

أبو القاسم سعد الله جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

**قلق الامتحان و علاقته بالثقة بالنفس
و دافعية الإنجاز الدراسي
دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم تخصص علوم التربية

إشراف

أ.د. نصيرة بن نابي

إعداد الطالبة

ويزة شريك

السنة الجامعية

2018 – 2019

أبو القاسم سعد الله جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

قلق الامتحان و علاقته بالثقة بالنفس و دافعية الإنجاز الدراسي دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم تخصص علوم التربية

إشراف
أ.د. نصيرة بن نابي

إعداد الطالبة
ويزة شريك

لجنة المناقشة

رئيسا	د/ زيان سعيد
مقررة	د/ بن نابي نصيرة
مناقشة	د/ خطار زهية
مناقشة	د/ بداوي مسعودة
مناقشة	د/ بوجملين حياة
مناقشة	د/ سيد نوال

نوقشت بتاريخ 09 - 05 - 2019



كلمة شكر وتقدير

الشكر والحمد لله عز وجل الذي منّ علي بهذه النعمة ، الذي لا يطيب الليل إلا بشكره ولا النهار إلا بذكره ، وأثني عليه ثناء عظيماً لجلال وجهه وعظيم سلطانه، الذي أعانني لإنجاز هذا العمل المتواضع. وأصلي وأسلم على رسول الله المعلم الأول وعلى اله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً مزيداً إلى يوم الدين .

أتقدم بأسمى آيات الشكر التقدير إلى الذين كانوا عوناً لي ونوراً أضاء طريقي لإنجاز هذا البحث ، إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة، و مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة، في المقام الأول المشرفة الفاضلة الأستاذة الدكتورة بن نابي نصيرة و ما بذلته معي من جهد ، وما أنفقته من وقت ثمين، وما قدمته لي من توجيهات سديدة ببناء، مكنتني من إنجاز هذا البحث .

أخلص التقديرات للأساتذة الأفاضل :أ.د.بوكرمة فاطمة الزهراء-أ.د.برو محمد ،أ.د.جلاب مصباح – أ.د. زردومي أحمد – أ.د. طوطاوي زوليخة – أ.د. دوقة أحمد – أ.د.عاطف سعيد – أ.د. محمد المرى إسماعيل ، د عشوي عبد الحميد ،أ.د دوداح علجية على نصائحهم القيمة .

الشكر موصول لكل من الأساتذة الأفاضل :كركب بشير – كركب جميلة - بوهرى سميرة – عياش رشيد على مساعدتهم لي في التصحيح اللغوي و الترجمة .

وشكراً عميقاً يفيض عرفانا وتقديراً إلى الأساتذة الأفاضل الذين قبلوا مناقشة هذه الأطروحة وبذلوا الوقت والجهد في إثراء البحث شكلاً ومضموناً بأرائهم السديدة وملاحظاتهم القيمة البناءة.

اشكر زملائي مستشاري التوجيه والإرشاد بالثانويات و جميع التلاميذ المشاركين في عينة البحث خاصة مركزي ولاية بومرداس بحفظ الأسماء والألقاب .

ختاماً أوجه خالص شكري لكل من سهوت – دون قصد – عن ذكر اسمه في طيات هذا الشكر، ولكل من قدم لي المساعدة والإرشاد ، بالقليل أو الكثير من قريب أو بعيد حتى وصلت إلى إتمام هذه الأطروحة بحمد الله وعونه .

وبيزة هريك



إلى من فارقتني يوم (2019-04-18) والتي كانت منبع الحب و الحنان و معنى الكفاح والصبرأمي فاطمة بوهرى رحمة الله عليها .

إلى روح من فارقتنا الحياة معهم : أبي ، أحمد شلوش، وليد صالحى، حمزة مامزى ، رابح مصباح .

إلى أخي حسان ، وأختاي و سندي في الحياة نادية وسعاد وزوجها جمال حداد .
إلى أبنائهم محمد – ادم – سفيان – إيمان – لبنى - ميمو - فتح الله - وسيم - انابيس - ريان .
إلى أحوالي و خالاتي وعماتي و عائلاتهم خاصة خالي العزيز إبراهيم بوهرى الذي ساندني في مشواري الدراسي .

إلى زوجي علي بحار لدعمه و صبره الطويل .

إلى فلذات قلبي و نور عيوني أبنائي : سعيد – احمد ماهر .

إلى صديقاتي عقيلة خليفى، صليحة عديش، ناديا براح، سعاد حمزاوي، مليكة جفال، سجية بوبكر، نورة قادر، ليلي داود ، سعدية فاضل، صليحة لهوازي، بهية العرفاوي، فريدة بلحيدوش، فريدة عقروم ، وهيبه زناز، سيلوم ليندة .

إلى زملائي بومزار بوعلام ، سلام يونس، زيان خير الدين ، صابري عز الدين ، بلواش رابح ، شايح إبراهيم ، قويقح عبد الحكيم ،داود محند حميد، شعلال رابح ، شاوشي فاتح ، نجار إبراهيم ،حسان دولاش .

وبزة شريك

المخلص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين كل من قلق الامتحان و الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية بومرداس -البويرة -تيزي وزو- برج بوعرييج ، إذ يهدف هذا البحث إلى معرفة مستوى قلق الامتحان الموجود لدى هذه العينة مع احتمالية وجود علاقة بين قلق الامتحان و الثقة بالنفس و بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز الدراسي ، كما يهدف إلى الكشف عن الفروق الموجودة بين كل من الذكور والإناث ، والتخصص العلمي والأدبي في قلق الامتحان .

اختيرت عينة البحث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالطريقة العشوائية البسيطة ، بلغ عددها 415 تلميذا ، حيث تم تطبيق ثلاث مقاييس و هي : قلق الامتحان من إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) مقياس الثقة بالنفس إعداد سيدني شروجر (1990) تعريب عادل عبد الله محمد ، ومقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين هيرمانز (1970) قام بتعريبه فاروق عبد الفتاح موسى (1987) بعد التأكد من صدقهما وثباتهما . وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS : النسخة 23 توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

- تختلف مستويات (منخفض - معتدل -مرتفع) قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين قلق الامتحان و الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- توجد علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة دالة إحصائية بين قلق الامتحان و الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- لا توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس .
- توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص الأدبي .
- نوقشت النتائج المتوصل إليها في ضوء الدراسات السابقة والجانب النظري واختتمت ببعض المقترحات .

Résumé

La recherche actuelle a pour objectif d'identification de la relation entre l'anxiété d'examen, la confiance en soi et la motivation d'achèvement scolaire chez un échantillon d'élèves de troisième année secondaire dans quelques lycées des wilayas : Boumerdès, Bouira, Tizi Ouzou et Bordj Bou Arreridj. Le but de cette recherche est de connaître le niveau d'anxiété d'examen dans cet échantillon, avec la possibilité qu'il existe une relation entre l'anxiété d'examen et la confiance en soi, et entre l'anxiété d'examen et la motivation d'achèvement scolaire, et vise à examiner les différences pouvant exister entre les garçons et les filles, et entre la spécialité scolaire, scientifique et littéraire au niveau de l'anxiété d'examen.

L'échantillon de la recherche a été choisi de manière aléatoire simple, 415 élèves parmi les élèves de troisième année secondaire. Trois tests ont été appliqués: l'anxiété d'examen de M. Mustapha al-Sunbati et collaborateurs (2009), confiance en soi de Sidney Shrauger (1990), et l'arabisation de Adel Abdullah Mohammed, et le test de la motivation d'achèvement enfants et adultes, par Hermans (1970) et l'arabisation de Farouk Abdel Fattah Moussa (1987).

Et après confirmation de leur validité et stabilité, Après traitement statistique à l'aide du programme statistique: SPSS Version 23 Le chercheur a obtenu les résultats suivants:

- Le niveau de l'anxiété d'examen varie entre faible, normal et élevé chez les élèves de troisième année secondaire.
- Il n'y avait pas de relation corrélative statistiquement significative entre l'anxiété d'examen et la confiance en soi chez les élèves de troisième année secondaire.
- Il existe une faible relation corrélée inverse statistiquement significative entre l'anxiété au test et la motivation d'achèvement scolaire des élèves de troisième année secondaire.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans l'anxiété de l'examen en raison de la variable de sexe.
- Il existe des différences statistiquement significatives dans l'anxiété d'examen en raison de la variable de spécialité en faveur de la spécialité littéraire.

Les résultats ont été discutés à l'aide des études précédentes et du côté théorique et se sont terminés par quelques suggestions.

الفهرس

الإهداء

الشكر

01مقدمة

الباب الأول : الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام للبحث

- 061- الإشكالية
- 11.....2- الفرضيات
- 113- أهمية البحث
- 114- أهداف البحث
- 125- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث
- 13.....6- الدراسات السابقة
- 141-6-دراسات حول متغير قلق الامتحان
- 312-6- دراسات حول متغير الثقة بالنفس
- 413-6- دراسات حول متغير دافعية الانجاز الدراسي
- 534-6- موقع الدراسة الحالية من دراسات السابقة

الفصل الثاني : قلق الامتحان

- 55تمهيد
- 551-تعريف قلق الامتحان
- 582-نظريات قلق الامتحان
- 623-أنواع قلق الامتحان و مستوياته
- 664- مكونات قلق الامتحان و مظاهره
- 765- أسباب قلق الامتحان
- 806- أساليب مواجهة قلق الامتحان للحد منه
- 877- امتحان شهادة البكالوريا كمصدر قلق للتلميذ
- 91خلاصة

الفصل الثالث : الثقة بالنفس

تمهيد.....	93
1- تعريف الثقة بالنفس.....	93
2-نظريات الثقة بالنفس.....	96
3- مراحل بناء الثقة بالنفس	102
4- مقومات الثقة بالنفس.....	103
5- أهمية الثقة بالنفس.....	113
6- مظاهر قوة الثقة بالنفس و معوقاتهما	119
7- مظاهر ضعف الثقة بالنفس و أساليب تنميتها.....	122
خلاصة	131

الفصل الرابع : دافعية الانجاز الدراسي

تمهيد.....	133
1-تعريف دافعية الانجاز الدراسي.....	133
2-نظريات دافعية الانجاز الدراسي	136
3-مكونات دافعية الانجاز الدراسي و أبعادها.....	148
4- مستويات دافعية الانجاز الدراسي.....	151
5- وظائف دافعية الانجاز الدراسي.....	154
6- مظاهر دافعية الانجاز الدراسي.....	157
7- أهمية الدافعية للانجاز الدراسي.....	166
8- قياس دافعية الانجاز الدراسي.....	167
خلاصة.....	173

الباب الثاني : الجانب التطبيقي

الفصل الخامس : الجانب الميداني

تمهيد.....	176
1- الدراسة الاستطلاعية	176
2- المنهج.....	177
3- أدوات البحث.....	177
4- الدراسة الأساسية	194
5 - الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث.....	197
خلاصة	198

الفصل السادس : عرض ، تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد	200
1- عرض ، تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	200
2 - عرض ، تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....	212
3- عرض ، تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....	214
4- عرض ، تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....	217
5- عرض ، تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....	221
استنتاجات للبحث.....	224
المقترحات.....	224
المراجع	227
الملاحق	

1- قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول رقم (1)	يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الجنس و الشعبة الدراسية	177
الجدول رقم (2)	يبين توزيع فقرات أبعاد مقياس قلق الامتحان و أعراضه	179
الجدول رقم (3)	يبين معامل الارتباط لفقرات مقياس قلق الامتحان و أبعاده	180
الجدول رقم (4)	يبين معامل الارتباط بيرسون لأبعاد مقياس قلق الامتحان	181
الجدول رقم (5)	يبين الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان و أبعاده	182
الجدول رقم (6)	يبين معامل ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس قلق الامتحان و المقياس ككل	183
الجدول رقم (7)	يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس قلق الامتحان و أبعاده	183
الجدول رقم (8)	يبين معامل بيرسون لمقياس قلق الامتحان (إعادة الاختبار)	184
الجدول رقم (9)	يبين توزيع فقرات مقياس الثقة بالنفس على الأبعاد	185
الجدول رقم (10)	يبين معامل الارتباط لفقرات مقياس الثقة بالنفس مع البعد و المقياس ككل	186
الجدول رقم (11)	يبين معامل الارتباط لأبعاد مقياس الثقة بالنفس و المقياس ككل	187
الجدول رقم (12)	يبين الصدق التمييزي لمقياس الثقة بالنفس و أبعاده	188
الجدول رقم (13)	يبين معامل الثبات لألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس الثقة بالنفس و المقياس ككل	189
الجدول رقم (14)	يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس الثقة بالنفس و أبعاده	189
الجدول رقم (15)	يبين معامل بيرسون لمقياس الثقة بالنفس (إعادة الاختبار)	190
الجدول رقم (16)	يبين معامل الارتباط لفقرات مقياس دافعية الانجاز الدراسي	191
الجدول رقم (17)	يبين الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي	192
الجدول رقم (18)	يبين معامل ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس الدافعية للانجاز الدراسي	193
الجدول رقم (19)	يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي	193
الجدول رقم (20)	يبين معامل بيرسون لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي (إعادة الاختبار)	194
الجدول رقم (21)	يبين توزيع أفراد العينة على أساس الولاية و الثانوية و الجنس	195
الجدول رقم (22)	يبين توزيع أفراد العينة الأساسية على أساس الجنس و التخصص الدراسي	196
الجدول رقم (23)	يوضح توزيع مستويات قلق الامتحان و أبعاده	200
الجدول رقم (24)	يوضح ترتيب مستويات أبعاد مقياس قلق الامتحان باختبار فريدمان	202
الجدول رقم (25)	يوضح قيم معاملات الارتباط لفقرات بين أبعاد قلق الامتحان و أبعاد الثقة بالنفس	202
الجدول رقم (26)	يوضح قيم معاملات الارتباط لفقرات بين أبعاد قلق الامتحان و الدافعية للانجاز الدراسي	212
الجدول رقم (27)	يوضح قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي قلق الامتحان بين الإناث و الذكور	215
الجدول رقم (28)	يوضح قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي قلق الامتحان بين التخصصين	217

2- قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
141	فرضية هورنر وفق المعادلة التي صاغها أركيس و جراسكي	الشكل رقم (1)
142	يبين محصلة الدافعية للإنجاز	الشكل رقم (2)
144	يبين نموذج فيشباين و أجزين للفعل المبرر عقليا	الشكل رقم (3)
149	يبين مكونات الدافعية عند ميتشل	الشكل رقم (4)
150	يبين مكونات الدافعية عند محمود عبد القادر	الشكل رقم (5)
177	يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الجنس و الشعبة الدراسية	الشكل رقم (6)
195	يبين توزيع أفراد العينة على أساس الولاية و الثانوية و الجنس	الشكل رقم (7)
196	يبين توزيع أفراد العينة الأساسية على أساس الجنس و التخصص الدراسي	الشكل رقم (8)
201	يمثل توزيع مستويات قلق الامتحان و أبعاده	الشكل رقم (9)

3- قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
الملحق رقم (1)	يبين معاملات الارتباط لفقرات مقياس قلق الامتحان مع المقياس ككل و أبعاده
الملحق رقم (2)	يبين معاملات الارتباط لأبعاد مقياس قلق الامتحان مع المقياس ككل
الملحق رقم (3)	يبين معامل ت لمقياس قلق الامتحان و أبعاده
الملحق رقم (4)	يبين معامل ألفا لكرونباخ لمقياس قلق الامتحان و أبعاده
الملحق رقم (5)	يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس قلق الامتحان و أبعاده
الملحق رقم (6)	يبين معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس قلق الامتحان و أبعاده
الملحق رقم (7)	يبين معاملات الارتباط لفقرات مقياس الثقة بالنفس مع المقياس ككل و أبعاده
الملحق رقم (8)	بين معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الثقة بالنفس مع المقياس
الملحق رقم (9)	يبين معامل ت لمقياس الثقة بالنفس و أبعاده
الملحق رقم (10)	يبين معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الثقة بالنفس و أبعاده
الملحق رقم (11)	يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الثقة بالنفس و أبعاده
الملحق رقم (12)	يبين معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس الثقة بالنفس و أبعاده
الملحق رقم (13)	يبين معاملات الارتباط لفقرات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي
الملحق رقم (14)	يبين معامل ت لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي
الملحق رقم (15)	يبين معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي
الملحق رقم (16)	يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

الملاحق رقم (17)	يبين معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي
الملاحق رقم (18)	يبين تكرارات عينة الدراسة الأساسية على أساس الجنس و التخصص الدراسي
الملاحق رقم (19)	يبين قيم مستويات أبعاد مقياس قلق الامتحان و المقياس ككل
الملاحق رقم (20)	يبين قيم كاي تربيع لمستويات أبعاد مقياس قلق الامتحان و المقياس ككل
الملاحق رقم (21)	يبين قيم اختبار فريدمان لمستويات مقياس قلق الامتحان و أبعاده
الملاحق رقم (22)	بين قيم كا تربيع لمستويات مقياس قلق الامتحان و أبعاده
الملاحق رقم (23)	يبين قيمة معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس قلق الامتحان و أبعاد مقياس الثقة بالنفس
الملاحق رقم (24)	يبين قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد قلق الامتحان و الدافعية للإنجاز الدراسي
الملاحق رقم (25)	يبين قيمة ت لدلالة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان
الملاحق رقم (26)	يبين قيمة ت لدلالة الفرق بين التخصص العلمي و الأدبي في قلق الامتحان
الملاحق رقم (27)	يبين مقياس قلق الامتحان
الملاحق رقم (28)	يبين مقياس الثقة بالنفس
الملاحق رقم (29)	يبين مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

مقدمة

تزداد أهمية العناية بالتلميذ عند وصوله إلى السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، باعتبارها آخر سنة يقضيها التلميذ في مشواره الدراسي ما قبل الجامعي ، والتي تتوج بامتحان شهادة البكالوريا ، ولهذا الأخير بالغ الأهمية باعتباره وسيلة تقييمية أساسية في العملية التربوية ومعيارا ضروريا لتحديد مقدار تقدم التلميذ في الدراسة فضلا عن اعتباره مؤشرا مهما لمدى تحقيق المؤسسات التربوية لأهدافها ، حيث يرتبط الامتحان بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعملية ، كما له مكانة خاصة في المجتمع ، وكل هذه الظروف المحيطة بتلميذ السنة الثالثة ثانوي تجعله يعاني من القلق الذي يثير فيه شعورا بالخوف والتوتر عند مواجهة امتحان شهادة البكالوريا باعتباره مهدد لأمنه ، وتتجسد فيه مجموعة من المكونات والاستجابات النفسية والفكرية والسلوكية ، وقد تختلف شدة قلق الامتحان من تلميذ إلى آخر باختلاف الجنس والمرحلة العمرية والمستوى والتخصص الدراسي.

إلا أن قدرا متوسطا من القلق يخلق لديه دافعية انجازية ، باعتبارها دافعا للأداء الجيد في الامتحان ، فتظهر ثقة التلميذ بنفسه كمقوم هام ، ومؤثر في اتجاهه نحو الموقف الامتحاني ، فتمنحه القدرة على اتخاذ القرارات السليمة والتعبير عن موقفه بكل شجاعة ، كما يكون ذا نظرة ايجابية نحو ذاته و نحو الامتحان دون تردد ولا قلق ، فيتصرف بالاتزان الانفعالي الايجابي ، والشعور بالرضا على مدى كفاءته في مواجهة الامتحان ، باختلاف أنواعه فترتفع لديه الدافعية للانجاز الدراسي ، فتشكل لديه الرغبة في النجاح و الاستمرارية ، في وضع الأهداف الجديدة سعيا لتحقيق التميز الدراسي .

أما إذا زاد أو نقص عن الحد المتوسط يصبح عائقا ومعرقلا لأداء التلميذ في امتحان شهادة البكالوريا ويحد من انجاز التلميذ فيؤثر سلبا على ثقته بنفسه ، فيقلل من اجتهاده ومثابرته الدراسية ، فتتخفف في هذا المجال دافعيته الانجازية الدراسية ، ويغمره شعور الخوف من الفشل .

ولمواجهة قلق الامتحان يجب إعداد تلميذ واثق من نفسه يتحلى بإدراكه الحقيقي لكفاءته ، وقدراته الذاتية للتعامل بفعالية مع موقف امتحان شهادة البكالوريا ، فالثقة بالنفس إحدى متغيرات الشخصية ، التي تعبر عن توازن وتوافق التلميذ نفسيا واجتماعيا ، فتمنحه القدرة على اختيار أنسب الاستراتيجيات لاتخاذ القرارات السليمة لاجتياز الامتحان ، وبناء تطلعاته المستقبلية وصولا إلى التفوق والتميز بدافعية انجاز دراسية عالية .

كما يظهر دور المجتمع في تعزيز المعارف القيمة للفرد لتجعل منه إنساناً واثقاً من نفسه، قادراً على مواجهة ضغوطات الحياة عموماً، والدراسية خاصة ، وجابهة المستقبل بكل صعوباته ليكون مواطناً صالحاً فيه ، عن طريق التنشئة الاجتماعية السليمة في الأسرة و المدرسة ،والتي تحتاج إلى الوقت والاستمرارية ،وبذل الجهد فتولد لديه دافعية انجازية تعمل كقوة ايجابية، توجه سلوكه نحو الطموح المرتفع فترتبط بتعلماته ، وتزيد من معارفه ومهاراته ، فينجز أعماله بنجاح ويواجه امتحان شهادة البكالوريا، بكل ايجابية بعيداً عن مظاهر القلق. وعليه فإن الفهم الصحيح للامتحانات ،من شأنه أن يحقق فوائد كثيرة ذلك أن نتائجها تعد معلومات فاصلة، لإتخاذ القرارات التربوية المتصلة بتحسين العملية التعليمية ، وتوجيهها بما يخدم أغراض المجتمع وغاياته .

لذا فالاهتمام بشريحة التلاميذ والتكفل بها خاصة في امتحان شهادة البكالوريا ، أصبح مطلباً أساسياً على عاتق المنظومة التربوية الجزائرية ،باستغلال هذه الطاقات لإصلاح التعليم والمجتمع،وتجسيد مراميها وغاياتها المنشودة . ومواجهة عمق ظاهرة قلق الامتحان ، وانتشارها وما يعانيه التلاميذ من رهبة وخوف على مصيرهم الدراسي ومستقبلهم المهني .

مما سبق يتبين أن قلق الامتحان مشكلة تربوية وجب تناولها بارتباطها مع متغيري الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز الدراسي،من أجل تحديد مداها والتعرف على حجمها ، من اجل مواجهتها وقاية وعلاجاً .

في هذا الإطار جاء البحث الحالي كمحاولة إسهام لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والثقة بالنفس ودافعية الانجاز الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، فصممت خطة منهجية شملت بابين :

الباب الأول يتضمن الجانب النظري و الذي يضم أربعة فصول، حيث خصص:

الفصل الأول : لتحديد و صياغة إشكالية البحث ، فرضياته ،أهميته ، أهدافه وتحديد المفاهيم الأساسية للبحث.مع عرض لأهم الدراسات السابقة. التي تناولت متغيرات الدراسة قلق الامتحان -الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز الدراسي في البيئة العربية والأجنبية التعقيب عليها .

الفصل الثاني : خصص لمتغير قلق الامتحان مهدناً للفصل ثم عرفناه لغة واصطلاحاً ، بعد ذلك تطرقنا إلى نظرياته وعرضنا أنواع قلق الامتحان و مستوياته ، مع توضيح مكوناته ومظاهره ، وما هي أهم الإجراءات الواجب اتخاذها للحد منه ، وأخيراً امتحان شهادة البكالوريا كمصدر لقلق الامتحان ، وانتهى الفصل بملخص .

الفصل الثالث : بعد التمهيد للفصل عرفنا الثقة بالنفس وأهم النظريات التي تعرضت لدراستها ،ثم عرضنا مراحل بناء الثقة بالنفس و مقوماتها و أهميتها ، مع التطرق إلى مظاهر القوة و ما يعيقها ، ومظاهر الضعف و ما ينمىها من أساليب، وختمنا الفصل بخلاصة .

الفصل الرابع : بدأناه بتمهيد فعرفنا دافعية الانجاز الدراسي، وأهم نظرياتها ثم تطرقنا إلى مكوناتها وأبعادها ،كما تعرضنا لمستوياتها ووظائفها ، مع تبين مظاهر القوة و مظاهر الضعف فيها،مع الإشارة إلى أهميتها وأساليب قياسها ،وفي الأخير ختمنا الفصل بخلاصة .

أما **الباب الثاني** فعرضنا الجانب الميداني للبحث و تم تقسيمه إلى فصلين :

الفصل الخامس : و تمثل في إجراءات البحث الميداني ، من تمهيد و نوع المنهج المستخدم والتعريف بالعينة الخاصة بالدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية و الأدوات المطبقة في البحث ، مع حساب خصائصها السيكومترية ، ثم عرض الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث لمعالجة البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي spss النسخة 22 ، وخلاصة في الأخير.

أما في **الفصل السادس :** فتناول نتائج فرضيات البحث وتحليلها ثم تفسيرها ومناقشتها على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة. وفي الأخير خلصنا إلى استنتاج عام إلى جانب وضع بعض المقترحات ، وأرفق البحث بالمراجع التي تم الاعتماد عليها وفق تهميش الجمعية الأمريكية لعلم النفس A P A والملاحق للتوضيح .

الجانب النظري

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام للبحث

الفصل الثاني : قلق الامتحان

الفصل الثالث : الثقة بالنفس

الفصل الرابع : دافعية الانجاز الدراسي

الفصل الأول : الإطار العام للبحث

1. الإشكالية
2. فرضيات البحث
3. أهمية البحث
4. أهداف البحث
5. تحديد المفاهيم الأساسية للبحث
- 6- الدراسات السابقة

1- الإشكالية :

تمثل الامتحانات الرسمية المؤشر والمعيار الوحيد لتشخيص الحالة الصحية في نظر أي نظام تربوي ، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها بوابة الجامعة بعد النجاح في امتحان شهادة البكالوريا الذي يشكل نظرة محورية في العملية التربوية في الجزائر وغيرها ، فقد أصبح الهدف الأساسي من التعليم باجتيازه ونسبة النجاح فيه . فتعلن عند اقتراب إجراءات حالات الطوارئ لدى التلاميذ والأسر والوزارة ، وينشغل الجميع بهذا الامتحان ولعدة شهور ، هذا ما يترجم قصور فهمنا الصحيح للامتحان " فالامتحانات بدلا من أن تكون وسيلة لتحسين العملية التعليمية والتعلمية ، أصبحت في بعض الأحيان غاية تسلطية بحد ذاتها ، تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس كثير من الطلاب " (السورطي، 1998، ص 247) .

فيظهر قلق الامتحان كمشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ والمحيطين بهم ،حيث لا توجد أسرة لديها أبناء مقبلين على الامتحانات تخلو من مشكلة القلق الناشئ عن ذلك، وخصوصا إذا كانت مصيرية وهامة تحدد مستقبل التلميذ .

ويساير قلق الامتحان التلميذ في مختلف المراحل الدراسية ، كما أشارت إليه دراسات كل من دينياتو (1995) Denato وهامبير Hembree (1997) أن " قلق الامتحان ينمو طرديا بتقدم سنوات الدراسة " (عبد القادر و بدر، 2001، ص 2). و" أثبتت بعض الدراسات أن نسبة انتشار قلق الامتحان تزداد بين التلاميذ في مختلف مراحلهم التعليمية ،خاصة المرحلة الثانوية وآخر سنة بالتحديد " هذا ما أكدته " دراسة سبيلبرجر Spielberg (1980) الذي أشار إلى أن متوسط درجات القلق الامتحاني لطلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات لطلبة الكليات " (الطيب ، 1988 ، ص 11) . في حين أثبتت دراسة محمود محمود (1992) عدم وجود هذه الفروق وأن قلق الامتحان ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم"(حداد، 2001، ص128).

ولخطورة قلق الامتحان على التلميذ و مساره الدراسي ظهرت عدة نظريات لدراسته فاختلقت التفسيرات ، حيث ركزت نظرية التداخل على العلاقة بين القلق والانتباه وأكدته دراسات كثيرة منها : دراسات موريس وليبيرت Morris & Liebert (1970) (الهواري و الشناوي ، 1987 ، ص 175). ونظرية تجهيز المعلومات ركزت على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات أثناء تأدية الامتحان ، في حين نظرية القلق الدافع فسرت قلق الامتحان كدافع للأداء والإنجاز ،أما نظرية قلق المعوق فسرت كمعوق للأداء خاصة في المهمات

الصعبة كالامتحان الرسمي ، وهذا ما أشارت إليه "دراسة برود هيرست Braud Hurst (1957) ودراسة مونتاقو Montaquو ، التي أشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان ، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق أعاق التلميذ على الأداء " (مرسي، 1982 ، ص 160). وعليه يمكننا القول أن كل نظرية جاءت بجزء من حقيقة قلق الامتحان وهي مكملة لبعضها البعض في تفسيراتها.

كما يتشكل قلق الامتحان من مكونين أشارت إليهما اغلب الدراسات " كدراسة موريس ولبرت Morris & liebert (1967) ودراسة سبيلبرجر Spielberg (1966) ودراسة ساراسون وسبيلبرجر Saroson & Speilberger (1975) ، ودراسة سبيلبرجر وآخرون Spielberg & al (1980) ، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات على أن قلق الامتحان يتكون أساسا من عاملين هما : الاضطرابية ما يسمى بالانشغالية ، والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية " (شعيب ، 1987 ، ص 298) . فتظهر على التلميذ مجموعة من الأعراض الفسيولوجية و الانفعالية و العقلية التي يمكننا ملاحظتها والاستدلال عليها ، كما أشار إليها شعيب (1988) " الزيادة في درجة التوتر ، أو الخوف من أداء الاختبار ، يصاحب ذلك اضطراب في النواحي العاطفية ، والمعرفية ، والفسيولوجية " (شعيب، 1988 ، ص 95).

يظهر قلق الامتحان بدرجات متفاوتة تتأثر بعدة أسباب ، منها ما تعلق بشخصية التلميذ حيث نجد أن " بعض التلاميذ بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون أشد إحساسا من غيرهم بقلق الامتحان " (مخيمر وعمر ، 1999 ، ص 67). ، كما أن لجنس التلميذ تأثير على شدة القلق الامتحاني، و هذا ما خلصت إليه دراسة مغاوري(1991) بوجود فروق جوهرية بين الجنسين ، وأكدته دراسة جلجل(2001)، سعادة وآخرون (2001)، وعبد الغفار(2010) ، وأشارت إليه لندا أكل Eakel إلى أن " الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها ، ومن المتفق عليه أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق . أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة " (مغاوري ، 1991 ، ص 98). ونتائج دراسة كوش Couch (1983) و دراسة هامبري Hembree (1988) أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان منه عند الذكور، وهناك من الدراسات ما نفت وجود فروق بين الجنسين في قلق الامتحان كدراسة سبيلبرجر Spielberg (1980) و غزال و بن زاهي (2014) .

وما كان سببه ظروف التلميذ الاجتماعية ، المادية منها والثقافية و هذا ما أشارت إليه دراسة ويلينج وآخرون Willing & Al (1984) ، حيث وجدوا أن الأفراد ذوي قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ، وما أكدته دراسة شعيب (1987) ، في حين نتيجة دراسة سريفا ستافا وآخرون Srivastava & Al (1980) لم تظهر فروق في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض " (Willing & Al ,1983, p 385) .و دراسة أنتوسل وجرينبيرجر Entwisle & Greenberger (1972) اللذان توصلا من خلالها إلى أن قلق الامتحان لا يرتبط مع المستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد " (شعيب ، 1987 ، ص302) . إلى جانب التنشئة الأسرية السلبية ، حيث تعزز ظهور القلق في فترة الامتحانات خوفا من النتائج السيئة للامتحان .

دون إغفال تأثير ظروف تـمدرس التلميذ التي قد تسبب زرع الخوف من الامتحانات والتي يعتبرها بعض الأساتذة كأسلوب للعقاب وكذا نموذج ومحتوى الموقف التقويمي " إذا شعر الفرد بأنه موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه ... كل ذلك يؤثر على موقف التلميذ من الامتحان ومستوى تخوفه منه " (أبو زيتون ، 1988، ص3). إضافة إلى عامل التخصص الدراسي فمن الدراسات من تؤكد على وجود فروق بين التخصصين الأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان كدراسة شعيب (1987) و عويضة (1996) وأبو عزت (2008) ومنها ما جاءت نتائجها مخالفة لذلك كدراسة بوفاتح (2005)، والشايب وغري (2013) كما نجد ظروف تـمدرس التلميذ التي تلعب دورا هاما في تحضيره المعرفي والنفسي لامتحان شهادة البكالوريا.

يعتبر قلق الامتحان الذي يعتري غالبية التلاميذ قبل وأثناء وبعد الامتحان أمرا طبيعيا وسلوكا عرضيا مألوفا مادام في مستواه المعتدل المقبول وضمن نطاق معين ومحدود ، ومؤشرا على الثقة بالنفس وعاملا أساسيا لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز الدراسي، أما إذا انخفض أو ارتفع هذا المستوى فيصبح معيقا يهز ثقة تلميذ السنة الثالثة ثانوي ويخفض دافعيته الانجازية في أداء امتحان شهادة البكالوريا . والزيادة عن الحد الطبيعي فإنه يؤثر سلبًا على قدرات التلاميذ ومستوى أدائهم، وسبب ذلك لأن هذا النوع يولد استجابات غير مناسبة نحو مهمات التلميذ داخل موقف الامتحان مثل نقص الثقة بالنفس وكف القدرة على الأداء الجيد الذي يؤدي في الأخير إلى عدم النجاح في امتحان شهادة البكالوريا، ولكي يسيطر التلميذ على قلق الامتحان من باب الوقاية أو العلاج يجب أن يتعلم بعض المهارات و التقنيات " حتى يتمكن من التعامل بفعالية مع الامتحان

كالاسترخاء والسيطرة على المشاعر السلبية، والسيطرة على الأفكار المزعجة والتفكير الخاطئ ، والتحلي بالثقة بالنفس ، والتواصل بفعالية مع الآخرين ، لاتخاذ الموقف الإيجابي" (داينز، 2006 ، ص 7). فتحلي تلميذ السنة الثالثة ثانوي بالثقة بالنفس ، جوهر النجاح وبداية طريقه سواء في الدراسة أو الحياة عموما ، باعتبارها قيمة تربوية واجتماعية كما " تشكل الثقة بالنفس سبباً رئيسياً في الإبداع والنجاح" (رايان، 2005 ، ص8) ولها مقومات تؤثر في مستواها وتعمل على تعزيزها، وتجعل منها قوة لا يستهان بها في بناء شخصية التلميذ السليمة المتوازنة، من خلال الأفكار التي تجتاح التلميذ للنجاح في امتحان شهادة البكالوريا والتي ترتبط بالانفعالات وهي الشعور بالفرحة والسعادة بالنجاح والتي تترجم بالسلوك في الأداء الجيد لمواجهة قلق الامتحان ، فيتميز التلميذ الواثق من نفسه بثبات انفعالي متوازن و بدافعية إنجازية دراسية مرتفعة، وبامتلاك اتجاهات إيجابية نحو الأداء والتفاعل بشكل جيد مع موقف الامتحان. كما يميل إلى التصرف بطرق مميزة فهو يهتم بالتفوق لذاته بتحديد أهدافه بعناية ،بعد دراسة عدد من الحلول و الاحتمالات للنجاح في كل منها ، وتكون أهدافه متوسطة حتى لا تكون عرضة للفشل أو النجاح السهل. فتخضع قدراته وإمكاناته لهذا التصور فالنجاح بالنسبة للتلميذ هدف سيتطلب بذل الجهد والاجتهاد ومتابعة ذلك، مع تعزيز ثقته بنفسه التي هي بمثابة محرك أساسي لأدائه واجتهاده ، مع توفر قوة تدفعه إلى انجاز الامتحان ،هذا ما نسميها بالدافعية للإنجاز الدراسي ، ومن هذه الأهمية تعد الدافعية للإنجاز الدراسي عاملا مهما في استثارة وتوجيه سلوك التلميذ وتنشيطه في الموقف الامتحاني ، كما تعتبر مكونا أساسيا في تحقيق ثقته بنفسه من خلال ما ينجزه. فتخلق لديه تصورا وطموحا يرغب من خلالهما تحقيق النجاح في دراسته فيبذل قصارى جهده حتى يصل إليه " يدفع التلاميذ إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم ، ولكي يتعلموا بطريقة أسرع ، وينجزوا أعمالهم في وقت أقل من غيرهم " (العنزي ، 2003 ، ص5). ولدافعية الإنجاز الدراسي مظاهر تميزها، وبالرغم من اختلاف العلماء والباحثين في تحديد عدد هذه المظاهر، إلا أنه يمكن القول أن " الجندي وحسن (2005) ، وخليفة (2000) قد اتفقا في دراستهم على مجموعة من مظاهر دافعية الإنجاز وهي المثابرة والتوجه نحو المستقبل ، وحب الاستطلاع ومستوى الطموح المرتفع، والبحث عن التقدير والرغبة في الأداء الأفضل والخوف من الفشل وقلق الاختبار" (أبو هروس و الفرا ، 2010 ، ص 103).

كما يتميزون بالتطلع إلى الأعمال التي تتميز بالتحدي والصعوبة ، وبرغبة كبيرة لتحقيق التفوق وحل المشكلات والأداء الجيد. إلا أنه يجب توفر العوامل المشجعة والمحفزة في المجال المدرسي، كشخصية المعلم، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية وأساليب التقويم ، والاجتماعي من تنشئة أسرية وخبرات حياتية .

ومن خلال ما سبق نجد تداخلا وتكاملا بين قلق الامتحان و الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز الدراسي ، فقلق الامتحان الطبيعي يكون بضبط الدرجة اللازمة لأداء الامتحان ، فيعزز التلميذ ثقته بنفسه لخلق دافعية إنجازية ،تولد استجابة التحدي و المثابرة عند مواجهة الامتحان . وعلى المؤسسة التربوية أن تسعى لتحقيق غاياتها و أهدافها ، في رفع نسبة انجاز التلميذ في امتحان شهادة البكالوريا، بكل ثقة بعيدا عن القلق . يجب أن يتعلم التلميذ مبدأ التمتع بالإنجاح والتفوق و يتجنب الألم ويجعل من الامتحان متعة وليس مصدر قلق وتوتر، وانطلاقا مما سبق ، ونتيجة لأهمية موضوع قلق الامتحان وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الإنجاز الدراسي ، وإضافة إلى قلة الدراسات العربية والمحلية التي ربطت بين هذه المتغيرات مجتمعة ، لذا فالدراسة الحالية ستحاول الكشف عن علاقة قلق الامتحان والثقة بالنفس ودافعية الإنجاز على ضوء المتغير الديموغرافي (الجنس) و المتغير الأكاديمي (التخصص الدراسي) لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

لذا تسعى الباحثة من خلال هذا البحث للإجابة على الأسئلة التالية :

- 1- هل يختلف مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
- 2- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والثقة بالنفس عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية الانجاز الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
- 4- هل توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس ؟
- 5- هل توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي - أدبي) ؟

2- الفرضيات :

- 1- يعاني تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قلق الامتحان بمستويات مختلفة (منخفض - معتدل - مرتفع).
- 2- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والثقة بالنفس عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

3- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية الانجاز الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4- توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للجنس.

5- توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للتخصص الدراسي.

3- أهمية البحث :

أهمية البحث من أهمية متغيراته (قلق الامتحان ، الثقة بالنفس ودافعية الانجاز الدراسي) باعتبارها عوامل مؤثرة على تـمدرس التلميذ ، وفي علاقتها وتأثيرها على أدائه في امتحان شهادة البكالوريا و النجاح فيه . وخاصة لخصوصية المرحلة الثانوية وأهميتها في تكوين توافق التلميذ نفسيا و اجتماعيا .

كما تساهم نتائج هذا البحث في تسليط الضوء على الواقع المدرسي أثناء الامتحانات وما آل إليه من نقشي الكثير من المشكلات التي تحد من أداء التلميذ ، كقلق الامتحان .

ومن ذلك يتم تزويد مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بمعلومات لتسهيل مرافقة التلميذ ، لأداء ايجابي في الامتحان.ولاستحداث برامج إرشادية فعالة لمواجهة مشكلة قلق الامتحان وعلاجه للرفع من نسبة المردود التربوي .

4 - أهداف البحث :

- معرفة مستويات (منخفض-معتدل-مرتفع) قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- الكشف عن العلاقة التي تربط بين قلق الامتحان و الثقة بالنفس عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- الكشف عن العلاقة التي تربط بين قلق الامتحان و دافعية الانجاز الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- الكشف عن الفروق في قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس .
- الكشف عن الفروق في قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي .

5- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث :

5-1- قلق الامتحان

- ساراسون Sarason (1980) بأنه " : تلك الاستجابات الفينومولوجية والفسولوجية والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل " (كفاي وآخرون ، 1990 ، ص 583) .

"حالة انفعالية وجدانية ، تعترى الفرد في الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان ذاته ، و تتسم بالشعور بالتوتر و التهديد ، و الخوف من الامتحان " (بن زعموش و بن عمارة ، 2014 ، ص98).

- إجرائيا :

هو استجابة أفراد عينة الدراسة لمقياس قلق الامتحان لسنباطي وآخرون(2009) بوضع علامة (×) أمام الفقرة وتحت الخانة التي تعبر عن مدى شعورهم بالموقف من تتطبق بدرجة كبيرة جدا، كبيرة ،متوسطة، قليلة ، قليلة جدا. ويعبر عنه بالدرجات العالية التي يحصلوا عليها أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان المستخدم ، و يتوزع على ثلاثة مستويات : المستوى المنخفض(12-30) ، المستوى المعتدل (31-42) ،المستوى المرتفع (43-60) بالنسبة للأبعاد ، في حين المقياس ككل ينقسم كالتالي :المستوى المنخفض (48-120) ، المستوى المعتدل (121-168)،المستوى المرتفع (169-240) و التي تعكس هذه الدرجة قلق الامتحان لديهم .

5-2- الثقة بالنفس

-" بأنها تعني اعتزاز الفرد بذاته، وخلوه من مشاعر الدونية وتقديره المعتدل لذاته وثقته بنفسه ، ويميل الشخص منخفض الثقة بالنفس إلى أن يكون حساساً بنفسه لدرجة تعوقه عن التوافق مع الآخرين، وهو يميل إلى الشعور بالنقيض " (الشرنوبي، 1988، ص 41).

- "شروجر Shrauger الثقة بالنفس بأنها " :إدراك الفرد لكفاءته الذاتية و مهارته وقدرته على التعامل بفعالية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته" (عادل ، 1990 ، ص 5).

- إجرائيا :

هو استجابة أفراد عينة الدراسة لمقياس الثقة بالنفس لشروجر(1990) ،المعرب من طرف عادل عبد الله بوضع علامة (×) أمام الفقرة وتحت الخانة التي تعبر عن مدى شعورهم بالموقف من تتطبق: تماما، بدرجة كبيرة ، إلى حد ما ،لا تتطبق كثيرا ، لا تتطبق إطلاقا ، ويعبر عنه بالدرجات العالية التي يحصلوا عليها

أفراد العينة على مقياس الثقة بالنفس المستخدم ، و يتوزع على ثلاثة مستويات :المستوى المنخفض (0-72) ، المستوى المعتدل (73-120) ،المستوى المرتفع (121-192) و التي تعكس هذه الدرجة الثقة بالنفس لديهم .

5-3- الدافعية للإنجاز الدراسي .

- " فاروق عبد الفتاح موسى (1981) الدافعية للإنجاز بأنها الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح و هو هدف ذاتي ينشط و يوجه السلوك ، و يعتبر من المكونات الهامة للنجاح كما يرتبط إيجابيا بالاستقلال و الثقة بالنفس و يمكن تنميته تجريبيا " (كردي ، 2003 ، ص 116) .

- " بيكر (Peker 1988) أنها منبع الطاقة النفسية الضرورية للتأثير والحركة " (Vianin , 2006 , p 23) - إجرائيا :

هو استجابة أفراد عينة الدراسة لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي لهيرمانز (1970) المعرب من طرف فاروق موسى عبد الفتاح (1987) بوضع علامة (×) أمام الفقرة وتحت الخانة التي تعبر عن مدى شعورهم بالموقف ، ويعبر عنه بالدرجات العالية التي حصلوا عليها أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي المستخدم، ويتوزع على ثلاثة مستويات:المستوى المنخفض (28-65)،المستوى المعتدل (66-93) ،المستوى المرتفع (94-130) و التي تعكس هذه الدرجة الدافعية للإنجاز الدراسي لديهم .

5-4- التخصص الدراسي

ويقصد به التخصص الذي يدرسه التلميذ ، يوجد التخصص الأدبي بشعبتيه آداب و فلسفة و لغات أجنبية ، التخصص العلمي التكنولوجي بشعبه الأربع رياضيات ، تقني رياضي بفروعه الأربعة ،علوم تجريبية ،تسيير و اقتصاد .

6- الدراسات السابقة :

تمثل الدراسات السابقة جهدا علميا و محورا هاما وجب علينا التطرق إليه ، باعتباره استعراض للدراسات التي سبقت وأن تناولت موضوع بحثنا ، في فترة زمنية و مكانية مختلفة ، وذلك للإلمام بمختلف الأبعاد التي تحيط بمتغيرات موضوع محل البحث ، مع الاستفادة منها في تحليل و مناقشة النتائج و اعتمدنا في ذلك على الترتيب الزمني في مختلف البيئات الاجتماعية من عربية و أجنبية و أهم النتائج التي توصلت إليها بمثابة

إشعاع ينير درب الباحثة مع التعقيب عليها من حيث الأهداف و الأدوات المستعملة و المنهج المطبق و العينة المختارة للدراسة .

6-1- : دراسات حول متغير قلق الامتحان :

6-1-1- الدراسات العربية :

وهي الدراسات التي تناولها باحثون محليون في الجزائر و الدول العربية ، وقد ركزنا على الدراسات الأكاديمية والمجلات العلمية المتوفرة في المكتبات الجامعية وعلى شبكة الانترنت التي تمكنا من الاطلاع المباشر عليها

1-دراسة مرسي كمال (1980)

عنوان الدراسة : علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية بالكويت

أهداف الدراسة: تعريف العلاقة بين القلق في المواقف الاختبارية ، ودرجات التحصيل الدراسي .

عينة الدراسة: 370 طالباً من المدرسة الثانوية .

منهج الدراسة : الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس yale ييل للقلق في المواقف الاختبارية، ودرجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، والانكليزية، والرياضيات.

نتائج الدراسة : - وجود فروق دالة إحصائية ، بين متوسطات درجات مرتفعي القلق ومنخفضي القلق ، في تحصيل المواد الدراسية ، لصالح منخفضي القلق.

_ وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات القلق ، والتحصيل الدراسي ، لدى كل من الذكور والإناث " (كامل و الصافي ، 1995 ، ص 291). (جديد ، 2010 ، ص 112) .

2- دراسة شنودة حسب الله بشاي(1983)

عنوان الدراسة : العلاقة بين الاتجاهات الوالديه كما يدركها الأبناء المراهقون و مستوى القلق لديهم .

أهداف الدراسة : التعرف علي دور الاتجاهات الوالديه في إثارة مشاعر القلق لدى المراهقين بتناول عددا من الاتجاهات الوالديه وتشمل التسلط - التفرة - إثارة الألم النفسي - الحماية الزائدة - الإهمال التذبذب -

السواء لدى تلاميذ السنة 1 ثانوي .

عينة الدراسة: 300 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : مقياس الاتجاهات الوالديه كما يدركها الأبناء - اختبار القلق للمراهقين في المقابلات الاكلينكية - اختبار تفهم الموضوع .

نتائج الدراسة :- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاتجاهات الوالديه المتمثلة في التسلط ،التفرقة ،إثارة الألم النفسي ، الحماية الزائدة ، الإهمال ، التذبذب كما يدركها الأبناء المراهقون وسمة القلق لديهم -توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الاتجاهات الوالديه السوية كما يدركها الأبناء المراهقون وسمة القلق لديهم.

-تختلف ديناميات الشخصية لدى الأبناء المراهقون الحاصلين علي اقل درجة في اختبار القلق (بشاي، 1983).

3- دراسة زكريا توفيق أحمد (1986)

عنوان الدراسة : دراسة قلق الامتحان وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة : معرفة العلاقة بين قلق الامتحان و المهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوي بمحافظة الإسماعيلية.

عينة الدراسة : 325 طالبا .

منهج الدراسة :الوصفي .

أدوات الدراسة : مقاييس لقياس قلق الامتحان ، أحدهما لساراسون، والثاني لسبيلبرجر .و مقياس المهارات الدراسية لبراون .

نتائج الدراسة : -توجد علاقة سلبية بين قلق الامتحان ومهارات الدراسة والاستذكار .

- وجود ارتباط سالب ودال بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لكل من البنات و البنين" (زكريا ، 1986 ، ص 150).

4- دراسة موسى أبو زيتون (1988)

عنوان الدراسة : العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة مدارس محافظة أريد

أهداف الدراسة : معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوي

عينة الدراسة : 412 طالبا.

منهج الدراسة : الوصفي الارتباطي .

أدوات الدراسة : مقياس ساراسون المعرب لقلق الاختبار الذي عدله أبو صبحة (1974) والمجموع العام لدرجات الطلبة في الموضوعات الدراسية المقررة في اختبار الثانوية العامة للفصل الأول .

نتائج الدراسة : - وجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام .

- توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى مستوى القلق.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بخصوص الجنس .

- توجد فروق دالة إحصائية بخصوص التخصص ، حيث أن طلبة العلمي كان قلقهم أقل وتحصيلهم أعلى مقارنة بطلبة الأدبي " (أبو زيتون، 1988 ، ص 1) .

5- دراسة عبد العزيز ميهوب الوحش (1991)

عنوان الدراسة : أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الثانوي في الجمهورية اليمنية .

أهداف الدراسة : معرفة أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الثانوية العامة.

عينة الدراسة: 180 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي.

أدوات الدراسة :مقياس قلق الامتحان لسبيبلرجر spielberger (1980)عربه محمد عبد الظاهر الطيب

(1984) ، ودرجات الطلبة في اختبار الشهادة الثانوية العامة.

نتائج الدراسة :- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ذوي القلق المرتفع والطلبة ذوي القلق المنخفض لصالح ذوي القلق المنخفض دون أثر للتخصص .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ذوي القلق المتوسط من جهة وكل من ذوي القلق المرتفع والمنخفض لصالح ذوي القلق المتوسط دون أثر للتخصص " (الوحش، 1991، ص 2 و 3) .

6 - دراسة مرزوق عبد الحميد مرزوق (1993)

عنوان الدراسة :العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي.

أهداف الدراسة : بحث العلاقة بين قلق الامتحان (أحد مكونات الدافعية) والأداء الأكاديمي للتلميذ.

عينة الدراسة: 180 طالبا .

أدوات الدراسة: مقياس مكونات الدافعية الذي أعتمد في تكوينه على بنود دراسات سابقة في هذا المجال ، ونتائج الاختبارات التحصيلية التي يجريها المدرس ، وهي :المشاركة في القسم ، أداء الواجبات المنزلية.

نتائج الدراسة :- وجود علاقة عكسية بين قلق الاختبار والأداء الأكاديمي في القسم .

- عدم ارتباط قلق الامتحان بمكونات الدافعية الأخرى استخدم الإستراتيجية المعرفية للتنظيم الذاتي وهذا يبين أن القلق لا يساعد على استخدام استراتيجيات معرفية مناسبة .

- لا يساهم في تنظيم العمل المدرسي بشكل جيد" (حداد، 2001 ، ص129 و 130) .

7- دراسة علاء جاد الشعراوي (1995)

عنوان الدراسة: عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمصر .

أهداف الدراسة: تعريف العلاقة بين قلق الاختبار، وكل من عادات الاستذكار، والأسلوب المفضل في التعلم عينة الدراسة: 422 طالبا .

منهج الدراسة: الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة: مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس الأسلوب المفضل في التعلم.

نتائج الدراسة :- عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة.

- وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات قلق الاختبار، وكل من عادات الاستذكار، والأسلوب المفضل في التعلم" (رزق، 2004 ، ص 104).

8- دراسة كامل محمد عويضة (1996)

عنوان الدراسة: علاقة قلق الامتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة أريد بالأردن .

أهداف الدراسة: التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصص الأكاديمي.

عينة الدراسة: 292 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة: مقياس سوين لقلق الاختبار من تعريب أبو زينة و الزغل.

نتائج الدراسة :- وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزي للتخصص لصالح التخصص الأدبي " (عويضة ،1996،ص 84).

9- دراسة نصره محمد عبد الحميد جلجل (2001-2002)

عنوان الدراسة :المقارنة بين مستويات قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الثانوية العامة بنظاميه القديم والجديد .

أهداف الدراسة :المقارنة بين مستويات قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الثانوية العامة بنظاميه القديم والجديد ، وتعرف أثر الفرقة الدراسية ونوع الجنس في خفض قلق الامتحان.

عينة الدراسة: 720 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي

أدوات الدراسة :مقياس قلق الامتحان من إعداد سبيلبرجر وتعريب محمد الظاهر الطيب (1984).

نتائج الدراسة :- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على المقياس بين طلبة الثانوية العامة بنظاميه القديم والحديث لصالح النظام الحديث.

- وجود أثر للفرقة الدراسية في خفض قلق الامتحان لصالح طلبة الفرقة الثانية .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في قلق الامتحان لصالح الإناث" (جلجل، 2002 ، ص182).

10-دراسة سعادة ، جودت احمد و زامل ، مجدي علي و أبو زيادة ، إسماعيل (2001)

عنوان الدراسة :أثر بعض المتغيرات النفسية و الديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين خلال انتفاضة الأقصى .

أهداف الدراسة :التعرف إلى أثر بعض المتغيرات النفسية و الديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين خلال انتفاضة الأقصى في ضوء ستة متغيرات هي: الجنس، والتخصص، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، والترتيب الولادي، وحجم الأسرة.

