الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران -02- محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

رسالة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص إرشاد وتوجيه

قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مع اقتراح برنامج إرشادي لتخفيف من قلق الامتحان

– دراسة ميدانية بثانوية محمد بن سونة بولاية وهران

إعداد الطالبة :

بن شيك يمينة

تحت إشراف الأستاذ:

أ.غريب العربي

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.بلقوميدي عباس

أ.ياسين آمنة

السنة الجامعية:2019/2018

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين.

إلى من أعانوني وساندوني في كل أوقاتي العصيبة منها و السعيدة ، أخواتي توأم روحي.

يمينة

الشكر الأول والخالص الله عز وجل الذي أعانني وأمدني بالعزيمة و الإرادة حتى وصلت إلى هذه المرحلة.

ومن منطلق الحديث الكريم": من لم يشكر الناس لم يشكر الله "، يسرني أن أتقدم بخالص الشكر و العرفان للأستاذ المشرف على هذه الرسالة" غريب العربي "على ما بذله من جهد في سبيل توجيه لي في هذا العمل ولم يبخل عليا بنصائحه وتعليماته التي تمكنت من خلالها من إتمام عملي بهذا الشكل.

كما لا ننسي أن أتقدم بأسمى معاني الشكر و التقدير إلى أستاذ علم النفس " بطاهر بطاهر" على مساعدته القيمة على استخدام البرنامج الحسابي للعلوم الاجتماعية (spss23).

.كما أتوجه أيضا بالشكر الجزيل إلى جميع المسؤولين بثانوية – محمد بن سونة – وتلاميذ عينة الدراسة الذين كان لهم الفضل الكبير في انجاز هذه الدراسة.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه الدراسة ، ومنهم الاستفادة العلمية.

إلى هؤلاء جميعا أقول لهم شكرا جزيلا.

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس و التخصص العلمي، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، تألفت عينة الدراسة من (80) تلميذا و تلميذة بثانوية محمد بن سونة بولاية وهران تم اختيارهم بطريقة عرضية ، وقد تم تطبيق مقياسين بعد التأكد من صدقهما و ثباتهما يقيس الأول قلق الامتحان من إعداد حامد زهران(1999) ويقيس الثاني تقدير الذات من تصميم كوبر سميث ، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: -لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا.

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الذكور المقبلين على شهادة البكالوريا.

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الإناث المقبلين على شهادة البكالوريا.

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ العلميين المقبلين على شهادة البكالوريا.

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الأدبيين المقبلين على شهادة البكالوريا.

فهرس المحتويات

الإهداء.....أ

شكر وتقدير.....ب

ملخص الدراسة.....ت

فهرس المحتويات.....ث

قائمة الجداول.....ح

قائمة الملاحق.....د

مقدمة.....1

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل للدراسة

الإشكالية.....6

فرضيات البحث.....10

أهمية البحث.....10

أهداف البحث.....11

تحديد التعاريف الإجرائية.....12

الفصل الثاني:قلق الامتحان

تمهيد.....14

تعريف القلق.....14

تعريف قلق الامتحان.....15

تصنيف قلق الامتحان.....17

مكونات قلق الامتحان.....18

عوامل قلق الامتحان.....23

.سمات ذوى قلق الامتحان.....29

نظريات قلق الامتحان.....30

مقاييس قلق الامتحان.....31

أهم استراتيجيات مجابهة قلق الامتحان.....34

خلاصة الفصل.....38

الفصل الثالث:تقدير الذات

تمهيد.....40

تعرف الذات.....40

تعريف تقدير الذات.....42

كيفية تكوين تقدير الذات.....42

أهمية تقدير الذات.....45

مراحل تطور نمو الذات.....46

مستويات تقدير الذات.....48

العوامل المؤثرة في تقدير الذات.....51

النظريات المفسرة لتقدير الذات.....54

تقدير الذات عند المراهق.....56

طرق قياس تقدير الذات.....57

قلق وتقدير الذات.....59

خلاصة الفصل.....59

الجانب الميداني

الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا: الدراسة الاستطلاعية.....62-66

ثانيا: الدراسة الميدانية.....67-85

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

أولا: عرض نتائج الدراسة.....87-91

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة.....92-96

استنتاج عام.....96

الخاتمة.....97

الاقتراحات.....99

قائمة المراجع.....101

الملاحق.....107

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	64
02	يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص	64
03	يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس	69
04	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير التخصص	69
05	يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران	70
06	يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد رهبة الامتحان	71
07	يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد ارتباك الامتحان	72
08	يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد أداءالامتحان	73
09	يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعدانزعاج الامتحان	74
10	يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد نقص مهارة الامتحان	75
11	يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد اضطراب أخد مهارة الامتحان:	76
12	يوضح قيم معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الستة لمقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للمقياس	76
13	يوضح طريقة تصحيح مقياس محمد حامد زهران 1999	77
14	يبين توزيع مقياس تقدير الذات بأبعاده الأربعة	78

15	يوضح البنود الموجبة و السالبة لمقياس تقدير الذات	79
16	يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد العام	80
17	يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الاجتماعي	81
18	يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الأسري	82
19	يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد المدرسي	83
20	يوضح قيم معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الأربعة لمقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس	83
21	يوضح طريقة إعطاء الأوزان للبنود الموجبة	84
22	يوضح طريقة إعطاء الأوزان للبنود السالبة	84
23	يبين نتائج الفرضية العامة	88
24	يبين نتائج الفرضية الفرعية الأولى	89
25	يبين نتائج الفرضية الفرعية الثانية	90
26	يبين نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	91
27	يبين نتائج الفرضية الفرعية الرابعة	92

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقياس قلق الامتحان لحامد زهران (1999)	108
02	مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ترجمة ليلي عبد الحميد عبد الحافظ	112
03	اقتراح برنامج إرشادي لتخفيف من قلق الامتحان	114

مقدمة:

يعد القلق من الموضوعات ذات الأهمية في الوقت الحالي فلقد زاد اهتمام علماء النفس والتربية في السنوات الأخيرة بدراسة قلق نظرا لملامسته لكل الجوانب و المجالات التربوية فقد أصبح سمة من سمات الحياة المعاصرة في المؤسسات التعليمية.

عرفه " سيجموند فرويد " (1962) القلق على أنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له الكثير من الكدر و الضيق و الألم ، و القلق يعني الانزعاج ، والشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما ومتوتر الأعصاب ومضطربا ، كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه ويفقد القدرة على التركيز (فاروق السيد عثمان ،2001،ص:18).

يشهد المحيط المدرسي كثيرا من المشكلات التربوية، خاصة في عصرنا هذا، باعتباره عصر للقلق حيث تفشت فيه مختلف مواضيع القلق حتى توصلت إلى ما يعرف بقلق الامتحان عند التلميذ، وباعتبار أن التلميذ السنة الثالثة ثانوي جزء من المجتمع فإنه ليس بمعزل عن كل ذلك حيث يتعرض لمستويات مختلفة من القلق و التوتر وهذا يحدث تبعا لما يمر به التلميذ من مواقف وظروف وضغوطات أسرية وهذه الانفعالات تولد من عدم الاستعداد و التهيؤ الكافي للامتحان كذلك لانعدام الثقة بالنفس أو التصورات السلبية لموقف الامتحان مما يترتب عليها الكثير من السلبيات ويعد القلق المتزايد له تأثير سلبي على مهارات الدراسة وعلى الأداء أثناء الامتحانات. (بن عريبة مروة،حابس مريم،2017،ص:10)

ونتيجة لذلك قد يرتبط قلق الامتحان بعدة متغيرات منها تقدير الفرد لذاته الذي هو بدوره قد يؤثر على سلوك الفرد وعلى أسلوب تفكيره و على كفاءاته في اتخاذ القرارات كما يسهم في تحديد مدى قدرته على استثمار ضغوط الحياة ، فيصبح أقل عرضة للشعور بالقلق. ((بن عريبة مروة،حابس مريم،2017،ص:10))

وبالتالي يمكن الإشارة إلى أن قلق الامتحان قد يؤثر في تقدير الفرد لذاته إما يفقد ثقته بنفسه ، أو يعطيه القوة لمواجهة الامتحانات بصفة خاصة والضغوطات العامة بعزم وشجاعة .

ومن هذا المنطلق حاولنا من خلال دراستنا معرفة ما إذا كانت هنالك علاقة بين كل من قلق الامتحان وتقدير الذات لدي تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ، وقد تمت معالجة موضوع البحث من خلال خمسة فصول وهي كالتالي:

1/ الجانب النظري : والذي يشمل ثلاث فصول:

-**الفصل الأول:** مدخل للدراسة :الذي يتم فيه تحديد إشكالية الدراسة والى أهمية وأهداف الدراسة إضافة إلى صياغة الفرضيات ، وتحديد التعاريف الإجرائية.

-**الفصل الثاني: قلق الامتحان:** تناولنا فيه توضيحا للقلق من خلال تعريفه ، وتعريف قلق الامتحان ، كما تضمن الفصل أيضا إلى تصنيف قلق الامتحان والى مكونات قلق الامتحان و عوامل قلق الامتحان و سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع و إلى نظريات المفسرة لقلق الامتحان و مقاييس قياس قلق الامتحان ، إضافة إلى أهم استراتيجيات مجابهة قلق الامتحان.

-**الفصل الثالث : تقدير الذات:** فقد تضمن توضيحا لمفهوم الذات ثم مفهوم تقدير الذات ، كيفية تكوين مفهوم الذات، أهمية تقدير الذات، مراحل تطور نمو الذات، بالإضافة إلى مستويات تقدير الذات المستوي العالي والمنخفض و المتوسط والعوامل المؤثرة في تقدير الذات بالإضافة إلى النظريات المفسرة لتقدير الذات و كذلك التطرق إلى أهمية تقدير الذات عند المراهق و طرق قياس تقدير الذات ، وفي أخر الفصل تم التطرق إلى عنصر يجمع بين القلق و تقدير الذات.

2/ الجانب الميداني: والذي يشمل فصلين:

-**الفصل الرابع:** وقد تضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ، وشملت جزئين :الجزء الأول خاص بالدراسة الاستطلاعية ، والجزء الثاني خاص بالدراسة الأساسية.

-**الفصل السادس:** فقد تضمن عرضا وتفسيرا لمناقشة نتائج الدراسة الأساسية وفقا لترتيب فرضيات البحث، لننهي هذه الدراسة باقتراح برنامج إرشادي لتخفيف من قلق الامتحان.

الجانب النظري

الفصل الأول
مدخل للدراسة

1. تمهيد
2. إشكالية البحث
3. فرضيات البحث
4. أهداف البحث
5. أهمية البحث
6. تحديد التعاريف الإجرائية

1-تمهيد : يمثل قلق الامتحان أحد أنواع القلق العام ويعد شكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم ، وعليه قد يؤثر على الفرد ويتمثل ذلك في شعوره بالخوف أو نقص الثقة بالنفس، وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى إشكالية الدراسة ،فرضيات الدراسة، أهمية الدراسة وأهداف الدراسة و تحديد التعاريف الإجرائية.

2-الإشكالية : تندرج الدراسة الحالية ضمن البحوث الوصفية والهدف منها هو محاولة معرفة ووصف قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من المراحل الحاسمة في حياة أي تلميذ ، بكونها توصف إحدى المراحل المصيرية في حياته ، حيث يتحدد فيها بناءا على نتائجه الدراسية مستقبله الدراسي و المهني ، فالتلاميذ في هذه المرحلة التعليمية يتعرضون لضغوطات نفسية بسبب رغبتهم في اجتياز تلك المرحلة بنجاح وخوفهم من الإخفاق فيها ، وفي هذا السياق أكدت الكثير من الدراسات بأن القلق يؤثر على الفرد في مواقف الامتحان ، ويتمثل ذلك في شعوره بالتوتر والارتباك أثناء الاستجابة لمهام أداء الامتحان (سايح سليمة،2004،ص:40)

إذ يعتبر قلق الامتحان الحالة النفسية أو الظاهرة الانفعالية أو التوتر الشامل الذي ينتاب الفرد حينما يقف في موقف الامتحان ، حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم .(ابراهيم محمود يعقوب،1995،ص:16)

وهذا يعني أن قلق الامتحان حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية ، وهذا ما أوضحته دراسة الصباغ (1997) بعنوان : "بناء مقياس قلق الامتحان لدي طلبة المرحلة الإعدادية "

والتي هدفت إلا أن أهمية دراسة قلق الامتحانات التي تظهر من طبيعة الموقف الذي يتعرض له الطلبة أثناء أدائهم له ، لأن الامتحان عملية تتكرر بأشكال مختلفة فمنها الامتحانات اليومية ومنها الامتحانات النهائية.(الصباغ،روضة محي الدين،1997،ص:42)

وكذلك أوضحت العديد من الدراسات بأن القلق يؤثر على الفرد في مواقف الامتحان ويتمثل ذلك في نقص الثقة بالذات أثناء الاستجابة لمهام أداء الامتحان وبالتالي نقص تقدير الذات ، و الذي يعتبر القيمة

التي يعطيها الفرد لنفسه وسلوكه وشعوره اتجاه ذاته ، فلتقدير الذات أهمية في تنمية شخصية سوية وذات قيمة فعالة قادرة على استثمار الطاقات وتوظيف القدرات و الإمكانيات بما يحقق للفرد العلو والرفعة و التقدم، حيث أنه كلما كان التلميذ يعاني من القلق المرتفع ، يميل مفهومه عن ذاته ومستوى انجازه وكفاءته في المدرسة لأن يكون ضعيف على عكس التلميذ منخفض القلق . (قحطان أحمد الظاهر،2004،ص:20)

ويتضح مما سبق أن تقدير الذات بمثابة تقييم هام لقدرات الفرد، حيث تكمن أهمية القلق في تكوين تقدير الذات ، حيث إذا كان الفرد يعاني من تقدير الذات المرتفع لا يعاني من القلق و التوتر النفسي ويستطيع مشاركة الأخريين و التعامل معهم ، أما من يعاني من قلق فانه بلا شك لديه مفهوم سلبي عن ذاته و بالتالي يعاني من تقدير منخفض للذات ، وهذا ما أكدته دراسة " زوكولوZoccolilo" (1992) أهمية القلق كمتغير له أثر سلبي على تقدير الذات ، فكلما ارتفع القلق نقص تقدير الفرد لذاته. (zoccolilo ,1992,p:547)

ويري روجرز "Rogers" أن القابلية للقلق إنما تحدث عندما يكون هناك تعارض بين ما يعيشه الكائن العضوي وبين مفهوم الذات ، فالاضطراب يأتي عندما تكون الأحداث التي يتم إدراكها على أنها تنطوي على دلالة بالنسبة للذات فتتعارض مع انتظام الذات، فان الأحداث إما أن تلقي الإنكار أو تلقى تحريفا إلى الحد الذي تصبح معه صالحة للتقبل ويغدو التحكم الشعوري أكثر صعوبة عندما يناضل الكائن الحي إشباعا لحاجات لا تحظي شعوريا بالاعتراف ويناضل استجابة لخبرات تلقى الإنكار، من الذات الشعورية ، عندها يحدث التوتر ، فإذا ما أصبح الفرد على وعي بهذا التعارض فانه يشعر بالقلق ، وبأنه غير متحد أو غير متكامل وبأنه غير متيقن من وجهاته ، وعدم المطابقة أو الملائمة ما بين إمكانات الفرد ومنجزاته وما بين الذات المثالية و الذات الممارسة و يؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات و الشعور بالذنب و القلق. (سامية القطان ، 1986،ص: 642)

كما أوضحت نتائج دراسة جاكسون Djakson (1994) " أن هناك علاقة معكوسة بين تقدير الذات و القلق ، وهذه العلاقة أقوى بكثير عند البنات أكثر من الذكور ".(بن مريجة مصطفي،2015،ص:6)

ويتضح مما سبق أن تقدير الذات بمثابة تقديم عام لقدرات الفرد ينقله إلى الأخريين بالأساليب التعبيرية المختلفة ، وأهمية القلق في تكوين تقدير ذات مرتفع لمن لا يعاني من القلق و التوتر النفسي ويستطيع مشاركة الأخريين أما من يعاني من قلق فانه بلا شك لديه مفهوم سلبي عن ذاته و بالتالي يعاني من تقدير منخفض.

وعليه قلق الامتحان حالة من حالات القلق العام تختلف من تلميذ إلى تلميذ تضع التلميذ في موضع يتسم بالتوتر و الخوف ، اعتقاده باستحالة الحصول على ما يريده وأنه لا يستطيع مواجهة الأشياء السيئة وهذا ما يؤدي به في الأخير إلى ضعف مستوى تقديره لذاته.

كما تبرز أهمية هذا البحث من خلال الدراسات المتناولة للباحثين منها ما أوضحته الدراسات المشابهة للدراسة:

دراسة محمد أيلاس (2014) بعنوان: "**تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان عند تلاميذ السنة ثالثة ثانوي**" هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان عند تلاميذ المتمدريسيين بالثالثة ثانوي وكذلك البحث في الفرق بين الذكور و الإناث في متغيري قلق الامتحان ، وتقدير الذات فأجريت الدراسة على عينة مكونة من 90 تلميذا وتلميذة من ثانوية بن معمر بمدينة سبدو بتلمسان اختيرت بطريقة عشوائية ، واعتمدت على اختيارات منها مقياس قلق الامتحان ومقياس تقدير الذات وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات وقلق الامتحان وعدم وجود فرق بين الذكور والإناث سواء في تقدير الذات أو قلق الامتحان. (محمد أيلاس،2014،ص:167-183)

وأيضا دراسة باحمد جويدة بعنوان : " **قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم عن بعد المتمدرسيين بمركزي تيزى وزو بجاية** " هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم عن بعد ، ولتحقيق هذا الهدف قمنا ببناء مقياس قلق المستقبل ومقياس تقدير الذات خاصة بالعينة ، حيث يتكون المقياس من (40) بندا موزعة على أربعة أبعاد (النظرة السلبية للمستقبل ، النظرة السلبية للحياة الدراسية ، المظاهر الجسمية لقلق المستقبل،المظاهر النفسية لقلق المستقبل) في حين يتضمن مقياس تقدير الذات (40) بندا موزعة كذلك على أربعة أبعاد (البعد النفسي،العائلي،الاجتماعي،الدراسي) ، طبق المقياس على عينة قدرت ب (302) تلميذ وتلميذة مسجلين بالمستوي الثانوي ،وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت النتائج على وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل وتقدير الذات ، وأظهرت كذلك درجات متوسطة من قلق المستقبل لدى معظم التلاميذ وتقديرهم لذاتهم متوسط. (باحمد جويدة،2015،ص:174-183)

وأيضا دراسة غريب العربي و علي محمد(2017) بعنوان : "**قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** " هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان

وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس و التخصص و لتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، تألفت عينة الدراسة من 86 تلميذ وتلميذة بثانوية لعروسي العربي بولاية تيارت ، ثم اختيارهم بطريقة عرضية، وقد تم تطبيق مقياسين بعد التأكد من صدقهما وثباتهما يقيس الأول قلق الامتحان من إعداد حامد زهران (1999) ويقيس الثاني تقدير الذات من تصميم كوبر سميث وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدي عينة الدراسة وجود فروق في مستوى قلق الامتحان يعزى لمتغير الجنس و التخصص العلمي عدم وجود فروق في مستوي تقدير الذات يعزي لمتغير الجنس و التخصص العلمي.(غريب العربي و علي محمد2017، ص:76-94).

ويتضح من خلال الدراسات التي طرحت ، أن موضوع قلق الامتحان و علاقته بتقدير الذات يختلف من تلميذ إلى أخر ، كما كشفت كل دراسة عن وجود علاقة بين قلق الامتحان وتقدير الذات بين الذكور والإناث ، كما كشفت دراسة أخري اختلاف بين مستوى قلق الامتحان و تقدير الذات بين الذكور والإناث ، ونتيجة لهذا الاختلاف جاء هذا البحث للتعرف عن العلاقة بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، خاصة وان معظم الدراسات السابقة لم تعتمد في جميع بياناتها على نفس الأدوات المستخدمة في البحث الحالي ، وفي ضوء ما تقدم فان هذا البحث يسعي لطرح مشكلة البحث على النحو التالي:

الإشكالية العامة :هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا ؟

التساؤلات الفرعية:

1-هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الذكور المقبلين على شهادة البكالوريا؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الإناث المقبلين على شهادة البكالوريا؟

3-هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ العلميين المقبلين على شهادة البكالوريا؟.

4-هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الأدبيين المقبلين على شهادة البكالوريا؟

3. فرضيات البحث: بعد جمع المعلومات وباستخدام التراث النظري المتعلق بمتغيرات البحث تم التوصل إلي الفرضيات التالية حسب تصور الطالبة:

الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا .

الفرضيات الفرعية:

1-توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الذكور المقبلين على شهادة البكالوريا.

2- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الإناث المقبلين على شهادة البكالوريا.

