

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس



فعالية الذات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى الطالب

الجامعي

دراسة ميدانية بالقطب الجامعي تامدة_ تيزي وزو.

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي - تخصص الارشاد المدرسي

واشراف الأستاذة :

. تيلو للونة

من إعداد الطالبتين

- فليسي كهينة

- فرعون صديحة

السنة الجامعية 2014 / 2015

شكر و عرفان

الحمد لله الذي أكرمنا بالصحة والعافية والقدرة على إنهاء هذا العمل المتواضع والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيد الخلق المبعوث بالهدى.

نتقدم بالشكر الجزيل إلى سعادة الأستاذة الدكتورة المشرفة على هذه المذكرة

"تيلولونة" على ما بذلته من جهد في النصح والتوجيه .

نتقدم بجزيل الشكر لأساتذة علم النفس ونخص بالذكر الأساتذة المحكمين.

كما نتقدم بتحية تقدير واحترام وشكر للأستاذ "حمامة كريم" لنصائحه القيمة التي قدمها

وجزيل الشكر لأفراد العينة على حسن أدائهم وتعاونهم معنا خلال الدراسة الاستطلاعية والأساسية .

وجزيل الشكر والامتنان لكل من ساعدنا في انجاز هذه المذكرة ، أساتذتنا ، زملائنا الطلبة ، الأصدقاء والأقارب جزاهم الله خير الجزاء .

الهدايا

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين اللذان كان لهما
الفضل وكل الفضل لما وصلت إليه وكلّما حققته من نجاح داعية الله
سبحانه وتعالى أن يديم عليهما الصحة والعافية وأن يحفظهما لي .

وإلى أعزما أملك في الوجود إخوتي سليمان، حميد وأختي ياسمين

وإلى رمز التواضع ، الاحترام ، الصدق ، الحب والوفاء

إلى كل أساتذة علم النفس المدرسي بجامعة مولود معمري خاصة

الأستاذة المشرفة "تيلو للونة" .

إلى صديقاتي أمال، سومية، نسيم، تسعديت ،سارة وإلى كل صديقاتي

في الإقامة الجامعية تامدة1 كامليا ،نعيمه ،لامية ،جميلة ،تنهان، رادية و

صونيا .

وإلى زميلتي في العمل صبيحة .

***كهينة

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أعلى ما لدي في الوجود أمي التي
أنارت مساري بالعواطف وساعدتني في مواصلة دروب العلم
وتحقيق أمالي وطموحاتي.

إلى تلك الومضة الجميلة و التي لم أعش على إشراقها طويلا
.....إلى الروح التي سافرت إلى ما بعد الغياب..... أبي رحمه الله
ورزقه الجنة .

إلى أخواتي صافية التي لطالما شجعتني ووقفت معي دائما
لمواصلة دراستي فأتمنى لها كل الحب والسعادة في حياتها المهنية
والزوجية، إلى أختي جيجفة أبناءها :فايزة، إبراهيم، لينة، والكتكوت
الصغير مازيغ . وإلى أختي فريدة وأبنائها: لونيس ، مليسة ، والصغيرة
وردة.

و دون أن أنسى إلى من رافقتني في هذا العمل "كهينة" التي أتمنى
لها ولعائلتها كل الخير.

وإلى أعز صديقاتي نعيمة، ديمية، كميلية

وإلى جميع الأساتذة وبالخصوص المشرفة علينا "تيلو للونة"

"صبيحة"

ملخص الدراسة:

تعالج الدراسة الحالية موضوع فعالية الذات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي بالقطب الجامعي تامدة، في تيزي وزو للسنة الجامعية 2014/ 2015 .

تهدف الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي ، من أجل تجسيد معطيات الدراسة في الواقع، من أجل التخفيف من حدة انتشار هذه الظاهرة.

ولتحقيق الأهداف المذكورة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وذلك باستخدام مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران(1999) والذي تم تقنيه في البيئة الجزائرية ،ومقياس فعالية الذات للخالدي (2000) وذلك بعد التأكد من خصائصه السيكومترية(الصدق والثبات) .

وتتكون عينة البحث من (100) طالب من جامعة تيزي وزو في القطب الجامعي تامدة.

وبعد جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 - لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي .

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في فعالية الذات لدى الطالب الجامعي .

3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي.

- Résumé d'étude :

Cette l'étude s'articule autour de la problématique de corrélation entre l'efficacité personnelle et l'anxiété d'examen chez les étudiants universitaires, au niveau du pôle universitaire de Tamda , université de Tizi ousou , au cours de l'année universitaire 2014 /2015.

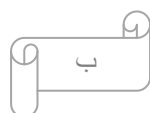
L'objectif de cette étude consiste à définir et cerner la corrélation entre l'efficacité personnelle et l'anxiété d'examen, afin de diminuer l'effet néfaste de ce phénomène sur l'étudiant.

Et afin de réaliser les objectifs tracés de cette étude, nous avons optés pour l'approche descriptive qui est la mieux adaptée pour notre travail. Nous avons donc utilisés deux tests, l'un pour mesurer l'anxiété d'examen de **Mohamed Hamed Zahran(1999)**, et un autre pour mesurer la variable d'efficacité personnelle réaliser par **Elkhalidi(2000)**, après avoir vérifié sa validité et fiabilité sur l'échantillon de travail. L'échantillon de l'étude est de 100 étudiants scolarisés à l'université de Tizi Ouzou, pôle Tamda.

Et pour traiter les données collectées, nous avons utilisés le logiciel statistique **SPSS**.

Les résultats de l'étude sont comme suit :

- 1- Il n'y a pas de corrélation entre l'efficacité personnelle et l'anxiété d'examen chez les l'étudiant universitaire.
- 2- Aucune différence significative entre le sexe (féminin, masculin) dans l'efficacité personnelle chez les l'étudiant universitaire.
- 3- Aucune différence statistiquement significative entre le sexe (féminin, masculin) dans l'anxiété d'examen chez les l'étudiant universitaire.



فهرس المحتويات

كلمة شكر

الاهداء

أ..... ملخص الدراسة باللغة العربية.....

ب..... ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.....

ج..... فهرس المحتويات

ز..... قائمة الجداول.....

ز..... قائمة الأشكال.....

ح..... قائمة الملاحق.....

مقدمة

الجانب النظري

الفصل الأول : إشكالية البحث

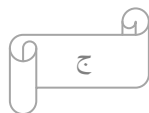
1_ الإشكالية 05

2_ الفرضيات..... 08

3_ أهمية البحث 09

4_ أهداف البحث..... 09

5_ تحديد المفاهيم الأساسية..... 09



6_ الدراسات السابقة 11

19..... خلاصة

الفصل الثاني : فعالية الذات

21..... تمهيد

1 _ تعريف فعالية الذات 22

2 _ أنواع فعالية الذات 23

3- نظرية فعالية الذات "لبنديورا"..... 26

4 _ خصائص فعالية الذات 28

5 _ مصادر فاعلية الذات 29

6 _ توقعات فعالية الذات 32

7 _ أبعاد فعالية الذات 34

8 _ علاقة فعالية الذات بالمفاهيم الأخرى 36

9 _ العوامل المؤثرة في فعالية الذات 39

10 _ التحليل التطوري لفعالية الذات 41

11 _ الخصائص العامة لذوي فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة 45

12 _ آثار فعالية الذات..... 47

52..... خلاصة



الفصل الثالث :القلق وقلق الامتحان

تمهيد 54

أولاً : القلق

1 _ تعريف القلق 55

2 _ النظريات المفسرة للقلق 56

3 _ أنواع القلق 59

4 _ أسباب القلق 61

ثانياً :قلق الامتحان

1 _ تعريف قلق الامتحان 63

2- النظريات المفسرة لقلق الامتحان 65

3- أنواع قلق الامتحان 69

4 _ مكونات قلق الامتحان 70

5 _ العوامل المؤثرة في قلق الامتحان 72

6 _ سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع 77

79.....خلاصة

الفصل الرابع : التكوين الجامعي

تمهيد : 81

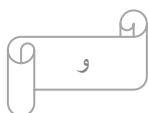


- 1_ مفهوم الجامعة 82
- 2_ مفهوم الطالب الجامعي 82
- 3_ الخصائص العامة للطالب الجامعي 83
- 4_ حاجات الطالب الجامعي 85
- 5_ الصحة النفسية للطالب الجامعي 85
- 6_ دور الطالب الجامعي 88
- 7_ حقوق الطالب الجامعي 89
- 8_ واجبات الطالب الجامعي 90
- 9_ مشكلات الطالب الجامعي 91
- 10_ صفات الطالب الجامعي 92
- 94..... خلاصة

الجانب الميداني

الفصل الخامس : منهجية البحث

- تمهيد 97
- 1_ الدراسة الاستطلاعية 98
- 2_ منهج البحث 99
- 3_ عينة البحث 100



4_ مكان وزمان اجراء البحث.....101

5_ أدوات البحث.....101

110..... خلاصة

الفصل السادس : عرض ومناقشة وتحليل النتائج

112..... تمهيد

1_ عرض وتحليل نتائج البحث113

2_ مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.....118

3_ استنتاج عام132

الخاتمة133

الاقتراحات.....135

قائمة المراجع

الملاحق

قائمة الجداول

| الصفحة | عنوان الجدول | الرقم |
|--------|--|-------|
| 101 | توزيع أفراد العينة حسب الجنس | 1 |
| 101 | توزيع أفراد العينة حسب السن | 2 |
| 102 | توزيع أفراد العينة حسب الكلية | 3 |
| 104 | نسبة موافقة الأساتذة المحكمين على عبارات مقياس فعالية الذات للخالدي (2000) | 4 |
| 114 | معامل ارتباط برسن بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى أفراد العينة. | 5 |
| 115 | قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد العينة بين الجنسين في فعالية الذات. | 6 |
| 116 | قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد العينة من الجنسين في قلق الامتحان. | 7 |

قائمة الأشكال

| الصفحة | عنوان الشكل | الرقم |
|--------|---|-------|
| 28 | مبدأ الحتمية المتبادلة لنظرية "باندورا" | 1 |
| 33 | العلاقة بين توقعات فاعلية الذات ونتائج التوقعات | 2 |
| 34 | أبعاد فاعلية الذات عند "باندورا" | 3 |

قائمة الملاحق

| عنوان الملحق | الرقم |
|--|-------|
| استمارة طلب التحكيم. | 1 |
| قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس فاعلية الذات للخالدي (2000). | 2 |
| مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية . | 3 |
| مقياس قلق الامتحان "حامد محمد زهران (1999) | 4 |
| نتائج حساب ثبات مقياس فاعلية الذات بالاعتماد على معامل بيرسن | 5 |
| نتائج اختبار الفرضية الأولى باستخدام معامل بيرسن | 6 |
| نتائج اختبار الفرضية الثانية و الثالثة باستخدام اختبار الفروق T-test | 7 |

مقدمة

تعد فاعلية الذات من المتغيرات النفسية الهامة التي توجّه سلوك الفرد وتعمل على تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكانياته لها دور هام في التحكم في زيادة القدرة على الإنجاز ونجاح الأداء.

ففعالية الذات تعني ثقة الشخص في قدرته على إنجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز وأن تصورات الأفراد لفعاليتهم الذاتية هي أكثر تصورات تأثيرا في حياتهم اليومية وأكثر تأثيرا لاختيارهم، فيكونوا إما سلبيين أو ايجابيين في تقييمهم لذاتهم ولذا يصبح الأفراد إما ناجحين إذا امتلكوا فعالية ذات مرتفعة والعكس إذا امتلكوا فعالية ذات منخفضة .

نجد بعض الطلاب المتميزين يضعف أدائهم إلا أنه في بعض الأحيان يتجاوز الحدود ويصبح عائقا أمام عملية التعليم، ويؤثر تأثيرا شديدا على أداء الامتحانات وهذا بسبب القلق من الامتحان، رغم أنهم يكونون قد بذلوا جهودا هائلة في المذاكرة .

وتعتبر ظاهرة قلق الامتحانات ظاهرة عامة تصيب كل الناس تقريبا، لكن بدرجات متفاوتة وقد يرجع هذا إلى درجة فعالية الذات لدى كل فرد يتمتع بفعالية ذات عالية يخلق لديه القلق أثناء الامتحان ومما يجعله يفقد القدرة على التركيز بالتالي يفقد الثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الامتحان.

وفي هذا الصدد تضم الدراسة الحالية ستة فصول، بحيث يتناول الفصل الأول تقديم موضوع الدراسة من خلال عرض الإشكالية، وفرضيات الدراسة، إضافة إلى أهدافها وأهميتها وكذا التعاريف الإجرائية لمتغيراتها والدراسات السابقة .

ويتناول الفصل الثاني متغير فعالية الذات وذلك من خلال تعريفاتها، خصائصها توقعاتها أبعادها ،مصادرها ،علاقتها بالمفاهيم الأخرى ،العوامل المؤثرة فيها، التحليل التطوري لها الخصائص العامة لذوي فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة ،آثارها .

أما الفصل الثالث فتناول متغير قلق الامتحان، حيث ينقسم الفصل إلى عنصرين العنصر الأول للقلق والعنصر الثاني لقلق الامتحان.

وفي الفصل الرابع تناولنا الطالب الجامعي من حيث مفهومه ،خصائصه العامة ، حاجاته حقوقه وواجباته، مشكلاته وصفاته .

وفي الفصل الخامس تم التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية سواء ما يتعلق بالدراسة الاستطلاعية ،المنهج المعتمد في الدراسة ،عينة البحث ،مكان وزمان إجراء البحث وكذا أدوات البحث والأساليب الإحصائية المستعملة.

ويتم عرض وتحليل النتائج ومناقشتها في الفصل السادس وذلك في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة والإطار النظري للموضوع.

وفي الأخير تم تقديم خلاصة للموضوع واقتراح بعض المحاور لدراسات مستقبلية في هذا الإطار ومن ثم المراجع مرتبة حسب ترتيب الحروف الهجائية، ثم ملاحق الدراسة.

الجانب النظري

مفصل الأول

الإطار العام للإشكالية

- 1 - إشكالية البحث
 - 2 - فرضيات البحث
 - 3 - أهمية البحث
 - 4 - أهداف البحث
 - 5 - تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا
 - 6 - الدراسات السابقة
- خلاصة

الإشكالية:

أصبح قلق الامتحان مشكلة تواجه الكثير من طلاب العلم وتزداد نسبة انتشاره بين هؤلاء في مختلف المراحل الدراسية، بحيث يؤثر على مختلف التغيرات النفسية التربوية مثل تأثيره على فعالية الذات التي تعتبر من الخصائص المهمة في حياة الفرد إذ تعتبر المنطلق الأول لكل أنواع النجاح .

وتعتبر فعالية الذات من العوامل المستعان بها في مواجهة القلق، حيث أشار **باندورا (Bandura)** إلى أن فعالية الذات تعمل على التحكم في أنماط التفكير المثيرة للقلق وتؤثر على مستوى الطموح والانجاز، والدافعية للتعلم ففعالية الذات ليست فقط تقدير قدرة الفرد ولكنها تتمثل أيضا في المعتقدات التي يطورها حول نفسه.

كما تؤثر أيضا معتقدات الفعالية الذاتية على أنماط تفكير الفرد وردود فعله العاطفية حيث يؤدي الإحساس بفعالية الذات العالية إلى مساعدة الفرد على الاقتراب من المهام والأنشطة الصعبة على عكس الناس ذوي فعالية الذات المنخفضة، حيث يعتقدون أنّ الأشياء أقوى منهم وهذا الاعتقاد يعزز ظهور القلق والضغط والاكنتاب والرؤية الضيقة في حل مشاكلهم وبالتالي يؤثر الإيمان بفعالية الذات بقوة على مستوى الانجاز الذي يمكن تحصيله ومن ثم يمكن التنبؤ بالانجاز من خلاله. كما أنّ المثابرة المرتبطة بفعالية الذات العالية من المحتمل أن تؤدي إلى الأداء الذي يؤدي تباعا إلى رفع الروح المعنوية والإحساس بالفعالية الذاتية، بينما الاستسلام المرتبط بفعالية الذات المنخفضة يساعد على الفشل الذي يخفض الثقة والروح المعنوية. (كمال الشناوي، 2006: 472)

وأكدت الدراسات العلمية كدراسة **حنان الحربي (2006)** في دراستها التي تهدف إلى البحث عن علاقة التحصيل الدراسي بكل من فعالية الذات العامة والأكاديمية واتجاه الضبط لدى عينة من (498) من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في ضوء بعض

المتغيرات الديموغرافية (العمر، الجنس، التخصص والمستوى الأكاديمي) ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق كل من مقياس فعالية الذات الأكاديمية لود ولوك (Lood)(lock) (1978) ومقياس الضبط من إعداد روتر (Rotter)، (1966) وترجمة أبونا هية (1976) بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي ممثلة في المعدلات التراكمية للطالب والطالبات وأسفرت الدراسة على وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات العامة والأكاديمية ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من فعالية الذات العامة والأكاديمية. (الجاسر، 2008 : 75)

وبما أننا نعتقد أن القلق مرتبط بفعالية ذات الطالب الجامعي فإن هذا المفهوم يعتبر من الظواهر النفسية الاجتماعية التي اهتم بها العديد من علماء النفس الذين ركزوا في دراساتهم على الأسباب المؤدية لهذا الانفعال، فالامتحان مثلاً يعد المسبب المباشر للقلق لدى الطلاب بحيث تتراوح مشكلاتهم بين مشكلات دراسية مختلفة ومشكلات متعلقة بالتقدير والتخصص.... إلخ.

وبما أن موضوع بحثنا يعالج قلق الامتحان فهذا الأخير يعرفه "محمد لمعان الجيلالي" بأنه: "حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح، نتيجة حصول اضطرابات في الجوانب المعرفية والانفعالية ويكون مصحوباً بأعراض فيزيولوجية ونفسية معينة، وقد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لموقف الامتحان أو تذكره له، أو استثارة خبراته للمواقف الامتحانية. (أديب الخالدي، 2002 : 121)

ويعد قلق الامتحان ظاهرة منتشرة بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، حيث أكدت العديد من نتائج الدراسات انتشار ظاهرة قلق الامتحان طلاب المدارس والجامعات الأمر الذي يؤدي إلى تسرب الكثير من الطلاب بصورة واضحة، فقد أشارت نتائج دراسة

"محمد جودة" (1996) إلى أن (86.6%) من طلاب الجامعة يعانون من مستوى مرتفع من قلق الامتحان. (مصطفى خليل، 2011: 01)

كما أوضحت نتائج دراسة اعتدال حسنين (1996) أن (60%) من الطلاب الذين يعانون من مستوى مرتفع من قلق الامتحان تسربوا بينما قلت نسبة التسرب لدى الطلاب منخفضي قلق الامتحان وهذا يعني أن هذا الأخير يعد موقفا ضاعطا لا يستطيع الفرد تحمله أو أنه يسبب معاناة يشعر الفرد بالعجز تجاهه .

(مصطفى خليل، 2011: 01)

إلى الخوف من عدم النجاح وعدم الشعور بالكفاءة. ويؤكد عبد الرحيم بخيت (1989) أن قلق الامتحان يمثل جانبا من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الامتحان ، وهو يعبر عن مشكلة نفسية انفعالية ذاتية مؤقتة غير ثابتة يمر بها الطلاب خلال فترة الامتحانات تتمثل في الخوف من المجهول ومن الشيء غير المتوقع حدوثه ، إضافة

(مصطفى خليل، 2011: 01)

ومن خلال هذا العرض نلاحظ أن قلق الامتحان قد يؤثر على فعالية الذات لدى الطلبة الجامعيين ،حيث نجد أن الطالب في هذه المرحلة يطمح لأشياء كثيرة وجديدة مثل الدراسات العليا (الدكتوراه) والحصول على مكانة اجتماعية لائقة من أجل تأكيد ذاته ولكي يحقق ذلك يجب أن يكون ذو فعالية ذات عالية .

وانطلاقا مما ذكرناه ونظرا لأهمية الموضوع فإننا من خلال بحثنا نريد معرفة العلاقة بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين، وذلك خلال الإجابة على سؤال إشكاليتنا المصاغة كما يلي: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي ؟

وفي ضوء إشكالية البحث وفي ضوء المعطيات النظرية وما كشفت عنه البحوث والدراسات السابقة يمكن أن نبني تساؤلاتنا على الشكل التالي.

1- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص متغير فعالية الذات لدى الطالب الجامعي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص متغير قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي؟

2- فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات بين الجنسين لدى الطالب الجامعي.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين الجنسين لدى الطالب الجامعي.

2- أهمية البحث:

يهدف بحثنا إلى الكشف عن عامل نفسي مهم في حياة الفرد ،هي فعالية الذات وعلى ظاهرة منتشرة في المحيط الجامعي ألا وهي قلق الامتحان وما تثيره للطلاب من ظهور مشاعر الخوف والقلق وأسبابه الحقيقية لكون هذا الموضوع يمس أغلبية الطلبة.

3- أهداف البحث:

يهدف بحثنا هذا إلى:

- الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي ومدى وجود الفروق بين الجنسين فيما يخص فعالية الذات وقلق الامتحان .
- تحديد الأسباب التي تتحكم في ظاهرة قلق الامتحان وفعالية الذات في المحيط الجزائري لتجسيد معطيات الدراسة في الواقع من أجل التخفيف من حدّة انتشار هذه الظاهرة .

4- تحديد المفاهيم الأساسية:

4-1- فعالية الذات :

4-1-1- اصطلاحا:

يعرّف باندورا (Bandura)(1977) فعالية الذات بأنها: " أحكام وتوقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتتعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة في الأداء والجهد المبذول ومواجهة صعوبات وانجاز السلوك. (سعد العبدلي، 2009: 31)

4-1-2- إجرائيا:

فعالية الذات في بحثنا هي النتائج التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على مقياس فعالية الذات الأكاديمية المستخدمة في الدراسة .

4-2- قلق الامتحان:

4-2-1 اصطلاحا:

عرّف حامد عبد السلام زهران قلق الامتحان بأنه "ارتباك الامتحان وتوتر أداء الامتحان واضطراب اخذ الامتحان". (حامد عبد السلام زهران، 2000:184)

4-2-2 - إجرائيا:

هو مجموعة الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد عبد السلام زهران.

4-3- الطالب الجامعي:

4-3-1- اصطلاحا:

قد اتفق الدكتور فيضل دليو وزملائه على أن الطالب الجامعي هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءاته العلمية بالانتقال من مرحلة الثانوية أو مرحلة التكوين المهني أو الفني العالي إلى الجامعة، تبعا لتخصصه الفردي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك.

(صلاح الزرو التميمي وآخرون، 2009: 17)

4-3-2 - إجرائيا:

من خلال بحثنا يمكن أن نقول أنّ الطالب الجامعي هو ذلك الشخص الذي يدرس بالقطب الجامعي تامدة الملحق بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العلوم الطبيعية والحياة وكلية الهندسة دون مراعات الجنس السن، أو التخصص وسنوات الدراسة في الليسانس أو الماستر أو الدكتوراه .

6 . الدراسات السابقة :

يعد الإطلاع على الدراسات السابقة من أهم مراحل البحث ،ذلك لأنها تعين الباحث على تحديد أهدافه وصياغة تساؤلاته وانتقاء أدوات بحثه وتحديد فرضياته ،اعتمادا على النتائج التي توصل إليها الباحثون وفي ضوء ما قيل سوف نعرض فيما يلي بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع بحثنا ،الأجنبية منها والعربية وذلك من خلال محورين هما:

1 . الدراسات التي تناولت فاعلية الذات :

1.1 الدراسات الأجنبية :

1 - دراسة جورتن Gorton(1995):

قام جورتن Gorton بدراسة تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بكل من فاعلية الذات وتقدير الذات والقدرة على تحديد الأهداف ،وطبقت الدراسة على عينة قوامها (27) طالبا وطالبة من طلاب جامعة ولاية "أريزونا" ،طبق عليهم مقياس المعاملة الوالدية لأولسون وآخرين(1992) ومقياس تقدير الذات لروزينبيرج Rosenberg(1985) وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التماسك الأسري والقسوة والضبط الوالدي وبين كل من فاعلية الذات وتقدير الذات والقدرة على تحديد الأهداف . (الجاسر،2007: 70)

2- دراسة لورين ماسون Lauren Mason (2004) :

قامت لورين ماسون Lauren Mason بدراسة تناولت التعلق بالوالدين والعلاقة مع الوالدين وإدراك القبول الوالدي وعلاقتهم بفاعلية الذات والقلق والاكتئاب لدى طلاب

الجامعة وقد تم تطبيق الدراسة على (202) طالبا وطالبة طبق عليهم مقياس التعلق لإرمسدن وجرينبيرج **Armsden & Greenberg**، ومقياس العلاقة بالوالدين لباركر، وتبلنج، وبروان **Brown, Tupling, Paret** ومقياس أساليب المعاملة الوالدية لبوري **Buri** ومقياس فاعلية الذات لشرير وآخرين، ومقياس القلق لسيلبرجر وغورث ولشين **Spielberger, Gorsuch & Lushene** ومقياس الاكتئاب لبك **Beck**.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من التعلق الآمن بالوالدين والعلاقة المثالية مع الوالدين وأسلوب القبول الوالدي وفاعلية الذات، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التعلق غير الآمن بالوالدين والقلق والاكتئاب. ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التعلق غير الآمن بالوالدين وفاعلية الذات. (الجاسر، 2008 : 71)

3- دراسة ماريون بورك **Marion Burek (2005)**:

اهتمت ماريون بورك **Marion Burek** بدراسة أساليب المعاملة الوالدية والمساندة الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلاب وطالبات الجامعة تتراوح أعمارهم بين (25- 27) سنة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من فئات عمرية مختلفة في فاعلية الذات لصالح الفئة العمرية الأكبر سنا. (الجاسر، 2008 : 72)

1. 2. الدراسات العربية :

1 - دراسة عواطف صالح (1994):

قامت عواطف صالح بإجراء دراسة عنونها التنشئة الوالدية وعلاقتها بفاعلية الذات وتكونت العينة من (218) من المراهقين من الجنسين، بواقع (105) من الذكور و113

من الإناث)، تتراوح أعمارهم بين (12- 18) عاما ،بمتوسط عمري قدره (12) عاما وانحراف معياري قدره (0,540)، طبقت عليهم مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد عبد الرحمان والمغربي(1989)، ومقياس فاعلية الذات من إعداد الباحثة وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من التسامح والتعاطف والتوجيه من قبل الأم والأب والفاعلية الذاتية للمراهقين ،بينما توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة للأم المتمثلة في الرفض والإذلال والإشعار بالذنب وفاعلية الذات كما توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة للأب المتمثلة في الحماية الزائدة والإشعار بالذنب وفاعلية الذات. (الjasر، 2008: 70)

2 - دراسة صابر عبد القادر (2003):

قام صابرعبد القادر بفحص العلاقة بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين تراوحت أعمارهم بين (13- 19) سنة ،بمتوسط عمري قدره (18، 15) عاما وانحراف معياري قدره (1,33) ،ولقد استخدم الباحث مقياسي فاعلية الذات وأساليب التفكير المستخدمة في صنع القرار لدى المراهقين من إعداده وانتهت الدراسة إلى النتائج التالي:

1- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وأساليب التفكير الخمسة المستخدمة في صنع القرار . (الjasر ، 2008 : 71) .