عينة الدراسة : 1800 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي

أدوات الدراسة : تطوير استبانة لقياس مستوى قلق الطلبة من امتحان الثانوية العامة

النتائج - وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند طلبة الثانوية العامة خلال انتفاضة الأقصى وبنسبة (82.8%).

نتائج الدراسة :-وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث ، ولمتغير التخصص ولصالح العلمي، ولحجم العائلة ولصالح العائلة ذات الحجم الكبير، وللترتيب الولادي ولصالح الابن الأخير، ولمستوى تعليم الأب ولصالح المستوى الأساسي، ولمستوى تعليم الأم ولصالح المستوى التعليمي الأمي ثم الأساسي ثم الثانوي"(سعادة و آخرون ، 2004 ، ص181).

11- دراسة أمثال هادي هايف الحويلة و عبد الخالق ، احمد محمد (2002)

عنوان الدراسة :مدى فعالية تمارين الاسترخاء العضلي في تخفيض القلق لدى طالبات الثانوي الكويتيات

أهداف الدراسة : تخفيض القلق لدى عينة من الطلاب من خلال تمارين الاسترخاء العضلي.

عينة الدراسة : 80 طالبة بالمرحلة الثانوية (تجريبية و ضابطة).

أدوات الدراسة : مقياس جامعة الكويت للقلق من إعداد أحمد عبد الخالق.قائمة القلق (مقياس السمة)

لسبيلبرجر وزملائه(1992) وتعريب أحمد عبد الخالق ، مقياس الاسترخاء للحويلة .

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية بين الطالبات على مقياس القلق لدى المجموعة التجريبية قبل

تطبيق البرنامج ، وبعد التطبيق ، لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية تدريبات الاسترخاء العضلي في تخفيض القلق.

- وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس جامعة الكويت للقلق ، وكانت لصالح المجموعة التجريبية" (عبدوني و صياد ، 2013 ، ص 225). (الحويلة ،2002،ص273).

12- دراسة محمد عبد الفتاح شاهين (2004)

عنوان الدراسة : قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل .

أهداف الدراسة:التحقق من مستوى قلق الاختبار لدى هؤلاء الطلبة .

عينة الدراسة :340 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة :مقياس ساراسون لقلق الاختبار .

نتائج الدراسة :ارتفاع مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة"(شاهين،2004 ، ص10).

13- دراسة أحمد محمد جبريل كريم (2005)

عنوان الدراسة : دراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانويات بجمهورية مصر العربية

أهداف الدراسة: قياس مدى شيوع قلق الامتحان لدى طلاب الثانويات و معرفة مستوى شيعه لدى الجنسين و مختلف التخصصات الدراسية (علمي – أدبي).

عينة الدراسة :500 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة :عدة استبيانات.

نتائج الدراسة :- عدم وجود فروق دالة بين الذكور و الإناث رغم ارتفاع متوسطات درجات الإناث عن الذكور .

- عدم وجود فرق بين ذكور التخصص الأدبي ، و إناث التخصص الأدبي .

-عدم وجود فرق بين ذكور التخصص العلمي و إناث التخصص العلمي.

وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ التخصص العلمي ذكور و التخصص الأدبي لصالح تلاميذ التخصص العلمي .

-وجود فروق دالة بين تلميذات التخصص العلمي و التخصص الأدبي " (سيد، 2008، ص 14) .

14- دراسة لبنى جديد (2006 - 2007)

عنوان الدراسة : العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على

التحصيل الدراسي ، دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق .

أهداف الدراسة : التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (المعالجة السطحية - المعالجة العميقة وقلق

الامتحان وتأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي ، و الكشف عن الفروق بين الطلاب مرتفعي و منخفضي

قلق الامتحان ، في درجات أساليب التعلم (المعالجة السطحية - المعالجة العميقة)، ودرجات التحصيل

الدراسي.

عينة الدراسة: 264 طالباً .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : مقياس أساليب المذاكرة ، لـ محمود عبد الحليم منسي، ومقياس قلق الاختبار لـ محمود شعيب.

نتائج الدراسة : - توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب المعالجة العميقة في التعلم، وقلق الامتحان

- عدم وجود ارتباط بين أسلوب المعالجة السطحية كأسلوب تعلم وقلق الامتحان.

- عدم وجود فروق في متوسط درجات أساليب التعلم بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي درجات قلق الامتحان.

- وجود علاقة عكسية بين قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي.

- وجود فروق في درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان ، لصالح منخفضي القلق" (جديد، 2010، ص 93 و 94).

15-دراسة إسعاد عبد العظيم محمد البنا (2006)

عنوان الدراسة : الاغتراب والقلق لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعهم للإنجاز جامعة المنصورة .

أهداف الدراسة : التعرف على الفروق بين الطلبة والطالبات في الدافع للإنجاز وأثر كل من الاغتراب والقلق والتفاعل بينهما على الدافع للإنجاز لدى الطلاب منخفضي الاغتراب ومنخفضي القلق ، و التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي القلق في درجة الشعور بالاغتراب وأبعاده : العزلة ، العجز ، اللامعنى، اللامعيارية والتمرد.

عينة الدراسة : 211 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : مقياس الاغتراب ،القلق ،الدافعية للإنجاز.

نتائج الدراسة : - وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في الدافع للإنجاز .

- تأثير دال لمستوى القلق على الدافع للإنجاز .

- وجود فروقا دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي القلق في الدرجة الكلية للشعور بالاغتراب وأبعاده الثلاثة

: العزلة ، العجز و التمرد" (البنا ،2006، ص 256).

16-دراسة زهية خطر (2001)

عنوان الدراسة : أهمية التداخل بين مركز التحكم و قلق الامتحان للنجاح في امتحان شهادة البكالوريا .
أهداف الدراسة : إعداد وتطبيق برنامج إرشادي جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان شهادة البكالوريا .
عينة الدراسة : 86 طالب وطالبة 3 ثانوي (تجريبية و ضابطة) .
منهج الدراسة : تجريبي .

أدوات الدراسة : المقاييس السيكولوجية ، مقياس مركز التحكم ، مقياس مستوى الانجاز ، مقياس عادات الدراسة ، مقياس قلق الامتحان ،مقياس استراتيجيات المقاومة ، البرنامج الإرشادي و استراتيجيات تحضير وأداء امتحان شهادة البكالوريا .

نتائج الدراسة : الإسهام الايجابي للبرنامج الإرشادي المقدم وتحقيق فعاليته في النجاح في امتحان شهادة البكالوريا حيث تم تعديل وتطوير الأفكار ، وتغيير التصور الخاطئ لامتحان شهادة البكالوريا لدى الطلبة ، رفع الدافعية وتحفيز الطالب للمواجهة ، تقديم الدعم النفسي والمعرفي ، استرجاع الثقة بالنفس ، منح الطلبة فرصة للتعبير والتفريغ الانفعالي " (عبدوني و صياد ، 2013 ، ص 225).

17- دراسة إيمان فضل عبد ربه (2008)

عنوان الدراسة :العلاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظتي درعا و السويداء : دراسة ميدانية.

أهداف الدراسة : معرفة مستوى القلق لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية وذلك لتبيان :

-الفروق الجوهرية في مستوى القلق في هاتين المرحلتين .

-تأثير تقدم العمر (النضج) في هاتين المرحلتين .

-الكشف عن العلاقة المحتملة الوجود بين مستويات القلق والتحصيل الدراسي .

عينة الدراسة 150 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : مقياس القلق من إعداد الباحث ، التحصيل الدراسي كما يحسب بالمعدل التراكمي لطلاب المرحلتين في نصف السنة الأولى .

نتائج الدراسة :- هناك علاقة ارتباطية قوية بين القلق والتحصيل الدراسي ، وهذه العلاقة عكسية فكلما ارتفع مستوى القلق انخفض مستوى التحصيل بين أفراد المجموعتين .

- كلما يكون القلق متوسطا يكون التحصيل مرتفعاً لدى أفراد المجموعتين " (عبد ربه، 2008 ، ص 15).

18-دراسة محمد عبد القادر عبد الغفار (2010)

عنوان الدراسة : قلق الامتحان وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية " دراسة مقارنة.

أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية وتلاميذ الصف الأول في كل من المرحلة الثانوية العامة والثانوية التجارية ، ودراسة الفروق في قلق الامتحان يعزى للتخصص و الجنس .

عينة الدراسة: 219 تلميذا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : مقياس: قلق الامتحان ، الذكاء ، التحصيل الدراسي .

نتائج الدراسة: -وجود علاقة دالة سالبة بين متغيرات التحصيل الدراسي والذكاء وكل من الانفعالية والقلق وقلق الامتحان .

-وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الإعدادية والقلق وقلق الامتحان .

-وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الثانوي التجاري في الانفعالية وقلق الامتحان لصالح التلميذات " (عبد

الغفار، 2010)

19- دراسة نادية بوضياف بن زعموش - سمية بن عمارة (2010-2011)

عنوان الدراسة : الأمراض المزمنة وإدارة ضغوط قلق الامتحان -دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المتمدرسين المصابين بأمراض مزمنة بولاية ورقلة .

أهداف الدراسة : الكشف عن الفروق في إستراتيجيات مواجهة قلق الامتحان للتلاميذ من ذوي الأمراض المزمنة من حيث الجنس بين الذكور والإناث ؛ من حيث المستوى التعليمي المتوسط والثانوي ؛ وكذا الفروق نوع المرض (السكري/أمراض القلب/الفشل الكلوي/الربو/فقر الدم).

عينة الدراسة : 60 تلميذا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : استبيان يقيس إستراتيجيات مواجهة قلق الامتحان عند المتدرسين المصابين بأمراض مزمنة من إعداد الباحثين .

نتائج الدراسة : - توجد فروق دالة في إستراتيجيات مواجهة قلق الامتحان بين المتدرسين ذكورا وإناثا والمصابين بمرض مزمن .

-لا توجد فروق في إستراتيجيات مواجهة قلق الامتحان بين المتدرسين في مرحلة المتوسط والثانوي والمصابين بمرض مزمن .

-لا توجد فروق في إستراتيجيات مواجهة قلق الامتحان بين المتدرسين المصابين بالأمراض المزمنة باختلاف المرض " (بن زعموش - بن عمارة ، 2014 ، ص 97) .

20-دراسة محمد الساسي الشايب - عبد الناصر غربي (2013)

عنوان الدراسة :التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

أهداف الدراسة : الكشف عن نسبة قلق الامتحان عند تلاميذ السنة 1 ثا و عن مدى وجود الفروق بين الجنسين و باختلاف التخصص الدراسي بين التلاميذ الموجهين حسب الرغبة و من لم تحقق لهم الرغبة .
عينة الدراسة: 40 تلميذا .

منهج الدراسة : الوصفي المقارن.

أدوات الدراسة: اختبار قلق الامتحان ل حامد زهران 1999 .

نتائج الدراسة : انخفاض نسبة انتشار الدرجات المرتفعة من قلق الامتحان.

- توجد فروق في درجات قلق الامتحان بين التلاميذ الموجهين للتخصص برغبتهم، والموجهين بغير رغبتهم

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغير الجنس لصالح الإناث

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الامتحان حسب متغير الرغبة في التخصص "

(الشايب و غربي، 2013، ص 269) .

21-دراسة غزال نعيمة - بن زاهي منصور (2014)

عنوان الدراسة : علاقة قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة . جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

أهداف الدراسة : الكشف عن العلاقة الممكنة بين كل من قلق الامتحان والدافعية للإنجاز و تفحص الفروق الممكن قياسها بين كل من الذكور والإناث و التخصص العلمي والأدبي.

عينة الدراسة : 120 طالبا

منهج الدراسة : الوصفي

أدوات الدراسة : استبيان قلق الامتحان لنبيل الزهار واستبيان الدافعية للإنجاز لهرمانز (1971)

نتائج الدراسة :- عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ عينة الدراسة

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتغير كل من الجنس والتخصص الدراسي " (غزال و بن زاهي، 2014 ، ص 399).

22- دراسة محمد أيلاس (2014)

عنوان الدراسة : تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي

أهداف الدراسة : البحث في العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان عند التلميذ المتمدرس بالثالثة ثانوي وكذلك البحث في الفرق بين الذكور والإناث في متغيري قلق الامتحان وتقدير الذات.

عينة الدراسة : 90 تلميذا .

أدوات الدراسة : مقياس قلق الامتحان سبيلبيرجر وآخرون (1980) من إعداد للعربية ليلي عبد الحميد عبد الحافظ (1984) ومقياس تقدير الذات "لكوبر سميث.

نتائج الدراسة :- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات وقلق الامتحان.

- عدم وجود فرق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات و قلق الامتحان " (ايلاس، 2014 ، ص167).

23- دراسة كياس محمد (2016-2017)

عنوان الدراسة : دافعية الإنجاز وعلاقتها بقلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا .

أهداف الدراسة : التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الانجاز لدى تلاميذ شهادة البكالوريا وقلق امتحان والتحصيل الدراسي لديهم.

عينة الدراسة : 50 تلميذا .

منهج الدراسة : الوصفي الإحصائي.

أدوات الدراسة : مقياس دافعية الإنجاز لأطفال والراشدين إعداد عبد اللطيف محمد خليفة و مقياس قلق الاختبار إعداد عمر علي، مصطفى سنباطي ، أحلام عقباوي.

نتائج الدراسة : - وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان

-جود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز و التحصيل الدراسي" (كياس ،2016).

24-دراسة علي محمد و غريب العربي (2017 - 2018)

عنوان الدراسة : قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

أهداف الدراسة : التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس والتخصص العلمي .

منهج الدراسة : المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: 86 تلميذا .

أدوات الدراسة : مقياسين قلق الامتحان من إعداد حامد زهران(1999) و تقدير الذات ل كوبر سميث.

نتائج الدراسة : - وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى التلاميذ عينة الدراسة

- وجود فروق في مستوى قلق الامتحان يعزى لمتغير الجنس والتخصص العلمي.

- عدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات يعزى لمتغير الجنس والتخصص العلمي"(علي و غريب،2017،

ص 76).

6-1-2- الدراسات الأجنبية :

1- دراسة سبيلبرجر Spielbeger (1962)

عنوان الدراسة : معرفة العلاقة بين مستويات القلق والأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوي
أهداف الدراسة: البحث عن العلاقة بين مستويات القلق والأداء الأكاديمي لطلبة الثانوية
عينة الدراسة: 284 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي

أدوات الدراسة : اختبار قلق الامتحان من إعداد الباحث .

نتائج الدراسة :- وجود علاقة ارتباطية بين مستويات القلق والأداء الأكاديمي لطلبة الثانوية " (دمرجيان، 1989 ، ص9) ..

2- دراسة دكتور وآخرون Doctor & al (1969)

عنوان الدراسة : أثر الانزعاج والانفعالية على الأداء .

أهداف الدراسة : معرفة أثر الانزعاج والانفعالية على الأداء عند الطلبة .
عينة الدراسة : 195 طالبا.

منهج الدراسة : الوصفي.

أدوات الدراسة : مقياس قلق الامتحان ببعديه (الانزعاج والانفعال)

نتائج الدراسة : - الانزعاج المرتفع و الحالة الانفعالية يؤدي إلى أداء أكاديمي منخفض " (دمرجيان، 1989 ، ص9) .

3- دراسة ديفنباشر Deffenbacher (1971)

عنوان الدراسة: العلاقة بين قلق الامتحان ببعديه على الأداء .

أهداف الدراسة : معرفة أثر عامل الانزعاج والحالة الانفعالية على الأداء .
عينة الدراسة : 82 طالبا.

منهج الدراسة : الوصفي الارتباطي .

أدوات الدراسة : اختبار الانزعاج والحالة الانفعالية .

نتائج الدراسة : وجود ارتباط سلبي بين الانزعاج والأداء ، وكذلك بين كل من الانزعاج والحالة الانفعالية" (دمرجيان، 1989 ، ص8).

4- دراسة سيثى وسود (Sethi & Sud 1980)

عنوان الدراسة : تأثير قلق الاختبار والذكاء في الإنجاز الأكاديمي لمختلف المناهج المدرسية لدى طالبات المدرسة الثانوية في المملكة المتحدة .

أهداف الدراسة : معرفة مدى تأثير قلق الاختبار على و الذكاء على الإنجاز الأكاديمي وفق درجاتهم في قلق الاختبار وهي: عال، متوسط، منخفض كمتغيرات مستقلة، وثلاثة مستويات ذكاء " عال ، متوسط، منخفض. عينة الدراسة : 88 طالبة .

منهج الدراسة : الوصفي الارتباطي .

أدوات الدراسة : مقياس لقلق الاختبار ، واستخدم اختبار القابليات العقلية العامة .

نتائج الدراسة :- وجود تأثير سلبي رئيسي لقلق الاختبار على الإنجاز وظهر تفاعل بين القلق والذكاء ذو دلالة إحصائية في المواضيع .

- المستوى الأمثل لقلق الاختبار يسهل الإنجاز في شتى مستويات القابلية" (المزوعي ، 2011 ، ص96) .

5- دراسة سويتش: Sewitch (1984)

عنوان الدراسة : العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي .

أهداف الدراسة : تحديد العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي .

عينة الدراسة : 139 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي الارتباطي

أدوات الدراسة : مقياس قلق الامتحان ، ودرجات الطلبة في اختبار حقيقي .

نتائج الدراسة : - درجات طلاب المجموعة المرتفعة كانت أقل بشكل ملحوظ عن تلك التي حصل عليها الطلاب منخفضي قلق الامتحان" (الصافي ، 2002 ، ص 76).

6- دراسة وليام جانس Janice (1996)

عنوان الدراسة : العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي.

أهداف الدراسة : معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي.

عينة الدراسة: 103 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي الارتباطي .

أدوات الدراسة :مقياس قلق الامتحان في بعدية :الاضطرابية والانفعاليةlibert & mourise ليبرت وموريس .
نتائج الدراسة :- الطلاب بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان أداؤهم الأكاديمي منخفض (janice , 1996 , pp156 – 168).

7- دراسة هودق Hodge (1996)

عنوان الدراسة :العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي.

أهداف الدراسة :لتقصي اثر قلق الامتحان لدى الطلبة المتقدمين للشهادة الثانوية العامة باستراليا ، و فحص الفروق بين العينة على متغير الجنس -المستوى التعليمي - الخلفية العرقية .

عينة الدراسة: / .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة :مقياس الامتحان المرتبط بالقلق و انخفاض الروح المعنوية ، استبيان الصحة العامة Goldberg و استبيان المراهقين Friedberg و استبيان الوصف الذاتي Marsh .

نتائج الدراسة :- أن نسبة كبيرة من أفراد العينة مرت بخبرات من القلق و التوتر و الروح المعنوية المنخفضة - التفاعل بين الجنس و المستوى التعليمي والخلفية العرقية واضحا .

-وجود مؤثرات ديمغرافية تؤثر على نسبة القلق كالمستوى الاقتصادي و الاجتماعي و بالثقة بالنفس .

- الطلبة المقدمين على امتحان الثانوية العامة أكثر قلق ممن لا يجتاز هذا الامتحان" (hodge , 1996) .
(سعادة و آخرون ، 2004، ص178).

8-دراسة واشلكا و كاتز Wachelka &Katz (1999)

عنوان الدراسة :مستوى قلق الامتحان و تحسين مستوى الأداء الأكاديمي لكل من طلبة الثانوية العامة و طلبة الكليات ممن يعانون من صعوبات تعليمية .

أهداف الدراسة:تخفيض مستوى قلق الامتحان و تحسين مستوى الأداء الأكاديمي .

عينة الدراسة: طلبة الثانوية .

منهج الدراسة : التجريبي.

أدوات الدراسة :تصميم اختبار قبلي و بعدي لفحص الفعالية السلوكية المعرفية .قائمة قلق الاختيار - مقياس العادات الدراسية و الاتجاهات ، مقياس كوبر سميث للتقدير الذاتي .
نتائج الدراسة:- تحسن ملحوظ و انخفاض في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة الضابطة.
-حدوث انخفاض قلق الاختبار باستخدام الطرق المعرفية و السلوكية "(سعادة و آخرون ، 2004 ، ص 184).

9- دراسة حزيمة و مايليزة Hazhira & Meiliza (2016)

عنوان الدراسة : العلاقة بين الفعالية الذاتية وقلق الامتحان الوطني لدى طلاب المدارس الثانوية باندونيسيا .
أهداف الدراسة : تحليل العلاقة بين الفعالية الذاتية والقلق في الامتحان الوطني في المدارس الثانوية
عينة الدراسة : 102 طالبا.
منهج الدراسة : الوصفي .
أدوات الدراسة :مقياس قلق الامتحان Putri and Qudsyi (2014) و مقياس الفعالية الذاتية Jinks (1999)and Morgan (2016).

نتائج الدراسة :- مستوى قلق الامتحان متوسط في حين مستوى الفعالية الذاتية مرتفع .

- ارتباط سلبي كبير بين الكفاءة الذاتية والقلق.

- توجد علاقة سلبية بين كفاءة الاكتفاء الذاتي والقلق قبل الامتحان الوطني في طلاب المدارس الثانوية.

-الكفاءة الذاتية ينخفض بنسبة 4٪ قبل الامتحان الوطني"(Hazhira & Meiliza ,2016, p 268).

تعقيب على الدراسات السابقة - قلق الامتحان :

قدمت الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية فائدة كبيرة للباحثة ، من حيث القاعدة النظرية الواسعة، ومن حيث الإرشاد إلى الأدوات الملائمة لطبيعة البحث، وقد اتفق البحث الحالي مع الدراسات في بعض النقاط ، واختلفت في أخرى ، ويمكن التعقيب على هذه الدراسات من حيث :

العنوان : تطرقت الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان للموضوع من جوانب مختلفة باعتباره كمتغير مستقل كما في دراسة Janice (1996) و كمتغير تابع كدراسة الشايب - غربي (2012) ، الشعراوي (1995)
و جديد (2006) ، و منها ما بحثت في تأثير قلق الامتحان على متغير آخر ، كدراسات Sethi & Sud (1980)، Doctor & al (1969)

الأهداف : تتوعدت الأهداف بين معرفة مستوى قلق الامتحان كدراسة شريك (2017) إلا أن أغلبية الدراسات بحثت في مدى وجود العلاقة بين متغير قلق الامتحان و غيره من المتغيرات منها دراسة كياس (2016) ، و الوحش(1991) ، و التعرف عن وجود الفروق بين الجنسين و باختلاف التخصصات الدراسية ، و مدى فعالية برنامج إرشادي كدراسة خطار(2001).

العينة : اختلفت العينات من حيث العدد كانت من بين الدراسات التي طبقت على عينة أقل من 100 مفردة بن زعموش-بن عمارة (2010) و الحويلة و عبد الخالق (2002) و أكثر من 100 مفردة كدراسة مرسى (1980) بشاي (1983) و النوع حيث درست أغلب الدراسات الجنسين و المستوى الثانوي .

المنهج : اتفقت غالبية الدراسات حول استخدام المنهج الوصفي التحليلي أو الارتباطي .

الأدوات : تتوعدت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس متغيرات البحث و أغلبها معدة مسبقا و بعض الدراسات قام الباحث بإعدادها كدراسة عبد ربه(1995) كلها قامت بحساب الخصائص السيكومترية من صدق و ثبات .

النتائج: اتفقت نتائج الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة، من حيث التأكيد على وجود علاقة بين متغير قلق الامتحان و غيره كدراسة عبد ربه (1995) هناك علاقة سالبة (عكسية) بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي كدراسات سيثي وسود (1980)،وجود فروق كدراسة جلجل (2001) و دراسة أبو زيتون (1988) و دراسة الوحش(1991) و مستوى قلق الامتحان متوسط كدراسة حزهيرة و مايليزة & Hazhira Meiliza (2016) .

6-2- الثقة بالنفس

6-2-1-الدراسات العربية :

1- دراسة العنزي فريح و الكندري، عبد الله (2004)

عنوان الدراسة : علاقة التحصيل الدراسي بالثقة بالنفس وفقاً للنظام التعليمي المتبع في دولة الكويت

أهداف الدراسة : معرفة علاقة التحصيل الدراسي بالثقة بالنفس وفقاً للنظام التعليمي المتبع في دولة الكويت.

عينة الدراسة : 1410 طالبا .

منهج الدراسة: الوصفي.

أدوات الدراسة : مقياس الثقة بالنفس للباحث،و معدل التحصيل الدراسي من واقع السجلات المدرسية.

نتائج الدراسة:- الطلبة أعلى في مستوى الثقة بالنفس من الطالبات في كل من النظامين التعليميين

- ارتباطاً موجب بين التحصيل الدراسي والثقة بالنفس في نظام الفصلين عند الطلاب والطالبات.

- ظهر ارتباط دال بين المتغيرين في نظام المقررات لدى الذكور فقط.

- طرق التدريس الحديثة تؤدي إلى رفع الثقة بالنفس بينما الطرق التقليدية تترك أثراً سلبياً في بناء الثقة بالنفس لدى الطلب (الحارثي، 2014، ص 37).

2- دراسة وداد بنت أحمد محمد ناصر الوشلي (2007)

عنوان الدراسة : الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة .

أهداف الدراسة : الكشف عن طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية ، والكشف عن الفروق في الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في ضوء بعض المتغيرات (التخصص الدراسي - الصف الدراسي)
عينة الدراسة: 400 طالبة .

أدوات الدراسة : مقياس الثقة بالنفس من إعداد قواسمه والفرح (1996) مقياس قائمة العوامل الكبرى للشخصية أوستا وماكري 1992 وتعريب الأنصاري (1997)
منهج الدراسة :الوصفي الارتباطي .

نتائج الدراسة :-توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس وسمات (الانسياسط - الطيبة - يقظة الضمير).

- وعلاقة ارتباطيه سالبة بين الثقة بالنفس وسمة (العصائية) أما سمة (الصفافوة) فلم تكن هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين هذه السمة والثقة بالنفس لدى الطالبات المتفوقات دراسياً .

-وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي تحصلت عليها الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في الثقة بالنفس وذلك لصالح الطالبات المتفوقات دراسياً .

_ وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي تحصلت عليها الطالبات المتفوقات دراسياً في الثقة بالنفس تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي .

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي تحصلت عليها الطالبات العاديات دراسياً في الثقة بالنفس تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي أدبي و علمي " (الحارثي ، 2014 ، ص 38).

3- دراسة العنزي و العنزي (2011)

عنوان الدراسة : علاقة بين الثقة بالنفس والقدرات الإبداعية والتحصيل الدراسي.

أهداف الدراسة : فحص العلاقة بين الثقة بالنفس والقدرات الإبداعية والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: 289 طالبا .

منهج الدراسة :الوصفي .

أدوات الدراسة : مقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث الثاني , كمقياس الأصالة و الطلاقة من إعداد تورانس

, واختبار الأشكال نموذج (أ) و معدلات التحصيل الدراسي

نتائج الدراسة:- وجود ارتباط بين الثقة بالنفس و التحصيل الدراسي في عينات الذكور والإناث و العينة

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطلاقة و كل من الثقة بالنفس و التحصيل الدراسي .

- وجود علاقة موجبة بين الثقة بالنفس و مستوى التحصيل الدراسي .

-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرات الإبداعية ومستوى التحصيل الدراسي" (الحارثي ، 2014 ،

ص 40).

4- دراسة شفيقة داود (2011-2012)

عنوان الدراسة : العلاقة بين الثقة بالنفس و التوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم

الثانوي بولاية تيزي وزو .

أهداف الدراسة : محاولة إبراز أهمية الثقة بالنفس بالنسبة للتلميذ لمراهق و مدى مساهمتها في تحقيق

التوافق الدراسي

عينة الدراسة : 100 تلميذا

منهج الدراسة : الوصفي الارتباطي.

أدوات الدراسة : مقياس الثقة بالنفس من إعداد سيدني شروجر " ترجمة وتعريب "عادل عبد الله محمد "

و مقياس التوافق الدراسي لـ هنري بورو ترجمة الجندي جباري بلابل .

نتائج الدراسة : - توجد العلاقة بين الثقة بالنفس و التوافق الدراسي" (داود ، 2015، ص114) .

5- دراسة الهادي سراية (2012-2013)

- عنوان الدراسة :** الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- أهداف الدراسة :** العلاقة بين الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفقا لمتغيرين هما الجنس - التخصص الدراسي .
- عينة الدراسة :** 854 تلميذا .
- منهج الدراسة :** الوصفي الارتباطي .
- أدوات الدراسة :** مقياس الثقة بالنفس لـ " سيدني شروجر - مقياس التكيف المدرسي لـ " إعداد الباحث. " - مقياس الدافعية للإنجاز لـ " هرمانز .
- نتائج الدراسة :** - مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع .
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في الثقة بالنفس لصالح الذكور .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين و الأدبيين في الثقة بالنفس (سرايه ، 2014 ، ص 161) .

6- دراسة عبد الله عادل راغب شراب (2013)

- عنوان الدراسة :** فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية القاهرة .
- هدف الدراسة :** التعرف على درجة كلا من الثقة بالنفس و المسؤولية الاجتماعية و التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- عينة الدراسة :** 23 طالبا .
- منهج الدراسة :** التجريبي .
- أدوات الدراسة :** مقياس الثقة بالنفس و برنامج تنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية واستمارة المستوى الاجتماعي الثقافي من إعداد الباحث. و مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد احمد الصمادي وصلاح العثمانة (2003) .
- نتائج الدراسة :** - وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الثقة بالنفس و المسؤولية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق بين القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي في المجموعة التجريبية .
- لا توجد فروق في درجات المجموعة التجريبية في الثقة بالنفس و المسؤولية الاجتماعية بين القياسين البعدي و التتبعي " (شراب ، 2013، ص 5) .

7- دراسة حسن أحمد عوض الحارثي (2014-2015)

عنوان الدراسة : الخدمات الإرشادية و علاقتها بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف .
أهداف الدراسة : التعرف على مستوى الخدمات الإرشادية و الثقة بالنفس لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، و الفروق بين عينة الدراسة في الخدمات تبعا لمتغير السنة الدراسية ، كما بينت الدراسة العلاقة بين الخدمات الإرشادية و الثقة بالنفس .

عينة الدراسة : 750 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : مقياس الخدمات الإرشادية من إعداد الباحث ومقياس الثقة بالنفس من إعداد القواسمة والفرح (1996).

نتائج الدراسة : - وجود الفروق بين متوسطات مستوى الخدمات الإرشادية لدى طلاب المرحلة الثانوية حسب اختلاف السنة الدراسية لصالح طلاب الثالث ثانوي .

- وجود الفروق بين متوسطات مستوى الثقة بالنفس حسب اختلاف السنة الدراسية لصالح طلاب الثالث ثانوي في الجانب النفسي .

- مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة لطلاب المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة.

- مستوى الثقة بالنفس متوسط لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الخدمات الإرشادية المقدمة و الثقة بالنفس " (الحارثي ، 2014، ص أ) .

8- دراسة أحمد يعقوب النور (2014-2015)

عنوان الدراسة : التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس و مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية .

أهداف الدراسة : التعرف على التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس و مستوى الطموح .

عينة الدراسة : 196 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي الارتباطي .

أدوات الدراسة : مقياس الثقة بالنفس إعداد سدني شروجر (1990)، تعريب وتقنين محمد (1997)، مقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة : - وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفوق الأكاديمي وكل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح .

- متغير الثقة بالنفس أسهم بنسبة 24% في تفسير تباين درجات الطلاب في التفوق الأكاديمي، بينما أسهم متغير مستوى الطموح بنسبة 34% في تفسير تباين درجات الطلاب في التفوق الأكاديمي " (النور ، 2014).

9- دراسة عيسى رمانة- تقي الدين فقير (2014-2015)

عنوان الدراسة : دور المعاملة الوالدية في تعزيز الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس ببعض ثانويات مدينة المدية.

أهداف الدراسة : التعرف أنواع أساليب المعاملة الوالدية التي يعتمدها الأولياء حسب تقدير أبنائهم المراهقين و درجة الثقة بالنفس لديهم بدلالة جنسهم .

عينة الدراسة : 165 تلميذا .

منهج الدراسة : المنهج الوصفي (السببي المقارن).

أدوات الدراسة: مقياس المعاملة الوالدية صالح مهدي صالح - أزهار ماجد الربيعي- مقياس الثقة بالنفس سيدني شروجر (1990) و المعرب عادل عبد الله محمد .

نتائج الدراسة :- يوجد اختلاف بين أساليب المعاملة الوالدية التي يعتمدها الأولياء (ديمقراطي، حماية زائدة ، تسلط، إهمال، تذبذب، وذلك حسب تقدير أبنائهم المراهقين.

- توجد فروق بين متوسط درجات الثقة بالنفس لدى المراهقين بدلالة أسلوب المعاملة الوالدية المدرك لصالح الأسلوب الديمقراطي .

- وجود اختلاف بين المراهقين في درجة الثقة بالنفس لديهم بدلالة جنسهم .

- لا توجد فروق بين الجنسين في إدراك المراهقين لأسلوب المعاملة الوالدية "(رمانة وفقير، 2014، ص 217).

10 -دراسة شريك ويزة (2016- 2017)

عنوان الدراسة : الثقة بالنفس و علاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي دراسة ميدانية بولاية البويرة.

أهداف الدراسة : التعرف على مستوى الثقة بالنفس و نوع العلاقة الموجودة بين الثقة بالنفس و الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة ، مع احتمالية وجود فروق إحصائية بين الجنسين في مستوى الثقة بالنفس. **عينة الدراسة:** 120 تلميذا .

منهج الدراسة: الوصفي التحليلي .

أدوات الدراسة: مقياس الثقة بالنفس من إعداد سيدني شروجر " ترجمة وتعريب "عادل عبد الله محمد " ، ومقياس دافعية التعلم لـ يوسف قطامي .

نتائج الدراسة:- مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع .

- وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الثقة بالنفس و دافعية التعلم.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس "(شريك ،2017، ص 167).

11- دراسة أشرف محمد أحمد علي (2016)

عنوان الدراسة : الثقة بالنفس وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم.

أهداف الدراسة : معرفة السمة العامة للثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية وكذلك معرفة العلاقة الارتباطية بين الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الطلاب ومعرفة الفروق في الثقة بالنفس بين الطلاب التي تعزى لمتغير النوع و معرفة التفاعل بين المستوى العمري والنوع على الثقة بالنفس لدى الطلاب. **عينة الدراسة :** 300 طالبا.

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة: مقياس الثقة بالنفس لمحمود شعيب. و مقياس تقدير الذات لرونالد شني و عريه علي محمود شعيب.

نتائج الدراسة :- تميز السمة العامة للثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بالارتفاع.

- توجد علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس بين طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير النوع.
- يوجد تفاعل دال إحصائياً بين المستوى العمري والنوع من حيث (الذكورة والأنوثة) ينعكس على الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية" (علي، 2016، ص 245).

6-2-2- الدراسات الأجنبية :

1 دراسة اندر (1982)

- عنوان الدراسة :** معرفة اثر برنامج التدريب المساعد في نضج الطلبة ونمو ثقتهم .
- أهداف الدراسة :** معرفة اثر برنامج التدريب المساعد في نضج الطلبة ونمو ثقتهم بأنفسهم و التعرف على العلاقة بين قياس النضج والثقة بالنفس .

عينة الدراسة : 382 طالبا.

منهج الدراسة : التجريبي .

- أدوات الدراسة :** تطبيق البرنامج التدريب المساعد - استبيان لقياس الثقة بالنفس استخدام مدرج Erwin
- نتائج الدراسة :** عدم وجود فروق داله إحصائياً في مستوى الطلبة وثقتهم بأنفسهم نتيجة البرنامج المساعد وعدم فاعليتها بالنسبة لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية.
- وجود ارتباط دال بين الأداتين المستخدمتين في قياس النضج والثقة بالنفس بين طلاب المرحلة الثالثة كانت ثقتهم بأنفسهم اكبر من طلاب المرحلة الثانية "(Ender, 1985, p298 – 299) .

2- دراسة ميشيل Michelle (2002)

- عنوان الدراسة :** التفاعل بين الطلاب وهيئة التدريس على الثقة بالنفس"
- أهداف الدراسة:** معرفة اثر التفاعل بين الطلاب وهيئة التدريس على الثقة بالنفس ، والأثر السلبي لتفاعل الطلاب وهيئة التدريس على الثقة بالنفس ، إضافة إلى اثر تفاعل مجموعة من الأقران على الثقة بالنفس.
- عينة الدراسة :** 7440 طالبا.
- منهج الدراسة :** الوصفي الارتباطي .

- نتائج الدراسة :** -وجود علاقات ايجابية بين تفاعل الأقران والثقة بالنفس لدى الطلاب.
- التفاعلات السلبية مع هيئة التدريس تؤثر على الثقة بالنفس لدى الطلاب .
- التفاعلات الايجابية بين الطلاب وهيئة التدريس ساعدت الطلاب بالفعل على زيادة الثقة بالنفس ،

- التفاعلات المتنوعة بين الأقران والتفاعل بين الطلاب وهيئة التدريس قد تلعب دورا رئيسيا في تطوير الثقة بالنفس عند الطلاب" (شُرَاب، 2013 ، ص 62).

3- دراسة تافني و لوش (Tavani and Losh 2003)

عنوان الدراسة : الدافعية والثقة بالنفس والتوقعات كمنبئات للأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية بأمريكا
أهداف الدراسة: التعرف إلى الدافعية والثقة بالنفس والتوقعات كمنبئات للأداء الأكاديمي .
عينة الدراسة : 4012 طالبا.

منهج الدراسة :الوصفي .

أدوات الدراسة : مقياسي الدافعية والثقة بالنفس

نتائج الدراسة: - وجود علاقة موجبة ودالة بين الثقة بالنفس والأداء الأكاديمي للطلاب .

- وجود تأثيرا لمتغير النوع على الثقة بالنفس، حيث كان الذكور أكثر ثقة بالنفس مقارنة بالإناث"

(Tavani and Losh,2003 ,p 141) .

تعقيب على الدراسات السابقة - الثقة بالنفس :

يتضح من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها تبين في متغيراتها الدراسة و مختلفة في أهدافها و العينات التي أجريت عليها الدراسات و تنوع النتائج التي توصلت إليها و الملاحظ أن أغلبها في المجال التعليمي بمختلف مستوياته و بصورة كبيرة في التعليم الثانوي و الجامعي و ذلك لاقترابها مع مستوى عينة دراستها الحالية وتقوم الباحثة بالتعقيب عليها من حيث :

الأهداف : تشترك هذه الدراسات في جزء من هدفها كونها تدرس الثقة بالنفس في متغير من متغيراتها كمستقل مثل دراسة علي (2018) أو تابع كدراسة Tavani and Losh (2003) ، و من الدراسات ما درستها من حيث علاقتها مع متغيرات أخرى مثل متغير التحصيل الدراسي لدى العنزي - الكندري (2004) ، ومن الدراسات ما تميزت بدراسة مدى انتشار الثقة بالنفس لدى عينة دراستها شريك (2017) .

العينة: كان عدد حجم العينة أقل من 100 مفردة كدراسة شراب(2013) في حين تجاوز العدد السابق في باقي الدراسات و كلها في مستوى التعليم الثانوي أما من حيث جنس العينات المستخدمة فقد تنوعت ؛ اغلب الدراسات اشتملت على كلا الجنسين (ذكورا ، إناثا) و منها ما اقتصر على الذكور فقط كما في دراسة

شراب(2013) ، وعلى الإناث فقط كما في دراسة الوشلي(2007) أما الدراسة الحالية كانت العينة من الجنسين .

المنهج: طبق المنهج الوصفي بأنواعه التحليلي و الارتباطي في أغلب الدراسات التي تبحث عن تفسير الواقع و المنهج التجريبي و شبه التجريبي في الدراسات التي تطبق فيها البرامج الإرشادية شراب (2013) و **ender (1982)** و السببي المقارن كدراسة رمانة و فقير (2018).

الأدوات: من الطبيعي أن تخدم أدوات الدراسة هدفها ، فقد استخدمت مقاييس للثقة بالنفس بغض النظر عن صاحبها، إضافة إلى مقاييس أخرى و اختلفت باختلاف الهدف ، ومن الأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسات مقاييس و اختبارات معدة سابقا من طرف باحثين خاصة مقياس الثقة بالنفس **لشروجر** منها دراسة رمانة و فقير(2018) و داود (2011) و سراية (2012) وهو المقياس المستخدم في دراستنا الحالية و الاستفادة من ثبات و صدق المقياس المطبق على البيئة الجزائرية . أو تمت ترجمتها للعربية ونجد استبيانات تم إعدادها من طرف الباحث نفسه سراية (2012) و في كل الحالات تم حساب خصائصها السيكومترية من ثبات و صدق .

النتائج: اختلفت و اتفقت النتائج من دراسة إلى أخرى و هذا ما يميز موضوعات العلوم الإنسانية و كان مستوى الثقة بالنفس مرتفعا كدراسة شريك(2017) و دراسة سراية(2012) ودراسة علي(2016). و متوسط كدراسة الحارثي (2014).

و توصلت دراسات إلى نفي وجود الفروق تعزى للجنس كدراسة و شريك(2017) و تعزى للتخصص الدراسي كدراسة الوشلي (2007) في حين توصلت أخرى إلى تأثيرها على التوافق الدراسي كدراسة داود(2015) ووجود علاقة مع مستوى الطموح كدراسة النور(2014) و علاقتها بالأقران **Michelle (2002)**

أما البرامج الإرشادية فكانت النتيجة مشتركة بينها ، وهي مدى فعالية البرنامج ، و كانت كل البرامج المذكورة ذات فعالية و لصالح المقياس البعدي و العينة التجريبية مما يعني فعالية البرنامج الإرشادي المقترح ، إضافة إلى بعض النتائج الوصفية الأخرى.

6-3- دافعية الإنجاز الدراسي :

6-3-1- الدراسات العربية :

1- دراسة نظام السبع النابلسي (1986)

عنوان الدراسة : علاقة مكونات دافعية الإنجاز بأساليب حل المشكلات.

أهداف الدراسة : في تحديد ما إذا كانت مكونات الإنجاز تنتظم في بنية عاملية محددة، وهل تختلف طبيعة تلك البنية طبقاً لمدخل الحلول ، و تحديد مدى ارتباط الحل التكتيكي والاستراتيجي والأمامي والخلفي بوجود بروفيل متميز لمكونات الإنجاز لدى عينة الدراسة.

عينة الدراسة : 180 طالباً .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : بطارية اختبارات في دافعية الإنجاز، وقائمة من ثلاث مشكلات خاصة بأسلوب حل المشكلات ونمط التفكير التكتيكي والاستراتيجي.

نتائج الدراسة: - وجود اختلاف بين مكونات دافعية الإنجاز كعوامل طبقاً لأسلوب حل المشكلات.

- وجود اختلاف بين مكونات دافعية الإنجاز طبقاً لنمط التفكير .

- عدم تطابق مكونات دافعية الإنجاز كعوامل بالنسبة لأسلوب حل المشكلة .

- وجود بروفيل خصائص إنجاز مميز لنمط التفكير بنوعيه ولأسلوب حل المشكلات.

- اختلاف مكونات الإنجاز كعوامل طبقاً لأسلوب حل المشكلات.

- وجود تفاعل دال بين مدخلات حل المشكلات ونمط التفكير في التأثير على بعض اختبارات دافعية الإنجاز " (النابلسي، 1993، ص 38) .

2- دراسة نوال عبد الرحيم عيسى الحميضان (1998)

عنوان الدراسة : دافعية الإنجاز الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات في الصف الثاني ثانوي بالسعودية .

أهداف الدراسة : الكشف عن وجود علاقة بين دافعية الإنجاز الدراسي و بتقدير الذات و وجود الفروق التي تعزى للتخصص الدراسي ومستوى تعليم الأب .

عينة الدراسة : 300 طالباً .

منهج الدراسة : وصفي .

- أدوات الدراسة : - مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد الحامد .
- نتائج الدراسة : - وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز الدراسي وتقدير الذات .
- طالبات القسم العلمي أكثر دافعية للإنجاز من طالبات القسم الأدبي.
- يوجد تفاعل دال إحصائياً لأثر متغير التخصص ومستوى تعليم الأب في الدافعية للإنجاز الدراسي" (بن فروج ، 2015 ، ص17)،(الحميضان ، 1998).

3- دراسة نبيل محمد الفحل (1999)

- عنوان الدراسة : دافعية الانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي .
- أهداف الدراسة : التعرف على مدى دافعية الانجاز لدى كل من الطلاب المتفوقين والعاديين وكذلك التعرف على الفروق بينهم.
- عينة الدراسة : 60 طالبة .
- منهج الدراسة :المقارن .
- أدوات الدراسة : استخدم الباحث استمارة جمع البيانات العامة واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهرمانز تعريب عبد الفتاح موسى .
- نتائج الدراسة: - وجود فروق بين متوسط الدرجات مجموعة المتفوقين
- عدم وجود فروق بين متوسط درجات مجموعة الطلاب العاديين و الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الانجاز
- وجود فروق بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وبين متوسطات و درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الانجاز" (بني يونس، 2009 ، ص 138) .

4- دراسة صالح عبد السميع باشا (2000)

- عنوان الدراسة :أثر دافع الانجاز وتقدير الذات والتخصص في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة الإحساء بالسعودية .
- أهداف الدراسة : معرفة العلاقة بين كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي و التعرف على

- أهم الفروق بين الطالب (علمي/أدبي) في مستوى دافع للإنجاز ومستوى تقدير الذات (مرتفع/منخفض)، التعرف على تأثير كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتخصص في التحصيل الدراسي .
- عينة الدراسة: 420 طالبا.
- منهج الدراسة : الوصفي .
- أدوات الدراسة : - اختبار الدافع للإنجاز لراشدين والأطفال لفاروق عبد الفتاح موسى(1981)، واختيار تقدير الذات للمراهقين والراشدين لعادل عبد الله (1991) .
- نتائج هذه الدراسة: - وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي.
- وجود فروق دالة إحصائية بين الطالب (علمي، أدبي) في مستوى دافع الانجاز (مرتفع ، منخفض) ومستوى تقدير الذات (مرتفع، منخفض) لصالح الطالب في القسم العلمي المرتفعين في دافع الانجاز وتقدير الذات في مستوى التحصيل الدراسي "(باشا، 2000، ص29).
- 5-دراسة شواشرة عاطف حسن (2004)
- عنوان الدراسة : اختبار نموذجي سببي للقدرة على حل المشكلات .
- أهداف الدراسة : الكشف عن العلاقات الارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومتغيرات دافعية الإنجاز والسعة العقلية والتفكير الناقد والسرعة المعرفية.
- عينة الدراسة: 738 طالبا .
- منهج الدراسة :وصفي ارتباطي.
- أدوات الدراسة : اختبار واطسون للتفكير الناقد ، اختبار دافعية الإنجاز للريماوي ، اختبار السعة العقلية لجان باسكاليني، اختبائي السرعة المعرفية والقدرة على حل المشكلات من إعداد الباحث.
- نتائج الدراسة: - قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الخمسة التي تضمنها النموذج السببي دالة إحصائية.(شواشرة ، 2004).
- 6- دراسة نزييم صرداوي (2004-2005)
- عنوان الدراسة : دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي
- أهداف الدراسة : فحص العلاقة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والفروق بين الجنسين في دافع الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

عينة الدراسة : 300 تلميذا.

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : اختبار دافع الانجاز للأطفال والراشدين لهرمانز (HERMANS,1970) - مقياس تقدير الذات لعبد الرحمان صالح الأزرق .

نتائج الدراسة : - وجود علاقة موجبة دالة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي.

- وجود فروق دالة في كل من دافع للإنجاز وتقدير الذات بين المتفوقين و المتأخرين دراسيا

- وعدم وجود فروق دالة في كل من دافع للإنجاز وتقدير الذات بين الجنسين " (صرداوي ، 2011 ، ص 300).

7- دراسة خويلد أسماء (2005)

عنوان الدراسة : الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي التخصص عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي بورقلة

أهداف الدراسة : هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين رغبتهم و دافعتهم للإنجاز باختلاف الجنس

عينة الدراسة : 2079 تلميذا

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : اختبار الدافعية للإنجاز لهرمانز و عدله و كيفه على البيئة العربية فاروق عبد الفتاح موسى.

نتائج الدراسة : -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث الموجهين برغبة في دافعتهم للإنجاز

لصالح الإناث .

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث الموجهين بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز لصالح

الذكور أما بالنسبة لمتغير دافعية الإنجاز تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الفئتين من التلاميذ

باختلاف التخصص الدراسي " (خويلد، 2005 ، ص 4) .

8- دراسة العلي، وسحلول (2006)

عنوان الدراسة : العلاقة بين فاعلية الذات و دافعية الانجاز و أثرهما على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة

الثانوية بمدينة صنعاء .

أهداف الدراسة :الكشف العلاقة بين فاعلية الذات و دافعية الانجاز و أثرهما على التحصيل الأكاديمي .

عينة الدراسة :1025 طالبا.

منهج الدراسة : المسح الاجتماعي .

أدوات الدراسة : مقياس فاعلية الذات العامة لشفارتسر - مقياس دافع الانجاز .

نتائج الدراسة : - وجوب علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين فاعلية الذات و دافعية الانجاز .

-وجود فرق دالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي يعزى لمستويات الدافعية للانجاز لصالح ذوي الدافعية الانجاز المرتفعة.

- عدم وجود فرق دالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي يعزى إلى مستويات فاعلية الذات أو إلى التفاعل بين فاعلية الذات و دافعية الانجاز" (الشهري ،2014، ص 30).

9- دراسة شواشرة عاطف حسن(2007)

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي .

أهداف الدراسة : معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي .

عينة الدراسة :دراسة حالة .

المنهج : التجريبي .

أدوات الدراسة : برنامجا إرشاديا تربويا لزيادة دافعية الإنجاز .

نتائج الدراسة : -الطالب يعاني من تدني دافعية الإنجاز ، والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات.

-البرنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلا في إثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي" (شواشرة ،2007).

10- دراسة العرفاوي ذهبية (2008-2009)

عنوان الدراسة : أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أهداف الدراسة : معرفة ما إذا كان التوجيه المدرسي في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في استثارة دافعية الإنجاز عند التلاميذ في مختلف الشعب و التخصصات ، و بالتالي تحقيق النشاط و العمل أو عدم تحقيقه و

إلى معرفة النتائج التي يتلقاها التلميذ في حياته الدراسية في حالة التوجيه غير الصحيح ، وتهدف أيضا إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز .

عينة الدراسة : 231 تلميذا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : مقياس الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين . الذي أعده في الأصل هيرمانز سنة 1970 ، وترجمه إلى العربية فاروق عبد الفتاح موسى .

نتائج الدراسة :- التوجيه القائم على رغبة التلميذ لا يؤثر إيجابا على دافعيته للإنجاز .

-دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية ليست أفضل من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية .

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين "(العرفاوي،2008).

11- دراسة السيد مصطفى السنباطي -عمر إسماعيل علي - أحلام عبد السميع العقبوي (2009)

عنوان الدراسة ّ: دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب الثانوية

أهداف الدراسة : محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز وقلق الاختبار، وبين دافع الإنجاز والثقة بالنفس، معرفة مدى وجود فروق بين الذكور و الإناث في دافع الإنجاز و قلق الاختبار و الثقة بالنفس .

عينة الدراسة : 600 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : اختبار الدافع للإنجاز لفاروق عبد الفتاح موسى، ومقياس الثقة بالنفس المعرب لعادل عبد الله ، ومقياس قلق الاختبار إعداد الباحثين .

نتائج الدراسة :- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز و قلق الاختبار و بين الدافع للإنجاز و الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

-وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في الدافع للإنجاز و الثقة بالنفس لصالح الإناث.

-وجود فروق بين متوسطي درجات بين الجنسين في قلق الامتحان "(السنباطي وآخرون،2009، ص 2).

12-دراسة نهلة الطيب بابكر (2010)

عنوان الدراسة : الدافعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

أهداف الدراسة: التعرف علي علاقة الدافعية بالتحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في المرحلة الثانوية .

عينة الدراسة 350 : طالبا .

منهج الدراسة: وصفي .

أدوات الدراسة: استبانة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي .

نتائج الدراسة: - : تأثير عناصر الدافعية في التحصيل الدراسي ، حيث وجدت علاقة سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي .

- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تؤثر سلبا علي التحصيل الدراسي لدى الطالب .

- تربية الدافعية لدي المتعلم تشارك في رفع درجة تحصيله الدراسي .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطالب ذوي الدافعية المتدنية علي التحصيل الدراسي

- يوجد تأثير لتنويع الوسائل التعليمية والتربوية في رفع معدلات التحصيل الدراسي "(آدم،2015، ص 31و32).

13- دراسة خالد شبلي (2010 - 2011)

عنوان الدراسة : دافعية الانجاز و علاقتها بمستوى إتقان المهارات العملية - دراسة ميدانية على عينة من طلاب الثانويات الصناعية في محافظتي دمشق و ريف دمشق .

أهداف الدراسة : معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى إتقان المهارات العملية و العلاقة بين درجات التحصيل الدراسي ومستوى إتقان المهارات العملية مع التعرف الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز تبعًا لمتغير الجنس، التخصص العلمي ، السنة الدراسية و مكان الإقامة.

عينة الدراسة : 579 طالبًا .

منهج الدراسة :الوصفي الارتباطي .

أدوات الدراسة : مقياس دافعية الإنجاز لهرمانز (Herrmans) وقام بتعريبه الباحث فاروق عبد الفتاح موسى(1981)

نتائج الدراسة :- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ومستوى إتقان المهارات العملية في المحور المعرفي .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير (الجنس التخصص العلمي السنة الدراسية مكان الإقامة" (شبلي، 2010).

14- دراسة غزال نعيمة - بن زاهي منصور (2013-2014)

عنوان الدراسة : علاقته قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة .

أهداف الدراسة : معرفة مستوى دافع الإنجاز الدراسي و مستوى القلق الاختبار لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي و علاقة دافع الإنجاز بقلق الاختبار لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي و معرفة الفروق بين الجنسين و التخصص في الدافعية للإنجاز .