3-توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ العلميين المقبلين على شهادة البكالوريا.

4-توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الأدبيين المقبلين على شهادة البكالوريا.

4. أهمية هذا البحث: يستمد البحث الحالي أهميته من خلال تناوله لبعض الظواهر النفسية التي تصيب تلاميذ السنة الثالثة ثانوي خاصة أن هذه الفئة يعلق عليها الآمال، وان أهمية البحث ترتبط من ناحية أخري بأهمية الموضوع ، كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في ما ستسفر عنه معرفة العلاقة بين متغيري البحث مما قد يسهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منهما في الأخر، ومن ثم توجيه نظر القائمين على العملية التربوية إلى استثمارها في تحسين الصحة النفسية للتلاميذ وزيادة كفاءتهم وفاعليتهم ونجاحهم في حياتهم بمختلف جوانبها الدراسية ،الشخصية،الاجتماعية و المهنية.

تفيد الدراسة الحالية المرشدين في علاج مشاكل التلاميذ، كما تفيد الأساتذة في كيفية التعامل مع التلاميذ مما يساعد على الرفع من قدراتهم الذاتية وإمكانية التحكم في قلقهم.

5. أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى مايلى:

- ✓ معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان و تقدير الذات لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ✓ معرفة إذا كان هناك ارتباط بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان وتقدير الذات حسب متغير الجنس.
- ✓ معرفة إذا كان هناك ارتباط بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان وتقدير الذات حسب متغير التخصص.
- ✓ يهدف البحث إلى اقتراح برنامج إرشادي لتخفيف من قلق الامتحان.

6. تحديد التعاريف الإجرائية:

1. قلق الامتحان: هو استجابة عينة البحث بالقبول لأي من الفقرات التي يتكون منها مقياس قلق الامتحان، ويقصد به مجموع استجابات القبول أفراد عينة البحث لمقياس قلق الامتحان لحامد زهران (1999) أنظر الملحق رقم (01) .

2. تقدير الذات: هو استجابة عينة البحث بالقبول لأي من الفقرات التي يتكون منها مقياس تقدير الذات، ويقصد به مجموع استجابات القبول أفراد عينة البحث لمقياس تقدير الذات لكوبر سميث ترجمة ليلي عبد الحميد عبد الحافظ أنظر الملحق رقم (02) .

الفصل الثاني
قلق الامتحان

1. تمهيد

2.تعريف القلق

3.تعريف قلق الامتحان

4.تصنيف قلق الامتحان

5.مكونات قلق الامتحان

6.عوامل قلق الامتحان

7.سمات ذوى قلق الامتحان المرتفع

8.نظريات قلق الامتحان

9.قياس قلق الامتحان

10.أهم استراتيجيات مجابهة قلق الامتحان

11.خلاصة الفصل

1-تمهيد:

يعد القلق من المصطلحات القليلة التي يستخدمها علماء النفس من جميع الاتجاهات ،هذا ما تؤكده بعض الأبحاث على أنه يحتل مرتبة هامة بين المشكلات الدراسة التي يعانيها التلاميذ،خاصة المشكلات التي تنتج قبل وبعد وأثناء الامتحانات ،هذه الأخيرة تعتبر من بين المواقف الهامة في المسيرة الدراسية للتلاميذ حيث يتم من خلالها الوقوف على المستوى الدراسي له. وتعرف هذه العوامل التي قد تؤثر على الأداء في الامتحان بقلق الامتحان.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف القلق ، تعريف قلق الامتحان،تصنيف قلق الامتحان، مكونات قلق الامتحان،عوامل قلق الامتحان ، سمات ذوى قلق الامتحان المرتفع ، نظريات قلق الامتحان ، قياس قلق الامتحان، أهم استراتيجيات مجابهة قلق الامتحان.

أولا: قلق الامتحان:

1/ تعريف القلق:

- لغة: ورد في لسان العرب [لابن منظور] معني القلق هو الانزعاج.

وأيضا أنه ما لا يستقر في مكان واحد وهو لا يستمر على حالة واحدة (معصومة سهيل المطيري،2005،ص:278).

-اصطلاحا: القلق هو استعداد الفرد لأن يعاني من حالات القلق الوجداني نتيجة خطر خارجي معروف (فاروق السيد عثمان ،2001،ص:34).

ويعرفه أيضا حامد زهران للقلق: بأنه حالة من ترقب او توقع الشر او عدم الراحة و الاستقرار التي ترتبط بالشعور بالخوف (خليل أبو فرحة ،2000،ص:113).

ويعرفه فاروق السيد عثمان :بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد ، الذي يمتلك الإنسان ،و يسبب له الكثير من الضيق و الألم و الانزعاج،كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه ويبدو مترددا عاجزا عن البحث في الأمور ويفقد القدرة على التركيز (فاروق السيد عثمان،2001،ص:18).

والقلق كما يفسره أصحاب المدرسة التحليلية وعلى رأسهم فرويد : بأنه إشارة للأنا لكي تقوم بعمل ضد ما يهددها ، وكثير ما يكون المهدد هو الأفكار غير المقبولة ، والتي عملت الأنا بالتعاون مع الأنا الأعلى على كبتها ، وهي تقترب من منطقة الشعور والوعي ، وتوشك على اختراق الدفاعات . وعلى هذا تكون وظيفة القلق الأساسية هي الإنذار للأنا لكي تقوم بعمل نشاط معين يساعدها في الدفاع عن نفسها وإبعاد ما يهددها (حنان العناني ، 2000 ، ص:115)

وعليه نستنتج من خلال التعريفات يعرف القلق حالة من الشعور بعدم الارتياح و الاضطراب و الهم و التوتر تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية كالانتباه والتفكير و التركيز و التذكر ،التي تعتبر من متطلبات النجاح (هشام عطية وآخرون،2010،ص:127).

2/تعريف الاصطلاحي لقلق الامتحان:

أ/ عند المختصين العرب:

-عرفه أحمد عبد الخالق (1987) قلق الامتحان بأنه: نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد الشعور بالخوف و الهم عند مواجهة الامتحانات (سايحي سليمة،2004،ص:73).

-عرفه ماهر الهوا ري ومحمد الشناوي (1987) قلق الامتحان بأنه : الميل والتوتر و الهيجان الانفعالي في مواقف الاختبارات بالإضافة إلى انشغالات عقلية سلبية مركزة حول الذات وتشتت انتباههم وتتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الاختبار (العجمى مها محمد ،1999،ص:20) .

-عرفه علي محمود شعيب (1988) قلق الامتحان: بأنه تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر او الخوف من أداء الاختبار ، وما يصاحب هذه الحالة من اضطرابات لديه في النواحي العاطفية و المعرفية و الفسيولوجية (الجلالي لمعان مصطفي ،2011،ص:21).

-عرفه سعيد عباس (1995) قلق الامتحان: بأنه حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية تصيب الطالب خلال الامتحان،وتنشأ من تخوفه الفشل او الرسوب في الامتحان أو تخوفه من عدم حصوله على نتيجة مرضية له، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه و التركيز و التفكير و التذكر (سعيد عباس ،1995،ص:17).

تعريف موسوعة علم النفس و التحليل النفسي قلق الامتحان **بأنه:** حالة من القلق و التوتر و الخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه ، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى ، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها ،ويؤثر ارتفاع القلق عند الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان ،حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه (عطا الله مصطفي خليل ،محمود، 2011،ص:6)

ب/ عند المختصين العجم:

-تعريف سبيلبرجر Spielberge (1980) قلق الامتحان بأنه: سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال ، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل ، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عن مواجهتها ، و إذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان ، وكانت استجابته غير متزنة(سايحي سليمة،2004ص:73).

- تعريف دوسيك Dusek(1980) تعريف قلق الامتحان بأنه: شعور غير سار ، أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة . وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى . (سايحي سليمة ،2004،ص:75)

- تعريف ساراسون sarason قلق الامتحان بأنه : تلك الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية التي تحدث لدى الفرد بتوقع الفشل (علاء الدين كفافي وآخرون،1990،ص:583)

- تعريف جون John (1985) قلق الامتحان بأنه: حالة يمر بها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الخوف

و التوتر أثناء المرور بموقف الاختبار ، كذلك المرور بموقف الاختبار، كذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية و المعرفية و الفسيولوجية (العجمي،1999،ص:20)

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح أن قلق الامتحان كمايلى:

- ✓ **النوع الأول:** هم التلاميذ الذين ليس لديهم مهارات دراسية جيدة ولا يدركون الأفكار الرئيسية للموضوع الذي يدرسونه ومدى القدرة على تنظيمها .
- ✓ **النوع الثاني:** هم المتمكنون من المادة الدراسية جيدا ولديهم مهارات دراسية جيدة ولكن يخشون التقييم و الفشل.
- ✓ **النوع الثالث:** هم التلاميذ الذين يعتقدون أنهم لديهم مهارات دراسية جيدة، ولكن في الحقيقة غير ذلك ،هؤلاء يكون أدائهم على التقييم ضعيف ويكونون قلقين عند التقييم.

ثانيا: تصنيف قلق الامتحان:

لقد توصل الباحثون و العلماء إلى أن قلق الامتحان عبارة عن مستويات فهناك مستوى مساعد على التحصيل **(ميسر)** وهناك مستوى معيق للتحصيل **(معسر)**:

1. **قلق الامتحان الميسر** : وهو قلق الامتحان المعتدل ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا، يدفع الطالب للدراسة و الاستذكار و التحصيل المرتفع،وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات (الصنباطي وآخرون،2009،ص:15).

ويبدو أن هذا النوع من القلق هو القلق الذي يكون ي مجال معين حيث لا يكون منخفضا كثيرا ولا مرتفعا كثيرا ،يجب أن يكون مساعدا على إثارة العمليات العقلية للتلميذ ومنبها إلا أهمية الامتحان مما يساعده على الأداء الجيد فيه.

2. **قلق الامتحان المعسر:** وهو قلق الامتحان المرتفع،ذو التأثير السلبي المعوق حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف و الانزعاج و الرهبة ، ويستثير استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة الطالب على التذكر

و الفهم ويربكه حين يستعد للامتحان ،ويعسر أداء الاختبار ، وهكذا فان قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع) قلق غير ضروري ويجب حفظه وترشيده.(نفس المرجع السابق ،ص:17)

– يتضح لنا أن هذا النوع من القلق هو الذي يتجاوز القلق الميسر،فيصبح القلق معيقا للتلميذ بسبب التوتر و الانفعال وتشويش الأفكار الذي يحدث على مستوى العمليات العقلية.

ثالثا: مكونات قلق الامتحان:

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن القلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما كالتالي : الاضطرابية أو ما يسمي بالانشغالية أو الانزعاج ،و الانفعالية أو ما يسمى بالعاطفة (علي شعيب،1987،ص:298).

بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان مثل المكون السلوكي و المكون الفسيولوجي (نائل إبراهيم أبو غرب،2008،ص:59) وفيما يلي عرض لهذه المكونات:

1. مكون الانشغالية :

يعرفه سبيلبرجر Spielberge (1980) :"بأنه اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب)". (محمد الطيب ، 1988 ، ص:12)

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

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

والملاحظ من خلال نتائج هذه الدراسات يتبين أن مكون المعرفي لقلق الامتحان يشتت الانتباه داخل موقف الامتحان.

2. مكون الانفعالية:

يشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية و النفسية المصاحبة و الناتجة عن الإثارة التلقائية و التي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق الذي يشعر به الفرد في مواقف التقويم (الصنباط وآخرون،2010،ص:16).

ويذكر أحمد عبادة ونبيل الزهار (1987): " أن مكون الانفعالية يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء ، ويكون هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة إلا أن التطرف و الانفعال يتعارض مع الأداء" (عبد الله الصافي،2002،ص:74)

وتوصل نعمان (1995) من خلال دراسته التي تهدف إلى ملاحظة تغيرات الحالة الانفعالية قبل وأثناء وبعد القيام باختبارات رياضية للاعبي كرة اليد ، وأيضا معرفة العلاقة بين هذه الحالة الانفعالية ، ونتائج هذه الاختبارات ، إلى أن وضعية الامتحان تؤثر في الجانب الانفعالي للاعب ، وهذا الجانب يؤثر سلبا على أداء اللاعب في الامتحانات الرياضية . (سليمة سايحي،2004،ص:79).

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

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

3. المكون الفسيولوجي:

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

وتقترح دراسات عديدة كدراسة بروش وزملائه Bruch & juster & Kaflowitz (1983) ودراسة هولاند زورث وآخرون Hollandsworth & Al (1979) أن الإثارة الفسيولوجية قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق الامتحان عالي وبين منخفضي القلق وذلك قبل و أثناء تقديم الامتحان ،ولكن ما يختلفون هو إدراكهم ورد فعلهم لمستوي الإثارة لديهم.

ففي المواقف الاختبارية يميل ذو الدرجات المرتفعة في قلق الامتحان إلى الانشغال بأنفسهم وبردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان و الملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها ،ويؤثر كل واحد على الأخرالآخر،ولتوضيح عمل هذه المكونات الأربعة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ.

نستعرض نموذج شفارزار "وآخرون Schwarzer & Al " يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان أو المؤدية للقلق، وهي كما يلي:

شكل يوضح نموذج المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان.

يوضح هذا النموذج عمل هذه المكونات الأربعة أثناء أداء الامتحان، بحيث يحدث أثناء مواجهة الموقف الاختباري التقييم السلبي للموقف، فيدرك على أنه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل . وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان، وبذلك لا يكرس الوقت الكافي لأداء الامتحان (بن عربية مروة وآخرون،2017،ص: 22).

4. المكون السلوكي:

يتمثل في انخفاض مستوى مهارات الاستذكار متمثلا في عدم الاستغلال الجيد لوقت الدراسة، وقصور في تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والاستعداد الجيد للامتحان، وكذلك نقص مهارات أداء الامتحان.

توصل أيضا جرين Green (1980) من خلال دراسته إلى أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يغيرون إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي القلق المنخفض، ولكن مع تساوي نسبة التغيير الإيجابي عند الفئتين ذوي القلق المرتفع و القلق المنخفض.

ويقدم كولر وهولان Quller & Holahan (1980) تفسير تأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان و انخفاض الأداء ، يتمثل في أن استجابات الانشغال في موقف الامتحان،إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد و عدم الإعداد الجيد للامتحان . (نائل ابراهيم،2008،ص:21)

رابعا: عوامل قلق الامتحان:

إن من العوامل التي تتسبب في ظهور قلق الامتحان لدي التلاميذ مايلى:

1) المستوي الاقتصادي الاجتماعي: يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية و الاجتماعية للأفراد، فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها سريفا ستافا و آخرون Srivastava & Al (1980) في دراستهم عن المستوى الاقتصادي الاجتماعي وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي ، حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي و التحصيل الدراسي للفرد و ارتباط سلبي بدرجة قلق الامتحان ، إلا أنها لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض. (Srivastava,1980,p:108)

وكذلك يتضح من دراسة قام بها علي شعيب(1987)" عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات ، حيث وجد أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ؛ أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان (علي شعيب ،1987،ص:302).

في حين نجد بعض الدراسات أثبتت عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، ومن أهم هذه الدراسات دراسة أنتوسل وجرينبيرجر Entwisle &Greenberger (1972)

اللذان توصلا من خلالها إلى أن قلق الامتحان لا يرتبط مع المستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد (علي شعيب،1987،ص:303)

يتضح من خلال هذه الدراسات المذكورة أنه قد تكون العلاقة بين قلق الامتحان و المستوى الاقتصادي و الاجتماعي إما سالبة أو موجبة.

2) المستوي الدراسي: لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي إدراك التلميذ لمسئولياته، وقد حاول بعض الباحثين دراسة قلق الامتحان في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات.

و من الدراسات الحديثة في هذا المجال ما قام به" محمود محمود (1992) "الذي هدف من خلال دراسته إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى، على عينة شملت (179) طالبا من الذكور اختيروا بطريقة عشوائية، ثم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الذي كونه" سبيلبرجر (1980) " Spielberg، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان. وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم. (سعيد الطواب،1992،ص:173).

3) التخصص الدراسي: تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان، ومن أهمها :دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق

الامتحان. فتوصل من خلال اختبار الفرضية الرابعة إلى أن التخصص الدراسي(علمي، أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي ،و فسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى ، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية. (علي شعيب،1987،ص:20) ، في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الامتحان يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية ، ومن أهمها دراسة كامل عويضة (1996) : حول علاقة قلق الامتحان بمستوى أفكار و الجنس و التخصص الأكاديمي لدي طلبة الثانوية العامة بمدينة الأردن ،حيث شملت العينة (292) طالب و طالبة وأستخدم الباحث مقياس سوين لقلق الاختبار من تعريب" أبو زينة والزغل " وتقنينه على البيئة الأردنية ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزي للتخصص لصالح التخصص الأدبي (كامل عويضة ،1996،ص:84).

4) درجة الذكاء: يبدو أن 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.

كما توصل" زيف وديم" Ziv & Dem (1975) " من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع أخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء، إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية" (بن عريبة مروة وآخرون،2017،ص:27).

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

مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء، والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء . (أنيسة دوكم ، 1996 ، ص:15)

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

5) الجنس: لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروق إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما. ومن الدراسات التي أكدت ذلك : دراسة سبيلبرجر Spielberger 1980 الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان ، نسبته تتراوح بين 3 و 5 درجات على ، مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر Spielberger وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية ، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات (محمد الطيب ، 1988 ، ص:11).

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة " هورن ودولنجر Horn & Dollinger (1989) التي أجريت على عينة قوامها 119 ذكور و 117 إناث، واستخدمت مقياس قلق الامتحان لدى الأطفال" لساراسون"، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الإناث (Dollinger & Horn,1989,p:373) وأيضا توصل" مغاوري مرزوق" (1991) من خلال دراسته على عينة قوامها (100) تلميذا و تلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي، واستخدم مقياس قلق الامتحان للأطفال لساراسون وآخرون لدراسة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين من التلاميذ في قلق الامتحان لصالح الإناث. (سايحي سليمة، 2004،ص:89)

6) الشخصية القلقة: هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، حيث يشار إليه على أنه سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف درجة القلق، ووفقا لما اكتسبه كل

منهم في طفولته من خبرات سابقة. أي أن القلق المثار في هذه الحالة أقرب إلى، أن يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق و يترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية. (بن عريبة مروة وآخرون،2017،ص:31)

ولقد أوضح" سبيلبرجر Spielberger (1966) " أن سمة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد، والأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعا لذلك. كما اتضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق، يكون أكثر تنبها ووعيا من الآخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستثير القلق . (توفيق زكرياء احمد،1989،ص:77).

7) **الضغوط المدرسية و الأسرية:**إن الممارسات الوالدية وأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة مثل استخدام العقاب والنقد والضغط الشديد على الأبناء وارتفاع حجم التوقعات الوالدية، والتي قد لا تتناسب مع قدرات الأبناء وإمكانياتهم، إضافة إلى عوامل التعلم الاجتماعي الأخرى والنمذجة مع الآخرين كمحاكاة الشخصيات القلقة في الأسرة والمدرسة.(عماد عبد الرحيم الزغول وآخرون، 2012 ،ص:397)

حيث يعد تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة من العوامل التي تؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة وتؤكد كلير فهيم (1980) تأثير أسلوب التربية الأسرية ، حيث ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم أن ذلك يترك آثار سيئة على شخصيات أبنائهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم، فيتجه الطفل إلى تلبية مطالب والديه وتوقعاتهما نحوه خوفا من سلوكياتهما الرافضة لخبرة الفشل لديه، بعدها يبدأ الطفل بمقارنة تحصيله مع تحصيل الأطفال الآخرين مما يدفعه إلى زيادة التنافس والضغط حتى يصبح لديه مشكلة قلق الامتحان. .(عماد عبد الرحيم الزغول وآخرون، 2012 ،ص397)

ويؤكد أيضا" سا راسون" Sarason (1957) و"جودري و"سبيلبرجر (Gaudry&Spielberger) (1971) أن قلق الامتحان تثيره مواقف المدرسين بسبب تشابه المثيرات بين المدرسين والوالدين. فكل من الوالد والمدرس يمنح المكافأة والعقاب ويقيم الطفل أ والتلميذ ، لذا فعلاقة الطفل بالأسرة قبل المدرسة وبعدها ونظرة الأسرة للتعلم ومستوى التحصيل الذي تتوقعه من الطفل ، وكذلك علاقة التلميذ بالمعلم وما يبثه من خوف في نفوس التلاميذ من الامتحانات ، واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان ، ومقدار السلطة التي تمارس عليه في المدرسة بالإضافة إلى مواقف التقويم ذاتها ، بحيث أنه إذا شعر الفرد بأنه موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه كل ذلك يؤثر على موقف التلميذ من الامتحان ومستوى تخوفه منه .(سليمة سايحي، 2012 ،ص:85)

8) الفشل الدراسي: لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي .

وتوصل سنكلر Sinclair (1971) إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة.

كما وجد ساراسون وهيل Sarason & Hill (1971) أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين ، وفي دراسة كاتيل Cattel (1966) ، وكذلك دراسة برادشا و جودري Gaudry & Bradshaw (1971) على تلاميذ الصف التاسع ، تراوحت أعمارهم بين 14 و 16 سنة ، تبين لهما أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند التلاميذ الناجحين .(سليمة سايحي،2004،ص:90).

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

9) عادات الاستذكار: تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية. وما يؤكد ذلك دراسة ويتماير " Wittmaier(1972)التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض.(Wittmaier , 1972 , p 352)

وكذلك أوضحت دراسة " ميتشيل وأنج" Mitchell & Eng (1972) إن خفض قلق الامتحانات ليس ضمانا لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار. (بن عريبة مروة،2017،ص:29)

وهدفت كذلك دراسة " عبد الرحمان عيسوي "إلى معرفة مدى تطبيق الطالب الجامعي لشروط التحصيل الجيد ، حيث أعتمد على عينة من (300) طالبا وطالبة من جامعة الإسكندرية، وتم تطبيق استبيان من 12سؤالا يتعلق بقلق الامتحان و معوقات الدراسة، وأعطت لنا هذه الدراسة مؤشرات بأن حوالي نصف عينة البحث لا يبدءون الاهتمام بالاستذكار إلا في النصف الأخير من العام الدراسي، ويؤجلون الاستعداد حتى الشهر الأخير من العام الدراسي.(سليمة سايحي،2004،ص:90)

وأثبتت دراسة دودلي Dudley (1986) أن هناك الكثير من المشكلات الأكاديمية ومشكلات النجاح المدرسي ترتبط بعادات الاستذكار، مثل :تنظيم الوقت وكيفية الاستذكار قبل الامتحان. (Dudley1986,p:29)

و مما سبق يتضح أن قلق الامتحان يرتبط سلبيا بعادات ومهارات الاستذكار، ويعني هذا أن التلاميذ الذين يتبعون عادات سيئة في استذكارهم ويؤجلون الاستعداد للامتحان حتى قرب فترة الامتحانات، يرتفع مستوى قلق الامتحان لديهم، وهذا يستدعي التفكير في خفض مستوى هذا القلق وترشيده عن طريق برامج عن عادات الاستذكار ومهارات الامتحان.

خامسا: سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع :

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

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

- ✓ ينظر الفرد إلى الموقف الاختباري على أنه موقف صعب ، ويتضمن عناصر التهديد له والتحدي لقدراته.
- ✓ يرى الفرد أنه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به في الموقف أو أن أداؤه ليس على المستوى المطلوب.
- ✓ يركز الفرد على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه.
- ✓ شعور الفرد القوي بعدم الرضا ، وهذا يؤثر تأثيرا سلبيا على أدائه وقيامه بمتطلبات الموقف.
- ✓ يتوقع الفرد الفشل ، كما يتوقع انخفاض تقدير الآخرين واحترامهم له (علاء الدين كفافي وآخرون،1990ص:583).

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

- ✓ يدركون المواقف الاختبارية على أنها مهددة للشخصية.
- ✓ غالبا ما يكونوا متوترين في مواقف الامتحان.
- ✓ استقلالهم الذاتي في حالة سلبية.
- ✓ يتشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان. (محمد الطيب،1988،ص:11)

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

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

ويتضح من خلال هذه السمات أنها تساعدنا في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من مشكلة قلق الامتحان للقيام بتدخلات إرشادية لمساعدة هؤلاء ، كما تمكن من تشخيص المشكلة من أجل وصف العلاج المناسب.

سادسا : نظريات قلق الامتحان:

1) نظرية التداخل:

نتيجة للبحوث" ماندلر وسارسون" Mandler & Sarason (1952) ، وساراسون وآخرون Sarason & Al (1980،1972) ، و واين Wine (1980،1972) قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل ، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى ، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز ، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات ، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها ، والتي هي ضرورية للإنجاز الجيد في الموقف الاختباري. وأن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه. إذ يرى" واين Wine "أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات ، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان ، غالبا ما

يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر (سليمة سايحي،2004،ص:92) وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه ، أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له ، ويستخدمها بطريقة جيدة.

2) نظرية القلق الدافع:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث استثارة الاستجابات المناسبة للموقف ، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع . وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان.

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر" تايلور "و"سبنس" Taylor & Spence "التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ، ويدفع الفرد للعمل والنشاط.

وأكد" تيلور وسبنس" Taylor & Spence في نظريتهما " القلق الدافع " أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه ، فيحصل على درجات مرتفعة. وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق ؛ أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية . وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال؛ أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء. وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية هل في خفض الدافع،وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق و التحصيل في الامتحان أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق (بن عريبة مروة،حابس مريم،2017،ص:34).

3) نظريات تجهيز المعلومات:

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب" بنجامين وزملائه " Benjamin & All(1981)إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته ؛ أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوى القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات " التشفير " ، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. وقد حاول كل من" بنجامين و"مكيشين ولين Benjamin, Mckeachine &Li (1987)"التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة ، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة ،ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية ، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض ؛ أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية ، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف . ولهذا يبدوا أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها. (سيد الطواب ،1992،ص:157).

4) نظرية القلق المعوق :

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجة منخفضة،والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ ، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ ، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر "تشايلد ،" child التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل ، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل.

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

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها .فكل واحدة تركز على جانب معين، وتهمل الجوانب الأخرى ، فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه أما الثانية فسرت القلق كدافع للأداء والإنجاز، و الثالثة فتركز على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات، أما الرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة.

سابعا: مقاييس قلق الامتحان:

نشطت العديد من البحوث حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانت تيلور Janet Taylor (1951) ،مقياس القلق الصريح Manifest ansciety scale وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة ، إلا أن نايزوندر Neighswonder (1971) أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام المرتبط بمواقف التقويم و التقدير (علي شعيب،1987،ص:297)

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

وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان ، وفي معظمها ذاتية التقدير،ومن أشهر هذه المقاييس مايلي :

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

- مقياس قلق الامتحان من إعداد علي شعيب ، ويتكون من خمسة عوامل هي: الخوف و الرهبة من الامتحان – الضغط النفسي للامتحان – الخوف من الامتحانات الشفوية و الصراع النفسي المصاحب للامتحان والاضطرابات النفسية و الجسمية المصاحبة للامتحان. (علي شعيب،1987،ص:305)
- اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية ، من إعداد حسنين الكامل ، ويتكون من أربعة أبعاد هي : الأعراض الجسمية للقلق ، وقلق الامتحان ، وعدم الميل الدراسي ، والقبول الاجتماعي. (سايحي سليمة،2004،ص:96).
- مقياس قلق الامتحان ، وضعه محمد حامد زهران (1999) ويتكون من ستة أبعاد : بعد رهبة الامتحان ويتكون من (26) فقرة – بعد ارتباك الامتحان (19) فقرة – بعد توتر الامتحان (15) فقرة بعد انزعاج الامتحان (12) فقرة – بعد نقص مهارات الامتحان(14) فقرة – بعد اضطراب أخد الامتحان (7) فقرات .(محمد حامد زهران ،2000،ص:102).

ثامنا: أهم استراتيجيات مجابهة قلق الامتحان:

يقترح بعض الأخصائيين النفسيين أنه هنالك بعض الإجراءات العملية التوجيهية والإرشادية لتخفيض قلق الامتحان وهي كالتالي:

أولا / تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات:

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

- معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.

- فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.

- التدرب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات.

- التدرب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال: ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الامتحان؟ ماذا تتصرف لو أن صديقًا طلب منك عدم تقديم الامتحان؟

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

ثانيًا / مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات:

- تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.
- تقوية الثقة بالذات علي نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح (زهران،2000،ص:230).

ثالثًا / التدرب على الاسترخاء:

- إن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معا وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر.

- التدرب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.

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

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

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

- **رابعًا / الحديث الايجابي مع الذات:**

- تشجيع الأفراد علي أن يتوقفوا عن استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم.
- تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات مثل : صحيح إنني منزعج ولكن الأمور سوف تسير على ما يرام، لا يوجد إنسان كامل، أن تعمل وتبذل جهدًا أسهل من أن تقلق أو يمكن استخدامه وحده أو مع الاسترخاء (رضوان،2002 ،ص:250)

خامسا /تحسين عادات الدراسة السيئة:

- تحميل الطلبة المسئولية والاعتماد علي النفس.

- تدريب الطلبة على إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعد التأجيل.

- تشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاستكشاف.

– تشجيع الطلبة على الاختبار والتقويم الذاتي المستمرين.(الضامن،2003،ص:229)

سادسا/ التدريب على مهارات الامتحان:

الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل الحصول علي مستوي مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يري المختصين في هذا المجال أنه لابد من اكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل طالب يتقدم إلي الامتحانات وتسمي هذه المهارات بمهارات الامتحان ومن هذه المهارات ما يلي:

✓ **المهارة الأولى /مهارة المراجعة :**(الداهري، 2005 ،ص: 220)

مهارة المراجعة من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي تلميذ يمر بالامتحانات، لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي ومهارة المراجعة تحتاج إلي التركيز والمتابعة أول بأول ولكي يستطيع التلميذ أن يراجع المراجعة الجيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة من أهمها ما يلي:

- تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات .
- مراجعة هذه الملاحظات دوريًا والتلخيص قدر المستطاع .
- المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.
- تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولا .
- تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة .
- المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة .

- استخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة.

✓ **المهارة الثانية / مهارة الاستعداد للامتحان:**(الداهري، 2005 ،ص: 221)

الاستعداد للامتحان من الأمور الهامة وإن كان الطالب متقدم إلي امتحان مهم ويتوقف مستقبل الإنسان عليه، فلابد أن يستعد التلميذ استعدادا جيدًا لهذا الامتحان ومن أهم خطوات الاستعداد للامتحان ما يلي:

- عدم السهر طويلا لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويخرج الإنسان عن التركيز في الدراسة .
- الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لان مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة التلميذ وتركيزه واستيعابه.
- عدم تناول الأقراص المنبهة، فهذه أمور غير طبيعية تدفع التلميذ إلي السهر ومن ثم عدم مقدرة التلميذ على المواصلة في الدراسة، لان ما بني على شيء صناعي هو صناعي وبالتالي تكون المذاكرة مصطنعة.
- أخذ قسط وافر من النوم لأن النوم يريح الجسم وكذلك العقل من التفكير وبالتالي يتجدد نشاط الإنسان
- المحافظة علي وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال مع موقف الامتحان وكذلك المحافظة على الاتزان الانفعالي والابتعاد عن التوتر والقلق .

✓ **المهارة الثالثة / مهارة أداء الامتحان:** (زهران،2000،ص:287)

- الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعليمات التي تلقي على التلميذ من لجنة سير الامتحان.
- الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الإجابة، والتزام آداب الامتحان عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام أثناء أداء الامتحانات .
- الامتحان يحتاج نوعًا من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها، وحسن اختيار الأسئلة وحسن الإجابة .

خلاصة الفصل :

لقد اتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل، أن قلق الامتحان يعد من بين المشكلات التي تحتل مكان الصدارة في قائمة المشكلات الدراسية التي يواجهها التلاميذ ، بحيث يعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد وبين عوامل الموقف الاختباري ، وتجتمع هذه لتدعم المكونات المعرفية التي بدورها تحفز المكونات الانفعالية.

وبالتالي لقلق الامتحان جانبين أحدهما ايجابي ومحفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل ،و الجانب الأخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه وبالتالي هذا النوع الأخير قد يؤثر في ذات الفرد ويصبح الفرد ذو نقص في تقدير لذاته.

الفصل الثالث

تقدير الذات

1. تمهيد

2.تعريف تقدير الذات

3. كيفية تكوين تقدير الذات

4.أهمية تقدير الذات

5. مراحل تطور نمو الذات

6.مستويات تقدير الذات

7.العوامل المؤثرة في تقدير الذات

8.النظريات المفسرة لتقدير الذات

9.تقدير الذات عند المراهق

10. طرق قياس تقدير الذات

11. القلق و تقدير الذات

12.خلاصة الفصل

1-تمهيد:

تعتبر دراسة تقدير الذات من الدراسات الأكثر استقطابا للباحثين و المفكرين النفسانيين و العديد من المهتمين بدراسة مختلف جوانب الشخصية، وذلك لاهتمامها ودورها في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد ، ولقد وجد مختلف الباحثين في دراسة تقدير الذات صعوبات كثيرة تتعلق بتعدد المصطلحات ولا يزال الجدال قائم بين مختلف الباحثين حول تحديد هذا المفهوم.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف الذات ، تعريف تقدير الذات، كيفية تكوين تقدير الذات، عوامل تكوين تقدير الذات ،أهمية تقدير الذات ، مراحل تطور نمو الذات ، مستويات تقدير الذات ، العوامل المؤثرة في تقدير الذات، النظريات المفسرة لتقدير الذات،تقدير الذات عند المراهق ،الفرق بين الجنسين في تقدير الذات، طرق قياس تقدير الذات .

أولا: تقدير الذات :

1/ تعريف الذات :

-**لغة:** مأخوذة من ذات الشيء وهي مؤنث، وذات الشيء نفس الشيء (المنجد قي اللغة و الأدب و العلوم ،1962،ص:240).

وهي مرادفة لكلمة Soi بالفرنسية و Self بالانكليزية (ناصر ميزاب ،2007،ص:156)

-**اصطلاحا**: لقد تعددت التعاريف التي تناولت تعريف الذات:

أ/ عند المختصين العرب:

-عرفه حامد عبد سلام زهران(1977): بأنه تكوين معرفي منظم و موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتصميمات الخاصة بالذات. (طارق عبد الرؤوف،2011،ص:20)

ويوضح الشيخ (2003) : أن مفهوم الذات الايجابية تتمثل في تقبل الفرد لذاته و رضاه عنها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات ايجابي صورا واضحة يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الأخريين الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترم الذات وتقديرها و المحافظة على مكانتها الاجتماعية .(مجلة كلية التربية،2008،ص:105)

- ويشير مفهوم الذات كذلك إلى فكرة المرء عن ذاته حيث تتضمن هذه الفكرة عن الذات ثلاثة أبعاد: معرفة الذات و التوقعات عن الذات و تقييم الذات وقد يكون مفهوم الذات ايجابيا وقد يكون سلبيا ، ويكون مفهوم الذات ايجابيا عندما يعرف المرء حقيقة مكانته و عندما يتمتع مفهوم الذات لديه بقدر من الثبات النسبي و عندما يكون قابلا لذاته ويضع لها أهداف واقعية.(صالح علي أبوجادو،1988،ص:158)

ب. عند المختصين العجم:

- يرى كاتل " Cattel" (1950) أن الذات: هي الأساس لثبات السلوك الإنساني وانتظامه ، وقد قسم الذات إلي قسمين هما الذات الواقعية وتدعى أيضا الذات الحقيقية أو العقلية وهي تمثل حقيقة الفرد كما يقر بها ، والذات المثالية وهي ذات الطموح ويقصد بها ذات كما يود الفرد أن يراها في نفسه . (حمري صارة،2012،ص:11)

-يري روجرز Rogers (1959) : إذ يعد أول من وضع إطارا متكاملا لنظرية الذات ،فهو ينظر للذات على أنها تنظيم عقلي ومعرفي منظم لعدد من المدركات و المفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقاته المتعددة. (حمري صرة،2012،ص:12) .

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن مفهوم الذات وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد على نفسه ، لأننا لا نستطيع أن نفهم الفرد إلا بالصورة التي يكونها عن ذاته.

2/ تعريف تقدير الذات:

- **لغة:** قدر بمعنى اعتبر، ثمن، أعطى الخطوة.

و تقدير هو تقييم الانجاز الفرد بالنسبة للمكانة الاجتماعية التي يستغلها ، سواء كانت هذه المكانة مرتفعة أم منخفضة و سواء كان الفرد يحصل على تقدير منخفض أو مرتفع وهذا يبين إعطاء قدر للذات الذي قد يكون مرتفعا و قد يكون منخفضا حسب انجازاته ومكانته ونظرته إلى نفسه هو التقييم لهذا التقدير. (أيلاس محمد، 2014،ص :167-183)

-**اصطلاحا:** لقد تعددت التعاريف التي تناولت تعريف التقدير الذات عند الباحثين و تفرعت حسب اتجاها تهم:

أ. عند المختصين العرب:

- تعريف مصطفى فهمي 1979: أن تقدير الذات عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه و عن قدراته نحو كل ما يقوم به من أعمال و تصرفات و يتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة و خاصة الحاجة إلى الاستقلال و الحرية و التفوق و النجاح .(وحيد كامل،2003،ص:20).

- تعريف محمد بيومي حسن(1989): أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته وكما يدركها الآخرون من وجهة نظره هو. (محمد بيومي حسن ،1989 ،ص:402)

- **تعريف عادل عبد الله محمد:** يرى أن تقدير الذات هو التقييم الشخصي الذي يحتفظ به الفرد عادة و المعبر عنه بالقبول او عدمه للذات، و مدى اعتقاد الفرد بإمكاناته و أنه يتمتع بالقيمة و يحقق النجاح (عادل عبد الله محمد، 2000ص:154).

4- تعريف صالح محمد أبو جادو: تقدير الذي يعتبره نظرة الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس لدرجة كافية كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته و استعداده لتقبل الخبرات الجديدة (صالح أبو جادو، 2003،ص:54).

5- معجم علم نفس و التحليل النفسي:

أن تقدير الذات هو نظرة الفرد و اتجاهاته نحو ذاته ومدى تقدير هذا الذات من الجوانب المختلفة كالدور و المركز الأسرى و المهني و الجنسي، وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع وتشكل توظيفا أو تعديلا أو انحراف في علاقة الفرد بذاته. (عبد القادر طه وأخرون،ص:138)

ب. عند المختصين العجم:

- تعريف روزنبرغ "Rosenberg " (1979) : يعتبر أن تقدير الذات هو الاتجاهات الشاملة للفرد نحو نفسه من حيث أهميتها ، ومدى احترامه للصورة التي يراها عن ذاته ،ويكون التقدير مرتفع كتعبير عن القيمة و الأهمية التي يحظي بها ، أما التقدير المنخفض يعبر عن عدم الرضا عن النفس ورفض الذات واحتقارها. (Rosenberg , 1979,p:833)

- تعريف لورنس Lawrence (1981): أن تقدير الذات هو تقييم الفرد لمجموعة من الخصائص العقلية و الجسمية. (Lawrence ,1981,p:245)

- ألبرت باندورا A.Bandura : يرى أن تقدير الذات هو التقويم للقيمة الشخصية. (البرت **باندورا**، 2007،ص:25)

- تعريف المنظمة الكندية للصحة العقلية (1999) أن تقدير الذات: هو شعور داخلي وهو القيمة التي يضعها الفرد لنفسه ، ويدخل في تكوينه عوامل نفسية و بيئية (Association canadienne pour la sante mentale,1999:1)

من خلال التعاريف نستنتج أن تقدير الذات هو تقييم الفرد لنفسه و نظرته حول ذاته و صورة التي يراها بها ، وهذا راجع إلى إمكانياته و قدراته التي تدفعه إلى احترام ذاته و تكوين صورة ايجابية عنها لتنعكس بذلك على مردوده الدراسي وعلى الجوانب المختلفة في حياته ، و التي تؤدي به إلى الوصول إلى تحقيق التكيف النفسي مع البيئة المحيطة به و بالتالي فهو عنصر فعال في تحقيق الصحة النفسية الجيدة للفرد.

ثانيا: كيفية تكوين تقدير الذات:

إن الطفل حديث الولادة لا توجد لديه فكرة عن نفسه وأن الذات وفكرة المرء فيها لا تظهر إلا في التجربة الاجتماعية حيث يتعلم الفرد منها أن يتصور نفسه على أن لها خصائص ومميزات يتم إدراكها بواسطة الأخريين وتشترك عدة عوامل في تكوين تقدير الذات لدي الفرد منها على سبيل المثال لا الحصر.

- **عوامل تكوين تقدير الذات:**

أ. **تحديد الدور:** يصر ساربين Sarbin (1947) عن مدى أهمية تفاعل الفرد بذاته عند لعب الأدوار الاجتماعية في السلوك البشري ويقول " مورينو " Moreno(1962) تظهر الذات من الأدوار التي تلعبها . أما مبدأ Mead فتركز على النمو الجنسي واكتمال صورة الجسم وثباتها هنا يصبح دور الفرد أكثر وضوحا. (أبو زيد ،1988،ص:105).