3- دراسة سعيد أسوا (2005):

قام سعيد أسوا بدراسة عن أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات للطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي في توكيد الذات إضافة إلى التعرف على أثر توكيد الذات في تنمية الذات لدى الطلبة ذوي القلق

الاجتماعي ،من طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية ،تكونت العينة من(16) طالبا وطالبة لديهم شعورا عاليا بالقلق الاجتماعي وفاعلية ذات منخفضة ،وتم تطبيق الأدوات التالية :مقياس فاعلية الذات ،مقياس القلق الاجتماعي وقد تم إعداده من قبل الباحث ومن خلال تحليل البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة على مايلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أفراد المجموعة التجريبية .

- وجود ارتباط عكسي بين فاعلية الذات والقلق الاجتماعي.

2 - دراسات تناولت قلق الامتحان.

2-1- الدراسات الأجنبية:

1 - دراسة برسون (1950) :

قام برسون ببحث حول قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي ،واستنتج أنّ الأسباب العميقة لقلق الامتحان تكمن في الإحساس بالخوف من الرسوب عند اقتراب موعد الامتحانات وفي نفس الوقت قد لا يؤثر قلق الامتحان في الحالات العادية على الأداء. (أحمد عبد الخالق، 1987، 115)

2 . دراسة موريس وليبرت (1967):

استخدم الباحثان موريس وليبرت تقنية العامل للتعرف على الأبعاد التي يتكون منها قلق الامتحان ،وذلك من خلال دراسة المقاييس الخاصة بهذا المتغير ،وتوصلا إلى أنه بعدين أطلقا على البعد الأول اسم الانشغالية والبعد الثاني اسم الانفعالية وهي الاستجابة الفيزيولوجية المصاحبة لها والتي تظهر على شكل أعراض جسمية مثل تقلص المعدة

مثلا ، وأنّ هذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه بعض الدراسات في كون التمرکز حول الذات أو الانشغال بالمهمة تمثل الاستجابات الأساسية التي تشير إليها وضعية الامتحان .

(حداد نسيمه ، 2001 : 96)

3- دراسة روبييرتا (1983) :

قامت روبييرتا بدراسة بعنوان خفض قلق الامتحان لعينة من طلبة جامعة السود ، هدفت هذه الدراسة للتحقق من فعالية العلاج العقلاني الانفعالي والتحصين التدريجي لإزالة الحساسية في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلبة جامعة السود استخدمت في الدراسة المنهج التجريبي على عينة قوامها (25) طالبا من جامعة السود وذلك باستخدام مقياس قلق الامتحان لسيلبرجر والبرنامجين الإرشاديين (الأول وفق نظرية العلاج الانفعالي والثاني مستند لنظرية التحصين التدريجي لإزالة الحساسية) .

وتوصلت الدراسة إلى فعالية كل من البرنامجين الإرشاديين (العلاج العقلاني الانفعالي والعلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية) ، نظرا لوجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في قلق الامتحان ببعديه (الانزعاج والانفعالية) ، كما توصلت إلى أنّ العلاج العقلاني الانفعالي أكثر فعالية من العلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية . (عبد الناصر غربي، 2014 : 133)

2 - 2- الدراسات العربية :

1 . دراسة السنباطي مصطفى وآخرون (2009) :

قام السنباطي مصطفى بدراسة بعنوان دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة بغزة ، حيث هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الانجاز وقلق الاختبار والتعرف على طبيعة

العلاقة بين دافع الانجاز والثقة بالنفس ،بالإضافة إلى محاولة معرفة ما إذا هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في دافع الانجاز ، درجة قلق الاختبار والثقة بالنفس .

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي على عينة عشوائية من (300) طالبا و(300) طالبة في الثانوية العامة بغزة، وباستخدام اختبار الدافع للانجاز الأطفال والراشدين ،مقياس الثقة بالنفس ومقياس قلق الاختبار ،وتمت معالجة البيانات بواسطة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ،معاملات الارتباط (ألفا كرومباخ ،سبيرمان ،بيرسن)، إضافة إلى اختبار "ت" .

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز وقلق الاختبار وعدم وجود علاقة ارتباطية بين دافع الانجاز والثقة بالنفس، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من دافع الانجاز لصالح الإناث ،قلق الامتحان لصالح الإناث والثقة بالنفس لصالح الإناث كذلك .

(عبد الناصر غربي، 2014: 143)

2 - دراسة الخزي ، فهد عبد الله (2013) :

قام الباحث بدراسة تحت عنوان أثر قلق الاختبار على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الالكترونية، على عينة تكونت من (235) طالبا وطالبة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ،على عينة تكونت من(235) طالبا وطالبة تم اختبارهم بطريقة عنقودية عشوائية ،وذلك باستخدام الاختبار التحصيلي، استبانة قلق الاختبار الالكتروني وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات ،النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون ،معامل ألفا كرومباخ ،اختبار "ت" .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ قلق الاختبار لدى الطلاب يقع في المستوى المتوسط ووجود فروق بين الطلاب الذين سبق لهم التدريب على الحاسوب وبين الطلاب الذين لم يتدربوا على الحاسوب في درجة القلق من الاختبار الالكتروني .

كما توصلت إلى وجود فروق بين الطلاب ذوي الخبرات المختلفة مع الحاسوب في درجة القلق من الاختبار الالكتروني . (عبد الناصر غربي، 2014: 147)

3 - دراسة الرواد، ذيب محمد إبراهيم - محمد نزيه حمدي (2014) :

قام الباحثون بدراسة بعنوان تطوير برنامج جشطالتي والآخر عقلي انفعالي واستقصاء فاعليتهما في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة .

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامجين إرشاديين ،أحدهما جشطالتي والآخر عقلي وانفعالي واستقصاء فاعليتهما في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة ،واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ،على عينة مكونة من (59) طالبا وطالبة من مستوى البكالوريوس ،تم توزيعهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة)، بحيث تعرضت المجموعة التجريبية الأولى (20) فردا لبرنامج إرشادي جشطالتي والمجموعة التجريبية الثانية (19) لبرنامج إرشادي عقلي انفعالي ،والمجموعة الضابطة (20) لم تتعرض لأي معالجة وقد قدم تطبيق مقياس القلق (الحالة - السمة) لسبيلبرجر. وتمت معالجة البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي وتحليل التباين المشترك .

وتوصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس حالة القلق بين المجموعة التي تدرت على استخدام أساليب الإرشاد الجشطالتي والمجموعة الضابطة ،وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس حالة القلق بين المجموعة التي تدرت على أساليب

الإرشاد العقلي الانفعالي والمجموعة الضابطة، في حين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على مقياس سمة القلق .

كما توصلت الدراسة لوجود فروق دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين على مقياس حالة القلق وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما على مقياس سمة القلق، ووجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين على المقياسين المستخدمين، تعزي لاختلاف النوع الاجتماعي .

لقد تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع فعالية الذات وقلق الامتحان وتعددت، سواء منها العربية أو الأجنبية واكتفينا بذكر البعض منها فقط، نظرا لكثرة الباحثين الذين تناولوا هذا الموضوع سواء في شكل رسائل ماجستير، أطروحات دكتوراه وغير ذلك من الدراسات الميدانية .

ولقد تنوعت أهداف الدراسات السابقة، فنجد أن بعض منها هدف إلى دراسة متغير فعالية الذات مع عدة متغيرات، وتوصلت إلى نتائج مختلفة .

وكذلك الدراسات التي تناولت قلق الامتحان، فلاحظنا أن هناك عدة دراسات تناولت الموضوع مع متغيرات عديدة .

خلاصة:

لقد تعرضنا في هذا الفصل المنهجي، إلى أهم الخطوات التي قادتنا إلى فتح أبواب النقاش لهذا الموضوع بحيث حددنا مختلف الدراسات التي كانت لها علاقة بموضوع فعالية الذات وقلق الامتحان ببعض المتغيرات الأخرى.

الفصل الثاني: فعالية الذات

. تمهيد

- 1 - تعريف فعالية الذات .
 - 2 - أنواع فعالية الذات .
 - 3 - نظرية فعالية الذات لباندورا .
 - 4 - خصائص فعالية الذات .
 - 5 - مصادر فعالية الذات .
 - 6 - توقعات فعالية الذات .
 - 7 - أبعاد فعالية الذات .
 - 8 - علاقة فعالية الذات ببعض المفاهيم الأخرى .
 - 9 - العوامل المؤثرة في فعالية الذات .
 - 10 - التحليل التطوري لفعالية الذات .
 - 11 - الخصائص العامة لذوي فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة .
 - 12 - آثار فعالية الذات .
- . خلاصة

تمهيد:

إن موضوع فعالية الذات يشير إلى اعتقاد الفرد الشخصي بقدرته على انجاز أهدافه ومهامه وثقته بقدراته وإمكاناته، حيث تعتبر من أهم العوامل الدافعية المؤثرة في سلوك الفرد وتحديدًا خلال عملية التعلم، فكلما زادت فعالية الذات زادت قدرة التلاميذ على المثابرة في انجاز أهدافهم، ومواجهة العقبات التي تعترضهم، وبالتالي زادت ثقتهم على النجاح والتفوق.

وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى: تعريف فعالية الذات، أنواع فعالية الذات، نظرية فعالية الذات، خصائص فعالية الذات، مصادر فعالية الذات، توقعات فعالية الذات، أبعاد فعالية الذات، علاقة فعالية الذات ببعض المفاهيم الأخرى، العوامل المؤثرة في فعالية الذات، التحليل التطوري لفعالية الذات، الخصائص العامة لذوي فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة وأثار فعالية الذات وأخيرًا خلاصة للفصل.

1 . تعريف فعالية الذات :

انبثق مصطلح فعالية الذات من نظرية باندورا (Bandura) في التعلم الاجتماعي المعرفي، وذلك من خلال مفاهيم ومبادئ عامة عن تنظيم الذات وهي الآلية الثانية في عملية التعلم التي تشكل مع العمليات الابدالية والعمليات المعرفية.

(حمدي الفرماوي، 1990 : 09)

وقد عرّف باندورا (Bandura) (1977) فاعلية الذات على أنها: "أحكام الفرد وتوقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول لمواجهة الصعوبات وإنجاز السلوك

(محمد كاظم محمود وآخرون، 2000 : 04)

حسب سعيد أسوا فعالية الذات هي: "اعتقاد الفرد بخصوص قابليته على أدائه لسلوكيات معينة والتي تؤدي الى نتائج متوقعة والناجمة عن مبادرة الفرد والجهد الذي يبذله للوصول إلى تلك النتائج". (سعيد أسوا، 2005 : 15) .

وقد عرفها كيرتش (kirsch) على أنها ثقة الشخص في قدراته في إنجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز.

أما سايرز وآخرون (Sayers et al) (1987) فقد عرفوها على أنها مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية، وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، أي أن فعالية الذات العامة هي فعالية الذات المهمة لأنها محددة وتعمم في مواقف أخرى .

وعرّف مايو و آخرون (Mayou & al) (1996) فعالية الذات على أنها: "قناعة الفرد بمدى وجود القدرة لديه على أداء سلوكيات معينة". (حمدي وآخرون، 2000: 45) وحسب هيام صابر فإن فعالية الذات تعكس معتقدات الطلاب حول قدرتهم على النجاح في مجالات معينة ". (هيام صابر، 2012 : 154)

أما كمال أحمد الإمام الشناوي فإنه يرى أن فعالية الذات ليست فقط تقدير قدرة الفرد لكنها تتمثل في المعتقدات التي يطورها الفرد بخصوص قدرته لإكمال مهمة بنجاح وتطور نتيجة العلاقة الوثيقة الثلاثية بين البيئة وسمات الشخصية والسلوك حيث تؤثر في إكمال المهمة وإجراء العمل أو إجراء المشاركة بنشاط. (كمال الشناوي، 2006 : 482) هي أيضا ميكانزم لشرح سلوك الفرد، وتعرف بإدراك الشخص لقدراته على أداء السلوك ويلاحظ أنّ المستوى المرتفع من فعالية الذات يرتبط بمفهوم الذات الايجابي .

(كمال الشناوي، 2006 : 477)

تشير فعالية الذات إلى إدراك الفرد لكفاءته الشخصية في التعامل بفعالية مع مختلف المواقف الضاغطة ،حيث أنّ فعالية الذات يمكن أن تعمم من مجال إلى آخر .

2- أنواع فعالية الذات :

2-1- الفعالية القومية :

الفعالية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها كانتشار التكنولوجيا الحديثة، والتغيير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات ،وأیضا الأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيش في الداخل كما أنها تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات على أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية أو بلد واحد . (جابر عبد الحميد، 1990: 477)

ارتباط الفعالية القومية بإحدى الأحداث التي تجري في أي مجتمع من المجتمعات وهي التي لا يستطيع أي مواطن السيطرة عليها تعود بالتأثير السلبي للمجتمع كالتغيير الاجتماعي وانتشار التكنولوجيا الحديثة ذلك لأنها تعمل على اكسابهم أفكار ومعتقدات على مجتمعهم.

2-2- الفعالية الجماعية :

هي اعتقاد مجموعة من الأفراد أنها تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها.

ويشير باندورا (Bandura) إلى أن الأفراد الغير المنعزلين اجتماعيا عن غيرهم في المجتمع، عند مواجهتهم للمشكلات والصعوبات تتطلب منهم جهود جماعية ومساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفعاليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه.

ففريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته على الفوز على الفريق المنافس يصبح لديه بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح. (السيد محمد أبو هاشم، 1994: 24)

الفعالية الجماعية تعمل على تحقيق الهدف المراد وعلى تنمية القدرات وأيضا ليس عليهم أن يكونوا منعزلين عن غيرهم من المجتمع.

2-3- فعالية الذات العامة :

نعني بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر في سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات

الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به. (نيفين عبد الرحمن، 2010: 65).

فعالية الذات العامة هي إمكانية أداء السلوك بنتائج ايجابية ومرغوبة في موقف معين للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه.

2-4- فعالية الذات الخاصة:

يقصد بها أحكام الأفراد الخاصة و المرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد كالرياضيات (الأشكال الهندسية) ،أو في اللغة العربية،(الإعراب- التعبير).

(السيد محمد، 1994: 58)

إن فعالية الذات الخاصة هي مجموع القدرات الخاصة بالأفراد في أي نشاط محدد.

2-5- فعالية الذات الأكاديمية :

يشير هذا النوع إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسات المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر ببعدها من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي ،وكذا عمر الدارسين، وأيضاً مستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي.

(محمد سامي، 2004: 51)

إن حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي له ردود وأداء جد هام لإدراك الفرد لمختلف قدراته.

3 - نظرية فعالية الذات لباندورا:

يشير باندورا (Bandura) (1986) في كتابه أسس التفكير والأداء إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، بأنّ نظرية فعالية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها والتي أكدّ فيها أنّ الأداء الإنساني يمكن أن يفسّر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية، الشخصية والبيئية وفي ما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

* يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فعالية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال، من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

* إنّ معظم أنواع السلوك لها هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

* يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك .

* يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية والتي بدورها تؤثر على السلوك كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك .

* يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها والتعلم عن طريق الملاحظة يقل بشكل كبير من التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة والتي لا يمكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة .

* إنّ كل من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز ،التفكير المستقبلي ،التأمل الذاتي والتنظيم الذاتي والتعلم بالملاحظة) ،هي نتيجة لتطور الميكانيزمات والبنية النفسية العصبية المعقدة ،حيث يتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة .

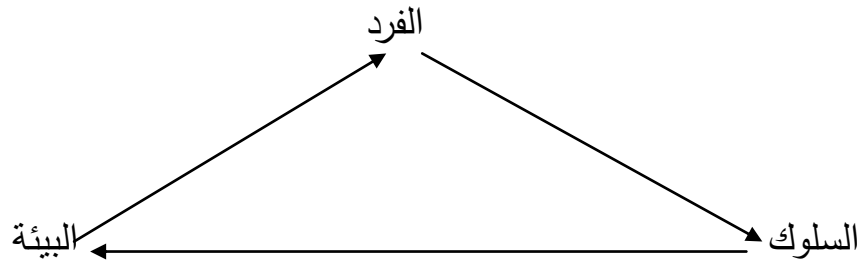
* يتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية(معرفية ،انفعالية وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة ،فالأفراد يستجوبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن يؤثر أيضا على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم إفتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية .

ويوضح الشكل رقم (1) (ص28) مبدأ الحتمية المتبادلة وبالرغم من أنّ هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلى أنها ليست بالضرورة أن تحدث في وقت متزامن أو أنها ذات قوة متكافئة وتهتم نظرية فاعلية الذات بشكل رئيسي بأثر العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية ،ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة .

وتؤكد نظرية فعالية الذات على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته ،ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يملكها .

ويرى باندورا (Bandura) أنّ الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج المعلومات المتنوعة والمتعلقة بقدراتهم وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات وبالتالي يمتلكون التوقعات المتعلقة بالفعالية الذاتية للقدرات الخلاقة والاختيار المحدد للأهداف والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف والإصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية. (سعد بن حامد، 2009: 33)

شكل رقم (1) : يمثل مبدأ الحتمية المتبادلة



(Bandura ,1986 :39)

3_ خصائص فعالية الذات :

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات وهي :

- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته.
- ثقة الفرد في النجاح عند أداء عمل ما.
- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في الموقف.

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

- إن فعالية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

- تتحدد فعالية الذات بالعديد من العوامل كصعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول ومدى المثابرة.

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

وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فعالية الذات الايجابية للتنمية والتطوير وذلك بزيادة الخبرات التربوية المناسبة. (نيفين عبد الرحمن، 2010: 67).

من أهم خصائص فعالية الذات أنها تعمل على تنمية ثقة الفرد في مختلف قدراته لهدف النجاح كما أنها تحدد مستوياته وأيضا ترتبط بالتوقع والتنبؤ.

5_ مصادر فعالية الذات :

5-1- الانجازات الأدائية :

يقصد بها التجارب والخبرات التي يقوم بها الفرد ويذكر باندورا Bandura أن هذا المصدر له تأثير خاص لأنه يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها الفرد فالنجاح عادة يرفع توقعات فعالية الذات، وبينما الإخفاق المتكرر يخفضها وبعد أن يتم تحقيق فعالية الذات مرتفعة من خلال النجاحات المتكررة فإن الأثر السلبي للفشل العارض عادة ما

تتناقص، بل إن الإخفاقات العارضة يتم التغلب عليها من خلال الجهود الدعوية ويمكن أن ترفع الدافعية الذاتية، كما يمكن لفعالية الذات أن تعمم إلى مواقف أخرى سبق وإن كان الأداء فيها ضعيفا لانعدام الفعالية الذاتية.

ويضيف باندورا **Bandura** أن تغير الفعالية الذاتية للأفراد من خلال الإنجازات الأدائية يعتمد على الإدراك المسبق للقدرات الذاتية، وصعوبة المهمة المدركة، ومقدار الجهد المبذول وحجم المساعدات الخارجية والظروف التي تحيط بعملية الأداء، والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات بمعنى أن الإخفاقات إذا حدثت قبل الشعور بالفعالية فإنها تقلل من هذا الشعور والأسلوب الذي يتم به تنظيم وبناء الخبرات معرفيا في الذاكرة. (الجاشر، 2007: 33).

ومنه الإنجازات الأدائية هي مجموعة الخبرات التي يقوم بها الفرد، نجاحها يعمل على رفع توقعات الفعالية وإخفاقاتها يعمل على تخفيضها .

ومما أكده باندورا (**Bandura**) صحيح فيما يخص أن الإنجازات الأدائية في تغييرها تعتمد حقيقة على الإدراك المسبق للقدرات الذاتية وصعوبة المهمة المدركة، وعلى مقدار الجهد المبذول.

5-2 - الخبرات البديلة :

تشير إلى الخبرات الغير المباشرة التي يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة ويطلق على ذلك التعلم بالنموذج من خلال ملاحظة الآخرين.

إن الخبرات البديلة هي ذلك المصدر الذي ينتج عن طريق الملاحظة للآخرين فيما يخص نشاطاتهم ومهامهم أيضا.

5-3- الإقناع اللفظي :

يذكر باندورا (Bandura) أن الإقناع اللفظي يعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد ومعلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من التعريف في أداء الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، وأن الإقناع الاجتماعي له دور مهم في تقديم الإحساس بالفعالية الشخصية.

وبالرغم أن الإقناع الجماعي وحده يملك حدودا معينة لخلق حس ثابت بالفعالية الذاتية لكنه يمكن أن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي، فالأفراد الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي بأنهم يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف الصعبة ويتلقون المساعدة للقيام بأداء ناجح يستطيعون أن يبذلوا جهدا عظيما أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط ومع ذلك فإن وجود الإقناع اللفظي وحده دون تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال يؤدي غالبا إلى الفشل الذي يضعف الثقة بالمقنع ويقود الفعالية الذاتية المدركة للمتلقي للإقناع وبالتالي فإن هناك علاقة تفاعلية وفي نفس الوقت مستقلة للآثار اللفظي على فعالية ذاته. (الjasر، 2008 : 32).

فالإقناع اللفظي هو جميع المعلومات التي تأتي للفرد لفظيا ،كما أنه يحتاج إلى تهيئة الظروف الملائمة لأداء جد فعال وأن لا يؤدي إلى الفشل، الذي يؤدي بنفسه إلى ضعف الثقة بالمقنع.

5-4- الحالة الفسيولوجية والانفعالية :

إن الطريقة الرابعة لتعديل المعتقدات الذاتية عن الفعالية نجدها تتمثل أو تظهر في تقليل ردود الأفعال الشديدة التي يصدرها الأشخاص فضلا عن تعديل ميولهم الانفعالية

السلبية وتفسيراتهم السلبية لأحوالهم البدنية، ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن خطورة رد الفعل الانفعالي والبدني ليست هي العامل الحاسم إنما كيفية إدراك رد الفعل هذا وتفسيره فالأشخاص الذين نجدهم يمتلكون إحساسا مرتفعا بالفعالية هم القابلين لتفسير انفعالاتهم على أنها عامل منظم وميسر للأداء في حين أن الأشخاص الذين يشكون في قدراتهم يعتبرون مثل هذه الانفعالات على أنها عوائق للأداء. (هيام صابر، 2012: 165)

الحالة الفسيولوجية وردود الانفعالية الجيدة تعمل على تحقيق الأداء المرغوب فيه ذلك لأن هناك فرق شديد بين من لديه إحساسا مرتفعا بالفعالية ومن لديه إحساسا منخفضا بالفعالية.

6_ توقعات فعالية الذات :

يؤكد باندورا (Bandura) على وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فعالية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك وهما : التوقعات الخاصة بفعالية الذات والتوقعات المتعلقة بالنتائج. (الجاسر، 2007: 31، 32).

6-1- التوقعات المرتبطة بفعالية الذات :

تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد الفرد على تحديد ما إذا كان قادرا على القيام بسلوك معين، في مهمة معينة، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

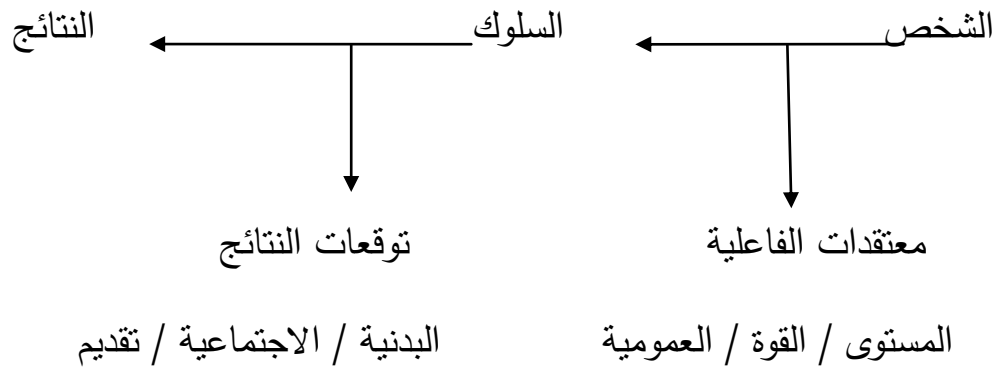
ومنه توقعات فعالية الذات أنها تتمثل في مدى إمكانية الفرد على القيام بأي مهمة كانت، كما بإمكانه لسلوكه هذا التغلب على أي عائق قد يصيبه.