عينة الدراسة : 120 طالبا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : بناء استبيانين قلق الامتحان و الدافعية للإنجاز من طرف الباحثين .

نتائج الدراسة : -عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ عينة الدراسة .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ عينة الدراسة تبعاً لمتغير كل من الجنس والتخصص" (غزال - بن زاهي، 2014 ، ص 399).

15- دراسة محمد الطاهر طعبل - عبد العزيز خميس (2013-2014)

عنوان الدراسة : علاقة مفهوم الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام

و التكنولوجيا دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة .

أهداف الدراسة : الكشف عن وجود علاقة مفهوم الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة : 489 تلميذا .

منهج الدراسة : الوصفي.

نتائج الدراسة : - عدم وجود فروق بين الذكور تخصص آداب و علمي .

- وجود فروق بين الإناث تخصص آداب والذكور تخصص علوم في مستوى الدافعية للإنجاز .

- عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز .

- المستوى المنخفض في الدافعية" (طعبل و خميس، 2013).

16- دراسة شتوان حاج - بوقصارة منصور (2015-2016)

عنوان الدراسة : علاقة مستوى الطموح بالانجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي .

أهداف الدراسة : معرفة العلاقة الموجودة بين مستوى الطموح الدراسي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

عينة الدراسة: 283 تلميذا .

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الدين أبو ناهية.

نتائج الدراسة :- عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائية في بعدي الطموح الأكاديمي ، بعد العقبات الأسرية ، وبعد العقبات المادية.

- وجود فروق جنسية دالة في بعدي الطموح الأكاديمي ، بعد العقبات المدرسية ، وبعد العقبات الدراسية .

- وجود فروق جنسية دالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أبعاد الطموح الأكاديمي والانجاز الأكاديمي لدى كل الذكور و الإناث "(شتوان - بوقصارة ، 2017 ، ص 2) .

17- دراسة بن فروج هشام - محمد بوفاتح (2015-2016)

عنوان الدراسة : دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الأغواط.

أهداف الدراسة : التعرف على علاقة دافعية الإنجاز بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

عينة الدراسة : 94 تلميذا.

منهج الدراسة : الوصفي.

أدوات الدراسة : اختبار دافع الإنجاز للأطفال والراشدين لهرمانز Hermans ومقياس فاعلية الذات إعداد "نادية سراج جان"

نتائج الدراسة : - وجود علاقة دالة بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات .

- وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز .

- عدم وجود الفروق في دافعية الإنجاز، تعزى للتخصص الدراسي.

- عدم وجود فروق في فاعلية الذات، تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي" (بن فروج - بوفاتح ، 2017 ، ص 125) .

18-دراسة سامية فتح الرحمن ادم (2015)

عنوان الدراسة: دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة السودانية في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية بمدينة ود مدني.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة لمعرفة دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة السودانية وعلاقتها بمتغيرات (النوع المستوي - الأكاديمي التخصص. **عينة الدراسة:** 60 طالباً.

منهج الدراسة: وصفي.

أدوات الدراسة: مقياس دافعية الإنجاز لمهيد محمد - المتوكل.

نتائج الدراسة :- توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة السودانية .

-توجد علاقة طردية موجبة ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز نحو التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة السودانية تبعاً للنوع لصالح الذكور .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز نحو التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة السودانية تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي للطلاب (مرتفع متوسط منخفض) لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر (مرتفع).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز نحو التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة السودانية تعزى لمتغير تخصص الطالب (أدبي - علمي) لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر علمي" (أدم ، 2015، ص ح) .

19- دراسة كياس محمد (2016-2017)

عنوان الدراسة : دافعية الإنجاز وعلاقتها بقلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا سعيدة .

أهداف الدراسة : البحث عن وجود علاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان و بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان و التحصيل الدراسي.

منهج الدراسة : الوصفي الإحصائي.

عينة الدراسة : 50 تلميذ الثالثة ثانوي .

أدوات الدراسة : مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين عبد اللطيف محمد خليفة ب-مقياس قلق اختبار إعداد الباحثين عمر علي ،مصطفى سنباطي، أحلام عقباوي).

نتائج الدراسة : - وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان .

-وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي.

- وجود علاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي "(كياس،2016).

6-3-2-الدراسات الأجنبية :

1- دراسة ايلاس - أتان (1982)

عنوان الدراسة: العلاقة بن دافعية الإنجاز وأداء التلاميذ في اختبارات التقييم الخمسة في مدارس سيلنغور .

أهداف الدراسة: معرفة هل هناك علاقة بن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ وأدائهم ، ومعرفة أثر المتغيرات الحالة السوسيواقتصادية، الذكاء، مكان السكن، محيط المدرسة،تشجيع الوالدين.

عينة الدراسة : 85 طالبا.

منهج الدراسة : الوصفي الارتباطي .

أدوات الدراسة : اختبار تفهم الموضوع ، اختبار انجاز الأطفال ، اختبار الذكاء رافنس ، المقابلة .

نتائج الدراسة : - هناك علاقة ارتباطية ذات دالة مرتفعة بن دافعية الإنجاز والأداء في اختبار التقييم الخمسة وذلك من خلال التعابير التي توحى بمعايير الامتياز مثل TAT من خلال اختبار تفهم الموضوع الحاجة إلى الامتياز والتنافس...الخ.

- توجد علاقة ايجابية بين دافعية الإنجاز والأداء ي ظل كون الحالة السوسيو اقتصادية جيدة.

-هناك علاقة ذات دلالة بين محيط المدرسة والأداء ودافعية الإنجاز لدى الأطفال.

-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مكان السكن والأداء ودافعية الإنجاز لدى الأطفال.

2- دراسة جوزاف Joseph (1994)

عنوان الدراسة : استقصاء أثر دافعية الإنجاز في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في نيجيريا.

أهداف الدراسة: التعرف على أثر دافعية الإنجاز في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في نيجيريا.

عينة الدراسة: 164 طالبا.

منهج الدراسة : الوصفي .

أدوات الدراسة : مقياس دافعية الانجاز لباكي Bkier .

نتائج الدراسة : الطالب ذو دافعية الإنجاز العالية لديه تحصيل مرتفع" (Joseph,1994,p 695) .

3- دراسة روبنسون robinson (2001)

عنوان الدراسة : دافعية الانجاز لدى تلاميذ مرتفعي ومنخفضي دافعية الانجاز في التحصيل الدراسي .

أهداف الدراسة : التعرف على دافعية الانجاز لدى تلاميذ الأمريكيين الأفارقة ومعرفة الفروق بين الطالب مرتفعي ومنخفضي دافعية الانجاز في التحصيل الدراسي وطبيعة العلاقة بين الدافعية الانجاز والمستوى الاقتصادي ،الاجتماعي للتلاميذ ،اختلاف دافعية الانجاز باختلاف النوع .
عينة الدراسة: 277 تلميذا .

منهج الدراسة: الوصفي .

أدوات الدراسة : قائمة دافعية الانجاز شولتز schultz ودرجات الطالب في نهاية العام كمؤشر للتحصيل
نتائج الدراسة:- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي.
- وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في دافعية الانجاز لصالح الطالبات" (الطيب و رشوان ،2000، ص220) .

تعقيب على الدراسات السابقة- الدافعية للانجاز الدراسي :

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي أجريت حول الدافعية للانجاز في المجال الدراسي ، وما توفر لنا من دراسات خاصة في بيئتنا العربية والأجنبية فكانت من حيث :

العنوان : تمت دراسة الدافعية للانجاز كمتغير مستقل كدراسة صرداوي(2004) ،بن فروج (2015)،
وكمتغير تابع كدراسة شتوان(2015)

الأهداف :أغلب الدراسات هدفت لدراسة العلاقة بين الدافعية للانجاز و متغيرات أخرى أو دراسة التأثير كدراسة Joseph(1994) مع البحث عن الفروق لمختلف المتغيرات كدراسة آدم(2015).

العينة: ركزت معظمها في اختيارها لأفراد عينة الدراسة على المستوى الثانوي ، وعدد أفرادها يفوق 100 فرد، إلا في دراسة الحالة عند شواشوة (2004) وخصت العينة الجنسين باستثناء دراسة

الفحل(1999)وسالم(2009) التي كانت على الإناث فقط و فقد تباينت مجتمعات البحث والعينات بناء على المجال المكاني والزمني لكل دراسة .

المنهج: اغلب المناهج المستخدمة هي الوصفية بنوعها التحليلي والارتباطي ، أما في البرامج الإرشادية استخدم المنهج التجريبي أو شبه التجريبي **شواشوة (2004)** ، أما في دراسة **الفحل(1999)** استخدم المنهج المقارن و **دراسة العلي، وسحلول (2006)** (المسح الاجتماعي، وهذا الاختيار يعود إلى طبيعة الفرضيات .
الأدوات: وقد تنوعت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات فمنها من إعداد الباحث شخصيا و هناك من اعتمد على مقاييس جاهزة كدراسة **النايلسي(1986)**، كما نجد استعمال واسع لمقياس الدافعية للإنجاز لهرمانز المعتمد في الدراسة الحالية كدراسة **صرداوي(2004)** **بن فروج (2015)** و **خويلد (2005)** .

النتائج : فقد دلت معظم الدراسات على وجود علاقة إرتباطية دالة وموجبة بين دافعية الإنجاز كمتغير مستقل أو تابع كدراسة **كياس (2016)** و **باشا(2000)** ، مع ظهور فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز باختلاف الجنس **خويلد (2005)**، **بن فروج (2015)** **الطواب(1990)** ، وجود فروق تعزى للتخصص الدراسي كدراسة **باشا(2000)** وانعدام هذه الفروق كما في دراسة **خويلد(2005)** و **مجممي (2006)** .

6-4- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

من خلال عرضنا للدراسات السابقة على المستوى العربي والأجنبي لمتغيرات البحث واعتمدنا على الفئة العمرية المتمدرسة في المرحلة الثانوية ، واختير المنهج الوصفي كأغلب الدراسات والعينة أكثر من 100 مفردة ، حيث تعتبر هذه الدراسة امتداد للدراسات السابقة ، وتختلف عنها في كونها جمعت بين ثلاثة متغيرات، لم يسبق دراستها سابقا بكتب على حد علم الباحثة، ماعدا دراسة **السنباطي وآخرون (2009)** لاحظنا تباين في النتائج مرة و اتفاق مرة أخرى ، مع البحث وتبقى دائما النتائج نسبية لخصوصية وضوعها وبيئة تطبيقها ، وتتم الاستفادة منها في التعرف على موضوعنا ، وفي مناقشة ما توصلنا إليه من نتائج .

الفصل الثاني : قلق الامتحان

تمهيد

- 1-تعريف قلق الامتحان
- 2-نظريات قلق الامتحان
- 3-أنواع قلق الامتحان و مستوياته
- 4- مكونات قلق الامتحان و أعراضه
- 5- أسباب قلق الامتحان
- 6- أساليب الحد من قلق الامتحان
- 7- امتحان البكالوريا كمصدر قلق التلميذ.

خلاصة

الفصل الثاني : قلق الامتحان Anxiété d'examen

تمهيد :

أصبحت نتائج التلاميذ في الامتحانات الرسمية المؤشر الهام، لتحديد مستقبلهم الدراسي و تقييم مخرجات التعليم ، وكأن مستقبل و تقدم الأجيال يعتمد بطريقة مباشرة على المعدلات التي يحصلون عليها ، ولأهمية المبالغ فيها أصبح القلق عنواناً صاحب امتحان شهادة البكالوريا، فيمر تلميذ السنة الثالثة ثانوي بحالة نفسية انفعالية تتشأ عن خوفه من الفشل أو من عدم الحصول على نتيجة مرضية لانتظار الأهل والأساتذة ، لذا اتجهت بعض الدراسات النفسية والتربوية للاهتمام بهذا النوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان بمختلف المستويات حيث يكون ميسرا ومحفزا في الحالة المتوسطة ومعرقلا إذا انخفض أو ارتفع أكثر من المعقول مما يستوجب مرافقة هذا التلميذ لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا بكل أمان ونجاح .

تناولنا في هذا الفصل قلق الامتحان وأهم التعاريف الذي أوردت فيه ، والنظريات التي تدارست هذا المتغير وعرضنا أنواع قلق الامتحان ومستوياته ، مع توضيح مكوناته ومظاهره ، وأهم الإجراءات الواجب اتخاذها للحد منه وأخيرا امتحان شهادة البكالوريا كمصدر لقلق الامتحان .

1 - تعريف قلق الامتحان

1-1- لغة :

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

1-2- اصطلاحا :

عرف الباحثين قلق الامتحان على أنه :

- " حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها مواقف تهديدية للشخصية مصحوبة بتوتر و تحفز وحدة انفعالية وانفعالات عقلية تتداخل مع التركيز المطلوب في الامتحان الذي يؤثر سلبا على المهام العقلية والمعرفية في مواقف الامتحان " (Spielberg , 1980 , p1) .

- " هو حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر فيها الطالب خلال الاختبار ، و تنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر " (الريحاني ، 1982، ص 53) .

- "الزيادة في درجة التوتر، أو الخوف من أداء الاختبار ، وما يصاحب ذلك من اضطراب في النواحي العاطفية ، والمعرفية ، والفسولوجية" (شعيب، 1988 ، ص 95) .

- "عرفه دوسيك Dusek (1980) بأنه شعور غير سار ، أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة . وتلك الحالة الانفعالية يختبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى " (مغاوري ، 1991، ص 95) .

- "وعرفته الجاللي (1989) بأنه حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ، ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه ، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان أو تذكره لها أو استثارة خبراته للمواقف الاختبارية ، أما عبد الخالق (1987) يراه أنه " نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات " (دوكم ، 1996، ص 10) .

- "قلق الامتحان هو حالة من القلق والتوتر أو عدم الراحة التي تأتي من توقع الخطر ، الذي لا يتم التعرف على مصدره دائماً بوعي وبشكل أكثر تحديدا ، يتكون قلق الامتحان من مشاعر ذاتية وأفكار وتفعيل فسيولوجي مثل الزيادة ضغط الدم والاستجابات الجسدية والسلوكية مثل الأرق . وهو إشارة ، رد فعل لخطر حقيقي أو متخيل" (Beaucage , 1997,p 2) .

- "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال ، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل ، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها ، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان ، وكانت استجابته غير متزنة " (الشوريجي و دانيال ، 2001 ، ص 209) .

- "أما بالنسبة لسبيلبرجر -spielberger قلق الامتحان هو الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر والخوف من الامتحانات وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي المعرفية ، النفسية ،الفزيولوجية والاجتماعية "(الجبوري ، 2006 ، ص10) .
- "قلق الامتحان بناء متعدد الأبعاد يتألف من استجابات سلوكية عاطفية وفيزيولوجية و معرفية على حسب حالة نوع الموقف التي تؤدي إلى نتائج سلبية محتملة"(Mowbray , 2012 , p 142) .
- "إن قلق الامتحان ما هو إلا حالة انفعالية تظهر أعراض فسيولوجية واستجابات سلوكية عند تؤثر سلباً، الطالب قبل الامتحان على عملياته العقلية" (Embse & al ,2013,p2) .

التعليق على التعاريف :

من خلال التعاريف السابقة يتضح اختلاف وجهات النظر ، حيث لم يجمع الباحثين على تعريف شامل لقلق الامتحان ، إلا أن القاسم المشترك بينهم هو أنه حالة انفعالية نفسية تتميز بالخوف والهم والارتباك تجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم كالامتحانات كتعريف دوكم (1996) ، الشوريجي ودانيال (2001) الجبوري (2006) ،والتي تعتبر مصدرا مهددا لسلامة وأمن التلميذ **Beaucage** (1997) ، **Spielberger** (1980) ، الذي يتوقع من خلاله الخطر و اللأمن النفسي ويكون مصحوبا بمظاهر جسمية وانفعالية واضطراب في الجوانب المعرفية العقلية الجبوري (2006)، شعيب (1988) **Mowbray** (2012) ،مغاوري (1991) ، **Embse & al** (2013) ويصاحبه أعراض جسدية ، **Beaucage** (1997) والتي يؤثر سلبا على أداء التلميذ في الامتحان الشوريجي ودانيال (2001) والريحاني (1982) .

ومن خلال ما سبق عرضه ، تعرف الباحثة قلق الامتحان بأنه حالة نفسية انفعالية تصيب التلميذ بسبب موقف امتحاني الذي يعتبره مصدرا لتهديد أمنه وزعزعة ثقته بنفسه ، فيصاحبه استجابة سلوكية تترجم من خلال تغيرات نفسية ، جسدية ومعرفية قد يؤدي به إلى الرسوب وسوء الأداء في الامتحان .

2- نظريات قلق الامتحان :

حاولت بعض النظريات تفسير قلق الامتحان فتناولته انطلاقاً من مبادئها ، لمعرفة تأثيره على مستوى أداء التلميذ وانجازه الدراسي.

2-1- نظرية التداخل:

قامت النظرية بصفة أساسية على نموذج التداخل حيث نظرت إلى قلق الامتحان على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الأداء داخل مواقف الامتحانات كالانشغال بالتفكير في النجاح أو ترك الدراسة ، مما يخلق عدم ثقة التلميذ في قدراته فيبذل طاقته في الانشغال بكفاءته التي تمنعه من التفكير السليم في أسئلة الامتحان.

وتوصلت "بحوث ماندلر وساراسون (Mandler & Sarason, 1952)، حول قلق الامتحان ، 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 الطيب في الموقف الاختباري" (الهواري والشناوي ، 1987 ، ص 175). وأن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء فيها قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه . " إذ يرى واين Wine أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالباً انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات ، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالباً ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر " (الطوب ، 1992 ، ص 154). و"يفترض أن القلق أثناء الاختبارات يتداخل مع قدرة الطلاب على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيداً ويمكن أيضاً أن يتداخل القلق مع التعلم و الاستذكار بصفة خاصة إذا كانت المادة جديدة ومعقدة " (زايد ، 2003 ، ص 172).

2-2- نظرية تجهيز و معالجة المعلومات:

قامت هذه النظرية على سوء استيعاب المعلومات والمعارف ، مع صعوبة استرجاعها في الامتحان بسبب التخزين السيء مما يزرع في نفس التلميذ القلق الذي يحد من أدائه الايجابي و"حسب بنجامين وزملائه Benjamin & Al (1981) و وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته ؛ أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات " التشفير" أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان " (الطواب ، 1992 ، ص 155).

كما حاول كل من بنجامين ومكيشين ولين Benjamin, Mckeachine & Lin (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 ، 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 يبدو أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة و قصور في تعلم و تنظيم المواد التي سبقت دراستها " (الطواب ، 1992 ، ص 157).

إن هذه النظرية تزودنا بمفاهيم هامة في تحليل موقف الامتحان حيث ترجع قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان إلى صعوبات في تعلم المعلومات وتنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان ،أو استدعائها فيه ، أي نقص في عمليات الترميز الاسترجاع واستدعائها في موقف الامتحان.

2-3- النظرية المعرفية:

من أهم الباحثين الذين نادوا بهذا الاتجاه هم هولاهان و كولر Holahan & Culler فقد درسوا القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي وقد وجد الباحثان أن للتلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة ،وعلى هذا فالإنجاز الأكاديمي المنخفض ربما يعود إلى

عدم الإلمام بالمواد الدراسية . تركز هذه النظرية على طريقة تفكير الأفراد الذين يعانون من القلق ، إذ يميل الفرد القلق إلى وضع توقعات غير واقعية لمواقف متعددة ، فتوصل لازاروس Lazarus (1963) إلى أن القلق انفعال قائم على تقييم التهديد ، وهذا التقييم يتضمن عوامل رمزية ، وموقفية أخرى غير محددة (Lazarus , et al , 1970) ، إذ ينظرون أصحاب النظرية المعرفية للتهديدات والضغوط التي يواجهها التلميذ، كمتغير يتدخل في عملية حدوث القلق والاستثارة .

ويضيف كيلي (Kelly) وماندler (Mandler) أن الاضطرابات ، ما هي إلا استجابات انفعالية وجدانية ، يكتسبها الفرد خلال خبرته في الحياة ، وذلك خلال التفاعل بين الموقف والاستجابة والتفكير .

2-4-نظرية القلق الدافع (الحافز) :

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان، تعمل على حث أو 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 وسبنس Taylor & Spence التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ، ويدفع الفرد للعمل والنشاط " (الصفطي ، 1995 ، ص 75). وأكد تايلور وسبنس Taylor & Spence في نظريتهما " القلق الدافع " أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه ، فيحصل على درجات مرتفعة " (مرسي ، 1982، ص 159) وهناك من سماها نظرية الحافز والتي تقوم على أساس أن الفرد أثناء قيامه بعمل أو نشاط أو تعلم يشعر بالقلق الذي يحفزه إلى انجاز هذا العمل حتى يهدأ شعوره بالقلق " (زايد ، 2003 ، ص 171).

ويقول أصحاب نظرية الدافع أن زيادة القلق تزيد من توليد الدافعية للإنجاز، ومن ثم تؤدي إلى تحسن التعلم والتحصيل . وأن التلميذ في مواقف التعلم والتحصيل ينتابه القلق، مما يدفعه إلى الاجتهاد في إنجاز مهامه ، كي يخفف من شعوره بالقلق أو يتخلص منه ، حتى يستعيد اتزانه الانفعالي ، وتحقيق نتائج مرضية. وهو قلق الرغبة في النجاح في امتحان شهادة البكالوريا .

2-5-نظرية القلق المعوق :

القلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لأداء التلميذ ، حيث 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 قد يثير استجابات ملائمة أو استجابات لا علاقة لها بالموقف " (الصفطي ، 1995 ، ص 75).

و تبين أن كلا من القلق المرتفع والمنخفض ، من معوقات أداء تلميذ السنة الثالثة ثانوي في امتحان شهادة البكالوريا وتحقيق النجاح ، فالقلق المرتفع يشل قدرة صاحبه عن التفكير و الحركة و الأداء العقلي السليم ، ويؤدي القلق المنخفض إلى ضعف الدافعية ونقص الاهتمام و اللامبالاة، أما القلق المتوسط فيبعد من الطاقات الدافعة للعمل و الأداء و الإنجاز ، "وتفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق ، يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان، فيحصل على درجات منخفضة ، كما أشارت نتائج دراسة مونتاقو MORTAQUO إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان ، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق و أعاق التلميذ على الأداء " (مرسي ، 1982، ص 159-160).

2-6- نظرية القلق كحالة و كسمة :

تتمحور نظرية القلق كحالة وكسمة في موقف الامتحان بالتمييز بين نوعين، فالأول أطلق عليه كحالة أي وضعية انفعالية مؤقتة من مشاعر التوتر، والتي تزيد من نشاط الجهاز العصبي، والثاني كسمة وهي استعدادات تكتسب في الطفولة ، وتظل كامنة تظهر بوجود المثيرات التي تنشطها وتبعثها، والتي يراها التلميذ كتهديدات له يوم الامتحان .

وهذا ما تؤكد نظرية سيبلبرجر في القلق كمقدمة ضرورية لفهم الضغوط، حيث أقامها على أساس التمييز بين القلق كسمة والقلق كحالة " فالقلق حالة هو قلق موقعي يعتمد على الظروف الضاغطة ، وهو عملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية ، التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغوط فمن خلال دراساته التي قام بها أن الضغوط النفسية تلعب دورا هاما في الإشارة إلى اختلافات على مستوى الدافع كل حسب إدراكه للضغط " (عثمان ، 2006 ، ص 99).

كما أشارت " دراسات كل من ألن Allen (1970) وساشن - ديسنهوش Sache & Diesenhouse (1969) أنه بعد دراسة هذين المفهومين في المواقف المختلفة في مواقف الراحة والطمأنينة، وفي مواقف التهديد أن هناك ارتفاعا في درجات حالة القلق عند الطلبة قبل امتحان نهاية السنة ، وانخفاضه بعده بينما لا يوجد تغير في مستوى سمة القلق في الموقفين قبل وبعد الامتحان " (البحيري ، 1984 ، ص 12).

من خلال عرض النظريات ، يتضح أن كل واحدة تركز على جانب معين ، فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه، أما الثانية فتتركز على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات ، والثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والإنجاز ، والرابعة بينت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة والنظرية الأخيرة تؤكد على القلق كسمة دائمة للامتحان و قلق الحالة الذي يكون موقفيا ومؤقتا ، إلا أنه في الحقيقة هذه النظريات مكملية لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر محفزا ودافعا عندما يكون معتدلا ومتوسطا ، ويكون معوقا إذا كان منخفضا أو مرتفعا ، فيكون التداخل بين التقييم السلبي للذات وموقف الامتحان وبين أدائه ، فينشئت الانتباه ويقل التركيز ويحدث النقص في الأداء. بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة ، والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتخزينها ومراجعتها و استدعائها في موقف الامتحان ، كما نتوقع من التلميذ الذي يتسم بسمة القلق تلازمه أكثر من التلميذ الذي لديه حالة القلق المؤقتة .

وعليه فهذه التفسيرات لا تعمل بمعزل عن بعضها ، بل في تكامل وتفاعل مستمرين ، فإدراك الموقف الامتحاني وتقييم خطورته يولد سلسلة من العمليات العقلية و الانفعالية ، التي تنشط بدورها الجوانب الفسيولوجية التي تنسب إليها كل الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان .

3 -أنواع قلق الامتحان و مستوياته :

تستثار لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي في امتحان شهادة البكالوريا دوافع مختلفة منها المتصلة بالأداء التي من شأنها تنشيط استجاباته لتأدية الامتحان، وإما دوافع مرتبطة بالقلق التي تنشيط بدورها استجاباته ، حيث يختلف نوع وشدة قلق الامتحان الذي ينتابه بكونه مرتفعا أو منخفضا وما يترتب عنهما من آثار سلبية ، بينما المستوى المعتدل بمثابة دافع يرفع مستوى الأداء ، "وقد أشار كل من وهابر و ألبرت Harbber & Albert (1960) إلى التمييز بين نوعين من القلق الاختباري : القلق المساعد (الميسر) والقلق المعوق (المعسر) ، وأن القلق المساعد يؤدي إلى تحصيل مرتفع ، بينما يؤدي القلق المعوق إلى تحصيل منخفض لدى التلاميذ " (إسماعيل ، 1994 ، ص 50).

كما " أوضح كل من يركس ودودسون " yerkes & Dedson (1908) أن إثارة القلق عند ما تكون منخفضة أو غائبة ، فإن أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كاف ، كذلك فإن الإثارة عند ما تكون قوية جدا فإن الأداء يتدهور " (كفاي وآخرون ، 1990 ، ص 580).

في حين اعتبر العجمي(1999) أن " قلق الاختبار من أهم الانفعالات المتصلة بالتحصيل الدراسي ويضيف انه قد اتفق معظم علماء النفس ،على أن درجة مناسبة من القلق تدفع الطلاب نحو التعلم. فإذا زاد معدل القلق عن تلك الدرجة أصبح عائقا، والقلق المعتدل يدفع الطلاب إلى الاستذكار والاجتهاد. بينما القلق الزائد يؤدي إلى حالة التفكك المعرفي والارتباك ، كما أن انعدام القلق يؤدي إلى ضالة الانجاز " (العجمي،1999،ص17).

3-1- قلق الامتحان المعسر (المعوق) Debilitative:

لقد اجمع التربويون أن قدرا مرتفعا من القلق، يصبح مشكلة عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي، تعيق تناوله لامتحان البكالوريا . فتنجح استجابات غير مناسبة للموقف التقويمي ، فينتج إعاقة التلميذ في التذكر والفهم ويربكه ويعسر أدائه ، و يفقد ثقته بنفسه فيفشل .

"هو قلق الامتحان المرتفع ، ذو الأثر السلبي المعوق ، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف ،الانزعاج والرغبة ، ويستثير استجابات غير مناسبة ، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم ، ويربكه حين يستعد للامتحان ، ويعسر أداء الامتحان " (زهران ، 2000 ، ص 98). ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع (المعسر) ، يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان ، بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر) (الطيب ، 1988 ، ص 11). وبالتالي فهو غير ضروري ، ولذلك وجب ترشيده وعلاجه .

وفي هذا الصدد تؤكد سامية القطان(1981)أن معظم مدارس علم النفس أجمعت على أن القلق المرتفع هو العائق الأساسي لكل إنجاز أو أداء في مختلف المجالات ، لاسيما مجال الامتحانات ، لأنه يكف قدرة التلميذ عن العمل والتعامل الإيجابي مع الامتحان " (الصفطي، 1995، ص 73).

"والمستوى العالي يتأثر فيه التنظيم السلوكي للفرد بصورة سلبية، فيقوم بأساليب سلوكية غير ملائمة تجاه مختلف المواقف،ولا يستطيع التمييز بين المثيرات الضارة وغير الضارة نتيجة لعدم القدرة على التركيز، والانتباه وسرعة التهيج والسلوك العشوائي " (شاذلي، 1999،ص115).

فالقلق المفرط أو الشديد تترتب عليه آثار عكسية تتمثل في اضطراب الأداء وتدهوره لأنه يؤدي إلى تشتيت الانتباه، وقلة التركيز، ومن ثم التورط في الأخطاء إلى إعاقه الأداء الفعال، نظراً لما يولده لدى الأفراد من استثارة شديدة وانزعاج واضطراب، وتشويش في الفكر، وانشغال بالنفس، وشعور مبالغ فيه بالتهديد، وهي استجابات مضعفة للأداء " (القريطي، 1998، ص 137) . و" نجد بعض الطلاب يواجهون هذه الاختبارات والتقييمات بالقلق الحاد الذي يؤثر على أدائهم للاختبارات والتقييمات، وبالتالي على تقدمهم الدراسي " (Mealey & Host ,1992, p147).

كما أن " القلق المرتفع (المعسر) في الامتحانات يحرك عند بعض الطلبة قلقهم بحيث يقومون باستجابات غير مناسبة، مثل: التوتر والخوف من الفشل، أو الإحساس بعدم الكفاءة وتوقع العقاب، بل تتوقف عند إتمام الامتحان، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى القدرة على الاستمرار في الموقف الاختباري الإنجاز السيئ " (الطواب، 1992، ص 150).

أثبتت الدراسات أن المستوى العالي للقلق له تأثير سلبي على أداء التلاميذ في الامتحانات، والتي على أساس نتائجها يتحدد مصيرهم " إن المستويات العليا في القلق يصبح الفرد أقل قدرة على السيطرة حيث يفقد السلوك المرونة والتلقائية مما يؤدي إلى اضمحلال و انهيار للتنظيم السلوكي للفرد و يستولي الجمود بوجه عام على استجاباته، مما يؤدي إلى تدهور الأداء في الامتحان " (عثمان، 2006، ص 80).

تعرض تلميذ السنة الثالثة ثانوي للقلق المرتفع الذي تفوق شدته درجة تحمله، والذي يعيق أداء ومواجهة امتحان شهادة البكالوريا، فيشل قدراته المعرفية و النفسية، فتكون سلوكاته سلبية قد تؤدي إلى الفشل والنتائج غير مرضية له ولمحيطه الدراسي و الأسري .

3-2- قلق الامتحان الميسر: facilitative

هو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد، والذي يعتبر " قلقاً دافعاً يساعد التلميذ على الدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للاختبارات، وييسر أداء الامتحان؛ أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير " (كفاي وآخرون، 1990، ص 581).

قلق الامتحان في مستواه الطبيعي العادي شر لا بد منه ، فهو محفز التلميذ لمزيد من الاجتهاد والمثابرة، ويقوي العزيمة النفسية و الذهنية للتركيز على أداء الامتحان ، من اجل التحضير له بفاعلية وإيجابية لتحقيق النتيجة المرغوبة .

وحسب جينا آرمينداريز 1998 Armindariz فإن قلق الامتحان المعتدل ، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان "(زهران ، 2000 ، ص 982) .وهذا النوع من الضغوط يحسن من الأداء ، ويساعد على زيادة الثقة بالنفس، مع الزيادة في دافعية الانجاز الدراسي .عندما يبلغ مستوى قلق الامتحان حداً معيناً معتدلاً أو متوسطاً فهو أمر طبيعي ذو تأثير إيجابي مساعد ، يحفز على الدراسة و المذاكرة و يعتبر قوة دافعة للتحصيل والإنجاز فينشط التلميذ ويدفعه إلى الاستعداد للامتحان فيقدم أفضل أداء ممكن ، ويستغل إمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة، بكل ثقة وعزيمة. وحسب جينا آرمينداريز(1991) فإن قلق الامتحان المعتدل مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى النجاح في الامتحان .

"فضلا عن هذا فالقلق ينشط المراكز العصبية العليا، فتزيد قوة التركيز و الاستنتاج والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات "(السامرائي، 2007 ، ص51) .

وعليه فالتلميذ المقبل على امتحان شهادة البكالوريا بحاجة إلى درجة معينة من القلق ، لتخلق لديه الدافعية لأداء الامتحان وتحقيق انجاز لنفسه .

3-3- قلق كسمة و قلق كحالة :

يعتبر قلق الامتحان حالة وضعية انتقالية مؤقتة يشعر بها التلميذ عند إدراكه لموقف يهدده وينشط جهازه اللاإرادي ويشعر بالتوتر والإحباط فيستعد لمواجهة هذا التهديد والتخفيف منه.

في حين اعتبره عبد الخالق أنه " نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها "(عبد الخالق ، 1987 ، ص 32).

يعد قلق الاختبار من أنواع القلق ، حيث أن هذا النوع من القلق يطلق عليه الحالة و هو قلق خارجي المنشأ، هذا القلق مفيد في التحصيل و الانجاز "(عثمان ، 2006 ، ص 80) .

بينما القلق سمة فقد عرفه سبيلبرجر " بأنه استعداد الفرد لإدراك مواقف معينة كمهدد له والاستجابة لهذه المواقف بمستويات مختلفة، في حين أن هناك من يرى بأن سمة القلق ثابتة وتشارك في تشكيل الفرد، حيث أن الأفراد الذين يتسمون بسمة القلق يدركون عددا أكبر من المواقف بدرجات عالية من الشدة الفيزيولوجية " (راتب ، 2000 ، ص160). و ما أكدته عثمان (2006) على أن "الأفراد الذين يمتلكون درجة عالية من في سمة القلق يكونون أكثر تضررا في مواقف الامتحان " (عثمان، 2006، ص80).

4- مكونات قلق الامتحان و مظاهره

4-1- المكونات :

يتكون قلق الامتحان أساسا من مكونين هما الانشغالية (الاضطرابية أو الانزعاجية) والانفعالية (العاطفية) " (شعيب ، 1987 ، ص298). بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان ، مثل المكون الفيسيولوجي " (القريطي ، 1998 ، ص 121). وجد كاسادي(2004) أن الجوانب المعرفية مرتبطة بدرجة كبيرة مع قلق الامتحان ، في حين الجوانب الانفعالية بأقل درجة لذا وجب التدخل لعلاج قلق الامتحان على مستوى العوامل المعرفية في المقام الأول " (Mowbray , 2012 , p 124).

و قلق الامتحان هو ذلك "الشعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان ويتألف من عاملين هما الانزعاجية و الانفعالية " (Liebert & Morris, 2005, p976) اغلب الباحثين أشاروا إلى المكونين معا دون الفصل بينهما و ذلك لتداخل و تأثير الواحد على الآخر، إلا انه من باب التفصيل و الإلمام بالمكون قمنا بعرضهما منفصلين .

4-1-1- المكون الانشغالي :

يعرفه سبيلبرجر Spielberg (1980) بأنه " : اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب) " (الطيب ، 1988 ، ص 12) . ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر، ومقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري، والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة ، فيستغرق الانشغال بالذات والشك في قدرته على الأداء الجيد ، والشعور

بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل ، مثل فقدان المكانة والتقدير " (القريطي ، 1998 ، ص 121).

ونتيجة لبحوث ماندلر وسارسون Sarason & Mandler (1952)، و واين Wine (1971) وسارسون Sarason (1972) تم التوصل إلى التداخل الذي يحدث في موقف الامتحانات ، حيث ينظر إلى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات (مهام داخل موقف الامتحانات) مثل الانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الدراسة الخ... ، وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب والضرورية للأداء الجيد في الامتحان و دراسات موريس وليبرت Liebert & Morris (1970) أن الجانب المعرفي والذي يطلق عليه الانشغال، قد أثبتت الدراسة ارتباطه ارتباطا عاليا مع الأداء " (الهواري - الشناوي ، 1987 ، ص 175) .

والملاحظ لنتائج هذه الدراسات يتبين لنا أن المكون المعرفي لقلق الامتحان، يشنت الانتباه داخل موقف الامتحان ، ويؤثر على الأداء الايجابي. و قد توجد عوامل أخرى خارج موقف الامتحان قد يكون لها السبب في ارتفاع مستوى القلق والاستجابة بالانشغال، كالعوامل المرتبطة بالاستعداد للامتحان ؛ لأن قلق الامتحانات يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير، وأن العلاقة بين قلق الامتحانات والأداء ، إنما هي جزء من أدائه للسلوكيات الخاصة بالمراجعة ،"وبقدم هولان و كولر Holahan & Quller (1980) تفسيراً لتأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان أو انخفاض الأداء ، أن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان ، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان وقد أكد واين Wine (1971) من خلال دراسته أن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه ، إذ يرى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحانات يصبحون منشغلين ، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرسون وقتاً كافياً لأداء مهمة الامتحان نفسها " (الهواري والشناوي ، 1987 ، ص 175 و 176). وهذا يعني أن التلميذ الذي لديه مهارات استذكار عالية و أعد نفسه جيداً للامتحان يمكن أن يعايش الانشغال أثناء موقف الامتحان بدرجة أقل ، وبالتالي يكون لديه انتباه أعلى لأداء الامتحان.

كما "أكد ماندلر Mandler (1975)) إذ وجد أن انخفاض الفعالية الوظيفية في ظروف الضغط والقلق ، ناتجة عن ركوب التلميذ إلى استعمال مصادر معرفية محددة . وهذه النتيجة لا تتنافى مع ما أشار إليه

الكثير من الباحثين ، في كون القلق يحدث كفا على المستوى المعرفي ، فيعجز التلاميذ عن استعمال العمليات المعرفية ، مثل استعمال قواعد منطقية مختلفة ، استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة لفشلهم في تركيز انتباههم على المهمة المطلوبة، نظرا للتداخل الذي يحدث لهم وحسب عرض قدمته دوفنباشر وآخرون (Duffenbacher & Al 1980) لمختلف الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق الامتحان و التحصيل وجدت أن مكون الانفعالية لا يؤثر بالقدر الذي يؤثر به مكون الانشغالية (المعرفية) " (حداد ، 2001 ، ص 97).

4-1-2- المكون الانفعالي :

ينتاب التلميذ أثناء الامتحان الشعور بالخطر و التهديد فيتكون عامل الانفعالية لديه حيث "يشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناجمة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق الذي يشعر به الفرد في مواقف التقويم " (الطواب ، 1992، ص 153). فتجتمع مشاعر الخوف والقلق والتوتر والضيق والارتباك ، ونقص الثقة بالنفس والإحباط والشعور بالشدة والعصبية وحدة الانفعالات وغيرها ، والتي تظهر على سلوك تلميذ السنة الثالثة ثانوي قبل وأثناء وبعد امتحان شهادة البكالوريا وتؤثر سلبا على أدائه مما يسبب فشله و رسوبه .

كما أن حالة قلق الامتحان تتأثر برودود الفعل العاطفية ، والتي تنتج من الاستجابات غير المناسبة ، حيث يرى سبيلبرجر Spielberg 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 على انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات ، في حين يذكر 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 في الإثارة و الانفعال يتعارض مع الأداء " (الصافي ، 2002 ، ص 74) . كما يشعر التلاميذ القلقون بأنهم عاجزون عن مواجهة الامتحان ، فيتعثرون في الإجابة مع صعوبة استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة ، فالقلق الامتحاني يؤثر على استقبال وتخزين واسترجاع المعلومات، وهذه التأثيرات على عمليات الذاكرة المتداخلة العناصر.و عليه يمكن القول أن الجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب خاصة المعرفي "حيث أكدت دراسة كابلان و كلاين سميث Kaplan & Kleinsmith (1963) أن

المعلومات التي يتلقاها الفرد أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيفا ، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه " (شريف ، 1995 ، ص 142).

كما يؤكد بادلي(Baddeley 1986) بأن نظام عمل الذاكرة لديه قدرة محددة يتعامل مع عمليات قصيرة ويقوم بتخزين المعلومات في نفس الوقت ، في أي لحظة زمنية ، كما يؤكد أن في الوضعية التقييمية (الامتحان) يكون للأفراد ذوي القلق المنخفض قدرة عمل الذاكرة لحل المهام (الواجبات) في الامتحان من ذوي القلق المرتفع ، لأن بعض أجزاء الذاكرة تتعطل قدرتها عن العمل " (Ju Hyun , 1999 , p218). رغم أن الباحثين قسموا نظريا المكونين لكن في الواقع هما متكاملان و متفاعلان مع بعضهما البعض حيث أن الشخصية في موقف الامتحان تتكون منهما معا ، وهما عنصران مهمان في موقف قلق الامتحان ، فالانزعاجية اهتمام معرفي يمثل في الخوف من الفشل أما الانفعالية فهي ردة فعل الجهاز العصبي ، فتتدخل في تركيزه فتشتت انتباه التلميذ فتتسم بالسلب في أداء امتحان شهادة البكالوريا، و منه تؤثر حتما على العمليات العقلية والمعرفية لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي .

4-1-3-المكون الفسيولوجي :

هو كل ما يترتب على حالة القلق من " استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل اللاإرادي مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة على سلوك التلميذ خلال فترة الامتحان و بعدها كارتفاع ضغط الدم ، انقباض الشرايين الدموية ، زيادة معدل ضربات القلب ، سرعة التنفس و التعرق . ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية ، مثل : ارتعاش الأيدي ، الغثيان ، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة ، الإغماء ، جفاف الفم ، ارتباك المعدة...الخ" (القريطي ، 1998 ، ص 122). " فقلق الامتحان إستراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تظهر في أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرق وزيادة إفراز الادريالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة " (عصفور ، 1994، ص 54) .

ويذهب بعض الباحثين من أمثال رو باش Rue Buch (1963) إلى أنه " يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الاضطرابات الأخرى بوجود المصاحبات الفسيولوجية " (شريت و حلاوة ، 2003 ، ص 90). ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الامتحان ما يلي " التوتر والأرق وفقدان الشهية ، وتسلب بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان ، كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها ، تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة

التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغشيان ، الشعور بالضييق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان " (الضامن، 2003، ص 221) .

يتمثل في كل ما يترتب على حالة القلق من مظاهر سلوكية تبدو في سلوك التلميذ قبل وأثناء وبعد الامتحان وتؤثر سلبا على أدائه في الامتحان . ومن بين مؤشرات انخفاض مستوى مهارات الاستعداد النفسي و البيداغوجي للامتحان ، سوء إدارة الوقت و توزيعه ونقص في مهارات الاستذكار و المراجعة ، وكذلك انخفاض مستوى مهارات أداء الامتحان ، وسوء تنظيم الإجابة وارتكاب الأخطاء في إجابة الامتحان وغيرها.

يؤدي قلق الامتحان " الزيادة في درجة التوتر، أو الخوف من أداء الاختبار ، وما يصاحب ذلك من اضطراب في النواحي العاطفية، والمعرفية، والفسولوجية" (شعيب، 1988 ، ص 95).

ولتوضيح عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ . نستعرض نموذج شفارزار وآخرون Schwarzer & Al المشتق من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده لازروس Lazarus مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده سليغمان Seligman ، يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والموصلة للقلق ، وهي كما يلي:

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

مرحلة التهديد: و تمر بمرحلتين : المرحلة الأولى : تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا ، فيشعر بالتوتر والقلق ، لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه . والمرحلة الثانية: إزاء القلق الذي يشعر به التلميذ يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط فيبدأ يشك في إمكانياته وأدائه ، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف منه ، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى العجز ، وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفسولوجية.

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

يوضح هذا النموذج عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء أداء الامتحان ، بحيث يحدث أثناء مواجهة الموقف الاختباري التقييم السلبي للموقف ، فيدرك على أنه موقف صعب و مهدد ، فتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية ، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل ، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف الامتحان ، وبذلك لا يكرس وقته و جهده لأدائه .

ويشير كل من فولكمان ولازاروس طبقا للنموذج التفاعلي ، إلى أن المكونات الفيزيولوجية والمعرفية والانفعالية والسلوكية في استجابة الضغط تكون متداخلة فيما بينها ، و أي تغيير في أي منها يؤدي إلى التغيير في المكونات المتبقية الأخرى " (طه وسلامة ، 2006، ص 42).

4-2- الأعراض :

و من خلال المكونات المذكورة سالفا تظهر عدة مظاهر لقلق الامتحان كالأعراض النفسية ، والجسدية، والمعرفية على التلميذ أثناء أداء الامتحان ، ولم يتم الفصل بين هذه الأعراض عند اغلب الباحثين لتداخلها فيما بينها .

4-2-1-الأعراض الجسدية :

تظهر أعراض قلق الامتحان مباشرة فتدل على اختلال الوظائف الفيزيولوجية ، كحالات الحمى وانخفاض نسبة السكر في الدم ، ألم المعدة ، تصبب العرق ، رعاش الأطراف و فقدان الشهية للطعام وغير ذلك ، وكذا التوتر والاهتياج العصبي الذي يتمثل في سعة الاستثارة ، وتوقع الخطر وفقدان التحكم في موقف الامتحان ، فقد يصاب التلميذ بالانزعاج "فيصاحب هذا الاضطراب أعراض جسمية مثل الصداع وآلام المعدة أو أنها تتبدى في أشكال سلوكية مثل سوء التصرف والرفض والعناد "(سيد ، 2018، ص 33).

إن إدراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له ، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي، الذي يحركه الهيپوثالاموس المتصل بمراكز الانفعال ، ويؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز ، وتظهر أعراض عضوية ، مثل الارتعاش ، الغثيان ، الآلام ، الصداع... الخ (القريطي ، 1998 ، ص 129). وقلق الامتحان الذي يتعرض له التلميذ يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية ، كازدياد ضربات القلب ، وارتفاع ضغط الدم، و زيادة سرعة التنفس، والسكر في الدم ، هي ردود انسحابية تساعد على الهروب من خطر الامتحان .كما يظهر "شحوب الوجه ، واتساع فتحة

العين ، وتعبير الخوف على الوجه ، وبرودة الأطراف ، وسرعة ضربات القلب ، وارتفاع ضغط الدم ، وسرعة التنفس ، والشعور بالاختناق... نقص الطاقة و الحيوية و النشاط والمثابرة ، وتوتر العضلات والنشاط الحركي الزائد ، و لأزمات العصبية "(العناني ، 2000، ص114).

-عرضية القلق:

الجسدية والعضوية: سرعة أو بطء في التنفس و ضربات القلب آلام معوية وهضمية، تعرق، جفاف الفم واصفرار الوجه، برودة الأطراف، تقيؤ وغثيان، تشنج عضلي، كثرة التبول .

-عرضية الإجهاد النفسي :

الجسدية والعضوية: آلام الرأس، ضغط عضلي، أرق، آلام صدرية وهضمية، تسارع ضربات القلب، إسهال، غثيان و تقيؤ برودة الأطراف.

-عرضية الكف:

الجسدية و العضوية: إرهاق جسدي، اصفرار الوجه، برودة الأطراف، ضيق التنفس."(وزارة ، 2015، ص 35-36).

4-2-2-الأعراض النفسية (الانفعالية):

للجانب النفسي بالغ الأثر في تكوين اضطراب سلوكي وانفعالي ، من خلال ما يتعرض له من احباطات وفشل أو صراع بين الرغبة والإشباع في المواقف الامتحانية، كلها تساهم في شعور التلميذ القلق بالغموض و التذبذب ، فتظهر استجابته مصحوبة بأعراض نفسية سلبية ، كالانقباض والضييق والتوتر والانزعاج وعدم الثقة بالنفس وعدم التركيز. " فيكون الشعور بالخوف وعدم الراحة النفسية ، وترقب حدوث مكروه و يترتب عن ذلك تشتت الانتباه و عدم القدرة على التركيز والنسيان ، و كذلك الأرق وعدم القدرة على النوم، وتسيطر عليه مشاعر الاكتئاب ، والشعور بالعجز عند اتخاذ قرارات حاسمة "(إبراهيم ، 1994، ص24).

كما نجد ظهور "الخوف والرغبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان ، اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز و التفكير، الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس ،.تشتت الانتباه وضعف القدرة علي التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان ، الرعب الانفعالي الذي يشعر به الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكر بمجرد الإطلاع علي ورقة أسئلة الامتحان وجود

تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات ، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات" (زهران ، 2000، ص 100) . و تظهر هذه الأعراض على شكل "استجابات انفعالية غير ناضجة ، كالصراخ و البكاء والرفس " (سيد ، 2018، ص 33).

عرضية القلق :أ. الانفعالية و النفسية : ضغط، ذعر (خوف مفرط) بدون موضوع محدد، إحساس بوجود كرة على مستوى الحلق. 2 .عرضية الإجهاد النفسي :أ. الانفعالية و النفسية: هيجان، عصبية، عدم القدرة على الهدوء. 3 .(عرضية الكف :أ. الانفعالية و النفسية: إحباط، إحساس بالضيق، ركود)هذه الحالة تمس التلاميذ المجتهدين خاص"(وزارة، 2015، ص 35 و 36).

و قد تعترض تلميذ السنة الثالثة ثانوي صعوبات نفسية عند اجتيازه لامتحان شهادة البكالوريا " تتراوح بين حالات الانزعاج النفسي (كالتوتر الخفيف ، الخوف من فقدان الإجابات الصحيحة ، الضغط المصاحب لمواقف راهنة "(مرزوقي، 2014، ص 110).

4-2-3-الأعراض المعرفية :

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

وهذا يعني أن قلق الامتحان حالة من التوتر تصيب التلميذ وتؤثر في عملياته العقلية و المعرفية "وما يؤكد ذلك دراسة إيزنك Eysenk (1979) عن أثر قلق الامتحان على الفرد ، وبينت نتائجها إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والانتباه، اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان بنجاح " (القيوتي و مسعود ، 1999 ، ص 16).

كما هو " حالة انفعالية تلازم الطالب وقت الامتحان تصاحب هذه الحالة اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية فتسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان أو أثناءه"

(Driscoll,2007,p25)..، فتنتابه حالة من الهلع أثناء مواجهته لامتحان شهادة البكالوريا ، فتظهر عليه مؤشرات تنذر بخطورة الموقف "مثل : التوتر والخوف من الفشل ، أو الإحساس بعدم الكفاءة وتوقع

العقاب ، بل تتوقف عند إتمام الامتحان ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى بعضهم القدرة على الاستمرار في الموقف الاختباري أو الإنجاز السيئ "(الطواب ، 1992 ، ص 150). و ما أكده زنتا على أنه " حالة نفسية يمر فيها الطالب خلال الامتحان، فيشعر بالخوف من الفشل والرسوب في الاختبار أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتذكر "(Zinta, 2008,p234) .

كما يكون التلميذ القلق في الامتحان " شارد الذهن وضعيف المقدرة على التركيز و ينتابه النسيان وتواتر الأفكار المزعجة والصعوبة في ترتيب المعلومات و استرجاعها لتوظيفها في الامتحان كما تكون لديه " فقدان الشهية للطعام وصعوبات النوم والأرق والأحلام والكوابيس المزعجة والشعور بالهم وعدم الاستقرار ، مما يؤدي إلى الإرهاق الشديد والإعياء النفسي والجسدي " (القريطي ، 1998 ، ص 127) .

و أشار كرتز و آخرون إلى هذا العامل حيث "البعض يرى أن قلق الامتحان هو حالة من الشعور بعدم الارتياح، والاضطراب والتوتر تصيب الفرد في عملياته العقلية ،مما يتسبب في الانجاز المنخفض والظهور بمستوى لا يتناسب وقدرات الفرد"(Carter & al,2008,p542) .

و هناك من الم بجميع مظاهر قلق الامتحان حيث نجد " حالات التوتر والقلق والخوف تؤدي إلى تشويش الإدراك والتفكير المنظم والقدرة على حل المشكلات وتضعف القدرة على التذكر والتعلم ، فنجد العديد من التلاميذ يعجزون عن تذكر الأجوبة الصحيحة أثناء الامتحان ويتذكرونها بعد خروجهم منه، إذ يعتبر الانفعال العدو للدود للتفكير الهادئ المنظم"(راجح،1995، ص17) .

وهو "حالة انفعالية مؤقتة تلازم الطالب في مواقف الامتحان تتميز بظهور أعراض جسمية واضطرابات نفسية، تؤثر في العمليات العقلية ،فتسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان أو أثناءه " (الصباغ،1997،ص16) .

"-عرضية القلق :

المعرفية و السلوكية: تشتت التفكير، صعوبة التركيز، نسيان .

-عرضية الإجهاد النفسي:

المعرفية و السلوكية : قضم الأظافر، التردد ، التشاؤم، نسيان، التهرب من الموقف (مثلا : تسليم ورقة الإجابة فارغة أو مبكرا)
-عرضية الكف.

المعرفية و السلوكية: بكاء، نسيان تام ، فقدان التركيز، فقدان القدرة على فهم الأسئلة، وفي بعض الأحيان عدم القدرة على القراءة " (وزارة، 2015، ص 35-36) .

4-2-4-الأعراض الاجتماعية :

يتسم التلميذ ذو القلق المرتفع بالميل إلى العزلة والانطواء على الذات ، حيث يعتبر محيطه كمنبع للخطر ومصدر للتهديد الموجه إليه. فيكون دفاعيا في أغلب المواقف سواء في المدرسة أو خارجها كاستجابة إلى خطر خارجي ، أو من خلال الخبرات التي يمر بها في حياته الاجتماعية و ما يترتب عنها .
" فيكون في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين حيث يميل إلى العزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية، ويبدو عليه عدم القدرة على إحداث تكيف بناء مع الظروف والأشخاص والمواقف الاجتماعية " (إبراهيم ، 1994، ص24).