ب. **المركز:** هو المكانة التي تعطيها أولا الأسرة للطفل ثم مركزه في المجتمع من الجانب الاجتماعي ثم الاقتصادي . (أبو زيد ،1988،ص:106).

ت. **المعايير الاجتماعية:** إن اكتمال صورة الفرد الجسمية وتقييم الفرد لذاته تعتمد على معايير اجتماعية كالتفاعل الاجتماعي الذي هو إقامة علاقات واضحة وثابتة تعزز نظرته لذاته، ويبدأ هذا

التفاعل مع الوالدين و التوقع الذي يكون طبقا لادوار معينة يسلك الطفل سلوك معين في تفاعلاته وتعاملاته ويكون ذلك حسب ما ينتظره الأخريين منه و اللغة التي تساعد على التفاعل و اتخاذ الدور في المجتمع. (أبو زيد ،1988،ص:106).

ثالثا: أهمية تقدير الذات:

إن تقدير الذات أهمية كبيرة من خلال ما يصنعه الفرد لنفسه ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه و اتجاهاته و استجاباته نحو الأخريين ونحو نفسه ، ويقول عبد الرؤوف (1985) أن الذات هي أساس التوافق بالنسبة للفرد ، وأن الإنسان يسعي إلى تحقيق ذاته عن طريق إشباع حاجاته المختلفة دون حدوث تعارض مع متطلبات وظروف البيئة المحيطة به وبمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن حيث ينمو لديه تقدير موجب لذاته بدرجة مرتفعة.

ويختلف الأفراد في تحقيق هذا التوازن مما يعمل على اختلاف تقدير الذات لديهم ،وهو ما يؤدي إلي التقدير المرتفع أو المنخفض للذات ، ولا يظل تقدير الذات ثابتا عبر المواقف المختلفة بل انه يختلف أيضا باختلاف المواقف ، إذا كانت مثيرات البيئة ايجابية ، وتحترم الذات الإنسانية ، أما إذا كانت البيئة محبطة فان الفرد يشعر بالدونية ويسوء تقديره لذاته .

وفي نفس السياق يضيف بنعيسى زعيوش : يجب التأكيد على أهمية تقدير الذات في حياتنا الخاصة والعامة ،وفي علاقاتنا مع ذاواتنا ومع الأخريين ، فالتقدير الايجابي للذات يدفعنا إلى العمل و الإبداع و الاستقلالية، في حين أن التقدير السلبي لها يدفعنا إلى الفشل و الإحباط و الضعف و التبعية ، وهذا يعيق بشكل دائم أو مؤقت القدرة على حل المشكلات ومواجهة الأحداث و الوقائع المفاجئة و الغير متوقعة و على عكس من ذلك كلما توفر الإنسان على قدر معقول من تقدير الذات استطاع تدبير قراراته

وتوجيه اختياراته و تحكم في انفعالاته وإحساسه بالثقة في تواصله مع نفسه ومع الأخريين. (اسماعيل علوي،2004،ص:232).

رابعا: مراحل تطور نمو الذات:

ينمو مفهوم الذات من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد أثناء محاولته التكيف مع البيئة فهو يمر بمواقف بعضها يثير التوتر و البعض يخفف منه ، أي أن الفرد في علاقته الديناميكية بالبيئة المحيطة يحصل على خبرات بعضها مريح وبعضها مؤلم.

وبهذا انقسم نمو الذات إلي ستة (06) مراحل وذلك حسب نظرية لوسيور L´ecyer (1979) :

1. المرحلة الأولى (من الميلاد حتى 2سنتين) مرحلة ظهور الذات:

يميل الطفل في هذه المرحلة إلى درجة عالية من الثبات حيث يستطيع أن يميز بينها وبين الأخريين ، وبهذا يصبح يدرك ذاته عن ذات الأخريين ونلاحظ هذا في لغته عندما يستعمل ضمير المتكلم " **أنا**" وعندما يستعمل كلمات أو عبارات تشير إلي الذات هذا " **لي**" ،" **ملكي**".(إبراهيم أحمد أبو زيد ،1977،ص:64).

2. المرحلة الثانية (من2 حتى5 سنوات) مرحلة تأكيد الذات:

يزداد تأكيد الذات عند الطفل في هذه المرحلة بتعلمه اللغة ، أيضا عندما يبدأ بفرض ذاته عن طريق السلوكيات السلبية، لتلعب البيئة دورا هاما ، حيث أن الاتصال بالأفراد و الأخريين يساعد الطفل على تأكيد ذاته حيث يتطور لديه الإحساس بالذات وفرض شخصيته مع الأخريين .(إبراهيم أحمد أبو زيد ،1977،ص:64).

3. المرحلة الثالثة (من 5 حتى 12سنة) مرحلة نمو الذات:

تلعب الأسرة دورا هاما حيث تنمي فيه روح الاستقلالية الذاتية ،وروح الاتصال بالأخر ،وذلك عندما يدخل المدرسة حيث يبدأ نمو مفهوم الذات الاجتماعي ، فيبدأ الطفل في تقدير صورته أمام أعين الوالدين و الزملاء و المدرسيين ، وبهذا تبدأ الذات المثالية في الظهور. (كمال دسوقي،1973،ص:74)

4. المرحلة الرابعة (من 12 حتى 18سنة) مرحلة تمييز الذات:

يدخل الفرد هنا في مرحلة المراهقة ، فالأزمات والصراعات التي يتعرض و التغيير الفسيولوجي يؤدي إلي تجدد الوعي بالذات وتقديرها ،وقد تؤدي إلى تغيير مفهوم الذات ،حيث يدخل في أزمة البحث عن الهوية ، ومن بين العوامل المتداخلة في إعادة صياغة وتمييز مفهوم الذات هناك النضج الجنسي فالتغيرات التي تحدث على مستوى جسم المراهق في هذه المرحلة تتطلب منه التكيف وتقبل هذه التغيرات حتى يحقق التوافق، كما أن انتقال المراهق من فترة التفكير الملموس إلى مرحلة التفكير الإجرائي الاستنباطي يجعله يعيد النظر في ذاته و صياغتها وفق معطيات جديدة تتعدى مستوى الواقع الملموس، ويأخذ التفكير في الذات في مرحلة المراهقة حسب بعض المفكرين شكل المواجهة بين الصورة الذاتية للذات أو الذات المدركة والصورة الاجتماعية للذات أي الذات الاجتماعية، وتظهر هذه المواجهة خاصة على مستوى الأدوار الاجتماعية، ووضعيتها غالبا ما تكون متناقضة، فهو أحيانا يمنح دور الراشد، وأحيانا أخرى يمنح دور طفل غير قادر على اخذ القرارات، وتدعم المعطيات الاجتماعية والثقافية الجديدة التي يعيشها حاليا أو وضعية هذه المواجهة بين الذات المدركة والذات الاجتماعية وتزيد بالتالي من حدة الأزمة في هذه المرحلة العمرية. (كمال دسوقي،1973،ص:74)

5. المرحلة الخامسة (من 20 حتى 60 سنة) مرحلة النضج و الرشد:

تعتبر هذه المرحلة انعكاسا للمرحلة التكوينية التي مر بها الفرد حيث تحدث تغيرات في الشخصية ، في هذه المرحلة مفهوم الذات لا يتطور فقط على أعلى مستوى من التنظيم وإنما يمكن أن يتغير نتيجة لعدة متغيرات و أحداث في حياة الشخص. ويكون هناك تركيز كبير على خارج الذات، أي على الجانب الاجتماعي ، فيمكن أن يكون موضوع لإعادة التشكيل بالنسبة للتغيرات والأحداث الآتية: التكيف أو المهنة المختارة، أو الكفاءة أو النجاح أو الفشل في الزواج، المكانة الاجتماعية والاقتصادية ثقافة الجنس، الصورة الجسدية حسب تغيرات الصحة، التكيف في الزواج والعزوبية فدرجة النجاح والفشل في الزواج وحالة الطلاق يؤثران على نمو مفهوم الذات وعلى مستوى تصور الذات في السنوات بين الأربعين والخمسين داخل الشخصية بحيث انه في عمر الراشد تمركز إلى أقصى خارج الذات حول المجتمع فهذا النسق يعوض بين 50سنة و 60 سنة بالتمركز اكبر حول السياق الداخلي ويعطي زيلر Ziller نتائج تبين أن تقديرات الذات يزيد في سن الأربعين ليبدأ في التقمصات بعد ذلك (عبد العزيز حنان،2012،ص:33)

6. المرحلة السادسة (من 60سنة فما فوق) مفهوم الذات عند المسنون:

يكون مفهوم الذات عند هذه الفئة من الأفراد سلبيا ، وذلك لتأثيرهم بعدة عوامل كإدراكهم أن قدراتهم الجسدية تتدهور ، فقدان الانشغالات اليومية الاجتماعية كالتقاعد مع الشعور بالوحدة الناتج عن ذهاب الأبناء . (إبراهيم أحمد أبو زيد ،1977،ص:65).

خامسا: مستويات تقدير الذات :

-تنقسم مستويات تقدير الذات إلى ثلاثة مستويات أساسية وهي كالتالي:

1) المستوى العالي لتقدير الذات الايجابي:

يتميز الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع العالي بحب الاستطلاع وأنهم يستمتعون بالخبرات الجديدة ويتطوعون للقيام بالمهمات الجديدة ويتطوعون للقيام بالمهمات و الأنشطة ويستجيبون للتحديات ويطرحون أسئلة ، الثقة بالنفس حيث لديهم نظرة ايجابية نحو ذواتهم كما يعتبر أنفسهم ذو أهمية وقيمة كبيرة في المجتمع وأنهم يستحقون الاحترام و التقدير.

حيث يرى أحمد إبراهيم أن الذات الايجابية تتمثل في الصورة الايجابية التي يكونها الفرد عن نفسه فيشعر بأنه إنسان ناجح وجدير بالتقدير إذ تزداد لديه الثقة بقدراته وإيجاد الحلول لمشكلاته حتى أنه لا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة بافتراض دائما بأنه سوف ينجح.

- **وهناك ثلاثة ظروف أساسية تساهم في تكوين عال لتقدير الذات :**

  - الحب و العاطفة غير المشروطين.
  - وجود قوانين محددة بشكل جيد ويتم تطبيقها باتساق .
  - إظهار قدر واضح من الاحترام للأبناء. (أمزيان زبيدة،2007،ص:37)

بحيث نعتقد بأنه يمكن للراشد أن يعمل بشكل ايجابي على تطوير تقدير الذات للموقف وذلك عن طريق إفهامه بأنه إنسان نافع وجدير بالتقدير ، وهذا التطور يمكن أن يتحقق من خلال السلوك العملي من جانب المدرس ، الذي يثبت من خلاله ثقته واحترامه للمراهق ، إلا جانب هذا يعتبر التفكير و العمل الايجابيين عاملين فاعلين ، وهما يحققان الغاية منهما عندما يكونان فقط متطابقان مع الصورة التي يراها المرء عن نفسه وعندما تكون صورة النفس ايجابية تزداد ثقة الفرد بنفسه وان تقدير الذات لا يتغير بالكلام وحده أو بالمعرفة العقلية بل انه يتغير عن طريق الخبرة (أمزيان زبيدة،2007،ص:38)

-كما توصل سكاجر (1988) إلى وجود دليل قوي على أن تقدير الذات المرتفع يمكن أن يكون رادعا لهؤلاء الطلاب الذين ينغمسون ف أنشطة تجعلهم يشعرون بأنهم مقبلون كغيرهم او يكون معوض لديهم عن مشاعر العجز وعدم التوافق الشخصي و الاجتماعي. (أمزيان زبيدة،2007،ص:38)

2) المستوى المتدني (المنخفض) لتقدير الذات السلبي:

إن الأفراد ذوي المستوى المتدني (المنخفض) لتقدير ذواتهم لديهم شعور بالنقص اتجاه أنفسهم وعدم الثقة في قدراته ، وهو الذي يكون يائسا لأنه لا يستطيع أن يجد حل لمشاكله ، ويعتقد أن معظم محاولاته ستبوء بالفشل ، والشعور بالذنب و احتقار الذات ،حيث تشير الدراسات أن قرابة 95% من الناس يقللون من قيمة ذواتهم وهم بهذا يدفعون الثمن في كل عمل يعملون فيه فهؤلاء الذين يقارنون أنفسهم بالأخريين ،ويعتقدون أن الأخريين يعملون أفضل منهم ،فهم بهذه النظرة يدمرون ذواتهم ويقضون على ما لديهم من قدرات و طاقات. (رشيدة عبد الرؤوف رمضان ،2000،ص:218)

وفي دراسة قام بها" كوبر سميث "على عدد من التلاميذ الذكور وجد أن التلاميذ ذوي التقدير المنخفض يتميزون بالاكتئاب والقلق ، لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم ، وليس لديهم أي ثقة نحو قد راتهم ، وبعد مقابلات مع أولياء هؤلاء التلاميذ تبين له أن لديهم اهتمامات أقل نحو الأبناء ، لا يستطيعون اتخاذ القرارات ، ومن ثم يؤثر ذلك على الأبناء فينخفض مستوى تقديرهم لذواتهم .(أمزيان زبيدة، 2007 ، ص:40)

3) المستوي المتوسط لتقدير الذات:

إن هذا المستوي يبين المستوي المرتفع و المنخفض إلا أن صاحبه يحاول دائما أن تجتهد للوصول إلى مستوي أفضل ، فالشخص الذي لديه تقدير ذاتي سلبي لا نقصد انه يخلو من الشعور الايجابي اتجاه نفسه ، من الممكن أن يكون الشعور السلبي الذي يكون لدى شخص ما يكون محدد بوظيفة أو موقف معين

بالإضافة إلا ذلك فانه يهدف من خلال حياته إلى كسب محبة الأخريين و احترامهم بطرق منطقية غير التي يستعملها الفرد ذوى التقدير المنخفض.(إبراهيم أبو زيد ،1987ص:219).

سادسا:العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

نذكر مجموعة من العوامل التي تؤثر في الذات و التي تؤدي إلى تقدير ذات مرتفع او منخفض لدى الأفراد وهي:

أ. عوامل تتعلق بالفرد نفسه: حيث يرتبط ذلك ببعض العوامل المتعلقة بالفرد ذاته نذكر منها:

1) الجنس: إن متغير الجنس يعد من المتغيرات المهمة التي تؤثر في تقدير الذات، فهو يحدد إلى حد ما أساليب المعاملة الوالدية، حيث قد نرى الفرق واضحا في تعامل الوالدين مع أبنائهم، حيث يعطيان الرعاية والعناية والاهتمام للولد أكثر منه للبنت بالمجتمعات العربية خاصة، وقد يكون العكس لدى بعض المجتمعات الأخرى (الشرقاوي،1970،ص:40).

2) الناحية الجسمية (صورة الفرد عن جسمه): يعتبر الجسم صورة هامة للفرد خاصة في مرحلة المراهقة حيث تعتبر مصدر هاما في تشكيل مفهوم الذات ، و التي تتضمن بنية الجسم ومظهره وحجمه ، فطول الجسم وتناسقه و ملامحه الجميلة لها تأثير ايجابي في رؤية الفرد لنفسه تنعكس بالإيجاب نحو ذاته و العكس صحيح .

3) معدل النضج: فالنضج المبكر يجعل الفرد متمكن من تحمل مسؤولياته ما دام هناك زيادة في المعارف و الخبرات التي يمر بها تترك في نفسه صورة ايجابية عن ذاته في حين الذي يعاني من تأخر في النضج فهو يعاني من عدة ضغوط و مشاكل مقارنة مع أقرانه مما يكون لديه صورة سلبية عن ذاته، كما أن الإعاقات الجسمية تعتبر عامل أساسي في انخفاض مستوى تقدير الذات لديه ، فهي تعيقه عن ممارسة مختلف الأنشطة ، فتشوه الجسم احد العوامل التي تؤدي إلى عدم التوافق مع ذاته و بيئته.(الشرقاوي،1970،ص:41).

4) السلوك الإنساني: هو نتاج لعوامل داخلية وخارجية تتعلق بالجانب البيولوجي و الاجتماعي، حيث يقول السلوكيين في هذا الصدد أن السلوك متعلم سواء كان سويا أو غير سوي إذ أن البيئة الأولى التي يعيش فيها تشكل سلوكه بشكل أساسي وفق متغيراتها الكثيرة. ويمكن القول أن هناك ارتباطا وثيقا بين السلوك ومفهوم الذات ، فالذين يتسمون بالسلوك المقبول لديهم مفهوم ذات ايجابي بينما الذين يتسم سلوكهم بالسلبية لديهم مفهوم ذات سلبي. (الشرقاوي،1970،ص:42)

5. خبرات النجاح والفشل: إن الفرد يسعي بكل الطرق إلى النجاح و تحقيق أهدافه وطموحاته مما يساهم في تكوين تقدير ايجابي لذاته مما يساعده على إيجاد عدة طرق تؤدي به للمزيد من النجاح ، في حين الفشل يؤدي إلى الإحباط والى عدم بدل الجهد وفقدان الأمل مما يكون لديه تقدير سلبي لذاته. (عبد الفتاح ،2004،ص:30)

وبالتالي فان النجاح والفشل في حياة الفرد طريقين مصيريين يؤدي به إما برفع تقديره لذاته والتقدم في حياته أو العكس.

ب. عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية:

1. الأسرة : تعتبر الأسرة البيئة الأساسية لنشأة ونمو تقدير الذات لدي الفرد ، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الدعم الوالدى ومنح الاستقلالية و الحرية للأبناء مرتبط بطريقة ايجابية بالتقدير المرتفع للذات لدي الأبناء ، حيث يشير علاء الدين كفافي 1989 وماريا " إن الفرد الذي يعيش في أسرة توفر له الأمن يتمتع بتقدير عالي للذات وتنخفض لديه المشكلات السلوكية مقارنة بذلك الفرد الذي يعيش في أسرة تفتقر إلى الأمن ". (أحمد عكاشة ،1998،ص:18).

فالأساليب الغير السوية للمعاملة الوالدية تولد شعورا بالنقص و الإحساس بالدونية وصعوبة في التكيف الاجتماعي ، مما يؤثر على تقدير الفرد لشخصيته سلبا. (محمد خيضر،2004،ص:20).

2. الأصدقاء: إن الفرد اجتماعي بطبعه فهو يندمج إلى الجماعة يؤثر ويتأثر بهم ، فتكوين الصداقة في حياة الفرد عامل أساسي لتكوين صورة عن ذاته ، حيث تؤكد إيمان كاشف: أن الصداقة حقيقية هي من تساعد على بناء شخصية قوية و التشجيع فيما بينهم و التعاون وأن يشعر داخلها بالقيمة و الاحترام الذي يساعده على الرفع من تقديره لذاته. (ايمان كاشف،2004،ص:60)

3. الطموح : كل فرد يصبو إلى المكانة التي ترضيه في وسطه ويرضها بها مجتمعه وإذا توصل إلى هذه المكانة فانه توصل إلى حسن التكيف و التوافق النفسي إلا أن هذه المكانة لا تكون إلا بتكوين عبر مراحل نموه التي يكتسب فيها خبرات وبناءات عن طريق احتكاكه وتفاعله مع محيطه فيكتسب منها تقدير لذاته التي تؤهله إلى هذا التكيف و التوافق النفسي. (ايمان كاشف،2004،ص:61)

ويبين هايكو (1963) أن الغرض الأساسي لكل أنواع النشاط الإنساني هو محاولة لرفع تقدير الذات ، كما توضح بعض الدراسات أنه من بين الأسباب المساهمة في توليد القلق عند الفرد هو ذلك الإحساس بالفشل الناجم عن التقدير المنخفض للذات (ايمان كاشف،2004،ص:61)

4. القيم و المعتقدات التي يتبناها الفرد: إن أي مجتمع له قيمه ومعتقداته تتحكم فيه وعلى أفرادها التماشي معها وتقبلها وتبنيها وعليها تتشكل مختلف السلوكيات ، وتلك السلوكيات تعبر عن وجهة نظر الفرد عن ذاته و التى بدورها تكون وجهة نظر الأخريين نحوه ، حيث يري جمال فايد :" أن الحاجة إلى تقدير الذات تعتمد على بعدين الأول خاص بالخصائص الشخصية للفرد و الثاني خاص بتقدير من جانب الأخريين وكلاهما يرتبط بالأخر ويؤثر فيه ، فالخصائص الشخصية للفرد تؤثر في تقدير الآخرين له، وتقدير الأخريين للفرد يؤدي إلى تقديره لذاته". (جمال فايد،2006،ص:40)

وعليه نستنتج أن تقدير الذات عدة عوامل تؤثر فيه إما سلبا أو ايجابيا ويمكن أن تكون هذه العوامل نابغة من شخصية الفرد او المحيط الذي يعيش فيه ، إلا أن العوامل الشخصية او الذاتية هي أكثر تأثيرا.