6-2- التوقعات الخاصة بالنتائج :

يعني بها الاعتقاد بأن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة في حين أن التوقعات الخاصة بفعالية الذات مرتبطة بشكل واضح وبالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية. ومنه تأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال، أين تعمل التوقعات الايجابية كبواعث في حين تعمل التوقعات السلبية كالتالي :

- 1 - الآثار البدنية والسلبية التي ترافق السلوك: وتتضمن الخبرات الحسية السارة والألم.
- 2 - الآثار الاجتماعية السلبية والايجابية : إن الآثار الايجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كتعبيرات الانتباه والموافقة والتقدير الاجتماعي والتعويض المادي ومنح السلطة. أما الآثار السلبية فنجدها تشمل عدم الموافقة والرفض الاجتماعي والنقد، كذا الحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات.
- 3 - ردود الفعل الايجابي والسلبى للتقييم الذاتي لسلوك الفرد :فتوقع التقدير الاجتماعي والأفراد والتكريم والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفوق في حين أن توقع خيبة أمل للآخرين وفقدان الدعم ونقد الذات يقدم مستوى ضعيف من الأداء.

شكل رقم (2): توقعات فاعلية الذات وتوقعات النتائج



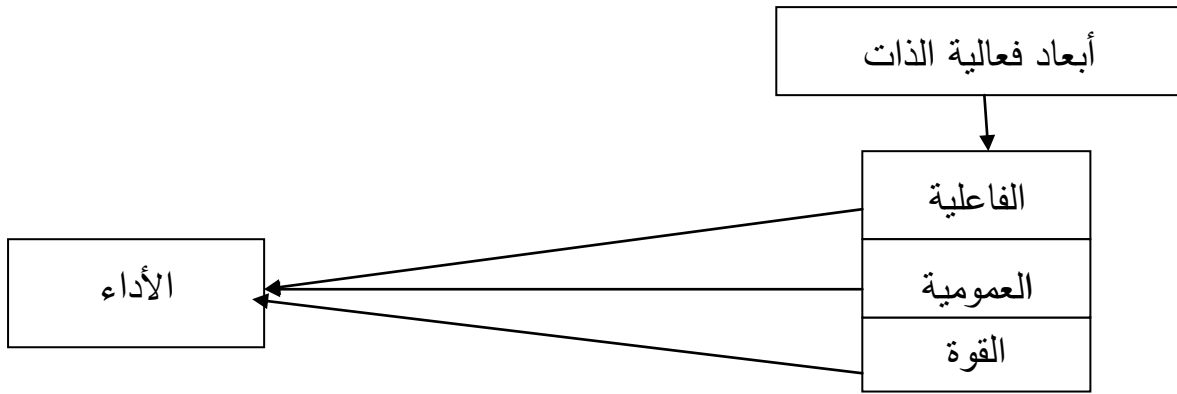
(نيفين عبد الرحمن، 2010: 47)

إذن التوقعات الخاصة بالنتائج تنتج بسبب الانخراط في تحديد سلوك معين وهي تأخذ ثلاثة أشكال خاصة بها.

7_ أبعاد فاعلية الذات:

حدد باندورا (Bandura) ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات تتغير تبعاً لها ويبين الشكل الموالي هذه الأبعاد وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد :

شكل رقم (3): أبعاد فاعلية الذات عند "باندورا" (Bandura):



(نيفين عبد الرحمن المصري، 2011: 49)

7-1- الفاعلية :

والتي تعني فيها مستوى دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف ذلك المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف. (عطاف أبو غالي، 2012: 620).

كما أنّ قدر الفاعلية هي مجموع القدرات والدوافع الخاصة بكل فرد لأداء أي موقف

معين.

7-2-العمومية :

يقول باندورا (Bandura) أنّ العمومية هي انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة فالأفراد غالبا ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها. (نفين عبد الرحمن، 2011: 50)

وتختلف درجات العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة، وسائل التعبير عن الإمكانية السلوكية، المعرفية، الانفعالية والخصائص الكيفية للموقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك. (فتحي الزيات، 2001: 51)

ويبين باندورا (Bandura) أنّ العمومية تتحدد من خلال مجالات، الأنشطة المتسعة مقابل الأنشطة المحددة وتختلف وفقا لاختلاف عدد من الأبعاد أهمها درجة تشابه الأنشطة والطرق التي تعبّر عن الإمكانات أو القدرات ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك. (نفين عبد الرحمن، 2011: 50)

أي أنّ الفاعلية هي انتقال التوقعات الفاعلة إلى مواقف متشابهة وانطباعات الآخرين وهي تختلف من عموميتها، كما أن التفسيرات الوصفية وخصائص الشخص تؤثر في ذلك.

7-3 - القوة :

ويذكر باندورا (Bandura) أنها تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة ويؤكد على قوة توقعات فاعلية الذات التي تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف.

وفي هذا الصدد يؤكد باندورا (Bandura) أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح كما يذكر أيضا أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم من أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة.

(سعد بن حامد، 2009: 38)

هناك فرق كبير بين من لديه قوة فعالة وبين من ليس له، فمن يمتلك هذه القوة بإمكانه المثابرة وبذل الجهد الكبير لأداء موقف معين ويؤدي ذلك إلى تحقيق النجاح وبلوغ الهدف المراد.

8- علاقة فعالية الذات ببعض المفاهيم الأخرى :

8-1- فعالية الذات ومفهوم الذات:

أكدت الدراسات التي تناولت موضوع مفهوم الذات أنه يعد حجر الزاوية في الشخصية ومفهوم الذات أصبح الآن ذا أهمية بالغة ويحتل في هذه الأيام مكان القلب في التوجيه والإرشاد النفسي وفي العلاج المتمركز حول العميل أي المتمركز حول الذات .

(محمد حامد زهران، 2001: 26)

كما يعرف محمد أحمد إبراهيم غنيم أن مفهوم الذات تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقسيمات بالذات ويعتبره الفرد تعريفا نفسيا لذاته ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المسبقة المحددة الأبعاد للعناصر المختلفة بالنسبة لكيونته الداخلية أو الخارجية وتشمل هذه العناصر:

- الذات المدركة: وهي جميع المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو.

- الذات الاجتماعية: وهي المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي تعتقد أن الآخرين يتصورونها والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

- الذات المثالية: وجميع المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون. (محمد أحمد إبراهيم غنيم، 2001: 45، 77)

إن مفهوم الذات وظيفتها تظهر في الدافعية والتكامل وأيضا في التنظيم فيعمل على تحديد السلوك، أما فعالية الذات فهي لا تحتوي على الشعور بالذات وأن مفهوم الذات هو الأشمل والأعم من فعالية الذات ومفهوم الذات لديه الكفاءة والشعور بالذات في السلوكيات التي يؤديها الفرد.

هناك اختلاف بين كل من فعالية الذات ومفهوم الذات فمفهوم الذات يحتوي على الشعور الذي هو الأساس الحقيقي عند الفرد وذلك لإدراك ومعرفة ذاته كما أنه الأعم والشامل بالنسبة لفعالية الذات كما له خصائص جد هامة التي تخص جميع معارفها وهي الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية بينما فعالية الذات فهي لا تحتوي على الشعور بالذات.

8-2- فعالية الذات و تقدير الذات:

يعرف روزنبرغ (Rosenberg)(1978) أن تقدير الذات هو اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أم موجبة نحو نفسه" أي أن تقدير الذات المرتفع معناه أن الفرد يعتبر نفسه ذات قيمة وأهمية بينما تقدير الذات المنخفض يعني عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته. (محمود عكاشة، 1990 : 220).

ويعرف أيضا **عبد الرحيم بخيت** أن تقدير الذات هو: "مجموع الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، فهو حكم الشخص تجاه نفسه وقد يكون هذا الحكم بالموافقة و الرفض". (**عبدالرحيم بخيت، 1985 : 220**)

وأشار **صابر عبد القادر** على أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته بينما مفهوم فعالية الذات يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على انجاز الفعل في المستقبل، وأن تقدير الذات يعني بالجوانب الوجدانية والمعرفية وأن مفهوم تقدير الذات وفعالية الذات بعدان هاما لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه و كل واحد يؤثر على الآخر. (**صابر عبد القادر، 2003 : 03**)

كما ترى الباحثة **نيفين عبد الرحمن** أن تقدير الذات تهتم بقياس ذات الشخص الحالية بينما فعالية الذات تهتم بقياس نجاح الفرد المستقبلي.

يتبين من خلال تعاريف الباحثين أن هناك فرق شديد بين من لديه تقدير ذات مرتفع وبين من لديه تقدير ذات منخفض فالذين لديهم تقدير ذات مرتفع تأتي لديهم احتمالات بالنجاح في أي مهام كان وأن هذه الاحتمالات تكون مرتفعة عكس أولئك الذين يرون أنفسهم أقل كفاءة وتأثيرا ونجاحا وقيمة وهم الذين لهم تقدير ذات إجمالي منخفض.

8-3- فعالية الذات وتحقيق الذات :

تعرف **راوية دسوقي** تحقيق الذات على أنه عملية تنمية قدرات ومواهب الفرد، وتفهم وتقبل ذاته. (**راوية دسوقي، 1990 : 32**) .

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

وبينت الباحثة **نيفين عبد الرحمن** أن فعالية الذات تمثل عنصرا كبيرا في العمليات والدافعية وأن مستوى فعالية الذات يمكن أن يحسن أو يعيق دافعية الفرد للتعلم الذاتي فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن الفعالية يختارون المهام لأكثر تحديا ويبدلون جهدا كبيرا في أعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي ويلتزمون بها.

(نيفين عبد الرحمن، 2011، 64)

ومنه أن الفرد الذي توصل إلى جميع أهدافه ورغباته وقد تفهم كل عوائقه وإدراكها حقا، فنستطيع أن نقول هنا أنه قد عمل على تحقيق ذاته.

كما يمكن لفعالية الذات أن تعرقل أو تحسن في نفس الوقت دافعية الفرد للتعلم ذلك إذا كانت فعاليتهم وطموحاتهم مرتفعة حقا.

9 - العوامل المؤثرة في فعالية الذات:

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في فعالية الذات إلى ثلاثة مجموعات :

1-9 - التأثيرات الشخصية: لقد أشار الباحث **زيمرمان (1989)** إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية وهي :

***المعرفة المكتسبة:** و ذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

***الأهداف:** الطالب الذي تركيزه يكون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدم عملية الضغط لأي مرحلة كانت يقال عنهم أنهم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات وأيضا على المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.

***المؤثرات الذاتية:** وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

* التأثيرات السلوكية: وتشمل ثلاث مراحل وهي كالتالي :

- ملاحظة الذات: إذا أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو انجاز أحد الأهداف.

- الحكم على الذات: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم

مع الأهداف المطلوب تحقيقها و هذا يعتمد على فاعلية الذات و تركيب الهدف.

- رد فعل الذات الذي يحتوي على ثلاثة ردود:

* ردود الأفعال السلوكية و فيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.

* ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من إستراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.

* ردود الأفعال الذاتية البيئية و فيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية لعملية التعلم.(رفقة سالم :2008، 28).

9-2- التأثيرات البيئية: لقد أكد "باندورا" (Bandura) (1977) على موضوع

النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية.

إنّ التأثيرات الشخصية تتمثل في مجموع معارف وإدراكات فعالية الذات لدى أي طالب وهي تنظم أربع مؤشرات شخصية تضم المعرفة المكتسبة ،عمليات ما وراء المعرفة الأهداف، المؤشرات الذاتية، التي تتمثل في نقص الدافعية ومستوى طموحه.

أما التأثيرات السلوكية تشمل ثلاثة مراحل ونفهم من ملاحظة الذات مهمة لانجاز

أحد الأهداف والحكم على الذات يحدث عند وجود الاستجابة ورد فعل الذات لديه ثلاثة

ردود نفهم منها التي تعني كيف يمكن الوصول بفضلها إلى حدوث نتيجة لعملية التعلم.

أما في المجموعة الثالثة، فالتأثيرات البيئية من أحد العوامل التي قد تستطيع أن تؤثر في فعالية الذات أين اعتمد باندورا على موضوع النمذجة.

10- التحليل التطوري لفعالية الذات :

يرى "باندورا" (Bandura) أن الفترات المختلفة للحياة تقدم أنماط الكفاءة المطلوبة، من أجل الأداء الناجح، فيختلف الأفراد بشكل جوهري في الطريقة الفعالة التي يديرون بها حياتهم بشكل المعتقدات حول الفعالية الذاتية بأنها مصدرا مؤثر في حياة الفرد.

(الجانر، 2007: 40-43)

والباحث سيقوم بتوضيح وإلقاء الضوء على تطور فعالية الذات و بالتالي فإن الذات يجب أن تؤسس بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة وينتقل الشعور باستقلالية الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث في فهم أسباب وقوع الأحداث، وأخيرا إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث مما يؤدي بذلك إلى الشعور بالفعالية الذاتية كما يعمل على اكتساب الطفل للغة.

10-1- نشأة الشعور باستقلالية الشخصية:

بما يعني بهذا المفهوم أن الطفل الصغير يولد بدون أي شعور بمفهوم الذات وبالتالي فإن الذات يجب أن تؤسس بطريقة اجتماعية، وهذا من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة وينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث وأخيرا إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث مما يؤدي بذلك إلى الشعور بالفعالية الذاتية كما يعمل على اكتساب الطفل للغة.

إذن الطفل يبدأ شعوره بالفعالية الذاتية بفضل انخراطه مع الغير ومع البيئة الاجتماعية ويكتسب بذلك خبرات جديدة.

10-2- اتساع فعالية الذات من خلال تأثيرات جماعة الرفاق:

بإمكانية الأطفال من خلال علاقتهم بالأقران زيادة معارفهم الذاتية عن قدراتهم، حيث أن الأقران يقدمون نماذج لأساليب التفكير والسلوك الفعال، ويميل الأطفال بذلك في عملية اختيار الأقران إلى اختيار الأفراد الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة، وهذا من شأنه أن يعزز مجال الاهتمامات المشتركة وفعالية الذات.

الأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فعالين اجتماعيا ويدركون فعالية متدنية بين أقرانهم، ويملكون بذلك شعورا منخفضا بقيمة الذات.

إنّ الأطفال يستفيدون بفضل علاقاتهم مع أقرانهم وذلك باكتساب وزيادة مختلف المعارف ويعمل هذا على تعزيز الفعالية الذاتية، وينتج بذلك شعور مرتفع بقيمة الذات.

10-3- المدرسة كقوة لغرس فعالية الذات

تعتبر وظائف المدرسة الوضع الأساسي لتهديب وتقوية الكفاءة المعرفية، ذلك لأن المدرسة هي المكان الذي ينمي فيه الأطفال كفاءتهم المعرفية ومهارات حل المشاكل بصفة جوهرية من أجل المشاركة بفعالية في المجتمع المتسع، فهم بصفة مستمرة يختبرون ويقيمون ويقارنون بطريقة اجتماعية معارفهم وأساليب تفكيرهم، فلكي يكتسب الأطفال المهارات المعرفية فإنه يجب عليهم أن ينموا أو يطوروا شعورهم بفعاليتهم العقلية.

كما تلعب المدرسة دور جد فعال في تكوين الطفل فهي تساعدهم في المشاركة بفعالية في المجتمع وعلى تنمية أفكارهم وقدراتهم واستعداداتهم. (نفين عبد الرحمن، 2011: 61)

10-4- نمو فعالية الذات من خلال الخبرات الانتقالية للمراهقة:

إن كل فترات النمو تأتي وكأنها تحديات جديدة للتكيف مع الفعالية وأن المراهقين يقتربون من مطالب الرشد، فيجب عليهم أن يتعلموا تحمل المسؤولية كاملة في كل مجالات الحياة مما يتطلب منهم اكتساب العديد من المهارات الجديدة، ويتعاملوا بإتقان مع الطرق الخاصة بمجتمع الراشدين، ويتعلموا كيف يتعاملوا مع تغيرات سن البلوغ الانفعالية والحسية وأيضاً مهمة اختيار عمل الحياة المقبل.

إن المراهقين يزيد شعورهم بالفعالية بواسطة تعلمهم كيف يتعاملون بنجاح مع القضايا الشائعة المحتملة، والتي لم يمارسونها من قبل، يتعاملهم مع أحداث الحياة الملائمة، حيث أن عزلهم عن المواقف الصعبة يجعل الفرد يكتسب الطرق السيئة للتعامل مع الصعوبات المحتملة كما أن نجاح المراهقين في إدارة الصعوبات ينمي قوة اعتقادهم في قدراتهم وإمكانيتهم.

على المراهق أن يعرف كيف يتعامل مع التغيرات التي تحدث في حياته وأن لا يبتعد عن مواقفه الصعبة بل عليه أن يتقبل كل عوائقه وهكذا يزيد من ثقته نفسه في ارتفاع فعاليته الذاتية، و الوصول إلى تحقيق الأهداف.

10-5- فعالية الذات الخاصة بمراحل الرشد:

الرشد هو الفترة التي تمكن الأفراد من التعامل مع العديد من المطالب الجديدة، كالعلاقات الوالدية والمجالات المهنية، حيث أن الشعور القوي بفعالية الذات يعد شيئاً مهماً لإنجاز الكفاءة والنجاحات المؤكدة.

كما أن في هذه الفترة فعالية الذات تحدد لهم كيف يطوروا الأساس المعرفي الخاص بهم الخاص بهم وإدارة الذات.

ووجد أيضا أن هناك تأثيرات للمهارات التفاعلية الشخصية على المجالات المهنية كما لوحظ أيضا أن الاعتقاد في القدرات يكون مؤثرا في طرق الحياة المهنية التي يختارها الراشد فمواقف هذه المرحلة تتطلب منهم المنافسة و تفرض لديهم تقييم ذاتي للقدرات عن طريق المقارنة الاجتماعية مع المنافسين الأصغر سنا .

مرحلة الرشد هي الفترة التي يدرك فيها الراشد طريقة سير الحياة وكيفية التعامل مع الكثير من المطالب الجديدة ،كما أن شعورهم القوي بفعالية الذات في أي مجال كان وفي أي منافسة كانت تحقق لهم نجاح مؤكدة ويطوّروا جميع معارفهم وقدراتهم وأيضا استعداداتهم.

10-6- إعادة تقدير فعالية الذات مع التقدم في العمر:

فعالية الذات لدى المسنين تقوم على إعادة التقدير والتقدير الخاطئة أحيانا لقدراته وبما أن الكثير من القدرات البيولوجية تتناقض مع التقدم في السن فإن ذلك يتطلب لديهم إعادة تقييم لفعالية الذات المتصلة بالأنشطة التي تتأثر بذاتها بالقدرات البيولوجية بشكل كبير لكن وبالرغم من ذلك فزيادتهم الحاصلة في المعلومات والخبرات تعوض بعض الخسارة في القدرات البيولوجية،حتى لدى كبار السن إذا قاموا باستغلال كافة مؤهلاتهم وإذا بذلوا الجهد اللازم بإمكانهم أن يتفوقوا على صغار السن،وعن طريق اندماجهم الفعال في أي نشاط كان لهذا فإن فعالية الذات المدركة تعمل على تطوير كافة الوظائف الاجتماعية والمعرفية والجسدية. (نفين عبد الرحمن ، 2011 : 62)

رغم التقدم في السن لبعض الأفراد إلا أنه لا يمكن أن نقول بأن المسن لا يستطيع تحقيق نجاحاته المرادة ،فإذا بذل الجهد اللازم في أي نشاط ورفع من تقديره لذاته بذاتهم بطريقة أفضل ،بإمكانه أن يتفوق على صغار السن ،مما يدل على انعدام فرق بين كبار

السن وصغار السن في تحقيق الأهداف وذلك إذا كانت فاعلية الذات مرتفعة لدى كبار السن.

11- الخصائص العامة لذوي فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة :

11-1- الخصائص العامة لذوي فعالية ذات مرتفعة:

- الثقة بالنفس و بالقدرات:

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

لتحقيق فعالية ذاتية مرتفعة على الفرد أن تكون لديه ثقة دائمة بنفسه، وأيضا بقدراته لتحقيق النجاح ويكون فرد فعال في مجتمعه.

- المثابرة :

هي سمة فعالة تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيّز الوجود والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح.

ومنه المثابرة تشجع نجاح الفرد عند أداء مهامه.

- القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين: تعتمد فعالية الفرد على تكوين علاقة

قوية وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات

سليمة مع الآخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي وعدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شأنه أن يصيب الفرد الشعور بالعزلة الاجتماعية.

العلاقات القوية والسليمة مع الآخرين تساعد على تحقيق التوافق الاجتماعي.

- القدرة على تحمل المسؤولية:

تحمل المسؤولية أمر له قيمته، ولا يقدر على حملها إلا شخص يكون مهيباً انفعالياً لتقبل المسؤولية ويبدع عن أداء واجبه مستخدماً كل طاقاته وقدراته ويقدم على التأثير في الآخرين ويعمل على اتخاذ قراراته بحكمه مما يجعل الآخرين يثقون في قدراته كما يمكن الاعتماد عليه مستقبلاً ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها. والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤولاً عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعد وتمكنه من الخروج عن حد خبرته إلى الاستفادة من خبرة الآخرين مما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.

إنَّ تحمّل المسؤولية تساعد الفرد على تحقيق فاعلية ذاتية مرتفعة للفرد، فالشخص الذي يدرك معنى تحمل المسؤولية وإمكانيته تحملها يحقق الثقة لنفسه خاصة مما يؤدي أيضاً إلى ثقة الآخرين فيه.

- البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية

تعتبر من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة والفاعلية المرتفعة تستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، فيعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، فإذا كان مرناً وإيجابياً

يقرر مواجهة المشكلات، غير المألوفة، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال. (عمر صديق، 1986: 21)

إنّ الفرد الذي يستطيع التعامل مع المواقف التقليدية يحقق فاعلية ذات مرتفعة وبذلك يقدر على مواجهة المشكلات.

11- 2 الخصائص العامة لذوي فاعلية ذات منخفضة :

_ يخجلون من المهام الصعبة.

_ يستسلمون بسرعة.

_ لديهم طموحات منخفضة.

_ ينشغلون بنقائصهم، ويهملون المهام المطلوبة.

_ يركزون على النتائج الفاشلة.

_ ليس من السهل أن ينهضوا من النكسات.

_ يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكنتاب. (Bandura, 1977: 38)

إنّ الأشخاص ذوي فاعلية ذات منخفضة يتصفون بالخجل، والاستسلام، والإهمال نقص تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس.

12- آثار فاعلية الذات.

لقد أشار باندورا (Bandura) (1993) إلى أن فاعلية الذات يظهر تأثيرها جليا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي العملية المعرفية والعملية الدفاعية والعملية الوجدانية وعملية اختيار السلوك، وفيما يلي سنعرض آثار فاعلية الذات في العمليات الأربعة :

12-1 العملية المعرفية:

ذكر باندورا (Bandura) على أن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة فهي تؤثر على الأهداف وكذلك في العمليات التوقعية، فالأفراد ذوي فاعلية ذات مرتفعة يقومون بتصوير عمليات النجاح وهي التي تزيد من أدائهم، بينما يعمل الأفراد منخفضي الفاعلية على تصور عمليات الفشل ويفكرون فيها، كما أضاف بأن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فاعلية الذات فهي تؤثر على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها والاستفادة من أداء المهام الصعبة، بينما يرى القدرة على أساس أنها موروثه فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء .

يرى مادوكس (Maddux) (1995) أن أهم معتقدات فاعلية الذات التي تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير تتمثل فيما يلي :

- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فاعلية ذات مرتفعة يضعون أهدافاً ويعملون لتحقيق العديد من الانجازات يعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم وفيما يتعلق بقدراتهم.

- الخطط والإستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من أجل تحقيق الأهداف.

- التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير على الأحداث.

- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفعالية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات. (نفين عبد الرحمن، 2011: 58)

إذن فاعلية الذات تأثر بالفعل على العمليات المعرفية، خاصة على العمليات التوقعية، فمن لديه فاعلية ذات مرتفعة يميلون دائماً إلى النجاح وتحقيق الأهداف المرغوبة، عكس من لديه فاعلية ذات منخفضة في اعتقاداتهم فيما يتعلق بقدراتهم فهي دائماً سلبية حول أي موقف أو أي نشاط كان.

12-2 العملية الدفاعية

يوضح كل من "باندورا" وسيرفون (Bandura & Cervone) (1986) إلى أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تعمل على تحديد مستوياتهم الدفاعية، ونجد ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي نظرية العزو النسبي، ونظرية الأهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج، وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في كل منها، وهنا نرى دور كل نظرية في عملية التأثير على الدوافع العقلية في كل منها، وهنا نرى دور كل نظرية في عملية التأثير على دافعية الفرد فاعليته.

* **نظرية العزو النسبي:** تقوم على مبدأ مهم وهو أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعززون سبب فشلهم إلى أن الجهد غير كاف، وأن الظروف غير ملائمة بينما الذين يتمتعون بفاعلية مرتفعة يعززون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم.

* **نظرية الأهداف المدركة:** تشير إلى أن الأهداف الواضحة و المتضمنة تحديات تعمل على تعزيز العملية الدفاعية، كما تتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثرها بتنظيم الدوافع والأفعال ففاعلية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم وعملية الجهد المبذول في مواجهتها و حلها.

* **نظرية توقع النتائج:** تعمل على تنظيم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا محددًا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص عامة، وهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه

النتيجة المرغوبة ولكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها، لأنهم يحكمون على أنفسهم بانعدام الكفاءة. (نيفين عبد الرحمن، 2011: 59)

إنّ فاعلية الذات تؤثر على العمليات الدفاعية للفرد وما يبين لنا هذا حقا النظريات الثلاثة التي قامت بتفسير الدوافع العقلية.