كما يمثل قلق الامتحان "استجابة نفسية عدم القدرة على الاسترخاء، الشعور بالضيق والتوتر، إرهاق عقلي، نوبات بكاء ،عدم القدرة على الشعور بالسعادة، استجابة معرفية من خلال التفكير المشوه والمحرف ،عدم القدرة على التركيز وعلى الإنجاز السريع للمهام ،عدم القدرة على اتخاذ القرارات" (Wilkinson,1999,p17) .

لا يمكن الفصل بين هذه الأعراض لتداخلها و تأثير الواحدة على الأخرى و .تعتبر من أهم الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية و الاجتماعية،التي تعيق تلميذ السنة الثالثة ثانوي المقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وتحد من أدائه الجيد في القيام بالمهام الضرورية في الامتحان. فالتلميذ الذي يعاني من اضطراب الحالة النفسية الانفعالية، تقل طموحاته وآماله حيث تدفعه إلى ردود أفعال نفسية وجسمية نتيجة توقع الفشل في الامتحان، وقد تكون معززة من قبل الأسرة والثانوية، باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في حياة الممتحن و محيطه الاجتماعي و التربوي .

5- أسباب قلق الامتحان :

ظهور قلق الامتحان عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي المقبل على اجتياز امتحان البكالوريا له عدة أسباب منها النفسية الشخصية ، الأسرية الاجتماعية ، الاقتصادية المادية و التربوية التعليمية ، وكلها متداخلة فيما بينها تتأثر وتؤثر .

5-1- أسباب نفسية و شخصية:

من بين الأسباب النفسية التي تؤدي إلى قلق الامتحان ، "توافر الظروف والحالات المتصلة بمرحلة نمو المراهق وما يتصل بها من مأزق ، والمصاعب المرتبطة بالمشكلات التي لم نجد لها حلاً بعد في حياة المراهق ، والتي تمتد إلى أيام الطفولة المبكرة" (الحافظ ، 1990 ، ص 126) . و " تلعب العوامل المعرفية دوراً هاماً في عملية القلق ، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعاً باعتباره مثيراً للخطر . فالإدراك هنا عملية بسيطة بين المثير والقلق " (كفاي وآخرون ، 1990 ، ص 583).

كما يرى " لندا أكل Eakel (1965) بأن الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها ، ومن المتفق عليه عموماً أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق . أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة " . (مغاوري ، 1991 ، ص 98) . وأشار سبيلبرجر Spielberg (1980) إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان في المدارس الثانوية " (الطيب ، 1988 ، ص 11) . نجد من الباحثين من اعتبر جنس التلميذ من بين أسباب قلق الامتحان و ذلك بسبب طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما . و اختلاف مبادئ التنشئة الاجتماعية ، وهذا يعني أن كلا الجنسين يعاني من مشكلة قلق الامتحان ، ولكن يزداد مستواه عند الإناث أكثر .

و "اعتماد الطلاب على تعاطي المشروبات و المنبهات و المواد التي تدفعهم للسهر أكثر من اللازم وهي من الأمور الضارة صحياً و تربوياً ولذلك ينبغي تحاشيها بكل الطرق ، والاعتماد على الراحة الجيدة والظروف الفيزيائية الجيدة كالإضاءة و الهدوء و الحرارة وما إلى هنالك ، مما يشجع على التركيز وعدم تشتت الانتباه " . (العيسوي ، 1995 ، ص 95) .

وتضيف سعادة "إن حدة القلق تزداد إذا ما أدرك الطلبة أن مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح أو الفشل ، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم ، ناهيك عن خوف الكثير

من الطلبة من المرض المفاجئ أو الأحداث العائلية المبالغية التي ستؤثر سلبا على نتائجهم" (سعادة وآخرون ، 2004 ، ص 172).

وجهة نظر انجاش و بيرسن 1965 English & Pesrson يكون الطالب في حالة توتر مستمر وخوف واضطراب، وتزداد المشكلة حدة في الامتحانات النهائية" (الصباغ، 1997، ص6).

5-2-أسباب اجتماعية واقتصادية:

إن ما يقوم به بعض الأولياء من سلوكات أثناء امتحان شهادة البكالوريا، ظنا منهم أنها نافعة ودافعة لتحضير أبنائهم و لزيادة حدتها، تؤدي في اغلب الأحيان إلى نتائج عكسية و سلبية على التلميذ، فتخلق له التوتر والقلق والنفور من الدراسة " قلق الامتحان يرتبط عند اغلب التلاميذ بمتطلبات الانجاز العالية جدا للأهل ، فالطفل يتحول إلى حامل كل آمال و توقعات الأهل الخائبة " (رضوان ، 2002، ص 286). في حين "يتبع بعض الأهل أسلوب المراقبة المشددة و الحرص الزائد على الطالب، وحالة الإقامة الجبرية في المنزل هي من الأمور السالبة المرتبطة بإثارة القلق " (العيسوي ، 1995 ، ص 95).

و تشير كلير فهم (1980) أن لأسلوب التربية الأسرية تأثيرا في ظهور قلق الامتحان ، 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 أثارا سيئة على شخصياتهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم " (الصفطي ، 1995 ، ص 72). و "سلوك الأولياء يمكن أن تكون مصدرا يسبب قلقا للأبناء ،حيث أكدت الدراسات أن الأطفال ذوي القلق المرتفع لهم أولياء لا يساندون أبنائهم أثناء مساهم الدراسي " (Viau , 1995,p 383).

وللمستوى الدراسي للوالدين بالغ الأهمية في خلق قلق الامتحان من باب عدم مرافقة الابن أثناء المراجعة أو نقص خبرة الأولياء خاصة الأم في التعامل مع الابن خلال مرحلة الامتحان " فالأم الأمية وغير العاملة تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبنائها ، و ذلك بأن الأم غير مؤهلة علميا ووظيفيا ولا تستطيع أن تواكب حياة أبنائها التعليمية و لا خطورة المرحلة التي يتقدمون إليها . فهي قلقة عليهم سواء كانوا في امتحان لنهاية العام أو امتحان لنهاية الفصل" (شعيب ، 1987 ، ص 296).

يتسبب المستوى الاقتصادي الاجتماعي للتلميذ في خلق قلق الامتحان، وهذا ما أظهرته بعض الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع ، حيث لا يوجد بيت من البيوت يخلو من مشكلة القلق الناجم عن الاختبارات، وخصوصا إذا كانت مصيرية تحدد مستقبل الفرد انتظارات جميع أفراد الأسرة .

المحيط الأسري الذي يجعل "الامتحان شبح مخيف يحول الحياة داخل البيت إلى حالة من الفرع والخوف الذي لا ينتهي إلا بظهور النتائج ، و هو الشيء الذي يجعل التلميذ مرتبكا و لا يستطيع التركيز ، و مهما كان الأبناء مستعدين للامتحان ، فان تحذيرات آبائهم المستمرة ، تفقدهم الثقة بأنفسهم ، في الوقت الذي يحتاج هؤلاء إلى بعض من الحنان والانتباه بشكل ايجابي "(سيد،2008،ص 99).مما قد يحبط ثقتهم بأنفسهم و يعيق انجازهم في الامتحان .

كما نجد أن الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي ، مما يجعلها تحرص على دفع أولادها إلى التعليم دفعا يحمل فيه الضغوطات فينعكس على نفسياتهم ، مع افتقارها إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها ، أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل فعال ، وعدم إمكانيةها على توفير المراجع لتدعيم التلميذ لمعارفه ونقص الأموال خاصة بعد ما ظهر في الآونة الأخيرة من موضة الدروس الخصوصية التي تتطلب أموالا كبيرة لمتابعتها " فقد أكدت الأبحاث أن التلاميذ الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية 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 ويلينج وآخرون Willing & Al حيث توصلوا إلى أن الأفراد ذوي قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع" (Willing & Al ,1983, p385) كما أشار شعيب (1987) عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات ، ومنها المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، فاستخلص النتائج التي تؤكد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان . ويتفق مع ما توصل إليه سريفاستافا وآخرون Srivastava & Al في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ، ووجدوا أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد، في حين ارتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان. إلا أن النتائج لم تظهر فروقا في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض "(Srivastava & Al , 1980 , p 108) .

ومن الأمور المؤدية لإثارة قلق الامتحان مبالغة و تهويل وسائل الإعلام بموضوع الامتحانات ، مما ينتقل أثره إلى نفسية التلميذ فيصيبه ذلك بالخوف ، الذعر والقلق .

بناء على ما سبق يتضح أن للأسرة -انطلاقاً من ظروفها الاجتماعية و الاقتصادية- تأثيراً على إثارة قلق الامتحان كما يرتبط سلبياً بعادات ومهارات التلميذ في الاستذكار من عادات غير صحيحة ، تأجيلها مما يؤدي إلى تراكم الدروس حتى اقتراب فترة الامتحانات ، فيرتفع مستوى قلق الامتحان لديه .

5-3-أسباب تعليمية وتربوية :

يشير التربويون في هذا المجال إلى أن لقلق الامتحان أسباب متعددة منها استعداد التلميذ للامتحان نفسياً ومعرفياً ، شخصية المعلم وطرائق تدريسه ، أنواع التقويم المتبعة والظروف المرافقة للامتحانات وعادات الدراسة المحيطة بالتلميذ.

يمكن أن تكون من أسباب القلق في امتحان شهادة البكالوريا الخوف أو أسباب دراسية، مثل سوء تنظيم المادة الدراسية ومراجعتها بشكل سطحي، مما يؤدي إلى صعوبة تخزين المعلومات وحفظها، أو الانزعاج والخوف لأسباب غير معروفة .

كما يرتبط هذا القلق الامتحاني بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى إعادة السنة الدراسية أو التسرب المدرسي "وهذا ما أكدته كالافلان و مانستيد Callaglanet& Manstead (1983) بأن " قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل "(حداد ، 2001 ، ص 119). وتوصل " سنكلر Sinclair (1971) إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة .

كما وجد ساراسون وهيل Sarason & Hill (1971) أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين . تبين لهما أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند التلاميذ الناجحين " (كاظم ، 1988 ، ص 18) .

كما تعد عادات الاستذكار السيئة وغير الممنهجة من الأسباب المؤدية إلى ارتفاع مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية ، لا يأخذون الدراسة مأخذاً جدياً إلا قبل الامتحان بفترة قليلة ، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة عبئاً كبيراً عليهم ، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات . أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية إيجابية ، بحيث

يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لا يشعرون بالقلق. "الاستعداد للامتحان أمر ضروري و هام ، ويقلل الخوف والرغبة من الامتحان . والتلميذ النجيب يستعد للامتحان منذ أول يوم في العام الدراسي ، عن طريق المذاكرة والمراجعة المنتظمة والاستعداد المستمر " (ديماس ، 1999 ، ص 148). وما أكدته 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) .

هذا ما أكدته نتائج دراسة ماهر الهواري ومحمد الشناوي (1987) على أن هناك علاقة عكسية بين قلق الامتحان وعادات الاستذكار ؛ أي أن درجات قلق الامتحان تزداد كلما قلت درجات الطلاب على عادات الاستذكار " (الهواري و الشناوي ، 1987 ، ص 171) .

كما نجد بعض الدراسات تشير إلى " أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر على مستوى قلق الامتحان ، وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى ، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية " (شعيب ، 1987 ، ص 310) .

6 - أساليب مواجهة قلق الامتحان للحد منه :

تشغل دراسة قلق الامتحان و طرق التخفيف ميادين العلوم النفسية ، نظرا لأثره السلبي على أداء الامتحان و التحصيل الدراسي، فقد ظهرت جهود ومحاولات مختلفة لاتخاذ إجراءات إرشادية وعلاجية لمساعدة التلاميذ .

لعلاج قلق الامتحان استخدمت طرق الاسترخاء و البرامج الإرشادية و هي مخطط على أسس وفنيات تتضمن عددا من النشاطات والمهارات ، " وتقدم بشكل مباشر بهدف تبصير التلاميذ بمشكلاتهم وتدريبهم على اكتساب مهارات الامتحان ، لكي يستطيعوا التعامل مع مواقف الامتحان بطريقة أكثر فاعلية وإيجابية ،وهي متنوعة من حيث الفنيات فبعضها استخدم فنيات الإرشاد السلوكي ، الإرشاد المعرفي ، الاسترخاء و عرف البرنامج الإرشادي بأنه " عبارة عن مجموعة من الأنشطة والفعاليات والتجارب التي تمارسها المدرسة والأجهزة التربوية وتخططها ، لتساعد على تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية " (باقر، 1989 ، ص 140) .

من خلال ما سبق عرضه نجد أن هناك كل من نسياس Nicaise (1995) الذي استخدم ثلاث فنيات: تعديل السلوك ، إعادة البناء المعرفي ، وتمارين الاسترخاء ، و أوستين وآخرون Austin & (1995) قدموا مقترحات لعلاج قلق الامتحان عن طريق تعلم الاسترخاء العضلي . (عبد القادر و بدر ، 2001 ، ص 18) . وساب Saap (1996) الذي استخدم ثلاث أنواع من العلاج (العلاج المعرفي ، العلاج السلوكي بالاسترخاء ، والاستشارة الداعمة) (Sapp , 1996, p79) . و شينك Schenk (1998) التي طبق فيها برنامجا إرشاديا يتضمن بعض الفنيات المساعدة لخفض قلق الامتحان باعتبار أنه صعوبة نمائية عادية وليس مرضا نفسيا ، وهي: الاسترخاء العضلي ومواجهة بعض الأفكار غير العقلانية عن الامتحانات ، وتشجيع الطلاب على مواجهة مواقف القلق المرتفع من الامتحانات ، وتحسين عادات الاستذكار . وأثبت البرنامج فعاليته في خفض قلق الامتحان (عبد القادر و بدر ، 2001 ، ص 18) .

6-1-الاسترخاء:

باقترب الامتحان يكون التلميذ في حالة من التوتر و القلق المرتفع، ومن ثم فإن تعلم الاسترخاء وتقنياته مهم جدا لخفضه فيتم تدريب التلميذ على تدريبات التنفس العميق، وتمارين الاسترخاء العضلي للتحكم في الأعراض البدنية و النفسية الناتجة عن قلق الامتحان. عرف الاسترخاء في معجم علم النفس والطب النفسي بأنه " حالة خالية من التوتر ، تتوقف فيها الصراعات الداخلية ، وكذلك مشاعر القلق والغضب والخوف ،وتنتشر فيها حالة من الهدوء ، أما التدريب على الاسترخاء فهو استخدام أسلوب استرخاء العضلات بوصفه وسيلة لعلاج التوتر الانفعالي ، وبخاصة في الحالات التي يكون التوتر فيها مصحوبا بحالات مثل قرحة المعدة أو سرعة نبضات القلب " (كفاي و جابر ، 1988، ص 299) .

كما قدم علماء النفس مجموعة من أساليب التدخل العلاجي، للوصول بالأفراد الذين يعانون من القلق إلى الحالة السوية ورفع مستوى التوافق لديهم، وذلك من خلال تدريبهم على الاسترخاء العضلي " حيث يتم التدريب على الاسترخاء بطريقة تدريجية، تبدأ بإرخاء جميع العضلات من أجل أن يصل الذهن إلى حالة من الهدوء والراحة ، من خلال خفض نشاط الجهاز العصبي الذاتي "(منصوري،2017،ص 168). وهذا ما أكده هوفمان (Huffman ,1994,p446) . "أن الاسترخاء لا يقتصر على العضلات فقط بل يمتد للعقل أيضا، ولا يتحقق الاسترخاء التام إلا حين يستطيع التلميذ إرخاء عضلاته حتى تحت ظروف

يمكن أن تحدث توترًا، ومن ثم فإن التدريب على الاسترخاء من أفضل الفنيات التي يمكن استخدامها في مواجهة الضغوط، وخفض مستوى القلق الامتحان ، وإدارة الغضب، وبناء الثقة بالنفس.

كما يعتبر الاسترخاء مهارة إعادة تجديد الطاقة و شحنها في نفس التلميذ ، ومن أساليبه طريقة التأمل واليوغا و الاسترخاء الذاتي و الاسترخاء العضلي هذا الأخير من أكثر الأنواع انتشارا في الثانويات ، لتدرب مستشار التوجيه و الإرشاد على هذه الطريقة .

و" فنية الاسترخاء المختصرة (la technique de relaxation brève) و تقتصر على تمارين التنفس ولتمارين العضلية مع إلغاء تمارين التأمل لضيق الوقت " (وزارة، 2015، ص 36 و 37).

كما توصل سليمان الريحاني(1981) في دراسته عن أثر الاسترخاء العضلي على خفض قلق الامتحان إلى وجود فروق بين مستوى القلق وتحصيل المجموعة التي تلقت العلاج بالاسترخاء العضلي ، ومستوى القلق وتحصيل المجموعة التي تلقت معلومات عن القلق فقط " (أبو صائمة ، 1995 ، ص 94).
إن تقنيات الاسترخاء يسهل تعلمها فقط تحتاج إلى تدريب متخصص و ممارسة متكررة .

6-2- تعديل السلوك :

يؤدي قلق الامتحان إلى فقدان التوازن النفسي لدى التلميذ ، مما يحفز على محاولة إعادة السيطرة واستعادة مقوماته بأساليب سلوكية متعددة .

هذا الأسلوب هو طريقة تربوية تعتمد على عنصر التعليم ، بهدف تعديل بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات والاتجاهات لدى التلاميذ ".يتم تعديل السلوك الخاطئ أو غير المتوافق إلى سلوك سوي ومتوافق ، أو تعزيز أو تثبيث السلوك السوي ، بحيث يصبح السلوك أكثر فعالية وكفاءة " (الروسان ، 2000 ، ص 48) .

وتسير عملية تعديل السلوك في تسلسل يتضمن تحديد السلوك غير المرغوب فيه المطلوب تعديله ، وتعريفه على نحو واضح ، وقياسه أو ملاحظته وتحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك المضطرب ، واختيار الظروف التي يمكن تعديلها ، وإعداد خطة للتعليم والتدريب ، وتنفيذها وتقييمها . وهكذا بالتركيز على مهارات السلوك مهارة تلو مهارة يكسب التلميذ الثقة في أنه يستطيع تعديل سلوكه إذا ما أراد ، وأنه يستطيع السيطرة على حياته تدريجيا خطوة بعد خطوة " (العمامرة ، 2002 ، ص 20).

" تؤدي إلى تعديل طبيعة الموقف الضاغط وتتضمن عدة فنيات مثل توكيد الذات وإدارة الوقت أما التي تتمركز حول الانفعال تهدف إلى التعامل مع استجابة الضغط وتتضمن أنماط سلوكية جديدة كاستخدام الدعاية والحرص للتحفيف من استجابات الضغط "(طه و سلامة ، 2006 ، ص 96).

3-6- مهارة السيطرة على الأفكار السلبية :

تتمثل هذه المهارة في قدرة تلميذ السنة الثالثة ثانوي على السيطرة على الأفكار غير المنطقية، والمبنية على التوقعات السلبية و التعليمات الخاطئة، المرتبطة بالامتحان و ظروف إجرائه ونتائجه و تتضمن " التحكم في الأفكار السلبية والتفكير الخاطئ ، وتتطلب تحديد الأفكار السلبية غير المنطقية ، والتفكير في مدى دقتها وواقعيتها ، وتحديد الأفكار المنطقية التي يجب أن يفكر فيها الفرد ، والسعي النشاط لتنفيذها بدلا من التسويف والتأجيل "(داينز ، 2006 ، ص 82). (Hill , 2006 , p 3-8) , ويكون بمساعدة التلميذ على استبدال هذه الحالة بمعارف وأفكار إيجابية معززة للذات بواسطة مهارة تتضمن " تعديل اتجاهات العمل وأفكاره وافتراضاته غير الدقيقة وغير الصحيحة ،حينما يكون هناك مراقبة ذاتية لأفكاره ومشاعره وسلوكه، وتكون في وضع أفضل لتعديل استجاباته السلوكية والمعرفية المعوقة للأداء" (Kendall & Southam-Gerow, 2000, p353). كما أشار إليه بندور و وود Bandure& Wood (1989) " إذ يتجه إلى الاشتغال بالأفكار والمشاعر السلبية التي تعطل الأداء (منصوري، 2017، ص 81).

"تشير أغلب الملاحظات إلى أن مجمل ما يقوله الناس لأنفسهم يكون سلبيا عموما، ومن أجل حديث مثمر للذات بغرض تخفيف الثقل من على الذهن ، وإعادة تعبئة الطاقة الذهنية ، احرص على التركيز على عبارات ايجابية توحى لك بالارتياح والاسترخاء "(مرزوقي، 2014، ص 123).

4-6- فنية التخيل المرشد :

إن القدرة على الاستخدام الايجابي للمخيلة في التقليل من قلق الامتحان، وذلك بإدراك التلميذ على إمكانيته على تحمل القلق والتحرر النسبي منه ، حيث نجد "أن استخدام فنية التخيل المرشد تساعد على التخفيف من مشاعر القلق لدى طلاب ، حيث تركز هذه العينة على الإنسان بوصفه كائن حي منفرد ذي احتياجات متصاعدة، تتميز بالتعقل والوعي المسئول، ونزعة أصيلة للنمو والسعي الهادف نحو قيم وغايات ثم إمكانات للتطور، وأن استخدام هذه الفنية يدفع الطالب إلى إدراك ماذا يريد أن يفعل من خلال

نظرة جديدة عن العالم" (بدر ، 1993، ص 9 و 10). إن "التخيل الايجابي تساعد على التحرر من حالات التوتر العضلي "المعايطة و الجيمان ،2009،ص 135).

5-6- مهارة إدارة الوقت:

تتمثل في مساعدة التلميذ على مراجعة دروسه، وإنجاز وظائفه بأكثر فاعلية بتوزيع الوقت مع تخصيص وقت لاسترجاع الطاقة واستغلال الوقت جيدا، وإدارته بفعالية قبل و أثناء الامتحان " فهي مهارة ذاتية تتضمن التخطيط ، ووضع الأهداف ، وإعداد قائمة بالمهام ، وحساب مقدار وقت كل مهمة ، وتحديد الأولويات ، والتنظيم ، وتهدف إلى تحقيق الكفاءة ، والفعالية في استخدام الوقت المتاح للوصول للأهداف المنشودة " (كوفي ، 2005، ص 488). (Kaminski et al,2006,p69) .

غالبا ما نجد التلميذ الذي يعاني من صعوبات الامتحان من خلال سلوك عمل غير فعال و خاطئ ، إما يعتكف في الدراسة دون توقف، أو انه لا يدرس إلا في فترة الامتحان أي موسمي ، وفي كلتا الحالتين يشعر التلميذ بمضي الوقت ،ولا يمكنه التحكم فيه "وفي هذه الحال فإنه من الضروري التمرن على التعامل الفاعل أو المنتج مع الوقت ، فالسيطرة على الموقف تفيد في هدم حاجز و تقوية مشاعر الثقة بالنفس، والكفاءة الذاتية الأمر الذي ينعكس بدوره بشكل ايجابي على موقف الامتحان "(رضوان،2007،ص 282).

6-6- إعادة البناء المعرفي :

يتصف بعض التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا بحالة من الذعر والشك في قدراتهم بتوقعهم للفشل، ويقللون من ثقتهم بأنفسهم لذا فإن ممارستهم لبعض المهارات المعرفية و السلوكية، التي يكتسبونها تساعد على إدارة قلق الامتحان بنفسهم ، لذا يجب تشجيعهم على مواجهة المواقف بدلا من تجنبها. ومن هنا فإن الهدف هو التغلب على الأفكار المشوهة للواقع ، بواسطة استراتيجيات معرفية (ذهنية)ملائمة ، أي بناء تفاؤلية وظيفية تهدف إلى رفع الثقة بالقدرات الذاتية واستبدال الأفكار السلبية بأخرى ايجابية "(رضوان ،2007،ص 284) .

وباعتبار الامتحان موقف تعليمي لا بد من الاهتمام به ، وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح و التفوق ، و وفي هذا السياق تناول العديد من الباحثين في دراساتهم موضوع الوظائف المتعددة لمواجهة قلق الامتحان " فالباحث وايت White

(1994) مثلاً ركز على الجانب المعرفي في تصنيف الوظائف المتعددة للمواجهة ، وفعاليتها بجمع معلومات حول المشكل المراد التعامل معه وحدد ثلاثة أنواع من الوظائف: ضمان تأمين معلومات كافية حول المحيط، الحرية في التصرف برصيد المعلومات وبطرق مرنة و الحفاظ على الشروط الأساسية لعمليتي الأداء وانتقاء المعلومات" (أزروق ، 1997 ، ص51). ومن هذا المنطلق يرى المختصون في هذا المجال ، أنه لا بد من اكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل طالب يتقدم إلى الامتحانات وتسمى هذه المهارات (بمهارات الامتحان) ومن هذه المهارات ما يلي:

مهارة المراجعة : و هي من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي طالب يمر بالامتحانات، لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي ومهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز والمتابعة أول بأول ولكي يستطيع الطالب أن يراجع مراجعة جيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة من أهمها ما يلي : تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات ، مراجعة هذه الملاحظات دورياً والتلخيص قدر المستطاع، المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد ، تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولاً ، تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة ، المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة ، استخدام الألوان للتأشير علي النقاط المهمة " (الداهري ،2005، ص 220).

مهارة الاستعداد للامتحان : الاستعداد للامتحان من الأمور الهامة وإن كان الطالب متقدماً إلي امتحان مهم ويتوقف مستقبله عليه، فلا بد أن يستعد الطالب استعداداً جيداً لهذا الامتحان ومن أهم خطوات الاستعداد للامتحان ما يلي : عدم السهر طويلاً لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويخرج الإنسان عن التركيز في الدراسة ، الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لأن مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة الطالب وتركيزه واستيعابه ، عدم تناول الأقراص المنبهة، فهذه أمور غير طبيعية تدفع الطالب إلي السهر ومن ثم عدم مقدرة الطالب على المواصلة في الدراسة، أخذ قسط وافر من النوم لأن النوم يريح الجسم وكذلك العقل من تفكير وبالتالي يتجدد نشاط الإنسان وتعود إليه حيويته (شاهين ، 2004، ص 25).

المحافظة علي وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال مع موقف الامتحان وكذلك المحافظة علي الاتزان الانفعالي والابتعاد عن التوتر والقلق.

مهارة أداء الامتحان : الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية ، وإتباع التعليمات التي تلقي علي الطالب من لجنة سير الامتحان ، الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الإجابة، والتزام آداب الامتحان ، عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام أثناء أداء الامتحانات والامتحان يحتاج نوعاً من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة ،من حيث حسن قراءتها، وحسن اختيار الأسئلة وحسن الإجابة "(زهران،2000، ص 287).

وقد كشف التعدد في هذه الفنيات عن التنوع في الأساليب الإرشادية لعلاج مشكلة قلق الامتحان ، كما كشف عن اختلاف تأثيرها على مستوى قلق الامتحان حيث أكدت كلها فعاليتها في خفض القلق ، وأثرها الإيجابي في خلق الثقة بالنفس ودافعية الانجاز الدراسي .

إن مواجهة قلق الامتحان يستلزم التعامل مع المتطلبات الاجتماعية والبيئية ؛ مع توفير الدافعية لمواجهتها قصد المحافظة على التوازن السيكولوجي بهدف توجيه الطاقة لأداء الامتحان .

6-7- التعزيز الإيجابي:

الكثير من التلاميذ وأوليائهم يتوقفون في فترة الامتحانات الرسمية بالخصوص، وحتى قبلها عن كثير من مصادر الترفيه، ومتع الحياة كممارسة النشاط الرياضي ، الخروج في نزاهات أو زيارات معتقدين أن ذلك يؤثر سلبا على شخصهم وتحضيرهم للامتحان .وهو من باب مضیعة الوقت ، ومن هنا فإن أحد الأهداف المهمة للتدرب، والتمرن للامتحان هو اكتشاف أهمية الأعمال والواجبات ، واعتبارها كمعززات دافعة للتحضير الفعال للامتحان واستغلال كل الموارد البشرية والمادية المتوفرة عند التلميذ .

بهذا تلميذ السنة الثالثة ثانوي يعزز نفسه بنفسه، مما ينعكس ايجابيا على انجازه ،وتحضيره للامتحان ويبعده عن مصادر ضغط قلق الامتحان ، لذا لا داع لان يستنفر الأولياء ،ويحرمون أبنائهم من وقت الترفيه والراحة، وبذلك يزيدون من توترهم وقلق أبنائهم .

"الحديث الايجابي مع المترشح الذي يخلو من المعاني السلبية وأسلوب النفي مثلا" أنت لم تفهم" "أنت متردد" وفسح المجال للتلميذ للتعبير عن حالته كما يشاء . ويقتصر التدخل على الرد بإيجابية على انشغاله ومساعدته على استذكاري مساره الدراسي و خاصة جهوده المبذولة في التحضير والعمل "(وزارة ،2015، ص 36-37).

6-8- أسلوب العلاج الواقعي :

العلاج الواقعي هو تدريب واقعي لتلميذ السنة الثالثة ثانوي ، من خلال مجموعة من النشاطات على شكل جلسات إرشادية، باستخدام الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية لتمكينه من المواجهة الايجابية للامتحان والتكيف معه و تحقيق الذات.

والعلاج الواقعي أسلوب إرشادي قد استمد مبادئه ومفاهيمه من النظرية السلوكية-المعرفية، والذي اثبت فاعليته في الإرشاد والعلاج ، وذلك لكونه أسلوبا حديثا يركز فيه على قوى و إمكانيات الفرد، التي يمكن أن تقوده إلى التخلص من المشكلات. وذلك لأن الناس يقررون مصيرهم وهم مسئولون عن حياتهم.

7- امتحان شهادة البكالوريا كمصدر قلق للتلميذ:

تعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل الدراسية، التي يمر بها التلميذ خلال مشواره الدراسي. لما لها من اثر هام في تشكيل شخصيته ، وتكوين مبادئ المواطنة الصالحة ، " المرحلة الثانوية من المراحل المتميزة في حياة الطالب الدراسية فهي التي تعده لأن يكون فردا صالحا في مجتمعه ، و نسانا مستقيما في سلوكه ، واجتياز الأبناء لهذه المرحلة بسلام يعني بأنه سوف يمضي في حياته متزنا في تصرفاته وانفعالاته ، ذا شخصية سوية "(شُرَاب، 2013 ، ص 54).

وتمثل مرحلة التعليم الثانوي حلقة ربط بين التعليم الإلزامي من جهة والتعليم العالي الجامعي أو التكوين والتعليم المهنيين من جهة أخرى ، تدوم ثلاث سنوات :السنة الأولى ثانوي و هي جذع مشترك علمي وأدبي ، واللذان يتفرعان إلى تخصصات السنة الثانية ثانوي والثالثة ثانوي ،وتتوج بأخر شهادة رسمية هي البكالوريا التي تعتمد من وزارة التربية الوطنية. حيث "يدوم التعليم الثانوي العام ثلاث سنوات و يتم فيه تحضير التلاميذ إلى مختلف شعب البكالوريا العلمية والأدبية ويمثل هذا الفرع ، الخزان الذي يغذي الجامعة بالعناصر اللازمة و هو يتيح تدعيم المعلومات ذات المستوى المتوسط واكتشاف الاستعدادات التي تمكن صاحبها من مواصلة ما يلائمه من التكوين العالي"(زرهوني، 1993، ص144).

و " التعليم الثانوي يختص بالمتعلمين الذين هم في طور المراهقة، ذلك فهو أعظم مراحل التعليم أهمية ،

وهو يتم داخل مؤسسة عمومية للتعليم تتمتع الاستقلال المالي ، تدعى الثانوية و تدوم مدته ثلاث سنوات ، تبدأ بالجنوع المشتركة و تنتهي بامتحان البكالوريا ' (DJENKAL, 2002, p25)

7-1- تعريف امتحان شهادة البكالوريا :

أنشأت بكالوريا التعليم الثانوي بمقتضى المرسوم رقم 63-494 المؤرخ في 31 ديسمبر 1963 ، وفي 15 ماي 2004 صدر القرار المتضمن تنظيم امتحان بكالوريا التعليم الثانوي وامتحان البكالوريا التقنية ، ثم قرار وزاري رقم 25 مؤرخ في 02 أكتوبر 2007. يحدد كفايات تنظيم امتحان بكالوريا التعليم الثانوي. فالقرار رقم 2007/25 المتضمن كفايات تنظيم امتحان بكالوريا التعليم الثانوي. و قرار 246 مؤرخ في 28 جوان 2015 المعدل الذي " في مادته الأولى : يتضمن امتحان بكالوريا التعليم الثانوي الشعب الآتية : آداب وفلسفة، لغات أجنبية، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، رياضيات، تقني رياضي باختياراته الأربعة: هندسة ميكانيكية، هندسة كهربائية، هندسة مدنية، هندسة الطرائق ". (وزارة، 2015، ص 50)

"يتضمن امتحان البكالوريا الاختبارات النهائية في دورة سنوية وحيدة ، يحدد تاريخ إجراءه من طرف وزير التربية الوطنية ، ويتألف من اختبارات كتابية إلزامية " (بن بوزيد ، 2009، ص 146).

(Benbouzid, 2009, p128) ويمثل "الامتحان النهائي ذلك الاختبار الذي يعده المعلم أو مجموعة من المعلمين بعد الانتهاء من دراسة محتوى المنهج ، وغالبا ما يكون على هيئة أسئلة مقالية أو موضوعية أو مهمات شاملة لجميع مستويات الأهداف ، وفي ختام اللبسية يجري امتحان موحد بالغ العسر ، هو امتحان البكالوريا ، وعلى نتائج هذا الامتحان يتوقف دخول الطالب الجامعة أو عدمه " (عبد الحميد ، 2008، ص 29).

"وتعد شهادة البكالوريا رخصة تسمح بالانتقال إلى الجامعة . وهذا الامتحان يخضع لمعايير دولية، سواء من حيث المناهج التعليمية أو مستوى ونوعية الشهادة المسلمة " (وزارة ، 2008، ص 31) .

"إن الدولة تسهر بصرامة من أجل المحافظة على امتحان البكالوريا ، باعتباره امتحانا معترفا بقيمته على المستوى الدولي " (وزارة ، 2008، ص 33). "لكن من مآسي هذه الامتحانات أن الطلاب يفقدون هدوءهم ، وتتهيج أعصابهم ، ولا يجيبون عليها على أفضل وجه مطلوب " (لجنة، 2005، ص 86)

7-2- خصائص امتحان شهادة البكالوريا :

اكتسبت الامتحانات أهمية كبرى فصارت هدف كل تلميذ وجميع أفراد البيئة المشرفة على التعليم " إن استخدام الامتحانات في عملية التقويم ، يجب أن يكون سلاحا إيجابيا في التعرف على نواحي القوة والضعف، أي في قضايا التشخيص، فالهدف من الامتحانات يجب أن لا يقتصر على مجرد إعطاء درجة أو علامة ، بل يجب أن تكون الغاية منه التعليم ، وأن تكون لهم معرفة بالقياس التربوي إذا رغب أن يكون أدائهم و إنتاجهم جيدا ،و إذا أرادوا أن يبعثوا الصحة النفسية في نفوس طلبتهم " (بن دومة ، 2011 ، ص 66). "و ما الامتحان إلا أداة لمعرفة مدى قدرة التلاميذ على الاستيعاب و التحصيل، وفرصة للآباء للتفهم أكثر، والسيطرة على قلقهم بشكل ناضج " (سيد ، 2008، ص98) .

كما نجد أن الاختبارات مرتبطة تماما بمفهوم النجاح والفشل فهي " اختبارات مصممة للكشف عن درجة نجاح التلميذ في مادة أو مواد كان قد تعلمها مسبقاً، وتتضمن هذه الاختبارات عادة على أسئلة تكشف عن المهارات والمعارف الأساسية للمادة أو المواد " (عبد الهادي ، 2002 ، ص472). والتي تستمد من منهاج المواد الدراسية المقدمة فعليا "ترتكز اختبارات البكالوريا على البرامج الدراسية الرسمية للمواد التي يتم تدريسها في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، وأن تكون في متناول التلميذ المتوسط " (بن بوزيد ، 2009، ص145) . (Benbouzid,2009 ,p127).

كما "أن الاختبارات والامتحانات النهائية تهدف في التحليل الأخير إلى قياس القدرات الأولية للطلاب ، وهي:الحفظ و الاسترجاع ، ومن ثمة لم يعد أمام الطلاب سوى تنمية ذاكرة الحفظ (ثقافة الذاكرة) التي تؤهلهم للحصول على الدرجات الأعلى و تحقيق الحلم في الالتحاق بكليات القمة ، باعتبار مجموع الدرجات هو المعيار الوحيد للالتحاق بالتعليم الجامعي والعالي " (يسن، 2012، ص 116).

7-3- نقائص امتحان شهادة البكالوريا

يمثل امتحان شهادة البكالوريا مصدر للقلق عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي، بسبب التثمين الممنوح له من طرف الأسرة والمجتمع والوزارة ،وتهويل الموقف الامتحاني سواء من إعداد رسمي من تحضيرات مادية وبشرية أو من تعليمات و تشديدات ، تزرع القلق في نفسية التلميذ الذي يرى هذا الامتحان أنه مصيري. والسنة الثالثة ثانوي مرحلة انتقالية من المراهقة إلى الشباب، وعالم الاستقلالية والتحرر من القيود الاجتماعية ، وأداة للارتقاء إلى مستويات اجتماعية وعلمية عالية . " الاهتمام بأخبار الامتحانات ، على

مستوى الأسرة و المدرسة ووسائل الإعلام، يؤدي إلى خلق جو من القلق الشديد والتوتر العصبي الزائد لدى الطلاب ، حيث يتم تعبئتهم بالخوف والرغبة والقلق على المستقبل وكثيرا ما ينعكس ذلك على ورقة الإجابة " (زكري و حجازي ، 2012، ص94) .

إلا إنه في الآونة الأخيرة أصبح امتحان شهادة البكالوريا شيئا رهيبا، و خيفا للنفوس، نهايته تبقى مجهولة ومرهونة بنوعية الأسئلة المطروحة، وبنزاهة المصححين، وبعض المربين يعتبرون أن الوضعيات الصعبة التي يمر بها التلميذ، لها هدف تربوي نبيل لأنها تهيئه للحياة المستقبلية و ما تحتويه من قلق و مشاكل و صعوبات.

كما تبين ابتعاد الامتحانات عن دورها الحقيقي ، حيث يعاني التلميذ فيها من القلق والضغط " فلم تعد وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية ، وإنما أصبحت غاية في ذاتها " (زكري و حجازي ، 2012 ، ص 99). فمواقف الامتحانات والتقييمات تعتبر كأحد التصنيفات القوية والفعالة لمثيرات القلق في المجتمع الحديث، ومن الصعب أن ينشأ الفرد في مجتمع يعج بالاختبارات من دون أن تواجهه بعضها " (زيدندر و ماثيوس، 2016، ص41). و "تعتبر الامتحانات من معارك الحياة، ومن أثقالها ، التي لا يمكن التخلص منها ، و لا بد من معاناتها، إنهم يتطلعون إلى الامتحانات بخوف وهلع " (لجنة، 2005، ص 85)

كما نلاحظ أن " الطريقة التقليدية للامتحانات ما زالت تشغل حيزا كبيرا بين الطرق والأساليب التي تستخدم لتقييم التلميذ، وبذلك أصبح التعلم نظريا تلقينيا مما جعل التلاميذ أكثر سلبية واعتمادا في تحصيلهم، على مساعدة الآخرين كما ترزعق ثقتهم بأنفسهم وقلة دافعيته للإنجاز، وأن مستوى أداء الفرد يتوقف على ما لديه من دافعية " (الفار، 2000، ص 188). مما جعل المختصين لطلب إلغاء نظام التقويم عن طريق الامتحانات "يذهب المطالبون بإلغاء الامتحانات إلى أنها لا تعطي الصورة صحيحة عن إمكانات الطلاب وحقيقة تحصيلهم الثقافي ، وإلى أن نتائجها اعتباطية إلى حد بعيد وبخاصة أن الطالب لا يكون عند الامتحان في حالته الطبيعية " (عبد الحميد ، 2008، ص 29) .

لقد حان الوقت للمدرسة أن تبني إصلاحاتها على انتظارات الأسرة الجزائرية وسوق العمل و أن لا تعكس فقط نجاح التلميذ كمجرد رقم و ترتيب . باعتبار أن العملية التربوية (التعليمية التعليمية) (الركيزة الأساسية للتنمية والتقدم في شتى مجالات الحياة.

خلاصة :

من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل ، اتضح أن قلق الامتحان يعد من بين المشكلات التربوية والنفسية التي يواجهها تلاميذ المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها ، وتلاميذ السنوات الثالثة ثانوي والمقبلون على امتحان شهادة البكالوريا بصفة خاصة .

يعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للتلميذ ، وعوامل الموقف الامتحاني فيشكل حالة من التوتر الشامل ، التي تصيب التلميذ من نفسية كنقص الثقة بالنفس والارتباك وفيزيولوجية ، كالغثيان والإغماء وتصبب العرق وارتعاش اليدين ومعرفية كنقص الانتباه والتركيز والتذكر والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان ويختلف مستواه ، يكون معتدلاً فيعتبر أمراً محفزاً يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل، فيؤثر إيجاباً على أداء التلميذ ويسمى بالقلق الميسر ، و قد يظهر بدرجة مرتفعة أو منخفضة ، فيؤثر على حسن أداء التلميذ للامتحان ، ويسمى حينئذ بالقلق المعيق ، يترك هذا القلق أثراً على نفسية التلاميذ و قدراتهم ي، لما يولده من استجابات غير مناسبة داخل موقف الامتحان ، الذي يؤثر على مستوى أداء التلاميذ الذي يوجب التدخل من أجل ضبطه من خلال عدة تقنيات وفنيات إرشادية . و بناء جيل متعلم متحرر من قلق الامتحان هو أمر محض خيال ولا فائدة ترجى منه ، ولكن نسعى لتحريره من القلق الامتحاني الذي يجعله يائساً فاقداً لثقته بنفسه وليس من قلق الامتحان الذي يؤدي إلى تعميق التفكير وشحذ النفوس ورفع الدافعية الانجاز الدراسي .

الفصل الثالث : الثقة بالنفس

تمهيد

1-تعريف الثقة بالنفس

2-نظريات الثقة بالنفس

3- مقومات الثقة بالنفس

4- أهمية الثقة بالنفس

5- مظاهر قوة الثقة بالنفس و معوقاتهما

6- مظاهر ضعف الثقة بالنفس و أساليب تـمـيـتـها

خلاصة

الفصل الثالث : الثقة بالنفس

تمهيد :

تعد الثقة بالنفس إحدى مظاهر الشخصية السوية المتكيفة نفسيا و اجتماعيا ، تكتسب خلال نمو التلميذ ، وتلعب دورًا لا يستهان به في مساعدة التلميذ على مواجهة تحديات الدراسة والمواقف التقويمية كإمتحان شهادة البكالوريا ، حيث تمنحه القدرة على اتخاذ القرارات والتعبير عن الذات والإجابة على الأسئلة ، كما تعتبر مصدرا إيجابيا هاما عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي لتحقيق الطاقة المعنوية لتحقيق النجاح .

تنتمي الثقة بالنفس إلى مجموعة العوامل التي تمثل اتجاهات التلميذ الايجابية نحو ذاته ونحو البيئة الاجتماعية ، المدرسية والأسرية ، إلا أن غرسها يحتاج إلى الوقت والاستمرارية وتحديد الأهداف ، فترية التلميذ على أن يكون قوي الشخصية واثقا من نفسه ليس بالشيء الهين ، ولكنه ليس مستحيلا، بل يتطلب الصبر والمثابرة والاستمرارية خاصة عندما يتعرض لقلق الامتحان .

ستناولنا في هذا الفصل الإطار النظري لمفهوم الثقة بالنفس من حيث تعريفه والنظريات التي تدارسته مع إظهار لأهم المقومات التي يركز عليه ، وتطرقنا إلى أهميته على الفرد والمجتمع ، ثم عرضنا مظاهر قوة الثقة بالنفس ومعوقاتهما ، ومظاهر الضعف وأهم خصائص أشخاصها مع تبين أساليب تنميتها ، واختتمنا الفصل بخلاصة .

1 - تعريف الثقة بالنفس :

تعددت تعاريف الثقة بالنفس لغة واصطلاحا عبر الأزمنة و باختلاف البيئات الاجتماعية والتوجهات النظرية ، سنعرض البعض منها عبر التسلسل الزمني لمعرفة مدى اختلاف وتطور المفهوم عند الباحثين

1-1- لغة:

الثقة لها مدلول لغوي يعني أنها " مصدر قولك وثق به يثق وثاقة وثقة أي ائتمنه.

- "الوثيقة في الأمر إحكامه كالأخذ بالثقة ، وكذلك الميثاق والموثقة هي المعاهدة أي تحالفنا وتعاهدنا" (البخاري، 1998 ، ص 738).

- "الثقة هي سكون يستند إلى أدلة وأمارات يسكن القلب إليها، فكلما قويت تلك الأمارات قويت الثقة واستحكمت، ولاسيما كثرة التجارب وصدق الفراسة، واللفظة كأنها من الوثاق وهو الرباط، فالقلب قد ارتبط

بمن وثق به توكلًا عليه وحسن ظن به، فصار في وثاق محبته ومعاملته والاستناد إليه والاعتماد عليه، فهو في وثاقه بقلبه وروحه وبدنه" (الجوزية ، 2002، ص 284).

1-2- مفهوم الثقة بالنفس

تناول عدة باحثين مفهوم الثقة بالنفس و من عدة زوايا باختلاف توجهاتهم النظرية فعرفت على أنها :

- " إيمان الفرد بنفسه وبإمكاناته وقدرته والاعتماد عليها في تسير أموره والإحساس بالأمن والاطمئنان النفسي وعدم الشعور بالنقص والخجل في المواقف الاجتماعية من نقد الآخرين له ومناقشة مشكلاته وعدم التردد بالبدء في ممارسه أعماله خوفاً أو طلباً للمساعدة والشعور بأنه مقبول من الآخرين " (الكبيسي ، 1989، ص 2).

- " إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته " (شروجر، 1990، ص2).

- "اعتقاد المرء بقدرته على تحقيق الأهداف التي يريدها في كثير من المواقف أو في موقف معين "

(Dubrine,1994, P, 430).

- " سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقاب والظروف المختلفة مستخدماً أقصى ما تتجه له إمكانية قدراته لتحقيق أهدافه المرجوة " (القواسمة ، 1996، ص 37).

- " القبول غير الخاضع للجدل -غير المشروط -لقيمة الفرد وأفكاره ومشاعره الفطرية، وغرائزه، وانفعالاته باعتبارها مؤشرات حقيقية وصادقة للخبرة الذاتية للفرد، كما أوضح أن قيمة الثقة بالنفس تعبر عن الإحساس الصادق بما أنت عليه بالفعل وأن تشعر بما أنت عليه فعلاً" (Pasveer,1997,P 129).

- " شعور الفرد بأنه قادر على تدبير أموره الذاتية وتحقيق التوافق النفسي، والاجتماعي من دون الاعتماد على الآخرين وبخاصة الوالدين" (الخطيب و احمد ، 2001، ص49).

- " هي إحدى سمات الشخصية الأساسية التي يبدأ تكوينها منذ نشأة الفرد، وأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتكيف الفرد نفسياً واجتماعياً وتعتمد اعتماداً كلياً على مقاوماته العقلية والجسمية والنفسية" (المخزومي ، 2001، ص 123).

- "سمة من سمات تكامل شخصية الفرد تتمثل بإيمان الفرد بقابلياته وقدراته في الاعتماد على نفسه في إدارة أموره ، والشعور بتقبل الآخرين ، والمشاركة الايجابية في الحياة الأسرية والمدرسية " (زغير ، 2006، ص 216).

- "هي حاجة الطفل لإثبات ذاته ومعرفته وإدراكه لقدراته ، واعتماده على نفسه في إشباع حاجاته المختلفة بقدر استطاعته ، وتفاعله مع المجتمع المحيط به ، وعدم الشعور بالنقص أو الخجل أو الخوف في الموقف الذي لا يستوجب ظهور مثل هذه الانفعالات " (علوان ، 2009 ، ص 13).

ومن مكونات الثقة بالنفس ما يراه باك براون وآخرون Pach Brown et al أنه يوجد خمس مكونات للثقة بالنفس هي :

- النظر إلى الذات على أنها قادرة ، و الإيمان بقدرتها على عمل الأشياء كالآخرين .
 - الشعور بالانتماء، و الإيمان بأنه جزء متكامل مع الآخرين.
 - التناول بالمستقبل ، و النظرة الإيجابية للحياة.
 - مواجهة الفشل من خلال النظر إلى خبرات الفشل على أنها فرصة للتعلم و النمو في الحياة .
 - امتلاك مصادر مناسبة من التعزيز من خلال نماذج الدور " (Baggerly & Max ,2005, p391-)
- (393).

-التعليق على التعاريف :

لاحظنا مما سبق عرضه أن هناك اتفاق على مفهوم الثقة بالنفس، رغم اختلاف الزمان والمكان وتوجه الباحثين إذ تعتبر خاصية هامة مكتسبة عند الفرد منذ الصغر تتطور بتطور نموه ، تمثل مظهرا من مظاهر الصحة النفسية على جميع المستويات، وفي كل المجالات وهي تتضمن الجانب الإدراكي المعرفي والجانب السلوكي و الجانب الانفعالي .

فالأول يتمثل في إدراك الفرد لكفاءته وقدراته ،وعلى تحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرار . ومعرفة كفاءته الجسمية والاجتماعية كتعريف علوان (2009) و Dubrin (1994) وشروجر (1990) المخزومي(2001) ، أما الجانب الثاني فهو ترجمة هذه المعتقدات الإيجابية إلى أفعال سلوكية ، تعكس مدى ثقته بنفسه من خلال قدرته على التعامل بفاعلية وإيجابية، مع المواقف الحياتية والمشكلات ، وإشباع حاجاته باتخاذ القرارات المناسبة، لتحقيق الأهداف المرجوة . كتعريف زغير(2006) والجانب الثالث هو

الانفعالي أو العاطفي، الذي يتناول الشعور نحو الثقة بالنفس، كتعريف الخطيب و أحمد (2001) Pasveer (1997) .

ومن خلال التعاريف السابقة توصلت الباحثة إلى تعريف نظري للثقة بالنفس، بأنها سمة من سمات تكامل شخصية التلميذ، ومدى إدراكه لكفاءته ومهاراته وقدراته الجسمية، العقلية، النفسية و لاجتماعية ، والتي من خلالها يعتمد على نفسه، ويتفاعل بإيجابية مع المواقف الحياتية ، التي يتعرض لها في المدرسة والمجتمع فتمنحه القدرة على اتخاذ القرارات الواقعية الحاسمة، لتحقيق الأهداف المسطرة من أجل النجاح والتوفيق.

2 - نظريات الثقة بالنفس

تناول عدة باحثين موضوع الثقة بالنفس، باختلاف توجهاتهم النظرية ، لذا سنتناول عرض بعض النظريات منها:

2-1- نظرية التحليل الاجتماعي:

جوهر هذه النظرية يعتمد على تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها، واستجابة الفرد لمطالب المجتمع ومسايرتها، وتعتمد بدرجة كبيرة على ثقة الفرد بنفسه وقدرته، على مواجهة الضغوطات لحل المشاكل بكل ثقة وإرادة .

فجاءت لتؤكد على أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية في بناء الثقة بالنفس " فكلما كان إدراك الكائن الحي واضحاً، كان الاستبصار للمواقف أكثر فعالية، وإمكانية للتوصل للحلول والمشكلات التي قد تواجه الفرد " (الزيود ، 1998، ص 222).

أما سوليفان حددها على أساس أنها " تتوقف على العلاقات الشخصية المتبادلة بين الشخص والآخرين " (زهران ، 2002 ، ص 124).

2-2- النظرية الإنسانية :

يعتبر متغير الثقة بالنفس المحور الأساسي في هذه النظرية، فلا يذكر إلا ارتبطت به إسهامات كارل روجرز و أبراهام ماسلو (Maslow) ، حيث يشير روجرز إلى أهمية الثقة بالنفس ، وأن أفضل طريقة لفهم السلوك الإنساني هي النظر إليه من الإطار الداخلي المرجعي للشخص ذاته ، والواثق من نفسه يعتمد دائما على نفسه فيوظف طاقاته، ويتميز بالانفتاح على الخبرات الحياتية. " فيؤكد روجرز على العلاقة القوية بين السواء والتوافق النفسي والاجتماعي ،وبين ثقة الفرد في ذاته ، ولذلك فإنها تهدف إلى تحرير الطاقات الإيجابية الكامنة، داخل الفرد أثناء العملية الإرشادية " (انجلر ، 1991 ، ص 294).

كما تعتبر الثقة بالنفس حاجة من الحاجات الأساسية ،في الدوافع الإنسانية طبقا لنظرية ماسلو " وتعتمد الثقة بالنفس على التغذية المرتدة (سلبية أو إيجابية) ، وتلعب خبرتا الفشل والنجاح في تقييم وتوقع الفرد لثقتة بنفسه، كما تعتمد الثقة بالنفس على تقييم الفرد لذاته، و لديه ميل فطري لأن يحصل على ملاحظة ذاته كملاحظة ما هو محبوب فيه من قبل الآخرين " (المختار ، 2001، ص 267).

وجاءت إسهامات ماسلو مكملة لما جاء به روجرز، حيث تمحورت اهتماماته بدراسة الأشخاص الأسوياء العاديين ، الذين حققوا ذواتهم، وأهم خصائصهم وكانت الثقة بالنفس في مقدمة هذه الخصائص وأكثرها أهمية ،ويعد أبراهام ماسلو من أبرز من تحدث عن الحاجات النفسية، وأهمية إشباعها حيث أن إحساس الطفل بالأمن والطمأنينة من أهم مقومات جانبه النفسي، وهذا من خلال عيشه في أسرة لا تعاني من التفكك أو الخلافات الأسرية لأن هذا يولد في نفسه القلق والخوف ، فيحس بأنه غير مرغوب فيه ولا مكانة لديه بين أفراد أسرته، فيفقد ثقته بنفسه. لذا على الأسرة توفير بيت آمن فيه الحب والطمأنينة ، وأشار إلى صفات الواثقين بأنفسهم حيث " يتمتع الأفراد الذين حققوا قوتهم بثقتهم الكبيرة في أنفسهم و قدراتهم ورسالتهم في هذه الحياة ، فنجدهم يتفاعلون مع الآخرين عندما تكون لهم مهام معينة يسعون لتحقيقها ،ويظهرون قبولا بالآخرين فهم يدركون عيوبهم،ولا يتضايقون منها بل يقبلون بها" (انجلر ، 1991 ، ص 305).