ثامنا: النظريات المفسرة لتقدير الذات:

لقد ظهرت عدة نظريات في مختلف المجالات ، بحيث اختلفت اتجاهات أصحابها وأرائهم ونظرتهم للفرد وبما يحيط به من متغيرات حيث توجد نظريات تناولت تقدير الذات من حيث نشأته ونموه وأثره على سلوك الفرد بشكل عام وتختلف تلك النظريات باتجاهات صاحبها ومنهجه في إثبات المتغير الذي يقوم على دراسته ومن هذه النظريات:

- ✓ **نظرية روزنبرغ ROSENBERG (1965):**

تدور أعمال" روزنبرغ "حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته و ذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به وقد اهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع ، بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدني يعني رفض الذات أو عدم الرضا عنها . لذا نجد أن أعمال" روزنبرغ " قد دارت حول دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد ، وقد اهتم" روزنبرغ " بتقييم المراهقين لدواتهم ووضع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الايجابية في مرحلة المراهقة ، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا والمنهج الذي استخدمه" روزنبرغ "هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك.(الحميدي محمد الضيدان،2003،ص:21).

ويري بندر أن روزنبرغ وضع ثلاث تطبيقات هي: (Rosenberg,1997,p:73)

- ✓ **الذات الحالية أو الموجودة:** وهي كما يري الفرد ذاته وينفعل بها.
- ✓ **الذات المرغوبة:** وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد.

✓ **الذات المقدمة:** وهي صورة الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها الأخريين.

2) نظرية كوبر سميث cooper smith (1976):

يري كوبر سميث أن تقدير الذات مفهوم معقد الجوانب وانه ظاهرة أكثر تعقيدا لأنه يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال و الاستجابات الدفاعية، لذا فان علينا ألا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل علينا أن نستفيد لتفسير الأوجه المتعددة لمفهوم تقدير الذات ، ويؤكد كوبر سميث على أهمية تجنب فرض الفروض غير ضرورية ، ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين : التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها ، و التعبير السلوكي وهو يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته .(الحميدي محمد ضيدان ،2003،ص:22)

ويميز" كوبر سميث " بين نوعين من تقدير الذات : تقدير الذات **(حقيقي)** يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة ، وتقدير الذات **(الدفاعي)** يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوى قيمة. (عايدة ذيب عبد الله محمد،2010،ص:82).

وأشار سميث إلى أن جذور تقدير الذات تكمن في عاملين رئيسين هما:

- مدى الاهتمام والقبول و الاحترام الذي يلقاه الفرد ذو أهمية في حياته.
- تاريخ الفرد في النجاح بما في ذلك الأسس الموضوعية لهذا النجاح أو الفشل. (عايدة ذيب عبد الله محمد،2010،ص:82).

2) نظرية الذات لكارل روجرز CARL ROGERS:

ترى النظرية أن الإنسان يولد ولديه دافعية قوية لاستغلال إمكانياته الكامنة لتحقيق ذاته وليسلك بطريقة تتوافق مع هذه الذات ، وقد يحتاج الإنسان إلى إنسان آخر يظهر تفهما ويبدي تعاطفا كاملين لكي يساعده على استنباط هذه الإمكانيات الكامنة واستقلالها لكي يحقق ذاته. لذلك يعتمد المرشد في ظل هذه النظرية على مساعدة المسترشد على استكشاف واستغلال إمكانياته المعرفية الذاتية في جو من القبول

الكلي الغير مشروط والمتفهم ، والمتعاطف بدون انتقاد وبرضا كامل سعيا وراء تحقيق الفردية وتكوين الذات . حيث تفترض النظرية ما يلي:

- ✓ لكل إنسان الحق الكامل لأن يكون مختلفا في الرأي والمفاهيم والسلوك.
- ✓ أن يتصرف بما تمليه عليه معتقداته ومبادئه ، أي أن يكون سلوكه وتصرفه متوافقا مع أفكاره.
- ✓ حرية التصرف يجب أن تتوافق مع القوانين العامة ولا تمس حقوق وحرية الآخرين .
- ✓ بما أنه حر في اختيار نمط سلوكه فهو مسئول على تبعات ذلك السلوك.

وعليه تسعى نظرية الذات" كارل روجرز "إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ تحقيق الذات من خلال تكوين شخصية متماسكة وقوية ومستقلة وتلقائية لا تضع اعتبارا كبيرا لما يقوله الآخرين.
- ✓ تأكيد الذات من خلال تقبل الفرد ورضاه عن نفسه .

كما أدخل" روجرز "ثلاثة مفاهيم توحيدية جديدة هي:

- الحاجة إلى اعتبار الذات.
- شروط التقدير.
- الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي . (إبراهيم أحمد أبو زيد،1987،ص:54)

تاسعا : تقدير الذات عند المراهق:

لقد بين كل من سيجلمان وشافير Sigelman & Sgafer (1995) أن فترة المراهقة هي من أكثر فترات الحياة أهمية بالنسبة لنمو الذات ، فالمراهقة هي الوقت الذي يجد فيه الفرد نفسه ويقدرها حق قدرها ، وهي المرحلة الذي يعرف فيها وعلى نحو وثيق ما سيكون عليه مستقبلا ، فالمراهق في هذه الفترة يناضل لكي يكون الشخص الذي يريده و المهم من هذا كله هو أن فترة المراهقة تتميز بالديناميكية و التغير حيث يسعى الفرد فيها نحو النضج و الكمال و القبول الذاتي و الاجتماعي، ومن بين أهم العوامل المساعدة

على تحقيق ذلك هو التقدير الايجابي للذات، فالشخص الذي يقدر نفسه تقديرا ايجابيا يقدر الأخريين ويقدرونه ويتفاعل معهم ايجابيا ، وهذا يشعره بالراحة و الاطمئنان النفسي و الاجتماعي ، أما الذي لا يقدر ذاته تقديرا ايجابيا فانه جد صعوبة في مواجهة الناس ، ويميل إلى العزلة و الانطواء، لأنه يعجز في التعبير عن ذاته وقدراته وخبراته. (حمري صارة،2012،ص:30).

ومن هنا تبرز أهمية دراسة متغير تقدير الذات في فترة المرهقة فالعديد من الدراسات التي اهتمت بموضوع تقدير الذات ركزت في بحثها على هذه المرحلة العمرية ، ونذكر على سبيل المثال دراسة محمد شوكت (1993) حول تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية ، والعلاقات مع الأقران . شملت عينة الدراسة 150 طالب من طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة مصر حيث طبق عليهم مقياس تقدير الذات للمراهق ومقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب ومقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وجميعها من إعداد الباحث ، وأكدت النتائج على أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الديمقراطية والاستقلال و البعيدة عن التسلط و الاتكال تؤدي إلى زيادة تقدير الذات لدي المراهقين. (شوكت محمد،1993،ص:30)

عاشرا: طرق قياس تقدير الذات:

توجد الكثير من الاختبارات التي تقيس موضوع تقدير الذات والتي تتميز بخصائص سيكومترية جيدة ويقاس تقدير الذات في معظم الدراسات باستعمال اختبار " كوبر سميث "Cooper smith" (1967) أو "اختبار روزنبرغ "Rosenberg (1965) وكذلك اختبار الوصف الذاتي Sey Description questionnaire ل (مارش و أونيل) "March & O´neill (1984)، في حين نجد اختبارات أقل استعمالا مثل اختبار (هارتر) "Harter ".

1- اختبار كوبر سميث " S. Cooper smith " (S.E.I) :

يضم هذا الاختبار نسختين، نسخة مدرسية و نسخة مهنية، يعتمد هذا الاختبار على التقييم الذاتي، ويتكون من 58 فقرة مقسمة ضمن 4 أبعاد فرعية (العام، الاجتماعي، الأسري ،المدرسي، أو المهني) إضافة إلى بعد آخر خاص بالكذب(Mensonge) يستعمل كمؤشر دفاعي عن الاختبار.وتتميز الفقرات بسهولة فهمها واستيعابها يجيب المفحوص عليها إما باختيار(ينطبق أو (لا ينطبق).

ويتميز هذا الاختبار بخصائص سيكومترية جيدة من ناحية الثبات والصدق، حيث استخدم الاختبار وتمت إعادته لفترة زمنية قدرت بخمسة (5) أسابيع وتحقق معامل الثبات ب 88% (قحطان احمد الظاهر، 2004،ص: 72)

أما صدق الاختبار فوصل إلى 0.90 بالنسبة للشكلين المدرسي والمهني .ويطبق هذا الاختبار بصفة فردية لغرض فهم الاتجاهات التي يتبناها كل فرد أو لغرض الدراسة والبحث العلمي وتستعمل بعض الدراسات الشكل المدرسي لاختبار تقدير الذات بالنسبة لعينة الأفراد ما بين 12 و 16 عاما، وتستعمل الشكل المهني لعينة البالغين ما بين 17 و 19 عاما، إ لا أن معظم البحوث تستعمل فقط الشكل المدرسي مهما اختلفت شرائح الفئات العمرية. كما نجد نسخة مبسطة ومصغرة لاختبار" كوبر سميث "وتتكون من 25 فقرة مختارة من 50 فقرة أصلية، وتتم الإجابة بنفس طريقة الاختبار الأصلي، ويصل أعلى مجموع إلى 25 درجة، وأجريت دراسة سنة 1977 ، أكدت الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار .(بن علي مريم،2014،ص:26)

2- اختبار روزنبرغ Rosenberg (R.S.E.S):

يتكون اختبار روزنبرغ من 10 فقرات، تتم الإجابة على كل فقرة من خلال اختيارات، موافق بشدة، موافق، غير موافق، وغير موافق بشدة، ويتم التنقيط من 1إلى4 ، وبالتالي ينحصر المجموع الكلي للاختبار ما بين 10 و 40 ، وتشير الدرجات الأقل من 30 إلى تقدير ذات منخفض، ويعتبر هذا الاختبار ثابتا و صادقا و صالح لتطبيقه على عينة المراهقين. (أحمد أبو أسعد،2011،ص:44)

3- اختبار هارتر (Harter) :

يضم هذا الاختبار 36 فقرة، تدرس 8 ميادين مختلفة خاصة بفئة المراهقين، مثل المظهر الجسدي، الكفاءات المدرسية والرياضية، الاندماج الاجتماعي، السلوك وعلاقات الصداقة حيث يتم حساب المجموع الكلي لهذا الاختبار من خلال مجموعة من الفقرات المحددة وليس من خلال مجموع الأبعاد الفرعية الثمانية، يتميز كل بعد فرعي بدرجة عليا تشير إلى تقدير ذات مرتفع في الميدان المحدد لكل بعد فرعي.(عبد الخالق وآخرون،1993،ص:72)

الحادي عشر: القلق وتقدير الذات:

إن الفرد الذي يتمتع بتقدير ذات عال يتسم بانخفاض مستوى القلق لديه وهذا كون أن تقدير الذات من العوامل التي تساعد الفرد على توافق النفسي و الاجتماعي الذي يمكن الفرد من مواجهة المواقف الصعبة دون أن يشعر بالحزن و الانهيار في حين أن الأفراد الذين يتصفون بتقدير منخفض للذات يعانون من القلق بصفة مستمرة، ويشعرون بالهزيمة حتى بل أن يقتحموا لمواقف الصعبة لأنهم يشعرون بالفشل مسبقا. (فاروق عبد الفتاح،1989،ص:19)

الثاني عشر: خلاصة الفصل:

إن تقدير الذات يعتبر عامل أساسي في تكوين شخصية التلميذ ، وهو أهم عناصر التوجيه النفسي والتربوي ،فمفهوم التلميذ لذاته يؤثر تأثيرا بالغا في توافقه الشخصي و التربوي و الاجتماعي،وبالتالي يعتبر تقدير الذات مفتاح الشخصية السوية ، وطريق الوصول إلى النجاح و التوافق الشخصي و الاجتماعي والمهني ، بل و الإبداع و التوافق المدرسي، كما يعد تقدير الذات من الأبعاد الهامة في حياة التلاميذ ،حيث أنه يعبر عن اعتزازهم بأنفسهم وثقتهم بها ، ويرتبط بقدراتهم واستعداداتهم وانجازاتهم.

1- تمهيد: يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة حدود الدراسة من حيث الزمان و المكان، عينة الدراسة الأساسية وخصائصها ، أدوات جمع البيانات،

2- منهج الدراسة : إن طبيعة المشكلة المدروسة وخصائص البيانات المراد الحصول عليها تفرض على أي باحث أن يتبع منهج علمي سليم ، و المنهج هو الطريق المنظم الذي يتبع من أجل الوصول إلى حقائق علمية ، ومن أجل الارتقاء بهذه الدراسة إلى مستوى التحليلات و التفسيرات العلمية التي تتسم بالموضوعية ، ارتأينا اختيار المنهج الوصفي باعتباره من أحسن المناهج تلاؤما مع طبيعة المشكلة المطروحة بما تفرضه من خطوات منهجية دقيقة للوصول إلى نتائج علمية و موضوعية.

3- حدود الدراسة:

3-1- من حيث المكان: تمت الدراسة الأساسية بثانوية محمد بن سونة بولاية وهران.

3-2- من حيث الزمان: أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 21 أفريل إلى غاية 5 ماي 2019.

4- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

1- عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة تلاميذ من ثانوية محمد بن سونة بوهران ولقد تم اختيار الثانوية للأسباب التالية: نظرا لدراستي فيها سابقا ، وقربها إلى مقر مسكني.

أما بالنسبة للتلاميذ فلم يتم اختيارهم مباشرة ، وإنما كان بطريقة عرضية .

2- خصائص العينة:

الجدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	28	%35
أنثي	52	%65
المجموع	80	%100

يتضح من جدول رقم **(03)** أن عدد الإناث 52 وهو ما يعادل 65% ، في حين عدد الذكور 80 ما يمثل 35% من مجموعة عينة الدراسة ، وبذلك تكون نسبة الإناث أكثر من الذكور.

الجدول رقم (04) : يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص:

التخصص	العدد	النسبة المئوية
أدبي	40	%50
علمي	40	%50
المجموع	80	%100

يتضح من الجدول أن توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة الدراسية ، حيث قدرت النسب المئوية للشعب العلمية ب 50 %، و كانت النسبة المئوية للشعب الأدبية 50% ، وعليه نلاحظ أن عدد الشعب العلمية نفس عدد الشعب الأدبية.

5- وصف المقاييس:

5-1- مقياس قلق الامتحان: أعده محمد حامد زهران (1999) ، لقياس قلق الامتحان يتكون من (93) فقرة موزعة على ستة أبعاد كما موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (05): يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران

البعد	البنود	عددها
رهبة الامتحان	من 1 إلى 26	26
ارتباك الامتحان	من 27 إلى 45	19
توتر أداء الامتحان	من 46 إلى 60	15
انزعاج الامتحان	من 61 إلى 72	12
نقص مهارات الامتحان	من 73 إلى 86	14
اضطراب أخذ الامتحان	من 87 إلى 93	7
المجموع	**6 أبعاد**	**93**

ويتم الإجابة على فقرات مقياس حامد زهران ويصحح، بحيث تحتسب درجة لكل من المقاييس

الفرعية الستة على حدة، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية للمقياس.

5-1-2-خصائص السيكومترية لمعد المقياس:

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

5-1-3-خصائص السيكومترية للبحث الحالي:

لدراسة الخصائص السيكومترية تمّ حساب معامل الصدق والثبات على النحو التالي:

1-الثبات: استخدمت الطالبة طريقة واحدة وهي طريقة ألفا كرونباخ لتأكد من ثبات المقياس ، وكان معامل الثبات يساوي (0.94) ، وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى (0.01)، مما يؤكد ثبات المقياس.

2-الصدق: وثم حسابه عن طريق الاتساق الداخلي وفيما يلي جداول توضيحية لمعاملات الارتباط لكل بعد على حدا.

الجدول رقم (06): يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد رهبة الامتحان:

رقم الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
01	0.53	دال عند 0.01
02	0.58	دال عند 0.01
03	0.53	دال عند 0.01
04	0.53	دال عند 0.01
05	0.41	دال عند 0.05
06	0.68	دال عند 0.01
07	0.63	دال عند 0.01
08	0.34	دال عند 0.05
09	0.66	دال عند 0.01
10	0.35	دال عند 0.05
11	0.59	دال عند 0.01
12	0.59	دال عند 0.01
13	0.53	دال عند 0.01
14	0.53	دال عند 0.01
15	0.62	دال عند 0.01
16	0.51	دال عند 0.01
17	0.57	دال عند 0.01
18	0.73	دال عند 0.01
19	0.53	دال عند 0.01

20	0.56	دال عند 0.01
21	0.51	دال عند 0.01
22	0.53	دال عند 0.01
23	0.53	دال عند 0.01
24	0.46	دال عند 0.01
25	0.53	دال عند 0.01
26	0.46	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن معظم معاملات الارتباط بين فقرات بعد رهبة الامتحان، و الدرجة الكلية له دالة عند مستوي دلالة (0.01) باستثناء الفقرات (5-8-10) دالة عند مستوي (0.05) ، وهذا يبين أن فقرات هذا البعد تتميز باتساق داخلي جيد.

الجدول رقم (07) : يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد ارتباك الامتحان:

رقم الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
27	0.69	دال عند 0.01
28	0.54	دال عند 0.01
29	0.71	دال عند 0.01
30	0.58	دال عند 0.01
31	0.68	دال عند 0.01
32	0.46	دال عند 0.01
33	059	دال عند 0.01
34	0.76	دال عند 0.01
35	0.53	دال عند 0.01
36	0.59	دال عند 0.01
37	0.57	دال عند 0.01
38	0.41	دال عند 0.01

39	0.59	دال عند 0.01
40	0.79	دال عند 0.01
41	0.81	دال عند 0.01
42	0.67	دال عند 0.01
43	0.67	دال عند 0.01
44	0.54	دال عند 0.01
45	0.70	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن كل المعاملات المتحصل عليها تبين تناسق فقرات مقياس بعد ارتباك الامتحان عند مستوى الدلالة 0.01 ، وهذا يبين أن فقرات هذا البعد تتميز باتساق داخلي جيد

الجدول رقم (08): يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد توتر أداء الامتحان:

رقم الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
46	0.47	دال عند 0.01
47	0.50	دال عند 0.01
48	0.73	دال عند 0.01
49	0.72	دال عند 0.01
50	0.52	دال عند 0.01
51	0.59	دال عند 0.01
52	0.65	دال عند 0.01
53	0.68	دال عند 0.01
54	0.47	دال عند 0.01
55	0.73	دال عند 0.01
56	0.60	دال عند 0.01
57	0.67	دال عند 0.01
58	0.60	دال عند 0.01

59	0.67	دال عند 0.01
60	0.52	دال عند 0.01

يتضح من الجدول أن الارتباطات بين فقرات بعد توتر أداء الامتحان و الدرجة الكلية لهذا البعد دالة عند مستوى الدلالة0.01 ، وهذا يبين أن فقرات هذا البعد تتميز باتساق داخلي جيد.

الجدول رقم (09): يوضح الجدول قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد انزعاج الامتحان:

رقم الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
61	0.56	دال عند 0.01
62	0.59	دال عند 0.01
63	0.68	دال عند 0.01
64	0.81	دال عند 0.01
65	0.66	دال عند 0.01
66	0.77	دال عند 0.01
67	0.73	دال عند 0.01
68	0.83	دال عند 0.01
69	0.77	دال عند 0.01
70	0.74	دال عند 0.01
71	0.64	دال عند 0.01
72	0.55	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول أن الارتباطات بين فقرات بعد انزعاج الامتحان و الدرجة الكلية للبعد دال عند مستوى الدلالة 0.01 ، هذا يبين أن فقرات هذا البعد تتميز

باتساق داخلي جيد.

الجدول رقم (10) : يوضح الجدول قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد نقص مهارة الامتحان:

رقم الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
73	0.48	دال عند 0.01
74	0.58	دال عند 0.01
75	0.44	دال عند 0.01
76	0.69	دال عند 0.01
77	0.59	دال عند 0.01
78	0.64	دال عند 0.01
79	0.60	دال عند 0.01
80	0.61	دال عند 0.01
81	0.77	دال عند 0.01
82	0.75	دال عند 0.01
83	0.70	دال عند 0.01
84	0.79	دال عند 0.01
85	0.61	دال عند 0.01
86	0.47	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول أن كل الارتباطات بين فقرات بعد نقص مهارة الامتحان و الدرجة الكلية له دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و هذا يبين أن فقرات هذا البعد تتميز باتساق داخلي جيد.

الجدول رقم (11) : يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد اضطراب أخد مهارة الامتحان:

رقم الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
87	0.80	دال عند 0.01
88	0.61	دال عند 0.01
89	0.60	دال عند 0.01
90	0.57	دال عند 0.01
91	0.77	دال عند 0.01
92	0.60	دال عند 0.01
93	0.75	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول أن جميع الارتباطات بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد اضطراب أخد الامتحان دالة عند مستوي الدلالة 0.01 ، وهذا يبين أن فقرات هذا البعد تتميز باتساق داخلي جيد.

