجانب الميداني فيتكوّن من:

الفصل الرابع: سيتم عرض الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بدءا بمكان إجراء البحث الميداني، المنهج الذي سنطبقه، العينة، وطريقة التي يتم اختبارها. أدوات البحث وخصائصها السيكومترية، والاختبارات الإحصائية.

الفصل الخامس: سنعرض النتائج التي سنستخلصها من الدراسة الميدانية بخصوص فرضيات البحث والتعليق عليها، ثم سنفسر ونناقش هذه النتائج على ضوء أدبيات الموضوع والدراسات السابقة وصولا إلى الاستنتاج العام مع مقترحات وسنختم البحث بذكر المراجع المستعملة في البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول
الإطار العام للبحث

1. مشكلة البحث.
2. أهداف البحث.
3. أهمية البحث.
4. تحديد المفاهيم.
5. حدود البحث.
6. الدراسات السابقة.
7. فرضيات البحث.

1. مشكلة البحث:

يعتبر التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية، وهو موضع اهتمام كل دول العالم، لما له من دور مفصلي في التنمية بجميع أبعادها، وذلك من خلال الاهتمام المتواصل بإعداد الطلاب والطالبات الذين تعتمد عليهم الشعوب في نهضتها وبنائها. وتعقد الكثير من الآمال عليهم لتحقيق طموحات وآمال المجتمع.

فبهذا تعد الجامعة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها، فهي من صنع المجتمع من ناحية، ومن ناحية أخرى هي أداة في صنع القيادة الفنية والمهنية والسياسية والفكرية، ومن هنا كانت لكل جامعة رسالتها التي تتولى تحقيقها، ولكل نوع من المجتمعات جامعته التي تناسبه من حيث اتصال الجامعات بمجتمعاتها وتقديم مجموعة من الأدوار والأنشطة والخدمات لهذا المجتمع، فأصبح أمر ضروري تفرضه المتغيرات المعاصرة. (إبراهيم، د. ت، 2002).

ونظرا لما تحمله الإمتحانات التحصيلية من أهمية بالغة ف حياة الطالب على اختلاف مراحله ومستوياته الدراسية، فقد حظيت باهتمام كبير، لاسيما ف مجالي علم النفس وعلوم التربية، حيث تم التركيز على العوامل الإيجابية والسلبية التي تؤثر فيها، ومن أبرزها **قلق الإمتحان**.

يعد قلق الامتحان من بين الأشكال التي يتعرض لها الطالب الجامعي، باعتبارها حالة انفعالية مؤقتة، والذي يعتبر أحد المشكلات النفسية وعاملا هاما من العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي للطلبة في مختلف مستوياتهم، فنجد في بعض الأحيان طلاب مذاكرتهم تكون جيدة ولكن بمجرد دخولهم إلى قاعة الامتحان لا يستطيعون استرجاع معلوماتهم التي اكتسبوها وهم يرجعون هذا النسيان إلى الخوف من الامتحان ومن النتائج السلبية المتوقعة.

حيث يُعرّف(زهران،2000) قلق الامتحان أنه نوع القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد عورا بالانزعاج والانفعال، وهو حالة انفعالية وجدانية مقدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته، وتتسم هاته الحالة بالشعور بالخوف والتوتر.

كما يعتبر قلق الامتحان حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية، وأكدت الكثير من هذه الدراسات بأن القلق يؤثر على الفرد في مواقف الامتحان ويتمثل ذلك في شعوره بالتوتر والخوف والارتباك أثناء الاستجابة لمهام أداء الامتحان.

وقلق الامتحان هو قلق عامّ تصاحبه حالة انفعالية تتّسم بالتوتر والخوف، تصيب الفرد في مراحل مختلفة، وترتبط هذه الحالة بالامتحانات وبعملية التقييم، فتظهر على الطلاب العديد من علامات الاضطراب والتوتر والقلق، ويتمثل خطر هذا النوع من القلق عند وصوله إلى مرحلة متقدمة؛ وذلك عند انتقال القلق من مرحلة الدافع الإيجابي والتحفيزي وبذلا لجهد والسعي للمزيد من الإنجازات والنجاحات، إلى مرحلة غير طبيعية وغير سوية، تقف عندها أعراضه فيواجه استقرار الطالب ونجاحه. (تشعبت ومزوار ودودو، 2021)

فقد تحدّث علماء النفس عن العلاقة الوطيدة التي تربط بين ظاهرة القلق بعملية التعلم والتحصيل؛ حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات أنّ عدداً من الطلاب يظهر مستواهم بشكل أقل من مستوى قدراتهم الحقيقي أثناء عملية التقييم، بفعل تعرُّضهم لبعض المواقف أو الظروف التي تتّسم بأجواء التوتر والضغط النفسيّ كمرور الفرد بعملية الاختبار؛ فقد يظهر على الطلاب علامات الاضطراب والتوتر، وهذا ما يُطلَق عليه عادةً قلق الامتحان .

إن التأثير المحتمل لقلق الامتحان على التحصيل الدراسي للطالب الجامعي، وعلى أدائه إجمالا وفي كل المجالات الأكاديمية، يدعو إلى التساؤل حول درجة التوافق عموما، ودرجة التوافق الأكاديمي لدي الطالب الجامعي، إذ يعد التوافق من المفاهيم التي اهتم

بها علماء النفس اهتماما كبيراً لأنه يلعب دورا جوهريا في حياة الانسان، وهو عملية دينامية تهدف إلى إحداث توازن بين الفرد وبيئته وفقا لتغيرات حاجات الفرد والبيئة من حوله، حيث يظهر التوافق في عدد من المجالات ومنها التوافق النفسي والأكاديمي وغيرها ...

غير أن التوافق الأكاديمي يعتبر من أهم أنواع التوافق التي يتطلّبها المتعلّم عموما والطالب الجامعي خصوصا، فالطالب المتوافق دراسيا هو الذي ينجح في التكيف مع بيئته المدرسية والذي يشعر دائما بالاتزان والراحة والطمأنينة النفسية في الدراسة مما يجعله يتعامل بشكل جيد وإيجابي مع زملائه ومعلميه ويشارك بفاعلية في الحياة المدرسية.

ويعد التوافق الأكاديمي أو الدراسي من أحد مجالات التوافق ومن أهم أنواعه لدى المتمدرسين إذ يعد الطالب متوافقا دراسيا إذا كان في حالة رضا عن انجازه الأكاديمي، فنعرف التوافق الأكاديمي على أنه حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة والتي يقوم بها الطالب الجامعي لاستيعاب وفهم المواد الدراسية والنجاح فيها ومن ثم تحقيق التوازن والتوافق بينه وبين البيئة الدراسية بمكوناتها الأساسية.

كما اهتمت بعض الدراسات بمستوى قلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين وعلاقتها ببعض المتغيرات نجد دراسة(ستانتون،1975) الذي درس العلاقة بين مستوى القلق لدى المتمدرسين وقلق الامتحان لدى طلبتهم، ودراسة(نظمي،1998)حول قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية الحكومية بمحافظات فلسطين(غزة)، ودراسة(وين،1971) الذي أكد من خلال دراسته على مجموعة من الأفراد المرتفعين في قلق الامتحان بحيث توصل إلى أن التلاميذ القلقون يكونون أكثر اهتماما بتخوفهم من أدائهم.

كما أن هناك عدة دراسات تناولت التوافق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات نجد دراسة (ويس،2010) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التوافق الأكاديمي لدى

طلبة كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات، ودراسة(العبيدي،2013) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة التفكير "الايجابي والسلبي" لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتوافق الدراسي.

فقد بحث (غزال وبن زاهي، 2013) موضوع قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز، وتوصلا الى عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان تغزى كمتغير الجنس والتخصص، كما وجد (أبو فودة، 2011) أن مستوى قلق الامتحان كان متوسطا، ولم تدل دراسته على وجود فروق حول مستوى قلق الامتحان حسب متغير الجنس، بينما وجدت فروق حسب متغير التحصيل الدراسي. كما وجد (عون، 2018) أنّ هناك علاقة عكسية دالة بين التقدير الذاتي وقلق الامتحان.

كما وجد (أبو زينة، 2016) أن مستوى قلق الامتحان كان متوسطا، كما وجد أن هناك فروق في مستوى قلق الامتحان لصالح الإناث، بينما وجد (عون الله، 2013) أن مستوى قلق الامتحان لدى طلاب الكلية كان منخفضا، وأن هناك فروق في مستوى قلق الامتحان تبعا للتخصّص الدراسي، بينما لا توجد فروق تبعا للجنس، وقد وجد (الغزالى، 2014) أن هناك فروقا دالة في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص، حيث كانت أعلى في التخصصات الأدبية مقارنة بالعلمية.

أما (الكبيسي، 2017) فتوصل إلى أن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعات العراقية كان مرتفعا، وكانت هناك فروق حسب الآراء لصالح الاناث.

أما دراسة (الخوجي، 2018) و(الدميني، 2019) لموضوع التوافق الأكاديمي، فقد توصلت إلى أن مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة كان إيجابيا، وقد وجد (الدميني، 2013) أن هناك فروقا في مستوى التوافق بين الذكور والإناث لصالح الذكور، كما لم يجد فروقا حسب التخصص الدراسي.

أما (القحطاني، 2017) فوجد أن درجة التوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كان متوسطا، مع وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس وكذا التخصص الدراسي

لصالح التخصصات العلمية. أما (الخضر، 2016) فوجد أن مستوى التوافق الدراسي لدى الطلبة كان مرتفعا.

من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة للوقوف على طبيعة التوافق الأكاديمي لدى الطلبة، ومعرفة مدى علاقة ذلك بمتغير قلق الامتحان قد يكون لها دور في مستوى التوافق النفسي لديها، من منطلق أن الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والمكونات المعرفية...إلخ تعد من العوامل المؤثرة في شخصية الفرد وتوافقه النفسي.

ومن خلال هذا السياق، وتتبعا للمسعى العام للبحث، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، وللتأكد من إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتوافق الأكاديمي، فإن بحثنا يسعى للإجابة على التساؤل الرئيسي الآتي:

التساؤل الرئيسي:

- هل هناك علاقة ارتباطية بين مستوى قلق الامتحان ودرجة التوافق الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين من وجهة نظرهم أنفسهم؟

تتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

التساؤلات الفرعية:

1-ما مستوى قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

2-ما درجة التوافق الأكاديمي لدى الطالب الجامعي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

3-هل توجد فروق بين آراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغيّر الجنس؟

4-هل توجد فروق بين أراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص؟

5-هل توجد فروق بين آراء الطلبة حول درجة التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس؟

6-هل توجد فروق بين آراء الطلبة حول درجة التوافق الأكاديمي تعزى لمتغيّر التخصص.

2. أهداف البحث:

* يستهدف البحث:

- التعرف على درجة قلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين.
- التعرف على مستوى التوافق الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين.
- التأكد من إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين مستوى قلق الإمتحان ودرجة التوافق الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين.
- بحث إمكانية وجود فروق بين آراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان والتوافق الأكاديمي تعزى لمتغيّرات محددة.

3.أهمية البحث:

تبدو أهمية الدراسة من خلال متغيرات البحث المتمثلة في "قلق الامتحان" الذي يمثل في أحد المشاكل النفسية التي يعاني منها الطلاب في جميع مراحلهم الدراسية، وكذلك "التوافق الأكاديمي" الذي يعتبر أحد جوانب التوافق النفسي والاجتماعي الذي يمثل قدرة الطالب على التفاعل داخل الإطار الدراسي، إلى جانب ذلك لفت انتباه المسؤولين في المؤسسات الجامعية إلى أهمية مستوى قلق الإمتحان والعلاقة التي تربطه بدرجة التوافق الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين.

4. تحديد المفاهيم:

1.4.قلق الامتحان:

لغة: هو الانزعاج وقال أقل الشيء من مكانه، فالقلق لا يستقر في مكان واحد.

اصطلاحا: يعرفه فيصل محمد خير الدين بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان: وهو عبارة عن استجابة غير سارة من موقف الامتحان الكثير من المخاوف والإحساس بالذنب وتهديد الذات، فيتأثر أداء التلميذ، وعادة ما يسوء، مما ينعكس على مستوى التحصيل الدراسي له وقد يتسبب في خفض الدرجة الموجودة. (الزراد،2002، 79).

إجرائيا:هي الدرجة التي يتحصل عليها طلبة الجامعة المستجيبون على مقياس سارسون لمستوى قلق الامتحان بأبعاده المختلفة.

2.4. التوافق الدراسي:

لغة: جاء في معجم علم النفس والتربية وقاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها التوافق بمعنى تلاؤم الكائن الحي مع بيئته، إما بتغيير سلوكه أو بتغيير بيئته أو بتغييرهما معا، والتوافق الدراسي يعني مدى الانسجام مع البيئة الدراسية. (أبو الديار واخرون،2012، 76).

اصطلاحا: يعرفه محمود الزيادي(1964) بأنه تموين العلاقات المرضية بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب والمعلمين، والاتجاه الايجابي نحو مواد الدراسة والنشاط المدرسي، والاستثمار الجيد للوقت وفقا لمتغيرات البيئة المدرسية، وتحدد أبعاد التوافق الدراسي في: العلاقة بالزملاء، العلاقة بالأساتذة، أوجه النشاط الاجتماعي، الاتجاه نحو مواد الدراسة، تنظيم الوقت، طريقة الاستذكار، التفوق الدراسي (الزيادي،1964، ص8).

إجرائيا: هي الدرجة التي يتحصل عليها طلبة الجامعة المستجيبون على مقياس يوجمان لدرجة التوافق الأكاديمي بأبعاده المختلفة.

5. حدود البحث:

. **الحدود الموضوعية:** يتناول البحث موضوع إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين مستوى قلق الإمتحان ودرجة التوافق الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، كما يتناول ضمنيا مستوى قلق الإمتحان، ودرجة التوافق الأكاديمي لديهم، وهذا للإحاطة بالمتغيرين وعلاقتهما ببعضهما لاستخلاص النتائج المناسبة والتي قد تكون مفيدة للمهتمين.

. **الحدود الزمنية:** جري هذا البحث خلال السنة الجامعية: 2025/2024.

. **الحدود المكانية:** يجري البحث في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذا البحث على عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو

6.الدراسات السابقة:

بعد الاطِّلاع على ما توصّلنا إليه من دراسات سابقة، تمّ تقسيمها إلى: دراسات اهتمت بالمتغير الأول (قلق الامتحان)، ودراسات اهتمت بالمتغير الثاني (التوافق الأكاديمي)، ثم قمنا بتصنيف كل قسم إلى دراسات باللغة العربية، ودراسات باللغة الأجنبية، ثم قمنا سردها تنازليا حسب ترتيبها الزمني من الحديث إلى القديم.

أولا: دراسات اهتمت بموضوع: قلق الامتحان.

أ/ دراسات باللغة العربية:

1.دراسة (قنيفي،2020): جاءت بعنوان قلق الامتحان وعلاقته بالضلالات النفسية لدى طلبة الجامعة. وسعت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان ومستوى الضلالة النفسية لدى طلبة الجامعة، وتحديد ما إذا كانت الضلالة النفسية تمثل عاملا وقائيا أو خطورة في زيادة القلق. تكونت العينة من طلبة جامعيين من مختلف التخصصات تم اختيارهم بطريقة عشوائية من إحدى الجامعات الجزائرية. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ومن أدوات الدراسة المستخدمة مقياس قلق الامتحان، ومقياس الضلالة النفسية، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما في البيئة الجزائرية، ومن الاساليب الاحصائية المستعملة من طرف الباحث هي معاملات الارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي(ANOVA)، وكشفت النتائج:

-أن الطلبة ذوي مستويات الضلالة النفسية المرتفعة يعانون من قلق امتحان منخفض،

-وجود علاقة عكسية دالة احصائيا بين الضلالة النفسية وقلق الامتحان.

2.دراسة(خليفة وأحمد،2019):بعنوان قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الأزهر. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الأزهر، وتحديد الفترات الزمنية التي يبلغ فيها القلق أعلى مستوياته. وتكونت العينة من طلبة منتسبين إلى مختلف التخصصات بجامعة الأزهر، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي. واستخدم مقياس قلق الامتحان المعد من قبل الباحثين.

أظهرت النتائج أن:

-الطلبة يعانون من مستوى مرتفع من قلق الامتحان، خاصة خلال الفترات التي تسبق الامتحانات النهائية مباشرة.

3. دراسة (عون، 2018):وتناولت هذه الدراسة تأثير بعض العوامل النفسية مثل التقدير الذاتي والدافعية على قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من 150 طالبا من جامعة قسنطينة وتم استخدام مقياسي قلق الامتحان والتقدير الذاتي وأظهرت النتائج:

وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين التقدير الذاتي وقلق الامتحان، مما يشير إلى ارتفاع التقدير الذاتي يساهم في خفض مستوى القلق.

4. دراسة (بن عيسى،2017): وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان بين طلبة السنة أولى جامعي حسب التخصص (علمي وأدبي). أجريت الدراسة بجامعة وهران على عينة مكونة من 180 طالبا وطالبة. استخدمت الباحثة مقياس قلق الامتحان المعدل من طرف الغريب (2000)، ودلّت النتائج أن:

- طلبة التخصصات الأدبية أكثر قلقا في الامتحان من طلبة التخصصات العلمية.
- هناك فروق ذات دلالة في مستوى قلق الامتحان حسب الجنس لصالح الإناث.

5. دراسة(سلامة،2017):بعنوان التحليل الإحصائي لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة غزة الإسلامية (دراسة مقارنة بين الذكور والإناث). وهدفت الدراسة إلى تحليل مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة غزة الإسلامية، مع التركيز على الفروق بين

الذكور والإناث في هذا المجال. شملت العينة 200 طالب وطالبة من مختلف الكليات في جامعة غزة الإسلامية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بحيث يتضمن 100طالب و100 طالبة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام استبانة مخصصة لقياس مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة. تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات، اختبار التائي(T-test) لمقارنة متوسطات قلق الامتحان بين الذكور والإناث، ومعامل الارتباط (Pearson Corrélation) لتحليل العلاقة بين قلق الامتحان والعديد من العوامل الأخرى، وأظهرت النتائج إلى:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمستوى قلق الامتحان، حيث كانت النتائج متقاربة بين الجنسين.

-العوامل النفسية مثل التوتر والضغط الأكاديمي كانت لها علاقة كبيرة بمستوى قلق الامتحان، بغض النظر عن الجنس.

6.دراسة(الكبيسي،2017): جاءت بعنوان قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعات العراقية. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعات العراقية، مع التركيز على الفروق حسب الجنس ة التخصص الدراسي. شملت عينة الدراسة مجموعة من طلبة الجامعات العراقية من تخصصات علمية وأدبية مختلفة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم اعتماد مقياس قلق الامتحان الذي أعده الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن:

-مستوى قلق الامتحان كان مرتفعا، خاصة لدى الطالبات وطلبة الكليات العلمية مقارنة بزملائهم من الذكور ومن التخصصات الأدبية.

07.دراسة(أبو زينة،2016): بعنوان قلق الامتحان لدى طلبة اليرموك وعلاقته ببعض المتغيرات. وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة اليرموك، والكشف عن الفروق في مستوياته تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي. تكونت العينة من مجموعة من طلبة جامعة

اليرموك تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وشملت تخصصات مختلفة من كليات علمية وأدبية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. واستخدم الباحث مقياسا لقلق الامتحان (مطور أو معدل وفق البيئة الأردنية)، بعد التحقق من صدقه وثباته. ومن الاساليب الاحصائية التي استعملها نجد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي(ANOVA)لاختبار الفروق بين المجموعات، وأشارت النتائج إلى:

-أن درجة قلق الامتحان كانت متوسطة لدى جامعة اليرموك.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لبعض المتغيرات، خصوصا الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

08. دراسة (خويلدى،2016): وهدفت دراسة إلى التعرف على العلاقات بين استراتيجيات المذاكرة وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من الطلبة تنوعت بين تخصصات مختلفة، توصلت النتائج إلى:

- أن الطلبة الذين يعتمدون على استراتيجيات مذاكرة منظمة كالفهم والتخطيط يظهرون مستوى أقل من قلق الامتحان مقارنة بأولئك الذين يركزون على الحفظ الميكانيكي.

09.دراسة(العتيبي،2016): بعنوان قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الطائف. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الطائف، والكشف عن الفروق في مستوى القلق تبعا لمتغير الجنس. تكونت العينة من طلبة جامعة الطائف من الذكور والإناث. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدم مقياس قلق الامتحان كأداة رئيسية لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس، إذ كان القلق الامتحان أعلى لدى الاناث مقارنة بالذكور.

10. دراسة (سالم ،2016): بعنوان قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي. وهدفت الدراسة إلى معرفة قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (297) طالب، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت مقياس سارسون قلق الاختبار ومقياس موضع الضبط والضغوط النفسية ودرجات التحصيل الدراسي. ودلت الدراسة على:

-وجود علاقة ارتباطية دالة بين قلق الاختبار وموضع الضبط الخارجي.

-وجود علاقة ارتباطية دالة بين قلق الاختبار والضغوط النفسية.