2-3- نظرية التحليل النفسي:

من روادها المحلل النفسي فرويد freud الذي قسم الشخصية إلى ثلاثة مكونات، متفاعلة ومتكاملة بعضها البعض (الهو - الأنا - الأنا الأعلى) " فالرغبة الداخلية والاحتمية الغريزية لدى كل إنسان ،من أجل أن يكون على درجة عالية من الثقة بالنفس، تؤهله لحل صراعاته وتحقيق السواء والتوافق" (الفرحي، 2004 ،ص 34). وللتنشئة الاجتماعية دور في بناء الجانب اللاشعوري للطفل الذي يصبح مرافقا ، حاملا جميع القيم الاجتماعية السلبية والايجابية لمواجهة صعوبات الحياة بكل أنواعها . حيث أشار أدلر بأن فهم شخص معين يتضمن فهما شاملا لكل اتجاهاته وعلاقاته مع العالم الإنساني. فهو مخلوق اجتماعي بدلا من كونه مخلوقا جنسيا ، والفرد مدفوع باهتمامات اجتماعية وأغلب مشاكله الحياتية اجتماعية الأساس كما " يشكل أسلوب الحياة بالصورة التي ارتضاها أدلر مستوى عالي من مستويات الثقة بالنفس يستطيع من خلالها الفرد أن يصل إلى الشخصية المتكاملة المحققة لذاتها" (الفرحي ، 2004 ،ص 34 و 35). " كما أسهم يونج في عرض مفهوم تحقيق الذات كبديل للثقة بالنفس " حيث يذكر انجلر (1991) بأن تحقيق الذات عند يونج عملية عرضية من النمو، تتضمن الفردية والسمو(التفوق) في هذه العملية ،أنظمة النفس تحققت درجتها الكاملة في التميز وبعد ذلك تتكامل في هوية واحدة مع كل البشرية " (انجلر ، 1991 ، ص 98).

فملخص الثقة بالنفس من خلال هذه النظرية تبين أن الفرد يشعر بالنقص، ولكل أسلوبه الخاص الذي ينتهجه لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي ،والقضاء على النقص ليؤكد ذاته و يحتل المكانة المرموقة في المجتمع.

2-4- نظرية النمو النفسي والاجتماعي:

أقر اريكسون Erikson (1968) بوجود عناصر للشخصية السوية حيث "هناك ثلاث خصال للشخصية السليمة هي: السيطرة الفعالة والإيجابية على البيئة ، إظهار قدر من وحدة الشخصية ، القدرة على إدراك الذات والعالم إدراكًا صحيحًا" (ملحم ، 2004،ص126). و " إن الإحساس بالثقة يعتبر حيز الزاوية في بناء الشخصية السليمة، وأن الشخص الذي يثق بنفسه، وفي العالم من حوله يمتلئ إحساسًا بيقين

داخلي يجعله يثق في العالم الاجتماعي ، باعتباره مصدراً للأمن، ومكاناً مستقراً، وأن الناس موثوق بهم" (عيد، 2005 ، ص1).

كما أن النمو عملية مستمرة ومتكاملة مع نمو الإنسان، ففي كل مرحلة جديدة تجد سوابقها في المراحل السابقة ،والتي بدورها سابقة للمرحلة اللاحقة . والتحلي بدرجة من الثقة بالنفس تمكنه من مواجهة صعوبات الحياة ،والتغلب على ضغوطاتها " في كل مرحلة من مراحل النمو النفسي والاجتماعي يواجه الفرد صراعات، تتطلب بذل جهد من قبل الفرد والمحيطين به لتخطيها، والانتقال إلى المرحلة التي تليها" (عريفيج ،2000، ص 17).

كما يشير إريكسون في نظريته ،إلى أن الفرد يواجه خلال كل مرحلة من مراحل حياته "بعض المشكلات التي يطلق عليها إريكسون الأزمات ، وذلك نتيجة مواجهته مرحلة ما يمكن أن يصحح بالنجاح في المرحلة اللاحقة " (الفرحي ، 2004 ، ص 38).

ومن هنا يمكن القول أن إريكسون يرى أن النمو الصحي لدى الطفل، لا ينتج كلياً من الإحساس التام بالثقة. وإنما ترجح نسبة الثقة على نسبة عدم الثقة ، فمن الأهمية بمكان أن نتعلم ما لا نثق به كتعلمنا ما نثق به، فالقدرة على التنبؤ، واستنباط الخطر أساسية في السيطرة على البيئة ،وفي الحياة الفعالة وهكذا ينبغي أن ينظر إلى الثقة الأساسية على أساس سلم متدرج للإنجاز " (لاحق ، 2004، ص 38).

" أن نظرية اريكسون جعلت من الثقة بالنفس سمة مبكرة يجب أن يكتسبها الفرد مبكراً ، من خلال مراحل الطفولة ليتولد لديه إحساس بالتفاعل مع من حوله ، وثقته بهم ، ومن هنا تبدأ أسس الشخصية النفسية بالتكون بشكل صحيح "(شُرَاب، 2013 ، ص 3). (الوشلي ،2007، ص37).

لذا " فإن ترسيخ الثقة بالنفس له آثار، ونتائج هامة في النمو المستقبلي لشخصية الطفل ، حيث يمكنهم من تحمل الاحباطات و الضغوطات ، كقلق الامتحان عند مواجهتها خلال مراحل حياتهم .

ومن هنا نقول أن مراحل النمو الإنساني محور هذه النظرية ، ففي مرحلة التعليم الثانوي وفي السياق الاجتماعي تكون علاقة التلميذ المراهق بالأصدقاء مسيطرة أكثر من علاقته بوالديه ، فيصبحون

مرجعياته ومعياره لقياس مدى نجاحه أو فشله و منهم يستمد قوة ثقته ومصدر تحقيق ذاته ، فيسعى لتوفير الظروف المناسبة لتحقيق الإنجاز و النجاح خارج إطار الأسرة .

كما أن الثقة بالنفس تتمركز حول اتجاه الفرد نحو كفاياته النفسية والاجتماعية، التي تؤدي إلى شعوره بالأمن النفسي والاجتماعي في مواقف الحياة الاجتماعية والمدرسية، مما يجعله قادراً على تحقيق حاجاته ، ومواجهة الصعوبات ، وحل مشكلاته بأداء متميز و منه يحقق أهدافه.

2-5- النظرية الاجتماعية :

في هذه النظرية يتناول فروم الثقة بالنفس تحت مصطلح الحب الذاتي" ويصر على أن القدرة على الحب تتطلب التغلب على النرجسية ، وواقعية الشخص تظهر بعيدة عن تدخل حاجاتنا وانفعالاتنا في الحكم عليه . ومفهوم فروم للحب الذاتي يوازن تأكيد روجرز على الانسجام، و ماسلو للاحترام والتقدير الذاتي . ونظرة سوليفان للثقة بالنفس كأحد المكونات الأساسية ، في البناء الشخصي التي تعتمد على العلاقات الشخصية المتبادلة .

ويشير انجلر بأن " سوليفان يؤكد على أن الشخصية تظهر كنتيجة لتفاعلات الشخص مع بيئته من خلال عدد لا حصر له من المواقف الاجتماعية ، نصح واعين بأنفسنا وبكيفية ارتباطنا بالناس الآخرين " (انجلر، 1991 ، ص 139) .

وعليه الثقة بالنفس كما ينظر إليها سوليفان " تتوقف على العلاقات الشخصية ،المتبادلة بين الشخص والآخرين ،في المبادئ والافتراضات الرئيسية ، والذي يعتبر أن دينامية الذات تلعب دوراً هاماً في تنظيم السلوك ،وفي تحقيق الحاجة للقبول والتقبل " (الفرحي، 2004 ، ص 37).

2-6- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الفرد يتعلم من البيئة التي يعيش فيها ، بما تشتمل من مثيرات و استجابات مختلفة ، لها علاقة بمختلف مجالات حياته الاجتماعية ،النفسية والدراسية ، حيث " يرى واطسن أن كثرة استعمال العقوبة مع الطفل ، يؤدي إلى نشوء طفل غير واثق من نفسه ، كرد فعل على ذلك الأسلوب في التربية. وهذا يعتمد على الميزان الموجود في البيئة، والذي يؤدي إلى اكتساب الطفل الثقة بالنفس، إذ ترى

المدرسة السلوكية في التعلم في تفسير التنشئة الاجتماعية ، أن لأساليب السلوكية المقبولة من الوالدين تثاب وتدعم ، وما يعاقب عليه الطفل يميل إلى التلاشي والانطفاء، وشخصية الطفل وهكذا تطبع شخصية الطفل بالطابع الاجتماعي المطلوب " (كفافي ، 2008، ص9). وقد يخلق تلميذ غير متكيف مع المعايير الاجتماعية و يستأثر تحصيله وأدائه الأكاديمي و علاقاته الشخصية مع الأستاذ والرفاق ، و قدرته على النجاح في المهارات الدراسية ، السلطة الوالدية الزائدة ، التدخل الزائد عن الحد في شؤون الفرد ، و البيئة المدرسية المضطربة مثل إهمال المدرسين وتحكمهم و سوء المعاملة و العقاب ، و الاضطراب مع الزملاء و الامتحانات الصعبة المحبطة " كلها عوامل قد تؤدي إلى فقدان ثقة التلميذ بنفسه في محيطه الاجتماعي ، المدرسي"(سيد ،2018،ص39).

2-7- النظرية المعرفية :

تشير النظرية المعرفية إلى أن ثقة التلميذ بنفسه هي محصلة لأحداث داخلية إيجابية، كونت بناءات معرفية نتج عنها سلوك إيجابي يتمثل في المستوى المرتفع من الثقة بالنفس و الذي ينعكس إيجابا على دافعيته للإنجاز أثناء أداء امتحان شهادة البكالوريا بعيدا عن أي قلق و توتر .
فقد نظر ألبرت إليس إلى الثقة بالنفس كمعيار من معايير الشخصية السوية منها:

- اهتمام الفرد بذاته وتحقيقه لرغباته السوية.
 - القدرة على التفكير العلمي.
 - حصول الفرد على الاهتمام الاجتماعي من الآخرين.
 - الواقعية
 - قدرة الفرد على توجيه ذاته ، واعتماده على نفسه.
 - القدرة على التوصل إلى تقبل الفرد للإحباط وإمكانية التعامل معه بواقعية
 - تقبل الذات السعادة
 - تحمل المسؤولية الذاتية عن الاضطراب الانفعالي ، وعدم لوم الآخرين
- وفي نفس الإطار جاءت إسهامات ميكنوم لتركز على الحديث الداخلي أو ما يعرف باسم حديث الذات (التعليمات الذاتية) وأشار إلى تأثيرها على السلوك وهو بذلك يشير إلى أهمية أن يتمتع الفرد بدرجة من

الثقة بنفسه حتى يتمكن من أن تكون أحاديته الذاتية إيجابية و تعديل السلوك يمر بطريق متسلسل في الحدوث يبدأ بالحوار الداخلي والبناء المعرفي والسلوك الناتج . في حين العزة وعبد الهادي أشاروا إلى أن الحديث الداخلي يخلق الدافعية عند الفرد ، ويساعده على تصنيف مهاراته وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارة المطلوبة .

كما توحى النظرية المعرفية توحى إلى أن " ثقة الفرد بنفسه هي محصل لأحاديث داخلية إيجابية كونت بناءات معرفية نتج عنها سلوك إيجابي يتمثل في مستوى مرتفع من الثقة بالنفس. ويؤكد بيك على العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك، وهذا يعني أن أنماط سلوكنا وانفعالاتنا مرهونة بمنظومة تفكيرنا التي تدخل فيها سماتنا الشخصية ومفهومنا لذاتها وثقتنا بأنفسنا " (الفرحي ، 2004 ، ص 39).

2-8- النظرية الجشطاطية :

ترتكز هذه النظرية على أن الثقة بالنفس عند التلميذ على إمكانية إعادة بناء خبراته للتكيف مع المواقف الجديدة وعلى "الاستبصار الذي يعني قدرة الإنسان على إعادة تنظيم خبراته بحيث يأخذ معنى جديداً غير السابق فكلما كان إدراك الكائن الحي واضحاً كان الاستبصار للمواقف أكثر فعالية وإمكانية للتوصل للحلول والمشكلات التي قد تواجه الفرد " (الزبيد ، 1998 ، ص 222).

3 - مراحل بناء الثقة بالنفس :

تمر عملية بناء الثقة بالنفس بمراحل عدة و هي :

3-1- مرحلة التفكير : هي أن يفكر الفرد سمعياً أو بصرياً أو حسياً في المعاني التي تدل على الثقة بالنفس ، كأن يتخيل نفسه على منصة وفي حشد كبير من الناس وهم يشجعونه ويثنون عليه ويذكرونه بالصفات الايجابية التي يتمتع بها .

3-2- مرحلة الشعور : هي الاستجابات الانفعالية التي تنتج عن الأفكار وهي اقرب ما تكون لها ، وعلى ذلك فان تغيير الاستجابات الانفعالية للثقة بالنفس تكون عن طريق تغيير نمط التفكير .

3-3- مرحلة السلوك : من المعلوم إن الأفكار ترتبط بالانفعالات، والانفعالات ترتبط بالسلوك فهناك علاقة قوية بين الجسد والعقل فأى تغيير يحدث في الجسم ينتجه تغيير في العقل ثم تغيير في الانفعالات.

3-4-مرحلة القناعات : وذلك بأن يقتنع الفرد بالسلوكيات التي تعزز الثقة بالنفس وبالتالي تتكرر ممارستها لها والإحساس بها وإدراكها بالعقل وترجمتها إلى سلوك.

3-5-المرحلة الروحية :إنها أرقى مرحلة يصل إليها الشخص الواصل برفقه وفيها تصدر الثقة بالنفس عن الشخص تلقائياً و تصبحها مشاعر السرور والانجاز .

والتي تظهر على مستويين كما أشار إليها الغامدي " الثقة بالنفس تظهر على مستويين أحدهما نقيض الآخر ، فالأول مستوى مرتفع للثقة بالنفس يتضح من خلال كفاءة الفرد في التصرف أثناء المواقف المختلفة في الحياة، وتمتعه بالصحة النفسية، والآخر هو أن انخفاض مستوى الثقة بالنفس يدل على عدم تمكن الفرد من التصرف بكفاءة في المواقف المختلفة، مما يؤثر في صحته النفسية ،وتكيفه الاجتماعي"(الغامدي، 2009 ، ص74).

يمكن الإشارة في هذا المقام أن هذه المراحل نظرية و متداخلة فيما بينها ليس لديها انفصال زمني و لكن قصد الدراسة قام الباحث بتفسير سيرورة عملية الثقة بالنفس حتى يتمكن من معرفة كل العناصر التي تساهم في بناء الثقة بالنفس عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي و التي تبدأ بتفكير التلميذ في النجاح في امتحان شهادة البكالوريا و فرحة الأهل و الأصدقاء و ينتقل إلى مرحلة الانفعالية و الإحساس بلذة النجاح و الايجابية في الموقف الامتحاني و عليه يتجه سلوكه إلى التحضير و الأداء الجيد فيه فترتفع دافعيته للانجاز بمشاعر التفوق و التميز .

4- مقومات الثقة بالنفس :

تؤثر عدة مقومات في مستوى ثقة التلميذ بنفسه و بمختلف مظاهر جوانب نموه ، منها ما يتعلق بالأسرة و مناخها الاجتماعي ومنها ما يرتبط بالمدرسة و مناهجها التربوية و بالمجتمع و عناصره ، فتعمل هذه المقومات مجتمعة أو منفردة على تعزيز الثقة بالنفس حيث تجعل منها قوة هامة و أساسية في بناء شخصية التلميذ وتمتعه بالاستقرار والصحة النفسية السليمة إن كانت ايجابية و إلا أدت إلى نقيض ذلك حيث " تعد الثقة بالنفس إحدى أهم مقومات الشخصية الأساسية و احد معاييرها السوية و ترتبط بالسلوك ارتباطاً عاماً و تعد عاملاً عاماً غير مقتصر على مجال محدد كالسلوك الاجتماعي أو الانفعالي وإنما ترتبط بالسلوك بشكل عام و من أبرزها نذكر:

4-1- المقومات الشخصية :

4-1-1- المقومات الجسمية:

يعتبر جمال الطلعة وجاذبية الشخصية من العوامل المساعدة لإكساب التلميذ المراهق ثقته بنفسه، وهي من الجوانب الجسدية المدعمة للثقة بالنفس خاصة لما تتميز به هذه المرحلة بجذب انتباه و اهتمام الجنس الآخر و سلامة التلميذ جسدياً ، وخلوه من العاهات والأمراض يضمن له جزءاً من الثقة بالنفس و الاعتزاز، و في حالة العكس فالمريض يكون دائماً تابعاً للآخرين فاقدا للعزيمة محبط الإرادة و الانجاز ، "إن درجة الثقة قد تنخفض خاصة في كيفية تعامله مع تلك الإعاقة التي تصعب عليه مجاراة متطلبات الحياة و قضاء احتياجاته اليومية فيشعر الفرد حينئذ بالاختلال النفسي الذي يؤدي به إلى تذبذب الثقة بالنفس لأن " الثقة بالنفس هي أحد الصفات الشخصية ، إذ أن الإحساس بالثقة بالنفس لدى الفرد تمنحه الشعور بالقوة والأمان " (Kirkpatrick & Locke ,1991,p58).

و في حال وجود مشكلة جسمية معينة فإن درجة الثقة التي يتمتع بها التلميذ هي التي تحدد أسلوب التعامل مع تلك الإعاقة، و يمكن أن تكون الشخصية المصدومة بموقف ما في الدراسة كخبرات الفشل و الرسوب المدرسي عرضة لفقدان الثقة بالنفس.

و ذكر براند " أن من مقومات الثقة بالنفس جمال الطلعة و بهاء المظهر و جاذبية الشخصية القدرة على الكلام و اللباقة و استخدام الألفاظ المناسبة و الاتزان الوجداني يوفر الثقة بالنفس " (براند ، 2010،ص377).

فاكتساب التلميذ النظرة السلبية عن ذاته يفقده الإحساس بالأمان فتتهز ثقته بنفسه وتختلف سلوكياته في مواجهة مواقف الحياة كامتحان شهادة البكالوريا " فالإعاقة تجعل صاحبها يسلك إحدى الطريقتين ؛ إما أن يكون كغيره من الأصحاء ويقوم بالتعويض غير المباشر عن إعاقته هذه فيستثمر ما لديه من إبداعات، أو أن يكون غير عاد ، وفي هذه الحالة سيتخذ طريقاً من اثنين ، إما الانسحاب كالانطواء والعزلة وضعف الثقة بالنفس، أو طريق العداء والشراسة كتعويض مباشر عن إعاقته " (أبو سعد ، 2004 ، ص208).

ومن كل هذا وصلنا إلى نتيجة مفادها أن لكل من الجانب الجسمي والنفسي تأثيرا بالغاً في ثقة التلميذ بنفسه ، فكلاهما مكملان لبعضهما، مما قد يؤثر في طموحاته وقدرته على اتخاذ القرارات الحياتية المناسبة .

4-1-2- المقومات العقلية :

للعوامل العقلية بالغ الأثر في بناء الثقة بالنفس عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي ، سواء في بناء شخصية سوية أو لأداء امتحان شهادة البكالوريا "ويندرج تحتها ثلاث دعائم هي : الذكاء والذاكرة والخيال .
الذكاء : وهو عنصر هام لمساعدة الفرد على اكتساب الجديد ، وتجنب العديد من الأخطاء والأخطار ، وجعله محبوبا بين الآخرين ، وهذا كله يزود الفرد بقدر لا بأس به من الثقة بالنفس ، وذلك لما يلاقه من معاملة حسنة ومن تقبل الغير له .

الذاكرة : وتبرز أهميتها أن بضعفها يشعر الفرد بالضعف النفسي ، لأنه لا يستطيع مجازاة متطلبات الحياة.

الخيال : حيث أن الشخصية القوية تكون قادرة على ضبط خيالها وتوظيفه في مواقف الحياة ، وخير دليل على ذلك الشعراء والمخترعون والمكتشفون الذين يشهد لهم التاريخ بالثقة بأنفسهم ، فهم قد وظفوا خيالهم أفضل توظيف بما ينفع البشر ، ولم يجعلوا من خيالهم مجرد أحلام يقظة بعيدة عن الواقع ، بل جعلوا خيالهم طريقاً ووسيلة توصلهم إلى هدفهم " (أسعد، 1994، ص93). وهذا ما يجب أن يكون عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي خيال واقعي ، قابل التجسيد مع السعي الحثيث لتوفير الظروف المناسبة.
كما يتعرف التلميذ على إمكاناته وقدراته العقلية لاستغلالها في حياته الأسرية والمدرسية " فتنمو هذه الثقة من خلال تحقيق الأهداف الشخصية، التي تبدأ كأفكار مفتاحاً للنجاح الدراسي في ذهن الفرد، وتجد طريقها إلى أرض الواقع بالتخطيط والاستفادة من مخزون الخبرات " (عسكر، 2000 ، ص 157).
ومن هنا تظهر أهمية الاستعداد الفكري ، فالثقة بالنفس مجموعة من المعتقدات والأفكار التي تمكن التلميذ من توجيه طاقاته وكفاءاته نحو تحقيق أهدافه في الحياة .

والاستخدام السليم للعقل والتفكير المنطقي يمكن التلميذ من الوصول إلى الحلول الناجعة، التي تحاكي واقعه، تربط بين الأسباب والنتائج، مما تتوافق مع الإمكانيات والقدرات ،وبذلك تحد المقومات العقلية من

إصابة التلميذ بالأمراض النفسية وأحياناً الأمراض الجسمية ؛ فالثقة بالنفس تحمي صاحبها من الإصابة بالقلق والتوتر، وللحماية منها لا بد من التسلح بدرجة من الثقة بالنفس ، قصد تحقيق انجاز دراسي كالنجاح في امتحان شهادة البكالوريا .

4-1-3- المقومات الوجدانية:

إن تغيير النواحي المزاجية وتعديلها ومحاولة السيطرة عليها لا يأتي إلا لمن لديه رصيد كاف من الثقة بالنفس وإمكانات عالية في مواجهة المواقف الضاغطة كالقلق الامتحاني، وإيمان راسخ بقدرته على التحرر مما قد تلقى في طفولته من تربية خاطئة و خبرات سلبية .

ومن أهم العوامل الوجدانية التي تكسب التلميذ الثقة بالنفس هو الابتعاد عن المخاوف و التوترات التي يؤدي وجودها إلى فقدانها أو نقصها " وكذلك النظرة الواقعية الوجدانية إلى الذات بغير استعلاء أجوف أو احتقار مهين للذات، إضافة إلى الابتعاد عن التذرع بالنكوص المرضي إلى مراحل عمرية سابقة من حياة الفرد، ثم إن افتقاد الثقة بالنفس يتسبب ببث شعور الحزن والاكتئاب المرضي في نفس الفرد؛ سينتحي في نهاية المطاف إلى فقدان الثقة بنفسه " (أسعد، 1994، ص 100).

ومن خصائص الثقة بالنفس أنها تثير الانفعالات الايجابية وتبعث على الشعور بالحماس والفرحة وتزيد من تركيز الانتباه والمثابرة، والجهد في سبيل تحقيق الأهداف والنجاح، مما يسهم في بناء مفهوم ذات ايجابي فتجعل الفرد مرتاحا، خاليا من المخاوف قادرا على تنظيم البيئة وأفكاره بسرعة ودقة، وبأقل معونة من الآخرين. مما يمكنه من تخطي الصعاب والوصول إلى مستوى عال من الإنجاز والتوافق الدراسي " (العمر ، 2000 ، ص38).

كما تعد الثقة بالنفس احد العوامل المهمة في نمو بعض خصائص الشخصية الأخرى لتحقيق التوافق السليم والاندماج الاجتماعي ، وقد أجريت مجموعة من الدراسات تناولت العوامل المؤثرة في مستوى الثقة بالنفس منها دراسة باجاريز (pajares,2002,p116). التي أجريت على 105 طفلا بالمرحلة الابتدائية والتي أشارت في نتائجها المتوصل إليها بوجود علاقة موجبة بين الثقة بالنفس، والفاعلية الذاتية، والتنظيم الذاتي .

ومما سبق ذكره يمكن القول أن الثقة بالنفس كأحد متغيرات شخصية التلميذ السوية والمتوافقة، تعبر عن العلاقة التفاعلية بين التفكير العقلاني، والالتزان الانفعالي وصولاً إلى السلوكيات الإيجابية، واكتسابها يكون بتمسكه بتعاليم ديننا الحنيف، وارتوائه من أخلاقه السامية وقيمه النبيلة، مما ييسر مواجهته للمواقف الضاغطة كالقلق في امتحان شهادة البكالوريا فيكون انجازه عالياً يحقق له النجاح والتميز.

4-2 -المقومات الاجتماعية:

يتفق علماء النفس وعلماء الاجتماع أن سلوك الفرد يتشكل في الأسرة، ثم في المدرسة وهما بيئتان فاعلتان في الرفع أو خفض من الثقة بالنفس لدى التلميذ الذي يعيش في مجتمع يتكون من عناصر تساهم في بناء شخصيته المتوافقة ، كما يقدم المجتمع للتلميذ عبر مؤسساته الرسمية و غير الرسمية التنشئة والعادات والمبادئ لتجعل منه فرداً واثقاً من نفسه ، قادراً على مواجهة ضغوطات الحياة المدرسية والاجتماعية ، ومجابهة المستقبل بكل صعوباته ليكون مواطناً صالحاً و قويا .

"فالثقة بالنفس تنمو بنمو الفرد بدنياً وعقلياً، ويكتسبها خلال أعوامه الأولى من خلال التفاعل الاجتماعي الحاصل بينه وبين الأم ، وبينه وبين أفراد الأسرة والآخرين، وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على بيئة الطفل، فالبيئة التي تغرس الثقة بالنفس عند الطفل وتنميها هي بيئة تشبع الحاجات البيولوجية والنفسية، وتبتعد به قدر المستطاع عن الغضب والتوتر والقلق"(بدران، 1990، ص 13-15). وهذا ما خلصت إليه دراسة جودة (2007) بأن الفرد يكتسب الثقة بالنفس من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية، إذ لا يولد الفرد مزوداً بها، وأن أسلوب تربية الطفل يؤثر في شعوره بالثقة بذاته"

وتلعب الأسرة دوراً مهماً لا يمكن إغفاله في بناء شخصية الطفل من خلال تربيته "للأسرة دور مهم وحيوي في اكتساب الطفل ثقته بنفسه في حدود ما يتوفر لديه من قدرات خاصة ومميزات شخصية "(سيد، 2018، ص 101).

و" للأسرة الدور في تنمية الثقة بالنفس و ذلك من خلال التربية حيث تساعده على التجريب و تساعده وتدعمه في مساعيه وفي صعوباته ، وتمنحه شيئاً فشيئاً الفرصة المناسبة ليصبح مستقلاً وواثقاً بنفسه

وتشجعه على التعاون والمساعدة والإصغاء إليه وسماعه" (إبراهيم، 2005، ص177). (الرواجية ، 2001، ص 10).

وهذا ما أكدته " دراسة السلطاني (1988) أن لأساليب المعاملة الوالدية دورا في تعزيز الثقة عند الأبناء " (الجواري ،2001، ص 31). حقيقة تعتبر من العوامل المساعدة في بناء ثقة الطفل بالنفس، هي أساليب معاملة الوالدين التي تتسم بالاستقرار وعدم التذبذب .

هذا ما توصلت إليه دراسة فرانك Frank (2005) التي أجريت على 261 إلى ارتباط مستوى الثقة بالنفس بأساليب المعاملة الوالدية " لذا فإن معاملة الطفل وتنشئته على الثبات والحزم واستخدام العقل في التعامل معه ومعالجة قضاياها " لها أثر بالغ عليه لأنها تنمي لديه عامل الثقة بنفسه وبقدراته، فيصبح إذا ما كبر وبلغ سن الرشد مواطناً صالحاً، ذا قدرة على التعامل مع متطلبات الحياة ومشاكلها" (عدس، 1998، ص 25) .

"وتساعد جرعات الثقة بالنفس المعقولة و المتوازنة التي يتلقاها الفرد خلال تنشئته في الأسرة إلى رفع مستوى طموحه، وإلى الاجتهاد و المثابرة في دراسته"(سيد،2018، ص 101 و102).

في حين إذا كان " إدراك الفرد وشعوره بأنه مرفض من والديه يبعث في نفسه القلق الدائم ويشعره بعدم الأمن فيفتقد ثقته بنفسه وبالأخرين ويميل في تصرفاته إلى العدوان بسبب تعرضه للإحباط الدائم مما يعوق نموه النفسي بسبب عدم إشباع حاجاته إلى الحب والأمن والتقدير " (زغينة ، 2005، ص 93).

ومن الأمور التي تساعد على اكتساب درجة عالية من الثقة بالنفس، هي تقبل للصورة الحقيقية في الواقع ، وليس على الصورة المثالية التي يريدها الوالدين فعليهم " إظهار المحبة بدون شروط، وهذا يستوجب أمورا منها:الإيمان بفرديته ،مقارنته بنفسه وليس بالأخرين حتى لا يشعر بالدونية أو القصور ؛الفصل بينه وبين أفعاله ، فلا يمكن أن يطرأ تحسن على السلوك السيئ إذا فقد الإحساس بقيمته ومكانته، أو إذا كان تقديره لنفسه متدنيا " (أبو سعد، 2004، ص 233).

فالخبرات المبكرة التي يتعرض لها الفرد في المراحل الأولى من طفولته ذات تأثير فعال في تكوين شخصيته وبناءها حاضرا و مستقبلا .

في حين أشار تايلور (Taylor, 2005, p1-5). أن الثقة بالنفس تعتمد على بعض العوامل أهمها مجموعة الخبرات المتراكمة التي يستخدمها الفرد لبناء مجموعة من المهارات .

-التعامل مع مجموعة من الأفراد يتمتعون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس.

-الاتجاهات الايجابية من الآخرين - ذو الأهمية -نحو الفرد وتعليقاتهم بشأنه

-مواجهة المواقف الصعبة التي يستطيع الفرد التغلب عليها ويشعر بعدها بالراحة.

- اعتدالية مستوى القلق بعيداً عن القلق المرتفع أو القلق المنخفض.

-الوضع الاجتماعي للفرد والاستمتاع بالحياة الاجتماعية.

- قيمة الاحترام التي يتمتع بها من جانب الآخرين.

-الاعتقاد النابع من الذات باتجاه الفرد نحو أفكاره ووجهات نظره الخاصة

- التمتع بقدر من النجاح في الحياة العملية.

-القدرة على مضاعفة الشعور بالثقة بالنفس عند الحاجة"(داود، 2015،ص125).

وبهذا يمكن القول أن آراء علماء النفس والتربية متفقة على أن الخبرات التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من حياته، ضمن نطاق الأسرة وما يكتسب فيها، يعد من ابرز المقومات الأساسية في النمو الاجتماعي والنفسي للشخصية، والتي تعتبر إحدى متغيراتها الأساسية هي الثقة بالنفس لما لها من تأثير فعال في السلوك في مرحلة المراهقة، وبقدر اضطراب دور الأسرة تضطرب شخصية الفرد ، فيكون سلبيا بسبب فقدان الرعاية الوالدية، وهذه الأخيرة هي التي تحدد أنماط سلوكه اتجاه مختلف المواقف ، لذا يجب على الأولياء عدم السخرية من أخطاء أبنائهم، ولا مقارنتهم بأخواتهم ولا أقرانهم، بل يجب مد يد المساعدة في كسب المهارات وبناء القدرات الفردية التي تعزز بدورها ثقته بنفسه .

لأن إذا لم تتوفر الظروف الاجتماعية الايجابية فإن "الابن يحاط بجو اجتماعي مضطرب يشعر فيه بالقلق وعدم الاستقرار حيث يفقد ثقته بنفسه وبالمحيطين به " (عبد الرزاق ، 2005،ص78).

خاصة إذا ما أحس الفرد أن هذا المجتمع يرفضه، ولا يقدر تواجده فإنه سيفقد الثقة بنفسه وبمن حوله ، حيث " يتأثر الفرد بالمجتمع من حوله منذ لحظة ميلاده ، ويحس بمدى تقبل أسرته له، فيبدأ ببناء صورة عن نفسه إما بالقبول والإيجاب أو بالرفض والسلب، ومن ناحية أخرى فإن لكل مجتمع عاداته وأعرافه

التي منها الصحيح ومنها الخطأ، وتغيير الخطأ منها يتطلب مجهودات من شخص واثق من نفسه و بقدراته على النجاح " (أسعد ، 1994، ص 107).

كما تظهر أهمية اهتمام الأسرة بتنشئة الفرد وغرس قيمة تقدير النفس والثقة بها ، وعدم المفاضلة بين الإخوة من قبل الوالدين ، مع توطيد العلاقة الايجابية مع المحيطين به من رفاق وأقارب ،"توفر جماعة الرفاق فرصة التفاعل الاجتماعي مع أفراد مساوين له ، بعكس الأسرة والمدرسة التي يتلقى فيهما التعليمات من الكبار، وفي جماعة الرفاق يكون الأخذ والعطاء المتبادلين أثناء الدرس الرسمي ، أو خارجه،أثناء المراجعة وأخذ البرامج التدريبية " (مرزوقي ،2014، ص 51).

فكلما اتسمت بالمحبة والتسامح والتقدير ازدادت الثقة بالنفس، والتي تدل على سعة العقل ورجاحة الفكر وقوة الإرادة والشخصية. لأن الثقة بالنفس تنتمي إلى مجموعه العوامل ،التي تمثل اتجاهات الفرد السلبية والايجابية نحو الأشياء ونحو البيئة الاجتماعية .

كما يتعلم الأبناء في محيط الأسرة الكثير من أشكال التفاعل الاجتماعي من خلال تمثلهم أنفسهم لمعايير المجتمع و للفضائل والأخلاق في تفاعلهم وعلاقاتهم مع الآخرين. إلا أننا نجد مساندة الأقران وتأثيرها هي الأكثر بروزا في فترة المراهقة، حيث يستمد ثقته بنفسه من أصدقائه أكثر مما يستمدّها من أسرته ، لذا يجب أخذ بعين الاعتبار ضرورة اختيارهم من ذوي الثقة العالية والخصال الحميدة .

كما نجد علاقة التلميذ بزملائه أساسية في بناء الثقة بالنفس خاصة في مرحلة المراهقة المتأخرة و دخول مرحلة الشباب حيث "تعتبر علاقة التلميذ بزملائه من العلاقات الهامة في المحيط المدرسي، وقد يكون لجماعة الرفاق تأثير في سمو التلميذ أكثر من تأثير الأسرة والأستاذ " (بورد ، 2010 ، ص 88).

إن المقومات الاجتماعية و الوضع الاجتماعي يحدد أن ثقته بنفسه و فكرته عن نفسه .

حيث أن " الإنسان يرى المجتمع من خلال نفسه ، وفي ذات الوقت يرى نفسه من خلال المجتمع ، وعندما يعترف المجتمع بقيمة الفرد فإنه يسهم في إحساس الفرد بإنسانيته و يمتلئ ثقة بالنفس، و يستشعر في نفسه القوة والقدرة على مجابهة الحياة " (براند ، 2010، ص 377). من صعوبات وضغوطات .

4-3- المقومات الاقتصادية :

إن للوضع المادية جانب من التأثير على تحقيق متطلبات وحاجيات التلميذ ، وخاصة في مرحلة المراهقة التي تزداد حاجياته الضرورية والكمالية، سعياً لبناء شخصية مقدرة اجتماعياً واثقة نفسياً ، حيث "يرتبط المستوى الاقتصادي ارتباطاً وثيقاً بثقة الشخص بنفسه ، فكلما زاد دخل الفرد وأصبح قادراً على تلبية احتياجاته وتحقيق كثير من رغباته فإن ثقته بنفسه ستزداد ، بالإضافة إلى إدراكه لمدى اهتمام الناس به والتفاهم حوله وتقديره ، ومخالطته للمجتمعات ذات المستوى الاقتصادي العالي، كل ذلك سيشعر الفرد بأنه ذو مكانة مما يعزز ثقته بنفسه " (لاحق ، 2004 ، ص 25).

كما "توجد علاقة طردية بين دخل الفرد وثقته بنفسه، وإن ظهرت هذه العلاقة فتكون من باب أن ذا الدخل الجيد شخص قد ضمن سد احتياجاته الأساسية، دون اللجوء للغير، ناهيك عن أنه سيواكب الحضارة والتكنولوجيا، وسيهتم بمظهره الخارجي و حاجاته الضرورية ، وما من إنكار أن هناك علاقة بين احترام الناس للشخص وبين ثقته بنفسه، وإذا صح ذلك على جميع العصور، فمن باب أولى أن يصح في عصرنا هذا الذي قتلت الماديات والمظاهر" (أسعد، 1994، ص 115). وأكدت على هذه العلاقة في دراسة العتري (2012) "توجد علاقة طردية بين دخل الفرد وثقته بنفسه، فكلما زاد دخل الفرد وأصبح قادراً على تلبية احتياجاته وتحقيق كثير من رغباته فإن ثقته بنفسه ستزداد " (العتري ، 2012 ، ص 11).

لكن هناك من المراهقين من يستمد ثقته بنفسه من نقص المورد المادي ، حيث يطمح إلى تغييره من خلال تكثيف مجهوداته في بناء شخصية قوية وطموحة تنظر إلى المستقبل نظرة ايجابية ، فيسعى للنجاح في امتحان شهادة البكالوريا، كبداية طريق لمهنة مستقبلية، تحقق له مطالبه وتغير من حياته الاجتماعية

4-4- المقومات المدرسية :

تعد المدرسة مصدر الحياة الاجتماعية حيث يتلقى فيها الفرد مختلف أنواع التربية وألوان العلم والمعرفة "وهي عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد وتقدير اتجاهاته وسلوكه وعلاقته بالمجتمع الأكبر، وهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة ، وذلك على نطاق واسع لها أهميتها في تدعيم وتعزيز المؤسسة الاجتماعية الايجابية، ومقاومة الضغوط الاجتماعية وضغوط الأقران

التي يمكن أن تؤدي إلى السلوك المضاد للمجتمع " (موسى ، 1987، ص 57). "كما لا يمكن أن نغفل عن دور المعلم والمدرسة في إكساب الثقة بالنفس واحترام الذات" (Lorinquer,2005, p15) .

" كما أن المدرسة ليست مجتمعا مغلقا يتفاعل الطلبة داخله بمعزل عن المجتمع ،الذي أنشأ هذه المدرسة، بل هي تعمل على تقوية ارتباط الطلبة بمجتمعهم وبيئتهم، وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه هذا المجتمع وتلك البيئة، وهذا كله يساعدهم على تحقيق التوافق الدراسي (بن دومة ، 2011 ، ص 68).

ففي حياة التلميذ الدراسية يمر بتجارب وممارسات داخل القسم وخارجه مع مختلف أطراف الجماعة التربوية ، حيث تعزز الخبرات المدرسية الناجحة نمو الثقة بالنفس عند التلميذ بشكل إيجابي ، بينما يختلف الأمر في حالة التعرض للخبرات الفاشلة ،الذي يقوي التقدير السلبي ،ويخفض من الثقة كما أن نظرة الأستاذ للتلميذ وتحفيزه تخلق لديه دافعية الانجاز بكل ثقة واعتزاز كما أكد " كولبرج collberg أن الحياة المدرسية تلعب دورا مهما في تكوين الثقة بالنفس وذلك من خلال تأثيرها المباشر على خبرات الفرد وعلاقته بوالديه وأفراد أسرته وأقرانه وعلى اتجاهاتهم نحوه " (أبو علام،1987، ص 31) .

فالخبرات المدرسية الحياتية لها دور هام في زيادة الثقة بالنفس لدى التلاميذ ، وذلك من خلال التفاعل والتكيف مع الوسط المدرسي والاجتماعي الذي يعيش فيه " أهمية الخبرات كونها تؤثر في مدى شعور الفرد بالثقة في نفسه ، مركزا على الدور الإنساني والديمقراطي في التعامل، باعتباره يؤدي إلى الشعور بالثقة بالنفس في ذات الفرد " (العيسوي، 1987، ص 133).

فالثقة بالنفس تنتمي إلى عدة عوامل متكاملة فردية أو مجتمعة،والتي تمثل اتجاهات التلميذ السلبية والايجابية، نحو المواقف الحياتية في البيئة الاجتماعية و المدرسية على حد سواء، وما حققه من انجازات ونجاحات تعزز في نفسيته قوة الثقة، وتخلق فيه الدافعية للانجاز والأداء الجيد.

إن " القراءة والمطالعة تزود التلميذ بمصدر هائل من المعرفة تمنحه الثقة بنفسه " (السليمان، 2005 ، ص21) . " كما لا يمكن أن نغفل على دور المعلم والمدرسة في إكساب الثقة بالنفس واحترام الذات " (Lorinquer ,2005,p15) .

ونشير هنا إلى أن طرائق التدريس التقليدية، التي تعتمد على التلقين الآلي للمعلومات دون اعتبار لحاجات وإمكانيات المتلقي ، يمكن أن تترك أثرا سلبيا في بناء الثقة بالنفس لدى تلميذ السنة الثالثة

ثانوي. في حين تتمكن طرق التدريس الحديثة ، والتي تعطي قدرا اكبر للمتعلم بالمشاركة في الحصة الدراسية ، إلى رفع درجة الثقة بالنفس والاعتماد على النفس. وهو ما ترنو إليه إصلاحات البرامج التعليمية الحديثة في المنظومة التربوية الجزائرية . وبات من الضروري تنمية الثقة بالنفس، بوصفها إحدى السمات الأساسية في الشخصية .

إن العملية التعليمية بمختلف جوانبها من مناهج دراسية وإدارة مدرسية ومدرسين وتقنيات تربوية وغيرها يمكن أن تسهم بشكل أو بآخر في تنمية الثقة بالنفس عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي .

هناك من الباحثين من يؤسس قوة الثقة بالنفس من الإرادة والعزيمة القوية للتلميذ، وليس من العوامل السابقة و " لا تحتاج تنمية الشخصية إلى مال ولا إمكانات ولا فكر معقد ، وإنما الحاجة تكمن في الإرادة الصلبة والعزيمة القوية ، إن الثقة تكتسب وتتطور ولم تولد الثقة مع إنسان حين ولد " (ارنولد ، 2010 ، ص 27).

وما يمكن قوله أن الثقة بالنفس هي قيمة تربوية أخلاقية اجتماعية، تعبر عن جوهر نجاح التلميذ لا في دراسته فحسب، بل في الحياة كلها فتدعم طاقته النفسية بالإيجابية .

5- أهمية الثقة بالنفس

تتبع أهمية الثقة بالنفس من منطلق عدم استغناء أي شخص عنها ، حيث تظهر على أنها " أحد الصفات الشخصية التي لها علاقة بالقيادة الناجحة، إذ تمنحه الشعور بالقوة، والأمان وهما عنصران أساسيان لنجاح علاقة الفرد بالآخرين " (Kirkpatrick and Locke, 1991, p58).

"ويؤكد عبد الله لاحق (2005) إن الثقة بالنفس سمة ينشدها الناس بغض النظر عن الفروق : في أجناسهم ، وطبقاتهم الاجتماعية ، والاقتصادية لأن من يتمتع بها يشعر بالسعادة والرضا ويسعى إلى التقدم دائما ، فهي تمثل دورا هاما في حياة الفرد ، وعاملا من عوامل النمو الانفعالي، والاستقرار النفسي ، والشعور بالكفاءة ، والقدرة على مواجهة الصعاب " (شُرَاب، 2013 ، ص 3)

أما عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي فتتمثل أهمية الثقة بالنفس في مواجهة الصعاب التي تواجهه في امتحان شهادة البكالوريا ، فالوائق بنفسه لا يهول الأمور الصغيرة ولا يصغر الأمور الكبيرة ؛ وإنما يتعامل

مع الوضع المشكلة على قدر حجمها، ويأخذ بعين الاعتبار خبراته السابقة وإمكاناته المعرفية ، فيتم إما حلها جزئياً والتخفيف من حدتها، أو التكيف والتأقلم معها دون قلق ولا توتر ، ولن يتمكن من هذا إلا التلميذ الواثق بنفسه ،والمؤمن بقدرته على حل مشاكله ووضع البدائل والحلول لها.

يرى أسعد، (1994، ص48). أن أهمية الثقة بالنفس تتجلى في النقاط التالية:

1. تحقيق التوافق النفسي.
2. استمرار اكتساب الخبرة.
3. النجاح في العمل.
4. حب الآخرين.
5. مواجهة الصعاب والمشكلات.

و عليه سيتم الاعتماد على هذا التقسيم في عرض أهمية الثقة بالنفس .

5-1- تحقيق التوافق النفسي:

هناك علاقة وطيدة بين الثقة بالنفس والتوافق النفسي ، فالإحساس بالارتياح النفسي و الشعور بالطمأنينة والأمن ، يكون عند التلميذ الواثق من نفسه البعيد عن المخاوف والقلق في حياته الأسرية والدراسية، متوافقا نفسيا مع المتغيرات الاجتماعية والنفسية باستمرار، للحفاظ على ثقته بنفسه حيث " يكتسب الأطفال توافقهم من البيئة المحيطة بهم، وخاصة البيئة الأسرية السليمة ،بل إن السنوات الأولى التي يقضيها الطفل في أسرته، لها تأثيرا على الطفل وعلى صحته النفسية في طفولته وعندما يكبر ، وإن أي تصدع في الأسرة ، وخاصة وفاة أحد الوالدين سيؤثر على توافق الأبناء " (أبو شمالة، 2002، ص 4).

"والشخص المتوافق نفسياً هو الذي يستمتع بثقته بنفسه ، كما أن الثقة بالنفس تحمي صاحبها من التصرفات العدوانية، التي قد تبطش بكيانه النفسي، والصحة النفسية لا تتحقق إلا عن طريق الجهد الدائم، والكفاح المستمر من أجل النمو السوي، كالتوافق مع المتغيرات الاجتماعية النفسية المتطورة باستمرار من أجل الحفاظ على مستوى الثقة بالنفس " (السقاف ، 2008 ، ص 38).

ف نجد التلميذ الواثق يخطط لحياته سواء كانت دراسية، اجتماعية ، فيقوم ببناء مشروعه الشخصي المستقبلي ، ويضع أهدافا مبنية على واقع الحياة قابلة للإنجاز، ترتبط بالمفهوم الايجابي للذات الذي يؤثر على تحقيق الهوية الايجابية.

يحتاج تلميذ السنة الثالثة ثانوي لأداء امتحان شهادة البكالوريا، يحتاج إلى التعزيز النفسي الثقة بالنفس التي " تساعد الفرد على التخلص من القلق الذي ينشأ في حياته، فهي تجعله متبصراً بقدراته مدركاً لإمكانياته ، فيضع نفسه موضعها لأنه يعرف قدر نفسه ،وهي بذلك تعد مؤشراً يدل على توافق الفرد وتمتعته بالصحة النفسية " (البدراي ، 1986 ، ص 21).

" والواثق مدرك تماما لإمكانياته وقدراته و يعرف نقاط الضعف و القوة لديه ما يدفعه للانطلاق ، كما لديه أهداف واضحة ، محددة يسعى لتحقيقها"(السليمان ،2005،ص18).

ومن هنا يمكن القول أن أهمية الثقة بالنفس ترتبط بتطور نمو الفرد بدنيا وعقليا، ويكتسبها التلميذ من خلال التفاعل الاجتماعي في البيئة المحيطة به فتعززها وتتميزها من خلال تحقيق حاجاته البيولوجية والنفسية ، بعيدا عن الخوف والقلق، حيث تسمح له بالتعبير عن اتجاهه بممارسة نشاطاته بكل حرية واستقلالية ، كما أنها لا تغفل جانب العلاقات الاجتماعية التي تساعد على ارتياد المجتمعات الأخرى على التكيف و التوافق معها.

5-2- استمرار اكتساب الخبرة:

يولد الفرد عديم الخبرة والبيئة تساعد على اكتسابها من خلال تعلماته الحياتية ، و إرادته القوية تساعد في تطوير خبراته وتجديدها باستمرار، والتي تحقق الثقة بالنفس إذا ما أتقنها وأصبحت كفاءة شخصية ، والتي وترتبط بما يحصل عليه من معلومات وخبرات، تدعم مكانته الاجتماعية ،وتساعده على أن يكون فردا فعالا واجابيا لنفسه ولغيره .

" فإن الأشخاص الذين يتمتعون بالثقة في النفس يميلون إلى استكشاف الخبرات والتعرض لها أما الأشخاص الذين لا يتمتعون بهذه الثقة، يميلون إلى الابتعاد عن مثل هذه الخبرات " (الناطور ، 2011،

ص 26). لذا فالنجاحات المتكررة تعتبر خبرات مفرحة، تعزز تكرارها وتقوية الثقة بالذات أمر يتم على نحو تدريجي، من خلال خبرات النجاح المتكرر" (المعاينة و الجيمان ،2009، ص 133).

وهناك من يصنف الخبرات المكتسبة إلى نوعين خبرات لا شعورية ولا إرادية، وخبرات شعورية وإرادية. من أهم العوامل التي تساعد على اكتساب الخبرات الشعورية والإرادية ، إرادة الفرد في اكتسابها كالتمرن عليها، إلى جانب تمتعه بقدر معين من الثقة بالنفس، فبغير توافر حد أدنى معين من هذه الثقة لن يستطيع اكتساب أي خبرات جديدة ، فالثقة بالنفس تتطلب الاستمرار في النضج الخبري والتطلع لدرجات أعلى من الخبرات التي تتضمنها معارج الخبرة الفسيحة و المتدرجة" (السقاف ، 2008 ، ص 39). إلى جانب " قدرة الفرد على الاعتماد على النفس ، وحكمه السليم على المواقف والأشياء ، ومواجهة المشكلات التي تعترضه ، والتوصل إلى إيجاد حلول لها ، مؤشر على ظهور الثقة بالنفس لدى هذا الفرد " (سباعنه ،1999، ص 4). خاصة النتائج الايجابية التي تتركها الخبرات السابقة في نفسية الفرد .

من خلال دراسات عدة توصل علماء النفس والتربية، على أن الخبرات التي يتعرض لها الفرد في طفولته الأولى داخل المحيط الأسري، وتفاعله لبناء مقومات شخصيته المتوازنة السوية. ومن أهم متغيراتها الأساسية هي الثقة بالنفس لتأثيره الأساسي والفعال على السلوك بشكل عام، والتي تمثل اتجاهات الفرد السلبية والايجابية نحو البيئة الاجتماعية، التي يعيش فيها .لذا يمكننا القول بأن تمتع التلميذ بقدر معين من الثقة بالنفس، يساعده على اكتساب خبرات جديدة تساعده في مواجهة مختلف المواقف الدراسية ، لكن تتطلب الاستمرار في النضج والتطلع لأعلى الخبرات الايجابية .

5-3- النجاح في العمل :

إن الإيمان بالقدرة على انجاز العمل وتسخير جميع الإمكانيات لذلك، من أهم العوامل المؤدية إلى النجاح فيه، حيث "تشكل الثقة بالنفس سببا رئيسيا في الإبداع ونجاح أي إنسان ، فالثقة بالنفس هي الأرضية التي يمكن أن تنطلق منها قوى النشاط المؤثرة في الحياة" (السليمان ، 2005 ، ص 4).

والثقة بالنفس والنجاح وجهان لعملة واحدة ، ولا يمكن أن يذكر النجاح دون وصف التلميذ الناجح بثقة عالية ، كما لا يمكن أن نقول أن هناك إنسانا فاشلا يتمتع بثقة في نفسه، فالثقة بالنفس هي السبب الأول للنجاح في الحياة ،لأنها تعني اتخاذك مواقف إيجابية في حياتك " (الاقصري ،2001، ص 18)

واتخاذ القرارات الحاسمة العاكسة للايجابية في الحياة ، ودليل الاعتماد على النفس والإيمان بكل قوة بالأفكار الشخصية هي من مؤشرات الثقة بالنفس .

فمهمة الثقة " تجعل الفرد يندفع نحو انجاز العمل دون تردد أو خوف ، بحيث يتجرد من كل الجوانب السلبية وعناصر الضعف " (الدوسري ،2010، ص 32) .

وعليه فالثقة بالنفس تثير الانفعالات الايجابية عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي ، وتبعث فيه الشعور بالحماس والإبداع والانجاز وتساعد على التركيز والانتباه في الامتحان، وتزيده مثابرة وجهدا في سبيل تحقيق الأهداف والنجاح فيه .

5-4- حب الآخرين:

إن حب الغير للشخص قيمة عزيزة عليه ، فمن خلاله يستطيع الإحساس بكيانه الإنساني، وجوده الاجتماعي فالتلميذ الذي لديه ثقة بنفسه و بالآخرين يكون محبوبا لدى الغير و "أكثر اهتماما ورغبة للانطلاق والأخذ بيد غيره وشديد الرغبة في أن يدع الآخرين يعرضون عليه مشكلاتهم والأخذ والعطاء ويحرص على الوقت ويميل إلى المهمات المعتدلة الصعوبة " (الركابي،2000 ، ص 3).

و التوازن الانفعالي للفرد يعزز لديه "الإيمان بأهدافه وقدراته وقراراته وإمكانياته وتتمثل بالحب والعطف والتفكير الإيجابي والصبر والمثابرة والإصرار واستثمار الوقت " (الويس ،2005 ، ص7). مما يساهم في بناء مفهوم الذات الايجابية . فحب الواثق من نفسه للآخرين وحبهم له يؤكد على احترام الشخصية الإنسانية.