ومن خلال النظرية الأولى أنها تقوم بتفسير السبب الحقيقي للفشل عند الأفراد ذوي فاعلية ذات مرتفعة ومن لديه فاعلية ذات منخفضة، والنظرية الثانية تقر أن أي هدف ملائم وواضح يقوم على تعزيز العملية الدفاعية والنظرية الثالثة أن الأشخاص ذو فاعلية ذات مرتفعة هم الذين بإمكانهم التوصل إلى توقع النتائج لهذا فهم ذو كفاءة في تحقيق الأهداف.

12- 3 العملية الوجدانية

إن اعتقاد فاعلية الذات تؤثر في الضغوط و الإحباط التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو انجاز المهام، فالأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات هم الأكثر عرضة للقلق بحيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على انجاز تلك المهمة، كذلك الأفراد ذوي فاعلية ذات منخفضة هم الأكثر عرضة للاكتئاب وهذا بسبب طموحاتهم غير المنجزة وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية .

(نيفين عبد الرحمن، 2011 : 60)

إنّ فاعلية الذات لها أثر على وجدان الفرد فالذين يعانون من مشكلة القلق والاكتئاب هم الذين لديهم فاعلية ذات منخفضة وهذا عند أدائهم لأنها مهمة.

12-4 عملية اختيار السلوك :

ذكر باندورا(Bandura) أن فاعلية الذات تؤثر على عملية انتقاء السلوك وأن عملية اختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما تتوفر لدى الفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في علم محدد دون غيره وأداء بصورة مناسبة كما بينت الدراسات إلى أن الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدا شخصيا لهم حيث يتراخون في بذل الجهد، وعلى العكس فإن الإحساس المرتفع بفاعلية الذات يعزز الإنجاز الشخصي بطريقة مختلفة.(نفين عبد الرحمن، 2011: 60)

ومنه فاعلية الذات تؤثر على عملية اختيار السلوك في مختلف المهمات والنشاطات التي يؤديها الفرد في حياته اليومية .

خلاصة:

من خلال جميع العناصر المقدمة سواء ما يتعلق بالأنواع والمصادر والأبعاد.....الخ نستطيع القول على أن فاعلية الذات عنصر جد هام لإدراك مختلف القدرات المعرفية للفرد وأنها هي التي تحدد المسار الذي تتبعه ،فكلما زادت ثقة الفرد في فاعلية الذات تزيد مجوداته ويزيد إصراره على تخطي على ما يقابله من عقبات وأيضاً فهي تمثل مركزاً هاماً في دافعية الأفراد للقيام بأي نشاط ،إذا تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته اليومية.

الفصل الثالث: القلق وقلق الامتحان

- تمهيد

- أولا : القلق

1 - تعريف القلق.

2 - النظريات المفسرة للقلق.

3 - أنواع القلق.

4 - أسباب القلق.

- ثانيا : قلق الامتحان

1 - تعريف قلق الامتحان.

2 - النظريات المفسرة لقلق الامتحان .

3 - أنواع قلق الامتحان.

4 - مكونات قلق الامتحان.

5 - العوامل المؤثرة في قلق الامتحان.

6 - سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع .

خلاصة

تمهيد:

احتل موضوع القلق موقعا هاما في الدراسات النفسية، وذلك لما يسببه من ضغوط نفسية تؤثر على الأفراد في مختلف مراحلهم التّمائية، سواء كان ذلك في المراحل التعليمية، المهنية أم الحياتية .

ويتمثل القلق في الشعور بالخوف والحذر والتوتر وعدم الارتياح، ويعد قلق الامتحان أحد أنواع القلق، المنتشر بين المتدرسين في مختلف المراحل التعليمية.

سنعرض في فصلنا هذا: تعريف القلق، أنواع القلق، أسباب القلق، والنظريات المفسرة للقلق، ثم نتطرق إلى تعريف قلق الامتحان، أنواع قلق الامتحان، مكونات قلق الامتحان العوامل المؤثرة في قلق الامتحان، سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع النظريات المفسرة لقلق الامتحان، وفي الأخير خلاصة للفصل .

أولا :القلق

1 . تعريف القلق :

يعرف الباحث أحمد عزت راجح القلق أنه: " الخوف من الخطر أو ألم أو عقبات
يحتمل أن يحدث لكنه غير مؤكد للحصول ".(أحمد عزت راجح،1993 : 25)

ويعرف الباحث محمد أيوب الشحيمي القلق على أنه: " شعور غامض غير سار
مقرون بالتوقع والخوف و التوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية و تأتي
نوبات تتكرر في نفس الفرد".(محمد أيوب الشحيمي،1991 : 45)

أمّا صموئيل حبيب فيعرفه بأنّ : " القلق حالة وجدانية تمتلك الإنسان ، ترتبط بشيء
غير واضح ، قد يكون موجودا أو غير موجود ،تسبب له الكثير من الكدر والضيق
والألم. (صموئيل حبيب ،(بدون سنة) : 09)

ويعرّف سامر جميل رضوان على أنه: " عبارة عن ردة فعل الفرد على الخطر الناجم
عن فقدان أو الفشل الواقعي، أو المتصور، والمهم شخصا للفرد حيث يشعر بالتهديد
جراء هذا فقدان أو الفشل ".(سامر جميل رضوان ،2007 : 266)

وجاء في معجم وبستر Webster (1991) أن القلق إحساس غير عادي وقاهر
من الخوف والخشية وهو دائما يتصف بعلامات فيزيولوجية، مثل التعرق والتوتر وازدياد
ضربات القلب وذلك بسبب شك الإنسان بقدرته على التعامل مع التهديد بنجاح .

(عديلة حسين طاهر تونسي،2002 : 22) .

إذن القلق حالة انفعالية تعكس الخوف من خطر ما قد يكون موجودا أو محتملا
تتميز بمظهر نفسي وآخر جسمي.

2 . النظريات المفسرة للقلق :

نقدم فيما يلي بعض النظريات التي فسّرت القلق وهي كالتالي:

1 . 2 . اتجاه التحليل النفسي:

ركّز علماء التحليل النفسي على العوامل المسببة للقلق، فقد ذكروا بأنه عبارة عن مصدر إنذار وتهديد يتمركز في اللاشعور في صورة رغبة ملحة لا تعكس الرضا تمارس الضغط على الأنا فتعرضه للصراع وتثير فيه استخدام الحيل الدفاعية بسبب الخوف من سلطة الأنا الأعلى، حيث أنّ عملية الكبت قد تفشل في إعادة التوازن النفسي مما يعني استخدام الأنا لحيل دفاعية جديدة، فتظهر الرغبة اللاشعورية بصورة عنيفة .

(الجوهي، 1999: 50)

وقد اهتم فرويد (Freud) بهذه الظاهرة و أوردتها على نوعين من القلق هما، القلق الموضوعي والقلق العصابي، حيث يرى بأنّ القلق الموضوعي عبارة عن ردة فعل لتهديد خارجي واضح ومعروف بهدف حماية الفرد، مما يجعل الجسم يستعد ويتهيأ لمواجهة الخطر، إما عن طريق الهروب أو الاقتحام والانهمازية والاستسلام، وفي كل هذه الحالات يشعر الإنسان بالقلق، وأما القلق العصابي فهو عادة ينتج بسبب خوف غير واضح و من المجهول والذي هو عبارة عن ردة فعل لخطر داخلي .(الشويعر، 1988 : 27)

إنّ نظرية التحليل النفسي تفسر القلق على أنه نتيجة للمثيرات الخارجية المحيطة بالإنسان، كالمواقف الاجتماعية المحبطة، كما أنّ الصراعات الداخلية تلعب دورا بارزا في نشأة القلق لدى الفرد، وترتبط درجة القلق إرتفاع وانخفاضا بمدى درجة إشباع البيئة لحاجات الفرد فكلما زاد الإشباع أدى ذلك إلى انخفاض درجة القلق والعكس .

2.2 . النظرية السلوكية :

قامت النظرية السلوكية على تحليل السلوك إلى وحدات مكونة من مثير و الاستجابة والقلق في التصور السلوكي يمدنا بأساس دافعي للتوافق، مادام أننا نعتبره كخبرة غير سارة و أي خفض للقلق ينظر إليه كهدف له أهمية، كما ينظر إلى القلق أيضا باعتباره يمدنا بأدلة تستثير ميكنزمات متعددة للتوافق، فالتعلم الشرطي الكلاسيكي عند **بافلوف** يمدنا بتصور عن اكتساب القلق من خلال العصاب التجريبي .

ويرى بعض السلوكيون ك**بافلوف** و**واطسون** أنّ القلق يقوم بدور مزدوج فهو من ناحية يمثل حافظا ومن ناحية أخرى يعد مصدر تعزي، وذلك عن طريق خفض القلق وبالتالي فإنّ العقاب يؤدي إلى كف السلوك غير المرغوب فيه وبالتالي يتولد القلق الذي يعد صفة تعزيزية سلبية تؤدي إلى تعديل السلوك، ولعلّ أهم ما أكده السلوكيون أنّ القلق هو استجابة شرطية مؤلمة نحدد مصدر القلق عند الفرد.

(فاروق السيد عثمان، 2001 : 24 - 25)

إنّ النظرية السلوكية فسرت القلق على أنه عبارة عن استجابة متعلمة ومشروطة لمؤثرات معينة، ونلاحظ العلماء السلوكيون يتفقون مع علماء المدرسة التحليلية في أنّ القلق يرتبط بماضي الإنسان وخبراته .

2.3 . النظرية الفسيولوجية :

يعتقد العالم **داروين** بأنّ الخوف والقلق دور مهم جدًا في حياة الإنسان حيث أنّهما يعدانه ويدفعانه على مواجهة المواقف الخطيرة، وذلك من خلال نشاط الجهاز العصبي لديه .

كذلك يرى الباحث **كانون** بأنّ النشاط العضلي المصاحب للقلق في الانسان والذي قد يستمر لفترة طويلة يساعده على الهروب أو القتال . (الجوهي، 1999 : 52)

وتظهر أعراض القلق فسيولوجيا عندما تكون نتيجة للزيادة الملحوظة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي سواء السمبثاوي أو البراسمبثاوي حيث تزيد نسبة الأدرينالين في الدم ومن ثم ضربات القلب وشحوب الجلد و إفراز العرق و ضيق التنفس.

(غالب مصطفى، 1989 : 15)

تبين النظرية أنّ أهمية الجوانب الفسيولوجية لدى الإنسان، كما أنها لم تهمل العوامل الخارجية المؤثرة ودورها في التأثير على الجهاز العصبي اللاإرادي لدى الفرد، وبالتالي تتفق مع النظريات السابقة .

2- 4 - النظرية المعرفية :

تقوم النظرية المعرفية على افتراض يتمثل في أنّ الاضطرابات النفسية التي تصيب الإنسان، مرتبطة بشكل رئيسي في عدم قدرته على معالجة المعلومات لديه، كما تفترض أيضا وجود أبنية معرفية، وهي ما تسمى مخطوطات ذهنية عاجزة عن التكيف حيث تسيطر على المريض، وينتج عنها أفكار مصاحبة للاضطراب، بل أنها تكون عامل مساعد لاستمراره، وإنّ الإنسان من وجهة النظرية المعرفية لديه القدرة في تكوين واقعه الخاص به .(المحارب ناصر إبراهيم، 2000 : 35)

المعرفة مصطلح يشير إلى العمليات العقلية كالإدراك والانتباه والتذكر، وتجهيز المعلومات، وهذه العمليات هي التي تساعد الإنسان على اكتسابها المعلومات، مما يترتب على ذلك إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات، والتخطيط السليم للمستقبل، لذا فإن علماء المدرسة المعرفية يبرهنون على ان الإنسان ليس مجرد كائن حي فقط، يقوم بعملية الاستقبال السلبي للمنبهات ، وإنما يملك العقل الذي يقوم بتجهيز المعلومات التي يستقبلها بطريقة فعالة، ومن ثم تحويلها إلى سلوك إيجابي جديد.(عبد الخالق، 1997: 87-97)

إنّ النظرية المعرفية تركز على العمليات العقلية والذهنية لدى الفرد، حيث تفترض بأنّ سلوك الإنسان يرتبط بشكل مباشر مع قدراته العقلية، وأنّ اعتقاداته وأفكاره تستطيع أن تحدث التغيرات الايجابية على انفعالاته وسلوكياته .

3 . أنواع القلق

1.3 القلق الموضوعي :

حينما يدرك الفرد أنّ مصدر القلق الخارجي عن نفسه، نقول أنه يعاني قلق موضوعيا والقلق الموضوعي عبارة عن رد فعل لإدراك خطر خارجي أو لأذى يتوقعه الشخص ويراه مقدما .

ولقد أطلق فرويد (Freud) في بعض مؤلفاته الأخيرة على ذلك النوع من القلق هذه الأسماء : القلق الواقعي ، القلق الصحيح ، القلق السري .

إنّ هذا النوع من القلق أقرب إلى الخوف، ذلك لأنّ مصدره يكون واضح المعالم في ذهن المصاب، فالفرد يشعر بالقلق (الخوف) مثلا إذا ما اقتربت منه سيارة مسرعة أثناء سيره في الطريق، والطالب الذي أمضى عامه الدراسي في اللعب دون العناية بتحصيل دروسه يشعر بالقلق عند اقتراب موعد الامتحان ويرتبط مصدر القلق في هذه الحالات وغيرها بالعلم الخارجي سواء أكان موضوعا خاصا أو موقفا معينا .

(مصطفى فهمي، 1995: 200)

إنّ القلق الموضوعي هو أقرب إلى الخوف لأنّ مصدره واضح، ويطلق عليه القلق الواقعي أو القلق الصحيح لأنّ مصدر القلق يكون خارجيا وموجودا فعلا .

3 . 2 . القلق العصابي :

القلق العصابي قلق شديد لا تتضح فيه معالم المثيرات التي ينشأ عنها، ويظهر على شكل خوف من مجهول، ويلجأ صاحبه لإلقاء اللوم على أكثر من مثير واحد بدون وجود صلة واضحة أو واقعية بين القلق والمثير.

والقلق العصابي يمكن أن يكون حالة عامة يتكرر حدوثها، وقد يأخذ ردود خوف مرضي، ويمكن أن يكون في حالة من الشعور بالتهديد المرافق للإضطرابات النفسية كالهستيريا .(الرفاعي نعيم ، 1987 : 210)

ومنه القلق العصابي أكثر شدة من القلق الموضوع، وذلك لأن مصدر القلق فيه لا يكون واضحاً وهو عبارة عن خوف من مجهول لأن صاحبه يجهل سبب القلق ويرجعه إلى عدة أسباب .

3 . 3 . القلق الخلفي :

مصدر القلق في هذا النوع هو احتمال غضب الأعلى، نتيجة حكم الأنا الأعلى بارتكاب الفرد ذنباً، أو احتمال أن يكون نتيجة لإحباط أمر موجود بين مكونات الأنا الأعلى . (الرفاعي نعيم، 1987 : 210 . 211)

والقلق الخلفي عادة ما ينشأ من الخوف من الوالدين وعقابهما ،لأن الأنا الأعلى يهدد الأنا إن فكرت في ارتكاب فعل معين يتعارض مع معايير الوالدين ،ويظهر العقاب في صورة من مشاعر الإثم والخجل .(عبد الغفار ، بدون تاريخ : 123)

إذن يمكن أن نقول أنّ القلق الخلفي ينشأ من احتمال غضب أو عقاب نتيجة ارتكاب الفرد خطأ ما لا يتوافق مع المعايير الاجتماعية أو الأسرية مثلاً .

4 . أسباب القلق :

4 . 1 . أسباب وراثية (الاستعداد الوراثي) :

ويقصد بالاستعداد الوراثي هو أنّ الفرد يرث الجينات المسؤولة عن الاضطراب الكيميائي الذي يحدث في القلق، ويكون مسؤولاً عن طبيعة الأعراض وعن العوامل الكيميائية المسؤولة عن القلق، فإنها تتمثل في زيادة استثارة نهايات الأعصاب ، الموجودة في المشبكات العصبية في النظام الأدرينالي، والتي تسرف في إنتاج أمينيات الكاتيكول وزيادة نشاط المستقبلات، مع وجود نقص في الموصلات الكيميائية المانعة، ونتيجة لهذا النقص تستثار أجزاء المخ بشكل زائد وينتج من هذه الزيادة أعراض القلق.

(الأنصاري، 1999: 317)

ومنه القلق قد يكون سببه وراثي، وذلك أنّ الفرد يرث الجينات المسؤولة عن الاضطراب .

4 . 2 . أسباب بيئية :

يعتبر فقدان الشعور بالأمن يعد من البيئية الرئيسية للقلق، فالقلق المزمن هو نتيجة لانعدام الشعور بالأمن والشكوك حول الذات، وهناك عوامل كثيرة تسهم في فقدان الشعور بالأمن مثل: عدم ثبات الوالدين في التربية، التسبب والإهمال الثقة الزائدة وتحميل مسؤولية أعلى للأشخاص . (عبد الرحمن عيسوي، 1984: 114) .

وقد أوضح السباعي وعبد الرحيم أنّ الظروف السائدة في البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بالفرد تلعب دوراً في نشأة القلق النفسي، ولأنّ كل تغيير في التوازن يتطلب جهداً

لإعادة الاستقرار فإنّ الإنسان يكون أكثر عرضة للقلق عند حدوث تغييرات كبيرة وهامة لذلك تعد كل تجربة جديدة مدعاة للقلق .(السباعي وعبد الرحيم، 1991 :30)

إنّ الظروف البيئية التي تحيط بالفرد تعتبر بمثابة مسبب للقلق، فإذا لم يشعر الفرد بالأمن والاستقرار فهذا يؤدي إلى نشأة القلق.

4 . 3 . الشعور بالذنب :

يشعر الأشخاص بالقلق عندما يعتقدون بأنهم قد تصرفوا على نحو سيئ وأنهم سوف يتعرضون للعقاب، فهم لم يتعلموا أنه من الطبيعي أن تكون لدى الإنسان أفكار سلبية وأنّ هناك فرقا بين التفكير بالشيء وعمله . (منصور، 1986 :103)

إنّ الشعور بالذنب يعتبر مسببا للقلق لدى الأشخاص الذين يظنون أنهم ارتكبوا أخطاء، و أنهم سيدفعون ثمنها لأنهم لا يدركون أنّ كل فرد يخطئ .

4 . 4 . الإحباط المستمر:

يؤدي الإحباط الزائد إلى مشاعر القلق والتعب ولا يتمكن الأشخاص في كثير من الأحيان من التعبير عن غضبهم، وقد يكون الإحباط ناتجا عن ارتفاع مستوى الأهداف أو تدني مستوى التقييم الذاتي ، ويؤدي الشعور المستمر بضعف الأداء إلى درجة عالية من القلق . (عيسوي عبد الرحمن، 1984 :116)

إنّ الإحباط يعتبر سبب للقلق، وقد يكون ناتجا عن ارتفاع مستوى الطموح والأهداف وضعف الأداء .

4 . 5 . السند الاجتماعي :

إنَّ الفرد دائماً بحاجة للشعور بمساندة الآخرين له، سواء كانت مادية أو معنوية لأنَّ هذه المساندة تساعد على مقاومة الانهزام النفسي وتجدد ثقة الفرد بنفسه، وتشجع على مواجهة الصعاب، والملاحظ أنه في العصر الحالي معدلات القلق ارتفعت نتيجة تقلص السند الاجتماعي. (السباعي وعبد الرحيم، 1991: 35 - 36)

إنَّ الشعور بمساندة الآخرين يساعد على مواجهة الصعاب والمشاكل، فإذا حظي الفرد بالمساندة سواء كانت مادية أو معنوية، تكون ثقته بنفسه عالية وبالتالي يقاوم كل الصعوبات والعراقيل التي تواجهه والعكس صحيح.

ثانياً - قلق الامتحان :

1 - تعريف قلق الامتحان:

يعرّف قلق الامتحان في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه: " حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف إختبار يطبق عليه، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، ويؤثر إرتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان ، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه. (فرج عبد القادر وآخرون ، 2003 : 682)

ويعرفه عبد الخالق (1987) أنه: " نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات".

(أنيسة دوكم ، 1996 : 10)

وقلق الامتحان حسب ابراهيم يعقوب هو : " الحالة النفسية أو الظاهرة الانفعالية أو التوتر الشامل التي تنتاب الفرد حينما يقف في موقف الامتحان، حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم . (ابراهيم يعقوب، 1995: 328)

وهذا يعني أنّ قلق الامتحان حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية .

ويؤكد إيزنك (Eysenk) (1979) في دراسة حول قلق الامتحان عند الفرد حيث أشارت نتائجها إلى أنّ القلق يقلل من مستوى التركيز والانتباه اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان بنجاح . (إبراهيم القريوتي ووائل سعود، 1999 : 96)

يظهر قلق الامتحان في شكل فعل انفعالي شرطي، ناتج عن خبرات متعلمة بغیضة مرتبطة بمواقف الامتحان . (حامد عبد السلام زهران، 2000 : 96)

ويوجد قلق الامتحان بدرجات متفاوتة بين الأفراد، وذلك لأنّ درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعوامل عديدة منها: مستوى الذكاء، ومستوى التحصيل، وطريقة الاستذكار والاستعداد للامتحان، وجنس الفرد، التخصص الدراسي، والمستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.... الخ . (سليمة سايحي، 2004 : 72)

أمّا الباحثة عايدة أبو صايمة (1995) فإنها تعرف قلق الامتحان بأنه: "انفعال شديد يدفع الفرد لتجنب مواقف الامتحان". (نادية بوضياف وسمية بن عمارة، 2014 : 103)

عرّفه 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 الربط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهيم عند مواجهتها، وإذا ازدادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان وكانت استجابته غير متزن". (عباس الشورحي وعفاف دانيال، 2001 : 209)

ويعرفه أيضا ساراسون (Sarason) (1980) بأنه : "تلك الاستجابات الفينومولوجية والفسولوجية والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل".

(علاء الدين كفاي، 1990 : 583)

ويعرف الجلاي (1989) قلق الامتحان بأنه : " حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان أو تذكره لها، أو استثارة خبراته للمواقف الاختيارية. (أنيسة دوكم، 1996 : 10)

قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من القلق يعيشه الطالب في وضعية الامتحان ،وهو حالة انفعالية تكون مصحوبة باضطرابات في النواحي المعرفية والنفسية والجسمية، تعيق أداء الطالب للامتحانات وتدني مستوى التحصيل.

2 . النظريات المفسرة لقلق الامتحان :

حاولت بعض النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيء المرتبط بالقلق العالي في الامتحان، و تتمثل هذه النظريات فيما يلي :

2 . 1 . نظرية التداخل :

نتيجة بحوث ماندر وساراسون (Mandler & Sarason)(1952) وواين (Wine) (1971 - 1980)، قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل ورأت أنّ التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول و تأثير عوامل أخرى حيث ينتج القلق استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز ، والميل نحو الأخطاء، أو الاستجابات المركزة حول الذات، والميل نحو الأخطاء، أو الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، و التي هي ضرورية للانجاز الطيب في الموقف الاختباري . (ماهر الهواري ومحمد الشناوي، 1987 : 175)

كما نرى أنّ الآثار السلبية لقلق الامتحانات بالنسبة لأداء الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه، إذ يرى واين (Wine) أنّ التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين و يقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالذات، في حين أنّ

الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر. (سيد الطواب ، 1992 : 154)

ووفقا لوجهة نظرواين (Wine) فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري، واستجابات مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق، ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الانجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ. (سيد الطواب ، 1992 : 155)

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه، أي أن القلق أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة .

أما لازوس وديونجس (lazaruse & Delongs) (1983) فيريا أن التعامل مع قلق الامتحان تتمثل في أنه ما ان يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان.

(منى حسين بدوي، 2001: 161)

2.2 . نظرية تجهيز المعلومات :

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه (Benjamin & al) (1981) إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استعدادها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور عمليات " التشفير " أو تنظيم المعلومات واستعدادها في موقف الامتحان .

(سيد الطواب، 1992 : 155)

وقد حاول كل من بنجامين، مكيشن ولين (Benjamin, Mckeachine & Lin) (1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الانجاز السيء للتلاميذ أصحاب القلق العالي بطريقة مباشرة ، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة .

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أنّ الطلاب ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية، مقارنة بالطلاب الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أنّ هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية كما بينت النتائج أيضا أنّ التنظيم السيء يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف، ولهذا يبدو أنّ أحد أسباب هذا الانجاز السيء عند الطلاب العالين في القلق الامتحان يعود إلى دراسة سيئة وقصور في التعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها .

(سيد الطواب، 1992: 157)

2. 3 . نظرية القلق الدافع :

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أنّ الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان .

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس (Taylor & Spence) التي تقوم على أساس أنّ للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط.

(مصطفى الصفتي، 1995 : 75)

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

وهذا يعني أنّ هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق أي أنّ الطالب عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح . (سميحة إسماعيل، 1994 : 52)

4.2 . نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أنّ شعور الطالب بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان، فيحصل على درجة منخفضة.

(كمال مرسي، 1982 : 159)

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك الطالب، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان ، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء الطالب .

ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشايلد (Child)، التي تقوم على أنّ القلق كحافز في موقف العمل ،قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل.

(مصطفى الصفتي، 1995 : 75)

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن أمثلتها دراسة برود هرست (Braud Hurst)(1957) ودراسة مونتاكو (Montaquo)، وأشارت نتائجها إلى أنّ القلق يعوق التحصيل الدراسي في الامتحان ، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق الطالب على الأداء .

(كمال مرسي ، 1982 : 160)

هناك تعارض بين النظريات فيما بينها فكل واحدة تركز على جانب معين، وتهمل الجوانب الأخرى، فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه، وأما الثانية فتركز على العلاقة بين القلق و قصور تجهيز المعلومات وأما الثالثة فسرت كدافع للأداء والانتجاز، وأما الرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة، ورغم هذا التعارض بين النظريات إلا أنها تتفق فيما بعضها في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعا عندما يكون معوقا إذا كان مرتفعا، حيث يتداخل بين التقييم السلبي للذات و موقف الامتحان وأداء المهمة، فيتشتت الانتباه، ينعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة

والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان .

3 . أنواع قلق الامتحان:

هناك نوعين من قلق الامتحان وهما:

3 . 1 . قلق الامتحان الميسر (المعدّل) :

هو القلق المعدّل ذو الأثر الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للاختبارات وييسر أداء الامتحانات، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير . (علاء الدين كفاي وآخرون، 1997: 587) .

وحسب آرمنداريز (Armindariz) (1998) فإنّ قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسين الأداء في الامتحان.

(حامد عبد السلام زهران، 2000: 98)

إذن قلق الامتحان الميسر أو المعدّل يدفع الطالب ويحفزه للاستعداد لأداء الامتحان لذا كلما كان قلق الامتحان منخفض كلما كان الأداء جيد.

3 . 2 . قلق الامتحان المعسر (المرتفع):

هو قلق الامتحان المرتفع، ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة، وتستنثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للاختام، ويعسر أداء الامتحان.

(حامد عبد السلام زهران، 2000: 98)

ويلاحظ أنّ قلق الامتحان المرتفع (المعسر)، يؤثر سلبا في التحصيل الدراسي وفي

أداء الامتحان بالمقارنة مع القلق المعتدل (الميسر) . (محمد الطيب، 1988: 11)

إن قلق الامتحان المرتفع يعرقل المسار الدراسي للطالب ويسبب له الانزعاج والارتباك أثناء الاستعداد لأداء الامتحانات، وكلما كان مرتفعا كلما قل الأداء ومن ثم ضعف التحصيل.

4 . مكونات قلق الامتحان:

4 . 1 . مكون الانشغالية :

يعرفه سبيلبرجر (Spielberger)(1980) بأنه : "إهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الاخفاق (الرسوب). (محمد الطيب، 1988: 12) ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في قدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير . (عبد المطلب، 1998: 121) وتلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر، فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق.

(علاء الدين كفاي وآخرون، 1990: 583)

ونتيجة لبحوث ماندلر و ساراسون (Mandler & Sarason) (1952) و واين (Wine)(1971) تم التوصل إلى التداخل الذي يحدث في موقف الامتحانات، حيث ينظر إلى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الوجبات (مهام داخلية في موقف الامتحانات)، مثل الانشغال بالنجاح، والتفكير في ترك الدراسة.... الخ، وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب (يشوش عليه) والضرورية للأداء الجيد في الإمتحان .

وقد أكد واين (Wine)(1971) من خلال دراسته أن الآثار السلبية لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه، إذ يرى أن التلاميذ

نوي القلق العالي، في الامتحانات يصبحون منشغلين، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرسون وقتا كافيا لأداء الامتحان.

(ماهر الهواري و محمد الشناوي، 1987 : 175)

إذن مكون الإنشغالية يشغل الطالب بالتفكير بتبعات الفشل مثل فقدان مكانته وتدني التحصيل، الشك بقدراته، وضعف التقدير.... الخ .

4 . 2 . مكون الانفعالية:

يعرفه سبيلبرجر (Spielberger)(1980) بأنه : "ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي". (ماهر الهواري و محمد الشناوي، 1987 : 179) فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناجمة عن الاثارة التلقائية، والتي هي عبارة عن الاحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم . (سيد الطواب، 1992 : 153)

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

ويذكر أحمد عبادة ونبيل الزهار (1987) أن مكون الإنفعالية يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء ويكون هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة، إلا أنّ التطرف في الاثارة والانفعال يتعارض مع الأداء . (علي عبد الله الصافي، 2002 : 74)

ويرى سبيلبرجر (Spielberger) أنّ الأشخاص الذين لديهم قلق الامتحان عالي ينظرون إلى تقويم الامتحان على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين وخائفين وعصبيين ومستثارين انفعاليا، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء أداء الامتحانات .

(علي عبد الله الصافي، 2002 : 74)

إنّ مكون الانفعالية أو الحالة الانفعالية التي يمر بها الطالب، تؤثر على الناحية المعرفية له، حيث تتداخل في تركيزهم فتشتت انتباههم أثناء القيام بالامتحان، وبالتالي ينعكس ذلك على عملية أدائهم للامتحان .

4 . 3 . المكون الفسيولوجي :

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي) مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم، انقباض الشرايين الدموية، وزيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس، والعرق، ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية ، مثل ارتعاش الأيدي، الغثيان، آلام الأكتاف والظهر والرقبة، الإغماء جفاف الفم، ارتباك المعدة ... الخ . (عبد المطلب القريطي، 1998 : 122)

ويذهب الباحثين من أمثال روبش (Rue Buch) (1963) إلى أنه: " يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الاضطرابات الأخرى بوجود المصابات الفسيولوجية " .

(أشرف شربت ومحمد حلاوة ، 2003 : 90)

ومن هنا فإنّ إدراك الطالب للامتحان كموقف مهدد له، من شأنه أن يستثير الجهاز العصبي اللاإرادي وبالتالي تظهر أعراض جسمية عديدة مثل: الارتعاش، الغثيان، الآلام الصداع ... الخ .

5 . العوامل المؤثرة في قلق الامتحان :

5 . 1 . المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية للأفراد، فقد أكدت الأبحاث أنّ الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا . (سليمة سايحي، 2004 : 84)

وتبين الدراسة التي قام بها **علي شعيب** (1987) عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات، ومن أمثلتها المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ووجد أنّ هناك علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، أي أنّ التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان .

ويفسر الباحث النتيجة بكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي، مما يجعلها تحرص على دفع أولادها إلى التعليم دفعا ينعكس على نفسياتهم، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها، أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافي كما توصل أنّ الأم الأمية و الغير عاملة قد تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبنائها ، ذلك لأنّ الأم غير المؤهلة علميا ووظيفيا لا تستطيع أن تواكب حياة أبنائها التعليمية ولا خطورة المرحلة التي يتقدمون إليها ، فهي قلقة عليهم سواء كانوا في امتحان لنهاية العام أو امتحان لنهاية الفصل . (**علي شعيب، 1987 : 296**)

إنّ المستوى الاقتصادي يعتبر عاملا مؤثرا في قلق الامتحان .

5 . 2 . المستوى الدراسي :

أكدت بعض الدراسات أنّ قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع الطلاب، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي، وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك الطالب لمسؤولياته، حيث تشير دراسة **هيل Hill (1972)** إلى أنّه يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني ابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى . (**مغاوري مرزوق، 1991 : 94**)

5 . 3 . التخصص الدراسي:

تشير بعض الدراسات أنّ التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين التخصصات كالأدبية والعلمية

في التنبؤ بقلق الامتحان، ومن أهم هذه الدراسات دراسة **علي شعيب (1987)** التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبت الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان، فتوصل خلال اختبار الفرضية الرابعة إلى أنّ التخصص الدراسي (علمي - أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي .

فسر الباحث النتيجة التي توصل إليها أنّ قلق الامتحان يتأثر بنوع التخصص، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية. **(علي شعيب، 1987 : 310)**

وتشير بعض البحوث من جهة أخرى إلى أنّ قلق الامتحان يكون أعلى لدى طلبة الأقسام الأدبية، حيث أشار الباحث **كامل عويضة (1996)** في بحثه حول علاقة قلق الامتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة أربد بالأردن، أنّ درجات قلق الامتحان مرتفعة لدى الطلبة في التخصص الأدبي . هناك اختلاف في نتائج الدراسات السابقة، وما يمكن قوله هو أنّ قلق الامتحان مشكلة دراسية تعترض الطلاب المتمدرسين في كافة التخصصات بدون استثناء .

4.5 . الذكاء :

بيدوا أنّ مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات، وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان و الذكاء، ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة **فيشر وأوري (Fisher & Awery) (1973)** من نتائج تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ يؤدي إلى قلق الامتحان . **(توفيق زكريا أحمد، 1989 : 78)**

بينت دراسة **مازي (Mazi) (1969)** التي بحثت العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل والتي شملت عينة تتكون 96 طالبا، تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء إلى أربع مجموعات، وتم استخدام مقياس الكلية الأمريكية لقياس الذكاء و قيس القلق بواسطة

مقياس قلق الامتحان وقد توصلت النتائج إلى أنّ أداء الطلاب مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء، والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء . (أنيسة دوكم، 1996: 15)

كما توصل زيف وديم (Ziv & Dim) (1975) من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي، مع أخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء إلى أنّ هناك علاقة عكسية بين القلق و الذكاء ولم تكن ذات دلالة إحصائية .

(حداد نسيمة، 2001 : 113)

إذن عامل الذكاء يرتبط بالتحصيل الدراسي، إلاّ أنه يؤثر بدرجة ما في قلق الامتحان.

5.5 . الجنس :

أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما، وما يؤكد هذا القول هوأيكل (Eakel) (1965) حيث يرى بأنّ: " الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموماً أنّ البنات يسهل عليهن أكثر من الاعتراف بالقلق، أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة ."

(مغاوري مرزوق، 1991 : 98)

كما أكدت دراسة سبيلبرجر (Spielberger) (1980) الذي أشار إلى أنّ الإناث كنّ أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان حيث تتراوح نسبته بين 3 و5 درجات في مقياس (قلق الامتحان لسبيلبرجر Spielberger) وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية، وكذلك وجد أنّ متوسط الدرجات التي حصلت عليها الإناث بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية، كانت أكثر ارتفاعاً من متوسط الدرجات التي تحصل عليها الذكور من طلبة الكليات. (محمد، 1988: 11)

تبيّن نتائج هذه الدراسات أنّ الإناث أكثر تعرّضا لقلق الامتحان مقارنة بالذكور، لكن هذا لا يعني الذكور لا ينتابهم قلق الامتحان .

5 . 6 . الفشل الدراسي :

لقد بينت بعض الأبحاث أنّ قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي، وهذا ما أكده **كلاقلان ومانستيد (Callaglanet & Manstead) (1983)** اللذان يريا أنّ: "قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل". (حداد نسيمة، 2001 : 119) وتوصل **سنكلر (Sinclair) (1971)** إلى أنّ مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ الذين يزالون في مقاعد الدراسة .

ووجد **ساراسون وهيل (Sarason & Hill) (1971)** أنّ وجود مستوى القلق عند الطلاب الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند الطلاب الناجحين . أما دراسة **كاتيل (Cattell) (1966)**، وكذلك دراسة **برادشا وغوردي (Bradshaw & Gaudry) (1971)** على طلاب من الصف التاسع، تراوحت أعمارهم بين 14 و16 سنة تبين لهما مستوى الاستعداد للقلق عند الطلاب الفاشلين أعلى منه عند الطلاب الناجحين . (كاظم ولي آغا، 1988 : 18).

5 . 7 . عادات الاستذكار:

تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع وانخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أنّ الكثير من الطلاب الذين لديهم عادات دراسية سلبية و لا يأخذون الدراسة مأخذا جديا إلا قبل الامتحان بفترة قليلة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبئا كبيرا عليهم، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر و الخوف من الامتحانات، أما الطلاب

الذين لديهم عادات دراسية ايجابية، بحيث يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لا يشعرون بالقلق. (سليمة ساحي، 2004 : 90)

وأثبتت دراسة أحمد زكريا (1986) و التي تهدف إلى ايجاد العلاقة بين قلق الامتحان والمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى عينة تتألف من 325 طالبا وطالبة واستخدم مقياس قلق الامتحان ومقياس المهارات الدراسية، وتوصل إلى أنه توجد علاقة سلبية بين قلق الامتحان و مهارات الدراسة والاستذكار. (توفيق أحمد زكريا، 1986 : 150)

إن قلق الامتحان يرتبط بعادات ومهارات الاستذكار السلبية وهذا يعني أن الطلاب الذين يتبعون عادات سيئة في مذاكرتهم و يؤجلون الاستعداد للامتحان حتى قرب فترة الامتحانات، يرتفع مستوى القلق لديهم .

6 . سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع:

من خلال الدراسات التي تناولت قلق الامتحان يمكن تحديد مظاهر قلق الامتحان المرتفع فيما يلي :

- _ ارتفاع القلق العام (قلق سمة) .
- _ عدم الاستقرار العاطفي .
- _ شديدي الحساسية.
- _ أكثر انطوائية .
- _ درجاتهم على مقاييس القلق عالية .
- _ الإفراط في جانب الاضطرابية (الإنشغالية) .
- _ ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد. (علي شعيب، 1987 : 302)

- ويرى ساراسون (Sarason)(1980) أنّ الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الامتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص هي :
- _ ينظر الفرد للموقف الاختباري على أنه موقف صعب ، ويتضمن عناصر التهديد له والتحدي لقدراته .
- _ يرى الفرد أنه غير كفاء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به في الموقف أو أنّ أدائه ليس على المستوى المطلوب.
- _ يركز الفرد على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه.
- _ شعور الفرد القوي بعدم الرضا ، وهذا يؤثر تأثيرا سلبيا على أدائه وقيامه بمتطلبات الموقف .
- _ يتوقع الفرد الفشل، كما يتوقع انخفاض تقدير الآخرين واحترامهم له .

(علاء الدين كفاي وآخرون، 1990 : 583)

- ويرى أيضا سبيلبرجر (Spielberger) (1980) أنّ الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الامتحان يتميزون بـ :
- _ إدراك المواقف الاختبارية على أنها مواقف مهددة للشخصية .
- _ غالبا ما يكونوا متوترين في مواقف الامتحان.
- _ استقلالهم الذاتي في حالة سلبية .
- _ يشنت انتباههم وتركيزهم أثناء أداء الامتحان.(محمد الطيب، 1988 : 11)
- وتوصل جرين (Green)(1980) من خلال دراسته إلى أنّ ذوي قلق الامتحان المرتفع يغيرون إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي القلق المنخفض.(أحمد عودة، 1988 : 70)
- إنّ معرفة هذه السمات تساعد في التعرف على الطلاب الذين يعانون من مشكلة قلق الامتحان، وبذلك التمكن من تشخيص ومساعدة الطلاب على تجاوز المشكلة.

خلاصة الفصل :

من خلال هذا الفصل يمكننا القول أنّ قلق الامتحان يعد من بين المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.

ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد، وبيبين عوامل الموقف الاختباري وتجمع هذه العوامل لتدعيم المكونات المعرفية التي بدورها تحفز المكونات الانفعالية، وتظهر بعض المظاهر النفسية، كنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف والعصبية الشديدة، وبعض المظاهر الفسيولوجية، كالغثيان، والإغماء، وتصبب العرق وارتعاش اليدين، وكلها وسائل تكيف سلبية، يلجأ إليها الفرد لتجنب موقف الامتحان وبالتالي فهو يمثل ظاهرة سلوكية وعقلية تجمع بين النمطين، السلوكي الظاهر والعقلي الباطن، وله جانبين أحدهما ايجابي و محفز يدفع الطالب إلى تحقيق أداء أفضل وبهذا فهو يعمل كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، والجانب الآخر سلبي يعيق الطالب لبلوغ أهدافه، وبهذا فهو يعمل كمعوق لسلوك الطالب ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان .

الفصل الرابع: التكوين الجامعي

. تمهيد

- 1 - تعريف الجامعة .
 - 2 - تعريف الطالب الجامعي .
 - 3 - الخصائص العامة للطالب الجامعي .
 - 4 - حاجات الطالب الجامعي .
 - 5 - الصحة النفسية للطالب الجامعي .
 - 6 - دور الطالب الجامعي .
 - 7 - حقوق الطالب الجامعي .
 - 8 - واجبات الطالب الجامعي .
 - 9 - مشكلات الطالب الجامعي .
 - 10 - صفات الطالب الجامعي .
- . خلاصة .

تمهيد:

إذا كانت الأسرة هي المحيط الخارجي الأول الذي يتفاعل معه الطفل، فإن المدرسة هي المحيط الثاني، حيث أن هناك من يعتبرها الأسرة الثانية له فيها يتعرف الطفل إلى أناس جدد، فيكون معارف وصدقات مع زملائه كما أنه يكتسب معارف ومعلومات تفيده في حياته فبدأ مشواره الدراسي بالابتدائية لينتقل إلى المتوسط وبعدها إلى الثانوية ليتحصل على شهادة البكالوريا التي هي بمثابة همزة وصل تصله بالدراسات العليا في الجامعة وأثناء ذلك يختار الطالب التخصص الذي يلتحق به، فالطالب الجامعي يعتبر محور عملية التربية في نظام التعليم الجامعي وأنه أهم عنصر من عناصر هذه العملية وقد أنشأت الجامعات لخدمته وتعليمه وتكوينه إلى جانب إعداده وتهيئته للحياة العملية وليكون فردا منتجا في المجتمع .

وعليه جاء هذا الفصل بنوع من التفاصيل عن: مفهوم الجامعة، مفهوم الطالب الجامعي، الخصائص العامة للطالب الجامعي، حاجات الطالب الجامعي، الصحة النفسية للطالب الجامعي، دور الطالب الجامعي، حقوق الطالب الجامعي في المجال الأكاديمي واجبات الطالب الجامعي في المجال الأكاديمي، مشكلات الطالب الجامعي وصفات الطالب الجامعي .

1- مفهوم الجامعة :

أصل كلمة الجامعة لاتيني «universitas» استعمل في القرن التاسع عشر في الحقوق، للإشارة لكل رابطة وكل تجمع وكانت تعرف بأنها مؤسسة التعليم العالي على أساس أنها مجهزة أو خاضعة لأسلوب إداري بتمويل محدد قانونيا.

وبالمفهوم العام كما ذكره دوراند **Durand** الجامعة هي التعليم العالي، بمعنى تجاوزا لمستوى البكالوريا و امتدادا إلى حدود المعرفة والآداب والفنون فالجامعة قبل كل شيء هي مؤسسة للتعليم العالي. (طوطاوي زوليخة، 1993: 6)

2- مفهوم الطالب الجامعي :

لقد اهتم الباحثين والعلماء بالطالب الجامعي، بحيث قاموا بدراسة مختلف خصائصه ومشاكله ومختلف حاجاته وقدموا له تعاريف عديدة اخترنا منها ما يلي:

اصطلاحا:

حسب مصطلحات مناهج التعليم والتدريب المهني: "الطالب الجامعي هو ذلك الشخص الملتحق بمؤسسة تعليمية ضمن الفئة العمرية المسموح لها الالتحاق في النظام التعليمي، ويكون متفرغا لأغراض التعلم". (صلاح الزرو التميمي، بدون سنة: 45).

إنّ الطالب الجامعي هو كأي طالب التحق بمؤسسة تعليمية خاصة كانت أو عامة وأن من ينتمي إلى هذه الفئة أي فئة الطلبة لا يكون متفرغا إلا لأغراض التعلم.

الطالب الجامعي هو الذي سمحت له كفائة العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى الجامعة تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك ويعتبر الطالب

الجامعي أحد العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي.

(كمال بلخيري، 2001:15)

أي أن الطالب الجامعي هو من منحت له الفرصة للالتحاق بالجامعة وإنهاء المرحلة الثانوية. ويذكر الباحث علي راشد أن الطالب الجامعي هو " فرد يمر في مرحلة معينة فهو على وشك إنهاء مرحلة المراهقة إن لم يكن قد تجاوزها فعلا في مرحلة نضج أخرى تسمى مرحلة الشباب". (علي راشد، 2007: 53)

إن الطالب الجامعي هو من ينهي مرحلة المراهقة.

إن الطالب الجامعي هو فرد يمر بمرحلة من المراحل العمرية في حياته وهي مرحلة الشباب، في إطار التعليم الجامعي، حيث التحق بالجامعة بعد اجتيازه للامتحانات وحصوله على شهادة تؤهله لمواصلة الدراسة فيها ليستفيد من مختلف خدماتها الموجهة له.

3- الخصائص العامة للطالب الجامعي:

عند تحدثنا عن الخصائص العامة لطلاب الجامعات، فنحن نتحدث عن تلك الصفات التي تميز الأفراد الذين ينتمون إلى المرحلة الجامعية داخل مجتمع معين عن غيرهم من الأفراد.

ومن أهم الخصائص العامة للطالب الجامعي ما يلي:

3-1 النمو العقلي عالي المستوى:

طالب الجامعة فرد يدخل إلى مرحلة الشباب وهي مرحلة تصل فيها الطاقة العقلية إلى مستوى عال، لذا فهو قادر على القيام بالعمليات العقلية المختلفة من إدراك، تذكر وتفكير

وابتكار، وهو في حاجة دائمة إلى استخدام هذه القدرات.

إذن الطالب الجامعي قادر على معرفة كل قدراته العقلية.

3-2 الرغبة في التوصل إلى أسلوب حياة مرضية:

من خصائص الشباب بصفة عامة وطلاب الجامعة بصفة خاصة الشعور برغبة في التوصل إلى فلسفة معينة تحدد له دوره في الحياة وذلك اعتمادا على فهمه لمعناها ومن البديهي أنه من يفقد معنى الحياة، أو يفشل في الوصول إلى معنى لحياته، لا يستطيع أن يعيش حياته كإنسان عادي.

ولهذا يسعى الطالب دائما إلى تحقيق أهدافه وذلك لمعرفة معنى الحياة التي يعيشها.

3-3 دوافع تقدير الذات:

للطالب الجامعي دوافع معينة تدفع سلوكه نحو أهداف لها علاقة بالتكوين الجامعي . تعرف الدوافع على أنها: "مجموعة القوى التي تحرك سلوك الإنسان وتوجهه وتعضده نحو هدف من الأهداف بمعنى أن الدوافع محركات للسلوك الإنساني.

ومن أهم دوافع للطالب الجامعي الدافع نحو تقدير الذات، وهذا ما يجعله يسلك سلوك يشعره أنّ له قيمته، و يستطيع أن يقوم بأعمال وأن ينجزها بنجاح ليكون موضع تقدير المحيطين به، ويسلك السلوك الذي يؤدي به إلى تحقيق إمكانياته واستخدامها بنجاح. (وفاء محمد البرعي، 2002: 135-138)

لهذا تعتبر دوافع تقدير الذات من أهم خصائص الطالب الجامعي، وأن تقديره المرتفع يعمل على تحقيق أهدافه المرغوبة. كما أنه وصل إلى مرحلة من النضج العقلي والعاطفي يدفعه للبحث عن أسلوب حياة خاص يمكنه من تحقيق السعادة والرضا.

4- حاجات الطالب الجامعي:

يحتاج الطالب الجامعي إلى مساعدات فنية يقدمها أخصائي التوجيه والإرشاد النفسي سواء كانت هذه المساعدات من الناحية الشخصية، أو من الناحية الدراسية، فحسب عبد الفتاح محمد دويدار، تركز هذه المساعدات أساساً على ما يلي :

- الحاجة إلى الاستمتاع بالسعادة الشخصية والرضا عن الذات.
- الحاجة إلى فهم الذات ومعرفة إمكانيتها و استغلالها على أقصى درجة ممكنة.
- الحاجة إلى تأمين المستقبل بتوفير على المهارات و تحقيق عدالة الاختيار.

(عبد الفتاح محمد دويدار، 2002:103)

إنّ الطالب الجامعي له عدداً من الحاجات والرغبات التي يجب أن تلبى وذلك ليحقق التوافق النفسي والاجتماعي، وحتى يتمكن من بلوغ أهدافه وطموحاته.

5- الصحة النفسية للطالب الجامعي:

كثيراً من يعتقد أن المقصود بالصحة النفسية هو سلامة الفرد من الاضطراب النفسي والعقلي في صورته المتعددة، وعدم ظهور أعراض الاضطرابات السلوكية الحادة في أفعاله وتصرفاته. وهذا هو المعنى الضيق المحدود للصحة النفسية بينما يشمل المعنى الواسع لمفهوم الصحة النفسية، درجة نجاح الفرد في توافقه الداخلي بين دوافعه ونوازعه المختلفة وفي توافقه الخارجي وفي علاقاته مع بيئته بما فيها من موضوعات .

ولهذا تعتبر الصحة النفسية إمكانية الفرد في تحقيق التوافق النفسي إلى حد ما .

وهناك مؤشرات نستدل بها على سلامة الصحة النفسية للطالب الجامعي ومنها ما يلي:

5-1 التقبل الواقعي للطلاب لحدود إمكانياته:

يجب على الطالب أن يدرك الاختلافات الفردية الموجودة بين الأفراد في إمكانياتهم وقدراتهم البدنية والذهنية وبأن هناك من هم أحسن منه ومن هم دونه ،وبالتالي ترتبط الصحة النفسية بقدرة الفرد على تحديد موقعه والتبصر بمميزاته الخاصة ونقاط ضعفه دون المبالغة أو التهوين من شأن نفسه.

ولهذا على الطالب الجامعي أن يعمل بفكرة التقبل الواقعي، وأنه عليه أن يعرف بأنه يختلف مع غيره في مختلف القدرات العقلية.

5-2 استمتاع الطالب بعلاقاته الاجتماعية:

إن استمتاع الطالب الجامعي بعلاقاته الاجتماعية سواء في دائرة أسرته أو مع أصدقائه أو مع زملائه أو مع الجيران مؤشر على صحته النفسية .

إن عمق هذه العلاقات أو ضحالتها واستمتاع الطالب أو ضيقه بها مؤشر يحدد إيجابية أو سلبية الصحة النفسية التي يتمتع بها الفرد .

5-3 رضا الطالب عما يقوم به من عمل أو دراسة:

من الممكن أن يشعر الطالب بميل قوي إلى الدراسة أو العمل الذي يقوم به وقد يكون كارها له ويقوم به مرغما وقد يكون رضاه عن عمله أو دراسته نابعا من ظروف وملابسات تحيط بالدراسة أو العمل ،أو بعلاقات الفرد في العمل وعلى كل حال فإن

استمتاع الفرد بعمله ونجاحه فيه ورضاه عنه، هو مصدر من مصادر سعادته أو شقائه ومؤشر من المؤشرات على الصحة النفسية للفرد.