جدول رقم (12): يوضح قيم معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الستة لمقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للمقياس:

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
بعد رهبة الامتحان	0.80	دال عند 0.01
بعد ارتباك الامتحان	0.92	دال عند 0.01
بعد توتر أداء الامتحان	0.89	دال عند 0.01

بعد انزعاج الامتحان	0.92	دال عند 0.01
بعد نقص مهارات الامتحان	0.84	دال عند 0.01
بعد اضطراب أخد الامتحان	0.79	دال عند 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع المعاملات دالة عند مستوى 0.01 ما يعني أن الأداة لها درجة عالية من الاتساق.

5-1-4-طريقة التطبيق: تم تطبيق المقياس بالطريقة العرضية حيث تم تطبيقه في ساحة المؤسسة.

-صعوبات التي واجهتها أثناء التطبيق : ضيق الوقت – التلاميذ كانوا في فترة الامتحانات – ظروف البلاد غير مستقرة.

5-1-5-طريقة التصحيح: باعتبار أن المقياس يصب في اتجاه الفرضية تم تصحيح الاختبار بإعطاء الأرقام 1-2-3 تبعا للأوزان نادرا -أحيانا-غالبا ، كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (13) : يوضح طريقة تصحيح مقياس محمد حامد زهران 1999 :

المستوى	درجة
01	نادرا
02	أحيانا
03	غالبا

5-2- مقياس تقدير الذات :

أعد هذا المقياس كوبر سميث و الذي يتكون من 57 بند و التي تصف مشاعر الفرد وأرائه وردود أفعاله من خلال إجابته على فقرات المقياس بوضع علامة على عبارة " "تنطبق " أو لا "تنطبق" ، كما أن المقياس يتميز بوضوح الاتجاه الموجب و السالب كما يساعد على التأكد من صدق الاستجابات فهو

يضم بعدا يؤشر على الاتجاهات الدفاعية للمفحوصين أثناء إجابتهم على بنود المقياس ، ويضم المقياس وتنحصر هذه الأبعاد في :

1. تقدير الذات العام
2. تقدير الذات الاجتماعي
3. تقدير الذات الأسري
4. تقدير الذات المدرسي
5. بعد الكذب

اشتملت النسخة العربية لهذا المقياس في صورته المدرسية ترجمة " ليلي عبد الحميد عبد الحافظ " على نفس عدد البنود وأبعاد النسخة الأصلية بما فيها مقياس الكذب ، وفيما يلي جدول يوضح توزيع البنود لكل بعد من الأبعاد.

الجدول رقم (14): يبين توزيع مقياس تقدير الذات بأبعاده الأربعة:

أبعاد الاختبار	الفقرات
تقدير الذات العام	**1-3-4-7-10-12-13-14-15-18-19-24-25-27-30-31-34-35-38-39-43-47-48-51-55-56-57**
تقدير الذات الاجتماعي	**5-8-14-21-28-40-49-52**
تقدير الذات الأسري	**6-9-11-16-20-22-29-44**
تقدير الذات المدرسي	**2-17-23-33-37-42-46-54**
الكذب	**26-32-36-41-45-50-53**

وبنود المقياس مصاغة في اتجاهين ايجابي وسلبي بواقع 20 بندا موجبا و 31 بندا سالبا وهي

مبنية بالتفصيل حسب كل بعد في الجدول التالي:

جدول رقم (15) : يوضح البنود الموجبة و السالبة لمقياس تقدير الذات

أبعاد الاختبار	البنود الموجبة	البنود السالبة
تقدير الذات العام	1-7-19-27-38-43-47-39	31-34-35-48-51-55-56-57-10-12-13-15-18-24-25-30-3-4
تقدير الذات الاجتماعي	5-8-14-28	20-21-40-49-52
تقدير الذات الأسري	9-11-20-29	6-16-22-44
تقدير الذات المدرسي	33-37-42	2-17-23-46-54

5-2-1-خصائص السيكومترية لمعد المقياس:

لقد تم حساب معامل الثبات للمقياس في البيئة العربية بتطبيق معادلة كودر ريتشاد سون رقم (12) K.R12على عينة مقدارها 526 وقد بلغ معامل الثبات لدى العينة يساوى (0.95)، أما بالنسبة للصدق تم التأكد من صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس فكان المجموع الكلي للأبعاد يساوي (0.88) (عبد الفتاح ،محمد الدسوقي ،1981،ص:07)

5-2—3-خصائص السيكومترية للبحث الحالي: لدراسة الخصائص السيكومترية تم حساب معامل الصدق و الثبات على النحو التالي:

1/الثبات : استخدمت الطالبة طريقة واحدة وهي طريقة ألفا كرونباخ لتأكد من ثبات المقياس ، وكان معامل الثبات يساوي (0.95) وقد تم تطرق إلي شرح ذلك في الدراسة الاستطلاعية.

2/ الصدق : استخدمت الطالبة طريقة الاتساق الداخلي ، وعليه ثم التوصل إلى النتائج التالية، وفيما يلي جداول توضيحية لمعاملات الارتباط لكل بعد على حدا.

الجدول رقم (16): يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد العام

رقم الفقرات	معامل رتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	0.53	دال عند 0.01
3	0.53	دال عند 0.01
4	0.53	دال عند 0.01
7	0.53	دال عند 0.01
10	0.55	دال عند 0.01
12	0.53	دال عند 0.01
13	0.50	دال عند 0.01
15	0.53	دال عند 0.01
18	0.53	دال عند 0.01
19	0.53	دال عند 0.01
24	0.42	دال عند 0.05
25	0.53	دال عند 0.05
27	0.53	دال عند 0.01
30	0.50	دال عند 0.01
31	0.53	دال عند 0.01

34	0.53	دال عند 0.01
35	0.48	دال عند 0.05
38	0.53	دال عند 0.05
39	0.53	دال عند 0.01
43	0.34	دال عند 0.05
47	0.53	دال عند 0.01
48	0.41	دال عند 0.01
51	0.35	دال عند 0.05
55	0.53	دال عند 0.01
56	0.53	دال عند 0.01
57	0.53	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات بعد تقدير الذات العام و الدرجة الكلية له عند مستوى دلالة 0.01 باستثناء الفقرات (24-34-43-48-51) و التي كان معامل الارتباط بها دال عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يبين مدى اتساق فقرات البعد العام لمقياس تقدير الذات.

جدول رقم (17): يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الاجتماعي

رقم الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
5	0.55	دال عند 0.01
8	0.36	دال عند 0.05
14	0.38	دال عند 0.05

21	0.47	دال عند 0.01
28	0.47	دال عند 0.01
40	0.47	دال عند 0.01
49	0.38	دال عند 0.05
52	0.38	دال عند 0.05

يتضح من خلال الجدول أن الارتباطات بين فقرات البعد الاجتماعي و الدرجة الكلية لهذا البعد دالة عند مستوى دلالة 0.01 باستثناء الفقرات (8-14-49-52) دالة عند 0.05 و هذا يدل على اتساق فقرات البعد الاجتماعي.

جدول رقم (18): يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الأسري

رقم الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
6	0.34	دال عند 0.05
9	0.34	دال عند 0.05
11	0.46	دال عند 0.01
16	0.73	دال عند 0.01
20	0.82	دال عند 0.01
22	0.84	دال عند 0.01
29	0.88	دال عند 0.01
44	0.88	دال عند 0.01

يتبين من خلال هذا الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات بعد تقدير الذات الأسرى و الدرجة عند مستوى دلالة 0.01 باستثناء الفقرات (8-14-49-52) دالة عند 0.05 و هذا يدل على اتساق فقرات البعد الاجتماعي.

جدول رقم (19): يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد المدرسي

رقم الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
2	0.84	دال عند 0.01
17	0.52	دال عند 0.01
23	0.55	دال عند 0.01
33	0.45	دال عند 0.01
37	0.84	دال عند 0.01
42	0.84	دال عند 0.01
46	0.84	دال عند 0.01
54	0.84	دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (19) أن جميع الارتباطات بين فقرات البعد المدرسي تقريبا متساوية عند معامل الارتباط 0.84 عند مستوى الدلالة 0.01 ، وهذا يبين أن فقرات البعد المدرسي تتميز باتساق داخلي جيد.

جدول رقم (20): يوضح قيم معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الأربعة لمقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس :

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
البعد العام	0.82	دال عند 0.01
البعد الاجتماعي	0.56	دال عند 0.01

البعد الأسري	0.42	دال عند 0.01
البعد المدرسي	0.66	دال عند 0.01

يتضح من الجدول (20) دلالة معامل الارتباط لكل من البعد العام و البعد الأسري و البعد المدرسي و البعد الاجتماعي عند مستوى الدلالة 0.01 .

5-2-4-طريقة التصحيح: باعتبار أن المقياس يصب في اتجاه الفرضية تم تصحيح الاختبار، بإعطاء الأوزان " تنطبق " درجة 2 ، والإجابة " لا تنطبق " درجة 1 هذا بالنسبة للبنود 20 الموجبة أما بالنسبة للبنود 31 السالبة فتعطي للإجابتين" تنطبق" و " لا تنطبق" درجة 2,1 على التوالي كما هو موضح في الجداول التالي:

جدول رقم (21): يوضح طريقة إعطاء الأوزان للبنود الموجبة:

مستوى	درجة
01	لا تنطبق
02	تنطبق

جدول رقم (22): يوضح طريقة إعطاء الأوزان للبنود السالبة:

مستوى	درجة
01	تنطبق
02	لا تنطبق

تكون الدرجة القصوى بالنسبة للبعد العام 52 و الدنيا 26 ، أما بالنسبة للأبعاد الثلاثة الباقية فتوافق الدرجة القصوى و الدنيا عن كل بعد الدرجة 16 و 08 على التوالي وعليه تكون الدرجة القصوى للاختبار الكلى 100 بينما تعتبر الدرجة 50 كأدنى درجة .

في الأخير ثم جمع المقياسين بعد أن تم ملؤها من طرف التلاميذ المختارين بالطريقة العرضية واستبعاد الاستمارات الغير الصالحة وإبقاء الصالح منها ، وكان عدد الاستمارات التي جمعتها بعد استبعاد الاستمارات الغير الصالحة 80.

6- **أساليب المعالجة الإحصائية:** تمت عملية التحليل الإحصائي باستخدام البرنامج الحسابي للعلوم الاجتماعية (spss23) في المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها، وقد استخدمنا العديد من التقنيات الإحصائية وهي:

1-التكرارات

2- النسب المئوية.

3- المتوسط الحسابي.

4- الانحراف المعياري.

5 معامل الارتباط لبرافي بيرسون (Bravais-pearson).

6- معامل ألفا كرونباخ (Alpha kronbach)

الجانب الميداني

الفصل الرابع
الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا: الدراسة الميدانية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1-تمهيد

2-الغرض من الدراسة الاستطلاعية

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية

4- طريقة المعاينة.

5- خصائص عينة الدراسة:

6-الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة.

1-تمهيد: يتضمن هذا الفصل عرض لأول خطوة من خطوات الدراسة الميدانية و هي الدراسة الاستطلاعية ، حيث تطرقت الطالبة إلا الغرض من هذه الدراسة الاستطلاعية ، مكان وزمان إجرائها و طريقة المعاينة وخصائص العينة ، كما وشمل هذا الفصل تقديما لأدوات البحث مع توضيح لأهم الإجراءات التي أتبعت للتأكد من خصائصها السيكومترية.

2- الغرض من الدراسة الاستطلاعية: إن الغرض من الدراسة الاستطلاعية هو :

1. التعرف على ميدان الدراسة و تحديد خصائصها.
2. الكشف عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية .
3. تقييم مدى صلاحية أدوات البحث من حيث الخصائص السيكومترية ومدى قدرة التلميذ على التعامل معها.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية: أجريت الدراسة الاستطلاعية بثانوية محمد بن سونة بولاية وهران في الفترة الممتدة من 14 أفريل إلى 18 أفريل 2019 في غضون أسبوع.

4- طريقة المعاينة : أختيرت العينة بطريقة عرضية ، تم توزيع الاستمارات على عينة تكونت من 35 تلميذ وتلميذة زد على ذلك صعوبة إقناع التلاميذ بحقيقة اختيارهم لأسباب علمية لا غير.

5- خصائص عينة الدراسة: تجلت عينة الدراسة الاستطلاعية في مجموعة من تلاميذ سنة ثالثة ثانوي من كلا الجنسين (أنثى/ذكر) موزعين في اختصاصات علمية و أدبية ، وقد ثم اختيار المرحلة النهائية لأنها من أهم المراحل الانتقالية في الثانوية حيث يتعرض التلاميذ في هذه الفترة إلى دراجات

متفاوتة من قلق الامتحان لأنهم مقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا . والجداول التالية توضح مميزات العينة.

الجدول رقم (01): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	13	%37.1
الإناث	22	%62.9
المجموع	**35**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول أن الدراسة الاستطلاعية شملت 13 ذكور وهو ما يعادل 37.1% و 22 إناث ما يعادل 62.9% وعليه نلاحظ أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور .

الجدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
العلمي	20	%57.1
الأدبي	15	%42.9
المجموع	**35**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن عدد التلاميذ العلميين 20 ما يعدل 57.1% و عدد التلاميذ الأدبيين 15 ما يعادل 42.9% وعليه نلاحظ أن نسبة العلميين تفوق الأدبيين.

6-الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة:

أ. مقياس قلق الامتحان: أستخدم هذا المقياس من طرف الباحثة " سايحي سليمة" كان معامل الثبات لديها 0.80 بطريقة ألفا كرونباخ .

-وفي البحث الحالي ثم تطبيق طريقة واحدة لتأكد من ثبات المقياس وهي كالتالي:

1-حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ : ثم حساب ثبات المقياس من بيانات نفس المجموعة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، وكان معامل الثبات (0.94) ، وهو معامل مرتفع ودال عند مستوي الدلالة 0.01 وهو يتمتع بمستوي مرتفع من الثبات من خلال ما استدل عليه من نتائج.

2 الصدق: استخدمت الطالبة طريقة واحدة لتأكد من صدق مقياس قلق الامتحان.

2-1-الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: تقتضي هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، وذلك لإيجاد الفقرات التي ليس لها دلالة مع البعد الذي تقيسه بالفقرة ، و توصلنا إلى أن الصدق يساوي (0.80) ، وهو معامل مرتفع ودال عند مستوي الدلالة 0.01 وهو يتمتع بمستوي مرتفع من الصدق من خلال ما استدل عليه من النتائج ، وعلى العموم سوف يتم ذكر التفاصيل في الدراسة الأساسية .

ب. مقياس تقدير الذات : استخدم هذا المقياس من طرف الباحثة " حمرى صارة" وكان معامل الثبات عندها يساوي (0.90) بطريقة ألفا كرونباخ.

1- **ثبات مقياس البحث الحالي:**

1-1 طريقة ألفا كرونباخ: ثم تأكد من ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التناسق الداخلي وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ على عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته الكلية (0.95)

2- الصدق: استخدمت الطالبة طريقة واحدة لتأكد من صدق مقياس تقدير الذات لكوبر سميث

2-1- الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

تقتضي هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، وكان معامل الصدق يساوي (0.84) ، وعلى العموم سوف يتم ذكر التفاصيل في الدراسة الأساسية.

ثانيا:الدراسة الميدانية

1- تمهيد

2- منهج الدراسة

3- حدود الدراسة

4- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها

5- وصف المقاييس

6-أساليب المعالجة الإحصائية

1-تمهيد: بعد عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية تبعا لفرضيات البحث و ترتيبها فيمايلي مناقشة النتائج على ضوء الإطار النظري و خصائص العينة.

2-مناقشة نتائج فرضية العامة:

بعد المعالجة الإحصائية خلصت المعالجة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا ، حيث أكدت نتائج بحثنا أن قيمة (ر) المتحصل عليها وهي 0.113 وهي قيمة غير دالة ، وما يلاحظ أن الدراسات كانت نتائجها عكس ما توصلت إليه ، وهذا راجع إلى عدة عوامل منها: أن المقياس طبق في ظروف غير مناسبة حيث كانت إجابات بعض التلاميذ بطريقة عشوائية لأنهم كانوا قلقين ومهتمين بالجانب السياسي وظروف البلاد الغير مستقرة .

وتتفق هذه النتيجة مع ما قد جاء في نظرية "تيلور وسبنس " Taylor & Spenceفي نظريتهما " القلق الدافع " أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه ، فيحصل على درجات مرتفعة. وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق ؛ أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية . وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال؛ أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء. (بن عريبة مروة،حابس مريم،2017،ص:34).

على عكس بعض الدراسات التي وجدت أن هناك علاقة بين قلق الامتحان وتقدير الذات كالدراسة التي جاء بها أيلاس محمد (2014) بعنوان: تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان عند تلاميذ السنة ثالثة ثانوي حيث وجد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات وقلق الامتحان، ودراسة زوكولو التي تؤكد

أهمية القلق كمتغير له أثره السلبي على تقدير الذات ، وحسب نظرية قصور التعلم يعود ارتفاع مستوى قلق الامتحان حسب" كولر "وهولهان " (1980) إلى القدرات المنخفضة أو عدم الإعداد المناسب للامتحان. (علي شعيب ،1987،ص:302)

ومن العوامل التي تساعد في ظهور قلق الامتحان الضغوطات الأسرية حيث وتؤكد كلير فهيم (1980) تأثير أسلوب التربية الأسرية ، حيث ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم أن ذلك يترك آثار سيئة على شخصيات أبنائهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم(عماد عبد الرحيم الزغول وآخرون، 2012 ،ص397)

وقد يعزى اختلاف دراسة الحالية مع الدراسات الأخرى إلى ظروف التي طبق فيها المقاييس ، اختلاف حجم العينة ، اختلاف في المرحلات العمرية .

مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

أظهرت نتائج الدراسة الفرضية الأولى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا ، حيث بلغت قيمة (ر) المحسوبة للذكور 0.221 وهي قيمة غير دالة إحصائيا ،وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة فراحي فيصل (2009) من خلال دراسته التي شملت مجموعة طلبة من مراكز التكوين المهني، حيث توصل إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا في تقدير الذات بين الذكور والإناث لهذه الفئة من الطلبة ، وهذا ما أكدته الباحثة صالح نعيمة في دراسة لها في (2010) التي أصفرت على عدم وجود علاقة دالة إحصائيا عند الجنسين في متغير قلق الامتحان.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد ارتباط عند الإناث في قلق الامتحان و تقدير الذات ، حيث بلغت قيمة (ر) المحسوبة 0.048 وهي قيمة غير دالة إحصائيا . يمكن أن تعزي هذه النتيجة إلى التفوق و النجاح الذي تحققه الأنثى في مجال التعلم ، فالأنثى تتمتع بالجدية في التعامل مع المقررات الدراسية و الواجبات مما ينعكس ايجابيا على تقديرها بذاتها وتغلبها على القلق ،وجاءت هذه النتيجة عكس ما جاء به سبيليرجر (1980) الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوي قلق الامتحان على مقياس قلق الامتحان لمقياس سبيليرجلر، في حين تشير بعض البحوث كدراسة فيرتمان وروس اللذان توصلا إلى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة و الرابعة:

أظهرت نتائج الدراسة الثالثة و الرابعة انه لا توجد علاقة عند العلميين أو الأدبين في قلق الامتحان و تقدير الذات ، حيث بلغت القيمة (ر) عند العلميين 0.348 أما الأدبيين بلغت القيمة (ر) 0.033

كما تشير بعض الدراسات أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في قلق الامتحان ، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي و العلمي في التنبؤ بقلق الامتحان منها دراسة علي شعيب التي توصل من خلالها إلى أن التخصص الدراسي (علمي،أدبي) يساهم في التنبؤ درجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي ، وفسر ذلك باعتبار أن التخصص العلمي أصعب من نظيره في الشعب الأدبية . (علي شعيب،1987،ص:20)

في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن القلق يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية ،وهذا ما خلصت إليه نتائج دراسة كامل عويضة حول علاقة قلق الامتحان بمستوى الأفكار و الجنس و التخصص الأكاديمي

استنتاج عام:

هدف هذا البحث إلى محاولة معرفة العلاقة بين قلق الامتحان و تقدير الذات ، وبالتالي محاولة إيجاد حل إذ ما كان هناك ارتباط ، ولكن قد أسفرت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان و تقدير الذات ،ولم تتحقق أي فرضية نص عليها البحث ، بحيث كل الفرضيات كانت عكس ما نصت عليه في بداية البحث وعكس ما جاء به معظم الباحثين في دراستهم ، وهذا يمكن أن يكون راجع إلى اختلاف في كم العينة ،اختلاف في المرحلات العمرية،أو حتى اختلاف في البيئة التي يحدث فيها البحث.

1-تمهيد: بعد التطرق إلى إجراءات الدراسة الأساسية وبعد جمع البيانات وتحليلها بواسطة الأساليب الإحصائية سنتناول في هذا الفصل عرض النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة ، بحسب ترتيب الفرضيات في الفصل الأول.