-وجود علاقة ارتباطية دالة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

-عدم وجود تفاعل دال بين مستويات الدرجة الكلية لقلق الاختبار ومستويات موضع الضبط الخارجي وأن الضغوط النفسية ترفع من مستوى قلق الامتحان.

-العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي علاقة عكسية.

11.دراسة (الزعبي،2016): بعنوان قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعات الأردنية. وهدفت دراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعات الأردنية، والكشف عن الفروق في مستوى القلق تبعا لمتغيرات الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي. تكونت العينة من (400) طالب وطالبة من مختلف التخصصات في الجامعات الأردنية. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الباحث على مقياس قلق الامتحان المعدل والمطور وفق البيئة الجامعية الأردنية، من الأساليب الإحصائية المستخدمة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي(ANOVA)وأظهرت النتائج إلى:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي، إداري).

12.دراسة (البشير،2014): تناولت الدراسة الضغوط الاكاديمية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الجامعية، حيث تم استخدام استبيان لقياس الضغوط الاكاديمية ومقياس لقياس قلق الامتحان على عينة من طلبة جامعة سيدي بلعباس. وكشفت النتائج على:

– وجود علاقة طردية بين الضغوط الاكاديمية وقلق الامتحان.

13.دراسة (الغزالي،2014): بعنوان مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في القلق تبعا لبعض المتغيرات الأكاديمية، مثل التخصص الدراسي(علمي/أدبي). تكونت العينة من عدد من طلبة إحدى الجامعات يمثلون تخصصات مختلفة (علمية وأدبية). والمنهج المستخدم هو الوصفي المقارن، واستعمل الباحث مقياس لقلق الامتحان، وأشارت النتائج إلى:

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى إلى متغير التخصص، حيث أظهر طلاب التخصصات الأدبية مستويات أعلى من القلق مقارنة بطلاب التخصصات العلمية.

14.دراسة (الزعبي،2014): وجاءت بعنوان قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص الأكاديمي. وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في هذا القلق بحسب التخصص الأكاديمي. تكونت العينة من طلبة جامعيين من تخصصات علمية وأدبية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكذا مقياس قلق الامتحان، وأظهرت النتائج إلى:

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي، حيث كان القلق أعلى لدى طلبة التخصصات الأدبية مقارنة بزملائهم في التخصصات العلمية.

15. دراسة (جغيم، 2013): وكانت بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعة،حيث اعتمد الباحث على مقياسين، أحدهما لقياس القلق، والآخر لقياس الدافعية، أشارت النتائج الدراسة إلى:

-أن قلق الامتحان يؤثر سلبا على الدافعية الداخلية للطالب.

-أن الطلبة ذوي القلق المنخفض يمتلكون دافعية أعلى.

16.دراسة (عوض الله،2013):

جاءت الدراسة بعنوان مستوى قلق الامتحان لدى طلبة كلية الآداب مقارنة بطلبة الكليات العلمية في جامعة القاهرة. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة كلية الآداب بجامعة القاهرة، ومقارنته بمستوى القلق لدى طلبة بعض الكليات العلمية، والكشف عن الفروق تبعا لمتغير التخصص والجنس. وتكونت من عينة طبقية من طلبة كلية الآداب وعدد من الكليات العلمية بجامعة القاهرة، والمنهج المستخدم هو المنهج الوصفي المقارن، ومن الأساليب الإحصائية المستعملة المتوسطات الحسابية، تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، واختبار(T) للفروق بين المجموعات، أظهرت النتائج:

- أن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة كلية الآداب كان منخفضا.

- وجود فروق دالة في مستوى القلق تبعا للتخصص، ولم تكن دالة تبعا للجنس.

17. دراسة (أبو فودة، 2011): بعنوان العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (317) طالبا وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي في لواء وادي السير في مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، والمنهج المعتمد في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد في ذلك على مقياسين؛ مقياس قلق الاختبار لسارسون وقائمة قلق الاختبار.

ومن النتائج المتوصّل إليها في هذه الدراسة أن:

– مستوى قلق الاختبار كان بدرجة متوسطة وقد جاء البعد الانفعالي في المرتبة الأولى بينما جاء البعد الجسمي في المرتبة الأخيرة.

– عدم وجود فروق دالة لقلق الاختبار تعزى إلى متغير الجنس بينما.

– وجود فروق دالة حول مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التحصيل.

18.دراسة (عبيدات، 2012): بعنوان قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة الأردنية، والكشف عن الفروق في مستويات القلق تبعا لمتغير الجنس وبعض المتغيرات الديموغرافية الأخرى. وتكونت العينة من طلبة الجامعة الأردنية، بمختلف التخصصات والمستويات الدراسية. واستخدما الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياس معدل لقياس قلق الامتحان، يتضمن عددا من البنود التي تقيس الجوانب النفسية والمعرفية والسلوكية للقلق. أظهرت النتائج إلى:

– وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت مستويات القلق أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور، خاصة في الامتحانات النهائية.

– أن الإناث كن أكثر عرضة للضغوط النفسية المرتبطة بالتقييم الأكاديمي.

19. دراسة (حمام،1998): بعنوان قلق الامتحان لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة وعلاقته بقلق الحالة والسمة، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالبا وطلبة من التخصصات المختلفة، واستخدمت الباحثة اختبار سبيلبرجر وزملائه.

من النتائج المتحصل عليها:

–وجود علاقة بين قلق الامتحان والقلق كحالة وسمة.

–لا يوجد فروق بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق الامتحان.

20. دراسة (نظمي، د.ت): بعنوان قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة بين قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية الحكومية بمحافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبة، واستخدم الباحث مقياس اتجاه نحو الامتحان الذي أعده سبيلبرجر وآخرون.

ومن النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة:

-علاقة موجبة ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي.

-وجود فروق فردية ذات دالة إحصائية بين طالبات كل من الأقسام العلمية والأدبية في قلق الامتحان، والفروق لصالح طالبات الأقسام العلمية.

ب/ دراسات باللغة الأجنبية:

01. دراسة)Mousavi & Dortaj, 2013(: بعنوان مستوى قلق الامتحان وعلاقته بالعوامل الديموغرافية لدى الطلاب الجدد في جامعة هرمز جان للعلوم الطبية.

وقد هدفت هذه الدراسة: إلى تحديد مستوى قلق الامتحان وعلاقته بالعوامل الديموغرافية لدى الطلاب الجدد في جامعة "هرمز جان" للعلوم الطبية، حيث تم استخدام دراسة تحليلية وصفية، وتمً اختيار 310 طالبا جديدا من جامعة "هرمز جان" عن طريق أخذ عينات عشوائية في العام الدراسي:2013/2012 وتم جمع البيانات من خلال استبيان مكون من قسمين؛ أحدهما متضمنا للمعلومات الديموغرافية والآخر مقياس سارسون، كان نطاق درجة القلق من الامتحان 37-0 في الاستبيان، تم تحليل البيانات عن طريق الاختبارات الإحصائية مثل مربع كاي، مان ويتني وسيبرمان، وأظهرت النتائج:

-أن متوسط 11.9٪ من الطالب يعانون بشدة من قلق الامتحان، كما لم تكن هناك علاقة معنوية لقلق الامتحان ومتغير الجنس والعمر.

-مستوى القلق من الامتحان مرتبط ارتباطا دالا مع كل من الحالة الاجتماعية، مجال الدراسة. مهنة. تعليم الوالدين.

02. دراسة (Carden &Moss,2000): هدفت إلى كشف العلاقة بين مركزية الضبط وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. تكونت عينة

الدراسة من(114) من طلاب البكالوريا تم اختيارهم عشوائيا من إحدى الجامعات الأمريكية في ولاية ميسوري. كما استخدمت الدراسة مقاييس مركزية الضبط الداخلية والخارجية ومقاييس قلق الاختبار في عملية جمع البيانات.

أشارت نتائج هذه الدراسة:

-أن طلاب مركزية الضبط الداخلية أظهروا مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي. (أبوفودة،2011، 54).

03. دراسة (couch,& al،1997): بعنوان التقارير الذاتية حول قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي تكونت عينة الدراسة من (426) طالبا جامعيا، وأعد الباحث لذلك مقياس قلق الامتحان وقد استخدم اختبار التباين للحصول على النتائج.

من النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-أن الطلاب الذين لديهم قلق ضار كانوا يعانون من درجة عالية من القلق قبل الامتحان، وضعفا في الانتباه للواجبات المحددة، وتثبيتا للتفكير حول الأخطاء السابقة وانتقادات للذات خلال الامتحانات، وتشكيكا حول الخدمة الأكاديمية.

04.دراسة(Janice ,1996): بعنوان فحص العلاقة بين مستوى قلق الامتحان والأداء الأكاديمي التي أجريت على (103) طالبا وطالبة من المدارس الثانوي الموهوبين أكاديميا، حيث طبق عليهم مقياس قلق الامتحان في بعديه الاضطرارية والانفعالية.

وأظهرت النتائج:

-أن الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان أدائهم الأكاديمي منخفض (سليمة سايحي،2004،8).

5.دراسة(hunsley ,1985): بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي حيث تكونت عينة الدراسة من 62 طالبا في السنة الثالثة في مساق القياس النفسي في جامعة

"ووتر لو" بأمريكا واستخدم الباحث أداة لجمع البيانات وهي مقياس قلق المعدل مستخدما النسب المئوية ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض، وتوصلت النتائج إلى:

– قلق الامتحان المرتفع يؤدي إلى أداء أكاديمي منخفض. (غربي وآخرون، 279)

06. دراسة (Stanton,1975): بعنوان القلق لدى المدرسين وقلق الامتحان لدى طلبتهوهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى القلق لدى المدرسين وقلق الامتحان لدى طلبتهم، وقد استخدم العينة التجريبية وتكونت من (140) من الأطفال الاستراليين ومدرسيهم والذين بعمر(32)، وقد طبق اختيار سمة قلق وحالة القلق.

النتائج المتحصل عليها:

–أن المدرسين القلقين لا يؤثرون في إحداث القلق للطلبة.

ثانيا: دراسات اهتمت بالتوافق الأكاديمي:

أ/ دراسات باللغة العربية:

01. دراسة (صغير، 2022): وكانت بعنوان التوافق الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة عمار ثلجيي بالأغواط، وهدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة عمار ثلجيي بالأغواط، مع دراسة العلاقة بين التوافق الأكاديمي وبعض المتغيرات مثل الجنس، الحالة الاجتماعية، وتكونت العينة من 128 طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الدراسة أساليب التحليل الوصفي واختبار الفروق، وأشارت النتائج إلى:

–انخفاض مستوى التوافق الأكاديمي لدى الطلبة.

–وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس، الحالة الاجتماعية (متزوج+ غير متزوج) والكلية التي ينتمي اليها الطلبة.

02.دراسة (جخراب وصغير، 2020):وكانت بعنوان أثر بعض المتغيرات النفسية في التوافق الدراسي لدى طلبة التعليم الجامعي، وهدفت الدراسة إلى معرفة تأثير بعض المتغيرات النفسية (كالقلق، الاكتئاب، والدافعية) في مستوى التوافق الدراسي لدى طلبة

الجامعة، والكشف عن الفروق حسب الجنس والمستوى الدراسي، وتكونت العينة من 220 طالبا وطالبة من جامعات جزائرية مختلفة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، لدراسة العلاقة بين المتغيرات النفسية والتوافق الدراسي، وتم استعمال مقياس القلق، الاكتئاب، الدافعية، والتوافق الدراسي مع تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد، واختبار ت للفروق، وأشارت النتائج إلى:

-وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بن القلق والاكتئاب والتوافق الدراسي.

-وجود فروق دالة احصائيا حسب الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق حسب المستوى الدراسي.

03. دراسة (الدميني، 2019): وقد كانت بعنوان التوافق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التوافق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية في جامعة البيضاء اليمن لعام (2015-2016)، وقد استعمل عينة متكونة من (300) طالب وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية في كلية التربية، كما استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياس التوافق الأكاديمي، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسب المئوية، ارتباط لبيرسون) واختبار (t-test)، وأشارت النتائج إلى:

- مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية كان إيجابيا.
- وجود فروق في أبعاد التوافق الأكاديمي (العلاقة مع الزملاء، مع الأساتذة).
- وجود فروق بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور.

4.دراسة (الصبحي، 2019): وكانت بعنوان التوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية، وهدفت الدراسة إلى استقاء مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية، ودراسة العلاقة

بين التوافق الأكاديمي وبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية، وتكونت العينة من 10 طالب وطالبة من مختلف الجامعات السعودية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم الاعتماد على المتوسطات الحسابية اختبار(ت) وتحليل التباين ANOVA وأشارت النتائج إلى:

-أن التوافق الدراسي كان مرتفع بشكل عام.

-وجود فروق ذات دلالة احصائية حسب الجنس لصالح الإناث.

-عدم وجود فروق دالة حسب التخصص أو المستوى الدراسي.

5.دراسة (عريوة، 2018): وقد كانت بعنوان علاقة مهارات الاتصال بالتوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة جذع مشترك علوم وإنسانية واجتماعية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة مهارات الاتصال بالتوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة جذع مشترك علوم إنسانية واجتماعية، وتم استعمال عينة متكونة من 86 طالبا من طلبة الجامعة جذع مشترك علوم إنسانية واجتماعية، وقد استخدم المنهج الوصفي، واستعمل التحليل الوصفي واختبارات الفروق كأساليب إحصائية، وأشارت النتائج إلى:

-عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مهارات الاتصال والتوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة جذع مشترك علوم انسانية واجتماعية.

-مستوى التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة متوسط.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين عوامل التوافق الدراسي المؤثرة لدى طلبة الجامعة جذع مشترك علوم انسانية واجتماعية.

06.دراسة (الحوراني، 2017):وكانت بعنوان التوافق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعات، وهدفت إلى التعرف على مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات ودراسة العلاقة بين التوافق الأكاديمي وبعض المتغيرات الشخصية مثل الجنس، العمر، التخصص، والمستوى الدراسي، وشملت عينة الدراسة 500 طالب وطالبة من مختلف كليات الجامعة الأردنية، واستخدمت المنهج الوصفي

التحليلي، وتم استخدام الأساليب الإحصائية مثل الانحدار المتعدد، وتحليل التباين ANOVA، وأشارت النتائج إلى أن:

-وجود مستوى متوسط من التوافق الأكاديمي لدى طلاب.

-وجود فروق ذات دلالة في التوافق الأكاديمي بناء على متغير الجنس لصالح الإناث.

-عدم وجود فروق دالة في التوافق الأكاديمي بناء على متغير السن أو التخصص

07.دراسة(القحطاني، 2017): وقد كانت بعنوان التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة شقراء وعلاقته بمتغير الجنس والتخصص، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة شقراء وعلاقته ببعض المتغيرات، وتم استعمال عينة متكونة من 200طالب وطالبة في تخصصات العلوم الإنسانية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياس التوافق الجامعي، واستعمل التحليل الوصفي واختبارات الفروق كأساليب إحصائية، وأشارت النتائج إلى:

مستوى التوافق الجامعي لدى طلاب العينة كان متوسطا.

-وجود فروق دالة في مستوى التوافق الجامعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

-وجود فروق دالة في مستوى التوافق الجامعي تعزى لمتغير التخصص.

08.دراسة (الخضر، 2016): كانت بعنوان التوافق الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة عمار ثلجيي بالأغواط، هدفت الدراسة الحالية لمعرفة مستوى التوافق الدراسي لدى طالبات جامعة عمار ثلجيي بالأغواط مع الكشف عن الفروق في مستوى التوافق الدراسي بين الطالبات المقيمات بالأحساء الجامعية وغير المقيمات، وقد استعمل عينة متكونة من 60 طالبة مقسمة الى 30 طالبة مقيمة بالأحياء الجامعية، و30 طالبة غير مقيمة بالأحياء الجامعية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستعمل الأساليب الاحصائية: التحليل الوصفي، اختبارات الفروق (اختبار ت)، وأشارت النتائج إلى:

-مستوى التوافق الدراسي لدى طالبات جامعة عمار ثلجيي بالأغواط كان مرتفعا.

-وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التوافق الدراسي بين الطالبات المقيمات وغير المقيمات بالأحياء الجامعية لصالح غير المقيمات.

-وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعدي الجد والاجتهاد والعلاقة بالمدرس بين المجموعتين، بينما لم توجد فروق في بعد الاذعان.

09.دراسة (الخضر، 2016): وكانت بعنوان التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن علاقته ببعض المتغيرات النفسية مثل القلق والتقدير الذاتي، وتكونت العينة من 200 طالب وطالبة من جامعة صنعاء تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي، لكونه الأنسب لتحليل العلاقة بين التوافق الدراسي والمتغيرات النفسية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والانحدار الخطي، واختبار **(ت)** للفروق، وأشارت النتائج إلى:

-وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والقلق.

-وجود علاقة موجبة بين التوافق الدراسي والتقدير الذاتي.

-وجود فروق دالة احصائيا في مستوى التوافق لصالح الإناث.

10.دراسة (بابكر، 2015): كانت بعنوان الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة الحكومية بولاية الخرطوم، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الاضطرابات السلوكية لدى طلاب الجامعة الحكومية بولاية الخرطوم مع دراسة العلاقة بين الاضطرابات السلوكية والتوافق الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب، وقد استعمل عينة من 300 طالب من طلاب الجامعة الحكومية بولاية الخرطوم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استعمال الأساليب الإحصائية لمناسبة لتحليل البيانات وهي التحليل الوصفي، اختبارات الفروق(اختبار ت) والارتباطات (معامل بيرسون)، وأشارت النتائج إلى:

- مستوى متوسط من الاضطرابات السلوكية لدى طلاب الجامعة.

-وجود علاقة سلبية ذات دلالة احصائية بين الاضطرابات السلوكية والتوافق الدراسي.

-وجود فروق دالة احصائيا في الاضطرابات السلوكية والتوافق الدراسي بناء على متغير الجنس والتخصص.

11.دراسة (الطراونة، 2014): وكانت بعنوان أثر بعض المتغيرات الديموغرافية على التوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الأردنية، وهدفت للتعرف على مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الأردنية، ودراسة العلاقة بين التوافق الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس، العمر، التخصص، والمستوى الدراسي، وشملت العينة 500 طالب وطالبة من مختلف كليات الجامعة الأردنية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت النتائج إلى:

-وجود مستوى متوسط من التوافق الأكاديمي لدى الطلاب.

-وجود فروق دالة في التوافق الأكاديمي حسب على متغير الجنس لصالح الإناث.

-عدم وجود فروق دالة في التوافق الأكاديمي بناء على متغير السن أو التخصص.

12.دراسة (ويس، 2010): وكانت بعنوان التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة، وهدفت الدراسة للتعرف على مستوى التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة، ودراسة العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية مثل الثقة بالنفس، الضغوط النفسية، الانتماء الاجتماعي وتكونت العينة من 280 طالب وطالبة من جامعة الموصل بالعراق تم اختبارهم بطريقة عشوائية، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل العلاقة بين التوافق الدراسي و المتغيرات النفسية والاجتماعية، وتم استخدام معامل الارتباط، تحليل الانحدار، واختبار **(T)** للفروق، وأشارت النتائج إلى:

-وجود علاقة سالبة بين التوافق الدراسي والشعور بالوحدة النفسية.

-وجود علاقة موجبة بين التوافق الدراسي وكل من الدعم الاجتماعي والاتزان الانفعالي.

-وجود فروق دالة احصائيا حسب الجنس لصالح الإناث.

13. دراسة (الخوخي، 2008): وقد كانت بعنوان كيفية بناء وتطبيق التوافق الأكاديمي لطلبة التربية الرياضية في جامعة الموصل، وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة التربية الرياضية، وقد استعمل عينة متكونة من طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل للعام الدراسي(2008-2009) والبالغ عددهم (293) طالبا وطالبة، كما استخدم المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس التوافق الأكاديمي لطلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل الذي قام ببنائه في هذه الدراسة، واستعمل معامل الارتباط البسيط (لبيرسون)، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين ولعينة واحدة، والمتوسط الفرضي للمقياس، وأشارت النتائج إلى:

-بناء مقياس التوافق الأكاديمي لطلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل.

-طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل بصورة عامة يتمتعون بمستوى توافق أكاديمي ايجابي يعطيهم الدافع للعطاء والتفاعل مع بيئتهم الدراسية، ومن ثم النجاح في الحياة الدراسية في المجتمع الجامعي.

لا توجد فروق في متوسطات أبعاد التوافق الأكاديمي (التخصص، المقررات الدراسية).

14.دراسة (أبوزينة، 2007): وكانت بعنوان التوافق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، وكانت بهدف استقصاء مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، ودراسة العلاقة بين التوافق الأكاديمي وبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية، وتكونت العينة من 300 طالب وطالبة من مختلف كليات الجامعة، وتم استخدام المهج الوصفي التحليلي، وتم الاعتماد على التحليل الوصفي، واختبارات الفروق **(ت)**، وأشارت النتائج إلى:

-وجود مستوى متوسط من التوافق الأكاديمي لدى الطلبة.

-وجود علاقة إيجابية بين التوافق الأكاديمي وبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية.