5-5- مواجهة الصعاب والمشكلات:

إن الثقة بالنفس عنصر أساسي عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي، المقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا ، فهي الداعم النفسي الذي يعطيه إحساسا بالارتياح بعيدا عن اضطراب وقلق الامتحان ، والواثق بنفسه وبقدراته يبقى لديه الإصرار على الانجاز ، رغم العراقيل والضغوطات ويظهر قوته للآخرين ،التي تمكنه من القيادة لاتخاذ قرارات صائبة في مواجهة المشكلات والصعوبات.

كما تشير إم جيه رايان "إن الثقة بالنفس ليست الاعتقاد بأنني عظيم، بقدر ما هي الفهم الصحيح للكيفية التي تجعلني عظيماً، والمواقف التي أريد لهذه العظمة أن تظهر فيها عندما نواجه مصاعب الحياة" (رايان ، 2005، ص 14).

أما دور الثقة بالنفس في مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة ، فلا تخفى على عاقل لبيب قدرة الواصل بنفسه في حل الصعوبات بكل كفاءة ايجابية، وتولد لديه طاقة تسبب في إظهار مواهبه وإمكاناته، وتكسبه روح المبادرة والقدرة على اتخاذ القرار المناسب ، لذا يجب إعطاؤها الاهتمام الذي تستحقه. "الإنسان في حياته لا يقوى أو تعظم ثقته بنفسه، إلا بمواجهة الصعاب والشدائد". (عبد الفتاح، 2001، ص10).

إذا كان لتماسك الشخصية عناصر أساسية يجب توافرها ،ومن أهمها عنصر الثقة بالنفس وتقديرها، لأنها المحور الأساسي في بناء شخصية الفرد، وقدرته على التوافق الشخصي والاجتماعي مع ذاته، ومع الآخرين ، مما تساعده في التغلب على المواقف الضاغطة، وتحضيره لاتخاذ القرار بدون قلق وخوف . و من هنا تلعب الثقة بالنفس دوراً هاماً في ردود أفعال تلميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال المشكلات التي يعيشها، والصعاب التي تعرقل تحقق أهدافه التي حددها لنفسه وعلق عليها طموحه، فهي تكسبه قوة التحمل و التصدي، و طاقة نفسية قوية لضبط للنفس في المواقف الصعبة كقلق الامتحان.

تبرز أهمية الثقة بالنفس بوصفها محور مقومات الشخصية السوية المتفاعلة اجتماعياً، إن الثقة بالنفس بوصفها محور سمات الشخصية السوية ،هي موجودة عند كل البشر بدون استثناء حيث " أن الإنسان لديه الثقة بالنفس بطريقة معينة، فكل شخص لديه ثقة بشيء معين " (الفاقي، 2010، ص 14).

إن بالثقة بالنفس أمر في غاية الأهمية عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي أثناء تحضيره لامتحان البكالوريا وأداءه بفعالية ، فهي القوة التي تمكنه من مواصلة الحياة بشكل ايجابي، بعيداً عن التوتر والقلق والعامل الأساسي الذي يعطيه الراحة النفسية و الإرادة القوية للنجاح ، والدافع للاستمرار في اكتساب الخبرات الجديدة وتعلمها ،من تجاربه أو تجارب غيره ليزداد نجاحاً و تميزاً، ليتخطى مرحلة الفشل والشعور بالسلبية والقلق . والواصل بنفسه وبقدراته لديه دافع الانجاز عالي، والتميز في حياته شعاراً . كما تساعد الثقة بالنفس في إقامة علاقات جيدة وناجحة بين التلميذ وبين الذين يتعامل معهم . وتشجع على التألف

والانسجام ، ما يجعله شخصية محبوبة يرغب الكل في مصاحبته ومرافقته . لأنه من خلال سلوكه ومواقفه يبعث فيهم روح التفاؤل والعزيمة والنجاح، وهذا يجعله شخصاً فعالاً له طاقات ايجابية، تمكنه من الوصول إلى أهدافه، واتخاذ قرارات صائبة فيقتدى به في حياتهم المستقبلية .

6- مظاهر قوة الثقة بالنفس و معوقاتهما

إن الثقة بالنفس سمة ينشدها الأفراد باختلاف مستوياتهم وطبقاتهم الاجتماعية ، والاقتصادية لأن " من يتمتع بها يشعر بالسعادة والرضا ويسعى إلى التقدم دائماً ، فهي تمثل دوراً هاماً في حياة الفرد ، وعاملاً من عوامل النمو الانفعالي، والاستقرار النفسي، والشعور بالكفاءة ، والقدرة على مواجهة الصعاب " (لاحق ، 2005، ص 13).

6-1- المظاهر :

للثقة بالنفس مظاهر تفسر تقدير التلميذ لنفسه ولغيره ، فهي تساعد على التوافق مع حياته الاجتماعية والدراسية على حد سواء ، حيث تتمثل في مدى قدرته على التعلم و التفاعل الايجابي، داخل القسم وخارجه ،وفي كيفية استغلال قدراته وكفاءته في أداء امتحان شهادة البكالوريا، فالثقة بالنفس "سمة هامة تمثل مظهراً من مظاهر صحة الفرد النفسية " (الغامدي، 2009 ، ص 12). و " الصحة العامة لدى الفرد وترتبط بما يحصل عليه الفرد ،من معلومات وخبرات، تدعم مكانته الاجتماعية وتساعد على أن يكون إيجابياً " (ميخائيل ، 1977 ، ص 20).

- يتميز التلميذ الواثق من نفسه بطاقة نفسية واجتماعية وانفعالية عالية، تساعد على ضبط نفسه ليصل إلى الحلول لمشكلات الامتحان التي تواجهه.

كما أن الفرد الواثق من نفسه يكون متقبلاً لذاته، في جميع المرافق مع القدرة على المراجعة، ولا يهرب من الواجبات وللانجاز عنده قيمة ، وذلك يكون قادراً على بلوغ مواقع ريادية في مجتمعه، فهي بداية النجاح والسبب الرئيسي للإبداع، مصادره متعددة منها التربية والتنشئة الأسرية " (الجواري ،2001، ص 31).

كما يذكر لند نفيلر " أن الأشخاص الواثقين يتصرفون كما لو إنهم :

-محبون لذواتهم ، ولا يمانعون البتة من التعرف على أنهم يهتمون بذواتهم

- متفهمون لذواتهم ،ولا يتوقفون عن التعرف على ذواتهم بينما هم ينمون .
- يعرفون ما يريدون ، ولا يخافون من الاستمرار في وضع أهداف جديدة في حياتهم
- يفكرون بطريقة ايجابية.
- لا يشعرون بالتردد والانسحاب تحت وطأت المشكلات التي تواجههم.
- يتصرفون بمهارة، ويعرفون أي سلوك يناسب كل موقف فردي. (" لند نيفيلد ، 2010 ، ص 5).
- في حين " يرى المفرجي (2007) أن أهم مؤشرات الثقة بالنفس هي:
- إحساس الفرد بكفايته وقدرته على اتخاذ القرار في مواجهة المشكلات.
- ممارسة نشاطه الحركي والفكري بشكل مستقل ، ولديه القدرة على تحقيق أهدافه.
- إحساسه بتقبل الآخرين له وثقتهم فيه.
- الشعور بتقبل الفرد لنفسه كالآخرين واحترامهم.
- الشعور بالطمأنينة كالاتزان الانفعالي " (الحارثي ، 2014 ، ص 30).
- كما "يتسم الشخص الواثق من نفسه بالاتزان الانفعالي و النضج الاجتماعي وقبول الواقع ، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل و تفكير" (سلطان، 1999، ص21).
- و" الأشخاص الذين يتمتعون بالثقة في النفس يميلون إلى استكشاف الخبرات والتعرض لها أما الأشخاص الذين لا يتمتعون بهذه الثقة يميلون إلى الابتعاد عن مثل هذه الخبرات" (الناطور ، 2011، ص 26).
- الواثق من نفسه يأمل بحياة أفضل قادر على اتخاذ القرارات المناسبة، من خلال معارفه وثقته ، يضع الأهداف بقدر ما يملك من كفاءات وقدرات، ويسعى إلى تحقيقها رغم الصعوبات ، فهو لا يعتبر الفشل سببا للهروب إنما سلما للصعود. فصفة الثقة تجعل التلميذ يندفع نحو انجاز العمل الدراسي ،دون تردد أو قلق ، بحيث يتجرد من كل الجوانب السلبية وعناصر الضعف .
- " إن للثقة بالنفس أثرا عجبيا، إذ إن الرجال الذين يثقون بأنفسهم يجذبون انتباه الآخرين بنسبة كبيرة ، وينقدمون في أعمالهم بصورة سريعة " (الفقي ، 2007، ص 24). فهم اجتماعيون يستطيعون تكوين صدقات متعددة، ومستمرة متمكنون من مهارة التخاطب و التناوب .

و"لديهم القدرة على مواجهة التحدي، ولقد أظهرت الدراسات أن هؤلاء الأشخاص أكثر قدر على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم هم الأكثر إنتاجية ، والأكثر سعادة ورضا بحياتهم ليسوا كاملين ولكنهم ، يتحكمون في مشاعرهم و استجاباتهم " (ارنولد، 2010، ص86).

هم متفائلون متأملون بأن الغد أفضل، لديهم نظرة إيجابية للعلاقات مع من حولهم "قمهمة الثقة تجعل الفرد يندفع نحو انجاز العمل دون تردد أو خوف ، بحيث يتجرد من كل الجوانب السلبية وعناصر الضعف " (الدوسري ، 2010 ، ص 32).

لذا نجد الواثق بنفسه يتسم بالشعور بالأمن بعيدا عن القلق ، متقبلا من محيطه ، متصفا بالاتزان والتوافق الاجتماعي ، بعيدا عن التمرکز حول الذات والأنانية ، فيكون ذا نظرة ايجابية نحو ذاته، ونحو غيره دون تردد ولا خوف ، يتصف بالاتزان الانفعالي والشعور بالرضا، بمدى كفاءته في مواجهة مواقف الدراسية ، باختلاف مصادرها كامتحان شهادة البكالوريا. فترتفع لديه الدافعية للتعلم والمهارة في الانجاز والاستمرار في وضع الأهداف الجديدة سعيا لتحقيق النجاح الدراسي .

6-2- المعوقات :

قد يحدث أحيانا أن يتعرض الفرد لبعض المعوقات التي قد تحده عن تحقيق أهدافه وطموحاته وتؤثر عليه سلباً، فتجعل منه شخصا غير واثق من نفسه، ومن بين هذه المعوقات ما أشار إليها (ميخائيل، 1977 ، ص 114 و 133) .

6-2-1- المعوقات الصحية: تخلف النمو أو التشوهات الخلقية التي قد يولد بها الفرد الإصابة ببعض العاهات التي قد تثير الشفقة أو تثير استهزاء بعض المستهزئين. الإصابة بمرض يمنعه من مواصلة عملة.

6-2-2- المعوقات الوجدانية: من المعوقات الوجدانية التي قد تؤثر على حالة الفرد ما يلي:

خبرات الطفولة الوجدانية الانفعالية التي قد تؤثر في الثقة بالنفس ، عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية للفرد.

6-2-3- المعوقات العقلية: ومن المعوقات التي قد تعترض الحياة العقلية ما يلي:

-انخفاض مستوى ذكاء الفرد وعدم قدرته على الاستفادة من خبراته السابقة.

-عدم القدرة على الحفظ.

-بلادة التفكير.

-تفكك التفكير وعدم القدرة على الإلمام بموضوع متكامل.

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

6-2-4- المعوقات الاجتماعية: الإحساس الداخلي بأن المجتمع النفسي الذي ينتمي إليه الفرد أقل شأنًا من المجتمع الواقعي المحيط به.

الإحساس بأن المجتمع النفسي الذي ينتمي إليه الفرد، ارفع قدرا من المجتمع النفسي المحيط به في الواقع.

الإحساس بأن المجتمع النفسي مقطوع الصلة تماما المجتمع الواقعي المحيط بالفرد "التجارب الفاشلة والمواقف الصعبة المحبطة، التي تحمل آثاراً وذكريات سيئة قد تكون سبباً في فقدان الإنسان لثقته بنفسه ، فهو يخشى أن تتكرر تلك التجارب وتدمر حياته من جديد" (هميسة، 2011، ص5).

6-2-5- المعوقات الاقتصادية :مقارنة الفرد لوضعه الاقتصادي بغيره.

تهديد الأفراد المنافسين له وممن هم في نفس المجال الاقتصادي بالقضاء عليه أو الإحاطة به.

-الخوف من الظروف المفاجئة.

-الخوف من الناس المحيطين والتشكيك في نياتهم وسيطرة الوسواس. " (العثري ، 2012 ، ص 9).

ومن خلال ما سبق ذكره ، فإن هذه المعوقات باختلاف مصدرها تهز ثقة التلميذ بنفسه .

7- مظاهر ضعف الثقة بالنفس و أساليب تنميتها

7-1- المظاهر :

يتأثر التلميذ بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، فالتربية تؤثر في أفكاره و معتقداته وتصرفاته تأثيراً كبيراً ، وتبقى ذكريات الطفولة وتوجيهات الوالدين في التربية، ماثلة في ذهنه فيستدعيها في تصرفاته حينما يكبر في المواقف التي تواجهه، هذه الأسباب تؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس أو انعدامها ،حيث نجد " سلبية الوالدين وتعليماتهما السلبية المتكررة ، والذي يجعل تفكير الفرد يتوجه نحو احتمالات الفشل أكثر من النجاح، مما يعني الفشل والذي سيصبح مع مرور الزمن واقعا ملموسا" (سيبيرت ، 1999، ص 21).

ونجد كثرة الأوامر والنواهي و التأنيب يهز ثقة الطفل بنفسه فيصبح دائم التردد ؛ بعيدا عن التفكير السليم فيتعرض لمواقف محبطة، ويتعرض للفشل وللانتقاد المتكرر، مع غياب التحفيز والتشجيع فتحطم معنوياته ويفقد تقديره بذاته .

ولا شك أن التأثير السلبي للتجارب الفاشلة لذلك، سيكون أكبر وأوضح إذا كانت الانتقادات من أشخاص هم محل ثقة ،لدى هذا الفرد كالوالدين أو المعلمين؛ وذلك لأنه يدرك أنهم أدرى بحالته أكثر منه ، و كل هذا سيظهر عمليا في سلوك الفرد من خلال تقاعسه عن أداء المطلوب ليتجنب الانتقاد،ومرور الوقت يسعى لتجنب تكرار الإحباطات . مما يفقده ثقته بنفسه .فتجد" أن ضعف الثقة بالنفس يؤدي إلى الشعور بالقلق إزاء ذلك والرغبة من صدور سلوك سلبي، وهذا يؤدي إلى الإحساس بالخجل؛ الأمر الذي يؤدي مرة أخرى إلى ضعف الثقة بالنفس، مما يعني تدمير حياة الفرد والسماح لأفكاره السلبية أن تتحكم في نفسه، واحتقاره لنفسه، وتعرض الفرد لمواقف محبطة أكثر من مرة، وتعرضه للفشل وكذلك تعرضه للانتقاد المتكرر، مع الابتعاد عن التحفيز والتشجيع" (بدران،1990،ص 13-39).

هذا ما أشار إليه القوصي" أن ضعف الثقة بالنفس يرتبط بفقدان الأمن والخوف، ومن مظاهره التردد والانكماش والخجل وعدم الجرأة، وتوقع الشر وشدة الحرص، إن هذه الصفات يجمعها ما يسمى الشعور بالنقص أو ضعف الثقة بالنفس، وعندما يعاني الطفل من هذه المشكلات فهو لا يستطيع الاندماج والتفاعل مع مجتمعة لكونه فاقد الثقة بالنفس "(القوصي، 1975 ، ص 365).

إلى جانب عامل " الاختلاف والإعاقة، حيث أنها تجعل صاحبها يسلك إحدى طريقتين؛ إما أن يكون كغيره من الأصحاء ويقوم بالتعويض غير المباشر عن إعاقته هذه فيستثمر ما لديه من إبداعات، أو أن يكون غير عاد، وفي هذه الحالة سيتخذ أحد الطريقتين ؛ إما الانسحاب كالانطواء والعزلة وضعف الثقة بالنفس، أو طريق العداء و الشراسة كتعويض مباشر عن إعاقته فيكون حاله كمن قيل فيهم" كل ذي عاهة جبار "(أبو سعد، 2004،ص208).

إن أسلوب التنشئة الوالدية الخاطيء وخاصة أسلوب الحماية الزائدة ؛ التي تجعل الابن يشعر أنه غير أهل لتحمل المسؤولية مما يفقده ثقته بقدرته وبنفسه، كما يوجد سبب آخر هو التقليد ، فإذا كان أحد الأبوين أو

كليهما فاقدا للثقة بنفسه فسيظهر ذلك على تصرفاته التي سيقولها الابن على أنها هي التصرفات الطبيعية والصحيحة، خاصة وأنها صادرة من قنوته ومثله الأعلى.

كما نجد "أساليب التربية الخاطئة ، التي تقوم على العقاب وتسلب الأبوين وقسوتهم إنما يؤدي ، إلى تعويد المراهق على عدم تقديراته وعدم استقلاليته ، وبالتالي شعوره بالخوف والقلق وفقدان الثقة بالنفس . وكذلك فإن سوء معاملة الوالدين ، قد تسبب للطفل التعرض لمواقف الإحباط والفشل المتكرر ، مما يسبب له الشعور بالنقص والعجز ، وعدم القدرة على تحقيق النجاح ، وإثبات الذات كالأخرين وأمامهم " (الأشقر، 2004 ، ص 45).

وهناك عدة مظاهر تظهر على الشخص ضعيف الثقة " فشعور الطفل بأنه منبوذ ومحروم من العطف الأمر الذي يجعله يفقد ثقته بنفسه والآخرين، والطفل الذي يفقد الثقة في النفس، يكون عرضة للقلق والمشاكل والاضطرابات " (غيث ، 2006، ص 33).

لأن التلميذ ضعيف الثقة يكون سهل الانقياد ، ضعيف تأكيد الذات مع عدم القدرة على اكتساب المعلومات و المهارات التي تؤدي إلى الشعور بصعوبة إمكانية النجاح والفرد بدون الثقة يتميز بالخوف من المخاطر مما يفقده الفرص في الحياة .

ومن سمات ضعاف الثقة بالنفس من يعاني من انخفاض في مستوى الثقة بالنفس بسبب عجزه عن تحقيق أهدافه وآماله التي يسعى لتحقيقها ، وأنها لا تصل كما خطط لها فيتولد لديه شعور بالنقص والدونية و الوحدة النفسية. هذا ما أكدته دراسة شينج وفيرنهام Cheng and Furnham .

" إن فقدان الثقة بالنفس يولد الشعور بالنقص، والدونية ، والحياء، والخجل الزائد، لذلك يجد الفرد صعوبة في مواجهة الناس، أو في التحدث أمام مجموعة، أو في مصاحبة الغرباء" (العيسوي، 1987، ص9).

"الشخص قليل الثقة بنفسه هو شخص عرضة للإصابة بالعديد من الاضطرابات لسببين :الأول أنه لا يثق فيما لديه من معلومات أو آراء ، فلن يتمكن من النقاش والحوار مع غيره وسيفضل الصمت . والسبب الثاني "أنه س يصدق كل ما يقال عنه بالسلب أما الايجابي فسيأخذه على محمل الاستهزاء أو أنه مجاملة لا أصل لها في الواقع، مما يعني أنه لن يتمكن من إحراز أي نقطة نجاح فلا شيء أضر على الإنسان من عدم ثقته بنفسه ، ولا شيء يهدم ثقة الإنسان بنفسه أكبر من جهله بها ، وأعظم الجهل

بالنفس احتقارها و النظرة الدونية ولا شيء يصنع النجاح مثل الثقة بالنفس." (الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والاحترق الوظيفي" (السميري، 2017، ص 182). وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه "امس و ارشر Ames et Archer (1988) بأن الأطفال الأقل وثوقا بأنفسهم وبقدراتهم ،يتميزون بانفعالات أكثر سلبية و سلوكات انسحابية، وانخفاض في الدافعية للتعلم عكس الأطفال الأكثر وثوقا بأنفسهم " (زايد، 2003، ص 110). " تعرض الفرد في طفولته إلى اعتداء جنسي أو جسمي شديد مما يفقده ثقته بنفسه وبالأخرين من حوله" (الأحذب، 2005، ص 286).

أشار باخوم، 2004 ص 219 إلى أن الثقة المنخفضة بالنفس تظهر في " إحساس الفرد بالشعور بالنقص ، كالحساسية من النقد ، كالانقياد ، والشخص غير الواثق من نفسه لا يملك القوة اللازمة للنجاح ، وتتقصه المهارات الاجتماعية ، ويكون أقل كفاءة من أقرانه ، ويشعر بعد تقبل الآخرين له ، ويكون على درجة منخفضة من الاتزان الانفعالي ، وينقصه توكيد الذات ، ويفشل في مواجهة الأزمات ، كما يتصف بانخفاض النضج الاجتماعي وارتفاع الخضوع والميول العصابية ، أما بالنسبة للطالب فيتمثل نقص الثقة بالنفس في عدم القدرة على اكتساب المعلومات والمهارات ، مع وجود شعور بعدم القدرة على تحقيق النجاح فيما يقوم به من له النجاح في أدائها ، وتنتابه اضطرابات بسبب عدم الكفاءة الشخصية ، وأحيانا يتسم بالرفض والخوف من أداء الأعمال ، وأحيانا يفتخر بقدرته في صورة توكيدات صريحة للثقة بالنفس وهي في الحقيقة على النقيض من ذلك لأنها محاولة للتغلب على مشاعر عدم الكفاءة ذلك لأن الفرد الذي لديه المقدرة الحقيقية ولا يجب توضيحها للآخرين بصورة مستمرة " (نقلا عن الحارثي ، 2014 ، ص 31).

من صفات عدم الثقة بالنفس الميل للعزلة والقلق والخوف من المواقف الاجتماعية والمدرسية ، كما يعتبر أدلر الشعور بالنقص وفقدان الثقة بالنفس، من أبرز العوامل المسؤولة عن الاضطرابات النفسية لدى المراهق .

إن فقدان الثقة بالنفس يؤدي إلى شعور التلميذ بالشك في نفسه ، وفي نوايا الآخرين من حوله ، فيعتقد أن زملائه أفضل منه في كل شيء، كما انه يميل من الناحية النفسية إلى التقليل من شأنها، حيث يعتقد

انه أسوأ حظاً أو انه أقل تفوقاً في الدراسة والامتحان من غيره، كما أن فاقد الثقة في نفسه يعجز عن التعبير عن ذاته ،أو أن يفصح عن رأيه، بل انه يعجز عن التعبير عن قدراته ومواهبه وخبراته وكفاءاته الحقيقية ، فيلجأ من الناحية السيكلوجية إلى احد أسباب التعويض بالقسوة والعنف ، أو يبالغ في أساليب جذب الانتباه إليه .

ذكر (العنزي، 1999، ص 418).

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

-الميل إلى التردد ، والتراجع ، والمغالاة في الحرص.

-القلق حول التصرفات ، والصفات الشخصية.

-الحساسية للنقد الاجتماعي ، والشك في أقوال الآخرين وأفعالهم.

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

والشعور بالخجل ، والارتباك ، والخجل في المواقف الجديدة.

كما ذكرت (الوشلي، 2007، ص 16) أن جيلفورد حدد مظاهر نقص الثقة بالنفس فيما يلي :

-التمركز حول الذات.

-الشعور بعدم الرضا عن الأحوال والخصائص الشخصية.

-الشعور بالحاجة إلى التحسن.

-الشعور بالذنب ونوبات من البكاء.

كما توجد تسع مظاهر لنقص الثقة بالنفس:

-تقدير الذات بأعلى أو أقل من حقيقتها.

-تفضيل الفرد الانعزال والانفراد و الانطواء بنفسه.

-الخوف أو القلق كخوفه من عمل ما يخالف الجماعة.

-العدوان وحب السيطرة على كل ما يقع تحت يده ليتخلص منه.

-عدم الاعتماد على النفس وعدم تحمل المسؤولية و التخلص منها والهروب من المآزق.

-عدم القدرة على اتخاذ القرار وعلى التخطيط للمستقبل وعدم القدرة كذلك على تجديد الأهداف.

- ضياع الجهد (الشقاء)

-الحسد

-المفاضلة بين الأبناء " (شُرَاب، 2013 ، ص 27).

الشعور بالنقص وترقب الفشل هو الإحساس الداخلي، الذي يملك تلميذ السنة الثالثة ثانوي، فيشعره بالقصور والنقص إزاء غيره، في أسرته أو مع رفاقه في الثانوية، وخارجها فيفقد ثقته بنفسه تمامًا.

"فمن صفات عدم الوثائق بنفسه أنه يقوم بتهويل الأمور والمواقف، بحيث يستشعر بأن من حوله يركزون على ضعفه، ويرقبون كل حركة غير طبيعية يقوم بها وكل تصرف يصدر منه.

كما أن لديه خوف وقلق دائم من أن يصدر منه تصرف مخالف للعادة فينظر إليه الآخرون نظرة تصغير واحتقار.

وكذا لديه إحساس بأنه إنسان ضعيف ولا يمكن أن يقدم شيئاً مفيداً ينفع به نفسه أو يستفيد منه الآخرون وهذا الشعور يسلب الإنسان الإرادة والدافعية نحو النجاح والإبداع ، كما أنه يؤثر على علاقته بكل من حوله ويجعله عاجزاً عن مواجهة مشاكله وكيفية التعامل معها بحكمة ومرونة" (هميسة، 2010، ص8).

وهناك من يصل إلى انعدام الثقة بنفسه تماماً "إن انعدام الثقة بالنفس صفة كثيرة الشيوخ، وهي عبارة عن ضعف الروح الاستقلالية في الأفراد، وترتبط بالخوف ارتباطاً شديداً، وتدلل في الغالب على فقدان الأمن، أو وجود الخوف." (العيسوي، 1987، ص 129).

"وفي المقابل فإن انعدام الثقة بالنفس لدى الفرد تجعله يفقد تقديره لذاته، مما يترتب عليه تولد أفكار سلبية، ومشاعر العجز، وظهور أعراض الضغط النفسي" (القوصي، 1975، ص 327).

7-2- تنميتها :

إن معاناة التلميذ لضعف أو انعدام الثقة عامل يمكن تداركه من خلال تعزيز الثقة وتنميتها إلا أن سهولتها تتماشى مع المراحل العمرية الصغيرة، بينما تنمية الثقة بالنفس لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي والمتزامن نموه بين مرحلة المراهقة المتأخرة ومرحلة الشباب، هي أصعب من تنميتها لدى فئات عمرية أصغر، وذلك أن المرحلة تنسم برسوخ أفكار الفرد عن نفسه، بشكل لا يمكن تغييره إلا بآلية مدروسة بشكل علمي، إذا كان معتقده عن نفسه متسم بالرضا والتقدير الايجابي، يدفعه إلى النجاح أما إذا لم يتقبله عند تعرضه لمواقف تقييمية، فتجعله يشعر بالعجز والفشل ونقص الثقة بالنفس.

لذا فإن موضوع تنمية الثقة بالنفس أمر في غاية الأهمية ، ولا نستطيع أن نبني شخصيه سوية واثقة بنفسها إلا من خلال تعزيز مفهوم الذات ، حيث تعمل تنمية الثقة بالنفس للتلاميذ المتدرسين على ضبط السلوكات المختلفة ، مع نوع من استقلالية التفكير. وأكد كل من " بنكر 1991 bunker " وناصف 1993 على أهمية بناء وتنمية الثقة بالنفس لدى الطفل منذ مرحلة الطفولة المبكرة " (غرغوط ، 2015 ، ص 85).

وقد ذكر الدوسري (2010 ، ص 156) . أن من أهم الأساليب التي تنمي الثقة بالنفس لدى المراهقين:

- التشجيع وإعطائه الفرصة لإبداء رأيه في الموضوعات التي تخصه وتحيط به.
 - إسناد بعض المسؤوليات لهم وتعويدهم على تحمل المسؤولية.
 - عدم توبيخهم أو وصفهم بصفات غير مرغوب فيها.
 - إتاحة الفرصة لهم أن يعتمدوا على أنفسهم في أداء بعض الأعمال التي تخصهم.
 - إتاحة الفرصة لهم في أن يتحدثوا عما يجول في أذهانهم دون ردعهم " .
- فالثقة بالنفس هي عملية التوافق والانسجام بين أبعاد شخصية الإنسان وهي رؤية الشخص لنفسه ، ورؤية الآخرين له ، وكما هو على حقيقته.
- الوائق بنفسه وبقدراته يطمح في التفوق والتميز حيث أوضح إيمونس وتوماس أنه يمكن تنمية مستوى الثقة بالنفس من خلال التركيز على العناصر التالية:
- القدرة على الاستماع إلى الآخرين والبحث بطريقة إيجابية عن مقاصدهم.
 - تنمية مستوى الشجاعة لدى الأفراد.
 - القيام بالأعمال المنوطة بالفرد بطريقة إيجابية وبناءة ووفق نقد ذاتي وتغذية راجعة لنفسه.
 - قدرة الفرد على تصميم خطة تمكنه من ممارسة الأداء وتحقيق التقدم بما يضمن النجاح.
 - قدرة الفرد على قبول وتحمل المسؤولية عن كافة أفعاله.
 - تنمية المهارات الفكرية وهي بناء الأهداف، والتفكير الذاتي، والقدرة على التخيل، والرقابة الذاتية " (Emmons & Thomas,2007,p 44) .

"القراءة والمطالعة وزيادة الحصيلة الثقافية، وإقناع النفس بترديد عبارات إيجابية تزيد من ثقة الفرد بنفسه، وعدم مقارنة الفرد نفسه بالآخرين؛ لأن كل فرد له شخصية وسمات تختلف عن غيره من الناس (بدران، 1990، ص 42).

الاهتمام بالطفل وتقديره وعدم تفضيل طفل على آخر من قبل الوالدين والمحيطين بالطفل العلاقة الايجابية بين الطفل ووالديه والطفل وإخوته ، فكلما كانت هذه العلاقة مبنية على المحبة والتعاون والتسامح كان الطفل واثقا من نفسه.

إن موضوع تنمية الثقة بالنفس أمر في غاية الأهمية بالنسبة للفرد و المجتمع ، ولا نستطيع أن نبني شخصية سوية واثقة من نفسها إلا من خلال تعزيز مفهوم الذات. و أجريت مجموعة من الدراسات ، منها دراسة إليس (Ellis ,2003,p225). على 18 طفلا بالمرحلة الابتدائية لتنمية الثقة بالنفس عن طريق تعديل المعتقدات اللاعقلانية ودحض الأفكار السلبية المتعلقة بالذات وتقديرها والنظرة للآخرين وقامت دراسة إلين (Ellen,2006.P7). على 24 طفلا بالصف السادس الابتدائي والتي أثبتت نتائجها إمكانية تنمية مستوى الثقة بالنفس عن طريق تنمية الفاعلية الذاتية عند الفرد ، كما قدم في هذا الشأن بلومجران (Blomgran,2006,p1420-1422). برنامجا مكثفا لتنمية الثقة بالنفس لدى مجموعتين من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 13 و 15 عاما، إحداها من الذكور والأخرى من الإناث، وذلك عن طريق تنمية القدرات اللغوية، وبعض المهارات الاجتماعية.

وذكر بريستون (2004) مجموعة من الخطوات لكيفية تعزيز الثقة بالنفس ,وهي:

لكي تكتسب الثقة بنفسك عليك اتخاذ قرار لتحقيق الثقة بالنفس بإصرار وحاول أن تلتزم القرار .

غير من طريقة تفكيرك كي يتضمن هذا التغيير المعتقدات التي تقيد تفكيرك.

استخدم خيالك ، فيمكنك على سبيل المثال أن تتخيل نفسك واثقا .

وأشار حنا (2006) إلى أن هناك عدة طرق كأساليب تعزيز الثقة بالنفس، وهي :

أن تتحلى بالقوة لكي لا يتمكن منك الإحباط والفشل .

أن تجعل كل أصدقائك يشعرون بأن لك دورا مميزا .

عندما تتحدث مع الآخرين تحدث وأنت تشعر بالسعادة.

فكر دائماً في الأفضل وتوقع الأفضل.

اسعد بنجاحات الآخرين كما تسعد بنجاحك. (الحارثي، 2014، ص 32).

" كما توجد بعض الاقتراحات التي تساعد في تطوير الثقة بالنفس ومنها (الحالة البدنية الجيدة - الصحة النفسية - الانفعالات الايجابية - التعاون والإيثار وقيمة الذات " (شحاته ، 2009 ، ص625).
"دراسة إليس (2003) طريق تعديل المعتقدات اللاعقلانية ودحض الأفكار السلبية المتعلقة بالذات وبالآخرين.

دراسة إلين (2006) إمكانية تنمية مستوى الثقة بالنفس عن طريق تنمية الفاعلية الذاتية، كما قدم بلومجران (2006) برنامجاً مكثفاً لتنمية الثقة بالنفس لدى مجموعتين من الأطفال، عن طريق تنمية القدرات اللغوية، وبعض المهارات الاجتماعية" (الشلاش، 2017، ص28).

خلاصة :

تعتبر الثقة بالنفس قيمه تربوية وأخلاقية واجتماعية، وهي جوهر نجاح الفرد في الحياة ، وان ثقة الفرد بقدرته على النجاح شيء أساسي فهي تدل على التوافق السوي المرتبط بالصحة النفسية ، والأداء والواقعية في التفكير والشعور بالكفاءة والدافعية ، والقدرة على مواجهة الضغوطات لأداء المهمات المطلوبة ، والثقة بالنفس لا تغطي جميع جوانب حياة الفرد، فهي ليست خاصية عامة ، حيث يتسم الفرد أحياناً بالثقة بالنفس في المجال الأكاديمي، وتتعدم في المجال الاجتماعي ، لكن هناك إمكانية تدريب ضعاف الثقة بالنفس على استعادة ثقتهم بأنفسهم ، فالثقة بالنفس لا تأتي من فراغ، ولا يمكن اصطناعها أو محاولة تقليد الآخرين لها ، ويستطيع الفرد اكتساب ثقته حينما يتخلص من كل المخاوف، التي تحاول تثبيط عناصر النجاح بداخله ، فيجب أن يكون لديه شعور قوي بالمقدرة على النجاح فيما يريد فعله .

الفصل الرابع : دافعية الانجاز الدراسي

تمهيد

- 1-تعريف دافعية الانجاز الدراسي
- 2-نظريات دافعية الانجاز الدراسي
- 3-مكونات دافعية الانجاز الدراسي و أبعادها
- 4- مستويات دافعية الانجاز الدراسي
- 5- وظائف دافعية الانجاز الدراسي
- 6-مظاهر دافعية الانجاز الدراسي
- 7-أهمية الدافعية للانجاز الدراسي
- 8- قياس دافعية الانجاز الدراسي

خلاصة

الفصل الرابع : دافعية الانجاز الدراسي

تمهيد:

تشكل الدافعية للانجاز الدراسي محورا هاما ومرتكزا أساسيا في المدخل النفسي لانجاز تعليمي ، لذا كانت الحاجة إلى عملية البحث عن هذه القوى الدافعة التي تثير وتوجه سلوك تلميذ السنة الثالثة ثانوي، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا ، لتحقيق مستوى أدائي جيد عن طريق تحكمه بذاته وتوافقه مع نفسه بكل ثقة وعزيمة للتصدي لقلق الامتحان .

من خلال هذا الفصل تطرقنا إلى تعريف دافعية الانجاز الدراسي و عرض لأهم النظريات التي اهتمت بها، مع ذكر مستوياتها الثلاثة وأهم الوظائف التي تؤديها الدافعية للانجاز الدراسي في حياة الفرد والمظاهر القوة التي تتميز بها وأهم ما يميز ذوي دافع الإنجاز الدراسي المرتفع ، ومظاهر الضعف وما يميز ذوي دافع الانجاز الدراسي المنخفض، وعرضنا أهم المقاييس التي تقاس بها الدافعية للانجاز الدراسي واختتمنا هذا الفصل بخلاصة .

1- تعريف دافعية الانجاز الدراسي:

على الرغم من محاولة البعض التمييز بين مفهوم الدافعية للانجاز الدراسي والدافع لانجاز الدراسي مثل اتكسون ، إلا أن الباحثة لا تجد مبررا لمسألة الفصل على غرار معظم الباحثين، لذا سيورد المصطلح كما ذكر في المرجع الأصلي، والباحثة تستخدم الدافعية للانجاز الدراسي كمصطلح البحث.

1-1- لغة :

ورد في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي تعريف لدافع الإنجاز بأنه " الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه"(الحامد، 1996).

1-2- اصطلاحا :

يرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز الدراسي في علم النفس ، من الناحية التاريخية ، إلى ألفرد أدلر Adler الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة (" خليفة ، 2000 ،ص88).

في حين يعتبر " هنري موراي H.Murray أول من قدم مصطلح الحاجة للإنجاز بشكل دقيق ، بوصفه مكونا من مكونات الشخصية ، وذلك في دراسة له سنة 1938 بعنوان " استكشافات الشخصية "(خليفة ، 2000،ص 58). فالدافعية للانجاز تمثل الأداء المتميز والرغبة في النجاح، من خلال ميل الفرد للسيطرة على البيئة المحيطة به بالتغلب على الصعوبات، ومواجهة الضغوطات و منافسة الآخرين ، والتفوق عليهم بثقة عالية .

كما أن الدافعية للانجاز الدراسي هي :

- " الحالة الداخلية ترتبط بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به ويعتقد به " (أبو علام، 1987، ص 269).
- " طموح الفرد المستمرة أو الدافعية للانجاز الثابتة عموما في تحقيق هدف مماثل لمعايير معينة على أساس مستوى محدد للامتياز " (Bloch et autres ,1993, p40).
- "فهو الدافع للنجاح وتجاوز الصعوبات، ويتباين من شخص لآخر، ومن ثقافة لأخرى، ويعتمد جزئياً على التنشئة الاجتماعية " (Sutherland ,2004, p, 5).
- "إنها مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينة " (عدس، 1998 ، ص 51).
- "الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح و إنجاز أعمال صعبة و التغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من الأداء" (حسن ، 1998 ، ص 23).
- " الرغبة والسعي للتغلب على الصعوبات والعوائق لتحقيق النجاح في الأداء " (سالم، 2000 ،ص 20).
- "في حين عرفت Newton (2000) الدافعية للانجاز الدراسي بأنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح، وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات ،بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء ، في المواقف التعليمية المختلفة" (الغنام، 2002، ص 407).
- " مقدار الرغبة والنزوع في بذل جهد لأداء الواجبات والمهام الدراسية بصورة جيدة " (جاسم ، 2004 ، ص 303).
- " مفهوم فرضي مكون من عدة دوافع مركبة من الطموح والمثابرة، والتنافس، وتوجه سلوك الفرد إلى تحقيق أداء أفضل بقصد إحراز النجاح والتقدير (الشهري، 2004 ، ص 37).

- " الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها" مجازفة. (غباري، 2008، ص20).
- "فرون Vernoun أن دافعية الإنجاز ترتبط بأهداف محددة، وبشكل عام يتضمن السلوك المنجز للنشاط الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز والتفوق العقلي، كما يتضمن الإنجاز منافسة الآخرين" (الزهراني، 1417 هـ، ص35).
- "يعرفه فاروق عبد الفتاح الدافع للإنجاز الدراسي بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك و يوجهه، ويعد من المكونات الهامة للنجاح المدرسي" (معمرية ، 2012، ص 14).

التعليق على التعاريف :

إن تعدد تعريفات الدافعية للإنجاز الدراسي واختلافها يرجع إلى عدة اعتبارات كاختلاف طريقة التعامل مع المفهوم ، سواء بالتركيز على محدداتها أو على النتائج المترتبة عنها ،أو لاختلاف التوجهات النظرية للباحثين ، إلا أن القاسم المشترك بينهما، هو أن الدافعية للإنجاز الدراسي هي تلك الرغبة أو الميل ، أي هي حالة داخلية ومنبع للطاقة الداخلية تحرك الفرد وتدفعه نحو إشباع أهدافه كتعريف كل من غباري (2008) ، عدس(1998) ، حسن(1998) ، أبو علام (1987) و هناك من يراها أنها اكبر من ذلك بل هي طموح، والذي يعتبر جزءا مهما وأساسيا في البناء النفسي للشخص، ويمثل توقعاته وأهدافه المرتبطة بانجازه المستقبلي فيبلور ويعزز ثقته بنفسه ،وهي مكتسبة من البيئة المحيطة بالفرد Sutherland (2004) مع ضرورة توفر الاستعداد عدس(1998) و الغنام(2002) ولا يتحقق الانجاز إلا بسعي الفرد إلى تجسيد دافعيته سلوكيا، كما أكدته تعريف ، عدس(1998) ، حسن(1998) ، وتوجيهه وفق مجموعة من المعايير لمواجهة المشكلات وتخطي الصعوبات ، والتي تتسم بالاستمرارية و النشاط والمثابرة للوصول إلى التميز والنجاح والتفوق مثل تعريف أبو علام (1987) و الزهراني(1417هـ) والمتفق عليه أن هذا الجهد والانجاز من اجل تحقيق النجاح والتفوق مثل Sutherland(2004) ،عدس(1998)،الغنام (2002)، معمرية (2012)، سالم(2000) .

بينما أتكسون Atkinson ميز بين الدافع والدافعية في حالة الإنجاز، فيشير الدافع إلى الرغبة أو الحاجة للإحساس والاعتزاز عند إتمام عمل ما ، أو إنجاز أداء ناجح كما يمثل الشعور بحالة الإشباع من خلال

الإنجاز ، ومحاولة الاستمتاع بالنجاح جوانب أساسية لدافع الإنجاز ، ومن ناحية أخرى عندما يغدو هذا الميل ظاهرا ، أو يدخل إلى حيز التحقيق الفعلي، أو الصريح فإنه يسمى دافعية باعتباره عملية نشطة" (الشيخ، 2002 ، ص12).

وعليه تعرف الباحثة الدافعية للإنجاز الدراسي على أنها حالة داخلية متميزة من الدافعية العامة، وهي متعددة الأبعاد، تتضمن مجموعة القوى التي تثير وتنشط وتوجه سلوك التلميذ ، في المجال الدراسي. فتدفعه إلى التعامل مع الموقف الامتحاني، والإقبال عليه بهدف الإنجاز المميز ، والميل للمنافسة من أجل تحقيق النجاح الدراسي.

2- نظريات دافعية الانجاز الدراسي :

نظرا لأهمية الدافعية في انجازات الفرد الدراسية ، فقد عرفت اهتماما لا متناهيا من طرف علماء النفس والتربية في مجال التنظير، ومن بين أهم النظريات نذكر ما يلي :

2-1-نظرية هنري موراي Murray (1938-1953)

جاءت محاولات موراي لوصف السلوك و تفسيره فتبلور مفهوم الحاجة للإنجاز فكان تصويره للشخصية يتجه نحو الجوانب الدينامية أو الدافعية للشخصية ، فقسم الحاجات إلى حشوية الأصل وعددها 13 حاجة ، ونفسية الأصل و عددها 20 حاجة منها الحاجة للإنجاز، و ن هنا كان أساس تصور موراي للشخصية هي "فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الإنسانية نفسية المنشأ، أو فكرة التشكل النقي لهذه الحاجات أو الدوافع" (منصور و قشقوش ، 1979 ، ص25).

فحدد موراي الدافعية للإنجاز ضمن الحاجات العشرين التي يحتاج إليها الإنسان " والتي تعني تحقيق شيء صعب والتحكم في الموضوعات الفيزيائية أو الكائنات البشرية أو الأفكار، وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بقدر من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للمقدرة (أبو حطب ، 1980 ، ص356).

من هذا المنطلق عرف موراي الحاجة للإنجاز، على أنها تحدي التلميذ لجميع الصعوبات التي قد تعترضه في البيت أو الثانوية ، و ذلك بالتحكم في الأفكار والتحديد الدقيق والواضح للأهداف المتميزة والنجاح في تحقيقها ، و الدافعية الانجازية هي " حرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة ، كما أكد

موراي أن العوامل الاجتماعية والذاتية، تساهم بشكل كبير في دفع التلميذ أو إحجابه على الانجاز والأداء المتميز، حيث "بين موراي أن البيئة وسمات الفرد تتفاعلان لدفعه نحو عمل ما أو بعيدا عنه ، وذلك في ضوء ما يحسه الفرد من ناحية ، وما توافره البيئة من تسهيلات أو مصاعب من ناحية أخرى" (نشواتي ، 1984، ص48).

2-2 - منحى التوقع - القيمة:

يعتبر ماكلياند و أتكينسون من أشهر منظري هذا التوجه حيث أسسا نظريتهما على أن الدافعية للانجاز تقوم على أساس وجداني، يتمثل في النماذج المعرفية، ولها آثار بعيدة المدى على السلوك خاصة بالنسبة للسلوك غير المقيد.

2-2-1- نظرية الانجاز لدافيد ماكلياند McClelland :

انطلقت هذه النظرية من أن للفرد عدة دوافع تحركه وتوجه سلوكه والدافع الرئيسي والهام، الذي يركز عليه هو دافع الانجاز الذي يأخذ شكل الرغبة والميل في تحصيل شيء صعب التحقق ، وبإتقان مهاراته وتطوير كفاءاته للتغلب على العوائق، والسعي إلى النجاح أو تحقيق الأهداف المرغوبة .

فأشار ماكلياند McClelland (1985) ، إلا أن دافعية الانجاز تكوين افتراضي ،يعني الشعور المرتبط بالأداء على المنافسة لبلوغ التفوق ، وهذا الشعور يقوم أساسا على الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل ، و من اجل ذلك يبذل الفرد كل إمكانياته من أجل النجاح ، والتفوق على الآخرين .ويؤكد أصحاب هذا التوجه أن الدافعية هي ظاهرة معرفية " فدافع الإنجاز تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، ومن هذا الشعور يعكس شقين رئيسيين هما الأمل في النجاح والخوف من الفشل، أثناء سعي الفرد لبذل أقصى جهده و كفاحه من أجل النجاح و لوغ المستوى الأفضل " (رشاد و أبو ناهية ، د . س، ص 83).

وأطلق ماكلياند على تصوره أنه نموذج الاستثارة الانفعالية ،حيث يقرر أن" الدافع يصير عبارة عن ارتباط وجداني قوي ، يتميز بوجود فعل توقعي تجاه الهدف، وهذه الاستجابة التوقعية تقوم على وجود ارتباط سابق بين أمارات معينة وبين اللذة والألم"(منصور و قشقوش ، 1979 ، ص 39).

حيث أن "دافع الإنجاز مفاده أن الأشخاص يتوقعون للنجاح ، ويخافون من الفشل ، يبحثون عن فرص لحل مشكلات التحدي والتفوق ، وهؤلاء في رأي ماكلياند يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات، التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في حل المشكلات واتخاذ القرارات ووضع الأهداف " (العيدلي ، 1995 ، ص163). هنا الأداء يكون على ضوء الرغبة في النجاح ، ذلك الشعور المصاحب لأداء الفرد والذي يدفعه إلى القيام بالأعمال الصعبة ، وانجازها بسرعة وبطريقة مستقلة، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم والحصول على تقدير الذات العالي.

والجدير بالذكر هو أن " ماكلياند كان أول من فكر في تصميم برنامج لتنمية دافعية الإنجاز، وقد بدأ برامجه في ميدان الإدارة، ثم انتقل إلى الميدان التربوي " (الأعسر ، 1988 ، ص175).

حيث وضع ماكلياند عام 1969 برنامجا لتنمية الدافعية للإنجاز لدى الأطفال يستمر من 3 إلى 6 أسابيع ، ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية الدافعية للإنجاز، سواء أكانت أسبابها راجعة إلى سوء العلاقة بين الآباء والأبناء ، أم انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ، وأسفر ظهور هذا البرنامج عن نشر عدد كبير من البرامج، التي أثبتت عن نجاحها في إثارة الدافعية للإنجاز "(النيل و عبد الخالق ، 1992 ، ص171).

كما أوضح كورمان Korman (1974) أن تصور ماكلياند في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة، لأنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد ، وانخفاضها لدى البعض الآخر ، حيث أنه وانطلاقا من معرفتنا لصفات الشخص عالي الإنجاز ، سيمكننا استخدام هذه المعرفة في تنمية أو استثارة بعض هذه الصفات في الأفراد الأقل اتجاها إلى الإنجاز ، عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم ، غايتها الأولى تحسين الدافعية لديهم ، و هذه العملية ممكنة في تصور ماكلياند كون أن الفروق الفردية في قوة الدافع للإنجاز كما تقاس بمقياس تفهم الموضوع ، تتوقف على البيئة وخاصة حينما تؤدي أساليب التربية للأطفال إلى تدعيم الاستقلالية والاعتماد على الذات " (باهي وشلبي ، 2007، ص29).

وكانت خلفيته في ذلك بأن البلاد التي تعكس فيها قصص الأطفال درجة عالية من المخيلة الإنجازية ، فإن معدل النمو فيها يميل إلى أن يكون أعلى من المتوقع أو العكس . ويتشكل دافع الانجاز طبقا لماكلياند من

خلال تنشئة الطفل داخل الأسرة تحت تأثير والديه خاصة الأم ، والذي يبني من المواقف المصحوبة بالعاطفة التي تربط خبرة الطفل العائلية بأشكال سلوكه .

نجد أن نتائج مواقف الإنجاز السابقة تكون إيجابية بالنسبة للتلميذ ، فإنه يميل لمواصلتها وتكرارها ، أملا في النجاح لتحقيق الهدف، أما إذا حدث نوع من الفشل تشكلت عنه الخبرات السلبية ، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لعدم تكرارها والنفور من الموقف الفاشل .

2-2-2- نظرية جون أتكينسون (1969)

يرى أتكينسون أن النزعة أو الميل إلى النجاح سلوك مكتسب يتعلمه الفرد من محيطه ، يختلف من شخص إلى آخر وباختلاف المواقف ، وهذا الدافع ، يتأثر بثلاثة عوامل هي الدافع للوصول إلى النجاح ، مع احتمالات النجاح بتوفر القيمة الباعثة للنجاح أثناء انجازه .

فقد ساهم أتكينسون وهو أحد تلاميذ ماكلياند في تطوير البحث خاصة في مجال الدافعية للإنجاز حيث "اهتم أتكينسون بالمعالجة التجريبية لهذه المتغيرات ، و في كتابيه " مدخل للدافعية " عام 1964 و " نظرية دافعية الإنجاز " عام 1966، حاول أتكينسون نظرية أو نموذج للسلوك المدفوع ، متأثرا بمبادئ نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي وخاصة إسهامات كل من تولمان وكيرت ليفن Tolman & Kirt levin حيث افترض دور الصراع بين الدافعية للإنجاز والخوف ، من الفشل " (منصور وقشقوش ، 1979 ، ص39). فقام ببناء نظريته على " ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي ووضع نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحى التوقع و القيمة وافترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز ، والخوف من الفشل. كما أشار أتكينسون إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما ، تحددها أربع عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد انجازه " (سلطان ، 1999، ص120).

وانطلاقا من هذا التصور ، اعتبر أتكينسون الإنجاز مخاطرة تحددها عوامل متعلقة بسمات الشخص ، وأخرى بخصائص العمل المراد إنجازه فصنف الأفراد إلى نمطين في التوجه نحو الانجاز، يعمل كل منهما بطريقة مغايرة عن الآخر فالنمط الأول ذوو الإنجاز أكثر من الخوف من الفشل ، والنمط الثاني عكس ذلك " بالإضافة للعوامل الخاصة بالفرد ، هناك عاملان آخران خاصان بالمهمة وهما العامل الأول : ويمثل احتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة العامل الثاني : وهو الباعث للنجاح في المهمة ويقصد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص ، حيث يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح

في هذه المهمة، و افترض أن هذا الباعث يكون مرتفعاً عندما تتزايد صعوبة المهمة والعكس صحيح في حالة سهولتها ، على أن قيمته تزداد مع المهام الصعبة ، كما أن الباعث السلبي للفشل الخجل بعد الفشل يكون أكبر في حالة المهام السهلة " (خليفة ، 2000 ، ص113) .

والدافع إلى بلوغ النجاح : يتم تقديره بواسطة درجة الدافعية للإنجاز على اختبار تفهم الموضوع، وهو أحد خصال الشخصية التي تتسم بالثبات النسبي عبر العديد من المواقف. لحساب الدافعية للإنجاز، نكون بحاجة إلى تقدير كل من الميل إلى بلوغ النجاح و لميل إلى تحاشي الفشل " (Feertchak,1995,p130)

ويشير أتكينسون أن الخوف من الفشل ومحاولة تجنبه يشكل بعداً آخر من أبعاد نظريته ، والدافع للإنجاز والدافع لتجنب الفشل يتسم بهما كل فرد ، ولكن بمستويات متباينة . فإن زاد مستوى الأول ارتفعت الدافعية للإنجاز كما "تجدر الإشارة إلى أن كلا الميلين يستثاران في مواقف إنجارية ، إلا أن هناك من الأفراد من يغلب لديهم الميل إلى النجاح وآخرون الميل لاجتناب الفشل ، ففي الحالة التي يكون فيها الدافع إلى النجاح أكبر ، فإن دافعية الإنجاز تكون عالية ، أما إذا كان الدافع إلى اجتناب الفشل أكبر فإن الدافعية للإنجاز تكون منخفضة مما يؤثر على الأداء في الموقف الإنجاري " (صحراوي ، 2002 ، ص99). بينما طور أتكينسون خطوطاً عريضة للنظرية في الدوافع أكثر ارتباطاً بالمهام التعليمية " (الجميل، 2008، ص48). وما يمكن استنتاجه من هذه النظرية أن الدافع للإنجاز استعداد نسبي في الشخصية، حيث يتضمن في اعتقاد الفرد احتمالية النجاح والتفوق في أداء المهمة في اعتقاد هذا الفرد ، وهي متغيرة بتغير المواقف ، وقيمة الباعث للنجاح ، ويتم تقديره من خلال طرح احتمالية النجاح من واحد صحيح .وقد تم توسيع بعد النظرية إلى المجال التربوي التعليمي، وذلك لضرورة خلق دافعية الانجاز الدراسي عند التلميذ، والتي تسهم بطريقة مباشرة في انجازاته وخبراته الحياتية ككل .