إنّ دوافع الطالب للدراسة وأداء عمل معين برغبته، واستعداداته وكذا ميوله مؤشر من مؤشرات الصحة النفسية.

4-5 القدرة على تحمل المشاق وتحمل المسؤولية:

لتحقيق الأهداف القريبة والغايات البعيدة لا بد من مواجهة كثير من الصعاب والمعوقات ويتفاوت الأفراد تفاوتاً واسعاً في قدرتهم على ملاحقة أهدافهم وفي قوتهم وقدراتهم ومرونتهم إزاء ما يقابلهم من مشاق وتحديات تدل على قوة الفرد على تحمل المشاق وهي دلالة أكيدة على الصحة النفسية.

إذن إنّ إمكانية الفرد من تحمل المسؤولية والمشاق، دليل أكيد على الصحة النفسية.

5-5 الإقبال على الحياة:

التفاؤل أو التشاؤم الحماس أو الفطور كاتجاه عام نحو الحياة ومدى مشاركة الفرد في مجتمعه والنشاط الذي يبديه خلال يومه، يمكن أن تكون أدلة على صحة الفرد النفسية.

بمعنى آخر التفاؤل والحماس الجيد لدى الطالب أساس لتحقيق الصحة النفسية.

6-5 التوازن بين جوانب الحياة اليومية:

إنّ التوازن بين جوانب الحياة المختلفة للطالب الجامعي وعدم الاقتصار أو التركيز على ناحية واحدة أو الاهتمام بجانب واحد مهما كان هذا حسناً ومفيداً-مؤشر واضح على الصحة النفسية. فلا يكفي للتمتع بالصحة النفسية أن تتجه حياة الطالب الجامعي إلى تنمية معارفه وحدها، أو إلى تقوية عضلاته والتركيز على كمال جسمه فقط.

أي أن الصحة النفسية للطالب الجامعي، من أهم الحاجات التي لا بد من تحقيقها، حتى يكون الطالب في أحسن حال، ويستغل قدراته أحسن استغلال.

6- دور الطالب الجامعي:

ترى الدكتورة ليلى عبد الوهاب أن للطالب الجامعي دور بارز في الجامعة ويتخذ نمطين هما:

النمط الأول: ينحصر دور الطالب الجامعي أثناء دراسته سواء الجامعية أو قبل الجامعية، في التحصيل الدراسي والالتزام الأخلاقي ويقوم بنشاطات تتمثل في:

- التحصيل العلمي والاهتمام بالدراسة.
- الالتزام الأخلاقي والتصرفات الحسنة.
- المشاركة في الأنشطة الطلابية فقط.

النمط الثاني: دور الطالب يظهر في الوعي بأهمية المشاركة الاجتماعية والسياسية في الحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمع. (ليلى عبد الوهاب، 2003:104)

ويقوم بالنشاطات التالية :

- التغيير عن الآراء السياسية للطلبة بحرية تامة.
- القدرة على تنمية الوعي الاجتماعي والثقافي للأخرين.
- القدرة على خدمة البيئة والمجتمع.

بالإضافة إلى إنشاء الاتحاديات الطلابية والنقابية والمشاركة فيها بالمهام التي يحددها لها القانون، المتمثلة في:

- المطالبة بتكوين الطلاب تكويناً جيداً.
- توفير الوسائل البيداغوجية والمادية اللازمة لأداء هذه المهنة.
- المطالبة بتحسين الظروف المعيشية للطلبة.
- وعليه فإن الطالب الجامعي دوراً مهماً يؤديه في الجامعة، وهذا الدور، يعكس اتجاهاته
انشغالاته وطموحاته . (محمد بوعشة، 2000:58)

7- حقوق الطالب الجامعي في المجال الأكاديمي:

- توفير البيئة الدراسية والمناخ العلمي المناسب له للحصول على تعلم ذو جودة عالية
يتناغم مع رسالة الجامعة.
- المحافظة على سرية المعلومات والخصوصية التامة في كل ما يتعلق به وعدم السماح
بالاطلاع أو استخدام المعلومات الشخصية السجل الأكاديمي، الملف الشخصي وكشف
الدرجات الخاص به إلا للمصرح لهم فقط.
- إشعاره قبل اتخاذ أي قرار بحقه ولفت نظره عند وقوع أي مخالفات وإحضاره كتابياً بما
تم اتخاذه من قرارات بحقه، مع إعطائه حق الدفاع والمنافسة في أي قرار يتعارض مع
مصلحته الأكاديمية وفقاً لأنظمة ولوائح الجامعة.
- حرية التعبير عن الرأي والمناقشة في الأمور التعليمية والتربوية التي تخصه على أن
يكون ذلك في حدود السلوكيات اللائقة وفقاً لأنظمة و لوائح الجامعة.
- التظلم لدى الجهة المعنية في حالة عدم الحصول على حقوقه المذكورة في هذا
الميثاق.

- التزام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بمواعيد وأوقات المحاضرات والساعات المكتسبة وفترات الراحة بين المحاضرات، وعدم إلغاء المحاضرات أو تغيير أوقاتها إلا في حالة الضرورة.

- تعريفه بمصادر الحصول على اللوائح والقواعد التنفيذية لهذه اللوائح والأنظمة الجامعية والاستعانة بموقع الجامعة الإلكتروني.

- حصوله على نسخة ورقية أو إلكترونية (CD) من ميثاق حقوق وواجبات الطالب الجامعي أو من موقع الجامعة الإلكتروني.

إنّ للطالب الجامعي حقوق كثيرة، كحقه في الحصول على جو ملائم لهدف التعلم الجيد وإعطائه حق الدفاع والمنافسة في أي قرار يتعارض مع مصلحته وخاصة أن يكون لديه حق في حرية التعبير عن أي رأي كان. (عمادة شؤون الطالب، 2014، 7)

8- واجبات الطالب الجامعي في المجال الأكاديمي:

- التعرف والإطلاع على لوائح وأنظمة الجامعة والالتزام بها.
- الالتزام بمعايير السلوك الأكاديمي المتميز.
- الانتظام في الدراسة والالتزام بالواجبات والمهام الدراسية المطلوبة منذ بدء الدراسة وعدم التغيب إلا بعذر مقبول وذاك وفقا للأحكام الواردة و باللوائح و الأنظمة بالجامعة
- التعامل باحترام مع أعضاء هيئة التدريس والزملاء وجميع مسؤولي قطاعات الجامعة الأكاديمية و الإدارية مع احترام خصوصية كل منهم.

- الالتزام بأنظمة ولوائح الجامعة المتعلقة بأداء الاختبارات (عدم الغش أو المحاولة أو مساعدة زملائه على الغش منه أو من غيره أو انتحال شخصية طالب آخر بأي شكل من الأشكال).

- الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي و الأمانة المهنية للأبحاث التي يتم المشاركة فيها.
- الالتزام بالإرشادات والتعليمات التي يوجهها المسئول أو المراقب في قاعة الاختبارات أو المعامل و عدم الإخلال بالهدوء أثناء الاختبارات.

- عدم القيام بأي سلوك يتنافى مع الدين والأخلاق ويؤثر على الوضع الأكاديمي والمهني والمسؤوليات الاجتماعية للطالب.

- الالتزام بتنفيذ العقوبة الموقعة عليه في حالة إخلاله بلوائح وأنظمة الطالب.
- تقييم عضو و هيئة التدريس حسب النماذج المعدة لذلك مع مراعاة الأمانة عند تعبئة هذه النماذج. (عمادة القبول والتسجيل، 2010: 4).

للطالب الجامعي واجبات كثيرة عليه مراعاتها والأخذ بها. وذلك للارتقاء بجودة العمل الأكاديمي، والعمل على توثيق العلاقة بين الطالب من جهة والأساتذ الجامعي والقطاعات الجامعية من جهة أخرى.

9- مشكلات الطالب الجامعي:

من أهم المشكلات التي يعانيها الطالب الجامعي:

- مشكلات نفسية: مثل شروذ الذهن، القلق ، التقلب المزاجي.
- مشكلات جسمية: مثل ضعف السمع والبصر، الشعور الدائم بالإجهاد.

- مشكلات دراسية: مثل التأخر الدراسي أو الرسوب- مشكلات اجتماعية: مثل تفكك الأسرة، الشعور بالاعتزاز على الأهل.

- مشكلات مالية: مثل العجز المالي وارتفاع نفقات المعيشة.

(عبد الرحمن العيسوي، د، ت: 110)

ويضيف الباحث صلاح الدين العمريه بعض المشكلات التي تعترض تقدم الطالب وهي:

- مشكلات التكيف للدراسة.

- مشكلات انفعالية.

- مشكلات عاطفية.

- مشكلات الطلبة المتفوقين.

- مشكلات ضعف العقول.

- مشكلات سلوكية كالسرقة، الغش، الغياب. (صلاح الدين العمريه، 2005:150)

نفهم أنه هناك مشكلات وصعوبات كثيرة في الوسط الجامعي التي قد يتعرض لها الطالب الجامعي.

10- صفات الطالب الجامعي:

في دراسة عربية على شباب جامعة الإسكندرية تناولت (278) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، تم أخذ آراء عينة البحث عن سمات الطالب الجامعي المثالي فجاءت الآراء كالتالي:

- مواظب على حضور.

- لديه تخطيط جيد للمستقبل.
 - لديه مستوى عال من الطموح.
 - الاعتماد على النفس.
 - حب العلم والإقبال عليه.
 - إعداد الدروس القادمة.
 - الاشتراك في كل الأنشطة.
 - أداء الواجب والمسؤولية.
 - الثقة بالنفس
 - احترام النظام.
 - الأمانة و الوفاء والصدق.
 - اجتماعي متعاون.
 - منافس في المحاضرات.
 - محب للجامعة و يحترمها.
 - ثبات و قوة الشخصية.
 - حسن الأخلاق و الأدب. (عبد الرحمان العيسوي، د، ت: 145)
- تختلف الآراء واتجاهات حول صفات الطالب الجامعي المثالي، إلا أن النجاح والتفوق وبلوغ الأهداف يبقى المعيار الوحيد الذي يحدد الطالب الجامعي.

خلاصة الفصل:

الطالب الجامعي ذلك الشاب الذي بلغ المرحلة الجامعية. ويعد أساس العملية التربوية فيها، حيث تهتم جميع أطراف الجامعة بخدمته وتحرص على توفير حاجاته وتلبية متطلباته وذلك بالموازاة مع خصائصه المختلفة، من حيث نضجه العقلي والعاطفي والنفسي.

ففي هذه المرحلة بالذات يتسم فيها الشاب بقدر من المسؤولية والتفرد بأسلوب حياة خاص، إلى جانب استقلالية الرأي والتوجهات التي تتجلى في ثقته بنفسه وتقدير لذاته.

بالإضافة إلى كل هذه الخصائص، هناك حاجات نفسية ومعرفية واجتماعية ومادية يسعى الطالب لتحقيقها، كما تعمل الجامعة على تلبيتها، وذلك بوسائل مختلفة حرصا منها على تحقيق الصحة النفسية للطالب الجامعي، حتى يتمكن من بلوغ الرضا عن الذات وعن الحياة، إلى جانب التوازن النفسي والانفعالي.

فالصحة النفسية للطالب الجامعي تقيه عند التعرض لأية مشكلات أو صعوبات قد يواجهها في الجامعة، كالمشكلات النفسية والمدرسية والاجتماعية، فالوسط الجامعي مليء بالمشكلات والمشكلات التي قد تقف عائقا أمام الطالب الجامعي وأدائه لدوره على أكمل وجه.

وللتخفيف من وطأة المشكلات المختلفة التي يتعرض لها الطالب الجامعي، تعمل الجامعة بجد، من أجل إيصال المكتسبات المعرفية له على أحسن صورة إلى جانب إشباع مختلف حاجاته ورغباته.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للبحث

- تمهيد

1 - الدراسة الاستطلاعية

2 - منهج البحث

3 - عينة البحث

4 - مكان وزمان إجراء البحث

5 - أدوات البحث

- خلاصة

تمهيد :

سنتطرق في هذا الفصل الخاص بالاجراءات المنهجية المتبعة ومراحلها خطوة خطوة حيث تناولنا في هذا الجانب الدراسة الاستطلاعية والهدف من اجرائها والميدان الذي تمت فيه والأدوات المستعملة في جمع البيانات وتقييمها بدراسة خصائصها السيكمترية من صدق وثبات والنتائج المتوصل إليها من خلال الأسلوب الإحصائي المستعمل.

1 . الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه ومحاولة جمع المعلومات الأولية حول الموضوع المعالج، بالإضافة إلى أنها تساعد على ضبط متغيراته والتأكد من توفر عينة البحث في الميدان وأسلوب اختيارها وكذلك التحقق من أدوات البحث المستعملة، والتأكد من صلاحياتها من حيث مناسبتها للعينة المدروسة.

تعد الدراسة الاستطلاعية من الناحية المنهجية ،مرحلة تمهيدية قبل التطرق للدراسة الأساسية لأي بحث علمي ،وهي أداة من المهم جدا أن يلم بها الباحث خاصة حين يواجه دراسة أو مشكلة لم يسبق لأحد أن تناولها بالعمق المطلوب ، وتهدف أساسا على الاستطلاع عن الظروف المحيطة بالظاهرة موضوع الدراسة ،والتعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي الدقيق .

(محمد حسن غانم، 2002: 117)

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي ،و كذا الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .

(عبد المجيد ابراهيم ، 2000: 38)

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة تتكون من (20) طالب تم اختيارهم بطريقة العشوائية البسيطة ، حيث قدمنا لهم مقياس فاعلية الذات للتحقق من صلاحيته وذلك يوم الثلاثاء 19 ماي 2015 بالقطب الجامعي تامدة وهذا بالنسبة للتطبيق الأول ،ثم قمنا بالتطبيق الثاني على نفس أفراد العينة بعد أسبوع من تاريخ التطبيق الأول وذلك يوم الثلاثاء 26 ماي 2015 .

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية تمكنا من :

_ التأكد من وجود عينة بحثنا .

_ التعرف على مدى صلاحية أداة جمع البيانات، من حيث ملائمة ووضوح عبارتها ومناسبتها للعينة المختارة لتقنين الأداة.

_ التدرّب الجيد على تطبيق الدراسة وملاحظة جميع العوائق والعراقيل التي تحول دون التطبيق السهل و المناسب للأداة ، قصد تجاوزها في التطبيق الأساسي .

_ التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس فعالية الذات ،من حيث الصدق والثبات وبالتالي صلاحيته للتطبيق في الدراسة الأساسية .

إذن من خلال العرض السابق يمكن القول أنّ الدراسة الاستطلاعية تهدف إلى التعرف على كل الصعوبات والعراقيل التي من الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية قصد تجاوزها والتغلب عليها.

2 . منهج البحث:

إنّ اختيار المنهج المستخدم للدراسة يعتبر أمرا تحدده طبيعة مشكلة البحث التي نريد دراستها ،نعتمد في بحثنا هذا، على المنهج الوصفي والذي يناسب موضوع الدراسة بحيث يعتبر أحد المناهج الأكثر استخداما في البحوث التربوية والنفسية الاجتماعية ،حيث يعتمد على وصف الظاهرة، أو الإشكال المطروح وجمع البيانات وتبويبها، كما يتضمن قدرا كافيا من التحليل والتعليل والوصول إلى الاستجابات والتفسيرات لهذه البيانات.

(مجدي عزيز ابراهيم، 1989 : 54)

واعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يعتبر من أكثر المناهج المتداولة في البحوث الاجتماعية إذ نحاول من خلاله الكشف عن العلاقة التي تربط فاعلية الذات بقلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين.

ويعرف الباحث هوابتني (Houabtini) المنهج الوصفي على أنه "المنهج الذي يجب أن يكون قاصرا ومختصا يبحث عن الظواهر أو الوقائع في الوقت الراهن كما أنه يتضمن دراسة الحقائق المؤقتة المتصلة بمجموعة من الأوضاع أو الأحداث أو الناس وخلال هذا المنهج يمكن للباحث أن يستعين بالإحصاء، كما يمكنه أن يكتفي بعملية السرد اللفظي خلال الدراسة الوصفية .

(صلاح مصطفى الفوالي، 1982: 58 _ 59).

وهذا المنهج يهدف إلى وصف الظواهر أو الأحداث بطريقة وصفية تحليلية، علمية وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات ووصف الظروف الخاصة بها، وتقدير حالتها كما توجد عليه في الواقع .

3. عينة البحث :

يتكون المجتمع الأصلي في بحثنا في الطلبة الجامعيين المتمدرسين بالقطب الجامعي تامدة . جامعة مولود معمري بتيزي وزو ، في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العلوم الطبيعية والحياة والهندسة المعمارية ، المسجلين في مختلف التخصصات والمستويات للسنة الجامعية 2014 / 2015 .

لقد اعتمدنا الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار عينة البحث نظرا لمحاسنها، كونها الأسلوب الأمثل لأنّ المجتمع المدروس متجانسا (أي يتشابه معظم أفرادها في معظم الصفات التي تكوّن المجتمع) وكذلك تعطي نفس فرص الاختيار لجميع مفردات المجتمع دون تدخل الباحث (محمد بوعلاق، 2009: 18)

وتتكون من (100) طالب وفيما يلي أهم خصائصها .

جدول رقم(1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

| النسبة المئوية | عدد التكرارات | الجنس |
|----------------|---------------|---------|
| 62% | 62 | إناث |
| 38% | 38 | ذكور |
| 100% | 100 | المجموع |

من خلال الجدول رقم (1) نلاحظ أن أغلب عينة دراستنا هن إناث إذ بلغت نسبتهم 62% أما الذكور فبلغت نسبتهم 38%.

جدول رقم (2) : توزيع أفراد العينة حسب السن :

| النسبة المئوية | التكرار | السن |
|----------------|---------|------------|
| 47% | 47 |] 24 – 22] |
| 32% | 32 |] 27 – 24[|
| 21% | 21 | [30– 27[|
| 100% | 100 | المجموع |

و من خلال الجدول يتضح أن معظم أفراد العينة تتراوح أعمارهم ما بين [24-22] سنة و ذلك بنسبة 47% ثم تليها فئة الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين [27-24] بنسبة 32% أما الفئة [30-27] بنسبة 21% .

جدول رقم (3): توزيع أفراد العينة حسب الكليات.

| النسبة المئوية | التكرار | الكلية |
|----------------|---------|------------------------------------|
| 60% | 60 | كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية |
| 20% | 20 | كلية العلوم الطبيعية و الفلاحية |
| 20% | 20 | كلية الهندسة |
| 100% | 100 | المجموع |

من خلال الجدول نلاحظ أن معظم أفراد العينة ينتمون إلى كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية و ذلك بنسبة 60%، و تأتي كلية العلوم الطبيعية و الحياة و كلية الهندسة بنسبة 20%.

4- مكان وزمان إجراء البحث :

لقد تم إجراء البحث في القطب الجامعي تامدة الملحق بجامعة مولود معمري لولاية تيزي وزو، الواقع بدائرة واقنون التي تبعد عن مقر الولاية بحوالي 16 كلم، وقد فتح هذا القطب أبوابه للطلبة سنة 2009 ويضم 11000 مقعد بيداغوجي موزع على كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم الطبيعية والحياة و كلية الهندسة المعمارية .

وقمنا بإجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة ما بين 19 ماي إلى 03 جوان 2015 .

5 . أدوات البحث:

1-5 مقياس فعالية الذات لـ " الخالدي " (2000):

1-1-5 تقديم المقياس :

تم إعداد المقياس من طرف الخالدي (2000) والهدف من بنائه هو قياس مدى ثقة الأفراد في قدراتهم، يتكون المقياس من (44) عبارة لقياس توقع الأفراد لفعاليتهم الذاتية.

يتضمن المقياس عبارات مصاغة صياغة إيجابية وتتمثل في العبارات رقم: (1، 2، 3، 4، 9، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 34، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44) وعبارات مصاغة بطريقة سلبية وهي: (5، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 16، 33، 35).

5-1-2 صدق وثبات المقياس :

يقصد بصدق الاختبار أي مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه.

(مقدم عبد الحفيظ، 2003: 146)

وللتحقق من صدق الأداة (مقياس فعالية الذات) تم الاعتماد على ما يلي :

صدق المحكمين: قمنا بعرض مقياس فعالية الذات للخالدي في صورته الأولية المتكونة من (44) عبارة، على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، وكان عددهم (10) أساتذة محكمين بهدف معرفة آرائهم حول المقياس، حيث قاموا بإبداء آرائهم وإعطاء ملاحظاتهم حوله من حيث مدى ملائمة العبارات لفعالية الذات والصياغة اللغوية، ومدى وضوح العبارات لأفراد العينة. وقد بلغت أصغر نسبة موافقة على العبارات 60% وهناك عبارة أخذت نسبة 0% وهي العبارة رقم (10) والتي تم إلغاؤها، مع تقديم بعض الملاحظات في ما يخص صياغة العبارات تم أخذها بعين الاعتبار وفيما يلي جدول يوضح نسبة الموافقة على عبارات المقياس.

جدول رقم (4): نسبة موافقة الأساتذة المحكمين على عبارات مقياس فعالية الذات للخالدي (2000).

| العبرة | نسبة الموافقة | العبرة | نسبة الموافقة | العبرة | نسبة الموافقة |
|--------|---------------|--------|---------------|--------|---------------|
| 1 | %100 | 16 | %100 | 31 | %60 |
| 2 | %100 | 17 | %80 | 32 | %60 |
| 3 | %100 | 18 | %60 | 33 | %60 |
| 4 | %100 | 19 | %80 | 34 | %100 |
| 5 | %100 | 20 | %100 | 35 | %100 |
| 6 | %100 | 21 | %80 | 36 | %100 |
| 7 | %60 | 22 | %80 | 37 | %100 |
| 8 | %100 | 23 | %100 | 38 | %100 |
| 9 | %100 | 24 | %80 | 39 | %100 |
| 10 | %0 | 25 | %100 | 40 | %100 |
| 11 | %100 | 26 | %100 | 41 | %60 |
| 12 | %100 | 27 | %60 | 42 | %100 |
| 13 | %100 | 28 | %100 | 43 | %100 |
| 14 | %100 | 29 | %100 | 44 | %100 |
| 15 | %60 | 30 | %80 | | |

وفي ضوء المحكمين كانت نتائج التحكيم كالتالي:

_ وافق المحكمين على العبارات التالية: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 11، 12، 13، 14، 16، 17، 20، 23، 25، 26، 28، 29، 32، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 43، 44).

_ تم تعديل العبارات التالية: (7، 15، 18، 19، 21، 22، 24، 27، 30، 31، 33، 41، 42) .

_ تم إلغاء العبارة رقم (10).

. الثبات:

يقصد بالثبات أن الاختبار يعطي نفس النتائج كلما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد، بمعنى أن نتأكد عن طريق ثبات الاختبار أننا نقيس نفس الشيء كلما أعدنا عملية القياس. (العيسوي، 1999: 70)

تم توزيع مقياس فاعلية الذات على (20) طالبا منهم (07) طلاب و(13) طالبة ومن ثم تم حساب ثبات المقياس باعتماد معامل الارتباط (برسون) وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0,99) وهو معامل ثبات مرتفع والصدق الذاتي باستعمال الجذر التربيعي للثبات $\sqrt{0.99}$ والذي يساوي (0.99) ودال عند مستوى الدلالة (0.01) وبالتالي تم اعتماده كأداة لقياس فعالية الذات لدى الطالب الجامعي في صورته الموضحة في الملحق رقم (3)

3 . طريقة تصحيح المقياس :

يجيب أفراد العينة على مقياس فعالية الذات بوضع إشارة (×) لإحدى الإجابات الخمسة والمتمثلة في دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، أبدا ، المتواجدة أمام كل عبارة ولقد تم تنقيط العبارات الايجابية بالاعتماد على خمسة نقاط من 5 إلى 1 وعكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة.

5-2 مقياس قلق الامتحان لـ حامد عبد السلام زهران :

5-2-1 تعريف المقياس :

مقياس قلق الامتحان من إعداد محمد حامد زهران (1999) أعده لقياس قلق الامتحان يتكون من (93) فقرة موزعة على ستة أبعاد وهي :

_ بعد رهبة الامتحان ،وفقراته من رقم (1،2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26).

_ بعد توتر أداء الامتحان ،وفقراته من رقم (27،28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45).

_ بعد إرتباك الامتحان ،وفقراته من رقم (46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60).

_ بعد إنزعاج الامتحان ،وفقراته من رقم (61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72).

_ بعد نقص مهارات الامتحان، وفقراته من رقم(73،74، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85)

_ بعد إضطراب أخذ الامتحان ،وفقراته من رقم (86، 87، 88، 89، 90، 91، 92، 93).

وتتم الإجابة على فقرات المقياس وبصحح ،بحيث تحتسب درجة لكل من المقاييس الفرعية الستة على حدى ،وتجمع درجاته للحصول على الدرجة الكلية على المقياس استخدم معد المقياس عدة أساليب في دراسة خصائصه السيكومترية منها :صدق المحكمين، الصدق العاملي، وصدق الاتساق الداخلي وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، كما استخدمت طريقة ألفاكرونباخ لحساب ثبات المقياس وكان معامل الثبات

(0.96) وهو معامل ثبات مرتفع ، ودال عند مستوى (0.01) مما يؤكد ثبات المقياس

(محمد حامد زهران ، 2000 : 103)

5-2-2 صدق وثبات المقياس :

تم تقنين المقياس في البيئة الجزائرية من طرف الباحثة "سليمة سايحي" سنة (2004) في إطار بحثها المتمثل في مذكرة لنيل شهادة الماجستير بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، حيث تأكدت الباحثة من صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي وبلغ معاملته (0.73) عند مستوى الدلالة (0.01) والثبات بمعامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة الفكرومباخ، حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.80) عند مستوى الدلالة (0.01) .