15.دراسة (الصباطي، 1997): وكانت بعنوان التوافق الدراسي لدى طلاب وطالبات السعوديين والمصريين دراسة مقارنة، وهدفت إلى الكشف عن مستوى التوافق الدراسي

لدى طلبة الجامعات في المملة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية، ومقارنة التوافق الدراسي بين الطلاب السعوديين والمصريين، مع دراسة العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات النفسية، وتكونت الدراسة من 400 طالبة وطالبة بواقع 200 من كل دولة (السعودية ومصر)، واستخدم المنهج الوصفي المقارن، واستخدم الأساليب الاحصائية التحليل الوصفي واختبارات الفروق مثل اختبار (ت)، وأشارت النتائج إلى:

-وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التوافق الدراسي بين الطلاب السعوديين والمصريين لصالح السعوديين.

-وجود علاقة إيجابية بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات النفسية الاجتماعية

ب/ الدراسات باللغة الأجنبية:

01.دراسة (Daniel, 2010) : هدفت الدراسة للكشف عن علاقة التوافق الأكاديمي والاجتماعي لدى طلاب السنة الأولى جامعي بالتسرب من التعليم، وتم استعمال عينة بلغت 545 طالب من ثلاث كليات جامعية وتخصصات دراسية متنوعة وجميع أفراد العينة من السنة الأولى بالجامعة، واستخدم الباحث استبيانات خاصة بالتوافق الاجتماعي والأكاديمي وبيانات خاصة بالطالب، وأشارت النتائج إلى :

-وجود ارتباط سالب بين التوافق الاجتماعي والتسرب من التعليم فالطلاب غير المندمجين اجتماعيا مع زملائهم بالجامعة أكثر عرضة للتسرب.

-أن أعلى معدلات التسرب سجلت لدى الطلاب غير المتوافقين أكاديميا خاصة طلاب السنة الأولى بالجامعة.

-وجود ارتباط دال موجب بين التوافق الأكاديمي والتوافق الاجتماعي للطالب.

02. دراسة(Abdullah& Mahyuddin, 2009)

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار التوافق الجامعي (التوافق الدراسي، التوافق العاطفي الشخصي) لدى طلاب السنة الأولى في جامعة ماليزية حكومية، وقد استعمل عينة

متكونة من (250) طالبا من طلاب السنة الأولى في ست كليات مختلفة من ماليزيا، وتم استخدام مقياس التوافق الجامعي، وأشارت النتائج إلى:

أن التوافق مطلوب لدى طلاب السنة أولى جامعي للنجاح في دراستهم الجامعية.

الطلاب الذكور كانوا أفضل من الإناث في توافقهم الدراسي وتوافقهم العاطفي الشخصي وتوافقهم العام.

03. دراسة (Uguak,Elias,Uli&Suandi,2006): هدفت الدراسة الحالية إلى إيجاد تفسير للتوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الطلاب الأجانب في مدرسة عالمية كنتيجة للسلوك التوافقي في (Kuala Lumpur) بماليزيا، وقد استعمل عينة متكونة من (110) طالب بواقع (133) من الذكور و(77) من الإناث، وتم استخدام مقياس السلوك التوافقي، وأشارت النتائج إلى:

-أن الحالة النفسية للطلاب تعتمد أكثر على التوافق الدراسي في تجارب بيئية جديدة أكثر من صفاتهم الشخصية.

-أن التوافق الدراسي مؤشر مهم للحالة النفسية للطلاب، وأن التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الإناث تكون أعلى من الذكور في بيئة تعلمية جديدة.

04 .دراسة (Zadeh& Scott, 2005) : هدفت الدراسة إلى التعرف على مجموعة المتغيرات التي تبدو أنها تؤثر في عملية التوافق لدى الطلاب الإيرانيين الذين يدرسون في اسكتلندا، وتم استعمال عينة متكونة من 70 طالب من الطلاب الإيرانيين، وقد استخدمت المنهج تحليل المضمون، وتم الاستعانة بالاستبيان.

حيث أشارت النتائج إلى:

-أن درجة الصعوبة في التوافق اختلفت من طالب إلى آخر.

-أن العوامل مثل المشكلات النفسية والاجتماعية والثقافية والأكاديمية تؤثر بشكل مستقل أو بالارتباط مع عوامل أخرى في توافق الطالب مع بيئة جديدة.

05. دراسة (Winner2005,):هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين توافق الطالب مع حياته الجامعية وخاصة في السنة الأولى وعدم تسرّبه من الدراسة في الجامعة، وتمثلت العينة في: 35 طالبا من طلاب السنة الأولى بالجامعة وتم استخدام المقابلة الفردية ومقياس التوافق مع المجتمع الجامعي؛ بحيث أشارت النتائج إلى أن:
-الطلاب الذين كونوا صداقات جديدة سواء مع الزملاء أو الأساتذة مثلت لهم مساندة اجتماعية تساعدهم في مواجهة مختلف الصعاب وضغوط السنة الأولى في الحياة الجامعية ويساهم في عدم ميلهم للتسرب من الجامعة والاستمرار حتى التخرج.

- <u>التعليق على الدراسات السابقة:</u>

من خلال اطّلاعنا على الدراسات السابقة، والتي أمكننا الحصول عليها، وجدنا أنّها قد اعتمدت في أغلبها على المنهج الوصفي، واستعمالها للاستبيان كأداة للدراسة في كل من متغيّري البحث؛ قلق الامتحان، والتوافق الأكاديمي، وقد استعملت في أغلبها كلا من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

كما بحثت الدراسات في أغلبها موضوع التوافق الأكاديمي مع متغيّرات عديدة ومختلفة، وبحثت إمكانية وجود فروق بين آراء عينة بحثها حول المتغيّرات تعزى للجنس، والخبرة والتخصّص الدراسي، وتوصّلت إلى نتائج متباينة من دراسة إلى أخرى.

وقد استفادت دراستا من هذه الدراسات من عدة أوجه فقد تحصلنا من خلالها على أداتي الدراسة المستعملة في البحث؛ وهما استبيان قياس مستوى قلق الامتحان، واستبيان قياس ودرجة التوافق الأكاديمي. كما استفادت منها في بناء توجه خاص لصياغة فرضيات البحث هذا وقد تحددت خصوصية دراستنا في بحث إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين متغير التوافق الأكاديمي ومتغير قلق الامتحان؛ الذي لم نجد أنه تمّ بحثُه حسب علمنا، وحسب مطالعتنا للدراسات السابقة.

7. فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى قلق الامتحان ودرجة التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة مولود معمري بتيزي وزو من وجهة نظرهم أنفسهم وفقا للمعايير المعدّة للقياس.

الفرضيات الفرعية:

الفرضية الفرعية الأولى: يرتفع مستوى قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وهذا حسب المعيار المعتمد للقياس.

الفرضية الفرعية الثانية: ترتفع درجة التوافق الأكاديمي لدى الطالب الجامعي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وفقا للمعيار المعتمد للقياس.

الفرضية الفرعية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة بجامعة مولود معمري بتيزي وزو تعزى لمتغيّر الجنس.

الفرضية الفرعية الرابعة: "توجد فروق دالة إحصائيا بين أراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة بجامعة مولود معمري بتيزي وزو تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الفرعية الخامسة: توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء الطلبة حول درجة التوافق الأكاديمي لدى الطلبة بجامعة مولود معمري بتيزي وزو تعزى لمتغير الجنس".

الفرضية الفرعية السادسة: توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء الطلبة حول درجة التوافق الأكاديمي لدى الطلبة بجامعة مولود معمري بتيزي وزو تعزى لمتغيّر التخصص.

الفصل الثاني

قلـــــــق الامتـــــــــــحان

فهرس الفصل الثاني

تمهيد
1. مفاهيم حول قلق الامتحان.
2. أسباب قلق الامتحان.
3. أعراض قلق الامتحان.
4. تصنيف قلق الامتحان.
5. خصائص قلق الامتحان.
6. مكونات قلق الامتحان.
7. انعكاسات قلق الامتحان.
8. نظريات مفسِّرة لقلق الامتحان.
9. الوقاية من قلق الامتحان.
10. الاساليب الارشادية لخفض قلق الامتحان.
11. مقاييس قلق الامتحان.
خلاصة

تمهيد:

يعد قلق من الانفعالات الأساسية التي ترافق الإنسان في مختلف مراحل حياته، إذ يشكل استجابة طبيعية لمواقف التحدي والضغط. ومن بين أكثر أنواع القلق شيوعا في الوسط التربوي، يبرز قلق الامتحان بوصفه ظاهرة نفسية وانفعالية تؤثر في التحصيل الدراسي للمتعلمين، وتنعكس على أدائهم الأكاديمي وسلامتهم النفسية. وتزداد حدة هذه الظاهرة مع تزايد الضغوط المرتبطة بالتقويم المدرسي وارتفاع سقف التوقعات من طرف الأسرة والمجتمع.

إن قلق الامتحان ليس مجرد شعور عابر بالتوتر، بل قد يتحول إلى عائق حقيقي أمام المتعلم، يؤثر على استيعابه، تركيزه، وطريقة تفاعله مع المواقف التقييمية. وتتعدد العوامل المؤدية إلى هذا القلق، منها ما هو نفسي وشخصي، ومنها ما يرتبط بالبيئة التعليمية أو بنوعية الامتحانات ذاتها.

1-مفاهيم حول قلق الامتحان

1.1. مفهوم قلق الامتحان:

لقلق الامتحان عدة تعريفات نجد منها ما يلي:

يعرفه (عبيد،2006)بأنه استجابة انفعالية غير سوية لموقف الامتحان، تتسم بالخوف والتوتر الشديدين، وتضعف من قدرة الطالب على التركيز والتفكير السليم أثناء أداء الامتحان.(عبيد، 2006،149)

يرى(قطامي،2001) أن قلق الامتحان ينشأ من إدراك الطالب لموقف الامتحان على أنه موقف تهديد، مما يؤدي إلى حالة من التوتر والاضطراب النفسي تؤثر في قدرته على الأداء الجيد. (قطامي، 2011،2001)

ويصف(الرباعي، 2002)قلق الامتحان بأنه نوع من القلق يظهر في مواقف التقويم، حيث يشعر الطالب بالعجز أو القصور، وتزداد حدته كلما اقترب موعد الامتحان، ما يؤدي إلى اضطرابات معرفية وسلوكية.(الرباعي،2002،89)

يقول (شطناوي،2005)أن قلق الامتحان هو ناتج عن تصورات سلبية لدى الطالب حول قدراته وامكانياته، تظهر في شكل توتر واضطراب نفسي عند خوض أو حتى التفكير في الامتحان.(شطناوي، 2005،96)

يرى (أبو جادو،2004) أن قلق الامتحان هو نمط من القلق يرتبط بمواقف التقويم والتحصيل الدراسي، ويعبر عنه بمشاعر غير سارة، تشمل التوتر والخوف والترقب، وقد يصاحبه انخفاض في التركيز وضعف الذاكرة المؤقتة.(أبو جادو، 2004،212)

ويعرفه (طارق،2007) بأنه حالة تنتاب الفرد قبل وأثناء الامتحان تتضمن عديدا من الأعراض منها: الأعراض المزاجية المتمثلة في التوتر وسرعة الاستثارة، والأعراض المعرفية المتمثلة في صعوبة التركيز، والتذكر، بالإضافة إلى الأعراض الدافعية المتمثلة في تجنب المواقف وزيادة الاعتمادية والرغبة في الهروب من مواقف الامتحان، علاوة على الأعراض الفيزيولوجية كخفقان القلب، صعوبة التنفس، العرق، الدوخة، الغثيان.

يعرف قلق الامتحان في موسوعة علم النفس م التحليل النفسي بأنه" حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد من أدائه".(فرج وآخرون، 2003، 672)

بينما أشار إليه عثمان(2001) بأنه حالة نفسية يمر بها الطالب، وتصاحبها ردود فعل نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الاختبار أو سوء الاداء فيه أو

الخوف من الرسوب ومن ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقته بنفسه، أو لرغبته في التفوق على الاخرين، وأن قلق الاختبار هو نوع من التوتر الذي ينتاب الطالب بسبب الموقف الاختباري.

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

وأشار إليه سبيلبرجر Spielberger (1980) بأنه: "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة ". (الشوربجي ودانيال،2001، 209)

يعرفه العتوم(2009): **بأنه** حالة من القلق ترتبط بمواقف التقويم المدرسي، يشعر فيها الطالب بالخوف من النتيجة أو من عدم تلبية توقعات الآخرين.(العتوم،2009، ص.212).

يرى الشناوي(1996): **أن** قلق الامتحان هو اضطراب انفعالي يظهر على هيئة توتر نفسي وبدني في موقف الامتحان، ويؤثر سلبا على أداء الطالب من حيث الاستيعاب والتذكر والاستجابة (الشناوي، 1996، ص77).

كماأشار إليه عبد الرحمن عدس(2003): بأنه نوع خاص من القلق يظهر لدى الطلبة في المواقف التي يطلب منهم فيها أن يظهروا مستوى تحصيلهم الدراسي، ويكون مصحوبا بانفعالات سلبية كالتوتر والخوف من الفشل. (عدس،2003، ص189)

إذا القلق هو حالة من التوتر والخوف يعيشها الإنسان ويرجع ذلك لمشكل ما، وقد يحدث لدى الإنسان أو الفرد تغيرت فسيولوجية ونفسية وغيرها عند تعايش هذه الحالة.

2.أسباب قلق الامتحان:

توجد مجموعة من الأسباب والعوامل التي تدفع بالطالب إلى الشعور بحالة القلق أثناء الامتحانات من أهمها ما يلي(أبو سعد،284،2009).

- ✓ نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
- ✓ ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.
- ✓ التمركز حول الذات ونقص الثقة.
- ✓ قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في المهارات اخذ الامتحان.
- ✓ الضغوط البيئية، خاصة الأسرية، لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- ✓ محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
- ✓ صعوبة الامتحانات والشعور بان المستقبل يتوقف على الامتحانات.
- ✓ الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.
- ✓ اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
- ✓ العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة.
- ✓ إهمال الطالب للمراجعة والتركيز ومتابعة الدروس أولا بأول، وهذا ما يسبب له قلق من الامتحان لعدم قدرته على استيعاب، الكم الهائل من المعلومات.
- ✓ شعور الطالب بأن الامتحان هو هدف وليس وسيلة لتحقيق أهداف معينة. (زهران،2000، 99))

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

- ✓ الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول على المعدل.

- ✓ الضعف في المواد الدراسية.
- ✓ الخوف من الفشل والخوف من الأهل وكلام الآخرين.
- ✓ الخوف من صعوبة أسئلة الامتحان ونوعيتها.
- ✓ الخوف من قاعة الامتحان والمراقبين وعدم وجود وقت كاف للاستعداد الامتحان.
- ✓ الخوف من نسيان المعلومات في أثناء تأدية الامتحان.

3. أعراض قلق الامتحان:

يظهر قلق الامتحان كأي نمط من أنماط القلق الأخرى في صورة أعراض نفسية أو بدنية، هذه المؤشرات في حالة تلازمها أو تلازم بعضها تمثل مؤشرا بل دليلا على تشخيص الخال. وقد حددت المصادر العلمية هذه الأعراض أو المؤشرات كما طور العديد من المقاييس لتشخيصها. ومن بينها نجد ما يلي:

أعراض جسدية:

- ✓ برودة الأطراف.
- ✓ الحاجة إلى التبول.
- ✓ تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين.
- ✓ سرعة التنفس.
- ✓ تصبب العرق.
- ✓ ألم البطن.

أعراض نفسية:

- ✓ الأرق وفقدان الشهية.
- ✓ تسليط يبعض الأفكار الوسواسية قبل وأثناء الامتحان.
- ✓ كثرة التفكير والانشغال بنتائج الامتحان.

- ✓ الشعور بالضيق النفسي.
- ✓ الخوف والرهبة من الامتحان.
- ✓ الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والثقة بالنفس.
- ✓ اليأس وفقدان الأمل.
- ✓ العصبية.

أعراض عقلية معرفية:

- ✓ تشتت الانتباه والقدرة على استدعاء المعلومات أثناء الامتحان.
- ✓ نسيان المذاكرة بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان.
- ✓ وجود أفكار سلبية عن الامتحان.
- ✓ نقص إمكانية المراجعة والمعالجة المعرفية المعلومات.

4. تصنيف قلق الامتحان:

- **قلق الميسر:**

وهو القلق الذي يبعث في التلاميذ الاجتهاد والحرص الشديد على الأداء، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر امرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا على أداء الفرد في الاختبار، ويسمى حينئذ بالقلق الميسر. (عبد الخالق،1987، 32)

وقد يعجب البعض حين يعلم أن القلق هذا أمر إيجابي ومفيد للغاية، وفائدة القلق في هذه الحالة المساعدة على تهيئة الفرد من الناحية البدنية والنفسية لبذل مزيد من الجهد فيجمع طاقته، ويزيد من حالة اليقظة والانتباه والتركيز بما يساعده على إنجاز ما هو مطلوب. (الشربيني، 2015، 201)

- **القلق المعسر:**

وهو قلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب، ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستشير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب

على التذكر والفهم، ويربكه أثناء استعداده للامتحان ويعسر أداءه فيه. (زهران،2002، 98)

وعليه فأن قلق الامتحان المعسر ذو الأثر السلبي على الطلاب من حيث النواحي النفسية والمعرفية الجسمية ويستدعى معهم التدخل الإرشادي لخفض قلقهم إلى الحد المعقول، وأما الطلاب ذوي القلق الميسر المعتدل فهو مشجع ومحفز على الاستعداد الجيد للامتحان.

5. خصائص قلق الامتحان:

- يدرك الطلبة الامتحان بأنه صعب ومهدد.
- يرى الطلبة أنفسهم بأنهم غير فعالين ولا مستعدين لأخذ الامتحان.
- يركز الطلبة على توابع غير مرغوبة للقلق أي أنهم يركزون على مظهرهم الشخصي وينسون أداء المهمة.
- ويسيطر الشعور بالنقص الذاتي ويكون هذا الشعور قويا بحيث يتداخل مع النشاط المعرفي للمهمة.
- يتوقع الطلبة الفشل وفقدان الاحترام من قبل الآخرين.
- وتشير الدراسات إلى أن قلق الامتحان يظهر في مرحلة مبكرة العمر ربما في السن السابعة ويستمر حتى المراحل الثانوية من المدرسة وتشير التقديرات إلى أن حوالي (30) من الطلبة المدارس يعانون من قلق الامتحان.(غباري،2008، 97)

6. مكونات قلق الامتحان:

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسين هما كالتالي:

- **المكون المعرفي:** حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.
- **المكون الانفعالي:** حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع الامتحانات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق. (سامر، 2002، 246)

7. انعكاسات قلق الامتحان:

عرض ديفيد بوتفاين (Dave Putvain)انعكاس قلق الامتحان على الطلاب فقدم بيانات تشير إلى أن الطلاب الذين يبلغون مستويات عالية من قلق الامتحانات يتحصلون على درجات أقل وينخفض لديهم مستوى الصحة العقلية.

وأن قلق الامتحان يقلل من القدرة على معالجة المعلومات والرفاهية لدى الطالب، كما أن مستواه يرتفع عند الاناث أكثر من الذكور لأسباب غير واضحة لحد الآن. (Dave Putvain,2020)

8.نظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد حاولت العديد من النظريات الحديثة تفسير قلق الامتحان نذكر منها:

1.8. نظرية التداخل:

قامت النظرية انطلاقا من النتائج التي تحصل عليها مانلر وسارسون(1952) حول قلق الامتحان. حيث وجدت أن التأثير الأساسي للقلق في الاختبار يكون بتأثير من عوامل أخرى، حيث يصدر عن هذا القلق استجابات مختلفة كنقص الانتباه والتركيز، والميل نحو الخطأ، وكذا تداخل الإجابات وغيرها من الاستجابات التي تؤثر سلبا على التلميذ. (الطوب وآخرون،1992، 155-157)

2.8. نظرية تجهيز المعلومات:

تعتقد هذه النظرية إضافة لبنجامين (Benjamin) وزملائه 1981 أن قصور التلاميذ ذوي مستوى القلق المرتفع في الاختبارات يعود لمشكلاتهم في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها قبل الامتحان أو استرجاعها في الامتحان. وبمعني آخر فإنهم يعتبرون سبب انخفاض التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان بمستويات مرتفعة يعود لقصور في عمليات التشفير، ولقد حاول كل من بنجامين ومكيشين ولين(Mckeachine & Lin)التحقق من دور نموذج تجهيز المعلومات في تفسير انخفاض التحصيل لدى تلك الفئة عن طريق قياس تنظيم المواد الدراسية لديهم. (الطيب وآخرون،1988، 124)

3.8. نظرية القلق الدافع:

تقوم هذه النظرية بتفسير قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقفه تعمل على استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان. وبذلك فالقلق هنا هو الدافع، ويدعم هذه الفكرة وجهة نظر سبنس وتايلور&Spence)(Taylorوالقائمة على أساس أن القلق لديه خاصية الدافع الذي يوجه السلوك.