2-3 - النظرية الجديدة لمنحى التوقع - القيمة:

2-3-1- نموذج فروم Vroom:

قدم فيكتور فروم (1964) نموذجاً في الدافعية القائم على مسلمة أن سلوك الفرد تسبقه عملية مفاضلة بين عدة بدائل ، حول القيام بالفعل أو عدمه ، وأنماط الجهد المختلفة التي يمكن أن يقوم بها الفرد ، هذه

المفاضلة تتم على أساس قيمة العوائد المتوقعة من بدائل السلوك "(Chiffre et Teboul,1990,p20). الدافع للإنجاز يمثل قوة الجذب مع التوقع حيث أن:

قوة الجذب : ما يحصل عليه الفرد من عوائد يتيحها له الإنجاز

التوقع : درجة توقع الفرد لتحقيق هذه العوائد كنتيجة للأداء (العيدلي، 1995، ص 166).

كما يتمثل هذا النموذج أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي حصيلة لـ:

- العوائد التي يود الحصول عليها من وراء هذا العمل .

- الشعور أن الأداء هو الوسيلة لذلك .

- توقعه بأن مجهوده و نشاطه يمكن أن يؤدي إلى هذا الأداء" (سلطان ، 2003، ص 50) .

إن نموذج فروم يأتي في إطار التعديلات لما جاء به كل من ماكلياند و أتكسون ، فقد أشار إلى السلوك المؤدي إلى بلوغ الأهداف ، كما أولى الأهمية للدافعية الخارجية المتمثلة في المعززات ، وأن التدعيم الخارجي يتحكم في الدافعية للإنجاز وشدتها ، وأنه لا يوجد علاقة بين التوقع وقيمة الباعث، ولكنه لم يسلم هو الآخر من النقائص التي تركزت في مجملها حول:

-إهماله للفروق الفردية.

-تركيزه على الدافعية الخارجية و ذلك على حساب الدافعية الداخلية.

-لم يوجه فروم اهتماما للعلاقة بين التوقع وقيمة الباعث وافترض أنهما مستقلان" (خليفة ، 2000 ، ص 131).

-2-3-2- تصور هورنر:

حاولت هورنر معالجة بعض جوانب النقص في ما قدمه كل من ماكلياند و أتكسون ، حيث طرحت مفهوم الدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح ، واعتبرته أحد صفات الشخصية المستقرة لدى الإناث ، ذلك أنهن يتعرضن لتهديدات داخلية وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحهن.

يمكن تلخيص فرضية هورنر وفق المعادلة التي صاغها أركيس و جراسكي بالنسبة للإناث كما يلي:

$$\text{الدافعية للإنجاز} = (\text{الدافع لبلوغ النجاح} - \text{الدافع لتجنب الفشل} - \text{الدافع لتجنب النجاح}) \times (\text{قيمة الباعث للنجاح})$$

الشكل رقم (01) يبين فرضية هورنر وفق المعادلة التي صاغها أركيس و جراسكي

-2-3-3- تصور بيرني و زملاؤه:

أوضح بيرني و زملاؤه أن التصور حول العلاقة بين الباعث للنجاح وإمكانية النجاح ، قد لا يمكن تعميمها ، ذلك أن تلميذ السنة الثالثة ثانوي الذي لديه خوف من الرسوب في امتحان شهادة البكالوريا ، لا يؤدي حتما إلى كف انجازه فيه ، بل يمكن أن يزيد من دافعيته الانجازية .

وعليه قام بيرني وزملاؤه بأبحاث توصلوا من خلالها، إلى أن الأشخاص المرتفعين في الدفع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل، ولكنهم يتجنبونه بسهولة، فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح، لأنها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى لقدراته" (خليفة ، 2000 ، ص137) .

-2-3-4- تصور روبين راينور Raynor :

تعتبر نظرية " روبين راينور بمثابة صياغة جزئية لنظرية أتكينسون التقليدية، وهي تؤكد على مفهوم التوجه نحو المستقبل والذي يعتبره سمة أساسية من سمات الشخصية المنجزة، بما يتضمنه من معنى للطموح والتحمل والمثابرة كما قدم راينور في عام 1969 إضافة لنموذج أتكينسون ، وهي أن أداء الفرد للمهام الحالية ، يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مستوى إنجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل ، حيث أشار إلى أن دراسة محددات السلوك في ضوء الموقف الحالي تعد دراسة قاصرة ، كما بين أهمية الربط بين الظروف الحالية والمستقبلية في هذا الشأن ، فسلوك الفرد في حالة ما إذا أدرك الاتفاق أو الاتساق بين الحاضر والنتائج المستقبلية ، يختلف عنه في حالة عدم الاتساق بين الحاضر والمستقبل (خليفة ، 2000 ، ص139) .

وفي هذا المجال اهتم بعض الباحثين بمجال دافعية الانجاز في المجال الأكاديمي ، حيث تتعدم العلاقة التوافقية بين التخصصات الدراسية الأكاديمية والتوجهات المهنية المستقبلية ،ومن أجل الانجاز يجب توقع النجاح والسعي لتحقيقه مع الابتعاد عن مصادر الفشل، وهذا ما يمكن تعزيز باعث النجاح عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي، أثناء إقدامه على إجراء امتحان شهادة البكالوريا .

وهذا سوف يجعل محصلة الدافعية للإنجاز تكون وفقا لما يلي:

محصلة الدافعية للإنجاز = (الدافع لبلوغ النجاح - الدافع لتحاشي الفشل) (احتمالية النجاح x قيمة الباعث للنجاح)

الشكل رقم (02) يبين محصلة الدافعية للإنجاز

2-4- تصور أتكسون و برش:

قدم أتكسون و برش تصورا رياضيا للدافعية للإنجاز عرف بـ " نظرية الفعل " أو " النظرية الدينامية للدافعية للإنجاز " حيث أخذوا بعين الاعتبار مشكلات التغير في ميول الفعل عبر الوقت ، والعلاقات القائمة بين العديد من هذه الميول (خليفة ، 2000 ، ص 142). قامت هذه النظرية على افتراض التفاعل بين الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل ، والذي ينتج عنه جملة من القوى الدافعية التي تؤثر في اختيارات المهام الصعبة، وفي الميول الموجهة نحو الهدف، والتي تتميز بالقصور الذاتي، أي أنها تتغير لما يواجه إليها بعض القوى.

افتراض أتكسون و برش عمليتين للقصور الذاتي هما:

العملية الأولى: هي ميل الفعل وهو الذي يحدد نشاط الفرد لاختيار الأداء ، فرؤية الطعام تؤدي إلى زيادة الميل نحو تناول الطعام .

العملية الثانية: هي ميل الرفض و هو يضعف و قاوم أثر ميل الفعل، حيث أن ميل الفعل مرتبط بالدافع للنجاح ،بينما يرتبط الميل للرفض بالدافع لتجنب الفشل .

والجدير بالذكر في هذا التصور هو الاهتمام بأثر المنبهات الخارجية ، فإذا كانت هناك فروق في مواقف الإنجاز ، تشجع على المثابرة فإنها تقوي ميل الفعل وتدفع الفرد لإنجائه ، وأطلق عليها أتكسون وبرش تسمية قوى الإثارة ، أما قوى الاكتمال والاستهلاك هي تلك القوى التي تقوي الميل للرفض و بالتالي الدافع لتجنب الفشل (خليفة، 2000، ص 142). أيدت الكثير من الدراسات التوجه القائم على تفسير مفهوم الدافعية للإنجاز في ظل مفهوم التوقع - القيمة ، وقد وجد فعلا أن هذين المفهومين يرتبطان بالجهد والأداء ، ذلك أن الأفراد وفق هذه الأبحاث - لن يتحفزوا للقيام بعمل معين إلا إذا:

-قيموا المكافآت المتوقعة .

-اعتقدوا بأن جهدهم سيؤدي إلى الأداء.

-اعتقدوا أيضا أن أدائهم سيحقق لهم مكافآت مرغوبة .

و " قد طور جون اتكنسون نظرية التوقع-القيمة لدافعية التحصيل ،وتكمن الفكرة الأساسية لهذه النظرية، في أن السلوك يعتمد على القيمة التي يتوقعها الفرد من الوصول إلى نتائج معينة، وتوقعاته لتحقيق هذه النتائج نتيجة لأداء هذا السلوك" (أبو جادو ، 2011، ص 386) .

ومع هذا فإن نظرية التوقع - القيمة و كذا المعالجات الجديدة لها لم تسلم من الانتقادات التي تمحورت حول صعوبة اختبارها تجريبيا ، كما أن الإجراءات التي استخدمت لاختبار العلاقات بين المتغيرات، لم تتبع أساليب متقدمة للبحث العلمي من وجهة نظر بعض الباحثين، بالإضافة إلى أن الأفراد قد لا يتميزون بالرشد دوما في اختيار السلوك كما توقعت هذه النظرية " (حسن ، 1999 ، ص132).

في ظل هذه الانتقادات ظهرت نظريات أخرى ، حاولت المساهمة في فهم أعمق لمفهوم الدافعية للإنجاز .

2-5- نظرية التنافر المعرفي :

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها ليون فستنجر L.Festinger امتداد لمنحى التوقع - القيمة ، والتي تفترض أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته ما نحبه ، ما نكرهه ، أهدافنا و أشكال سلوكنا) ومعرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا ، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر ، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر ، حدث التوتر الذي يملئ على الفرد ضرورة التخلص منه " (ملحم ، 2001 ، ص 89).

وأشار فستنجر إلى أن مصادر التنافر تتمثل في آثار قرار اتخذ من دون معرفة لما سيترتب عنه ، وكذا آثار السلوك المضاد للاتجاهات والمعتقدات ، ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر على أداء الفرد في المواقف الإنجازية ، وعليه يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز، وعلى ضوء هذه النظرية قدم فيشباين و أجزين Fishbein & Ajzen نموذجا للفعل المبرر عقليا لتحديد العلاقة بين المعتقدات والاتجاهات والسلوك ، وكذا الوقوف على العوامل المسؤولة على الاتساق ، وكان افتراضهما مفاده أن الفرد يقوم بسلوك معين انطلاقا من منطلق ما (خليفة ، 2000 ، ص ص 146 - 147).

وبتلخص هذا النموذج في كون قيام الشخص بأداء عمل ما أو سلوك معين أو عدمه ،محدد بمعتقداته حول نتائج ذلك ، وكذا و نظرة الغير وتوقعهم لأدائه ، إضافة إلى دافعيته لإنهاء ذلك العمل أو السلوك، وقد صاغا تصورهما في المعادلة التالية:

$$\text{السلوك} = \text{النية لأدائه} = (\text{معتقدات الفرد حول احتمال أداء السلوك إلى نتائج معينة} \times \text{تقييمه لهذه النتائج}) + (\text{مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية} \times \text{دافعيته لإتمام أداء السلوك})$$

الشكل رقم (03) يبين نموذج فيشباين و أجزين للفعل المبرر عقليا

2-5- نظرية العزو السببي Causal Attribution Theory:

جاءت الدراسات لتفسير دافعية الانجاز على ضوء النظريات المعرفية ، فظهرت نظرية العزو السببي التي صارت من أهم النظريات ، فاهتمت بمعالجتها الدافعية عند التلميذ لتحقيق النجاح، وتجنب الفشل مع البحث في عوامل نجاحه وفشله ، فجاءت هذه النظرية لتركز على النظرة الذاتية للسلوك . فالتلميذ بمجرد وقوع الفعل ينشط تلقائيا للبحث عن الأسباب المنشئة للسلوك التي هيئت ظروف وقوعه ، و من خلال دراسة الأسباب التي تنتج عنها الحوادث و المواقف سواء تعلقت بذات التلميذ أو بمحيطة، حيث يتم اتخاذ قرارات معينة ، ومن أهم منظريها هيدر، ووينر و نيكولز .

2-5-1- نظرية فريتز هيدر Heider :

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو السببي إلى هيدر (1958) إذ يرى أن الفرد لا يستجيب للأحداث، وإنما يفكر في أسباب حدوثها وأن سلوكه الحالي، هو الذي يؤثر على سلوكه في المستقبل وليست الآثار المترتبة عن ذلك " يعتبر فريتز هايدر مؤسس لنظرية العزو ، ومن أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد و الكامنة وراء تفسيراتهم السببية ، وقد بين أن الأفراد يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية أو البيئية أو الاثنين معا ، كما أنهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب " (خليفة ، 2000 ، ص153).

و" يفترض هيدر أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم، وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف التي أدت إليه، إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة وأن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم، حتى ولو لم تكن حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم ، وأشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إما إلى عوامل خارجية (بيئية) مثل الحظ، وصعوبة العمل أو إلى عوامل داخلية مثل الجهد والقدرة " (زايد ، 2003 ، ص74).

ومن هنا للعزو أهمية كبيرة في مجال الدافعية لإنجاز، ذلك أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتفادي الفشل ، يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية ، أما الأفراد الذين لديهم الدافع لتفادي الفشل أكبر يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية.

أما نظرية العزو السببي لهيدر تقوم على إدراك الفرد للعوامل التي تساعد على تكوين الحدث (انجاز العمل) ، وهو يقترح وجود نوعين من العوامل : الشخصية (الداخلية) متمثلة في القدرة ، والمحاولة الدافعية. البيئية الخارجية متمثلة في صعوبة العمل والحظ " (Hewstone,1989 , p 30) .

وبشير هيدر إلى القدرة و التي تمثل الكفاءة العقلية و الجسدية للفرد لأداء الفعل . أما المحاولة الدافعية فهي العامل الدافعي الذي يوجه الفعل، ويحافظ على شدة الدافعية، ويسعى لتحقيق أهدافه .وبحسب هيدر فللمحاولة الدافعية شقان شق كمي، وهو الجهد المبذول أثناء المحاولة، فيختلف باختلاف نوع العمل المراد انجازه . وشق نزوعي قصدي ، والمتمثل في النية في الانجاز الهدف المحدد .

هيدر Heider المهتمين بدراسة دوافع الأفراد والكامنة وراء تفسيراتهم السببية ، و بين أن الأفراد يرجعون أسباب نتائجهم، إما إلى عوامل خارجية بيئية مثل الحظ وصعوبة العمل، أو إلى عوامل داخلية تتعلق بشخصيتهم مثل الجهد" (زايد، 2003 ، ص74) .

ويكون الاعزاء السببي للنجاح أو الفشل موجهها أساسا إلى عاملي الجهد والقدرة وصعوبة العمل كعامل بيئي ثابت ، وبصورة ثانوية إلى الحظ. كعامل بيئي متغير .

2-5-2 - نظرية برنارد وينر, Weiner :

قام وينر بإعادة صياغة مفهوم دافعية الانجاز بطريقة مخالفة باستعماله للمفاهيم المعرفية التي اقترحها هيدر متفقا معه من حيث معناها ودورها في تمثيل واعزاء الانجاز ، محدثا طرحا وتصورا جديدا مفاده أن اعزائنا السببي للأحداث (النجاح أو الفشل) من شأنه أن يؤثر في نوعية شعورنا تجاه الفعل المراد إنجازه ، بمعنى أن مشاعرنا واستجاباتنا تعود إلى أعزائنا . " فعندما يعزو الأشخاص نجاحهم إلى عوامل داخلية مثل الجهد، فهم يشعرون بالفخر وإحساس بالانجاز أكبر، مما لو عزي هذا النجاح والى القدر، وأكبر من ذلك عند أنسابه إلى عوامل خارجية مثل سهولة المهمة أو الحظ الجيد؛ وبالمقابل فان وأعزاء الفشل إلى العوامل الداخلية يؤدي إلى الشعور بالحزن، والخجل وقلة احترام الذات أكثر مما لو أعزي هذا الفشل إلى العوامل خارجية " (Hewstone,1989,p 67) .

والى جانب ذلك، يرى وينر أن العوامل الثابتة (الاستقرار النسبي) وهما القدرة وصعوبة العمل :تسمح بثبات توقع النجاح مستقبلا نسبيا، مقارنة بثباته في حالة أعزاء النجاح أو الفشل إلى الجهد والحظ، وهما عاملان متغيران (Weiner et al,1972 , p240) .

كما يقر برنارد واينر " بأن الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل ، كما يمكن أن يؤدي إلى إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف" (باهي و شلبي 1998 ، ص 40) .

من هذا المنطلق قام برنارد واينر و زملاءه Weiner & al (1971) صياغة نظرية العزو التي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح و الفشل . وقد ميز بين ثلاثة أبعاد للسببية :

البعد الأول : مركز السببية - داخلي أو خارجي . البعد الثاني : درجة الثبات - ثابتة أو غير ثابتة .

البعد الثالث : القدرة على التحكم - قادر على التحكم ، غير قادر على التحكم " (Viau,1994,p99) .

عند التأمل في الإسهامات التي جاءت بعد منحى : التوقع - القيمة ، نلاحظ أن كل باحث حاول إثراء فهمنا لهذا الدافع شأن هورنر التي لاحظت نقص الأبحاث في سيكولوجية المرأة في مجال دافعية الإنجاز ، فكثفت أبحاثها في هذا الاتجاه ، في حين نجد وينر قام بالبحث وراء التفسيرات السببية لدافعية الأفراد للإنجاز ، أما فيشباين و أجزين فبحثوا في المعتقدات و الأفكار التي تقف وراء إقدام الفرد على فعل معين وتجنبه لآخر ، ولكن طرحهم كان متقارب نوعا ما مع الإطار العام لاتجاه ماكلياند و أتكسون .

2-5-3- نظرية نيكولز Nicholls :

عرف نيكولز Nicholls (1984-1989) سلوك الإنجاز، بأنه سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار القدرة العالية للشخص وتجنب إظهار قدرته المنخفضة . فالأشخاص يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز بقصد إظهار قدرتهم العالية، ويميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يوصفون بذوي القدرة المنخفضة . كما أن اختيار الأفراد للمهام يكون وفق مستوى صعوبتها وإدراكهم الذاتي للقدرة، في محاولة منهم لتقليل فرص إظهار القدرة المنخفضة وزيادة فرص إظهار القدرة العالية . كما أن هؤلاء الأشخاص يقومون بقدرة ومدة صعوبة العمل بحسب إدراكهم الذاتي للتفوق، أي بما يمتلكون من كفاءة وفهم ومعرفة، وذلك من دون مقارنة أداؤهم بأداء الآخرين؛ وفي هذا السياق، فإن الأفراد الذين يتميزون بالانهماك في المهمة يفضلون المهام التي تتطلب جهدا كبيرا، فهي بنظرهم توفر فرصة لإظهار القدرة العالية كما أنها تؤدي إلى تنميتها وتحقيق السيطرة العالية على الأداء . وبالمقابل فإن المهام السهلة، وإن لم توفر فرصة لإظهار القدرة العالية، إلا أنها تؤكد للأفراد قدرتهم على الإنجاز، فهم لا يشعرون بالخوف من الفشل في حالتها، لأنهم يدركون سهولتها وقدرتهم على إنجازها من دون جهد كبير . (Kukla&Scher,1986 ,p378-379) . " ويفضل الذين يتميزون باندماج الذات المهام الصعبة لأنهم يرونها مناسبة لإظهار قدراتهم العالية في الإنجاز، حينما لا يتمكن من إنجازها إلا القليل

من الأشخاص؛ وبذلك يعد إدراك الأشخاص الذاتي لقدراتهم ومستوى صعوبة المهمة، عوامل مهمة في التنبؤ بالانجاز والسلوك المرتبط به" (Nicholls&Miller,1983 ,p 951).

3- النظرية المعرفية: يرى أصحاب هذه النظرية أمثال كارول دويك Carol Dweck إلى أن دافعية التلاميذ للإنجاز قائمة على مدى اقتناع التلميذ بما يحققه على مستوى إنجاز الأنشطة وكذا مدى بلوغ أهدافه مثل الحصول على نتائج مرضية ، وكذا إمكانيات النجاح أو التفوق الدراسي" (العرفاوي ،2008، ص83). كما أن هناك تفسيرات لهذه النظرية مفادها افتراض " أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه ، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع ،لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية دافعة متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كفاية في ذاته ، وليس كوسيلة ، فظاهرة حب الاستطلاع مثلا هي نوع من الدافعية الذاتية ، يمكن تصورها على شكل قصد يرجى إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث ، عبر سلوك استكشافي وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعا إنسانيا ذاتيا وأساسيا" (مقار ،2007، ص29). إن هذه النظرية تجعل من أهم العوامل لاستثارة دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ هي الرضا على الإنجاز ، وتحديد الأهداف الدراسية وإمكانيات النجاح ، كما يمكن أن تكون ذات العوامل لخفض مستوى الدافعية للإنجاز وذلك يتحدد باختلاف الاتجاه إن كان إيجابيا أو سلبيا .

3- مكونات دافعية الإنجاز الدراسي و أبعادها :

تتشكل دافعية الإنجاز الدراسي من أنواع وأنماط متباينة من السلوك ، لذا اتسعت دائرة اهتمام الباحثين من مختلف التخصصات النفسية و التربوية والاجتماعية لدراسة علاقتها بمتغيرات عدة ، "خاصة لأنه يمكن اكتساب الدافع للإنجاز الدراسي وتنميته من خلال البيئة المحيطة بالطالب وتفاعله معها، ونظرا لهذه العلاقات وتفاعلاتها، فقد يكون دافع الإنجاز من المكونات التالية - :الطموح الأكاديمي: ويعني به مستوى الإنجاز الذي يرغب الطالب في الوصول إليه، أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه" (عبد الفتاح، 1984 ص11). فيكتف الجهود مع توجيهها صوب تحقيق الهدف ، حيث نجد أن الدافعية للإنجاز " تشمل عدداً من المكونات أهمها : معرفة الهدف، والسعي الجاد إلى تحقيقه، وجودة الأداء، بتعديل المسار والضبط الذاتي" (مراد و عبد الخالق ، 2000 ص 122).

هذا ما أكدته" دراسات التحليل العاملي أن دافع الانجاز يتضمن ثلاث مكونات أساسية هي : الطموح والجهد المستمر والمثابر والجلد والتحمل" (أبو حطب ،1980، ص 356) .

يمكن القول أن ماكلياند يشير إلى أن دافعية الإنجاز تتشكل من مكونين هما الأمل في النجاح والسعي لتحقيقه و الخوف من الفشل لسعي لتفاديه . وهما اللذان يتحكمان في سلوك وردود أفعال الفرد .
وتؤكد" الدراسات في أدب الموضوع أن الدافعية للإنجاز، وفق تصور ماكلياند تتضمن سمات أساسية كإدراك الزمن ، و كراهية الإهدار، والالتزام بالعمل ، والكفاءة ، والانجاز " (عقيلي ، 1988، ص 54) .

أما أوزيل Ousil (1969) فيرى أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي:

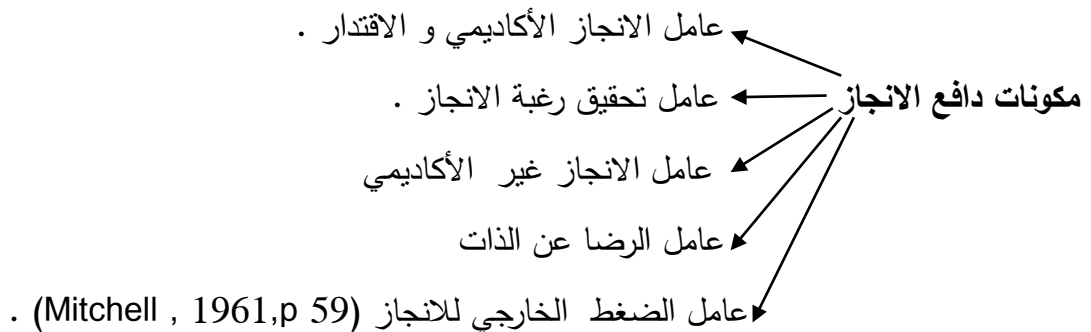
-الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم، لأن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فأن ذلك يعد مكافأة له.

-توجيه الذات: وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

-دافع الانتماء: بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي، بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه" (بني يونس، 2003، ص 384) (غباري ، 2008، ص 15) .

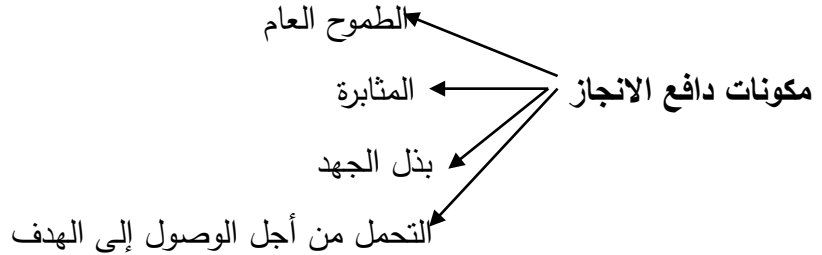
انتهى جيلفورد Guilford (1959) إلى أن الدافعية للانجاز ذات ثلاث مكونات الطموح - المثابرة - التحمل " (رشاد ، 1994 ، ص 120) .

أما ميتشل Mitchell توصلت إلى أن دافع الانجاز يتكون من الأبعاد التالية حسب الشكل التالي :



الشكل رقم (04) يبين مكونات الدافعية للانجاز عند ميتشل

في حين يرى محمود عبد القادر (1978) دافع الإنجاز من خلال ثلاثة مكونات وهي : -الطموح العام ، النجاح والمثابرة على بذل الجهد والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف . وسيوضحه الشكل التالي :



الشكل رقم (05) يبين مكونات الدافعية للإنجاز عند محمود عبد لقادر(خليفة،2000).

ويرى دوف Dov Elisor أن لدافعية الانجاز ثلاثة أوجه هي : الكيفية السلوكية (معرفية وجدانية وسيلية) ونوع الواجهة (مواجهة الذات ومواجهة المشكلة) ومنظور الزمن (قبل وأثناء وبعد أداء المهمة) (النابلسي ، 1993).

كما تتحدد أبعادها على ثلاث مستويات منها المتعلقة بشخصية الفرد ذاته وما تعلق بالمحيط الاجتماعي، بكل عناصره وثالث مستوى يتحدد من خلال التميز والتفوق، وهي شدة الدافعية وارتفاعها، وهذا ما جاء أبحاث " عمران (1980) فيفترض أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية:

- البعد الشخصي: ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز، وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاته إنجاز من أجل الإنجاز، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية . البعد الاجتماعي: ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

- بعد المستوى العالي في الإنجاز: ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الممتاز في كل ما يقوم به من عمل" (مجدي ، 2003 ، ص 181 و 183). حيث لا يرضى بالإنجاز العادي بل يسعى للتفوق والتميز في انجازاته، وعلى جميع المستويات وفي كل المجالات كالدراسة والامتحانات .

أما عبد المجيد (1985) فاعتبر أن الدافع للانجاز دالة لسبعة عوامل هي :

- 1 - .التطلع والنجاح.
- 2 - .التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.
- 3 - .الانجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.
- 4 - .القدرة على الانجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.
- 5 - .الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها .تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف انجازها بدقة وإتقان.
- 7 - .مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

في حين جاكسون و أحمد وهبي 1986 فيرون أن الدافع للانجاز ناتج عن عدة عوامل أولية وهي:

- 1- المكانة بين الأفراد .
- 2 - .المكانة بين الخبراء.
- 3 - . التملك .
- 4 - .الاستقلالية.
- 5 - .التنافسية .
- 6 - .الاهتمام بالامتنياز " (قوراري، 2013، ص78).

اختلفت مكونات دافعية الانجاز من باحث إلى آخر، فمنه من حددها في ثلاث مكونات، وهناك من عددها في أكثر من ذلك حيث ،و انطلاقا من الدراسات الميدانية التي قاموا بها، وما أخذ موضوع الدافعية للانجاز من اهتمام وعناية لدوره الهام في حياة الفرد .

4- مستويات الدافعية للانجاز الدراسي

يتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية للانجاز ذلك أنها تتأثر بجملة من العوامل منها الداخلية مثل الاهتمامات والقيم ، ومنها الخارجية وهي البيئة التي يعيش فيها الفرد ، وعليه فإن خبرة الفرد والسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه يحددان مدى تعبئته لطاقته في اتجاه أو آخر " (حسين ، 1988 ، ص 7) .
ولحساب الدافعية للإنجاز " نكون بحاجة إلى تقدير ،كل من الميل إلى بلوغ النجاح، والميل إلى تحاشي الفشل" (Feertchak, 1995, p 130).

وقدم فيكتور فروم (1964) نموذجاً في الدافعية القائم على أن سلوك الفرد تسبقه عملية مفاضلة بين عدة بدائل ، حول القيام بالفعل أو عدمه ، وأنماط الجهد المختلفة التي يمكن أن يقوم بها الفرد ، هذه المفاضلة تتم على أساس قيمة العوائد المتوقعة من بدائل السلوك " (Chiffre et Teboul,1996,p20) .

وسنعمد التقسيم الثلاثي لدافعية الانجاز، والمتداول في أغلب الدراسات وهو :

4-1- المستوى المرتفع: عندما تصل قوة الدافعية للانجاز إلى درجة كبيرة، تكتسي مساعي المتعلم قوة الاستمرار في نفس الاتجاهات، وتبدأ تظهر عند المتعلم استجابات ايجابية تخدم التوجه نحو الهدف المنشود . وعندما يقوى الدافع للانجاز تزداد الجهود المبذولة في عملية الأداء، وتشتد المنافسة للتفوق والامتياز " زيادة الدافعية فوق حد العادي يعوق الأداء أكثر مما ييسره ، ذلك أن درجة القلق تزداد مع زيادتها ، كما أن نقص الدافعية قد يؤدي إلى الرتابة والملل (توق و آخرون، 2002 ،ص233) .

" وأن الأفراد الذين لديهم دافع مرتفع للانجاز يعملون بجديه أكبر من غيرهم ، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم ، وفي مواقف متعددة من الحياة " (شواشرة ، 2007 ، ص 4) .

"ويقول أحد علماء النفس الأمريكيين البارزين في دراسة الدافع إلى الانجاز جون إتكينسون J . Atkinson أن الناس يتباينون في المدى الذي يحاولون من خلاله إنجاز، أو تحقيق معيار ما للامتياز أو الجودة في أعمالهم أو أنشطتهم، فمن ناحية يضع بعض الناس معايير مرتفعة لأنفسهم ، ويسعون إلى تحقيقها، ويستجيبون بأقصى مشاعر النجاح (الفخر) عند مواجهتها " (معمرية ، 2012 ، ص 6) .

إن دافعية الإنجاز العالية تحفز التلميذ على مواجهة الامتحان وأدائه بكل فعالية ، فيسعى في محاولة حله والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضه. ويعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهو مسرور بهمة عالية.

4-2- المستوى المعتدل: هو المستوى المتوسط من الدافعية أو الاستثارة الانفعالية ، " هو أفضل المستويات التي يكون الفرد خلالها على درجة ملائمة من اليقظة و التنبه للقيام بأعماله ونشاطاته، ولكن هذه النتيجة أيضا لا يمكن تعميمها ، فقد تبين من خلال عدد من الأبحاث العلاقة القوية الموجبة بين الدرجة العالية للدافعية ، ومستوى الأداء الإبداعي المتميز " (حسين ، 1988 ، ص 11) .

4-3- المستوى المنخفض: باقتراب امتحان البكالوريا تتزايد الضغوطات كقلق الامتحان، والخبرات السلبية التي قد تؤثر على ثقة التلميذ بنفسه في بيئته الدراسية، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز، وقدرته على الوصول إلى مستوى أعلى من التفوق .

فيرى جون إتكينسون J . Atkinson أن الناس يختلفون في " المدى الذي يحاولون من خلاله إنجاز أو تحقيق معيار في أعمالهم أو أنشطتهم، فيضع بعض الناس معايير الفشل (الخلل) عند مواجهتها ، فلا يميل البعض إلى تحقيق هذه المعايير، حيث يبذلون قليلا من الجهد، ولا يظهرون أي تمايز في استجاباتهم للنجاح والفشل ، والأفراد يعتبرون منخفضي الدافع إلى الإنجاز " (معمرية، 2012، ص 6).

كما أن " الدافع إلى اجتتاب الفشل أكبر، فإن الدافعية للإنجاز تكون منخفضة، مما يؤثر على الأداء في الموقف الإنجازي " (صحرابي ، 2002 ، ص 99).

فقد فسر " بعض الباحثين ضعف الإنجاز الأكاديمي في بعض البلدان عبر مراحل التعليم المختلفة ، حيث يقل الارتباط بين أو يكاد ينعدم بين التخصص العلمي للطالب والوظائف المهنية التي تسند إليهم مستقبلا ، وأضاف راينور أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتحاشي الفشل ، فإن هناك احتمالية لزيادة باعث النجاح" (خليفة ، 2000 ، ص 140).

وبناء على ما تقدم نخلص إلى أن معرفة مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى التلاميذ يعود بالأهمية البالغة في تحقيق الأهداف التربوية ، حتى نتمكن من توجيهه إلى عوامل تسهم في تقوية دافعيته للإنجاز لخدمة ذاته وخدمة للمجتمع في الوقت نفسه .

إن من كان ذا دافع قوي إلى الانجاز ، يتعلم الاستجابات بصورة سهلة و سريعة وأفضل من أصحاب الدافع المنخفض إلى الإنجاز، ولكنه مع ذلك " لا يمكن الحكم بأن الأفراد من أصحاب الدافع القوي إلى الإنجاز يكون أدائهم أفضل بطريقة تلقائية في كل الأعمال، فإنهم قد لا يتفوقون في الأعمال المملة الروتينية التي لا تتطلب على شيء من التحدي، ولذلك كان من اللازم أن يستثار الدافع إلى الإنجاز عندهم " (شاكر، 1995 ، ص 105).

" السبب وراء انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي، يمكن أن يكون لعدم فهمهم للنشاط أو الموقف من النشاطات الجديدة والمختلفة ، أو انخفاض مفهوم الذات عندهم نتيجة تكرار الفشل " (سيد ، 2018، ص 43).

بينما أوضح بيرني و زملاؤه أن الافتراضات حول العلاقة بين الباعث للنجاح واحتمالية النجاح، قد لا يمكن تعميمها ، ذلك أن الشخص الذي لديه خوف من الفشل، لا يؤدي بالضرورة إلى كف أدائه في المواقف الإنجازية ، بل على العكس يمكن أن يزيده " (خليفة ، 2000 ،ص135).

وقد يتباين مستوى دافعية الانجاز الدراسي بتباين المواقف الحياتية وباختلاف نوعها سواء الذاتية أو الاجتماعية ،حيث ميز فيروف بين نوعين من الدافعية للانجاز هما:

- **دافع الانجاز الذاتي:** ينبع من داخل الفرد و ذلك بالاعتماد على خبراته السابقة ،حيث يجد في الانجاز والوصول إلى الهدف، فيرسم لنفسه من خلال ذلك أهدافا جديدة بإمكانه بلوغها، فيجد لذة في الانجاز المتميز .

- **دافع الانجاز الاجتماعي:** يخضع لمعايير و قابيس المجتمع، و يبدأ بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية، حيث يندمج الدافع الذاتي والاجتماعي ليتشكل دافع الانجاز متكامل ينمو مع تقدم السن، وكذا الإحساس بالثقة بالنفس والاستفادة من الخبرات الناجحة للأقران"(جعفر،2015،ص 112)

في النوع الأول يسعى التلميذ لتجسيد القيم الذاتية والمعايير الداخلية الذاتية، في موقف الامتحان لانجازه والنوع الثاني تطبيق معايير وقيم التفوق المستمدة من المجتمع ،والتي تعتمد على المقارنة الاجتماعية عن طريق المنافسة بين الفرد وغيره من التلاميذ.

5- وظائف دافعية الانجاز الدراسي :

تسهم دافعية الانجاز في تسهيل فهمنا لبعض حقائق السلوك الإنساني. ويمكن القول بصفة عامة أنه لتفسير عملية التعزيز، وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين ، والتي تؤكد على مثابة الإنسان على انجاز عمل ما بإتقان وتميز .

"وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي : تحريكه و تنشيطه و توجيهه و المحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة" (Petri et Govern, 2004,p 55).

من أجل تحقيق الوظائف التي تهدف إليها فقد اعتبر هب hebb بأنها" أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد، وبذلك يعتبر الدافع أيضاً مهما في

توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما يعتبر مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها" (خليفة، 2000، ص 69).

5-1- الوظيفة الاستثنائية : الدافعية للانجاز الدراسي هي التي تحت الإنسان على القيام بسلوك معين ، لا تسبب السلوك إنما تستثيره ، فانتقاء السلوك المناسب نحو مثير معين ضروري ، وأحسن درجة استثارة هي الدرجة المتوسطة ، لأن نقص الاستثارة يؤدي إلى الرتابة والملل وارتفاعها يؤدي إلى القلق والاضطراب ، لذلك فإنها " تعمل على استثارة سلوك الإنسان، إذا كانت على درجة كافية من القوة، وبتأليف من احتمال قيام الفرد بالسلوك المعين يكون قويا. وإذا صاحب ذلك السلوك حافز إيجابي، فإن درجة الاحتمال تنقوى أكثر " (بلحاج، 2010، ص 8).

يرى سكينر skinner أن الفرد يولد صفحة بيضاء ، وتجارب الحياة والأحداث التي تقع في بيئته الاجتماعية والمدرسية ، والتي يسجلها في ذاكرته تدريجيا، ومن خلال نموه هي التي تتحول إلى مثيرات تؤدي به إلى القيام بسلوكات على نحو معين. ولذا فمن هذا المنظور فإن دافعية الإنجاز عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي ، تستثار وتعزز بواسطة المحفزات وذلك بتشجيعه على العمل الجاد المحقق للنجاح ، وذلك بانجازاته القيمة و المتميزة في النشاطات المدرسية كإمتحان شهادة البكالوريا .

" قدم فيكتور فروم (1964) أن الدافعية للانجاز تقوم على مسلمة ، هي أن سلوك الفرد تسبقه عملية مفاضلة بين عدة بدائل ، حول القيام بالفعل أو عدمه ، وأنماط الجهد المختلفة التي يمكن أن يقوم بها الفرد ، هذه المفاضلة تتم على أساس قيمة العوائد المتوقعة من بدائل السلوك" (Chiffre et Teboul, 1990, p20)

5-2- الوظيفة التنشيطية : تحت الدافعية للانجاز الدراسي التلميذ على جمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما و تكرار السلوك الناجح بتنشيطه وتحريكه وتدفعه للانجاز، من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين ، مع اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك. " فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفزه نحو الهدف إلى أن يشبع حاجته ويحقق هدفه " (خليفة ، 2000 ، ص 75). ستتضمن الرغبة في الأداء الجيد وذلك بالسعي وراء النجاح في امتحان شهادة البكالوريا، وتجاوز الوضعيات الامتحانية التي يكون فيها الهدف قابلا للتقدير والتثمين وفق معايير محددة واضحة .

5-3-الوظيفة التوجيهية : تقوم دافعية الانجاز الدراسي على توجيه سلوك التلميذ فهي تشمل معرفته بقدرته على اختيار النشاطات التي ترضي دوافعه بوضع الأهداف المتوقع إنجازها في النشاط الدراسي الممارس، من خلال استخلاص العلاقات و النتائج الإيجابية مع اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك . حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفي إدراكه للموقف، فضلا عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به" (الطواب، 1992، ص101) .

فهو"دافع مكتسب من البيئة ويشمل مجموعة من القوى (معرفية، انفعالية، سلوكية) بحيث توجه الفرد نحو تحقيق الهدف". (الحجي ، 1996 ، ص31).

و"يرى الزيات، (2001) بأنها دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتب معايير الامتياز والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة أو محددة ، أو هي المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودافع تجنب الخوف من الفشل والتفاعل بينهما (خليل، 2010، ص 231) .

وبتحدد دافع النجاح بالدوافع التي توجه سلوك التلميذ لتوظيف قدراته في التعامل بكفاءة وإيجابية لتحقيق النجاح والتفوق وتظهر في التحدي و مواجهة الصعاب ، الثقة بالنفس ، والإحساس بالقدرة على المنافسة ، فهي تمثل دوافع إقدام لدى التلميذ في مجابهة امتحان شهادة البكالوريا بكل إصرار وتحد . وبذلك يتجنب الفشل الذي يستثير قلق التلميذ حول نتائج إقدامه على معالجة الأنشطة المختلفة ، وتبدو في الخوف من الفشل ، ضعف ثقة الفرد بقدراته و معلوماته .

حيث يتأثر " مستوى تحصيل الطالب بالدافع للإنجاز لديه خاصة عندما يكون هذا الدافع في ظروف تسمح له بالتوجه نحو الإنجاز عنها في الظروف المحايدة " (منصور وقشقوش ، 1979 ، ص 52).

إلا أن تحقق الدافعية للإنجاز وظيفة التوجيه يجب اقترانها مع الاستمرارية حتى تصل إلى الانجاز المنشود بكل امتياز ، فتؤكد على ديمومة السلوك المشحون بالطاقة الإيجابية ليحقق الغايات المسطرة من طرف التلميذ ، ومن هنا يمكن القول أن الدافعية للإنجاز تؤثر في توجيه سلوك التلميذ، نحو المعلومات المهمة التي يتوجب عليه الاهتمام بها ومعالجتها، وتدله على الطريقة المناسبة لإنجاز ذلك.

5-4-الوظيفة التوقعية: التوقع هو اعتقاد مؤقت بأن انجازا ما سوف ينتج عن سلوك معين، ولكن لا يوجد ما يجزم أن الناتج تتسق بالضرورة مع التوقعات، لذا نجد في كثير من الأحيان اختلاف بين الناتج الفعلي والتوقع المرغوب .

فالدافعية للانجاز تساعد على "تحصيل المعرفة ، المهارات وغيرها من الأهداف ، فالمتعلمين الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية اكبر، في حين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مصدر شغب وسخرية داخل القسم لديهم " (الزغول ، 2007 ، ص 216 و 217).

لذا "فالأشخاص يتوقون النجاح ، ويخافون من الفشل ، يبحثون عن فرص لحل مشكلات التحدي والتفوق يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية، في حل المشكلات واتخاذ القرارات ووضع الأهداف (العيدلي ، 1995 ، ص 163). و" للتغلب على العقبات ومواجهة التحديات الصعبة ، فإن الفرد يمكنه أن يغير مسار الهدف ، فيسلك طريقا آخر إذا شعر أن الطريق الذي يسلكه لا يوصله إلى الهدف" (توق و آخرون ، 2002 ، ص 233).

تكون التوقعات على علاقة وثيقة مع مستوى الطموح و التي له على علاقة بخبرات النجاح والفشل وبالخلفية الاجتماعية للفرد .

يتضح من خلال ما تطرقنا إليه من وظائف دافعية الانجاز الدراسي أنها لا تقتصر على استثارة السلوك لدى التلميذ و تنشيطه فحسب بل توجهه لاختياره وفق الموقف التعليمي، والظروف المحيطة به ومستوى الطموح حيث إذا كانت مواقف الإنجاز السابقة إيجابية بالنسبة للتلميذ ، فإنه يميل لمواصلتها ، أما إذا حدث نوع من الفشل و تكونت بعض الخبرات السلبية ، فإن ذلك يسبب الكف . فيجب أن تتجدد البواعث عند التلميذ، والتي تثير السلوك وتحركه نحو امتحان شهادة البكالوريا فيؤديه بكفاءة وتفوق وصولا إلى النجاح .

6- مظاهر دافعية الانجاز الدراسي:

لدافعية الإنجاز الدراسي مظاهر تميزها، واختلف الباحثون في تحديد عدد هذه المظاهر مع إبراز أهم صفات أصحابها و أغلبهم أشاروا إلى مظاهر القوة والضعف ، فنجد " ميهر يوضح مظاهر الدافعية للانجاز ويصنفها من الجوانب الآتية :السلوك الذي يحدث في ضوء ما يمكن تقويمه في ضوء النجاح أو الفشل، إحساسا لفرد بأنه مسؤول نتاجه أو مترتبات سلوكه، ومستويات التحدي والإحساس بعدم التأكد" (الزغول ، 2007، ص 98).

6-1- مظاهر القوة :

كما أوضح موراي أن الحاجة للإنجاز لها عدة مظاهر، أهمها: يسعى الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة ، تنظيم الأفكار و إنجازها بسرعة فائقة واستقلالية ، تخطي الفرد لما يقابله من عقبات و تفوقه على ذاته و على الآخرين ، تقدير الفرد لذاته" (خليفة ، 2000 ، ص 89).

في حين يراها اتكنسون (Atkinson) أنها تتمثل في - محاولة الوصول إلى الهدف و الإصرار عليه ، التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف و بذل الجهد و أن يتم ذلك وفقا لمعايير الامتياز و الجودة في الأداء.

إن دافع الانجاز يتضمن رغبة أو ميلا إلى الانجاز السريع للمهام والإتقان في العمل واختيار أفضل الطرق للانجاز وهو يحث الفرد على التنافس وإتقان الأداء والتميز وتحمل المسؤولية، ويشمل الدافع للانجاز عدداً من المكونات أهمها: معرفة الهدف، والسعي الجاد إلى تحقيقه، وجودة الأداء، وتعديل المسار، والضبط الذاتي" (مراد و عبد الخالق ، 2000 ، ص 122) .

المظاهر كما يوضحها الأعسر مع ما كشفت عنه الدراسة التي قام من أن الأفراد ذوي الدافعية للانجاز يميلون في السلوك و التصرفات بطرق و أساليب معينة تميزهم عن غيرهم من الأفراد كما كشفت هذه الدراسة على أن هناك خمسة عشرة مظهرا لدافعية الانجاز منها: -توجه العمل -وجهة الضبط-التعاطف الوالدي -الخوف من الفشل -القلق المعوق -وجهة مثيرة السلوك- التقبل الاجتماعي- قلق التحصيل الايجابي - المثابرة - الاستقلال - احترام الذات-الاستجابة للنجاح والفشل-التوجه نحو المستقبل - الإسراف في العمل- التحكم في البيئة ، أما عند هرمانز (Hermanz) فهي "مظاهر الدوافع للانجاز في عشرة جوانب هي:-مستوى الطموح- سلوك تقبل المخاطرة -الحراك الاجتماعي -المثابرة - توتر العمل - إدراك الزمن- التوجه للمستقبل- اختيار الرفيق -سلوك التعرف- سلوك الانجاز المظاهر في حين توصل زكريا الشربيني إلى إحدى عشرة سمة تعبر عن الدوافع للانجاز هي: الطموح-المثابرة-الاستقلال-قدر النفس-الإتقان-الحيوية-الفطنة-التفاؤل-المكانة- الجرأة الاجتماعية" (الزغول، 2007، ص 99 و 100).

ولدافعية الإنجاز مظاهر تميزها، وبالرغم من اختلاف العلماء والباحثين في تحديد عدد هذه المظاهر إلا أنه يمكن القول أن الجندي وحسن (2005) ، و خليفة (2000) قد اتفقا في دراستهم على مجموعة من مظاهر دافعية الإنجاز كالمثابرة والتوجه نحو المستقبل وحب الاستطلاع ومستوى الطموح المرتفع والبحث

عن التقدير والرغبة في الأداء الأفضل والخوف من الفشل وقلق الاختبار" (أبو هديوس و الفرا ، 2010 ، ص 103).

كما يتميزون باهتمامهم الشديد بالعمل الجماعي مع اختيار دقيق للشركاء لتعم الفائدة ، مع تحمل المسؤولية و يحاولون التحكم في مستقبلهم بالتخطيط الجيد و التحديد الدقيق للأهداف مع تهيئة البدائل لحل مشكلاتهم حتى يتسنى لهم النجاح .

فقد ذكر ماكلياند أن الأشخاص المنجزين مستعدون للتعلم بدرجةٍ أسرع وإلى تبني مستويات مرتفعة من الطموح والميل إلى إدراك العالم من زوايا مختلفة، ويفسر هذا بخضوع الشخص للتدريب على الاستقلال" (الخيرى، 2008 ، ص51).

كما أظهرت دراسة نيلون Nelson (2003) أن الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة يتسمون بسمات شخصية تميزهم عن ذوي الدافعية المتدنية منها : أنهم يضعون لأنفسهم معايير ومستويات إنجازيه، ويعتمدون على خبراتهم وأدائهم أكثر من اعتمادهم على خبرات الغير، كما أنهم يفضلون المهمات الصعبة ويميلون إلى وضع أهداف بعيدة التحقيق وقدرتهم التحصيلية عالية" (أبو هديوس و الفرا ، 2010 ، ص 102).

حيث تقابل هذه الفئة جميع المشكلات والعراقيل كالاختبارات بكل عزيمة وتحدي بحثا هن التكيف مع المواقف التقويمية، فيميل التلاميذ ذو الدافعية العالية إلى العمل طويلا لحل وضعيات المشكلة، ويفضلون العمل مع الأشخاص المتميزين ، كما أن ذوي الدافعية المرتفعة يحصلون على درجات عالية في التقويم ويتوجهون إلى تجاوز الفشل والمشكلات بطريقة ايجابية لخلق الأمل وتحقيق الأهداف والطموح .

"قور قيام ذوي الإنجاز العالي باختيار العمل و تحديد أهدافه يصبح هذا العمل مسيطرا على مشاعر وحواس و كيان و وجدان الفرد، بالقدر الذي لا يمكن أن نرى فرد يترك العمل في المنتصف، بل أنه لا يتركه إلا بعد أن ينتهي منه تماما ، حتى لو أن هناك مشاكل نشأت من جراء التنفيذ ، فإنها تصبح مسيطرة على العمل و مشاكله" (ماهر ، 1999 ، ص146) .

ومن خلال دافعية الانجاز تتكون شخصية التلميذ المتوازنة نفسيا و المتوافقة اجتماعيا " يسعى الفرد إلى تحقيق ذاته التي تتشكل من تجاربه واحتكاكه بواقعه من ناحية، ونتيجة للعلاقات والأحكام والتقديرات التي يتلقاها من الآخرين المحيطين به من ناحية أخرى" (حسين ، 2008 ، ص 23).

، وهذه المظاهر كلها عبارة عن مؤشرات للدافعية للإنجاز، التي تعد بهذا بعدا أساسيا لدى ذوي الدافعية العالية ، مع الإشارة إلى دور جماعة الأقران التي قد تسهم في خفض دافعية الإنجاز لدى التلميذ ، ذلك أن الحاجة إلى الانتماء إلى هذه الجماعة في هذه المرحلة تفوق دافعية الإنجاز التي يمتلكونها .

وذوي الدافعية الانجازية المرتفعة يتميزون بسهولة التعلم و الاستيعاب الجيد مما ينعكس إيجابا على تدرّسهم وأدائهم في الامتحان مقارنة بغيرهم من ذوي الدافعية المنخفضة "لهذا فإن أكثر الدراسات أيدت وجود دلالة بين دافع الإنجاز الدراسي و إنجاز الطالب الدراسي، وأن الطلبة ذوي الإنجاز العالي يتعلمون أسرع وأدق ، من ذوي الإنجاز المنخفض" (جاسم ، 2004 ، ص 189).

كما أن أصحاب الدافع القوى للإنجاز يتميزون بأنهم أميل للثقة بالنفس، وإلى تفضيل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة بنتائج أعمالهم، وهم يحصلون على درجات مدرسية عالية كما أن الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع ومستوى القلق المنخفض، يفضلون الوظائف التي تهيئ لهم فرصاً معقولة من النجاح، وعائدا ماديا معقولا أيضا، بينما يميل الأفراد ذوي الإنجاز المنخفض، ومستوى القلق المرتفع إلى الوظائف السهلة ذات العائد الصغير" (سلطان ، 1999، ص 108).

ويميل الأشخاص ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة إلى العمل بشكل أفضل، وبدرجة كبيرة مقارنة بذوي دافعية الإنجاز المنخفضة ،وخصوصاً في المواقف الآتية:

- 1 . مواقف المخاطرة المتوسطة .
- 2 . المواقف التي تتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء.
- 3 . المواقف التي يكون فيها الشخص مسؤولاً عن أدائه " (عثمان، 2010، ص 82) .

كما أن هؤلاء التلاميذ يفضلون النقد في وقته حول أدائهم ، باعتباره خبرة يسعون لتحسينها وإبداعها.

و " يكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تأتي من تحقيق أو انجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص النجاح و تجنبون الأعمال السهلة، وأنهم يقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر انجازا " (الكلالدة، 2008 ، ص 214).

أما ماركون فترى أن " الأشخاص المتميزين بدافعية عالية للإنجاز لديهم مقدرة جيدة على إيجاد حلول سريعة للمشكلات الصعبة، إنهم يتميزون بالثقة بالنفس ولديهم مسؤولية شخصية كبيرة الانجاز الأعمال التي يكلفون بها. كما يستطيعون التحكم فيما يحدث لهم، أنهم يقترحون أهدافا يمكن تحقيقها، ولا يشعرون بالنجاح المعتاد

الذي يأتي من الأهداف السهلة" (مركون ، 2004 ، ص76).

"والمثابرة والاستمرار في العمل لفترات طويلة و محاولة التغلب على العقبات التي تواجه الفرد وذلك بهدف تحقيق الأداء من الكفاءة" (خليفة ، 2000 ، ص77). قصد الوصول إلى انجاز متميز وناجح يثبت كفاءتهم وقدراتهم .

لقد أجمل بلال الخصائص " 1-يملكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة، لذلك يضعون لأنفسهم أهدافا تتطوي على التحدي والمجازفة وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية ومستمرة، إذا أنهم لا يشعرون باللذة والانجاز إذا كانت المهام والأهداف التي ينفذونها سهلة ومضمونة النتائج.

2- الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد حلول لها.

3- الرغبة في التغذية العكسية لانجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى انجازاتهم.

4- يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الانجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاتها أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من انجاز هذا العمل وهو دون شك يرغب في الحصول على قدر كبير من المال لكونه مقياسا لدرجة امتيازه في أدائه لعمله.

5- يتميز الأفراد مرتفعو الانجاز بالثقة العالية بالنفس، حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خبرة منهم، و يلتزمون بأرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذين يريدون اتخاذ القرار فيه.

6- يفضلون المهن المتغيرة و التي فيها تحديات مستمرة و ينفرون من المهن الروتينية.

7- يتخذون قرارات ذات درجة معقولة من الخطر المرتبطة به.

8- يتميز ذوو الانجاز المرتفع بتحمل المخاطرة المتوسطة، أي أن هناك إمكانية حساب احتمالات هذه المخاطرة.