2- عرض نتائج الدراسة:

1/ عرض نتائج الفرضية العامة : توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا

جدول رقم (23): يبين نتائج الفرضية العامة:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	القيمة (ر)	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	80	174.21	29.52	0.113	غير دالة
تقدير الذات		88.57	6.29		

يتضح من الجدول رقم (23) أن متوسط الحسابي لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا يقدر ب 174.21 وانحراف معياري 29.52 لمتغير قلق الامتحان ، ومتوسط حسابي 88.57 ما يعادل انحراف معياري 6.29 لمتغير تقدير الذات ، 6.29 ، وعليه تقدر القيمة (ر) المحسوبة 0.11 وهي غير دالة إحصائيا وبذلك ترفض فرضية البحث ويقبل الفرض الصفري وعليه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا، وبدلك لم تتحقق الفرضية العامة.

2/ عرض نتائج الفرضيات الفرعية:

2-1-الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الذكور المقبلين على شهادة البكالوريا.

الجدول رقم (24) : يبين نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	القيمة (ر)	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	الذكور	164.03	28.14	0.221	غير دالة
تقدير الذات		88.10	5.84		

يتضح من الجدول رقم (24) أن متوسط الحسابي للذكور يقدر ب164.03 وانحراف معياري 28.14 لمتغير قلق الامتحان ، ومتوسط حسابي 88.10 ما يعادل انحراف معياري 5.84 لمتغير تقدير الذات ، وعليه تقدر القيمة (ر) المحسوبة 0.221 وهي غير دالة إحصائيا وبذلك ترفض فرضية البحث ويقبل الفرض الصفري وعليه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الذكور المقبلين على شهادة البكالوريا.

2-1-2-عرض نتائج الفرضية الثانية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الإناث المقبلين على شهادة البكالوريا

الجدول رقم (25): يبين نتائج الفرضية الفرعية الثانية

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	القيمة (ر)	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	الإناث	179.69	29.04	0.048	غير دالة
تقدير الذات		88.28	6.56		

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أن المتوسط الحسابي للإناث يقدر ب 179.69 وانحراف معياري 29.04 لمتغير قلق الامتحان ، ومتوسط حسابي 88.28 ما يعادل انحراف معياري 6.56 لمتغير تقدير الذات وعليه تقدر القيمة (ر) المحسوبة ب 0.048 وهي غير دالة إحصائيا و بذلك ترفض فرضية البحث و يقبل الفرض الصفري وعليه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الإناث المقبلين على شهادة البكالوريا

2-3-عرض نتائج الفرضية الثالثة : توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ العلميين المقبلين على شهادة البكالوريا

جدول رقم (26): يبين نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	القيمة (ر)	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	العلميين	176.66	29.21	0.348	غير دالة
تقدير الذات		88.52	6.25		

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن المتوسط الحسابي للعلميين يقدر ب 176.66 وانحراف معياري 29.21 لمتغير قلق الامتحان ، ومتوسط حسابي 88.52 ما يعادل انحراف معياري 6.25 لمتغير تقدير الذات وعليه تقدر القيمة (ر) المحسوبة ب 0.348 وهي غير دالة إحصائيا و بذلك ترفض فرضية البحث و يقبل الفرض الصفري وعليه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ العلميين المقبلين على شهادة البكالوريا.

2-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة : توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الأدبيين المقبلين على شهادة البكالوريا.

جدول رقم (27): يبين نتائج الفرضية الفرعية الرابعة

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	القيمة (ر)	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	الأدبيين	157.17	29.15	0.033	غير دالة
تقدير الذات		89.02	5.75		

يتضح من خلال الجدول رقم (27) أن المتوسط الحسابي للأدبيين يقدر ب 157.17 وانحراف معياري 89.02 لمتغير قلق الامتحان، ومتوسط حسابي 89.02 ما يعادل انحراف معياري 5.75 لمتغير تقدير الذات وعليه تقدر القيمة (ر) المحسوبة ب 0.033 وهي غير دالة إحصائيا و بذلك ترفض فرضية البحث و يقبل الفرض الصفري وعليه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير قلق الامتحان ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ الأدبيين المقبلين على شهادة البكالوريا.

الخاتمة:

وفي الأخير يعتبر قلق الامتحان من أهم العوامل المؤثرة على تلميذ سنة ثالثة ثانوي سلبا أو إيجابا ، و الذي يشكل ملتقي اهتمام جميع القائمين على العملية التربوية من تلاميذ و أساتذة و مرشدين باعتباره حالة نفسية تعتري التلميذ قبل وأثناء وبعد اجتياز الامتحان، حيث تجعل تقديره بذاته مرتفعا أو متدنيا ، حيث يعتبر تقدير الذات عامل أساسي في تكوين شخصية الفرد، وعلى هذا الأساس كان الهدف من إجراء هذا البحث هو محاولة معرفة العلاقة بين قلق الامتحان و تقدير الذات ، وبالتالي محاولة إيجاد حل إذ ما كان هناك ارتباط ، ولكن قد أسفرت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان و تقدير الذات ، ولم تتحقق أي فرضية نص عليها البحث.

الاقتراحات:

1- إجراء دراسات تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى تلاميذ من مستويات تعليمية أخرى (الابتدائي ،المتوسط وحتى مرحلة الجامعية).

2- تنظيم برامج ودوارات إرشادية توجيهية لتلاميذ الثانوي لمعرفة أنواع وشدة القلق التي يعاني منها التلاميذ خاصة قلق الامتحان الذي يعتبر من المعيقات و المحفزات على التحصيل الدراسي ، وكذا لتعريفهم ببعض الأساليب و الطرق التي قد تساعدهم على مواجهة هذا القلق و العمل على خفضه.

3- ضرورة العمل على تزويد تلاميذ المرحلة الثانوية بأدلة ترشدهم إلى كيفية استثمار الوقت ، وتخطيطه ، والاستعداد للامتحان ، وإتباع أساليب فعالة في التعامل معه.

4- الاهتمام بالبرامج الإرشادية باعتبارها أحد الأساليب الهامة لعلاج المشكلات الدراسية وتحقيق التوافق والصحة النفسية داخل المدرسة ، وضرورة انتباه الوزارة لفائدتها والتكفل بها.

وعلى هذا العموم تم اقتراح برنامج إرشادي لتخفيف من قلق الامتحان بالاستعانة من برنامج محمد حامد زهران (2000) الذي أعده في كتابه : الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية .

وكتاب : حمدي عبد الله عبد العظيم (2013)،برامج تعديل السلوك .

ومذكرة ماجستير نائل إبراهيم أبو عزب برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار، لدي طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة ،

ومذكرة ماجستير سايحي سليمة فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، ولقد قامت الطالبة بإدخال بعض التعديلات والإضافات عليه. أنظر الملحق رقم (03)

قائمة المراجع

أ/ باللغة العربية:

1. إبراهيم أحمد أبو زيد (1987) ، **سيكولوجية الذات و التوافق** ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية

ابن منظور ،دس ،لسان العرب ، المجلد 7 ، دار صادر ، بيروت ،لبنان.

2. أحمد أبو أسعد (2011)، **دليل المقاييس و الاختبارات النفسية و التربوية**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن ،ط2 .
3. أحمد عكاشة (1988) ، **الطب النفسي المعاصر** ، مكتبة الأنجلو المصرية .
4. أحمد محمد عبد الخالق (1993) ، **استخبارات الشخصية** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية،ط2.
5. إسماعيل علوي (2011) ، **تقدير الذات و الصحة النفسية المدرسية** ، مجلة الطفولة العربية،ص81-89.
6. إسماعيل علوي (2014) ، **تقدير الذات و الصحة النفسية المدرسة أية علاقة ؟**، مجلة علوم التربية ،العدد 58،ص 232
7. أيلاس محمد (2014) ، **تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان عند تلاميذ السنة ثالثة ثانوي** ، مجلة العلوم الاجتماعية رقم 06، ص 167-183.
8. باحمد جويدة (2015)، **قلق المستقبل و علاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم عن بعد المتمدريسين بمركزي تيزي وزو بجاية**، مجلة العلوم الاجتماعية، رقم 30، ص174-183.
9. بن علي مريم ، (2014) ، **تقدير الذات و علاقته بالتحصيل الدراسي عند تلاميذ ذوي الطابع الوالدي الواحد**، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، تخصص الصحة النفسية و التكيف المدرسي.

10. تركي مصطفي احمد (2007) ،**قلق الامتحان بين القلق كسمة و القلق الحالي** ، مجلة كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت العدد3 ، السنة التاسعة.

11. توفيق أحمد زكريا (1989) ، دراسة **تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى طلاب ذوي القدرات عقلية مختلفة** ، مجلة علم النفس ، العدد 10،ص77-87

12. الجلالي لمعان مصطفي (2011) ، **التحصيل الدراسي** ، عمان ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .

13. حمدي عبد الله عبد العظيم (2013)،**برامج تعديل السلوك** ،مكتبة أولاد الشيخ للتراث،ط1.

14. حمري صارة (2012) ، **علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدي تلاميذ الثانوية**، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس و علوم تربية ، تخصص الصحة النفسية و التكيف المدرسي.

15. زبيدة امزيان (2007) ،**علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية** ، رسالة ماجستار،غير منشورة ،جامعة باتنة ، كلية الأدب و العلوم الإنسانية ،قسم علم النفس.

16. زهران، محمد حامد (2000) ،**الإرشاد النفسي المصغر**، الطبعة الأولي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

17. سعيد عباس (1995) ، اثر **قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدي طلبة الصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية** ، رسالة ماجستار ، جامعة فلسطين.

18. سليمة سايحي (2012) ، **قلق الامتحان و بعض العوامل المساعدة لظهوره لدي التلاميذ** ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية العدد 7 جانفي ، جامعة محمد خيضر بسكرة.

19. سليمة سايحي (2004) ، **فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوي قلق الامتحان لدي تلاميذ السنة الثانية ثانوي** ، رسالة ماجستار ، كلية الأدب و العلوم الإنسانية جامعة ورقلة ، الجزائر.

20. شوكت محمد (1993)، **تقدير المراهق لذاته و علاقته بالاتجاهات الوالدية و العلاقات مع الأقران** ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية جامعة ملك سعود.

21. الشيخ دعد (2003) ، **مفهوم الذات بين الطفولة و المراهقة** ، دمشق ،دار الكيوان.

22. صالح محمد أبو جادو (1988) ، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** ، عمان، دار المسيرة.

23. صالح محمد أبو جادو (2003) ، علم النفس التربوي ،عمان ، دار المسيرة للطباعة والنشر .

24. طارق عبد الرؤوف (2011) ،**مفهوم وتقدير الذات** ، دار العلوم للنشر و التوزيع .

25. عادل عبد الله محمد (2000) ، **العلاج المعرفي السلوكي (أسس و التطبيقات)**، دار النشر و التوزيع ط1

26. عايدة ذيب عبد الله محمد (2010)، **الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة** ،عمان، دار الفكر ناشرون و موزعون ،ط1.

27. عبد المطلب القريطي (1998) ، **الصحة النفسية**، القاهرة ، دار الفكر العربي ،ط1.

28. العجمي مها محمد (1999) ، **العلاقة بين قلق الاختبار و التحصيل الدراسي لدي طالبات كلية التربية للبنات** ، رسالة الخليج العربي ، للعدد 72 ، السعودية.

29. عروق إدريس صالح (1992)، **تطور مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية** ، رسالة ماجستير ،جامعة اليرموك

30. علي شعيب (1998) ، **قائمة قلق الاختبار لدى طلاب و طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية** ، رسالة الخليج العربي ، العدد25،مكتبة التربية لدول الخليج العربي ،ص95-118.

31. عماد عبد الرحيم الزغلول وآخرون (2012)، **أثر استخدام إستراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية و التدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدي المتعلمين** ، مجلة جامعة مؤتة ، كلية العلوم التربوية و النفسية ، مجلد 28 للعدد الأول ، جامعة دمشق الأردن ،ص 393-417.

32. غريب العربي وعلي محمد (2017) ، **قلق الامتحان و علاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** ، مجلة التنمية البشرية، الرقم 02 ، ص 76-94.

33. فاروق السيد عثمان (2001) ، **القلق و إدارة الضغوط النفسية**،مصر ،دار الفكر العربي ،ط1 .

34. فتيحة ديب (2014) ، **أهمية تقدير الذات في حياة الفرد** ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد17 .

35. فرج عبد القادر طه وآخرون ،**معجم علم النفس و التحليل النفسي** ،دار النهضة العربية ،ط1.

36. كامل محمد عويضة (1996) ، **مشكلات الطفل** ، بيروت، دار الكتب العلمية ، بيروت.

37. محمد الحميدي الضيضان (2003) ، **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض** ، تخصص الصحة النفسية.

38. محمد السيد عبد الرحمن (1998) ، **دراسات في الصحة النفسية (التوافق الزواجي فعالية الذات ،الاضطرابات النفسية و السلوكية)**، مصر ،دار قباء للنشر ،ط1.

39. المطيري و معصومة سهيل (2005) ، **الصحة النفسية مفهومها –اضطراباتها** ، الكويت ، مكتبة الفلاح ،ط1.

40. المنجد في اللغة و الآداب و العلوم(1962)، المطبعة الكاثلوكية ، الجزء الثاني،بيروت.

41. نائل إبراهيم أبو عزب (2008)، **برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار ، لدي طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة** ، رسالة ماجستير في علم النفس.

42. وحيد مصطفي كامل (2003) ، دراسة العلاقة بين تقدير الذات و القلق الاجتماعي ، مدرسة الصحة النفسية كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

ب/ باللغة الأجنبية:

43- Association canadienne pour la santé mentale . 1991 :1**.**

44-Dudley , B.c, (1986) , **comparison of study habit and academically unsuccessful** , American Indian students in higer education D.A.I , 46 (10) ,P29-35.

45-Horn , j.& Dollinger ,s (1989) ,**effects of teste ansciety tests and sleep on children′s performance**, journal of school psychologe 27 ,p282-373.

46-Laurence , D (1981) :**The Développement of Self-esteem questionnaire** journal of education psychology , vol (5) N(7) P 245-251.

47-Rosenberg ، M (1979) : **Conceiving the self** ,New York Basic Book inc.

48-Srivastava ,S.N &Al ,**Examination ansciety and academies achievement as** function in socio-economy , status psychological studies 25 (2) ,p 108-112.

49-Wittmaire,B.C (1972) :**teste ansciety and study habits** , journale of educational research ,65 (8) p352-354.

ملحق رقم (01): مقياس قلق الامتحان لحامد زهران (1999)

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
01	أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان.			
02	أنا لا استطيع المراجعة ليلة الامتحان .			
03	اشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية.			
04	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد.			
05	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي.			
06	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى.			
07	أتوقع الفشل في الامتحانات .			
08	أثناء أدائي الامتحان اعبث في أي شيء أمامي كالمسطرة او غيرها.			
09	تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق.			
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة.			
11	من عيوبي الإجابة المتعجّلة وغير الدقيقة.			
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.			
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء إجابتي في الامتحانات.			
14	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم.			
15	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها.			
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت.			
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لن 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	أ كثر من استخدام المنبهات أيام الامتحانات.			
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلّها غير متوقّعة.			
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان.			
25	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان.			
26	يضايقني أن الدراسة كلّها ترتكز حول الامتحانات.			
27	أشعر أنّ قلبي يدقّ بسرعة أثناء أدائي للامتحانات.			

28	أرتبك عندما يعلن الملاحظ عن الوقت المتبقي للامتحان.			
29	بعد الامتحان أسأل كلّ يوم عن النتيجة.			
30	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة.			
31	أرتبك بشدّة عند الإعلان عن النتيجة.			
32	أتصبّب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان.			
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان.			
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء.			
35	أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية.			
36	يقلقني أنّ مستقبلي يتوقّف على الامتحانات.			
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أدائي للامتحان.			
38	أتسرّع في الإجابة خشية فوات الوقت.			
39	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.			
40	أشعر بالرهبة من الامتحان.			
41	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات.			
42	بعد أدائي امتحان أيّ مادة أشعر أنّ إجابتي لم تكن موفّقة.			
43	يقلقني أخطاء المصحّحين.			
44	أشعر بحالة من نقص الاستقرار أيّام الامتحانات.			
45	أشعر بالتعب الشّديد أيّام الامتحانات.			
46	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.			
47	أنزعج بشدّة عند إعلان جدول الامتحان.			
48	أصاب بفقدان الشّهيّة أيام الامتحانات.			
49	شدّة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته.			
50	يضايقني أنّ الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ.			
51	أثناء أدائي للامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى.			
52	أجد صعوبة في التعبير عمّا أريد كتابته في الامتحان			
53	أبدو كما لو كنت مرتبكا أثناء أداء الامتحانات.			
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.			
55	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان.			
56	عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أنّ المعلومات تبخّرت			

	من رأسي.			
57	يهدّدني ما يمكن أن يترتّب على فشلي أثناء أداء الامتحان.			
58	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان.			
59	أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة.			
60	أشعر بالتوتّر عند دخول لجنة الامتحان.			
61	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أستلم ورقة الأسئلة			
62	أرْتبِك عند الإجابة عن أسئلة امتحانات شفويّة في الفصل			
63	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسي ت كلّ شيء.			
64	أشعر بتوتّر شديد إثناء أدائي للامتحان.			
65	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان.			
66	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان.			
67	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحانات.			
68	أشعر بخوف شديد عند أدائي للامتحانات.			
69	أشعر بتوتّر شديد عندما أستعدّ للامتحان.			
70	أخاف من قرب وقت الامتحان.			
71	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات.			
72	تزعجني تعليمات الأساتذة الامتحان.			
73	يزعجني أنّه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم بها الامتحانات الرسمية لتعدنا للامتحان.			
74	أخاف من وجود أسئلة لم نتدرّب عليها			
75	يضايقني أنّ الأساتذة لا يدرّبوننا على الامتحانات وطريقة الإجابة.			
76	أخاف من النتيجة السّيّئة.			
77	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.			
78	يربِكني أنّ الوقت لا يكفيني للإجابة عن الأسئلة.			
79	يضايقني أنّني لا أستطيع تنظيم جدول المراجعة.			
80	أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرّر.			
81	يقلقني أنّني لا أعرف الطريقة المثلى للم راجعة.			
82	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة.			
83	ضيق الوقت المحدّد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي.			

84	أخاف من تهديد الأساتذة لنا بالأسئلة الصّعبة في الامتحان.			
85	تقلقني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان.			
86	ينتابني الشّك في أنّ سؤالا سوف ي ترك بدون تصحيح.			
87	من شدّة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.			
88	يصيبني الأرق و لا أستطيع النوم ليلة الامتحان.			
89	من شدة خوفي من الامتحان أذاكر و أنا في طريقي إلى إليه.			
90	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.			
91	أعاني من الصّداع أيّام الامتحانات.			
92	شدّة توتّري أثناء الامتحان ت حدِث ارتباكا في معدتي.			
93	أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان.			

ملحق رقم (02) : مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ترجمة ليلي عبد الحميد عبد الحافظ

الرقم	العبارات	تنطبق	لا تنطبق
01	لا تضايقني الأشياء عادة		
02	أجد من الصعب التكلم مع زملائي في القسم		
03	أود لو استطعت تغيير أشياء في نفسي.		
04	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.		
05	يسعد الآخرون بوجودهم معي.		
06	أتضايق بسرعة في المنزل.		
07	احتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة.		
08	أنا محبوب من زملائي من نفس الجنس.		
09	يراعي والدي مشاعري عادة		
10	أستسلم بسهولة.		
11	يتوقع والدي مني الكثير.		
12	من الصعب جدا أن أضل كما أنا.		
13	تختلط الأشياء كلها في حياتي.		
14	يتبع زملائي أفكاري عادة.		
15	لا أقدر نفسي حق قدرها.		
16	أود كثيرا لو أترك المنزل.		
17	أشعر بالضيق في الثانوية غالبا .		
18	مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس.		
19	إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإنني سأقوله عادة.		
20	يفهمني والدي.		
21	معظم الناس محببون أكثر مني.		
22	أشعر عادة كما لو كان والدي يدفعاني لعمل الأشياء.		
23	لا ألقى التشجيع غالبا في الثانوية.		
24	أرغبا كثيرا لو أكون شخصا أخر.		
25	لا يمكن للأخريين الاعتماد عليا.		
26	لا اقلق على أي شيء أبدا.		
27	أنا واثق من نفسي تماما.		
28	من السهل على الأخريين أن يحبوني		
29	أستمتع أنا ووالدي بقضاء الوقت معا.		
30	أقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة.		