كما أكد تيلور وسبنس في نظريتهما القلق الدافع أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة جيدة تجعله يحسن أداءه. بهدف الحصول على علامات أعلى. (شريك،2017، 199)

4.8. نظرية القلق المعوق:

ترى هذه النظرية أن انشغال التلميذ بقلقه في الامتحان يؤثر عليه سلبا مما يؤدي لتحصله على علامات متدنية، فهي ترى أن القلق عبارة عن عائق في وجه التلميذ يثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان. وذلك ما يؤدي إلى انخفاض في مستوى أداء التلميذ. وقد استندت هذه النظرية على وجهة نظر تشايلد Child التي تقر بأن القلق

حافز في موقف العمل. وفي الوقت نفسه قد يؤدي لاستجابات غير ملائمة للعمل. (شريك،2017، 20).

5.8.النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها ايجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقلق الامتحان استراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تتبدي في أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرف وزيادة إفراز الأدرنالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة والتشنج. (عزت،2008، 61)

6.8. النظرية المعرفية:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي للامتحان ورأت أن التأثير النسبي للقلق في الموقف الاختياري هو دخول عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل عدم التركيز، أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورة للإنجاز الجيد في الموقف الاختياري ، ولعل هذا يتماشى مع وجهة نظر" **واين** "Winحيث يرى أن الأفراد ذوي القلق العالي للامتحان يوزعون انتباههم على الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، في حين أن أفراد ذوي القلق المنخفض للامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر .

أما "كولر وهولاهان(Culer & Holahan) فقط درسا القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي وقد وجد الباحثان أن الطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة وعلى هذا فإن جزءا على الأقل من الإنجاز

الأكاديمي السيئ لهؤلاء الطلبة ربما يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية. (أبو عزت، 2008، 60)

7.8. نظرية التحليل النفسي:

تنظر مدرسة التحليل النفسي إلى قلق الاختبار باعتباره رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله خيالات غير مقبولة صادرة من اللاشعور الجمعي، أما نموذج معالجة المعلومات فقد قدم تعريفا لقلق الاختبار يفيد تفسير وتحليل موقف قلق الاختبار، فقلق الاختبار وفق هذه النظرية هو قصور يعود إلى مشكلة في تعلم المعلومات، أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، واستدعاءها أثناء الاختبار.

ويمثل القلق النفسي أحد المفاهيم الرئيسة في المدرسة التحليلية النفسية، تتطور هذه الحالة من خلال الصراع بين(الهو و الأنا الأعلى) في محاولة كل منهما السيطرة على الطاقة النفسية المتوافرة(Corey ,2005)، ويعد فرويد (Freud) من أكثر علماء النفس استخداما لمصطلح القلق، إذ يرجع شيوع هذا المصطلح في جزء كبير منه إلى فرويد ، وينظر فرويد المشار إليه في (القمش والمعايطة،2007) إلى إي نوع من أنواع القلق الذي يصيب الفرد هو بمثابة إنذار للصراع الحاصل بين منظومة أبعاد الشخصية الإنسانية (الهو،والانا، والانا الأعلى) ومتطلباتها وحاجاتها. كما يرى كفافي(2005) أن مشاعر قلق الاختبار عندما يشعر بها الفرد تعني أن دوافع (الهو) تقترب من منطقة الشعور والوعي، وتوشك أن تنجح في اختراق الدفاعات التي عملت (الأنا) بالتعاون مع (الأنا الأعلى) على كبتها، وعلى هذا تقوم مشاعر القلق بوظيفة الإنذار للقوى الدفاعية ممثلة بالانا والأنا الأعلى لتحشد مزيدا من القوى الدفاعية لتحول دون المكبوتات.

وأشار كل من كفافي وصلاح الدين ورومي (1990) الى أن فرويد قد عرف القلق على أنه من عمليات اللاشعور. حيث يكون الفرد على وعي بمصدره الحقيقي الذي تمتد جذوره إلى تجارب الطفولة المبكرة. وقسم فرويد القلق إلى أنواع ثلاثة هي:

1.القلق الموضوعي (قلق الواقع): الذي ينشأ من مصادر خطر حقيقية أو مثيرات خارجية في البيئة.

2. القلق العصابي: يرجع إلى عامل خارجي وينشأ نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور والنفاذ الى الشعور والوعي.

3. القلق الاخلاقي: مصدر هذا القلق هو الخوف من تجاوز المعايير الاجتماعية والاخلاقية وما يترتب عليه من شعور بالإثم والخزي والخجل.

إلا هورني" Horne "المشار إليها في (الهنداوي والزغول والبكور،2001) أضافت نوعا رابعا من القلق الأساسي الذي أرجعته الى العداوة التي تتولد من الطفل نتيجة للخبرات المهددة لأمنه التي يمارسها الوالدان معه. مثل العقاب غير العادل أو السخرية. ونتيجة لذلك فإن مشاعر العداوة التي يتسبب فيها الوالدان لا تبقي منعزلة وإنما يعممها الطفل الى العالم كله وبذلك يعايش قلقا أساسيا.

8.8.نظرية الجشطالتية:

رأت النظرية الجشطالتية أن القلق يعبر عن عدم تطابق بين الذات والخبرة، أن المتعلم إذا تعرض لموقف ما فإنه يحاول أن يدمجه في ذاته ولكن ربما هذا الموقف لا يتفق مع شروط الأهمية عند المتعلم، فأنه لا يستطيع أن يرمز له بدقة في وعيه ويحاول تجنبها أو يرمزلها بشكل مشوه ولذا، فإن حيل الدفاع تكون وسيلة لتجنب القلق الذي ينشأ عن عدم تطابق الموقف مع الذات. (أبو حجلة ،2007، 54)

9. الوقاية من قلق الامتحان:

- الدراسة اليومية المنتظمة منذ بداية العام الدراسي.
- الدراسة عبر ثلاث مراحل: تحضير الدرس، حضوره، مراجعته.
- -الانتباه للوظائف الجسمية الحيوية كالأكل الصحي، والنوم لفترة جيدة (6-8 ساعات) وفي الوقت المناسب (قبل الساعة11 ليلا)

- –التركيز على الموضوع الذي يقرأه أثناء الدراسة، والمراجعة بهدف الفهم والحفظ الجيد.
- في ليلة الامتحان: انهاء المراجعة في وقت مبكر، وتناول عشاء صحي، ثم أخذ راحة يفعل فيها ما يشاء، وبعدها النوم في الوقت المعتاد.
- لا داعي للمراجعة قبل الدخول للامتحان.
- تجنب استعمال المنشطات كالقهوة والشاي والنيكوتين بصفة كبيرة. (سرحان وآخرون، 2013، 89–93)

10. <u>الأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان:</u>

- ❖ الجانب الديني: الأدعية والأذكار وتلاوة القرآن والصلاة.
- ❖ الاسترخاء التنفسي والعقلي والعضلي.
- ❖ العلاج العقلاني والانفعالي.
- ❖ العلاج المعرفي.
- ❖ تعزيز سلوك عدم الخوف أو القلق من الامتحانات.
- ❖ تدريب الطالب على تركيز انتباهه على موقف الامتحان.
- ❖ عادات الاستذكار المناسبة قرب الامتحانات.
- ❖ تقليل تناول المشروبات المنبهة.
- ❖ التوعية بعدم استخدام حبوب السهر.
- ❖ تدريب الطلاب على كيفية الأداء في الامتحانات.
- ❖ توجيه المراقبين في الامتحانات إلى أساليب المراقبة المناسبة وعدم إثارة الخوف في الطلبة. (أبو أسعد،284،2009–285).

11. <u>مقاييس قلق الامتحان:</u>

1.11. مقياس سبيلبرجر الصورة–ي–:

يعد هذا المقياس امتدادا لنظرية حالة وسمة القلق، وقد بدأ العمل في اعداده كل سبيلبرجر)Spielberger(وجورستيشي، لوشين، فاج، جاكوبز، ووضع سبيلبرجر وزملاؤه قائمة القلق العام عام 1964 وصدرت صورتها الأولى عام 1966، ثم تم تعديلها سنة 1970، وعرفت باسم الصورة س، وصدرت منها صورة أخرى منقحة وحديثة للمقياس عام 1983 المعروفة باسم ي، وكل هذه النسخ خاصة بالراشدين ومترجمة لأكثر من 30 لغة هدفها:

- تطوير مقياس أكثر لقاءا من النسخة س.
- يمكن عن طريقها التمييز بين القلق والاكتئاب.
- أعدت صورة خاصة بالأطفال بالاسم.STAIC

يتألف هذا المقياس من مقياسين فرعيين، أولهما لحالة القلق، والثاني لسمة القلق ويتكون كل منهما على 20بند أو عبارات تقديرية تستهدف مشاعر المبحوث. (بن درف، 2018، 46-47)

2.11. مقياس سارسون:

يفيد هذا المقياس في مساعدة المرشد في التعرف على مستوى القلق لدى التلاميذ وبالتالي مساعدتهم فيما بعد من خلال البرامج العلاجية

يتكون هذا المقياس من 38 عبارة تنقسم لثلاثة أبعاد هي:

البعد المعرفي:تقيسه

الفقرات:2،1،4،7،10،12،14،15،17،18،20،21،22،23،25،28،29،30،31،32،

.38،36،33،

البعد السلوكي: تقيسه الفقرات 27،24،11،3.

البعد الجسمي: تقيسه الفقرات 37،35،34،26،19،16،13،9،8،6،5

تقدير الدرجات:

العلامة الكلية تتراوح بين 38-152 على اعتبار أن التقدير بين 1-4

أوافق بشدة:4 درجات

أوافق: 3درجات

لا أوافق: 2 درجة

لا أوافق بشدة: درجة واحدة

تفسير النتائج:

75 درجة فما دون: مستوى القلق الطبيعي.

76-104 درجة: مستوى القلق متوسط.

105 فما أكثر: مستوى القلق مرتفع ويستدعى المتابعة والعلاج.

(أبو سعد، 2011، 131-132).

الخلاصة:

خلال هذا الفصل يتضح أن قلق الامتحان من بين أهم المشاكل النفسية التي يتعرض لها تلاميذ خلال مسارهم الدراسي وفي مختلف مراحلهم الدراسية. إلا أنها حالة تصاحبها اضطرابات فسيولوجية ومعرفية وسلوكية ونفسية، كما أن قلق الامتحان يؤثر على عديد من العوامل من بينها الأداء الأكاديمي.

وكذلك تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم قلق الامتحان كمفهوم أساسي معتمد في هذه الدراسة، من خلال التعرف على مختلف وجهات نظر الباحثين، وتطرقنا كذلك إلى التعرف على أهم أسباب وأعراض وتصنيفات القلق وخصائص ومكونات وانعكاسات ونظريات المفسرة وفي الأخير تطرقنا إلى كيفية الوقاية من قلق الامتحان وأيضا إلى الأساليب الإرشادية لخفض من قلق الامتحان والتي يقدمها المرشد من أجل التوجيه والإرشاد.

الفصل الثالث
التـــــــــوافق الأكاديـــــــمي

فهرس الفصل الثالث

تمهيد
1- مفهوم التوافق الأكاديمي.
2- الصعوبات التي تواجه تعريف التوافق الأكاديمي.
3- أهمية التوافق الأكاديمي.
4- مظاهر التوافق الأكاديمي.
5- العوامل المؤثرة في التوافق الأكاديمي.
6- مؤشرات التوافق الأكاديمي.
7- أبعاد التوافق الأكاديمي.
8- النظريات المفسرة للتوافق الأكاديمي.
9- قياس التوافق الأكاديمي.
10- مشاكل التوافق الأكاديمي.
11- دور المرشد النفسي في تحقيق التوافق الدراسي.
12- دور المؤسسة الأكاديمية(الجامعة) في تحقيق التوافق الأكاديمي.
خلاصة

تمهيد:

يعد التوافق الدراسي من المفاهيم الأساسية التي تحظى باهتمام واسع في ميدان علم النفس التربوي، نظرا لدوره الحيوي في تحديد مدى قدرة الطالب على التكيف مع البيئة التعليمية ومتطلباتها المتغيرة. إذ لا يقتصر التوافق على النجاح الأكاديمي فحسب، بل يشمل أيضا الصحة النفسية والاجتماعية والانفعالية للطالب. ومع تزايد التحديات الدراسية وضغوط الحياة الجامعية، وأصبح من الضروري التعمق في فهم هذا المفهوم وأبعاده المختلفة.

مما يدفعنا لطرح التساؤل التالي: ماذا نعني بالتوافق الدراسي؟

1.مفهوم التوافق الأكاديمي:

يعد التوافق الأكاديمي أو الدراسي أحد الأبعاد المهمة للتوافق، وقد تناول هذا المفهوم عدد من العلماء والباحثين، وحاولوا تعريفه وتحديد أبعاده، ومن أهم هذه التعريفات نذكر ما يلي:

عرفه (قاسم،2008، 63)بأنه قدرة الطالب على التوافق مع بيئة الدراسة وما تتضمنه من مقررات دراسية ونظم ولوائح، وأن تكون حياة الطالب الدراسية مصدر إشباع وسعادة وإمتاع بالنسبة إليه، وحياة يسودها الود والحب والعلاقات الطيبة والمنافسة الشريفة.

وعرفه(شليدس،2002، 368)بأنه نجاح الطالب في إتمام أدواره الرسمية وغير الرسمية في الحياة الجامعية.

كما يعرف بأنه مدى قدرة التلميذ على التوافق مع الوسط المدرسي بكل ما يحمله، من إقامة علاقات مع المدرسين ومع الزملاء ومسايرته للمواد الدراسية،وتستمر هذه العلاقة أو تنقطع بحسب توافقه معها، ومع المواقف الاجتماعية المدرسية، ويدل استمرارها على التوافق الجيد.

وأشار (بيتر، وجريجوي)إلىالتوافق الدراسي بأنه شعور الطالب بالتفاؤل والخل من المشكلات النفسية التي تتعلق بالقلق والاكتئاب والكراهية المدرسين، وإقامة علاقات اجتماعية منسجمة مع الرفاق والمدرسين.

عرف كل من (جراي واخرون،Gray et al)التوافق الدراسي بأنه تحلي الطالب بالصدق مع الأصدقاء وبالمساعدة، وعدم إفشاء الأسرار، وتوسيع دائرة الصدق في المدرسة، وتجنب العدوانية مع الأصدقاء، والبعد عن الوحدة، وتحقيق مساندة ورضى الرفاق وحب المدرسة.

يرى (فرويد)أن الشخص المتوافق هو الذي تكون عنده الأنا مثابة الدير المنفذ للشخصية أي هو الذي يسيطر على كل من الهو والأنا الأعلى يتحكم فيها ويدير حكة التفاعل مع العالم الخارجي تفاعلا تراعي في مصلحة الشخصية بأسرها وما لها من حاجات.(إبراهيم،2013، 2).

يعرفه (ناصر2002) بأنه محاولة الطالب التفاعل والتواصل داخل المؤسسة التعليمية مع جميع جوانب العملية التعليمية المختلفة من أساتذة وجماعة الأقران والمناهج الدراسية ونظام الامتحانات والمواقف الأكاديمية وغيرها بحيث يساهم ذلك في مواجهة متطلبات البيئة الدراسية وبالتالي قدرة الطالب على مواجهتها والقناعة بها. (ناصر،2002، 9).

يرى(بيكر وسيرك)التوافق الدراسي حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب المواد الدراسية وكذلك النجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة التي يدرس فيها ومكوناتها الأساسية وهي: الأساتذة–الزملاء–الأنشطة الاجتماعية– والمواد الدراسية وأسلوب التحصيل الدراسي. (الزهراني، 2005، 15).

ومن جهة أخرى يعرف (رؤوف) بأنه قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقته مع زملائه ومدرسيه ومع المدرسة وإدارتها من خلال مساهمته في ألوان

النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر في صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي. (مهدي،2016، 517).

وقد اتفق (الفضلي والدلمني) في تعريفه على أنه سلوك الفرد المتعلق بالمواقف المدرسية والتي تعد جانبا من جوانب التوافق العام للفرد والتي يمكن أن يؤثر بشكل كبير على الفرد، وهو الناتج الأساسي لتفاعل الفرد مع المواقف التربوية. (النعيمي، 2021، 66).

إن التوافق الدراسي من وجهة نظر(كمال الدسوقي،1974)شأنه شأن كل توافق آخر هو عملية تغير وتغيير والدارس في هذا الموقف أكثر من أي موقف توافقي آخر. وكأن عمله هو دائما أن يتغير لا أن يغير. (دسوقي، 1974، ص341).

ويرى (عباس محمود عوض 1990)أن التوافق الدراسي هو قدرة الفرد على تحقيق التلاؤم الدراسي من ثم تمكنه من عقد علاقات متميزة بينه وبين أساتذته وأصدقائه ومشاركته في مختلف الأنشطة الثقافية والاجتماعية داخل المجتمع الدراسي.(عوض، 1990، 36).

كما يعتبره (معنصر، 2020) على أنه العلاقة السوية للمراهق المتمدرس بالزملاء والمدرسين كما يتضمن الاتجاه الايجابي نحو الدراسة وتنظيم الوقت وطريقة الاستذكار. (معنصر،2020، 23).

في حين قد اعتبره (محمد جاسم)بأنه يتضمن نجاح المؤسسة التعليمة في وظيفتها والتوافق بين المعلم والتلميذ بما يهيئ للآخرين ظروفا أفضل النمو السوي معرفيا، انفعاليا، اجتماعيا، مع علاج المشكلات السلوكية التي تصدر عند بعض التلاميذ. (قريشة،2017، 47)

ونعرف التوافق الدراسي على أنه عملية دينامية مستمرة، وهو حالة نفسية معينة يصل إليها الطالب نتيجة التوازن والانسجام، تدل على قدرته على التوافق مع الوسط المدرسي بكل ما يحمله، والرضى عن إنجازاته الأكاديمية، ومدى قدرته على بناء علاقات

اجتماعية حسنة مع أساتذته وزملائه والمشاركة الإيجابية في النشاط الجماعي والاستثمار لأوقات الفراغ بإتباع طرق سليمة وصحيحة، والاتجاه الإيجابي نحو الدراسة.

***الصعوبات التي تواجه تعريف التوافق الأكاديمي:**

يعد ضبط تعريف محدد للتوافق الأكاديمي من المهام الصعبة لعدة اعتبارات منها:

- ❖ – المتخصصين في كل مجال من المجالات العلمية المختلفة اعتبروا دراسة هذا المفهوم حكرا عليهم، وعرفوا من وجهة نظرهم المتخصصة، ولذا ظهرت وجهات نظر متعددة حول تعريف محدد لهذا المفهوم.(الغندور، 1999، 177).
- ❖ – مفهوم التوافق الأكاديمي من المفاهيم المحيرة نظرا لاستخدامه في كثير من المواقف المختلفة ووفقا لطبيعة وبيئة الطالب الجامعي حسب فروع العلم المتعددة، فيمكن أن يشير إلى الصحة والسعادة، أو إلى تقدير الذات، أو الصحة النفسية، أو الرضا عن الحياة الجامعية.
- ❖ – مفهوم التوافق الأكاديمي بالنسبة للطالب الجامعي يتغير بتغير الزمان وبتغير حالة الطالب الجامعي النفسية والسنة الجامعية التي يمر بها، فيتحقق التوافق الأكاديمي عبر المساندة النفسية الاجتماعية تحمل معاني متعددة بالنسبة للطالب الجامعي نفس في المواقف المختلفة، فالمريض يرى السعادة في الصحة، والفقير يرى السعادة في المال، وهكذا تتغير المفاهيم مع تغير الظروف المحيطة بالفرد. (المبحوح، 2015، 42).
- ❖ – يذكر (العادلي،2006) أن مفهوم التوافق الأكاديمي يعد مفهوما نسبيا يختلف من طالب لأخر من الناحيتين: "النظرية والتطبيقية" استنادا إلى المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم الحياة الجامعية ومتطلباتها، والتي غالبا ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة الجامعية، مثل القدرة على التفكير، واتخاذ القرارات، والقدرة على التحكم وإدارة الظروف المحيطة، والصحة الجسمية

والنفسية والظروف الاقتصادية والاجتماعية، والمعتقدات الدينية، والقيم الثقافية والحضارية، التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة والأكثر أهمية، والتي تحقق سعادته في الحياة الجامعية. (العادلي،2006، 37).

- ❖ – مفهوم التوافق الأكاديمي تحدده بعض المتغيرات الثقافية، مما يجعل هناك فروقا في التعريف بين الثقافات المتعدد، حيث يشير "**ليتمان** leitman" إلى أن تعريف هذا المفهوم هو بمثابة مهمة صعبة، حيث إنه يتحدد إلى مدى كبير بالمتغيرات الثقافية، ولذلك فإن المجتمعات المختلفة تعرف التوافق الأكاديمي بطرق مختلفة، ولا يوجد تعريف نموذجي ومتفق عليه في جميع الثقافات ولدى كل الباحثين.
- ❖ – أن مفهوم التوافق الأكاديمي لا يقتصر على نفي وجود ما يمكن أن يعيق الطالب الجامعي فقط ولكن يمتد إلى الجوانب الايجابية، وتؤكد العديد من الدراسات الأجنبية والعربية أن تحسين الظروف المحيطة بالطالب ومساندته اجتماعيا ومرافقته أكاديميا من خلال الإرشاد الأكاديمي، يصل به ذلك إلى مستوى عال من التوافق. (المبحوح،2015، 44)
- ❖ – ويضيف (الخنجي،2006) أن التوافق الأكاديمي قد يعني أمورا مختلفة للطلبة الجامعيين، فهو يعني العيش في أعلى درجات الرفاهية المادية للطالب الجامعي للتفرغ للدراسة الجامعية، والعمل على توفير العيش بأمان، وبغض النظر عن معناه فإن علم النفس باستطاعته المساهمة في تبيينه وتوضيحه، فللأفراد تجاربهم وسماتهم وكيفية تنميتها بالإضافة إلى بيئتهم المحيطة وكيفية تأثيرها إيجابيا في التوافق الأكاديمي والطرق الموصلة إليه، وعلم النفس الايجابي هو من أنسب العلوم النفسية للقيام بهذا الدور شبه الغائب عن معظم فروع علم النفس الأخرى.(الخنجي،229،2006).