(سليمة سايحي ، 2004 : 104)

وهذا دليل على أنّ المقياس يتمتع بمستوى صدق وثبات مرتفع ،هذا ما جعلنا نستعين به كأداة لقياس قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي في صورته الموضحة في الملحق رقم (4) .

5-2-3 طريقة تصحيح المقياس:

يجيب أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان بوضع إشارة (×) لإحدى الإجابات الثلاثة والمتمثلة في أحيانا، نادرا، غالبا، المتواجدة أمام كل عبارة ولقد تم تنقيط العبارات بالاعتماد على ثلاث نقاط من 1 إلى 3 وتتراوح درجته ما بين 93 إلى 279.

3-5 الأساليب الإحصائية المستعملة :

تم استخدام عددا من الأساليب الإحصائية وفقا ما تقتضيه فرضيات البحث، بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) والذي هو عبارة عن برنامج للحساب الآلي يقوم بعمليات التحليل الإحصائي للدراسات والبحوث التربوية والنفسية والعلمية حيث يتم استخراج المعالم الإحصائية المختلفة للعينة قيد الدراسة .

(سعيد حسن الغامدي ، ب ت :02)

بحيث استخدمنا في البحث مايلي :

3-5-1 أدوات الإحصاء الوصفي :

النسب المئوية :

يلجأ الباحث أحيانا إلى استخدام النسب المئوية لمتغيرات سؤال معين في عينة واحدة للمقارنة بين المتغيرات وتصبح المقارنة بذلك سهلة بدلا من تحليل المعطيات معتمدا على التوزيعات التكرارية، خاصة إذ كان حجم العينة كثيرا.

(عريب سيد أحمد ، 1995: 47)

ولحساب النسبة المئوية لتكرارها ،نقسم هذا التكرار مع المجموع الكلي ،ويضرب في مائة فنستخرج النسب المئوية كالآتي :

$$\text{النسب المئوية : } \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{عدد أفراد العينة}} \times 100$$

المتوسط الحسابي :

هو القيم التي لو وزعت على كل فرد من أفراد العينة لكان مجموع هذه القيم هو المجموع

الحقيقي للقيم الأولى.(أبو النيل، 1987: 101)

$$م = \frac{\text{مجموع س}}{ن}$$

م = المتوسط الحسابي

مجموع = مجموع قيم أفراد العينة .

ن = عدد أفراد العينة .

الانحراف المعياري :

من أكثر المقاييس الإحصائية دقة وانتشارا في المجالات النفسية والتربوية .

(عيسوي، 2000: 40)

$$ع = \frac{\sqrt{\text{مجموع (س-م)}^2}}{ن}$$

حيث :

مجموع = مجموع قيم أفراد العينة .

ن = عدد أفراد العينة .

م = المتوسط الحسابي .

س = درجة كل فرد من أفراد العينة .

2-3-5 أدوات الاحصاء الاستدلالي :

معامل ارتباط بيرسون :

وهو المعامل الذي يدرس العلاقة بين متغيرين و تنحصر قيمته ما بين 1+ و 1- وذلك

باستخدام قانون بيرسون فإذا كانت قيمة معامل ارتباط 1+= فمعنى ذلك ان الارتباط بين

المتغيرين طردي تام ،وإذا كانت قيمة معامل الارتباط يساوي-1 فمعنى ذلك ان الارتباط بين المتغيرين عكسي .(محمد بوعلاق :2009 : 73-74)
اختبار"ت":

حيث يستخدم كوسيلة لمعرفة حقيقة الفروق بين مجموعتين، وما إذا كان الفرق جوهريا.(عباس فيصل، 1996: 141)

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل لأهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية لهذا البحث والتي تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي، قمنا بداية بعرض الدراسة الاستطلاعية ثم تطرقنا إلى تبيان المنهج المتبع وكذا العينة، بعد ذلك عرضنا الأدوات المستعملة وأخيرا قدمنا الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة وبهذا سنقوم في الفصل التالي بعرض ومناقشة النتائج التي حصلنا عليها.

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

- تمهيد

1 - عرض وتحليل نتائج الفرضيات.

1-1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

1-2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

1-3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.

2-1 - مناقشة وتفسير نتائج الأولى .

2-2 - مناقشة وتفسير نتائج الثانية .

2-3 - مناقشة وتفسير نتائج الثالثة .

3 - استنتاج عام .

خاتمة

توصيات واقتراحات

تمهيد :

يتم في هذا الفصل التطرق إلى مختلف النتائج المتحصل عليها بعد جمع البيانات من أفراد عينة البحث وتطبيق الأدوات الإحصائية، وذلك من خلال عرض النتائج الخاصة بكل فرضية ثم توضيح مدى قبول أو رفض الفرضيات، وبعد ذلك تفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء ما ورد في الدراسات السابقة.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضيات :

1-1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى :

تناولت الفرضية الأولى البحث عن العلاقة بين فعالية الذات وقلق الامتحان بالنسبة للطلاب الجامعي ،ومفادها أنّ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي وللتحقق من صدق هذه الفرضية استخدمنا كأداة إحصائية معامل بيرسن وتم الاعتماد على الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ،وخلص التحليل الإحصائي إلى النتائج المعروضة في الجدول أسفله:

جدول رقم (5):معامل ارتباط بيرسن بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى أفراد العينة.

| الدلالة العلمية متغيرات الدراسة | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | معامل الارتباط R | مستوى الدلالة |
|------------------------------------|---------------|--------------------|----------------------|------------------------|------------------|
| فعالية الذات | 100 | 148,34 | 19,12 | -0,101 | 0,31 |
| قلق الامتحان | 100 | 167,85 | 15,01 | | |

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسن بلغت (0,101-) عند مستوى دلالة (0,31) وبالتالي هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (0,01) مما يفسر لنا انعدام وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات وقلق الامتحان أي أنّ فرضية بحثنا لم تتحقق .

2-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تم من خلال هذه الفرضية التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات بين الجنسين لدى الطالب الجامعي والتي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات بين الجنسين لدى الطالب الجامعي وللتأكد من هذه الفرضية قمنا بتطبيق إختبار "T test" وتوصلنا إلى النتائج المعروضة في الجدول التالي :

جدول رقم (6): قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد العينة بين الجنسين في فعالية الذات.

| المتغير | الدلالة العلمية | | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|--------------|-----------------|-------|------------|-----------------|-------------------|----------|---------------|
| | الجنس | الذات | | | | | |
| فعالية الذات | ذكور | 38 | 150,94 | 23,63 | 1,06 | 0,28 | |
| | إناث | 62 | 146,74 | 15,74 | | | |

يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة (ت) بلغت (1,06) وأن قيمة مستوى دلالتها هي (0,28) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو (0,05) أي أن (0,28) أكبر من (0,05) وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من الجنسين في فعالية الذات مما يجعلنا نحكم أن الفرضية الثانية لم تتحقق، وبالتالي نقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور- إناث) في فعالية الذات ونقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور- إناث) فيما يخص

فعالية الذات ونرفض الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات بين الجنسين.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة :

تطرقت الفرضية الثالثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الامتحان وللتحقق من صدق هذه الفرضية استخدمنا اختبار "ت" لإيجاد الفروق.

وفي الجدول التالي توضيح للنتائج المتوصل إليها .

جدول رقم(7):قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد العينة من الجنسين(ذكور - إناث) في قلق الامتحان.

| المتغير | الدلالة العلمية الجنس | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|-----------------|--------------------------|---------------|--------------------|----------------------|-----------|------------------|
| قلق الامتحان | ذكور | 38 | 165,84 | 15,70 | -1,04 | 0,29 |
| | إناث | 62 | 169,08 | 14,56 | | |

يشير الجدول أعلاه إلى أن قيمة المتوسط الحسابي لدى الذكور تقدر ب (165,84) بانحراف معياري قيمته (15,70) مقارنة بالإناث فالمتوسط الحسابي لديها هو (169,08) بانحراف معياري قيمته (14,56).

ينتضح من خلال الجدول رقم (4) أن قيمة (ت) بلغت (-1,04) وأن قيمة مستوى دلالتها هي (0,29) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو (0,05) بما يعني أن (0,29) أكبر من (0,05) وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من

الجنسين (ذكور - إناث) في قلق الامتحان مما يجعلنا نحكم أن الفرضية الثالثة لم تتحقق وبالتالي نقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور - إناث) في قلق الامتحان ونقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور - إناث) في قلق الامتحان و نرفض البديلة التي تقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور - إناث) في قلق الامتحان.

2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات:

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنصّ الفرضية الأولى على أنّ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي ،لكن هذه العلاقة سلبية وضعيفة على مستوى عينة البحث.

إنّ النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث في إطار الفرضية تتماشى والنتيجة التي توصل إليها "الكحالي وسالم عبد الناصر" (2005)، حيث هدفت دراسته إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ،وأُسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمية وقلق الاختبار لدى أفراد العينة .(عبد الناصر غربي، 2014: 137).

وفي هذه الحالة قد لا تكون لفعالية الذات علاقة بقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي وإنما قد تكون لها علاقة بمتغيرات أخرى مثل التخصصات الدراسية، المستوى التعليمي والهدف الأكاديمي .

كما أكدت دراسة سعيد أسوا(2005)، والتي تهدف إلى دراسة أثر توكيد الذات في تنمية فعالية الذات لدى الطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية، وتوصل الباحث إلى وجود ارتباط عكسي بين فعالية الذات والقلق الاجتماعي.

(نفين عبد الرحمن، 2011: 104)

ما يمكن أن يرجع العلاقة قوية بين فعالية الذات وقلق الامتحان هو التحضير الجيد للامتحان الذي يعد من العوامل المهمة في النجاح، وكذلك طريقة المواظبة على الدروس وطريقة التحضير الجيد وتنظيم المذاكرة والمراجعة يمكن الطالب من التعامل مع الامتحانات .

كما يمكن إرجاع هذه العلاقة إرتباطية بين قلق الامتحان وفعالية الذات هو دور الأساتذة من خلال تقديم إرشادات ونصائح للطلاب تساعد على تنظيم أوقات المراجعة ويستعين بها في تحضيره للامتحان .

إنّ النتيجة السلبية قد ترجع إلى حجم عينة الدراسة، فربما لو كان عدد أفراد العينة أكبر لكانت النتيجة إيجابية.

إنّ فرضية البحث الحالي لم تتحقق في إطار عينة البحث الحالي لكن كانت متشابهة مع عدة دراسات ميدانية مثل دراسة "هيام صابر شاهين"(2012)، التي أشارت إلى وجود ارتباط سلبي بين فعالية الذات والقلق .

وكذلك دراسة إريك "Eric" (2008)، حيث أظهرت هذه الدراسة أنه بالرغم من أنّ القلق يعد منبئاً قويا بالتحصيل إلى أنّ فعالية الذات تتوسط العلاقة بينهما فضلا عن وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين فاعلية الذات والقلق.(هيام صابر، 2012: 167)

وكذلك دراسة "تانج و ودست وود"، أشارت إلى عدم وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في القلق وفاعلية الذات والتحصيل. (هيام صابر، 2012: 168)

إذمن خلال ما سبق ومن خلال تطلعاتنا على نتائج الدراسات المعنية ببحث العلاقة بين فعالية الذات والقلق تتوافق نتائجها مع النتائج المتوصل إليها في بحثنا الحالي.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تتصّ الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في فعالية الذات لدى الطالب الجامعي، هذه الفرضية لم تتحقق في إطار عينة بحثنا، وهذه النتيجة تتماشى مع نتائج الدراسات الأخرى مثل دراسة (الشعراوي، 2000) التي تشير نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في فعالية الذات، وكذلك دراسة "Cubukcu" (2008)، حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في فعالية الذات .

وكذلك دراسة "كمال أحمد الشناوي" (2006)، بحيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فعالية الذات، وأرجع الباحث عدم وجود الفروق بين الجنسين إلى تلاشي القيم التي كانت تفرق بين الذكور والإناث والنظرة الحديثة لتفعيل دور المرأة في كافة المجالات التي كانت بعيدة عنها من قبل فيوجد الآن المستشارية والصحفية والقاضية والوزيرة وعضوه في البرلمان، كل هذا أدى إلى إذابة الفروق في الفعالية بصفة عامة بين الذكور والإناث .

وكذلك دراسة "هيام صابر شاهين" (2012)، حيث أشارت نتائج دراستها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة بين الذكور والإناث في فعالية الذات.

إذن من خلال نتائج الدراسات المعروضة التي درست الفروق بين الجنسين ومن خلال نتائج دراستنا الحالية وجدنا أنّ النتائج تتماشى مع بعضها، وهذا قد يرجع إلى النضج والتفتح الذهني، والمستوى العلمي الذي يتمتع به الطلبة في السنوات الأخيرة وهذا يرجع إلى التقدم الذي حظيت به وسائل البحث العلمي والتكنولوجي.

كما يمكن أن يرجع سبب عدم وجود الفروق بين الجنسين في فعالية الذات من خلال دراستنا الحالية إلى حجم العينة .

ونجد هناك بعض الدراسات تعارضت مع النتيجة التي توصلنا إليها في البحث الحالي ومن بينها دراسة **عبد الحكيم المخلاقي (2010)**، حيث توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس فعالية الذات لصالح الإناث.

ويرى الباحث أنّ سبب ذلك قد يعود إلى كون الإناث أكثر التزاما ومتابعة للدراسة من الذكور وأكثر سعيا للنجاح، في محاولة منهم لإثبات ذاتهم وتكوين شخصية مستقلة بهنّ وبذلك فهنّ أكثر فعالية ودافعية من الذكور وخصوصا هؤلاء الذين ينظرون للواقع نظرة تشاؤمية لا تخدم طموحاتهم المستقبلية. (**عبد الحكيم المخلاقي، 2010: 503**)

وكذلك دراسة **أحمد (2002)** والتي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في فعالية الذات بحيث توصل الباحث إلى أنّ الذكور أكثر فعالية مقارنة بالإناث .

(**هيام صابر، 2012: 185**)

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول أنّ الذكور بطبعهم يتسمون بالقوة ولا يرون في أنفسهم الضعف على عكس الإناث، حيث أنّ الأنثى حساسة لكلّ المواقف وترى أنها قد لا يمكنها التصدي لجميع العقبات التي تواجهها.

يمكن تفسير هذا الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة إلى اختلاف المجتمعات من حيث الوعي الثقافي والتقدم الحضاري والرقى الاقتصادي، لأنّ هذا يعتبر عاملاً أساسياً في تنمية فعالية الفرد، فمثلاً في المجتمع الذي تسوده الأزمات الاقتصادية وزيادة انتشار ظاهرة البطالة تبقى فعالية أفراد هذا المجتمع متدنية حتماً خاصة عند الشباب وحاملي الشهادات الجامعية.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

تنصّ الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي ومن خلال نتائج المتحصل عليها تبين أنّ الفرضية لم تتحقق في إطار عينة البحث الحالي .

إنّ نتائج هذه الفرضية تتماشى مع عدة دراسات منها دراسة "الحربي مقدم ليلي" (2011)، حيث هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية وذلك من خلال معرفة الفروق في مستوى قلق الاختبار، توصلت الباحثة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للطلاب والطالبات تبعاً لمتغير قلق الاختبار. (عبد الناصر غربي، 2014: 145)

وكذلك دراسة "قمحاوي" و"ماهر عبد السلام" (1995) حيث هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على قوة الارتباط واتجاهه بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان والتعرف على مدى تأثير متغير الجنس على كل من درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً للجنس على درجة الشعور بقلق الامتحان .

يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها من خلال دراستنا ومن خلال نتائج الدراسات السابقة إلى أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في قلق الامتحان، كون قلق الامتحان ظاهرة عامة تصيب كافة الأفراد سواء كانوا ذكورا أو إناثا لكن بدرجات متفاوتة.

كما توجد هناك دراسات لا تتوافق والنتيجة التي تحصلنا عليها ،ومن بينها دراسة "مانكدلس وكاستندا" (1956) ،حيث أظهرت الدراسة القلق عند الإناث أكبر مما هو عليه عند الذكور ،وهناك عدة دراسة تتماشى معها كدراسة "سارسون" ،دراسة "كاظم وليآغا" ودراسة "عبد الرحمن العسيوي". (محمد عودة الريحاني،1994: 52) .

وكذلك دراسة "محمد الطواب"(1992) حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في قلق الامتحان ،وكانت الإناث أكثر قلقا من الذكور ويمكن تفسير هذه النتيجة كون المجال الدراسي هو المجال الوحيد الذي تعمل فيه الإناث على إبراز تفوقهن في حين هو واحد من المجالات المتعددة بالنسبة للذكور ولم يعودوا يرون في النجاح الدراسي الوسيلة الناجعة لتحقيق استقرار على المستوى الاجتماعي والاقتصادي ويفضلون استثمار جهودهم في مجال التجارة .(ساعد وردية ،2003: 99) .

وكذلك دراسة **ميادة وآخرون**(2010) حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين كل من الطلاب والطالبات في قلق الامتحان .(عبد الناصر غربي ،2014: 144).

قد يعود الاختلاف في نتائج الدراسات إلى أن بعض المجتمعات مازالت في ظلّ الثقافة التقليدية ،أي ترى أنّ دور الفتاة على الرغم من نجاحها في الدراسة ومواصلة دراستها في المعاهد والجامعات إلى أنها يجب أن تهيأ لتكون زوجة وأمّاً لأطفال فقط .

3- الاستنتاج العام:

انطلاقاً من نتائج الفرضيات يمكننا الإجابة على السؤال المطروح في إشكالية هذه الدراسة والذي مفاده هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي، بأنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وقلق الامتحان، لأنّ الفرضيات لم تتحقق في إطار البحث .

حيث تبين لنا أنّ قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي لا يرتبط بفعالية الذات، بل قد يعود إلى عوامل أخرى تخص الطالب وكذلك الدراسة في الجامعة، منها التخصص الدراسي، السعي لتحقيق أفضل النتائج للالتحاق بالدراسات العليا (الماستر والدكتوراه) إضافة إلى حجم المناهج والمقررات الدراسية، كذلك الظروف الاجتماعية للطالب وغيرها من العوامل الأخرى، الأمر الذي جعل فرضيات بحثنا لم تتحقق.

ومن خلال الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها، ونتائج الدراسات التي تناولناها في هذا البحث، تبقى نتائج الفرضيات التي توصلنا إليها دائماً محصورة في إطار عينة بحثنا المدروسة، ولا يمكن أن نعمّمها على البحوث والدراسات الأخرى.

خاتمة:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة علاقة فعالية الذات بقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي.

تمت دراسة الموضوع بالاعتماد على المنهج الوصفي، وعلى عينة قوامها (100) طالبا وطالبة تم انتقاؤها بطريقة عشوائية .

وقبل تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس فعالية الذات **للخالدي** ومقياس قلق الامتحان **لمحمد حامد زهران**، تم توزيع مقياس فعالية الذات على عينة استطلاعية قوامها (20) طالب وطالبة، بحيث تتوزع العينة على (13) من الإناث و(07) ذكور، بهدف إخضاعه للتقنين كونه غير مقنن في البيئة الجزائرية وعلى عينة الدراسة .

ومن خلال النتائج التي تحصلوا عليها، تم حساب الخصائص السيكومترية للأداة وتبين أنها صادقة وثابتة، وبالتالي فهي صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية .

وتوصلت الدراسة الحالية للنتائج التالية :

1 - لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بينفعالية الذات وقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي .

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في فعالية الذات لدى الطالب الجامعي .

3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي.

وهو ما يدل على نفي فرضيات البحث وهذا يعود دائماً إلى متغيرات خاصة بالعينة المدروسة، كحجم العينة، المميزات الاقتصادية والاجتماعية لأفرادها وأهمية الامتحان بالنسبة للطالب الجامعي.

- الاقتراحات :

- 1 - التوسيع في دراسة الموضوع على عينة أكبر من عينة دراستنا الحالية .
- 2- إجراء دراسة تهدف إلى البحث عن علاقة فعالية الذات وقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا .
- 3- البحث في أسباب قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي .
- 4- ضرورة توجيه الطلاب إلى الثقة في قدراتهم وفي أنفسهم وتنمية فاعليتهم الذاتية وبذل الجهد للمثابرة في العمل من أجل تحقيق التفوق والنجاح.
- 5- ضرورة توجيه المتخصصين إلى معالجة مسألة قلق الامتحان التي يعني منها الطلبة الجامعيين من خلال الإرشاد النفسي واتخاذ بعض الإجراءات التي من شأنها أن تفيد في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة.
- 6- الاهتمام بمسألة إرشاد الطلبة الجامعيين وتوجيههم تربويا ومهنيا من قبل متخصصين في التوجيه والإرشاد لمساعدة الطلبة في رفع مستوى طموحاتهم الأكاديمية والمهنية أكثر .
- 7- إقامة ندوات ومحاضرات وفتح الحوار مع الطلاب من أجل توعيتهم ومساعدتهم على تجاوز المشكلات الدراسية.

المراجع

1-المراجع باللغة العربية :

- 1 - أحمد عزت راجح(1993): أصول علم النفس ،دار المعارف ،طبعة2.
- 2 - أحمد محمد عبد الخالق(1987): قلق الموت ،دار المعرفة،الكويت ،بدون طبعة .
- 3 - أديب الخالدي(2002): المرجع في الصحة النفسية ،الدار العربية للنشر والتوزيع المكتبة الجامعية ، غريان .
- 4 - أشرف شريت ومحمد حلاوة (2003): الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية.
- 5 - الأنصاري بدر محمد(1999): مقدمة لدراسة الشخصية ، الكويت .
- 6 - حامد عبد السلام زهران(1985): الصحة النفسية والعلاج النفسي ،عالم الكتاب القاهرة ،طبعة1.
- 7 - حامد عبد السلام زهران(2000): الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية ،عالم الكتب للنشر والتوزيع ، الطبعة 1 .
- 8 - حامد عبد السلام زهران(2001):الصحة النفسية والعلاج النفسي،عالم الكتب القاهرة، الطبعة 3 .
- 9 - جابر عبد الحميد جابر(1990):النظريات الشخصية،البناء،الديناميات،النمو،طرق البحثوالتقويم،القاهرة،دار النهضة العربية.
- 10 - دحام الكيال (1990) : علاقة القلق بالترتيب الذهني ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، طبعة 1

- 11 - سامر جميل رضوان(2007): الصحة النفسية ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان طبعة 2 .
- 12 - السباعي وعبد الرحيم(1991):القلق وكيف نتخلص منه ،دار القلم ،بيروت .
- 13 - الشويعر سعود ابراهيم(1999): الايمان بالقضاء والقدر وأثره على القلق النفسي دار البيان العربي ، جدّة .
- 14 - صلاح مصطفى الفوالي(1999): منهجية العلوم الاجتماعية ،عالم الكتب القاهرة.
- 15 - صموئيل حبيب(بدون سنة): القلق حالة وجدانية تبني أو تهدم ،دار الثقافة الإسكندرية ، طبعة 1 .
- 16 - عباس الشوريحي وعفاف دانيال(2001): العلوم السلوكية،مكتبة النهضة المصرية ،الجيزة ، طبعة 1 .
- 17 - عباس فيصل (1996):الاختبارات النفسية تقنياتها ،إجراءاتها ،بيروت ،دار الفكر العربي .
- 18 - عبد الخالق محمد أحمد(1997): أسس علم النفس ،دار المعرفة الجامعية طبعة 3 .
- 19 - عبد الرحمن العيسوي(1984): العلاج النفسي ،دار النهضة العربية ، بيروت.
- 20 - عبد الرحمن العيسوي(1984): تطوير التعليم الجامعي العربي ،دار النهضة العربية للطباعة والنشر ،بيروت-لبنان

- 21 - عبد الرحمن العيسوي(1999):القياس والتجريب في علم النفس والتربية ،دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية ،مصر .
- 22 - عبد الرحمن العيسوي(2000):الإحصاء السيكولوجي التطبيقي،دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية، ط2 .
- 23-عبد الرحمن العيسوي(ب-ت): تطوير التعليم الجامعيالعربي،دار المعارف الإسكندرية ،مصر .
- 24 - عبد الغفار الغفار (بدون تاريخ): مقدمة في الصحة النفسية ،دار النهضة العربية بيروت .
- 25 - عبد الفتاح دويدار(2002):أصول علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته،بدون طبعة،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،مصر .
- 26 - عبد الله عبد الدائم(1988): التخطيط التربوي . أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية ،دار العلم للملايين ،طبعة 1 .
- 27 - عبد المطلب القريطي(1998): في الصحة النفسية ،دار الفكر العربي ،القاهرة طبعة 1 .
- 28 - عريب سيد أحمد (1995):الاحصاء والقياس في الاجتماعي ،دار المعرفة الجامعية الاسكندرية ، بدون طبعة .
- 29 - علي راشد(2007):الجامعة والتدريس الجامعي،دار مكتبة الهلال، بيروت.
- 30 - غالب مصطفى(1989) :تغلب على القلق ،دار مكتبة الهلال ،بيروت .

31 - فاروق السيد عثمان(2001) : القلق وإدارة الضغوط النفسية ،دار الفكر العربي
القاهرة ، طبعة 1 .

32 - فتحي مصطفى الزيات(2001):البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية
ومحدداتها ،سلسلة علم النفس المعرفي ،دار النشر للجامعات ،القاهرة .

33 - فرج عبد القادر،مصطفى كامل عبد الفتاح ،حسين عبد القادر محمد وشاكر عطية
قنديل(2003): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ،دار غريب ،القاهرة ،طبعة 2 .

34 - كامل محمد عويضة (1996): مشكلات الطفل ،دار الكتب العلمية ،بيروت
طبعة 1 .

35 - ليلي عبد الوهاب(1993):مشكلات الشباب والتعليم الجامعي،دار المعرفة
الجامعية،الإسكندرية،مصر .