31	أتمني لو كنت أصغر من سني.		
32	أفعل الصواب دائما.		
33	أشعر بالفخر بأدائي الدراسي.		
34	يجب على الآخرين أن يخبرونني بما يجب أن أفعل.		
35	كثيرا ما أشعر بالندم على ما أقوم به من أعمال .		
36	أنا لست سعيدا على الإطلاق.		
37	أقوم بأعمالي بأفضل ما يمكنني (بأقصى جهدي)		
38	أستطيع أن أعتني بنفسي عادة.		
39	أنا سعيد للغاية.		
40	أفضل اللعب مع من هم أصغر مني سنا.		
41	أحب كل من أعرفهم .		
42	يعجبني أن أكون بارزا في القسم		
43	أفهم نفسي.		
44	لا يهتم من بالمنزل بي كثيرا.		
45	لا يؤنبني أحد على الإطلاق		
46	أدائي بالثانوية ليس كما أود أن يكون.		
47	يمكنني اتخاذ قراراتي و التمسك بها.		
48	لا أحب أن أكون مع الأخريين.		
49	لا أشعر بالخجل من نفسي.		
50	أشعر بالخجل من نفسي.		
51	ينتقدني زملائي أحيانا كثيرا.		
52	أقول الصدق دائما.		
53	أساتذتي يشعرون بأنني ليس حسنا بما فيه الكفاية.		
54	أنا لا أهتم بما يحدث لي.		
55	أنا فاشل		
56	أتضايق بسرعة عندما يوبخني أحد.		
57	أعرف دائما ما أقول للناس.		

ملحق رقم (03) :اقتراح برنامج إرشادي لتخفيف من قلق الامتحان

- **الجلسة الأولى: وموضوعها: تعارف+بناء العلاقة الإرشادية:**

✓ **الهدف من الجلسة:**

1. التعارف بين الباحثة والمشاركين.
2. إعطائهم فكرة مبسطة عن البرنامج و الهدف منه .
3. كسر الحاجز النفسي بين الباحثة والمشاركين من جهة وبين المشاركين وبعضهم البعض.
4. تزويد الطلاب بعدد الجلسات ومواعيدها والالتزام بذلك من خلال المواظبة على الحضور وفي الموعد والمكان المحدد.
5. الاتفاق على قوانين الجلسات (كالمشاركة والالتزام بمواعيد الجلسات، واحترام آراء الآخرين)

✓ **المدة الزمنية للجلسة:** مابين (60-90دقيقة)

✓ **الخطوات الإجرائية المتبعة للجلسة:**

- في البداية قامت الطالبة بالترحيب بالمشاركين، وقامت بالتعريف عن نفسها، وترك المجال للمشاركين للتعارف والتعريف بأنفسهم.

- ثم قامت الطالبة بإعطاء فكرة عن ماهية البرنامج الإرشادي، وما يحتويه من جلسات، وآليات العمل داخله، والأنشطة التي سوف يستخدمها، وأهمية تنفيذ البرنامج الذي يكمن أهميته في خفض قلق الامتحان لدي طلاب الثالثة ثانوي ، ويمكن تحدي النقاط الهامة في هذه الجلسة في التالي:

1/ قامت الطالبة بتوضيح ماهية البرنامج وجلساته وأنشطته وأدوات وآليات العمل فيه.

2/ ومن ثم تحدثت الطالبة عن الأهداف العامة والخاصة بشكل عام والبرنامج الإرشادي بشكل خاص.

3/ ثم قامت الطالبة بتوضيح أهمية البرنامج الإرشادي في تخفيف مستوي القلق عند تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي.

4/ وأخيرا ثم تحديد مواعيد وعدد الجلسات وكذلك قوانين العمل الجماعي التي تسود الجلسات الخاصة بالبرنامج .

✓ **تقويم الجلسة:** من خلال واجب منزلي .

➢ **الجلسة الثانية : موضوعها : مفهوم قلق الامتحان الأعراض – الآثار السلبية:**

✓ **أهداف الجلسة:**

- إعطاء تصور واضح وشامل عن مفهوم القلق بشكل عام وقلق الامتحان بشكل خاص.
- الحديث عن أنواع وأشكال قلق الامتحان ومصادره.
- الوقوف على الآثار الايجابية والسلبية لقلق الامتحان.
- مناقشة الأعراض الناتجة عن قلق الامتحان (النفسية / الجسمية / الاجتماعية / العقلية)

✓ **الفنيات المستخدمة:**

➢ المناقشة والحوار.

➢ عرض شرائح (**Power Point**) على جهاز (**L.C. D**).

➢ مجموعات عمل صغيرة للنقاش والحوار.

✓ **المدة الزمنية للجلسة: ما بين (60-90دقيقة)**

✓ **الخطوات الإجرائية للجلسة:**

- قامت الطالبة بمراجعة المشاركين ما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة لكي يتم الربط بين الجلسات

– التمهيد لموضوع الجلسة وإطلاع التلاميذ على الخطوط الرئيسية للجلسة وتذكير التلاميذ بقوانين وقواعد العمل الإرشادي.

– ثم طرح الطالبة عدة أسئلة للتعرف على مفهوم القلق وأعراضه من خلال استثارة أفكار التلاميذ وقامت الطالبة بتعديل بعض هذه المفاهيم.

➢ الجلسة الثالثة: موضوعها: -تنمية الدافعية للمذاكرة- مهارة التخطيط للمذاكرة:

✓ أهداف الجلسة:

- بعد التدريب على موضوعات الجلسة ينتظر أن يكون التلاميذ قادرين على:

-تحديد الأهداف من المذاكرة.

-أن يكتسب التلاميذ مهارة التخطيط للمذاكرة بوضع جدول زمني لها

1/ تنمية الدافعية للمذاكرة:

– أعزائي التلاميذ الدافع والرغبة في المذاكرة والتحصيل ، أمر هام جدا في حياتكم كطلاب علم . ووجود دافع قوي يحرككم لبذل المجهود الكبير، وتوفير الإمكانيات اللازمة ، والتغلب على كل الصعوبات لتحقيق النجاح . ومعرفتكم كذلك بأهمية مذاكرة دروسكم يقوي رغبتكم في الدراسة والمذاكرة حتى تحققوا النجاح والتفوق.

– أنتم تعلمون أنكم قادرون على التعلم ، ولا بد أن يكون لديكم دافع قوي للدراسة والمذاكرة ولا بد أن تكون إرادتكم قوية للبدء في المذاكرة والاستمرار في التحصيل ، لتحقيق النجاح والتفوق.

– ويجب أن تضعوا نصب أعينكم الرغبة المؤكدة في التحصيل الجيد وتحقيق النجاح. أنتم تستطيعون أن تتعلموا ، وأن تفعلوا الكثير ، وأن توجهوا أنفسكم إلى ما فيه مصلحتكم في الحاضر والمستقبل فكروا في مستقبلكم ، وثقوا في أنفسكم ، والله يوفقكم لتحقيق مستقبل مشرق.

– كونوا جادين في دراستكم . فالد راسة الجادة تعني أنكم تتعلمون بوعي من مذاكرتكم ، ومن أنشطتها الأخرى.

–إنتظموا في مذاكرتكم ، ولا تؤجلوا أعمال اليوم إلى الغد.

–حددوا أهدافكم من المذاكرة إلى:

أهداف قصيرة المدى : وتشمل ما تنوون تحقيقه اليوم ، أو غدا ، أو في الأسبوع ؛ كأن تذاكروا مجموعة من المواد ، أو تلتزموا بالاستيقاظ مبكرا... إلخ.

الأهداف متوسطة المدى : وتشمل ما تريدون تحقيقه خلا ل الفصل الد راسي ؛ كأن تنتهوا من مذاكرة مقررات الفصل الأول.

الأهداف طويلة المدى : وتشمل ما تريدون تحقيقه خلال العام الدراسي ؛ كأن تعقدوا العزم على المذاكرة بانتظام للنجاح بتفوق في آخر العام.

– اجلسوا مع أنفسكم ، وسجلوا كل ما يتراءى لكم من أهداف.

– كونوا صورا ذهنية واضحة لهذه الأهداف ، وجهزوا مخكم لتحقيقها.

– حاولوا تحقيق هذه الأهداف بتوفير كل الظروف والإمكانيات الضرورية.

– لاحظوا أن وجود الهدف يخلق الدافع للمذاكرة ، والدافع هو الذي يدفعكم لعمل **المستحيل**.

– اجتهدوا في المذاكرة ، ولا تجعلوا أي شئ يعطلكم عنها .

– كونوا نشيطين ، وابتعدوا عن الملل وفقدان الاهتمام بالمذاكرة ؛ لأن الملل يقلل الدافع والجهد ، ويشتت الانتباه ، ويدعو إلى الكسل والخمول ، ويولد الفتور والنفور.

- ✓ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار
- ✓ **المدة الزمنية للجلسة:** مابين 60–90دقيقة

✓ **تقويم الجلسة:** من خلال واجب منزلي وهو أن يكتبوا هدفهم من المذاكرة فيما مضي و هدفهم الآن، وفي المستقبل .

2/ مهارة التخطيط للمذاكرة:

➢ أعزائي التلاميذ مهارة التخطيط تعني : وضع خطة لتوزيع النشاطات الدراسية خلال اليوم والأسبوع والشهر

والعام الدراسي ، بهدف تنظيم الوقت ، وحسن استغلاله ، وتوزيعه بنسب مقبولة على المواد الدراسية المختلفة . وتعد هذه المهارة عاملا هاما في تهيئة التلميذ للامتحان.

ولاكتساب مهارة التخطيط للمذاكرة ينبغي عليكم:

*وضع خطة للمذاكرة تتضمن برنامجا زمنيا لها يبين ترتيب مواعيد المذاكرة اليومية.

*اعتبروا أن الخطة التي تضعونها وثيقة ، تحدد أهدافكم التي تسعون لتحقيقها ، ووسيلتكم التي تستخدمونها لتحقيق هذه الأهداف.

*الاستعانة عند تخطيطكم للمذاكرة بمستشار التوجيه المدرسي ، وبالأساتذة . وحبذا لو استعنتم بأستاذ كل مادة ؛ لأن المواد تختلف حسب طرق استذكارها.

*تجنبوا الاعتماد على تخطيطات الآخرين من زملائكم ؛ لأن ظروفكم وقدراتكم تختلف عن ظروفهم وقد راتهم .

*الإصرار والحرص على تطبيق خطة المذاكرة لتحقيق الأهداف. ولكي تكتسبوا مهارة التخطيط للمذاكرة ، يتطلب منكم اكتساب مهارة التنظيم (تنظيم الوقت ، تنظيم المكان ، تنظيم الجدول)

✓ **الفنيات المستخدمة:**

-شريط فديو.

- المناقشة الجماعية

➢ **الجلسة الرابعة: موضوعها: التدريب على مهارة إدارة الوقت:**

✓ **أهداف الجلسة الإرشادية:**

·التحدث عن كيفية تنظيم الوقت واستغلاله بالشكل الأمثل.

·تدريب الطلاب علي إتقان مهارة تنظيم الوقت وملئ وقت الفراغ.

·تبصير المشاركين بإيجابيات تنظيم الوقت والتقيد بالنظام والمحافظة على مواعيد الدراسة.

✓ **الفنيات المستخدمة:**

1- النمذجة نموذج عملي موضح فيه كيفية إدارة الوقت.

2- الحوار والنقاش.

3- لعب الأدوار من خلال عرض مسرحي هادف يوضح فيه أهمية تنظيم الوقت.

المدة الزمنية للجلسة:

- .يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين 50-60

الخطوات الإجرائية للجلسة:

- بدأت بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على حسن التزامهم وتطلب من أحد التلاميذ أن يقوم بتلخيص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة.
- ثم عرض نموذج عملي حول تنظيم الوقت ومن ثم مناقشة التلاميذ في كيفية عمل جدول يومي وجدول أسبوعي للمذاكرة وتنظيم الأعمال البيتية.
- وبعد ذلك قمت بتنفيذ ذلك الأمر عمليًا من خلال إعطاء أفراد المجموعة فرصة لقيام كل مشارك بعمل جدول تنظيم وقت ومناقشة الأفراد في جدوله.
- وثم بتدريب التلاميذ علي استثمار الوقت بفعالية كبيرة من أجل عدم التخبط في الأعمال
- ثم عرض مسرحي قام بلعب الأدوار فيه المشاركين، ويدور العرض المسرحي حول فوائد تنظيم الوقت والآثار السلبية الناتجة عن عدم تنظيم الوقت واستغلاله.

✓ **تقويم الجلسة:**

- إعطاء واجب منزلي وهو أن يقوم كل مشارك بتوضيح كيفية تنظيم وقته خلال الأسبوع القادم، مع إعداد جدول للمذاكرة.

➢ **الجلسة الخامسة: موضوعها: استخدام السيكودراما (التمثيل النفسي المسرحي) :**

✓ **أهداف الجلسة :**

- التخفيف من القلق النفسي و حدة التوتر الناتج عن الامتحانات.
- تناول الموضوع في قالب مسرحي فكاهي بهدف زيادة الدافعية عند أعضاء المجموعة في التخلص من حالة القلق الموجودة لديهم.
- تنمية العمل الجماعي بين المشاركين وبث روح التعاون والمحبة في نفوس المشاركين.

✓ **الفنيات المستخدمة:**

1/ الحوار والنقاش.

2/ لعب الأدوار من خلال عرض مسرحي هادف يوضح فيه كيفية التصرف أثناء المواقف المقلقلة.

✓ **المدة الزمنية للجلسة:**

-يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين 50-60دقيقة

✓ **الخطوات الإجرائية للجلسة:**

- بدأ بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على حسن التزامهم ويطلب من أحد الطلاب أن قام بتلخيص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة .
- ومن ثم الاتفاق على المشاركة في عمل مسرحي ثم يتم الاتفاق على مسرحية معينة الهدف منها تبصير التلاميذ كيفية التصرف وقت المواقف المقلقة والمزعجة، حيث يطلب من أعضاء المجموعة الاستعداد للقيام بهذه الأدوار.

–ثم قام التلاميذ بعرض العمل المسرحي أكثر من مرة بحيث يشارك جميع الأعضاء.

– و بعد انتهاء العرض قامت الطالبة بمناقشة أفراد المجموعة الإرشادية في العمل المسرحي والتعرف على التغيير الحاصل على كل فرد بعد انتهاء العرض.

– ثم قامت الطالبة بسؤالهم على شعورهم أثناء العرض المسرحي وما هي أكثر الأشياء التي أعجبت كل فرد من أفراد المجموعة الإرشادية في الجلسة.

– و قامت الطالبة بتوظيف الإرشاد الديني الصلاة –الاستغفار – الدعاء في زيادة الطمأنينة والأمن النفسي وخفض القلق عند التلاميذ.

✓ **تقويم الجلسة** : من خلال واجب منزلي.

➢ **الجلسة السادسة:موضوعها: استخدام أسلوب توكيد الذات:**

✓ **أهداف الجلسة:**

–تعزيز مبدأ الثقة بالنفس عند أفراد المجموعة.

– تعزيز القدرات والإمكانيات لدي أفراد المجموعة.

– إخراج المشاركين من حالة الجو المدرسي إلي جو ترويحي ترفيهي.

✓ **الفنيات المستخدمة:**

1/ الحوار والنقاش.

2/ النمذجة مثال توضيحي .

3/ مجموعات عمل صغيرة.

✓ **المدة الزمنية للجلسة:**

– .يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين50–60 دقيقة

✓ **الخطوات الإجرائية للجلسة:**

–بدأ بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على حسن التزامهم ويطلب من أحد التلاميذ أن يقوم بتلخيص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة.

- ثم القيام باستطلاع أراء المشاركين في البرنامج حول مفهوم الذات ومناقشتهم في هذا الموضوع واخذ الآراء والتعليقات من أفراد المجموعة.
- ومن ثم قامت الطالبة بطرح سؤال واحد على مجموعات العمل الصغيرة وهو كالتالي:

✓ كيف تستطيع أن تحقق وتوكد ذاتك ؟ ومن ثم قام كل مشارك من المشاركين بالإجابة على السؤال الرئيسي للجلسة ومن ثم الحوار والنقاش بعد ذلك مع جميع المشاركين.

- ثم عرض شريط فيديو يوضح فيه نموذج لشخص استطاع أن يحقق ذاته وما هي المراحل التي مر بها والخطوات التي قام بها من أجل أن يوكد ذاته، ثم المناقشة والحوار بعد انتهاء العرض.
- ثم تكليف أفراد المجموعة الإرشادية بعدد من المهام الدراسية واجب بيتي أو القيام بعدد من المهارات وتنفيذها بما يتناسب مع قدرات وإمكانيات كل مشارك وقام بتعزيز قدرات الطلاب وزيادة ثقتهم بأنفسهم كذلك يصب في مصلحة خفض التوتر والقلق.

✓ **تقويم الجلسة** :من خلال واجب منزلي حول كيف يمكن أن يساعدك مفهوم لذاتك لتحقيق النجاح و التغلب عن القلق .

➢ **الجلسة السابعة: موضوعها :التدريب عل مهارات واستراتجيات تطبيق الامتحان:**

✓ **أهداف الجلسة:**

- تدريب التلاميذ على بعض مهارات واستراتجيات تطبيق الامتحان مثل مهارة المراجعة –مهارة الاستعداد للامتحان.
- زيادة وعي الطلاب في كيفية الاستعداد للامتحانات و كيفية مراجعة الامتحانات.

✓ **الفنيات المستخدمة:**

1-الإلقاء

2- الحوار والنقاش.

3- النمذجة عرض موديول لمهارات الامتحان .

4-مجموعات عمل صغيرة.

- عرض فيديو شرائح **Power Point على** جهاز الكمبيوتر L.C.D

✓ **المدة الزمنية للجلسة:**

- يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين60-80دقيقة

✓ **الخطوات الإجرائية للجلسة:**

- قامت الطالبة بمراجعة ما تم الحديث عنه بالجلسة السابقة.
- ثم قامت بالحديث عن ماهية مهارة المراجعة -مهارة الاستعداد للامتحان.و توضيح أهمية تلك المهارات عند أداء الامتحان، وذلك باستخدام عرض فيديو شرائح(**Power Point**) على جهاز الكمبيوتر L.C.D
- وبعد ذلك قامت الطالبة بمناقشة الأمور التي يجب مراعاتها عند تطبيق هذه المهارات ومثال ذلك مهارة المراجعة (لابد أن قام بعمل خطة للمراجعة، مراجعة الملخصات، مراجعة الملاحظات، الالتزام بجدول المراجعة، المراجعة النهائية) وهكذا مع باقي المهارات.
- ثم تم تقسيم المشاركين إلي مجموعات عمل صغيرة يتم من خلالها مناقشة كل مهارة وقام ممثل كل مجموعة بعرض الايجابيات والسلبيات على هذه الطريقة وذلك من خلال الحوار والنقاش مع المشاركين.

✓ **تقويم الجلسة:** من خلال واجب منزلي عبارة عن عمل جدول للمراجعة قبل الامتحانات.

➢ **الجلسة الثامنة: موضوعها: إنهاء البرنامج وتقويمه جلسة ختامية:**

✓ **أهداف الجلسة:**

- تقويم الجلسات الإرشادية والوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف في البرنامج.
- معرفة النتائج التي توصل إليها المشاركين من خلال التدريبات التي استخدمت خلال جلسات البرنامج.
- معرفة مدى التحسن الذي شعر به المشاركين بعد الانتهاء من الجلسات.
- إرشاد المشاركين إلي ضرورة الاستمرار في تنفيذ ما تم اكتسابه وتوظفيه في حياتهم.

✓ **·الفنيات المستخدمة:**

1- الإلقاء

2- الحوار والنقاش.

✓ **المدة الزمنية للجلسة:**

-يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية ما بين 60-80 دقيقة.

✓ **الخطوات الإجرائية للجلسة:**

- قامت الطالبة بمراجعة ما تم الحديث عنه بالجلسة السابقة في عرض ملخص وسريع لجميع ما تم عرضه في البرنامج الإرشادي.
- ثم قامت الطالبة بمراجعة البرامج والأنشطة والموضوعات التي تمت مناقشتها في الجماعة وتشجيع أعضاء الجماعة على الاستمرار والاستفادة مما تعلموه وتطبيقه في حياتهم اليومية.
- ومن ثم قامت الطالبة بمناقشة المشاركين في الصعوبات والمعوقات التي واجهتهم أثناء تنفيذ البرنامج وكيفية التغلب عليها.
- وفي النهاية قامت الطالبة بشكر المشاركين في البرنامج على المجهود الذي بذلوه معها من أجل إنجاح هذا العمل.

✓ **وتتم الجلسة الختامية من خلال تقييم البرنامج من عدة طرق:**

- مقارنة أفراد المجموعة في مستوي القلق في القياس القبلي قبل تنفيذ البرنامج والقياس البعدي بعد تنفيذ

  البرنامج، وملاحظة الفرق الحاصل بين القياسين.

- تقييم الطلاب أنفسهم للبرنامج والنتائج التي لاحظوها خلال تنفيذ الجلسات.

- المتابعة والملاحظة للطلاب في الفترة القادمة وخصوصًا فترة الامتحانات.