2.أهمية التوافق الأكاديمي:

تشير "صالحي سعيدة" أن دراسة التوافق له أثر كبير في الميدان التربوي، لكون الفرد في الإطار التعليمي والتربوي لا يمكنه قط الوصول إلى درجة من التحصيل دون أن يكون متوافقا نفسيا، حيث أن تناسق وظائفه النفسية وثباته الوجداني والانفعالي يدفعانه إلى استثارة دوافعه نحو الإنجاز والتحصيل، ومن ثم تلبية حاجاته في النجاح والتفوق، أما الفرد الغير المتوافق نجده يعاني من الفشل المتكرر، إضافة إلى سلوكه سلوكا عنيفا وانسحابيا يدل على أنه بحاجة إلى مساعدة نفسية. (صالحي،2012، 90)

وهذا ما أشار إليه "الشاذلي" بأن التوافق الجيد في المجال الدراسي يمثل مؤشرا إيجابيا أو دافعا قويا يدفع الطلبة أو التلاميذ إلى التحصيل من ناحية، زيادة رغبتهم في الدراسة، ويساعدهم على إقامة علاقات متناسقة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى، بل ويجعل العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة. (الشاذلي،2001، 58-59).

في حين يرى "صالح، حسن وهيب محمد" أن التلاميذ سيئو التوافق يعانون من التوتر النفسي، ويعبرون عن توترهم بطرق متعددة كاستجابات التردد، القلق، فقدان الثقة بالنفس، واضطرابات نفسية مثل: التلعثم، الخجل، الانسحابية، الشعور بالنقص، وتنعكس تلك المشكلات بالطبع على التحصيل الدراسي الذي هو لب عملية التعليم. (صالحوهيب،1999، 130).

نستخلص مما سبق أن التوافق الدراسي له أثر كبير في الميدان التربوي، فهو ضروري لكل متمدرس في كل مرحلة من مراحل تعليمه، بحيث يعتبر عامل مهم لكل متمدرس، وله دور في تكوين شخصيته سواء من الناحية الانفعالية، العقلية والاجتماعية، فقدرة الطالب من انسجامه بالمناخ الدراسي واستيعاب المناهج الدراسية المقررة له واستطاعته على التواصل مع أعضاء الجامعة "أساتذة، طلاب" يجعل منه متفوق دراسيا ويحقق

النجاح، أما عدم انسجامه داخل المؤسسة يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات المدرسية مثل: التأخر، التسرب، عدم فهمه للمواد الدراسية وغيرهم من المشكلات.

3. مظاهر التوافق الأكاديمي:

من أهم المظاهر التي تؤشر عن الشخص المتوافق دراسيا هي:

- يتمتع بصفة سلوكية ودراسة توافقية.
- يواصل التفاعل في الحصة الدراسية.
- يركز انتباهه في جميع حواسه مع الأستاذ.
- يشعر بالرضا والاتزان والتعاون.
- يتميز بالهدوء والتركيز داخل القسم.
- يحضر جميع مستلزمات الحصة.
- يحاول عدم التغيب عن الدروس.
- واثق من نفسه ومعلوماته.
- متوافقا نفسيا واجتماعيا ودراسيا.
- له علاقات ناجحة داخل وخارج القسم. (بن دومة،2011، 61).

4.العوامل المؤثرة في التوافق الأكاديمي:

1-**تهيئة الفرص اللازمة:** أي الفرص المتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن إذ أن مبدأ التكافؤ الفرص يراد به أن يتاح لكل طالب فرص التعلم بسبب قدراته وميوله.

2-**الكشف عن قدرات الطلبة:** ويكون بإجراء اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل والمهارات لمعرفة إمكانات كل منهم.

3-**إثارة الدوافع:** وهذا يكون بالبحث عن التعليم وإثارة اللهفة وإقبال على الدرس والرغبة في المزيد من المعرفة والفهم والاستطلاع.

4-الموازنة: لنجاح المؤسسة في خلق الشخصيات المتوافقة لابد من الموازنة بين ما تعطيه كمقررات وبين ما يطيق تقلبه أي الموازنة بين المقررات والقدرات.

5-إثارة التنافس والتسابق: هو التنافس بين الطلبة بما يدفع إلى الغيرة والاهتمام لكن لا يؤدي إلى أضرار التنافس المعروفة كيأس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم.

6-التشجيع والتعاون: العمل الجماعي في المذاكرة أو المشاريع أو عمل مشترك تفرض فيه الجماعة وتخطّط له ويبحثون له عن وسائل العمل ثم يشتركون في تنفيذه. (بابش،2010، 169-168).

5. مؤشرات التوافق الأكاديمي:

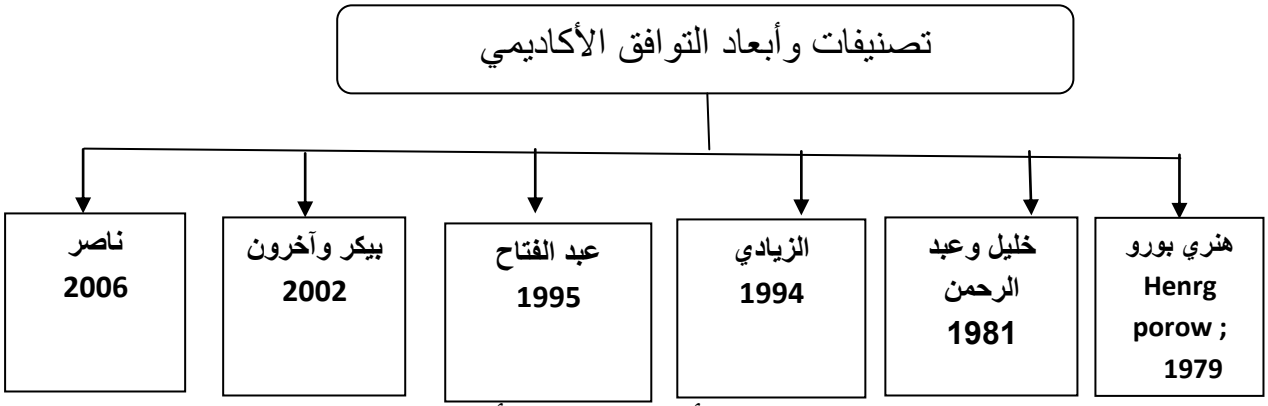
هناك عدة مؤشرات تميز السلوك المتوافق عن غيره، ونوجزها فيما يلي:

- القدرة على التحكم في الذات.
- تحمل المسؤولية وتقديرها.
- التعاون والبناء.
- القدرة على الحب والثقة المتبادلة.
- القدرة على الأخذ والعطاء المتبادل.
- المشاركة في دفع عجلة التوتر والتقدم لمجتمعه خاصة والمجتمع العالمي عامة.
- العناية واهتمام الآخرين والسعي إلى إقامة علاقات منتجة بناءة مع أبناء المجتمع، والعمل وخلق التفاهم وتبادل المساعدات بينهم.
- القدرة على اتخاذ الأهداف مستويات الطموح فيكون قادرا على تحقيقها، ويعمل بكل طاقة في سبيل تحقيقها.
- القدرة على مواجهة الصراع والمخاوف والقلق والشعور بالذنب.

- التمتع بدرجة كافية وعالية من احترام الذات، ومن القدرة اجتذاب الآخرين نحوه وحصوله على حبهم وتقديرهم له.
- المرونة في مواجهة المواقف، ذلك أن سلوك الأفراد متنوع إلى حد كبير، ويتطلب من كل طرف أن يتصرف تصرفا مناسبا، كما أن كل مكان وكل زمان يتطلب ما يناسبه من السلوك الايجابي بهذه الخصائص هو الذي يحقق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد. (جنان،2005، 373).

6. أبعاد التوافق الأكاديمي:

صنف علماء النفس الأكاديمي إلى عدد من الأبعاد والتصنيفات وهي:



شكل رقم:(01) تصنيفات أبعاد التوافق الأكاديمي

تصنيف (هنري بورو Henrg Porow، 1979)، حيث صنفه إلى ستة أبعاد وهي:

- التوافق مع المنهاج: ويشير إلى مدى رضا الطالب عن دراسته في الجامعة وقناعته بالتخصص الذي التحق به ومدى استمتاعه بالمواد التي يدرسها وإحساسه بأهميتها.
- الفعالية الشخصية والتخطيط للوقت: ويشير إلى مدى تخطيط الطالب لنشاطاته اليومية وكيفية استغلاله للوقت بشكل فعال.
- نضج الأهداف ومستوى الطموح: ويشير إلى مدى ارتباط الدراسة الجامعية بخطط الطالب المستقبلية.

- المهارات والعادات الدراسية: ويشير هذا البعد إلى استخدام الطالب للعادات الدراسية الجيدة مثل التلخيص وأخذ الملاحظات واستعمال المكتبة وإبراز النقاط الهامة.
- الصحة النفسية: ويشير هذا البعد إلى مدى ثقة الطالب بنفسه وبقدراته على مواجهة المشكلات ومدى معاناته من القلق وأحلام اليقظة والشعور بالعزيمة.
- العلاقات الشخصية: ويشير هذا البعد إلى قدرة الطالب على التعامل مع الأساتذة والزملاء ومدى تعاونه وتفاعله معهم. (أحمد، 2010، 77)

تصنيف **(خليل وعبد الرحمان، 1981)**، إذ صنفاه إلى مجالين هما:

- مجال الدراسة: ويقصد به قدرة الطالب على الإتيان بأساليب سلوكية وتوافقيه تتمثل في إقامة علاقات طيبة مع معلميه.
- مجال الزملاء: ويقصد به قدرة الطالب على الإتيان بأساليب سلوكية توافقيه مع زملاء الدراسة تتمثل في التفاعل الإيجابي مع الزملاء والشعور بمكانته الاجتماعية بينهم والاحتفاظ بعلاقات صحية وتقدير منهم.(القاضي، 2012، 52)

تصنيف (الزيادي، 1994)، نجد في تصنيفه:

- العلاقة مع الزملاء.
- العلاقة مع الأساتذة.
- الاتجاه الموجب نحو المواد الدراسية.
- التفوق الدراسي
- تنظيم الوقت
- طريقة الاستذكار
- أوجه النشاط الاجتماعي بالجامعة. (راشد، 2011، 709)

تصنيف (عبد الفتاح، 1995) صنفه إلى ستة أبعاد:

- العلاقة مع الزملاء.
- العلاقة مع الأساتذة.
- الاتجاه نحو مواد الدراسة.
- الأنشطة الاجتماعية.
- تنظيم الوقت.
- عادات الاستذكار. (القاضي، 2012، 52)

أما تصنيف (بيكر واخرون، 2002، 5) صنفوا التوافق إلى أربعة أبعاد:

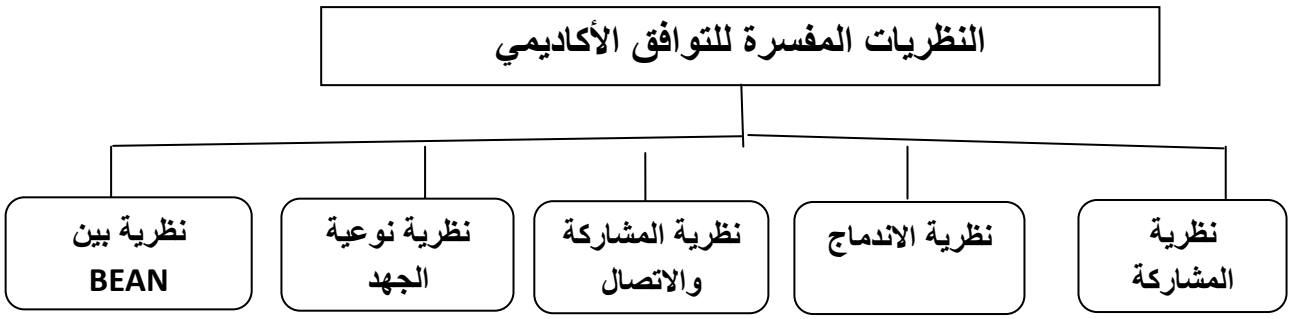
- التوافق مع الأساتذة.
- التوافق مع الزملاء.
- الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية.
- مواد الدراسة وأسلوب التحصيل الدراسي.

وصنف) ناصر، 2002، 9) التوافق الأكاديمي إلى خمسة أبعاد:

- الأستاذة: ويشير هذا البعد إلى علاقة الطالب بالأساتذة واتجاهاته نحوهم.
- جماعة الأقران والزملاء.
- المناهج الدراسية.
- نظام الامتحانات.
- المواقف الأكاديمية مثل: اتجاه الطالب نحو التخصص والأنشطة.

7. النظريات المفسرة للتوافق الأكاديمي:

هنالك العديد من النظريات والنماذج النفسية التي حاولت تفسير التوافق الأكاديمي ومن أهمها:



شكل رقم:(02)النظريات المفسرة للتوافق الأكاديمي

1.7. نظرية المشاركة:

صاحب هذه النظرية هو استن والتي تتلخص في أن الطلاب يتعلمون عندما يشاركون والمشاركة نفسها لدى استن تعرف بأنها مقدار الجهد النفسي والجسدي الذي يبذله الطالب في خبرات أكاديمية، وقد حدد استن في نظريته ثلاثة مجالات رئيسية لمشاركة الطالب وهي:

المشاركة الأكاديمية: وهي مجموعة السمات وأنواع السلوك المركب، إلى أي حد يعمل الطالب في دراسته وعدد الساعات التي يقضيها في الدراسة والاهتمام بالمنهج وعادات الدراسة الجيدة.

المشاركة مع أعضاء هيئات التدريس: إن مشاركة الطالب مع أعضاء هيئة التدريس يرتبط بقوة برضا الطالب عن خبراته الجامعية، فالطالب الذي يتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس يختبر الرضا عن جميع ملامح خبرته في المؤسسة التعليمية أكثر من الطلاب الآخرين وتتنوع المقررات الدراسية والبيئة الفكرية.

المشاركة مع الأقران: يعتقد استن أن جماعات الأقران أو الزملاء قد تكون العنصر الأهم الذي يؤثر في نمو الطالب المعرفي والوجداني، فعلاقات الطلاب مع بعضهم

ترتبط إيجابيا بتحسين التقديرات وتعلم مهارات حل المشكلات والقدرة على القيادة ومهارات الخطابة والمهارات الاجتماعية والمعرفة العلمية.(Asten, 1993, 66)

2.7.نظرية الاندماج:

صاحب هذه النظرية هو "فينست تينتوVincent Tinto) (وتتلخص فكرة هذه النظرية في أنه كلما زاد تفاعل الطالب واستجاب بشكل ايجابي للنظام الاجتماعي والأكاديمي في المؤسسة التعليمية بما في ذلك التفاعل الرسمي وغير الرسمي مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب داخل وخارج الفصل أو القاعة الدراسية، كلما زادت فرصة الطالب للاستمرار في الجامعة، وهذا التفاعل يجب أن يكون ايجابيا لأن التفاعل والخبرات السلبية تميل لإنقاص توافق الطالب وإبعاده عن المجتمعات الأكاديمية والاجتماعية في المؤسسة، وبالتالي إلى تهميش الطالب ومن ثم يقود ذلك إلى المغادرة. (Pascarella, Terenzini, 2005, 54)

وترتكز هذه النظرية على نوعين من المشاركة هما:

1-المشاركة الاجتماعية: حيث أن آليات التوافق الاجتماعي تتضمن مجموعات الطلاب والأنشطة الخارجية والتفاعل مع هيئات التدريس والإداريين في المؤسسات التعليمية.

2-المشاركة الأكاديمية: وهي درجة أداء الطالب بشكل جيد في القاعة الدراسة كالإنجاز الأكاديمي، وأن يكونوا راضين عن تخصصاتهم الأكاديمية.

(Kuhs, 2000, 196)

3.7.نظرية المشاركة والاتصال:

صاحب هذا النموذج هو "**فان** Finn "، حيث يرى أن نجاح التوافق الإيجابي للطالب مع بيئته الجامعية يعتمد على مدى مشاركة الطالب ونجاحه في التفاعل الإيجابي مع زملائه ومدرسيه، فالمشاركة الفعالة في الأنشطة اللاصفية والصفية تجعل الطالب

عضوا فعالا في مدرسته أو جامعته، ويخلق نوعا من الانتماء للبيئة التعليمية مما يزيدمن احتفاظ الطالب باستمراره في دراسته حتى التخرج، في حين يحدث العكس تماما إذا كان الطالب مفتقرا للمشاركة والاندماج مع زملائه ومدرسيه مما يخلق عدم الرغبة والحب للجامعة، في نهاية المطاف يلجأ للتسرب الدراسي ومغادرة الجامعة.

(عبد الجابر، 2012، 6)

4.7.نظرية نوعية الجهد:

صاحب هذه النظرية هو "بايس Pace" واعتمد هذه النظرية على نوعية الجهد، إذ يعتبر أن نوعية الجهد هي المنبئ الأفضل لتقدم الطالب نحو تحصيل أهداف تربوية مهمة، أما فيما يتعلق بالخبرات التربوية فيرى "بايس" أن الخبرة الجامعية تتألف من نوعين من الخبرات هما:

النوع الأول من الخبرات التي توفرها البيئة الجامعية ويكون المقصود منها تسيير ونمو وتعلم الطالب وغالبية هذه الخبرات تتجمع حول مرافق شائعة مثل: المكتبة، المختبرات، الملاعب، الفصول، أو القاعات الدراسية وما إلى ذلك.

النوع الثاني من الخبرات لا ترتبط بأي بناء مادي ولكن لها أهمية في النمو الشخصي والاجتماعي مثل: التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس ومشاركة الطلاب في اتحادات، نوادي طلابية، صداقات، محادثات، مناقشات، وعلاقات متنوعة(Pace, 1984, 5)، ويرى بايس أن هنالك عاملا هاما يجعل دراسة نوعية الجهد أمرا مهما، وهو أن دراسة المسؤولية في المؤسسات التعليمية ذات اتجاه واحد، فإن لم يتخرج الطالب فهي مسؤولية الجامعة أو المؤسسة، إذا لم يتعلم فهي مسؤولية المدرس، وعلى خلاف معظم الدراسات التي حملت الكلية أو الجامعة كل المسؤولية في فشل الطالب أو عدم تحقيق الأهداف المرجوة ونجد أن بايس يحمل الطالب قسما كبيرا من هذه المسؤولية، ويوضح ذلك بالقول إن الجامعة مسؤولة عن كثير من الأشياء مثل توفير المصادر والمرافق

والإجراءات والبرامج والمثيرات والمعايير لنمو الطالب وتعلمه ولكن الطالب مسؤولا أيضا عن مقدار ونوع ونوعية الجهد الذي يستثمره في تعلمه ونموه، وبشكل خاص استثمار المرافق والفرص المتوفرة في الجامعة. (صالح، 2009، 70) و (القاضي، 2012، 56)

5.7.نظرية بين(BEAN):

صاحب هذه النظرية هو "**بين BEAN**" تتلخص فكرة هذه النظرية في أنها تعتمد على مستوى رضا الطلاب عن حياتهم الجامعية، موضحة مختلف المتغيرات المؤثرة في الرضا عن البيئة الجامعية، وهي الروتين والمشاركة في صنع القرار والاتصال والعدالة في توزيع المكافآت والعلاقات الاجتماعية وافترضت أن للرضا أثرا مباشرا على تسرب الطلاب من الجامعة، وعدم توافقهم الأكاديمي معها. (الغنيم، 2009، 48-53)

8. قياس التوافق الأكاديمي:

الملاحظة: تأتي من مصدرين:

- **الدراسات الميدانية:** ويتم ذلك عن طريق ملاحظة الأفراد لمختلف المواقف الطبيعية والطارئة في حين قدم بونيوبتلهيم حسابات وتحليلات سيكولوجية والفيزيقية غير العادية التي تعرض لها المسجونين وأشكال التوافق التي قاموا بها وقد كان لنفسه سجينا عاش خبرة نفسه.
- **الدراسات التجريبية:** لاحظنا أن الدراسات التجريبية تختلف عن الميدانية حيث نرى أن المجرب يصطنع المواقف فتأتي أبسط مثيلاتها في الحياة الطبيعية وتكون معتدلة بشدة. (سايس وسبيحي،2020، 24).

الاختبارات والمقاييس:

هناك أمثلة لبعض الاختبارات والمقاييس المستخدمة:

- مقياس الصحة النفسية.