36 - المحارب ناصر ابراهيم (2000): المرشد في الارشاد الاستعرافي السلوكي ،دار
الزهراء ، الرياض .

37 - محمد أيوب الشّحيمي(1997): الإرشاد النفسي التربوي ،دار الفكر اللبناني طبعة
1.

38 - محمد بوعشة(2000):أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع
وأمل المستقبل، دار الجيل ،بيروت - لبنان، ط1 .

39 - محمد بوعلاق(2009):الموجه في الإحصاء الوصفي و الاستدلالي في العلوم
النفسية و التربوية و الاجتماعية،الجزائر،دار الأمل للطباعة و النشر،ط1.

- 40 - محمد حسن غانم(2002) : **مناهج البحث في علم النفس** ،المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع ، بدون طبعة .
- 41 - محمد عودة الريحاني(1994):**سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية**، دار الشروق للنشر والتوزيع ،ط1
- 42 - محمود السيد أبو النيل(1987) :**الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي** دار النهضة للطباعة والنشر،بيروت .
- 43 - مجدي عزيز ابراهيم (2004) :**استراتيجية التعليم وأساليب التعلم** ،مكتبة الأنجلو المصرية ،الطبعة 1 .
- 44 - مصطفى فهمي(1995) : **الصحة النفسية . دراسات في سيكولوجية التكيف** مكتبة الخانجي ، القاهرة ، طبعة 3 .
- 45 - مقدم عبد الحفيظ(2003):**الاحصاء والقياس النفسي التربوي** ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،ط2 .
- 46 - منصور عبد المجيد سيد أحمد(1986) : **الادمان أسبابه ومظاهره - الوقاية والعلاج** ، سلسلة كتب مكافحة الجريمة ، طبعة 5 .
- 47 - ميشال دبانية(1984):**الطفولة** ، دار المستقبل للنشر والتوزيع ،عمان
- 48 - نعيم الرفاعي(1987) : **الصحة النفسية** ، مطابع جامعة دمشق ،طبعة 7 .
- 49 - وفاء محمد البرعي(2002): **دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري** ،دار المعرفة الجامعية ،الاسكندرية ،ط1

2- المراجع باللغة الأجنبية :

50 -Bandura ,(1977):.Self efficacy Toward a unifying Theory of behavioral change ,Psychological Review. 184 ;(2)

51 _Bandura,(1986) :Self efficacy ,mechanism in human agency American psychologist .

3- المجلات والقواميس:

52- إبراهيم القريوتي ووائل سعود (1999): القلق والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا ،مجلة شؤون اجتماعية ،جمعية الاجتماعيين بالكويت ،العدد 22 ،السنة السادسة .

53 - إبراهيم يعقوب (1995): التنبؤ بقلق الرياضيات لدى الأطفال من متغيرانتفسيية أخرى ،مجلة دراسات ،الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية بعمان المجلد 22 العدد 6 .

54 - الأوراسي(1981) : قاموس في علم النفس .

55 - توفيق زكريا أحمد (1986) : دراسة قلق الامتحان وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ،مجلة الكتاب السنوي المنعقد في أفريل الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 5 .

56 - توفيق زكريا أحمد(1989) : دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة ،مجلة علم النفس ،الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ، العدد10 .

57 - حمدي علي الفرماوي(1990) : توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة العدد 14 الجزء 2 .

58 - حمدي نزيه ونسيمة داود(2000): علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتمال والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ،دراسات العلوم التربوية المجلد 7 .

59 - سالم رفقة خلق(2008):علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون،الجامعية،بحث منشور في مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد23.

60 - سعد حسن عبد الفتاح الغامدي(ب- سنة): دليل استخدام مبسط للحزمة الإحصائية Spss V7،مجلة الإشراف التربوي ،شرق جدة.

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

62 - سيد الطواب(1992): قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهاما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين ، مجلة العلوم الاجتماعية ،مجلس النشر العلمي ، المجلد 20 ،العدد 3 .

63 - عبد الحكيم المخلاقي(2010):فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدي عينة من طلبة جامعة صنعاء ،مجلة جامعة دمشق المجلد26 .

64 - عبد الرحيم بخيت(1985): دور الجنس وعلاقته بتقديرالذات ،المؤتمر الأول لعلم النفس ،الجمعية المصرية للدراسات النفسية ،العدد 9 .

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

66 - عمادة القبول والتسجيل(2010):ميثاق الطالب الجامعي -الحقوق والواجبات ،النسخة المعدلة لطبقا لمرئيات الكليات والطلاب ،جامعة الملك عبد العزيز،المملكة العربية السعودية.

67 - عمادة شؤون الطالب(2014):وثيقة حقوق والتزامات الطالب الجامعي ،جامعة الجوف ،المملكة العربية السعودية .

68 - عطف أبو غالي(2012):فاعلية الذات وعلاقتها بضغط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى،مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ،المجلد 20 ،جامعة الأقصى ، فلسطين .

69 - علاء الدين كفاي وآخرون(1990):بناء مقياس القلق الرياضي ،مجلة حولية كلية التربية ،جامعة قطر ،العدد 7 .

70 - كاظم ولي آغا (1988) : القلق والتحصيل الدراسي . دراسة مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية ،المجلد 4 ،العدد 14 ،الجزء 1 .

71 - كمال ابراهيم مرسى(1982): علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية ،مجلة دراسات ،كلية التربية ،جامعة الملك سعود ،الرياض ،المجلد 4 .

72 - كمال أحمد الإمام الشناوي(2006): فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية ،مجلة مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة ،كلية التربية النوعية ،جامعة المنصورة .

73 - محمد أحمد إبراهيم غنيم(2001): الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية ،مجلة كلية التربية ،جامعة ،المجلد12 ،العدد 13 .

74 - محمد الطيب(1988) : دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كلية جامعة طانطا مجلة علم النفس ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 6 .

75 - محمد كاظم محمود، عبد الكريم سليم العبيدي وحسن أحمد سهيل(2009):أثر برنامج إرشادي وفق أسلوب الفاعلية الذاتية في تنمية الأمانة المهنية والمسؤولية الشخصية لدى موظفي كلية التربية ،مجلة جامعة ديالى ،كلية التربية ،العدد 41 .

76 - محمود عكاشة(1990): تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء ،سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة العدد13 .

77 - مصطفى محمد الصفتي(1995): قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولالامارات العربية ،مجلة دراسات نفسية ،رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ،المجلد 5 ،العدد 1

78 - مغاوري عبد الحميد مرزوق(1991): الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار مجلة التربية المعاصرة ،مركز الكتاب للنشر والتوزيع بمصر الجديدة ،العدد 19 ،السنة الثامنة .

79 - منى حسين السيد بدوي(2001): أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات ،المجلة المصرية للدراسات النفسية ،المجلد 11 ،العدد 29 .

80 - نادية بوضياف بن زعموش وسمية بن عمارة(2014): الأمراض المزمنة وإدارة ضغوط قلق الامتحان . دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المتمدرسين المصابين بأمراض مزمنة بولاية ورقلة ،دراسة نفسية تربوية ،جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة .

81 - هيام صابر صادق شاهين(2012): فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ،مجلة جامعة دمشق ،كلية البنات ،جامعة عين شمس ،المجلد 28 ، العدد 4 .

4- رسائل الماجستير والدكتوراه :

82 - أنيسة عبده مجاهد دوكوم(1996): أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة عين شمس .

83 - الجاسر (2008): الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول والرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

84 - الجوهي عبد الله بن عمر سالم (1999): أثر برنامج التدريب على التعامل مع القلق في تخفيض القلق لدى عينة من معتمدي الهيروين ،رسالة ماجستير، جامعة الملك فيصل .

85 - حداد نسيمة(2001):علاقة الدافع بالانجاز والقلق بالنجاح في إمتحان البكالوريا،رسالة لنيل شهادة ماجستير ،جامعة الجزائر .

86 - طوطاوي زوليخة(1993):الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية وعلاقته بالرضا الأساتذة وأدائهم، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي ،جامعة الجزائر .

87- ساعد وردية(2003):علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتميز،رسالة ماجستير ،قسم علم النفس وعلوم التربية ،جامعة الجزائر .

88 - سعد بن حامد آل يحيى العبدلي(2009): الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزوجي لدى عينة من المتزوجين بمكة المكرمة ،رسالة ماجستير في علم النفس تخصص الارشاد النفسي ،كلية التربية قسم علم النفس ،جامعة أم القرى مكة المكرمة .

89 - سعيد آسوا(2005) : أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات للطلبة ذو القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،الجامعة المستنصرية.

90 - سليمة سايعي (2004) : فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة .

91 - السيد محمد أبو هاشيم(1994): أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات ،رسالة ماجستير ،كلية التربية ،جامعة الزقازيق .

92 - صابر عبد القادر(2007): فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين ،رسالة ماجستير ،جامعة عين شمس.

93 - عبد الناصر غربي(2014):فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إيس" العقلانية ،الانفعالية ،السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،رسالة دكتوراه في علم النفس المدرسي ،قسم علم النفس وعلوم التربية ،جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة .

94- عديلة حسين طاهر تونسي(2002) : القلق والاكتئاب لدى عينة منالمطلقات في مدين مكة الكرمة ، دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الارشاد النفسي ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

95 - كمال بلخيري (2001): عوامل تأخر زواج الجامعيين ،مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع،جامعة باتنة.

96 - محمد سامي العزب(2004): فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة ،رسالة ماجستير ،كلية التربية، جامعة المنصورة .

97 - نفين عبد الرحمان المصرى(2011): قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير،في علم النفس ،كلية التربية ،جامعة الأزهر بغزة .

الملاحق

ملحق رقم (1) : إستمارة طلب التحكيم لمقياس فعالية الذات للخالدي(2000)

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

إستمارة طلب التحكيم

الاسم واللقب :

الدرجة العلمية :

التخصص :

نحن طلبة السنة الثانية ماستر، بصدد إنجاز مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص الإرشاد النفسي المدرسي ، حول موضوع "فعالية الذات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي"، لهذا الغرض نضع بين أيديكم مقياس فاعلية الذات الذي أعده "الخالدي"(2000) بحيث يتكون هذا المقياس من(44) عبارة تهدف إلى قياس فاعلية الذات، نرجو منكم النظر هذه العبارات وتحديد ما إن كانت واضحة و ملائمة لمقياس فعالية الذات لدى الطالب الجامعي .

| ملاحظة | مدى ملائمة العبارة | | مدى وضوح العبارة | | العبارة | الرقم |
|--------|--------------------|--------|------------------|-------|---|-------|
| | غير ملائمة | ملائمة | غير واضحة | واضحة | | |
| | | | | | أستطيع السيطرة على مشاعري. | 1 |
| | | | | | أعتقد أنني شخص كفؤ و فعال. | 2 |
| | | | | | أعتقد أنني ذكي. | 3 |
| | | | | | أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بشيء ما. | 4 |
| | | | | | أجد صعوبة في تحضير دروسي. | 5 |
| | | | | | أصاب بالإحباط عندما أمر بظروف صحية مضطربة. | 6 |
| | | | | | سمعتي بين زملائي أنني فاشل دراسيا . | 7 |
| | | | | | أحقق أهدافي بعد أن أحاول عدة مرات . | 8 |
| | | | | | أستطيع أن أقنع أي شخص بوجهة نظري. | 9 |
| | | | | | أستمع بكل الألباس . | 10 |
| | | | | | أجد صعوبة في اتخاذ القرارات الصائبة . | 11 |
| | | | | | أعتقد أنّ النجاح في المدرسة لايعني النجاح في الحياة . | 12 |
| | | | | | أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب. | 13 |
| | | | | | يصعب علي تكوين صداقات مع الآخرين. | 14 |
| | | | | | أنجز واجباتي المدرسية بأكملها. | 15 |
| | | | | | لدي عزيمة و إرادة أقوى من معظم الناس. | 16 |
| | | | | | عندما أتعامل مع الناس أجدهم يستخفون بي . | 17 |
| | | | | | لدي فضول في طريقة إنجاز الأشياء . | 18 |
| | | | | | أستطيع التحكم على شعوري بالقلق. | 19 |
| | | | | | أجد حلا لكل مشكلة تواجهني بفعالية. | 20 |
| | | | | | يعاملني المعلمون على أساس أنني من الطلاب النجباء . | 21 |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|----|
| | | | | | أحب الإطلاع على الكتب والمقالات العلمية | 22 |
| | | | | | أستطيع التعامل مع الضغوط الحياتية التي تواجهني. | 23 |
| | | | | | أستمتع بالعمل مع زملائي والتعامل معهم. | 24 |
| | | | | | عندما تواجهني مشكلة جديدة أعرف كيف أتعامل معها. | 25 |
| | | | | | أنا شخص هادئ. | 26 |
| | | | | | أملك مهارة التعامل مع الناس. | 27 |
| | | | | | يدفعني الفشل للعمل باجتهاد أكبر. | 28 |
| | | | | | أصدقائي يتقون بقراراتي. | 29 |
| | | | | | لدي مستوى كاف من العزيمة و قوة الإرادة. | 30 |
| | | | | | أستطيع تحديد التخصص الدراسي الذي أتبعه . | 31 |
| | | | | | أنا شخص متسامح مع من يسيؤون لي. | 32 |
| | | | | | أنا إنسان كريم و طيب. | 33 |
| | | | | | لا أتمتع بروح مرحة. | 34 |
| | | | | | لدي القدرة على الصبر والتحمل في مواجهة الصعاب. | 35 |
| | | | | | هناك مهارات كثيرة أعجز عن تحقيقها. | 36 |
| | | | | | أستطيع حل المشكلات الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية. | 37 |
| | | | | | أعتقد أنني أتمتع بالقدرة اللازمة لتحقيق أهدافي. | 38 |
| | | | | | إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة أعرف كيف أتصرف. | 39 |
| | | | | | أعتقد بأنني قادر على معالجة المشكلات الصعبة بشكل مناسب حتى لو كانت مفاجئة | 40 |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|----|---|
| | | | | | 41 | لدي الاستعداد لمواجهة المصاعب و ذلك لاعتمادي الدائم على قدراتي . |
| | | | | | 42 | لدي مخاوف أكثر من معظم الناس. |
| | | | | | 43 | أستطيع تحقيق النجاح في معظم المهام التي أركز تفكيري بها. |
| | | | | | 44 | أشعر أن الفرص متوفرة لكي أحقق أهدافي في الحياة. |

ملحق رقم (2) :

قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس فعالية الذات بكلية العلوم

الانسانية والاجتماعية . جامعة مولود معمري .

| الرقم | الاسم و اللقب | الدرجة العلمية | التخصص |
|-------|---------------|----------------|-------------------|
| 1 | فوضيلي فتيحة | دكتوراه | علم النفس العيادي |
| 2 | مساور دليلة | دكتوراه | علم النفس العيادي |
| 3 | تيلو للونة | دكتوراه | علم النفس المدرسي |
| 4 | محدب رزيقة | ماجستير | علم النفس المدرسي |
| 5 | حمامة كريم | ماجستير | علم النفس المدرسي |
| 6 | حدادي كريم | ماجستير | علم النفس المدرسي |
| 7 | بلحاج فروجة | ماجستير | علم النفس المدرسي |
| 8 | سعودي مالحة | ماجستير | علم النفس المدرسي |
| 9 | محالي جحيقة | ماجستير | علم النفس المدرسي |
| 10 | لعباس نصيرة | ماجستير | علم النفس المدرسي |

ملحق رقم (3) :مقياس فعالية الذات للخالدي (2000) في صورته النهائية

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

التعليمة:

نحن طلبة السنة الثانية ماستر، بصدد إنجاز مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص الإرشاد النفسي المدرسي ، حول موضوع "فعالية الذات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي، لهذا الغرض نضع بين أيديكم مقياس فعالية الذات، بحيث يتكون هذا المقياس من (43) عبارة تهدف إلى قياس فعالية الذات، نرجو منكم الاجابة على هذه العبارات بدقة ووضوح ونعدكم بأنها سوف تستخدم لأغراض علمية بحتة .

البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر أنثى

السن :

التخصص :

| أبدا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما | الرقم |
|------|-------|--------|-------|-------|---|
| | | | | | 1 أستطيع السيطرة على مشاعري. |
| | | | | | 2 أعتقد أنني شخص كفؤ و فعال. |
| | | | | | 3 أعتقد أنني ذكي. |
| | | | | | 4 أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بشيء ما. |
| | | | | | 5 أجد صعوبة في تحضير دروسي. |
| | | | | | 6 أصاب بالإحباط عندما أمر بظروف صحية مضطربة. |
| | | | | | 7 يرى زملائي أنني فاشل |
| | | | | | 8 أحقق أهدافي بعد عدة محاولات . |
| | | | | | 9 أستطيع أن أقنع أي شخص بوجهة نظري. |
| | | | | | 10 أجد صعوبة في اتخاذ القرارات الصائبة. |
| | | | | | 11 أعتقد أن النجاح في المدرسة لا يعني النجاح في الحياة. |
| | | | | | 12 أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب. |
| | | | | | 13 يصعب علي تكوين صداقات مع الآخرين. |
| | | | | | 14 أنجز واجباتي المدرسية بأكملها. |
| | | | | | 15 لدي عزيمة و إرادة أقوى من معظم الناس. |
| | | | | | 16 عندما أتعامل مع الناس أجدهم يستخفون بي . |
| | | | | | 17 لدي فضول في طريقة إنجاز الأشياء . |
| | | | | | 18 أستطيع التحكم على شعوري بالقلق. |
| | | | | | 19 أجد حلا لكل مشكلة تواجهني بفعالية. |
| | | | | | 20 يعاملني المعلمون على أساس أنني من الطلاب النجباء . |
| | | | | | 21 أحب الإطلاع على الكتب والمقالات العلمية |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|----|---|
| | | | | | 22 | أستطيع التعامل مع الضغوط الحياتية التي تواجهني. |
| | | | | | 23 | أستمتع بالعمل مع زملائي والتعامل معهم. |
| | | | | | 24 | عندما تواجهني مشكلة جديدة أعرف كيف أتعامل معها. |
| | | | | | 25 | أنا شخص هادئ. |
| | | | | | 26 | أملك مهارة التعامل مع الناس. |
| | | | | | 27 | يدفعني الفشل للعمل باجتهاد أكبر. |
| | | | | | 28 | أصدقائي يتقون بقراراتي. |
| | | | | | 29 | لدي مستوى كاف من العزيمة و قوة الإرادة. |
| | | | | | 30 | أستطيع تحديد التخصص الدراسي الذي أتبعه . |
| | | | | | 31 | أنا شخص متسامح مع من يسيئون لي. |
| | | | | | 32 | أنا إنسان كريم و طيب. |
| | | | | | 33 | لا أتمتع بروح مرحة. |
| | | | | | 34 | لدي القدرة على الصبر والتحمل في مواجهة الصعاب. |
| | | | | | 35 | هناك مهارات كثيرة أعجز عن تحقيقها. |
| | | | | | 36 | أستطيع حل المشكلات الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية. |
| | | | | | 37 | أعتقد أنني أتمتع بالقدرة اللازمة لتحقيق أهدافي. |
| | | | | | 38 | إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة أعرف كيف أتصرف. |
| | | | | | 39 | أعتقد بأنني قادر على معالجة المشكلات الصعبة بشكل مناسب حتى لو كانت مفاجئة |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|----|---|
| | | | | | 40 | لدي الاستعداد لمواجهة المصاعب و ذلك لاعتماذي الءائم على قءراةي . |
| | | | | | 41 | لدي مءاوف أكءر من معزم الناس. |
| | | | | | 42 | أسءطبع ءءقبق النءاء في معزم المهام ءةي أركز ءفكيري بها. |
| | | | | | 43 | أسعر أن الفرص مءوفرة لكي أءقق أهدافي في الءياة. |

ملحق رقم (4): مقياس قلق الإمتحان

لحامد محمد زهران (1999)

التعليمة :

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مشكلات الامتحان التي تشكو منها أو تقلقك ويشتمل هذا المقياس على (93) عبارة تتعلق بمشكلة قلق الامتحان والمطلوب قراءة كل عبارة بعناية والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بصدق وصراحة بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة،الرجاء الإجابة على كل العبارات دون استثناء لأنها سوف تستخدم لأغراض علمية بحتة .

البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر أنثى

السن :

التخصص :

| الرقم | العبارات | نادرا | أحيانا | غالبا |
|-------|---|-------|--------|-------|
| 1 | أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان | | | |
| 2 | أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان | | | |
| 3 | أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية | | | |
| 4 | بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد | | | |
| 5 | أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي | | | |
| 6 | أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى | | | |
| 7 | أتوقع الفشل في الامتحانات | | | |
| 8 | أثناء أدائي الامتحان أعبث في أي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها | | | |
| 9 | تتقصني الرغبة في النجاح والتفوق | | | |
| 10 | ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة | | | |
| 11 | من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة | | | |
| 12 | أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان | | | |
| 13 | أشعر بعصبية شديدة أثناء الامتحان | | | |
| 14 | أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم | | | |
| 15 | أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجب عنها | | | |
| 16 | الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت | | | |
| 17 | عند بداية الامتحان أشعر أنني لا أستطيع إكماله | | | |
| 18 | خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة | | | |
| 19 | أخاف من الأساتذة الحراس في قاعات الامتحان | | | |
| 20 | أتمنى إلغاء جميع الامتحانات | | | |
| 21 | أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي | | | |
| 22 | أكثر من استخدام المنبهات أثناء أداء الامتحان | | | |
| 23 | أعتقد أن أسئلة الامتحانات غير متوقعة | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|----|
| | | | أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أدائي للامتحانات | 24 |
| | | | ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان | 25 |
| | | | يضايقني أن الدراسة كلها تتركز حول الامتحانات | 26 |
| | | | أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات | 27 |
| | | | أرتبك عندما يعلن الأساتذة الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان | 28 |
| | | | بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة | 29 |
| | | | أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة | 30 |
| | | | أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة | 31 |
| | | | أصيب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان | 32 |
| | | | أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان | 33 |
| | | | يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء | 34 |
| | | | أصاب بالذعر من الامتحانات المفاجئية | 35 |
| | | | يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات | 36 |
| | | | أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان | 37 |
| | | | أُسرع في الإجابة خشية قوات الوقت | 38 |
| | | | ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان | 39 |
| | | | أشعر بالرهبة في الامتحان | 40 |
| | | | أصاب بالارتباك شديد أثناء الامتحان | 41 |
| | | | بعد أداء امتحان أي مادة أشعر أن إجابتي لم تكن موقعة | 42 |
| | | | يقلقني أخطاء المصححين | 43 |
| | | | أشعر بحالة من الاضطراب النفسي أيام الامتحانات | 44 |
| | | | أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات | 45 |
| | | | قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة | 46 |
| | | | انزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان | 47 |
| | | | أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات | 48 |
| | | | شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذكرته | 49 |
| | | | يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ | 50 |

| | | | | |
|--|--|--|---|----|
| | | | أثناء أدائي الامتحان أكتب بيد وأقراض أظافر يدي الأخرى | 51 |
| | | | أجد صعوبة في التعبير عن ما أرد كتابته في الامتحان | 52 |
| | | | أبدوا كما لو كنت مرتبكا أثناء أداء الامتحانات | 53 |
| | | | أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة | 54 |
| | | | أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان | 55 |
| | | | عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي | 56 |
| | | | يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان | 57 |
| | | | أشعر بالتوتر الشديد أثناء أداء الامتحان | 58 |
| | | | أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة | 59 |
| | | | أشعر بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان | 60 |
| | | | يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة | 61 |
| | | | أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحانات شفوية في الفصل | 62 |
| | | | عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شيء | 63 |
| | | | أشعر بتوتر شديد أثناء أدائي للامتحان | 64 |
| | | | أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان | 65 |
| | | | يرافقني القلق طوال أيام الامتحان | 66 |
| | | | أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحان | 67 |
| | | | أشعر بخوف شديد أثناء أدائي للامتحانات | 68 |
| | | | أشعر بتوتر شديد عندما أستعد للامتحان | 69 |
| | | | أخاف من قرب وقت الامتحان | 70 |
| | | | أكثر شخص يقلقني هو الامتحانات | 71 |
| | | | تزعجني تعليمات الأساتذة الحراس | 72 |
| | | | يزعجني أنه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم بها الامتحانات الرسمية لتعدنا للامتحان | 73 |
| | | | أخاف من وجد أسئلة لم أتدرب عليها | 74 |
| | | | يضايقني أن الأساتذة لا يدرّبونا على الامتحانات و طريقة الإجابة | 75 |
| | | | أخاف من النتيجة السيئة | 76 |
| | | | يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة | 77 |

| | | | | |
|--|--|--|--|----|
| | | | يربكني أن الوقت لا يكفي لي للإجابة عن الأسئلة | 78 |
| | | | يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول المراجعة | 79 |
| | | | أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرر | 80 |
| | | | يفلقني أنني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة | 81 |
| | | | يفلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة | 82 |
| | | | ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي | 83 |
| | | | أخاف من تهديد الأساتذة لنا بالأسئلة الصعبة في الامتحان | 84 |
| | | | تفلقني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان | 85 |
| | | | ينتابني الشك في أن سؤال سوف يترك بدون تصحيح | 86 |
| | | | من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان | 87 |
| | | | يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان | 88 |
| | | | من شدة خوفي من الامتحان أراجع حتى و أنا في طريقي إليه | 89 |
| | | | أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات | 90 |
| | | | أعاني من الصداع أيام الامتحانات | 91 |
| | | | شدة توترتي أثناء الامتحان تحدث ارتباكاً في معدتي | 92 |
| | | | أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان | 93 |