- مقياس الإرشاد النفسي.
- اختبار مفهوم الذات الصغار.
- اختبار مفهوم الذات الكبار.
- اختبار مفهوم الذات الخاص.
- اختبار التوافق الشخصي والاجتماعي.
- اختبار الشخصية السوية. (شرماط، 2020، 70).

9.مشاكل التوافق الدراسي:

01.الحالة الصحية للمتمدرس تؤدي إلى سوء توافقه في الدراسة وبالتالي يصعب عليه التركيز أثناء الدرس مما ينتج عنه التغيب المستمر.

02.يعتبر التأخر الدراسي من الأسباب التي تعيق التلميذ في توافقه ويظهر ذلك من خلال شعوره بالملل أثناء متابعة الدرس.

تظهر لدى المتمدرس مشكلات تتعلق بالقدرات والاستعدادات.

03.الفشل الدراسي هو التعثر الدراسي الذي يعيق تحقيق الأهداف والغايات التي لها علاقة بالنجاح الدراسي كما له عدة أسباب نذكر منها على سبيل المثال:

*ضعف الثقة بالنفس.

*الإحساس بالهزيمة والإحباط والضغوطات النفسية والقلق كلها تولد لدى الطالب عقدة الفشل. (مقران،2017، 53).

10. دور المرشد النفسي في تحقيق التوافق الدراسي لدى التلميذ:

يرى (أحمد 2008) أن أكبر المؤسسات التي يعمل فيها الإرشاد هي مجال التربية والتعليم، حيث تحتاج العملية التربوية إلى تحسن قائم على تحقيق جو نفسي صحي له مكونات منها احترام التلميذ كفرد في حد ذاته وكعضو في جماعة الفصل والمدرسة

والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح فرصة نمو الشخصية من كافة جوانبها. (أحمد،2008، 06).

وتقول (الزهرة لسود 2009) أن الممارسة الإرشادية تتم من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمساعدة التلاميذ في اختيار نوع الدراسة التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، ومساعدته في النجاح المدرسي والمساعدة في تشخيص مشكلات تربوية بما يحقق التوافق الدراسي بصفة عامة، حيث يدرس مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني استعدادات وقدرات وإمكانات وميول وحاجات كل طالب ويعرفه بإمكاناته التربوية المتاحة، كما أنه يهيئ الفرص المناسبة لأحسن قدر من الإفادة بالخبرات التربوية و ييسر استفادة الطالب من كل الأخصائيين، ومن كل الخدمات والتسهيلات في المدرسة والمجتمع ويلاحظ ويدرس تقدم الطلاب ونموه الماضي والحاضر، ويساعد في التخطيط لمستقبله التربوي ويساعد في حل المشكلات التربوية، ويعمل مع الطالب لتحقيق التوافق الدراسي.(لسود، 2009، 496).

11.دور المؤسسة الأكاديمية (الجامعة) في تحقيق التوافق الأكاديمي:

يمكن ذكر دور الجامعة في تحقيق التوافق الأكاديمي لدى الطلبة في النقاط الآتية:

01.تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعلم بأكبر قدر ممكن وإعطاء كل طالب ما يحتاجه منها حسب طاقاته وقدراته.

02.الكشف عن قدرات الطلاب باستخدام اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي والمهارات لمعرفة إمكانات كل واحد منهم.

03.إثارة التوافق التي تحث الطالب على التعلم وتثير الهمة والإقبال على الدرس والمحاضرة، والتركيز على الدوافع الداخلية التي تتمثل في الرغبة في المعرفة والفهم وحب الاستطلاع.

04.التركيز على الوسائل الإيجابية كالتشجيع وشهادات التميز ولوحات الشرف التي تزيد من ثقة الطالب بنفسه وتزيد من توافقه الدراسي.

05.الموازنة بين المقررات والواجبات وقدرات الطلاب ومستوى طموحهم.

06.إثارة التنافس والتسابق بين الطلاب بما يدفع إلى الغيرة والاهتمام بالدراسة.

07.تشجيع التعاون والعمل الجماعي في المذاكرة والأنشطة الأخرى.

08.تقديم برامج التهيئة للطلبة الجدد كي يتم من خلالها تعريف الطلبة بمرافق الجامعة وأنظمة ولوائح الجامعة، وتهيئتهم للدراسة.

09.النشاطات الطلابية، ويجب أن تشمل أكبر عدد من الطلبة، ولا تقتصر عل البعض، والهدف منها خفض الضغوطات النفسية لديهم وتحسين توافقهم الأكاديمي.

(كريمة، 2012، 134).

الخلاصة:

في الختام يعد التوافق الدراسي عنصرا أساسيا في نجاح الطالب وتحقيق أهدافه الأكاديمية والشخصية. إذ يسهم في تعزيز الشعور بالرضا والثقة بالنفس، ويقلل من التوتر والقلق المرتبطين بالحياة الدراسية.

وهنا تبرز أهمية توفير بيئة تعليمية داعمة، وتمكين الطلاب من مهارات التكيف الإيجابي مع متطلبات الدراسة، لتحقيق نمو متكامل ومتوازن في مختلف جوانب حياتهم.

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة الميدانـــــــــية

فهرس الفصل الرابع

أولا: الدّراسة الاستطلاعيّة.

1. هدفها.

2.تحديد أدوات البحث.

3. الخصائص السيكومترية:

ثانيا: الدّراسة الأساسيّة.

1. **منهج البحث.**

2. **وصف الأدوات المستعمـــــــــلة.**

3. **مجتمع البحث وعيّنته.**

4. **إجراءات تطبيق الأداة.**

5. **الأساليب الإحصائية المستخدمة.**

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1. هدفها:

هدفت هذه الدّراسة إلى تحديد أدوات البحث وحساب خصائصها السيكومترية، للتّعرف على مدى صلاحيتهما للتطبيق في الدراسة الأساسية.

2. تحديد أدوات البحث:

1.2. استبيان قياس مستوى قلق الامتحان.

بعد اطّلاع الباحثتان على ما أمكن الحصّول عليه من تراث نظري، والذي تطرّق لموضوع قلق الامتحان، من خلال:

1. مقياس سبيلبرجر ،سارسون، أبو هلال.

تمّ اعتماد الاستبيان الذي اعتمده الباحث حامد زهران، والمتكوّن من(36) فقرة.

الخصائص السيكومترية:

لحساب الخصائص السيكومترية لاستبان قياس مستوى قلق الامتحان من وجهة نظر الطلبة، تمّ الاعتماد على 30 استبيان، تمّ الحصول عليها من خلال استجابة ثلاثين طالبا من طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم إنسانية واجتماعية، معتبرين إياها عينة استطلاعية، تم اختيارها بطريقة عرضية.

* إذ ولحساب ثبات الاستبيان المعني تم استخدام طريقتين:

طريقة التجزئة النصفية:

بحيث تمّ حساب معامل الارتباط لكارل بيرسون بين نتائج بنود الاستبيان الفردية ونتائج البنود الزوجية، فوُجد أنّه مساوٍ لـ: 0,876 وبعد إجراء وتطبيق معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وُجد أنّ الثبات مساوٍ لـ:0,934.وهو ما يدلّ على ثبات الاستبيان.

طريقة ألفا كرونباخ:

وقد جاءت قيمة ألفا كرونباخ مساوية لـ: 0,874وهو ما يدلّ على ثبات الاستبيان وصلاحيته لاستعمال.

* أما في حساب الصدق فقد اعتمدت الباحثة على كل من:

الصدق التمييزي:

باستعمال الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss)، لحساب الصدق التمييزي للاستبيان، تمّ تطبيق اختبار–ت–بين العيّنتين الطرفتين، فكانت النتائج المبينة في الجدول(01):

جدول رقم(01): نتائج حساب الصدق التمييزي لاستبيان مستوى قلق الامتحان

الاستبيان	العينة	F	الدلالة	اختبار–T–	درجة الحرية	الدلالة
مستوى قلق الامتحان	30	**1,813**	**0,200**	**-7,220**	**14**	**0,000**

ومن خلال هذه النتائج نجد أن اختبار–T–دال عند مستوى(0,01)، ما يؤشّر على صدق الاختبار.

2.2. استبيان درجة التوافق الأكاديمي.

لقد قامت الباحثتان بمراجعة ما تحصّل عليه من تراث نظري، والذي تطرّق لموضوع التوافق الأكاديمي، وتمّ اعتماد الاستبيان الذي اعتمده الباحث الزيادي، والمتكوّن من(43) فقرة، منها 22 فقرة موجبة، و21 فقرة سالبة. كما هو مبين في الجدول.

جدول رقم(02): توزيع فقرات استبيان مستوى التوافق الأكاديمي الموجبة والسالبة.

نوع الفقرات	أرقام الفقرات
الفقرات الموجبة	01، 04، 05، 06، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 19، 20، 21، 22، 32، 33، 34، 35، 40، 41، 42، 43.
الفقرات السالبـة	02، 03، 07، 08، 09، 10، 16، 18، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 36، 37، 38، 39.

الخصائص السيكومترية:

لحساب الخصائص السيكومترية لاستبان مستوى التوافق الأكاديمي، تمّ الاعتماد على 30 مفردة، تمّ الحصول عليها من خلال استجابة طلبة السنة الأولى جذع مشترك بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، معتبرين إياها عينة استطلاعية، تم اختيارها بطريقة عرضية.

* ولحساب ثبات الاستبيان المعني تم استخدام طريقتين:

طريقة التجزئة النصفية:

بحيث تمّ حساب معامل الارتباط لكارل بيرسون بين نتائج بنود الاستبيان الفردية ونتائج البنود الزوجية، فوُجد أنّه مساوٍ لـ: 0,605 وبعد إجراء وتطبيق معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وُجد أنّ الثبات مساوٍ لـ:0,756، وهو ما يدلّ على ثبات الاستبيان.

طريقة ألفا كرونباخ:

وقد جاءت قيمة ألفا كرونباخ مساوية لـ: 0,722، وهو ما يدلّ على ثبات الاستبيان وصلاحيته لاستعمال.

* أما في حساب الصدق فقد اعتمد الباحث على:

الصدق التمييزي:

باستعمال الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss)، لحساب الصدق التمييزي للاستبيان، تمّ تطبيق اختبار–T–بين العيّنتين الطرفتين، فكانت النتائج المبينة في الجدول(03):

جدول رقم(03): نتائج حساب الصدق التمييزي لاستبيان مستوى التوافق الأكاديمي.

الاستبيان	العينة	F	الدلالة	اختبار–T–	درجة الحرية	الدلالة
مستوى التوافق الأكاديمي	30	**0,000**	**0,991**	**-7,651**	**14**	**0,000**

ومن خلال هذه النتائج نجد أناختبار–ت–دال عند مستوى(0,01)، ما يؤشّرعلى صدقالاختبار.

ثانيا: الدّراسة الأساسيّـــــــــة:

1.منهـــــــــــــج البحث:

نظرا لكون هذا البحث يهدف الى تحديد مستوى متغيراته وعلاقة أحدهما مع الآخر فإن الباحثتان تريان بأن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم لتناوله، وهو المعتمد في ذلك.

2. وصف الأدوات المستعمـــــلة:

1.2. أداة قياس مستوى قلق الامتحان:

لقد استعملت الباحثتان لقياس مستوى قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي الاستبيان الذي أعده حامد زهران والمتكون في صورته النهائية من 36 فقرة موجبة، وباستعمال مقياس ليكرت ذي الأبعاد الثالثة (نادرا، أحيانا، غالبا)

2.2. أداة قياس درجة التوافق الأكاديمي:

استعملت الباحثتان لقياس درجة التوافق الأكاديمي لدى الطالب الجامعي الاستبيان الذي أعده، والمتكوّن في صورته النهائية من 43 عبارة؛ منها 22عبارة موجبة، و21 عبارة سالبة، وباستعمال المقياس ليكرت ذي البدائل الخمسة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

3. مجتمع البحث وعيّـــــــنته:

1.مجتمع البحث:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، البالغ عددهم: 7364 طالبا وطالبة.

2.عينة البحث:

اشتملت العينة على(200) طالبا وطالبة من مستوى السنة الأولى جامعي بقسمي العلوم الانسانية والاجتماعية السنة الدراسية (2024-2025)، يتوزعون حسب تخصصهم (طلبة العلوم الانسانية، وطلبة العلوم الاجتماعية)، وحسب الجنس(ذكورا، وإناثا) ، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية حسب الجدول الآتي:

جدول رقم(04): خصائص العينة حسب التخصص والجنس.

التخصص		الجنس	
علوم انسانية	علوم اجتماعية	ذكور	إناث
78	122	48	152

4.إجراءات تطبـــــــيق الأدوات:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، والاطمئنان لصدق وثبات الأدوات المستعملة والمتمثّلة في الإستبيانين (حامد زهران، لقلق الإمتحان) و (الزيادي، للتوافق الأكاديمي) بطريقة مباشرة، وبعد مدة تتراوح بين ثلاثة أيام وأسبوعين، جُمعت الاستبيانات، وتمّ تصحيح، وتفريغ الاستجابات وفق المفتاح الآتي: بالنسبة لاستبيان قلق الامتحان(أعطيت علامة نادرا(1) ، وعلامة أحيانا(2) ، وعلامة غالبا(3)، أما بالنسبة لاستبيان التوافق

الأكاديمي فأعطيت للعبارات الموجبة علامة (1) لاستجابة غير موافق بشدة، وعلامة (2) لاستجابة غير موافق، وعلامة (3) لاستجابة محايد، وعلامة (4) لاستجابة موافق، وعلامة(5) لاستجابة موافق بشدة، أما بالنسبة للعبارات السالبة فتمّ تفريغ البيانات بطريقة عكسية.

5.الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة على أسئلة الدراسة، تمت معالجتها احصائيا باستعمال الرزم الإحصائية **(spss)**، والذي استخدمت من خلاله كل من المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، للإجابة على السؤالين الفرعيين الأوّل والرابع، أما بالنسبة للأسئلة الفرعية الثاني، والثالث والخامس والسادس من أسئلة البحث، فقد اعتمدت الباحثتان للإجابة عليها على اختبار**T**، لحساب الفروق، أما السؤال الرئيسي، فاعتمدت الباحثتان على معامل الارتباط بيرسون بين نتائج قياس درجة التوافق الأكاديمي، ونتائج قياس مستوى قلق الامتحان وهذا للتأكد من وجود علاقة بين درجة التوافق الأكاديمي، ومستوى قلق الامتحان.

أما بالنسبة لحساب الخصائص السيكومترية للاستبيانين، فاستعملت الباحثتان، كلا من التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، لحساب الثبات، وكذا اختبار–**T**– لحساب الصدق التمييزي.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج

محتويات الفصل الخامس

- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية.
- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضيات الفرعية.
- مناقشة وتفسير النتائج المتعلّقة بالفرضيات الفرعية.
- مناقشة وتفسير النتائج المتعلّقة بالفرضية الرئيسية.

1. عرض وتحليل النتائج:

1.1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية:

لقد نصّت الفرضية الرئيسية على أنه:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى قلق الامتحان ودرجة التوافق الأكاديمي لدى الطلبة بجامعة مولود معمري بتيزي وزو من وجهة نظرهم أنفسهم.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج قياس درجة التوافق الأكاديمي، ونتائج قياس مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة بجامعة مولود معمري بتيزي وزو من وجهة نظرهم أنفسهم كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(05): نتائج معامل الارتباط بيرسون بين متغيري التوافق الأكاديمي، وقلق الامتحان

	توافق أكاديمي	قلق امتحان
توافق أكاديمي	1	0,398**
قلق الامتحان	0,398**	1

****دال عند** 0,01

يظهر من جدول رقم(5)، أنّ معامل الارتباط بين نتائج قياس درجة التوافق الأكاديمي ونتائج قياس مستوى قلق الامتحان دال عند مستوى **0,01**. وبالتالي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين مستوى قلق الامتحان، ودرجة التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة مولود معمري بتيزي وزو من وجهة نظرهم أنفسهم.

ومن خلال هذه النتائج يتبيّن أن الفرضية الرئيسية قد تحقّقت، ومنها تم قبولها.

2.1.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضيات الفرعية:

1.2.1.عرض وتحليل النتائج المتعلّقة بالفرضية الفرعية الأولى:

لقد نصت الفرضية الفرعية الأولى على:

يرتفع مستوى قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي في جامعة مولود معمري بتيزي وز من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وهذا حسب المعيار المعتمد لتقييم ذلك.

ولاختبار صحة هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة البحث على استبيان مستوى قلق الامتحان، كما تمّ اعتماد معيار من ثلاثة مستويات لتقييم مستوى قلق الامتحان. والجدول رقم(06)، يمثّل المعيار المعتمّد لتقييم ذلك، أما الجدول رقم(07)، فيمثّل نتائج اختبار الفرضية الثانية.

جدول رقم (06): المعيار المعتمد لقياس مستوى قلق الامتحان.

المتغير	ع البنود	المستويات		
		منخفضة	متوسّطة	مرتفعة
قلق الامتحان	36	من:36 إلى: 83,99	من: 84إلى: 131,99	من:132إلى: 180

جدول رقم(07): نتائج مستوى قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي.

	العينة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد البنود	المتوسط الحسابي / عدد البنود
قلق الامتحان	200	71,5750	12,41511	36	3,58

ويتبيّن من الجدول رقم(07)، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مقياس مستوى قلق الامتحان يساوي:71,5750، وهي موافقة للمستوى المتوسط تبعا للمعيار المعتمد في القياس،

ومن خلال هذه النتائج يتبيّن أن الفرضية الثانية لم تتحقّق في درجتها الكلية.

وقد كانت البنود الأكثر بروزا في استبيان مستوى قلق الامتحان على الترتيب:

البند رقم:25– الذي ينص على: أخاف من النتيجة السيئة.

البند رقم:30 – وينص على: ينتابني الشك في أن سؤالا سوف يترك بدون تصحيح.

البند رقم:11 – الذي ينص على: أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات.

البند رقم:26 – الذي ينص على: يقلقني أنني لا أجد طريقة الاجابة عن الأسئلة.

البند رقم:28 – وينص على: ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي.

البند رقم:27 – الذي ينص على: يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة.

البند رقم: 23– الذي ينص على: أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات.

أما البنود الأقل بروزا فكانت على الترتيب:

البند رقم:36– الذي ينص على: أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان.

البند رقم:16 – الذي ينص على: أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات.

البند رقم:06 –ينص على: الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمرور نصف ساعة.

البند رقم:33 – الذي ينص على: أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.

البند رقم:31– وينص على: من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.

البند رقم:32 – الذي ينص على: يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان.

البند رقم:10 – الذي ينص على: أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أدائي للامتحان.

البند رقم: 05– الذي ينص على: أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم.

2.2.1.عرض وتحليل النتائج المتعلّقة بالفرضية الفرعية الثانية:

لقد نصّت الفرضية الفرعية الثانية على:

ترتفع درجة التوافق الأكاديمي لدى الطالب الجامعي بجامعة مولود معمري بتيزي وزو من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفقا للمعيار المعتمد لتقييم ذلك.

ولاختبار صحة هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على الاستبيان ككل، كما تمّ اعتماد معيار من ثلاثة مستويات لتقييم درجة التوافق الأكاديمي لدى الطالب الجامعي والجدول رقم(08) يمثّل هذا المعيار المعتمد، أما الجدول رقم(09)، فيمثّل نتائج اختبار الفرضية الأولى.

جدول رقم (08): المعيار المعتمد لقياس درجة التوافق الأكاديمي.

المتغير	ع البـنود	المسـتويات		
		منخفضة	متوسّطة	مرتفعة
التوافق الأكاديمي	43	من:43 إلى: 100,32	من: 100,33إلى: 157,66	من:157,67إلى: 215

جدول رقم(09): نتائج درجة التوافق الأكاديمي.

	العينة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد البنود	المتوسط الحسابي / عدد البنود
التوافق الأكاديمي	200	142,6600	15,50213	43	3,58

وبملاحظة الجدول رقم(09)، نجد أن المتوسط الحسابي لدرجة التوافق الأكاديمي، يساوي: 142,66، وهو موافق للمستوى المتوسط حسب رأي الطلبة تبعا للمجال المعتمد في المقياس.

ومن خلال ما سبق يتّضح أن الفرضية الثانية لم تتحقّق.

وقد كانت البنود الأكثر بروزا على الترتيب:

البند رقم:04– الذي ينص على:أشعر بالاحترام تجاه أساتذتي.

البند رقم:43 – الذي ينص على: أتعامل مع ادارة الكلية باحترام.البند رقم:19 – الذي ينص على: أساعد زملائي إذا طلبوا مني المساعدة.البند رقم:26 – الذي ينص على: أعاني دائما من سخرية زملائي.

البند رقم:20– الذي ينص على: أجد سهولة في التعامل مع زملائي.البند رقم:32 – الذي ينص على: أحاول الاستفادة من المعلومات من كتب خارجية.البند رقم:22 – الذي ينص على: علاقتي بزملائي حسنة.البند رقم: 16– الذي ينص: أشعر أنه غير مرغوب بي من قبل زملائي داخل القسم.

أما البنود الأقل بروزا فكانت على الترتيب:

البند رقم:27– الذي ينص: طرائق التدريس الغير الفعالة تشتت تركيزي أثناء الدرس.

البند رقم:29 – الذي ينص على: كثرة الدروس النظرية تقلل تركيزي على الدراسة أثناء اقتراب الامتحانات.

البند رقم:13 – الذي ينص على: أجد متعة في عرقلة سير الحصة للمدرسين.

البند رقم:28 – الذي ينص على: يصعب على فهم المقررات الدراسية لكثافة المنهاج.

البند رقم:30– وينص: أجد صعوبة في فهم ما شرح من الدرس لقلة الوسائل التعليمية.

البند رقم:35 – وينص: أجد صعوبة في فهم ما شرح من الدرس لقلة الوسائل التعليمية.

البند رقم:39 – الذي ينص على: أرى أن دراسة بعض المواد الدراسية غير مهمة.

البند رقم: 38– الذي ينص على: أشعر بالقلق إذا تأخرت عن المحاضرات.

3.2.1. عرض وتحليل النتائج المتعلّقة بالفرضية الفرعية الثالثة:

لقد نصّت الفرضية الفرعية الثالثة على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة بجامعة مولود معمري بتيزي وزو تعزى لمتغيّر الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية تمّ حساب اختبار T لعينتين مستقلتين بين عينتي الطلبة(ذكور: 48)والطالبات(إناث: 152)

جدول رقم(10) نتائج حساب الفروق تبعا لمتغير الجنس حول مستوى قلق الامتحان.

العينة	التباين F	دلالة F	اختبار T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
200	0,012	0,913	2,774-	198	0,006

ومن خلال النتائج، فإن مستوى دلالة اختبار T هو: 0,006 وهوأقل من 0,01 في الاستبيان ككل وهو ما يؤشّر على وجود دلالة احصائية من خلال اختبار T، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس. ومن خلال هذه النتائج يتبيّن أن الفرضية الثالثة قد تحققت.

4.2.1.عرض وتحليل النتائج المتعلّقة بالفرضية الفرعية الرابعة:

لقد نصّت الفرضية الفرعية الرابعة على:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة بجامعة مولود معمري بتيزي وزو تعزى لمتغيّر التخصص.

لاختبار صحة هذه الفرضية تمّ حساب اختبار **T** لعينتين مستقلتين بين عينتي الطلبة(تخصص: علوم انسانية: 78)والطلبة(تخصص علوم اجتماعية: 122)

جدول رقم(11) نتائج حساب الفروق تبعا لمتغير التخصص لمستوى قلق الامتحان

العينة	التباين F	دلالةF	اختبار T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
200	0,320	0,572	2,727	198	0,007

ومن خلال النتائج، فإن مستوى دلالة اختبار T هو: 0,007وهوأقل من 0,01في الاستبيان ككل وهو ما يؤشّر على وجود دلالة احصائية من خلال اختبار T، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص. ومن خلال هذه النتائج يتبيّن أن الفرضية الرابعة قد تحققت.

5.2.1.عرض وتحليل النتائج المتعلّقة بالفرضية الفرعية الخامسة:

لقد نصت الفرضية الفرعية الخامسة على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول درجة التوافق الأكاديمي بجامعة مولود معمري بتيزي وزو تعزى لمتغيّر الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية تمّ حساب اختبار T لعينتين مستقلتين بين عينتي الطلبة(ذكور: 48)والطالبات (إناث: 152)

جدول رقم(12) نتائج حساب الفروق تبعا لمتغير الجنس لدرجة التوافق الأكاديمي.

العينة	التباين F	دلالة F	اختبار T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
200	0,137	0,712	0,370-	198	0,712

ومن خلال النتائج، فإن اختبار T أكبر من 0,05 في الاستبيان ككل وهو ما يؤشّر على عدم وجود دلالة احصائية من خلال اختبار T، وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول درجة التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس. ومن خلال هذه النتائج يتبيّن أن الفرضية الخامسة لم تتحقق.

6.2.1.عرض وتحليل النتائج المتعلّقة بالفرضية الفرعية السادسة:

لقد نصّت الفرضية الفرعية السادسة على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول درجة التوافق الأكاديمي بجامعة مولود معمري بتيزي وزو تعزى لمتغيّر التخصص.

لاختبار صحة هذه الفرضية تمّ حساب اختبار **T** لعينتين مستقلتين بين عينتي الطلبة(تخصص: علوم انسانية: 78)والطلبة(تخصص علوم اجتماعية: 122)

جدول رقم(13) نتائج حساب الفروق تبعا لمتغير التخصص لدرجة التوافق الأكاديمي

العينة	التباين F	دلالةF	اختبار T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
200	1,540	0,216	1,801	198	0,073

ومن خلال النتائج، فإن اختبار T أكبر من 0,05 في الاستبيان ككل وهو ما يؤشّر على عدم دلالة اختبار T، وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول درجة التوافق الأكاديمي في درجته الكلية تعزى لمتغير التخصص.

ومن خلال هذه النتائج يتبيّن أن الفرضية السادسة لم تتحقّق.

2.مناقشة وتفسير *النتائج المتعلقة* بفرضيات البحث:

1.2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضيات الفرعية:

1.1.2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة الفرضية الفرعية الأولى:

يرتفع مستوى قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي في جامعة مولود معمري بتيزي وزو من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وهذا حسب المعيار المعد لتقييم ذلك.

وأشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى إلى أن: درجة مستوى قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي في جامعة مولود معمري تيزي وزو من وجهة نظر الطلبة أنفسهم جاءت بمستوى متوسط تبعا للمعيار المعد لقياس ذلك.

وقد اتفقت النتائج مع دراسة (أبو فودة، 2011) والتي بينت نتائجها على أن مستوى قلق الاختبار ومظاهره لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة وقد جاء البعد الانفعالي في المرتبة الأولى بينما جاء البعد الجسمي في المرتبة الأخيرة، وأيضا دراسة (الزعبي، 2014) أشارت نتائجها إلى أن مستوى قلق الامتحان جاء بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة الهاشمية، وأيدتهم دراسة (أبو زينة، 2016) حيث بينت النتائج إلى أن درجة قلق الامتحان كانت متوسطة بين الطلبة بجامعة اليرموك الأردن.

بينما اختلفت النتائج مع دراسات أخرى: فمن جهة نجد دراسة (الكبيسي، 2017) أشارت نتائجها إلى أن مستوى قلق الامتحان مرتفع خاصة بين الطالبات وطلبة الكليات العلمية بالجامعات العراقية، واتفقت معها دراسة (خليفة وأحمد، 2019) حيث بينت النتائج أن الطلبة يعانون من قلق امتحان مرتفع، خاصة خلال فترات التي تسبق الامتحانات النهائية لدى طلاب جامعة الأزهر.

ومن جهة أخرى نجد دراسة (عوض الله، 2013) أظهرت أن مستوى قلق الامتحان منخفض نسبيا لدى طلاب كلية الآداب مقارنة بالكليات العلمية لدى طلاب كلية الآداب بجامعة القاهرة، واتفقت معها دراسة (قنيفي، 2020) كشفت أن الطلبة ذوي الصلابة

النفسية المرتفعة لديهم قلق امتحان منخفض، وأن النسبة العامة للمستوى كانت بين المنخفض والمتوسط لدى طلاب جامعة سطيف بالجزائر.

ويمكن تفسير ذلك حسب تباين النتائج فتختلف درجة قلق الامتحان من طالب لأخر بناء على مجموعة من العوامل النفسية، الأكاديمية، والاجتماعية ويمكن تلخيص أسباب هذا التفاوت فنجد ارتفاع مستوى قلق الامتحان يكون بسبب الضغوط الأكاديمية ككثافة المحتوى الدراسي، تراكم الامتحانات ضعف الاستعداد من قلة المراجعة والتنظيم وعدم امتلاك الطالب لاستراتيجيات فعالة للمذاكرة، الخوف من الفشل، انخفاض الثقة بالنفس...

واعتدال مستوى قلق الامتحان يكون بعدة أسباب منها التوازن بين الخوف الطبيعي والتحكم فبعض الطلاب يشعرون بقلق طبيعي يدفعهم للتحفيز دون أن يتحول إلى توتر مفرط، ووجود مهارات جزئية في إدارة الوقت والضغط كتنظيم الدراسة، ودعم معتدل من الأسرة والأساتذة يساعد في توفير نوعا من الطمأنينة ويخفف من التوتر، وتكرار التجارب كالخوض في عدة اختبارات جامعية.

أما انخفاض مستوى قلق الامتحان فذلك يدل على الثقة العالية بالنفس، الاستعداد الجيد والمبكر، دعم نفسي قوي من الأصدقاء أو الأسرة أو حتى عبر برامج إرشاد جامعية، قلة الضغط الخارجي إما بسبب تقبل الأهل للنتائج أو طبيعة التخصص الأقل ضغطا، امتلاك مهارات التحكم بالقلق مثل التأمل، تمارين التنفس والتفكير الإيجابي.

2.1.2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية:

ترتفع درجة التوافق الأكاديمي لدى الطالب الجامعي بجامعة مولود معمري بتيزي وزو من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفقا للمعيار المعتمد لتقييم ذلك"

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية إلى أن:" درجة التوافق الأكاديمي لدى الطلبة في جامعة مولود معمري في تيزي وزو من وجهة نظرهم أنفسهم قد جاءت بمستوى متوسط تبعا للمعيار المعد لقياس ذلك"

وقد اتفقت النتائج مع دراسة (عريوة، 2018) والتي بينت نتائجها أن مستوى التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة لسنة 2018 متوسط، كما اتفقت مع دراسة (القحطاني، 2017) حيث بينت نتائجها بأن مستوى التوافق الجامعي لدى طلاب العينة كان متوسطا.

بينما اختلفت النتائج مع دراسات أخرى فمن جهة نجد دراسة (بابكر، 2015) والتي بينت نتائجها أن التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعات الحكومية بولاية الخرطوم جاء بدرجة مرتفعة، وكذا دراسة (الخضر، 2016) حيث أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى التوافق الدراسي لدى طالبات جامعة عمار.

ومن جهة أخرى بينت نتائج دراسة (صغير، 2022) على أن مستوى التوافق الأكاديمي في جامعة عمار ثليجي بالأغواط كان منخفض، واتفقت معها دراسة (جخراب وصغير، 2020) والتي بينت أنه يوجد مستوى متدن للتوافق الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب جامعة بالأغواط.

ويمكن تفسير ذلك حسب اعتقاد الباحثتين بكون: أن النتائج تشير إلى وجود تباين في مستويات التوافق الأكاديمي بين طلبة الجامعة، حيث أشارت إلى وجود فئات من الطلبة ذات توافق أكاديمي منخفض، وأخرى متوسط، وفئة ثالثة ذات توافق مرتفع، بحيث نستطيع تفسير هذا التباين بعدة عوامل:

كالاختلافات الفردية بين الطلبة من حيث الدافعية، المهارات الدراسية، مستوى الدعم الاجتماعي والأسري، ونجد أيضا من جهة الظروف الأكاديمية والاجتماعية فبعض الطلبة قد يواجهون صعوبات في التكيف مع البيئة الجامعية سواء بسبب الضغط الأكاديمي أو صعوبات في التفاعل الاجتماعي مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس، ومن جهة أخرى نجد الاستعداد النفسي والمعرفي بحيث الطلبة الذين يتمتعون باستعداد نفسي ومعرفي جيد قد يكونون أكثر قدرة على التوافق مع المتطلبات الأكاديمية، في حين أن من يعانون من القلق أو تدني تقدير الذات قد يكون توافقهم ضعيفا.

3.1.2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة بجامعة مولود معمري بتيزي وزو تعزى لمتغير الجنس.

وأشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.

وقد اتفقت النتائج مع دراسة (العتيبي، 2016) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للجنس، حيث كان القلق أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور لدى جامعة الطائف، وكذا دراسة (عبيدات وعبد الرحيم، 2012) بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا حسب الجنس وكانت الطالبات أكثر قلقا من الطلاب خاصة في الامتحانات النهائية لدى طلبة الجامعة الأردنية.

بينما اختلفت مع دراسة (سلامة، 2017) حيث أظهرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أي مستوى قلق الامتحان متقارب بين الذكور والإناث لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، واتفقت معها دراسة (أبو فودة، 2011) والتي بينت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقلق الاختبار تعزى إلى متغير الجنس.

ويمكن تفسير ذلك بأنه يعزى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تبعا للجنس إلى مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن الإناث غالبا ما يعاني من مستويات أعلى من القلق، ويفسر ذلك بطبيعتهن العاطفية وحرصهن الزائد على الأداء الأكاديمي الجيد، كما أنهن أكثر ميلا للتعبير عن مشاعر القلق والتوتر مقارنة بالذكور الذين يفضلون الكتمان والإنكار.

أما في المقابل فإن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في بعض الدراسات يفسر بتقرب ظروف البيئة الأكاديمية وتساوي الضغوط الدراسية، إضافة إلى نضج

الطلبة الجامعيين وتطور مهاراتهم في التعامل مع القلق، ما يحد من تأثير الجنس كمحدد لمستوى قلق الامتحان.

4.1.2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة بجامعة مولود معمري بتيزي وزو تعزى لمتغير التخصص.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اراء الطلبة حول مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص.

واتفقت النتائج مع دراسة (نظمي عودة أبو مصطفى) إذ بنت نتائجها على وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات كل من الأقسام العلمية والأدبية في قلق الامتحان، والفروق لصالح الطالبات الأقسام العلمية، وكذا دراسة (الغزالي، 2014) أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى إلى متغير التخصص لدى طلاب الجامعة التخصصات الأدبية.

بينما اختلفت النتائج مع دراسة (حمام، 1998) حيث بينت نتائجها على عدم وجود فروق دالة احصائيا في قلق الامتحان للتخصصات العلمية والأدبية لدى طلاب الجامعة، ودراسة (الزعبي، 2016) أظهرت نتائجها على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان بين الطلاب تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيا حول مستوى قلق الامتحان إلى اختلاف طبيعة المواد فبعض التخصصات مثل الطب، الهندسة، العلوم تعتمد على الحفظ والتحليل الدقيق وتحتوي على مواد معقدة تتطلب مجهودا ذهنيا أكبر، ضغط التقييم الأكاديمي كالتخصصات العلمية غالبا ما تكون معايير النجاح فيها صارمة، ما يزيد من الضغط النفسي على الطلبة، ونجد أيضا مستوى التنافسية فبعض التخصصات خاصة التي لها مستقبل وظيفي عالي، يكون التنافس أكبر، وبالتالي يرتفع القلق بسبب الخوف من الفشل أو من عدم التميز.

أما عدم وجود فروق دالة إحصائيا يدل على تشابه ظروف الامتحان فبالرغم من اختلاف التخصص فإن الضغط النفسي خلال فترة الامتحانات قد يكون متقاربا بين الطلبة، مثل الخوف من الرسوب، وأيضا طبيعة التعليم الجامعي فبعض الجامعات تتبع نظاما تعليميا يخفف الضغط مثل التقييم المستمر أو توفر دعم نفسي مما يحد من تأثير التخصص على قلق الامتحان.

5.1.2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول درجة التوافق الأكاديمي بجامعة مولود معمري بتيزي وزو تعزى لمتغير الجنس".

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء الطلبة حول درجة التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

وقد اتفقت النتائج مع دراسة (الطراونة، 2014) والتي بينت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية، وكذا دراسة (الحوراني، 2017) حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة جامعة اليرموك، وأيدتهم دراسة (الصبحي، 2019) في نتائجها حيث بينت بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية.

بينما اختلفت مع دراسة (ويس، 2010) إذ أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الإناث لدى الطلبة الجامعيين ذوي الاختصاصات العلمية والإنسانية، وكذا دراسة (الصباطي، 1997) والتي بينت نتائجها بأن هناك فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنسين لصالح الذكور لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين.

ويمكن تفسير ذلك: بكون نتائج الدراسات السابقة تباينت حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، وقد نفسر ذلك بالاختلاف في الأدوار الاجتماعية التي يتوقع من كل جنس سواء الذكور أم الإناث أن يلتزموا بها، حيث يتعرض الذكور لضغوط تتعلق بالعمل والمستقبل المهني في حين تواجه الإناث ضغوط تتعلق بالعادات الاجتماعية أو القيود الأسرية، مما ينعكس على طريقة تعاملهن مع البيئة الأكاديمية، كما أن أساليب التكيف تختلف بين الجنسين، إذ تميل الإناث إلى طلب الدعم والتعبير على مشاعرهن، بينما يفضل الذكور الكبت أو المواجهة المباشرة، أما بالنسبة للدراسات التي لم تجد فروقا دالة إحصائيا فتعزى نتائجها إلى التشابه الكبير في البيئات التعليمية التي يتشاركها الطلبة من كلا الجنسين، إذ يخضعون لنفس المقررات الدراسية والأنظمة الجامعية، كما أن ازدياد الوعي بأهمية المساواة بين الجنسين، وتكافؤ فرص في التعليم، لا سيما في الجامعات التي تتوفر بيئة تعليمية متوازنة تركز على الأداء والتحصيل دون التمييز على أساس الجنس، ما يحد من تأثير متغير الجنس على التوافق الأكاديمي.

6.1.2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول درجة التوافق الأكاديمي بجامعة مولود معمري بتيزي وزو تعزى لمتغير التخصص.

أشارت النتائج إلى: "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول درجة التوافق الأكاديمي في درجته الكلية تعزى لمتغير التخصص.

وقد اتفقت النتائج مع دراسة (الصبحى، 2019) إذ أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق الأكاديمي تعزى للتخصص لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية، وأيضا دراسة (الطراونة، 2014) والتي بينت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة الجامعات الأردنية، وأيدتهم دراسة (أبو زينة، 2007) حيث بينت

نتائجه دراسته على عدم تسجيل فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص لدى طلاب جامعة العلوم التطبيقية الخاصة

بينما اختلفت هذه النتائج مع دراسة (العلجوني، 2016) بينت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الأكاديمي تعزى للتخصص الأكاديمي، حيث كان طلاب التخصصات الإنسانية أكثر توافقا من طلاب التخصصات العلمية في الجامعات الأردنية، واتفقت معها دراسة (بني هاني، 2011) حيث أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية بين التخصصات، حيث سجل طلبة التخصصات التربوية مستويات توافق أعلى من غيرهم.

ويمكن تفسير ذلك إلى اختلاف طبيعة التخصصات من حيث حجم المتطلبات الأكاديمية، والضغط الدراسي، وأساليب التدريس، ومستوى الصرامة في التقييم فمثلا قد تتطلب التخصصات النظرية التي قد تمنح الطلبة مرونة أكبر، ما ينعكس إيجابا على توافقهم الأكاديمي، كما أنه تتوفر في بعض التخصصات فرص دعم أكاديمي وإرشاد أكثر من غيرها مما يساهم في تعزيز التوافق.

أما الدراسات التي لم تجد فروقا ذات دلالة إحصائية، فقد تفسر نتائجها بتقارب الظروف التعليمية في معظم التخصصات داخل المؤسسة الجامعية الواحدة، حيث يتلقى الطلبة دعما أكاديميا وإرشاديا موحدا، ويخضعون لنظام أكاديمي متشابه من حيث المتطلبات، ما يقلل من أثر التخصص كمتغير مؤثر. بغض النظر عن طبيعة تخصصهم، مما يعزز توافقهم الأكاديمي دون أن يكون للتخصص دور حاسم لذلك.

2.2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية:

لقد دلّت نتائج الفرضية الرئيسية على وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى قلق الامتحان الذي كان متوسطا من وجهة نظر الطلبة ودرجة التوافق الأكاديمي بمظاهره المختلفة، والذي كان متوسطا أيضا، وهذا ما يبيّن وجود ارتباط بين قلق الامتحان، وما

قد يُؤثِّر به على الأداء الأكاديمي للطالب الجامعي، وبالتالي تحصيله الدراسي، واستمتاعه بالحياة الأكاديمية، وإحساسه بالراحة في مرحلة مهمَّة من مراحل حياته.

وهذا ما يفسر بسعي الطالب عموما للنجاح في الدراسة؛ هذه الأخيرة تفرض عليه ضغوطا كثيرة يشعر بها في مرحلة جني النتائج؛ وهي فترة الامتحانات، فيُحِسُّ بقلق أكثر من اللازم، وهذا عند فئة معتبرة من الطلبة.

خاتمة:

لقد توصّل بحثنا إلى جملة من النتائج تمثّلت في وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين قلق الامتحان والتوافق الأكاديمي بدرجة متوسطة، مع كون مستوى قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي متوسطا، ودرجة التوافق الأكاديمي لديه بصورة متوسطة أيضا، مع تسجيل عدم وجود فروق دالة بين آراء أفراد عينة البحث حول كل مستوى قلق الامتحان، ودرجة التوافق الأكاديمي تعزى لكل من الجنس التخصص الأكاديمي.

لذلك فإننا نرى أن قلق الامتحان يعتبر من أكثر المشكلات النفسية شيوعا بين الطلبة، خاصة في المراحل الدراسية العليا، حيث تتزايد التحديات والضغوط المرتبطة بالتحصيل الدراسي والتقييم المستمر ويظهر هذا القلق في صورة توتر، صعوبات في التركيز، واضطرابات في النوم، مما يؤثر سلبا على الأداء الأكاديمي، ويقلل من قدرة الطالب على استثمار إمكانيته بشكل فعال ورغم أن قلق الامتحان بدرجة معتدلة قد يشكل حافزا للإنجاز، إلا أن ارتفاعه المفرط غالبا ما يكون عائقا أمام التفوق والتحصيل.

ومن هنا تتضح أهمية التوافق الأكاديمي كعامل وقائي وحاسم في تخفيف آثار هذا القلق. فكلما تمكن الطالب من التكيف مع البيئة الجامعية، ومطالب الدراسة، وتنظيم وقته، وبناء علاقات إيجابية مع المحيط الأكاديمي، كلما زادت ثقته بنفسه وانخفض مستوى القلق المرتبط بالامتحانات. وقد أظهرت نتائج درستنا وجود علاقة بين التوافق الأكاديمي وقلق الامتحان، مما يبرز الحاجة إلى دعم الطلبة نفسيا وتربويا لتحقيق توازن داخلي يساعدهم على النجاح.

وعليه نوصي بإدراج برامج إرشادية في الجامعات، تعنى بتدريب الطلبة على استراتيجيات التعامل مع القلق، وتطوير مهارات التكيف الأكاديمي، مما يساهم في خلق بيئة تعليمية متوازنة، تعزز الصحة النفسية وتمهد الطريق لتحقيق النجاح والتفوق بإذن الله.

التوصيات:

1- الإهتمام بالجوانب النفسية للطلبة داخل المؤسسات التربوية، من خلال توفير مختصين نفسانيين يقدمون الدعم والإرشاد لمساعدتهم على التوافق الدراسي والتقليل من القلق المرتبط بالامتحانات.

2- إدماج برامج تدريبية للطلبة تركز على تنمية المهارات الذاتية مثل تنظيم الوقت، إدارة الضغط، وتقنيات الاسترخاء، مما يساهم في تعزيز شعورهم بالكفاءة والتحكم في القلق.

3- تحسيس الأساتذة والمعلمين بأهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، خاصة في فترات الامتحانات، والابتعاد عن الممارسات التي قد تزيد من التوتر والضغط النفسي لديهم.

4- تشجيع الأبحاث المستقبلية حول التوافق الدراسي والقلق الإمتحاني في سياقات تربوية مختلفة (مراحل تعليمية متنوعة، بيئات ريفية وحضرية، طلبة من تخصصات مختلفة...) من أجل توسيع قاعدة المعرفة العلمية في هذا المجال.

5- اقتراح إدماج مواضيع الصحة النفسية ضمن المناهج الدراسية، من أجل خلق وعي مبكر لدى الطلبة حول كيفية التعامل مع القلق وتحقيق التوازن بين التحصيل الدراسي والراحة النفسية.

6- دعم الأسر وتوجيهها حول كيفية متابعة أبنائهم أكاديميا ونفسيا، وذلك من خلال تنظيم لقاءات توعوية أو ورشات عمل داخل المدارس والجامعات.

قائمة المراجع:

إبراهيم، خليل (2013) التفكير الإيجابي –السلبي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد. المجلة العربية لتطوير التفوق.4(17).

أبو أسعد أحمد عبد اللطيف. (2009)، الإرشاد المدرسي، ط1، دار المسيرة، عمان.

أبو زينة، فريد. (2007)، التوافق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة العلوم التطبيقية الخاصة. الأردن.

أبو زينة، محمد. (2016)، قلق الامتحان لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن،

أبو سعد. (2011)، دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، ط2، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

أبوسعد، أحمد عبد اللطيف، (2009)، الإرشاد المدرسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

أحمد شريف أبو حجلة أمل. (2007)، أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية، رسالة ماجستير غير منشورة في أساليب تدريس العلوم بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس (فلسطين)، المجلد الثاني، العدد: 4، أبريل 2016.

أحمد عبد الله أبو فودة حنان. (2011)، العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.

أحمد، سارة محي الدين (2010) التكيف الأكاديمي لدى طلاب جامعة الخرطوم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية الآداب قسم علم النفس.

بابش، عتيقة (2010)، بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات، التكيف النفسي) وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي. ماجستير. (غير منشورة). جامعة محمد بوضياف، المسيلة. الجزائر.

بابكر، أميرة. (2015) الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بالتوافق الدراسي، دراسة ميدانية على طلاب الجامعة الحكومية بولاية الخرطوم بجامعة أم درمان الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، السودان.

البشير نور الدين(2014)، الضغوط الاكاديمية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الجامعية، جامعة سيدي بلعباس، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، ص40.

بن دف إبراهيم. (2017-2018)، الخصائص السيكومترية لمقياس سبيلبرجر (سمة القلق وحالة القلق الصورة (ي) لدي العينة من تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة مستغانم، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس تخصص قياس وتقويم جامعة وهران2، الجزائر.

بن عيسى ليلى. (2016)، الفروق الفردية في قلق الامتحان حسب الجنس والتخصص لدى طلبة السنة أولى جامعي، مجلة العلوم النفسية، العدد7، ص ص: 85- 93.

تشعبت، ياسمينة ومزوار، نسيمة ودودو، صونية. (2021). استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي لقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة. مجلة الفتح للدراسات النفسية والتربوية.5(3). ص ص: 105-121.

ثائر أحمد غباري (2008)، الدافعية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة 1، عمان.

جخراب، محمد عرفات، وصغير، بدر الدين. (2020) أساليب المعاملة الوالدية والتوافق الأكاديمي كمنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

جغيم كمال، (2013)، قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعيين، جامعة باتنة، كلية علم النفس وعلوم التربية، ص66.

الحوراني، ف. (2017) التوافق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعات، مجلة العلوم التربوية والنفسية.

الخضر، شلالي. (2016) التوافق الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة الأغواط مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

خليفة سمير، وأحمد طارق(2019)، قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الأزهر وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة دراسات تربوية ونفسية،11(1). ص 88.

الخنجي، خالد محمد (2006)، علم النفس الإيجابي وتجويد الحياة الجامعية، وقائع ندوة علم النفس وجودة علم النفس وجودة الحياة الجامعية، جامعة السلطان قابوس، 17-19 ديسمبر، عمان.

الخوخي، فراس. (2018) بناء وتطبيق مقياس التوافق الأكاديمي لطلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، كلية التربية، جامعة الموصل.

خويلدي أمينة، (2016)، استراتيجيات المذاكرة وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، جامعة الجزائر 1، كلية العلوم الاجتماعية، ص95.

دسوقي، كمال. (1974) علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

الدميني، أحمد عبد الله. (2019) التوافق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة مجلة أبحاث المعرفة، العدد 11 كلية التربية جامعة ذمار اليمن.

راشد، محمد يوسف (2011). التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى) رسالة دكتوراه، مجلة جامعة دمشق، المجلة (27).

رضوان سامر جميل. (2002). الصحة النفسية، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان (الأردن).

الزراد، فيصل محمد خير. (2002)، ظاهرة الغش في الامتحانات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات، التشخيص وأساليب الوقاية والعلاج، دار المريخ، المملكة العربية السعودية.

الزعبي، محمد عبد الله. (2014)، الفروق في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص الأكاديمي، مجلة جامعة مؤته للبحوث والدراسات،29(2). ص 102.

الزعبي، محمد. (2016)، قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة دراسات تربوية ونفسية. مجلد10، عدد3، ص ص112-130.

زهران محمد حامد. (2000)، الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، عالم الكتب، القاهرة.

الزهراني، نجمة محمد. (2005) النمو النفس-اجتماعي وفق نظرية إريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل لدى عينة طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير منشورة.

سايس، أمينة وسبيحي، نريمان. (2020)، صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية، مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم الفس المدرسي غير منشورة، جامعة ابن خلدون، تيارت.

سرحان. وليد وآخرون. (2013)، القلق، ط3، دار مجدلاوي للنشر، الأردن.

سليمة سايحي. (2003-2004)، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس، فرع النفس المدرسي، جامعة ورقلة.

الشربيني لطفي. (2015) الدليل إلى فهم وعلاج القلق، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، بيروت.

شرماط، عائشة، ابراهيم، سهيلة. (2020)، اتجاهات الطلبة نحو التعليم عن بعد وعلاقتها بالتوافق الدراسي في ظل جائحة كورونا، مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي غير منشورة، جامعة ابن خلدون، تيارت.

الشناوي عبد الحميد. (1998)، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 77.

الشوربجي عباس، دانيال عفاف. (2001) العلوم السلوكية، الجيزة، مكتبة النهضة المصرية. ط1، ص209.

صالح، حسن الداهري وهيب، مجيد الكبسي. (1999)، علم النفس العام. ط1، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات، الأردن: دار الكندري للنشر والتوزيع.

صالح، نسرين علي. (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية الداخلية ومشاركة الطالب في الحياة الجامعية من منظور علم النفس الإيجابي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية والنفسية، قسم علم النفس.

صالحي، سعيدة. (2012). تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعيين. رسالة دكتوراه، منشورة جامعة الجزائر2.

الصباطي،إبراهيم سالم. (1997). التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين: دراسة مقارنة، المجلة التربوية، المجلس العلمي، جامعة كويت 45 (12). 233-257.

الصبحي، فهد. (2019) التوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

صغير، بدر الدين. (2022) التوافق الدراسي لدى طلبة التعليم العالي: دراسة ميدانية ببعض الجامعات الجزائرية. مجلة العلوم النفسية والتربوية.

الطراونة، محمد فلاح. (2014) أثر بعض المتغيرات الديموغرافية على التوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الأردنية، مجلة الدراسات التربوية الدولية.

الطوب سيد محمود. (1992)، قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد، العدد3-4، الكويت.

الطيب محمد عبد الظاهر. (1988)، دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب جامعة طنطا، مجلة علم النفس. العدد6، الهيئة المصرية للكتاب، بمصر.

العادلي، كاظم كديري. (2006) مدى إحساس طلبة كلية التربية بجودة الحياة الجامعية وعلاقة ذل ببعض المتغيرات، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة جامعة السلطان قابوس-سلطانة، عمان.

عباس، محمد عوض. (1990) الموجز في الصحة النفسية، دار المعارف الإسكندرية.

عبد الجابر، عبد المريد. (2012). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، حلوان.

عبد الحميد، محمد الشاذلي. (2001). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. ط2، الأزاريطة: المكتبة الجامعية.

عبد الخالق أحمد محمد.1987)، قلق الموت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبيدات، عبد الله، وعبد الرحيم، محمد، (2012)، قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية،39(2)، ص ص115-132.

العتوم ساهر. (2009). علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص212.

العتيبي، أمل بنت محمد. (2016)، قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الطائف، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، عدد خاص، ص 245.

عدس عبد الرحمن، (2003)، علم النفس التربوي مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر، ص 189.

عريوة، مريم. (2018). التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعات، مجلة الدراسات النفسية والتربوية.

على حمام، فادية. (1998)، قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

عون سمير. (2018)، التقدير الذاتي والدافعية وعلاقتهما بقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة، العدد11، ص ص49-54.

غربي، وآخرون. (2009)، سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، الجزائر.

غزال، نعيمة، بن زاهي، منصور. (2014)، علاقة قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر.

الغزالي، أحمد. (2014). مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية، مجلة دراسات نفسية وتربوية،22(1)، ص ص77-95.

الغندور، العارف بالله محمد. (1999). أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة الجامعية، دراسة نظرية المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جودة الحياة توجه قومي للقرن الواحد والعشرين، جامعة عين الشمس، القاهرة.

الغنيم، لؤلؤة بنت إبراهيم. (2009)، العوامل المؤدية إلى تسرب طالبات المستوى الأول من مرحلة البكالوريوس-انتظام في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

فاروق. السيد عثمان. (2001)، القلق وإدارة الضغوط النفسية، جامعة المنوفية، دار الفكر.

فرج، عبد القادر طه، وآخرون: مصطفى كامل عبد الفتاح، حسين عبد القادر محمد، شاكر عطية قنديل. (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط2، دار غريب، القاهرة، مصر.

قاسم، محمد عبد الله. (2008). المدخل إلى الصحة النفسية، ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

القاضي، عدنان. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن.

قريشة، خالد. (2017). الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة سنة ثانية جامعي، مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي منشورة، جامعة شهيد حمه لخضر، الوادي.

قنيفي، عبد الكريم. (2020)، قلق الامتحان وعلاقته بالضلالات النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم النفسية والتربوية،8(2)، ص97.

الكبيسي، نوري حسن(2017)، قلق الامتحان علاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعات العراقية، مجلة جامعة بغداد للعلوم التربوية،23(2)، ص114.

المبحوح أسامة محمد. (2015). المساندة النفسية والاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى الطلبة المستفيدين من صندوق الطالب بالجامعة الإسلامية غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة.

المبحوح، أسامة محمد. (2015)، المساندة النفسية والاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى الطلبة المستفيدين من صندوق الطالب بالجامعة الإسلامية غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية غزة.

معنصر، ليلى. (2020). التنمر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

مغاوري، مرزوق. (1991). الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، مجلة التربية المعاصرة، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة، العدد19، ص ص: 95-110.

مقران، سارة (2017)، مستوى التوافق الجامعي لدى الطالبات المقيمات وغير المقيمات. مذكرة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية منشورة، جامعة محمد بوضياف، مسيلة.

مهدي، نغم، (2016)، التوافق الأكاديمي وعلاقته بالإنجاز، مجلة آداب الفراهيدي، 8 (26)، 513-540.

ناصر، أماني (2002) التكيف الدراسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي (رسالة ماجستير)، دراسة ميدانية مقارنة على الطلبة الصفين الثاني والثالث ثانوي (علم. آداب) في دمشق.

النعيمي، محمد، (2012) بناء مقياس التوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة الدراسة الموصلية (57)، 61-82.

هبة الله محمد الحسن السالم(2016)، قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضغط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية، جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

ويس، صاحب أسعد. (2010) التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة الموصل للبحوث الإنسانية.

يكر، روبرت وآخرون (2002)، دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية الظاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

يونسي، كريمة. (2012. الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجزائر.

Astin, a. (1993), What Mattersin College? San Francisco, jossey-bass.

Chang Abdullah, M, Elias, H, Mahyuddin, R, & Uli, J (2009) Adjustment amongst First year students in a Malaysian university, European journal of social sciences.

Dave Putvain,(2020),Exam Anxiety, academic performance, and cognitiveappraisals, Journal of Educational Psychology,77,678,682 .

Jean, D (2010) the academic and social Adjustment of first Generation college students. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs).

Kuhs, G, Love, P, (2000), A cultural perspective on student departure, in Braxton, Vanderbilt (Eds), Reworking the Student- Departure Puzzle.

Mehdi Zadeh.S & Scott (2005), astudy of the factors affecting academic adjustment of Iranian students in Scotland, donnal of Educational psychology.

Pace, E, V, piers- Harris (1984) Children's self- concept called Revised manual "love Angelo" CA_ western psychological services.

PASCARELLA? E& Terenzini, P, (2005). How college affects students, third decade ofresearch. A Fransisco, Jossey-Bass.

Shields, N (2002) Anticipatory socialization, Adjustment to University life andperceived Stress, generational and siblingeffect social psychology of education.

Uguak, M, Elias, H, Uli, D & Suandi, T. (2006) Academic Adjustment and psychological well- being of international students in Malaysia journal of international Students.

Winer, M (2005) Academic Adjustment of First-year college students, diurnal of Educational psychology.

الملاحق

ملحق رقم (01)

استبيان مستوى قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي

أخي الطالب، أختي الطالبة

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر إرشاد وتوجيه نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يمثل مجموعة من التعليمات الرجاء الإجابة عليها كاملة وذلك فقط بوضع علامة (+) أمام الإجابة التي تراها مناسبة لك وهذه المعلومات تستخدم لغرض البحث العلمي فقط مع ضمان السرية.

وشكرا على تفاعلكم معنا.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص : علوم انسانية ☐ اجتماعية ☐

ت	العبارة	نادرا	أحيانا	غالبا
1	أتوقع أن أفشل في الامتحانات.			
2	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى.			
3	أجيب بطريقة مستعجلة.			
4	أجيب بطريقة غير دقيقة.			
5	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم.			
6	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف ساعة.			
7	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي الامتحانات.			
8	أرتبك عندما يعلن الملاحظ الوقت المتبقي للامتحان.			
9	يزداد اضطراب عند مراجعة الإجابات مع زملائي.			
10	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أدائي للامتحان.			
11	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات.			

12	بعد أدائي امتحان أي مادة أشعر أن إجاباتي لم تكن موفقة.			
13	انزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان.			
14	أشعر بالتوتر عند دخول المكلفين بملاحظة الامتحان.			
15	شدة خوفي من الامتحان تجعلني أنسى ما ذاكرته.			
16	أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات.			
17	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان			
18	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان.			
19	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن استلم ورقة الأسئلة.			
20	أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحان شفوي في السداسي.			
21	أثناء أدائي الامتحان أعبث بأي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها.			
22	أخاف عند اقتراب وقت الامتحان.			
23	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات.			
24	تزعجني تعليمات لجنة الامتحان.			
25	أخاف من النتيجة السيئة.			
26	يقلقني أنني لا أجد طريقة الاجابة عن الأسئلة.			
27	يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة.			
28	ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي.			
29	تقلقني الحركة الزائدة داخل اللجنة للملاحظين.			
30	ينتابني الشك في أن سؤالا سوف يترك بدون تصحيح.			
31	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.			
32	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان.			
33	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.			
34	أعاني من الصداع أيام الامتحانات.			
35	يحدث مغص في معدتي من شدة توتري أثناء الامتحان.			
36	أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان.			

ملحق رقم: 02

استبيان درجة التوافق الأكاديمي لدى الطالب الجامعي

أخي الطالب، أختي الطالبة

في أطار أعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر ارشاد وتوجيه نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يمثل مجموعة من التعليمات الرجاء الإجابة عليها كاملة وذلك فقط بوضع علامة (+) أمام الإجابة التي تراها مناسبة لك وهذه المعلومات تستخدم لغرض البحث العلمي فقط مع ضمان السرية.

وشكرا على تفاعلكم معنا.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص: علوم انسانية ☐ علوم اجتماعية ☐

ت	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا. أوافق	لا. أوافق بشدة
01	أشعر بوجود تعاون بيني وبين أساتذتي.					
02	أتجنب مواجهة أساتذتي.					
03	أشعر برغبة في الخروج من قاعة الدراسة أثناء شرح الأستاذ.					
04	أشعر بالاحترام تجاه أساتذتي.					
05	أرغب في المناقشة مع أساتذتي.					
06	يشعر أساتذتي بالمودة نحوي.					
07	أتردد في طرح الأسئلة على أساتذتي.					
08	أتردد في الاجابة على أسئلة الأستاذ.					
09	أتفاعل بصعوبة عند شرح الدروس من طرف الأساتذة.					
10	أجد صعوبة في التحدث مع الأساتذة عما يشغلني.					
11	أرى أن طريقة تدريس الأستاذ يجذبني نحو تعلم المواد الدراسية.					
12	ألقى التشجيع من قبل أساتذتي باستمرار.					
13	أجد متعة في عرقلة سير الحصة للمدرسين.					
14	اشعر بالراحة عند رؤية الأساتذة.					

15	الأساتذة عادلين في تقييمهم لي.					
16	أشعر أنه غير مرغوب بي من قبل زملائي داخل القسم.					
17	أرغب في المراجعة مع زملائي.					
18	يرى زملائي أن مستواي أقل منهم.					
19	أساعد زملائي إذا طلبوا مني المساعدة.					
20	أجد سهولة في التعامل مع زملائي.					
21	أشعر بأني موضع تقدير من زملائي.					
22	علاقتي بزملائي حسنة.					
23	يتجاهلني زملائي في بعض المواقف.					
24	أحيانا أشعر بالوحدة رغم تواجدي بين زملائي.					
25	أفضل الانعزال عن زملائي.					
26	أعاني دائما من سخرية زملائي.					
27	طرائق التدريس الغير الفعالة تشتت تركيزي أثناء الدرس.					
28	يصعب على فهم المقررات الدراسية لكثافة المنهاج.					
29	كثرة الدروس النظرية تقلل تركيزي على الدراسة أثناء اقتراب الامتحانات.					
30	أجد صعوبة في فهم ما شرح من الدرس لقلة الوسائل التعليمية.					
31	أعتقد بأن معظم المواد الدراسية صعبة يستحيل فهمها.					
32	أحاول الاستفادة من المعلومات من كتب خارجية.					
33	أرى أن المواد الدراسية تلبي احتياجاتي المعرفية.					
34	المواد الدراسية المقررة مترابطة.					
35	تقدم الكلية وسائل تساعد في الفهم الجيد للمواد الدراسية.					
36	أفضل التغيب عن الكلية كلما استطعت ذلك.					
37	أتضايق من الالتزام بالنظام الدراسي في الكلية.					
38	أشعر بالقلق إذا تأخرت عن المحاضرات.					
39	أرى أن دراسة بعض المواد الدراسية غير مهمة.					
40	أرى أن الدراسة بالغة الأهمية.					
41	أحافظ على مواعيد المحاضرات.					
42	لا تلبي لي الكلية كافة احتياجاتي المعرفية.					
43	أتعامل مع ادارة الكلية باحترام.					