9- درجة متوسطة من المخاطرة تعني أنها قد تكون مناسبة لحجم ونوعية قدرات الفرد ، أي أن ذوي الانجاز المرتفع، يفضلون الأعمال التي يعرفون كيف ومتى يقومون بها." (بلال، 2005 ، ص90).

تتميز شخصية التلميذ ذي دافع الانجاز العالي بمستوى مرموق من الطموح والمثابرة ،ويدرك قيمة الوقت لاستثماره والتوجه للمستقبل واختيار الرفقاء، ويتضمن سلوكه الانجازي عنصر التحدي، فيتشجع على حل

مشاكله التي تعترضه بالإضافة إلى الإلتقان والحيوية والفتنة والتفاؤل، والجرأة الاجتماعية والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف بكل ثقة بالنفس .

كل هذه المظاهر عبارة عن مؤشرات لدافعية للإنجاز، التي تعد بهذا بعدا أساسيا لدى الأفراد ذوي الدافعية العالية .

إن الشعور بأهمية الوقت والتفاني في انجاز الأعمال، والسعي نحو التميز والتفوق في تأدية المهام مع الرغبة المتواصلة والمستمرة، مع التصدي للعقبات بكل ثقة وقوة واستقلالية، التي تواجه الفرد بهدف تحقيق الأداء من الكفاءة .

6-2- مظاهر الضعف و عوامل تنميتها :

يتكون عامل تدني مفهوم الذات " بشعور الطفل بالنقص و العجز يضعف من دافعيته نحو ذاته ، ويشعر الطفل بأنه لا يستطيع أن يغير في بيئته و يحرز النجاح ونجد التسبب، التساهل، الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة، النبذ أو النقد المتكرر وأخيرا الحماية الزائدة كل هذا يؤثر على دافع الانجاز لدى الطفل" (المعايطة و الجغيمان، 2009، ص79) .

كما أن الأولياء المتشددون الذين يحاسبون الأبناء على كل سلوك و عمل دراسي بدقة ، ويضعون لهم القيود ، ومعايير مرتفعة ومستويات عالية دون مراعاة لقدراتهم واستعداداتهم ، قد يضعفون من مستوى دافعيته الانجازية و يعرضونهم للفشل. كما أن انتظارات الأولياء الموسومة بعدم القبول والتحقيق تحد من انجازات التلميذ وتضعف دافعيته " التوقعات المتدنية فإذا أساء الآباء تقدير قدرات أبنائهم واعتقدوا بأنهم غير جديرين بالتحصيل العالي، فإن هذا الاعتقاد يخفض من دافعيتهم نحو الدراسة ، خاصة إذا لم يشجع الوالدين العمل والنجاح في الامتحانات ، بسبب اعتقادهم بأن أبنائهم غير قادرين على النجاح، ولأن هؤلاء الآباء لم يشجعوا الاستقلالية والاعتماد على النفس عند أبنائهم، والتساهل يجعل الأطفال يشعرون بعدم الأمن ويخلق لديهم دافعية متدنية " (المعايطة و الجغيمان، 2009، ص78).

إن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حل الامتحان عندما يواجهون الصعوبات ، خاصة عندما تتغلب مشاعر القلق والخوف من الفشل في امتحان البكالوريا ، على مشاعر تحقيق النجاح هذا يؤثر سلبا على أداءهم وقيمة إنجازهم . كما يتصفون بعدم الثقة بالنفس ، قليلو الاهتمام بالنجاح .

الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للانجاز يحددون لأنفسهم أهدافاً صعبة المنال، حتى لا تحقق وبذلك يتحججون بالصعوبة، وليس بضعف دافعتهم ونقص كفاءتهم الانجازية .

تميز أفراد ذوي الدافعية المنخفضة "بأن الخوف من الفشل لديهم أعلى من درجة الدافعية للإنجاز ، فيسيطر عليهم قلقهم ويوجههم دافع تحاشي " (خليفة ، 2000 ، ص113).

إن الأفراد الذين يتوقعون الفشل غالباً ما يتوقفون عن بذل الجهد والمحاولة للوصول إلى النجاح تبعاً لذلك يصبح الانجاز ضعيف أو غير محتمل الحدوث .

ومن أجل تحقيق تنمية متكاملة لدافعية الانجاز عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي، والمقبل على امتحان شهادة البكالوريا يجب مراعاة ثلاثة عوامل من خصائص شخصية وذاتية التلميذ في حد ذاته ، والظروف الأسرية والاجتماعية التي يعيش فيها والمحيط به ، والبيئة المدرسية بعناصرها المادية والبشرية، وبذلك يسعى إلى تحقيق مهارات عالية ، لتحقيق النجاح والتميز باستمرار دون كلل أو ضعف .

• عوامل ذاتية :

تقع دافعية الانجاز ضمن حاجات تقدير و تحقيق الذات ، فهي مكون أساسي في سعي التلميذ ، لإثبات مكانته انطلاقاً من انجازه وما يحققه من أهداف، حيث من أهم هذه المتغيرات هي الجوانب النفسية التي تلعب دوراً هاماً في التأثير على مستوى أداء التلميذ الدراسي، فقد تؤثر عليه بصورة ايجابية تسهم لمواجهة صعوبات دراسية كإمتحان شهادة البكالوريا أو بصورة سلبية قد تسبب إعاقة في الأداء .

و " معرفة بأن النجاح سبب الانجاز الجاد وأن الفشل ناتج عن نقص العمل والجهد المدرسي " (المعاينة و الجغيمان ، 2009 ، ص77). قد يجعل التلميذ يطور انجازاته الدراسية بسبب خبراته الناجحة كما قد يتعرض إلى صعوبات أثناء مشواره الدراسي والتي تؤدي إلى نقص الأداء أو انعدامه.

• عوامل اجتماعية :

ثمة علاقة تناظرية متكاملة بين الفرد المنجز ومجتمعه، فالفرد المنجز من إنتاج مجتمعه، كما أن المجتمع المتطور نتاج أفراد المنجزين. فدافعية الإنجاز إفراز طبيعي لكل ثقافة ، تتسم بسماتها وتباين مستوياتها باختلاف أجيالها ، فهي انعكاس للتغير والتطور الاجتماعي . "دافعية الانجاز ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالتنشئة الاجتماعية والاستقلال والثقة بالنفس" (الحامد ، 1996 ، ص13)

وهذا ما أكدّه " أتكينسون أن الدافع للانجاز يتأثر بعدة عوامل منها ، القيم الثقافية والدور الاجتماعي والعمليات التربوية والتفاعل بين أفراد المجموعة وأساليب التنشئة" (Atkinson, 1968, p.62). كما على الأولياء مكافأة أبنائهم على انجازاتهم الدراسية مما ينمي دافعتهم الانجازية ويطورها "على الآباء أن يعززوا اتجاه الطلاب ودافعتهم نحو الدراسة والانجاز، إن المكافآت تزيد من قدرة الأطفال على الانجاز وتقوي شخصياتهم ، إنها تساعد الأطفال على تكوين مفهوم ايجابي نافع عن أنفسهم" (المعاينة والجيمان ، 2009، ص80). كما أكد ذلك" كوكس Cox حيث وجد بأن هناك علاقة إيجابية بين قوة الدافع، ومقدار المتطلبات والمسؤوليات التي يتحملها الطفل في البيت، فكلما زادت واجباته نحو البيت، ارتفع دافع الإنجاز عنده" (الشماع ، 1977 ، ص 160). إن تربية الطفل على الاعتماد على نفسه من خلال تدعيمه وتعزيز سلوكياته ، قد يخلق له دافعية انجازية في حياته الأسرية والدراسية.

"التأثير الذي يمكن أن يكون للأولياء على دافع أطفالهم. لا يكون على قدراتهم وقيمة المواد الدراسية المختلفة ولكن هذا التأثير ، يحدث أيضا من خلال طريقة تحفيزهم خارج المدرسة" (Martina , 2008 , P11). كما " يطمح الأطفال لكسب رضا واهتمام الوالدين و مدحهم لهم على انجازاتهم الدراسية ، خاصة عندما يعرفون بأن جهودهم ستجلب لهم نتائج جيدة عندما يشعرون بالمسؤولية ويكونون قد حققوا دافعتهم الذاتية نحو الانجاز، أي أنهم استطاعوا أن ينتقلوا من دعم البيئة إلى دعم الذات "هناك بعض "يخاف الطفل من الفشل في الامتحانات خاصة إذا كان والده يتوقع منه الكثير" (المعاينة و الجيمان ، 2009، ص78). لذا نجد سوء معاملة الأولياء وتدني تقدير كفاءات أبنائهم ، مما ينعكس سلبا على نفسياتهم، مما يضعف دافعتهم، وهذا ما ينطبق كذلك في الامتحانات عند غياب تشجيع الأولياء .

• عوامل مدرسية :

الثانوية عامل هام في تنمية دافعية الانجاز عند التلميذ بتوفير الظروف المادية و الإمكانيات البشرية في تعزيز هذا الاتجاه "سلطة الأستاذ وتقويم الأداء ومناهج التدريس والبيئة المدرسية، تؤثر في هدف التلميذ نحو الدراسة وتؤثر في دافعية الانجاز لديه" (بوجطو، 2008، ص97). وباعتبار أن الأستاذ أحد الأقطاب الهامة في خلق دافعية الانجاز لدى التلميذ و تتميتها لذا "على المعلم زيادة دافعية التلميذ للإنجاز من خلال تمكينه من صياغة أهدافه، بإتباع العديد من النشاطات، كتدريبه على تحديد أهدافه التعليمية، وصوغها بلغته الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدته على اختيار الأهداف التي يقر بقدرته على إنجازها، بما يتناسب مع

استعداداته وجهودهم، وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة ،التي يجب إتباعها أثناء محاولة تحقيقها(Petri & Govern,2004) .

ولجعل الثانوية بيئة معززة تساعد التلميذ على الانجاز يجب "استخدام نظام المعززات القوي لأن انتباه المعلمين للطفل يشكل أكبر دافع قوي نحو القدرة على الانجاز لديه " (المعاينة و الجيمان ،2009، ص81). مع " ضرورة تهيئة فرص مناسبة للتلاميذ للتحديث عن أنفسهم و اهتماماتهم، وفي مواقف مخطط لها مسبقا ، من خلال تحديد أهداف قابلة للانجاز في وقت مناسب، وتحفيزهم على بذل الجهد للتغلب عليها" (اللبودي ،2005، ص 139-140).

إلى جانب " طرق التدريس وبعض الأساليب تؤثر وتعمل على الرفع من الدافع للانجاز أو تعلم بعض المواد الدراسية " (زايد،2003). لذا على الأستاذ إسناد المهام السهلة لذوي الدافعية المنخفضة ، مما يؤدي إلى استثارة حاجة التلميذ للإنجاز وزيادة رغبته في النجاح؛ لأن النجاح يزرع الثقة بنفسه وبإمكانياته. ويدفعه لبذل المزيد من الجهد .

"لا يزال التقييم في مدارسنا يتكون في الغالب من تعيين الدرجات. حيث تحفز هذه الطريقة بعض الطلاب ، فإنها تحبط الآخرين وتثير القلق. من ناحية أخرى ، كما يفعل العديد من المعلمين ،مصاحبة للملاحظة بتعليق غالبا ما يكون مفيدا للتعلم . يجب ألا تشرح هذه التعليقات فقط الأماكن التي فشل فيها الطالب ولكن أيضا تخبره بما قام به وما يحتاج إلى تحسينه " (Martina ,2008 , P11).

"أما من ناحية التطبيق في غرفة الصف يرى أكتنسون أن العوامل الثلاثة لتنمية الدافع للانجاز، يمكن أن تقوى أو تضعف من الممارسات التعليمية ، فالمهم أن يعمل المدرس على تقوية احتمالات النجاح ، وإضعاف احتمالات الفشل ، وان يعمل على تقوية دافع التحصيل لدى طلابه من خلال تمريرهم بخبرات النجاح ، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي ، وتكون قابلة للحل " (Petri & Govern,2004,p32).

فيظهر لديه الشعور بالكفاءة والاعتماد على النفس ، فيصل بذلك إلى التفوق الدراسي و يتوافق توافقا نفسيا واجتماعيا .

لكن في وقتنا الحاضر ولا أحد ينكر أن الأساليب التقليدية في التدريس ،لا تقيم وزناً لآراء لميول واهتمامات التلميذ وحاجاته ، ولا تترك مجالا لتجسيد مبادرته الشخصية بل تفرض عليه قالباً معيناً يتقيد

بالمنهاج التربوي غير المتجدد " وبالنظر إلى واقع التدريس في مدارسنا نجد أن الطريقة التقليدية ما زالت تشغل حيزًا كبيرًا بين الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم داخل الفصل ، وبذلك أصبح التعلم نظريًا تلقينيًا مما جعل التلاميذ أكثر سلبية واعتمادًا في تحصيلهم على مساعدة الآخرين، كما تزعزعت ثقتهم بأنفسهم وقلت دافعتهم للإنجاز" (الفار، 2000، ص188).

7- أهمية الدافعية للإنجاز الدراسي:

" يؤدي الدافع إلى الإنجاز دورا أساسيا في رفع مستوى الأداء والإنتاج في مختلف الأعمال والأنشطة، سواء على مستوى الفرد أم على مستوى المجتمع .ويعتبر الدافع إلى الإنجاز العامل الكامن وراء كل ما هو متفوق وناجح، في العديد من الميادين والمجالات العلمية والعملية، كالمجال الأكاديمي ويذكر كل من تروتر، مكنيل Trotter & McConell (1978) أن الدافع إلى الإنجاز، يمكن أن يكون وحده من أعظم المؤثرات لدافعية قوية ،واهتمام عميق ومتواصل في حياة أي فرد وأي مجتمع، فالإنجاز قوة دافعة هامة في حياة الفرد والمجتمع " (معمريه ،2012، ص7). حيث يسعى التلميذ إلى الوصول إلى أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي المتميز.

–" ويرى فيروف ferroff أن دافع الانجاز يكون سعيًا لتحقيق الاستقلال و الذاتية أو لتحقيق القوة أو لتحقيق قيم اجتماعية أو لتحقيق الكفاءة أو للإنجاز في حد ذاته " (عبد المقصود ، 1991، ص 2).
فدافعية الإنجاز شرط أساسي في عملية التعلم الجيد ؛ حيث توفر الرغبة في البحث والمعرفة والمثابرة ، وتعد مؤشرًا على أداء التلاميذ وتحصيلهم الدراسي ، وتهيئة بيئة أكثر أهمية ، فقد أوضح هويت Huit (2001) أنها تساعد على إقبال التلاميذ على الدراسة ، وإشباع حاجات النمو لديهم ، ما أكدت دراسة الغنام (2002) ، أحمد (2004) .

– الدافعية للإنجاز في المجال التربوي من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فمعرفة العوامل المستعملة في رفع أو خفض المجهودات المبذولة سواء من قبل المعلمين باعتبارهم مدخلات أساسية لتربية وتعليم الأجيال الصاعدة، أو من جهة التلاميذ كمخرجات من المستويات الدراسية المحققة، لتعرف إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف التربوية التي خططت لها . كما تلعب دافعية الإنجاز دورا أساسيا في رفع مستوى أداء تلميذ السنة الثالثة ثانوي، ومردوده الدراسي في مختلف المواقف التقويمية التي يواجهها.

- الدافعية للانجاز مثيرة للطاقة والنشاط و وسيلة تعلم التلميذ كيفية التوافق والتأقلم مع النفس ومع البيئة، لأن تحقيق دوافع وإشباع موضوعه يؤدي إلى إزالة القلق والتوتر .
- تؤدي إلى اكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وترقيته، لأن الكائن في سعيه لإشباع دوافعه فإنه ينوع من أساليبه وسلوكه، وبالتالي يؤدي ذلك إلى اكتساب خبرات ومعارف جديدة، تعمل على تطوير السلوك الحالي.
- محاولة إحداث تغيير أو تعديل على المستويين الفكري والسلوكي لدى التلميذ .
- "دافع الانجاز يحث الفرد على التنافس وإتقان الأداء والتميز وتحمل المسؤولية" (مراد و عبد الخالق، 2000، ص103).
- تتجلى أهمية دافعية الإنجاز لدى التلميذ ، لأنه من خلالها يُعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصّعبة بكل إصرار وتحد ، ومدى إمكانيته على تناول الأفكار والأهداف، باستراتيجية منظمة وموضوعية ، وباستقلالية واسعة، والتغلب على ما يواجهه من صعوبات، لبلوغ مستوى متميز ومتفوق في مجالات الحياة، مع ازدياد تقدير الفرد لذاته ومنافسته للآخرين .

8- قياس الدافعية للانجاز الدراسي :

- تعد عملية قياس الدافعية للانجاز الدراسي صعبة و هذا راجع لصعوبة ملاحظتها المباشرة فتكون إما بقياس بعض الظروف الخارجية ، أو بعض جوانب سلوك الشخص ، والذي يعكس ما لديه ، ولكن الاستدلال عليها أمر صعب ، وذلك لأن السلوك تشترك فيه عدة متغيرات وعوامل ، ولا تحدده الدافعية للانجاز الدراسي فقط ويكون بشكل غير مباشر .
- أسلوب الحرمان : تعد كمية الحرمان طريقة تقدير لدرجة الدافعية عند المتعلم وذلك بقياس الحرمان بالوقت المنقضي منذ آخر إشباع .
- من خلال السلوك : لا يمكن قياس كل الدوافع بواسطة الحرمان، لهذا تستخدم الملاحظة للسلوك كوسيلة للاستدلال عن حالة الدافعية بالاعتماد على الاشتراط الإجرائي.
- " أسلوب التفصيل: يقوم هذا الأسلوب على أساس افتراضي، أن الكائن الحي يثار لديه أكثر من دافع في الوقت نفسه ،وبالتالي إذا ما أُتيحت له فرصة إشباع احد الدافعين فقط ، فإن ذلك يعني أن الدافع المفضل هو الأكثر إلحاحا . وأسلوب معدل أداء الأفعال المتعلمة :يقوم هذا الأسلوب على افتراض وجود علاقة

إيجابية بين الاستجابة المتعلمة ودرجة دافعية الكائن الحي ، وبالتالي يركز هذا الأسلوب على قياس قوة الاستجابة المتعلمة ، كما تتمثل في السرعة التي تؤدي بها و مقاومتها للخمود ، وسعتها وكمونها أي الفترة التي تنقضي بين صدور التنبيه وبداية الاستجابة .

قد تكون الوسائل المستخدمة لقياس الدافعية إما إسقاطية أو موضوعية سنتطرق لكل واحد منهما:

8-1- الطرق الإسقاطية :

قدم موراي و زميلته مورجان في عام 1935 اختبار تفهم الموضوع ، و استمرت أبحاثهما في العيادة النفسية في جامعة هارفارد بالولايات المتحدة ليظهر في عام 1938 بشكل مختلف جدا.

فافتراض موراي Murray أن الحاجات الاجتماعية تنعكس تماما في تفكير الأشخاص ، فأعد سلسلة صور، ويقوم الأفراد بقص بعض القصص عن صور المواقف التي يمكن تفسيرها بطرق مختلفة، واعتقد أن الأفراد وهم ينسجون القصص يسقطون حاجاتهم، مخاوفهم، وصراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم. وبناء على ذلك يعتبر اختبار تفهم الموضوع لموراي طريقة إسقاطية لقياس الدوافع الاجتماعية.

في هذا الإطار بين روزنشتين (1952) أن مستوى الدافعية للإنجاز يرتبط إلى حد كبير بالتأثيرات الدافعية الخاصة بدلالات الصورة أو أماراتها، وفي هذا الإطار يؤكد أتكينسون على أهمية وعي القائمين على قياس الدافعية للإنجاز ، من خلال اختبار تفهم الموضوع بمشكلة التحكم فيما تنطوي عليه الصورة من أمارات ودلالات ، مما يعني أن اختبار تفهم الموضوع لا يزال ينطوي على نقص نسبي من حيث صدق المضمون" (منصور وقشقوش ، 1979 ، ص80).

بعدها قام "ماكيلاند - McClelland و زملائه 1953 بإعداد اختبار لقياس الدافعية للإنجاز مكون من أربع صور، تم توليد بعضها من اختبار الذي أعده موراي(1938)، وبعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T)، " يتم عرض كل صورة أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية أمام المفحوص، ثم يطلب الباحث منه بعد ذلك كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة ، ويرتبط هذا الاختبار أصلا بالتخيل الابتكاري من خلال تحليل نواتج تخیلات المفحوصين لنوع معين من المحتوى (رشاد، 1994، ص23).

في تصور ماكيلاند كون أن الفروق الفردية في قوة الدافع للإنجاز كما تقاس بمقياس تفهم الموضوع ، تتوقف على البيئة، وخاصة حينما تؤدي أساليب التربية للأطفال إلى تدعيم الاستقلالية والاعتماد على الذات (باهي - شلبي ، 2002 ، ص29) .

لكن وجهت انتقادات عديدة للطرق الإسقاطية ، لهذا حاول بعض الباحثين إدخال بعض التعديلات، من بينهم "فرنش - French" الذي وضع مقياس الاستبصار (جملة مفيدة تصف أنماط سلوكية يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية)، وقام "أرونزون - Aronson" بوضع اختبار التعيين عن طريق الرسم والخاص بالأطفال، هذه المقاييس تصف انفعالات المفحوص التي لا يمكن التحكم فيها والكثيرة التقلب ، لذا كان من الضروري البحث عن التفكير في مقاييس موضوعية ، تساعد الباحث في مجال موضوع دافعية الانجاز الدراسي .

يؤكد أتكينسون على أهمية وعي القائمين على قياس الدافعية للإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع بمشكلة التحكم فيما تنطوي عليه الصورة من أمارات و دلالات ، وبضرورة أخذ عينة من المواقف التي تتصل بالإنجاز أو تنتمي إليه.ولكن الوصول إلى هذه الدرجة من الحبكة يبدو أمرا صعب التحقيق ، فواضعو الاختبار لم يوضحوا الأساس المنطقي، الذي يكمن وراء اختيارهم لهذه الصور والنماذج الموقفية، مما يعني أن اختبار تفهم الموضوع لا يزال ينطوي على نقص نسبي من حيث صدق المضمون" (منصور وقشقوش ، 1979، ص80).

وفي هذا الإطار توالى دراسات عديدة من بينها دراسة لويل (1952) حول شدة الأداء ، ودراسة فرنش وتوماس (1958) حول ماثارة السلوك ، ودراسة ميتشيل (1961) حول إرجاء الإشباع . (Werner,1962,p 40) .

8-1-1- مقياس الاستبصار فرنش : قامت فرنش بوضع مقاييس الاستبصار على ضوء الأساس النظري الذي وضعه ماكيلاند لتقدير صور و تخيلات الانجاز، حيث وضعت جملا مفيدة، تصنف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية الذي يشتمل عليه البند ، و" فرنش صممت اختبارا أطلقت عليه اسم اختبار البصيرة، حيث يتكون الاختبار من عدة بنود يتطلب كل منها استجابة لفظية من جانب المفحوص في تفسيره لموقف سلوكي تشتمل عليه العبارة أو البند ، واستخدمت الباحثة في تقييمها لنتائج المفحوصين النظام نفسه الذي اتبعه ماكيلاند وزملاؤه ، كما وضعت

نظاما مرنا ، لتصحيحه يمكن من استنتاج مستوى الدافعية للإنجاز و الدافع للانتماء كل على حدة" (منصور و قشقوش ، 1979 ، ص91).

8-1-2- مقياس التعبير بالرسم لرونسون : (1956) صمم هذا المقياس 3 (A.G.E.T) مقياس التعبير عن طريق الرسم لقياس دافعية الانجاز عند الأطفال أي بتحليل المضمون ، من حيث الشكل و الخط والحيز لأنه وجد أن اختبار مكلياند و زملائه، وكذا اختبار فرنش للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الصغار، وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه ارونسون لتصحيح اختبار الرسم فئات أو خصائص معينة كالخطوط والحيز والأشكال للتمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة لدافع الانجاز" (رشاد ، 1994 ، ص 22).

-وما توصل إليه أرنسون (1956) في أن تحليل مضمون الرسوم التي يجري التعبير عنها تلقائيا ،يمكن أن يكون دالة على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأفراد ،خاصة بعد أن وجد أن نتيجة هذا التحليل من حيث الخط والحيز والشكل ،ترتبط بصورة دالة مع درجات الدافعية للإنجاز، كما يقيسها اختبار تفهم الموضوع" (منصور و قشقوش ، 1979 ، ص91).

كما حاولت عدة دراسات أن تثري ميدان قياس الدافعية للإنجاز، متأثرين بالأداة الأولى في هذا المجال وهي اختبار تفهم الموضوع، و لكنها لاقت صعوبات من حيث الصدق و الثبات ،أو من حيث سهولة التطبيق والتصحيح ، من هنا اتجه الباحثون نحو الأسلوب الموالي .

8-2-أساليب التقرير الذاتي :

قام سميث (1973) بتصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الراشدين ، وكان يتكون في صورته الأولى من 103 سؤالاً ،لننتقي منها عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث دافعية الإنجاز، ثم تحقق الباحث من مدى صدق وثبات الاستبيان بأكثر من طريقة، و صل على نتائج مرضية،وفي إطار الجهود العربية التي حاولت تقديم وسائل لقياس الدافعية للإنجاز أكثر تلائما مع مميزات البيئة العربية قام إبراهيم قشقوش (1975) بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز، استند فيها للمفهوم نفسه الذي اعتمده ماكلياند وزملاؤه عن دافع الإنجاز" (منصور و قشقوش ، 1979 ، ص94 و 95).

لأساليب التقرير الذاتي في قياس الدافعية لإنجاز السالفة الذكر ايجابيات ،إلا أنها انطوت على جملة من السلبيات ارتبطت خاصة بمدى صدق المفحوص أثناء الإجابة عليها ، فقد صممت بطريقة يمكن أن يكتشف

المفحوص من خلالها الغرض منها و بالتالي قد تتأثر إجابته بهذا الإدراك ، على عكس الأساليب الإسقاطية التي تعتمد إلى التداعيات الحرة، التي لا يدرك المفحوص الهدف من ورائها، وبالتالي قد لا يستعمل ميكانيزمات الدفاع بصورة واضحة .

8-3- المقاييس الموضوعية :

يرجع الفضل في وضع الأسس الأولى لقياس الدافعية للإنجاز، من خلال اختبار تفهم الموضوع .حيث ينطلق موراي Moray من افتراض أن الحاجات الاجتماعية تنعكس في تفكير الأفراد بدقة، حيث لا يكونون مضطرين إلى التفكير في شيء على وجه الخصوص . ولكي يحدد" موراي "تلك الأفكار التي ترد كل يوم في ذهن الأفراد، قام بعرض مجموعة من الصور على المفحوصين، وطلب منهم أن يكتبوا قصصا يعبرون فيها عما توحى به تلك الصور مع طرحه عليهم أسئلة حولها مثل : ما الذي يحدث في هذه الصور الغامضة ؟ ما الذي أدى إلى الموقف هذا ؟ ما الذي يفكر فيه الأشخاص الموجودون في الصورة ؟ ماذا سيحدث بعد ذلك ؟(دافيدوف،2000).

حاول الباحثون تصميم مقاييس أكثر موضوعية لقياس دافع الانجاز، حيث "توجد عدة مقاييس موضوعية لقياس الدافعية، بعضها صمم لقياس الدافعية عند الأطفال مثل مقياس وينر(Weinr) (1970) ومقياس روبنسن(Robinson) (1968)، وبعضها صمم لقياس الدافعية عند الكبار مثل مقياس مهريان Mahrabian (1968)، ومقياس سميث(Smith) (1973)، ومقياس لين Lynn، واستخبار هيرمانز Hermans (1970) (1968)، وموسى (1994) " (لunas، 2012، ص 42).

-مقاييس التوجه نحو الانجاز ايزنكو ويلسون :ضمن استخبارات يتضمن سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي المثالي لن الدافع للإنجاز(1960) وطوره راي في السبعينات " (عبد الله ، 2003 ، ص 187).
إن قياس دافع الانجاز الدراسي للطلبة يمكن أن يؤدي إلى وظائف كثيرة في المدرسة عامة، وللطالب خاصة ويمكن تصنيف هذه الوظائف إلى ما يأتي:

1- تشخيص التلاميذ من ذوي الدافعية المرتفعة و المنخفضة في الدراسة نحو الانجاز وعليه يبني الأستاذ طرائق تدريسية واختيار أساليب التعامل قادرة على تنمية الدافعية الانجازية لدى التلميذ .

- 2 - الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي : إذ أن قياس دافعية الانجاز الدراسي عند التلاميذ يساعد المرشدين في عملية الإرشاد والتوجيه داخل المدرسة لبناء مشروعه الدراسي والمهني المستقبلي. وتبرز أهمية الدافع في تعلم الطالب من استثارته للسلوك التعليمي، وتعزيزه واستمراره لديه "(الباوي، 2011، ص156).
- 3- التنبؤ بتحصيل التلاميذ: توجد علاقة قوية بين الدافعية الانجازية والتحصيل الدراسي عند التلاميذ، والتي من خلالها يشجع التلاميذ حاجاتهم من خلال ممارستهم للنشاطات المدرسية. ومعرفة مستوى دافعية الانجاز الدراسي يعود بفوائد في تحقيق الأهداف التربوية، كدراسة دودا ونيكولز Duda&Nichollos (1992) التي أشارت إلى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية يكون أداؤهم في الواجبات المدرسية عاليا بعكس الطلبة منخفض الدافعية في الإنجاز"(الضريبي، 2013، ص30). "زيادة على أن الطالب ينمي الدافعية لتحقيق النجاح ، فانه يساعد على تنمية الثقة بالنفس وبالأخرين ، والشعور بالكفاءة والاعتماد على النفس ، والتفوق في المدرسة والنجاح في العمل"(الباوي ، 2011، ص164).
- توالت دراسات عديدة حاولت جميعها أن تثرى ميدان قياس الدافعية للإنجاز ، متأثرين بالأداة الأولى في هذا المجال وهي اختبار تفهم الموضوع، و لكنها لاقت الصعوبات نفسها التي اعترضت هذه الأداة ، لذلك حاول علماء آخرون بناء اختبارات جديدة تتلافى هذه الانتقادات سواء من حيث الصدق و الثبات ، أو من حيث سهولة التطبيق و التصحيح . ومن ثم توالت البحوث والدراسات في انتهاج منحى "ماكلياند" و"أتكسون" من بينها دراسة " لويل (1952) حول الفروق الفردية في مستوى الأداء، و"فرنش" و"توماس (1958)" حول المثابرة في حل المشكلات وهكذا يتضح أن اختبار تفهم الموضوع (TAT) يتمتع بالخصوبة الارتباطية وبالتالي بالصدق المرتبط بالمحك" (منصور، قشقوش، 1979، ص 87). ونحن بأمس الحاجة لبناء مقاييس موضوعية في البيئة الجزائرية، والتي تخص الدافعية الانجازية في مختلف المجالات، وعند جميع الفئات العمرية ، وذلك لما لهذا الموضوع من أهمية بالنسبة للفرد والمجتمع .

خلاصة:

حاولت الباحثة خلال هذا الفصل تفصيل مفهوم الدافعية للإنجاز الدراسي، باعتبارها المحرك الأساسي لسلوك التلميذ ، حيث تعمل على إثارته و توجيهه من أجل تحقيق هدف معين مرتبط ، كما تطرقت التعرض لمختلف التوجهات النظرية الكبرى، التي عالجت هذا الموضوع ، التي انكبت على دراسة مختلف جوانبه، اقتناعا منها بأن أي تطور في فهمنا لدافعية الإنجاز الدراسي ، سيسهم بالتأكيد في الاستغلال الأمثل للرفع من أداء التلميذ في المهمات الدراسية والتقويمية كالامتحانات، وبذلك تدفعه إلى اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك المتعددة، لإشباع حاجته للأمن والانتماء والاستقرار النفسي، و المردود المدرسي لتنمية مستدامة للمجتمع .

كما يتطلب تحقيق الهدف بذل الجهد والنشاط من الفرد، ومتابعة ذلك النشاط بجد واجتهاد، حتى يصل إلى هدفه النهائي، وإذا أخفق أو قصر في جزء منها ، قد لا يصل إلى غايته.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات، إلا أنه يبقى متغير الدافعية للإنجاز الدراسي ميدانا خصبا للبحث ،باعتباره القوة الكامنة للوصول إلى الأهداف، وتحقيق الطموحات باختلاف التغيرات التي يعيشها التلميذ خاصة في المرحلة النهائية .

الكتاب المقدس

الفصل الخامس :إجراءات البحث الميداني

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

2- منهج البحث

3 . أدوات البحث

4. الدراسة الأساسية

5. الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث

خلاصة

الفصل الخامس : الجانب الميداني

تمهيد :

يحتاج البحث العلمي إلى الربط بين شقيه النظري و التطبيقي على اعتبار أن هذا الأخير هو المحك الذي نختبر فيه ما تطرقنا إليه نظريا ، حيث يتضمن هذا الفصل عرضا للإجراءات التي اعتمدتها الباحثة والتي تمثلت في المنهج ووصف مجتمع الدراسة واختيار عينة منه التي تم تطبيق عليها أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس قلق الامتحان -مقياس الثقة بالنفس - مقياس الدافعية للانجاز الدراسي ، مع تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة ، ثم تقرير وتحليل النتائج التي توصلت إليها و التحقق من صدق الفرضيات التي تضمنها البحث .

1-الدراسة الاستطلاعية :

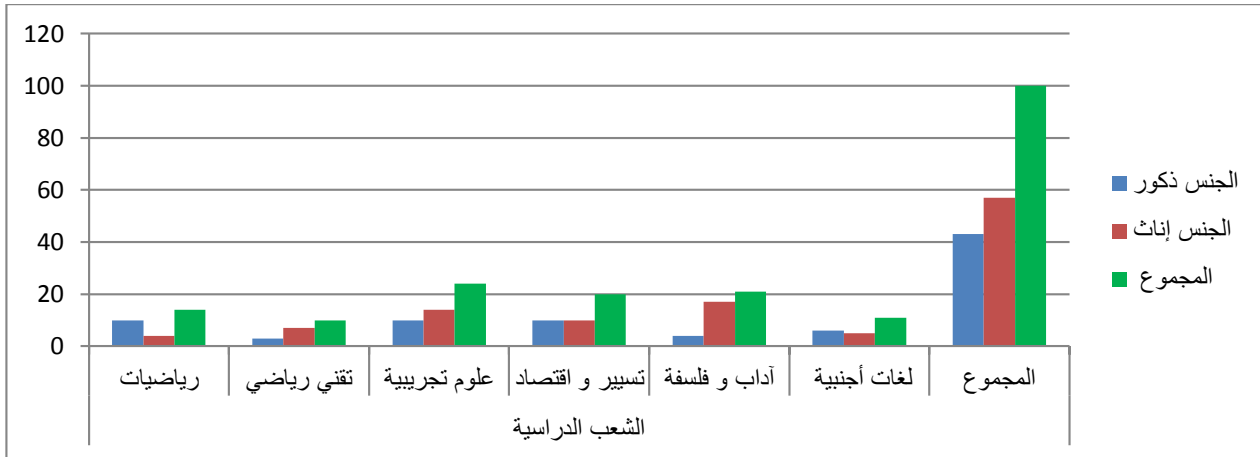
الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة قبل الخوض في الدراسة النهائية ،" حيث أنها تمكن الباحث من معرفة مدى صلاحية أداة الدراسة التي سيستخدمها في الدراسة الأساسية و كذا التأكد من صدقها و ثباتها ، وبذلك يتعرف على أي مشكلة يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة الأساسية ، كما تمكن الباحث من التعرف على خصائص المجتمع الأصلي للدراسة "(أبو علام ، 2004 ، ص 87).

1-1-العينة :

قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة قوامها 100 تلميذ و تلميذة من أقسام السنة الثالثة ثانوي بثانوية الإخوة قسيور ببني عمران ولاية بومرداس ، بتاريخ 5 و 6 أفريل 2016 . موزعين وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي ، كما هو موضح في الجدول رقم(01) و الشكل رقم (06)

الجدول رقم (01) يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الجنس و الشعبة الدراسية

المجموع	التخصص الأدبي		التخصص العلمي				الشعب الدراسية	
	لغات أجنبية	آداب و فلسفة	تسيير و اقتصاد	علوم تجريبية	تقني رياضي	رياضيات		
43	06	04	10	10	03	10	ذكور	الجنس
57	05	17	10	14	07	04	إناث	
100	11	21	20	24	10	14	المجموع	
	32		68					



الشكل رقم (06) يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الجنس و الشعبة الدراسية

اعتمدنا في دراستنا الاستطلاعية على عينة مكونة من 100 تلميذا منها (43) تلميذا ما يمثل نسبة (43 %)، و (57) تلميذة ما يمثل نسبة (57 %) وكان الاختيار من التخصصين الدراسيين ، العلمي بشعبه: رياضيات ، تقني رياضي ، علوم تجريبية وتسيير واقتصاد والأدبي بشعبتيه: آداب وفلسفة ولغات أجنبية . وتظهر الشعب قليلة الانتشار بعدد التلاميذ القليل (رياضيات ، تقني رياضي ، ولغات أجنبية) وبحكم عملنا كمستشارة رئيسية في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وبأقدمية تقدر 20 سنة سمحت لنا بمعرفة ميدان موضوع البحث ، وتشكيل تصور عام عليه .

2- المنهج :

المنهج هو الطريق الذي من خلاله يتم جمع أوصاف دقيقة علمية ، حول الظاهرة بغية التوصل إلى الحقيقة ، وموضوعنا يبحث في علاقة قلق الامتحان بالثقة بالنفس والدافعية للإنجاز الدراسي لهذا نستخدم المنهج الوصفي الارتباطي وهو الذي يمكننا من " معرفة مدى ارتباط متغيرين أو أكثر ، أو بمعنى آخر مدى الاتفاق بين المتغيرات في أحد العوامل مع المتغيرات في عامل آخر " (محجوب، 2005 ، ص 287).

3-أدوات البحث :

لكل بحث علمي مجموعة من الأدوات يستخدمها الباحث للتوصل إلى الحقائق من خلال المعلومات و البيانات التي يجمعها من موضوع البحث حيث " تعتبر وسائل جمع المعلومات حجر الزاوية في عملية البحث العلمي ، وتعد هذه الوسيلة حسب الغرض الذي يستعمل في كل نوع منها " (عطوي، 2007، ص 97). فقامت الباحثة باختيار ثلاثة مقاييس لمتغيرات البحث لاستخدامها ميدانيا.

3-1- كيفية تطبيق مقاييس البحث :

تم الاتصال بمستشارة التوجيه والإرشاد للثانوية لتحديد تاريخ و توقيت التطبيق ، وعند توزيع المقاييس يوم التطبيق قمنا بقراءتها ، وأعلمنا التلاميذ بإمكانية طرح الأسئلة في حالة غموض ، ولربح الوقت وتوزيع أكبر عدد من المقاييس ، تم تجميع التلاميذ من مختلف التخصصات في مكان واحد .

3-2- حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس:

3-2-1- الصدق: Validity :

يمثل تقدير صدق درجات المقاييس بعد تطبيقها على عينة البحث ، ومن خلال تحليل العلاقات بين أبعاد المقياس وفقراته ، ووضعها في صورة معاملات ارتباط . إضافة إلى قدرة درجاته على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين فيه ، والمقياس الصادق ثابت وليس العكس .

أ- صدق البناء (الاتساق الداخلي) : يقصد بالاتساق الداخلي لأسئلة المقياس هي قوة الارتباط بين درجات كل بعد ودرجات المقياس الكلية.

ب- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): يتم بتقسيم درجات المقياس إلى مستويين (المستوى الضعيف و المرتفع) لتقارن بعدها درجات الفقرة بين هاتين المجموعتين بناء على نسبة 27 % عادة من العدد الكلي للأفراد.

3-2-2- الثبات: Reliability

يهدف حساب الثبات إلى مدى إمكانية تكرار استخدام المقياس "و تشير الدراسات إلى أن معامل الثبات الجيد يتراوح ما بين (0.70-0.90) واعتمدت الباحثة على ذلك ، وفي البحث استخدمت عدة أساليب إحصائية لحساب الثبات و هي :

أ- معادلة ألفا لكرونباخ: Cronbach Alpha Coefficient

ب- التجزئة النصفية: Split-Half Coefficient

ج- الاختبار و إعادة الاختبار : Test – Retest وقامت الباحثة بإعادة تطبيق المقاييس بعد مرور 12 يوما (18 أبريل 2016) من التطبيق الأول والفترة كانت مناسبة لاقتراب التلاميذ من اجتياز امتحان شهادة البكالوريا التجريبي والتي تعكس حالتهم النفسية اتجاه الامتحان الرسمي لشهادة البكالوريا .

أولاً : مقياس قلق الامتحان :

1- وصف المقياس :

قامت مجموعة من الدكاترة الباحثين ببناء المقياس وهم : السيد مصطفى السنباطي -عمر إسماعيل علي- أحلام عبد السميع العقبوي (2009) من مصر، اشتمل المقياس على الأعراض الرئيسية لقلق الامتحان وهي (النفسية الانفعالية- الاجتماعية - الجسمية -العقلية المعرفية) والتي حددت كأبعاد للمقياس وقد بلغ عدد فقرات المقياس 48 فقرة صيغت كلها في الاتجاه الايجابي ، يقابل كل فقرة خمسة بدائل للإجابة بدرجة (كبيرة جدا - كبيرة - متوسطة - قليلة - قليلة جدا) ويقابلها خمسة أوزان (5-4-3-2-1) ، يتوزع المقياس على ثلاث مستويات تم تقسيمها على أساس طريقة shregely& coballa بالنسبة للبعد : المستوى المنخفض(12-30) ، المستوى المعتدل (31-42)،المستوى المرتفع (43-60) بالنسبة للمقياس :المستوى المنخفض(48-120) ، المستوى المعتدل(121-168)،المستوى المرتفع (169-240) .كما يتناول المقياس الأعراض كأبعاد له و هي موضحة في الجدول اللاحق كالتالي:

الجدول رقم (02) يبين توزيع فقرات أبعاد مقياس قلق الامتحان و أعراضه

البعد	محتوى البعد	عدد الفقرات	الفقرات
النفسى الانفعالي	الخوف ، القلق والارتباك -توقع الفشل و الرسوب - الشعور بخيبة الأمل - الشعور بالعصبية الزائدة -الغضب الشديد وازدياد العدوانية	12	1 - 12
الاجتماعي	الشعور بالعزلة والانطواء - عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية -فقر العلاقات الاجتماعية -انعدام الجو الأسري المشجع على الدراسة	12	13 - 24
الجسمي	فقدان الشهية للطعام - ارتباك المعدة الرغبة في القيء - تصبب العرق - سرعة دقات القلب - ارتعاش اليدين - الشعور بالإجهاد والتعب الجسمي -الإغماء أثناء الاختبارات	12	25 - 36
العقلي المعرفي	الشعور بالنسيان وعدم قدرة على التركيز والانتباه -صعوبة في التذكر -صعوبة في التفكير -عدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة	12	37 - 48

2- حساب صدق المقياس:

أ- الاتساق الداخلي لفقرات المقياس : قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على العينة ، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات الاختبار ، والجدول التالي يبين ذلك ،
الجدول رقم (03) يبين معامل الارتباط لفقرات مقياس قلق الامتحان و أبعاده

البعد	الفقرة	معامل الارتباط مع		البعد	الفقرة	البعد	الفقرة
		المقياس ككل	البعد			المقياس ككل	البعد
النفسي الانفعالي	1	0,411**	0,443**	الاجتماعي	13	0,575**	0,375**
	2	0,603**	0,537**		14	0,648**	0,467**
	3	0,810**	0,695**		15	0,754**	0,667**
	4	0,683**	0,491**		16	0,568**	0,519**
	5	0,347**	0,226*		17	0,421**	0,470**
	6	0,710**	0,541**		18	0,698**	0,614**
	7	0,601**	0,418**		19	0,450**	0,508**
	8	0,636**	0,475**		20	0,255*	0,165*
	9	0,420**	0,228**		21	0,531**	0,318**
	10	0,512**	0,434**		22	0,641**	0,501**
	11	0,461**	0,498**		23	0,554**	0,496**
	12	0,353**	0,303**		24	0,338**	0,280**
الجسمي	25	0,737**	0,611**	العقلي المعرفي	37	0,798**	0,697**
	26	0,771**	0,611**		38	0,622**	0,626**
	27	0,788**	0,650**		39	0,779**	0,660**
	28	0,693**	0,558**		40	0,803**	0,685**
	29	0,578**	0,679**		41	0,700**	0,628**
	30	0,732**	0,652**		42	0,748**	0,654**
	31	0,751**	0,665**		43	0,758**	0,623**
	32	0,694**	0,613**		44	0,605**	0,469**
	33	0,587**	0,552**		45	0,666**	0,528**
	34	0,638**	0,664**		46	0,590**	0,503**
	35	0,558**	0,571**		47	0,385**	0,253*
	36	0,632**	0,657**		48	0,393**	0,363**

يتبين من نتائج الجدول رقم (03) والملحق رقم (01) أن معظم فقرات مقياس قلق الامتحان حققت ارتباطات دالة مع الأبعاد والمقياس ككل ، ففي البعد النفسي الانفعالي تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.347)

و(0.810) بالنسبة للبعد ، وبين (0.226) و(0.695) بالنسبة للمقياس ككل كلها دالة عند 0.01 ماعدا الفقرة 5 عند مستوى 0.05. والبعد الاجتماعي تراوحت قيم ارتباطاته مابين (0.255) و (0.754) بالنسبة للبعد ، وبين (0.165) و(0.667) بالنسبة للمقياس ككل كلها دالة عند 0.01 ما عدا الفقرة 20 فهي دالة عند 0.05. في حين البعد الجسمي تراوحت قيم معامل الارتباط فيه مابين (0.558) و(0.788) بالنسبة للبعد، وبين (0.552) و (0.679) بالنسبة للمقياس ككل كلها دالة عند 0.01. وتراوحت قيم معامل الارتباط في البعد العقلي المعرفي مابين (0.385) و(0.803) بالنسبة للبعد ، وبين (0.253) و (0.697) بالنسبة للمقياس ككل كلها دالة عند 0.01 ماعدا الفقرة 47 دالة عند مستوى 0.05 . وعليه فالمقياس ثابت وقابل للتطبيق على الدراسة الأساسية .

ب- الاتساق الداخلي للمقياس و أبعاده:

الجدول رقم (04) يبين معامل الارتباط بيرسون لأبعاد مقياس قلق الامتحان

معامل الارتباط مقياس قلق الامتحان					
أبعاد المقياس	معامل ارتباط	النفسي الانفعالي	الاجتماعي	الجسمي	المعرفي العقلي
النفسي الانفعالي	بيرسون	1			
الاجتماعي	بيرسون	,617**	1		
الجسمي	بيرسون	,643**	,621**	1	
المعرفي	بيرسون	,572**	,614**	,765**	1
مقياس قلق الامتحان	بيرسون	,813**	,825**	,883**	,890**

يبين الجدول رقم (04) و الملحق رقم (02) أن معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ذات ثبات داخلي عالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 ، حيث إن قيمة r المحسوبة بلغت (0.813) في البعد النفسي الانفعالي ، (0.825) في البعد الاجتماعي ، (0.883) في البعد الجسمي و (0.890) في البعد العقلي المعرفي عند درجة حرية 100. وبذلك تعتبر أبعاد المقياس صادقة لما وضعت لقياسه وصالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ج- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) : من أجل حساب الصدق التمييزي للمقياس ، رتبنا الدرجات الكلية لمقياس قلق الامتحان في الفئة العليا والدنيا ترتيباً تنازلياً من أعلى إلى أدنى وحددت الدرجة الكلية بنسبة 27 %

في كل مجموعة ، ثم استعمل اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ، وتمت مقارنة متوسط درجات ذوي القلق المرتفع بمتوسط درجات ذوي القلق المنخفض بالنسبة لتوزيع درجات المقياس ككل لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية للمقياس .

الجدول رقم (05) يبين الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان و أبعاده

البعد / المقياس	الفئات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
النفسي الانفعالي	العليا	27	49,0370	6,22329	21,297	دالة إحصائية
	الدنيا	27	32,3333	6,05742		
الاجتماعي	العليا	27	41,0000	6,85565	19,229	دالة إحصائية
	الدنيا	27	23,3704	5,82533		
الجسمي	العليا	27	34,0741	4,44562	21,232	دالة إحصائية
	الدنيا	27	18,0000	4,75556		
العقلي المعرفي	العليا	27	55,2593	6,89812	13,102	دالة إحصائية
	الدنيا	27	41,7037	9,28114		
قلق الامتحان	العليا	27	193,6667	17,65481	15,248	دالة إحصائية
	الدنيا	27	115,6296	20,25064		

نستخلص من الجدول رقم (05) والملحق رقم(03) حيث بلغت sig لاختبار ليفين اكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهذا ما يعني أنه يوجد تباين متساوي ، وتم تحديد حجم عينة الفئات 27 للعليا و 27 للدنيا حيث بلغ المتوسط (49,0370)،(32,3333) وقيمة ت 21,297 في البعد النفسي الانفعالي ، و(41,0000)،(23,3704) وقيمة ت 19,229 في البعد الاجتماعي ، و(34,0741)،(18,0000) ، وقيمة ت 21,232 في البعد الجسمي ، و(55,2593)،(41,7037) وقيمة ت 13,102 في البعد العقلي المعرفي ، في حين بلغ المتوسط في مقياس قلق الامتحان(193,6667)،(115,6296) وانحراف معياري قدره (17,65481)،(20,25064) وبلغت قيمة ت (15,248) و قيم sig لاختبار ت بلغت (0.000) في كل الأبعاد، وهي أقل من 0,05 والتي تظهر وجود فروق دالة إحصائية. وعليه فإن المقياس قادر على التمييز بين التلاميذ ضعيفي قلق الامتحان ومرتفعي قلق الامتحان .

3- حساب ثبات المقياس :

أ- معادلة ألفا لكرونباخ :

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لأبعاد مقياس قلق الامتحان و المقياس ككل ، للتعرف على مدى اتساق عباراته و معدل الثبات وفقاً لهذه الطريقة و كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي :

الجدول رقم (06) يبين معامل ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس قلق الامتحان و المقياس ككل

الأبعاد و المقياس ككل	النفسي والانفعالي	الاجتماعي	الجسمي	العقلي المعرفي	قلق الامتحان
ألفا لكرونباخ	,790	,791	,906	,894	,942

يتضح من خلال الجدول رقم(06) و الملحق رقم (04) أن جميع قيم ألفا دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) فقد بلغت أداها (0.790) في البعد النفسي الانفعالي وأقصاها ب (0.906) في البعد الجسمي في حين بلغ في بعد الاجتماعي و العقلي المعرفي (0.791) و(0.894) على التوالي ،أما المقياس ككل فكانت قيمة الثبات عالية جدا قدرت ب (0.942) وهذا ما يطمئن الباحثة في أن المقياس يمكن استخدامه في الدراسة الأساسية .

ب- التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ، ودرجات الفقرات الزوجية ، والمكونة لأبعاد مقياس قلق الامتحان و المقياس ككل و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي :

الجدول رقم(07) يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس قلق الامتحان و أبعاده

الأبعاد و المقياس ككل	النفسي والانفعالي	الاجتماعي	الجسمي	العقلي المعرفي	قلق الامتحان
معامل بيرسون	,676	,704	,692	,560	,722
معامل جتمان التصحيحي	,800	,802	,815	,716	,835

من خلال قراءتنا للجدول رقم (07) و الملحق(05) و بعد حساب معامل الارتباط بين درجتي الجزء الأول ودرجات الجزء الثاني لمقياس قلق الامتحان ككل وأبعاده ، بلغت قيم الاتساق الداخلي للأبعاد (0.676) في النفسي الانفعالي ، و(0.690) في الاجتماعي ، و(0.692) في الجسمي ، و(0.590) في العقلي المعرفي أما المقياس ككل فبلغت (0.719) وتم تصحيحه باستخدام معادلة جتمان ، Coefficient de Guttman التنبؤية

لتعديل طول الاختبار بسبب كون ثبات ألفا غير متساوي بين المجموعتين وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل (0.800) في النفسي الانفعالي ، و(0.802) في الاجتماعي ، و (0.815) في الجسمي ، و(0.716) في العقلي المعرفي أما المقياس ككل فبلغت (0.835) وهي قيمة عالية إحصائياً ، هذا ما يؤكد على ثبات المقياس و صلاحيته للدراسة الأساسية .

ج- الاختبار وإعادة الاختبار: تم إيجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون المبين في الجدول الآتي :

الجدول رقم (08) يبين معامل بيرسون لمقياس قلق الامتحان (إعادة الاختبار)

الأبعاد و المقياس ككل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ر	الدالة لإحصائية
النفسي الانفعالي - التطبيق 1-	39,78	8,897	,808**	دالة إحصائية
النفسي الانفعالي - التطبيق 2-	36,58	8,407		
الاجتماعي - التطبيق 1-	33,22	9,030	,752**	دالة إحصائية
الاجتماعي - التطبيق 2-	23,41	5,051		
الجسمي - التطبيق 1-	25,34	8,284	,755**	دالة إحصائية
الجسمي - التطبيق 2-	22,17	5,297		
العقلي المعرفي - التطبيق 1-	55,95	12,647	,880**	دالة إحصائية
العقلي المعرفي - التطبيق 2-	51,02	12,777		
قلق الامتحان - التطبيق 1-	154,25	33,262	,924**	دالة إحصائية
قلق الامتحان - التطبيق 2-	133,18	24,281		

حسب نتائج الجدول رقم (08) والملحق رقم (06) أن معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني، لأبعاد المقياس أن المتوسطات الحسابية متقاربة بين التطبيقين في البعدين النفسي الانفعالي والعقلي المعرفي حيث بلغت على التوالي (0.808) و(0.880) بينما تنخفض في بعدي الاجتماعي والجسمي ، ب(0.752) و (0.755) بينما المقياس ككل بلغت قيمة ارتباطه (0.924) ، كل معاملات ارتباط الأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وهي مرتفعة دلالة على ثبات مقياس قلق الامتحان، وصلاحيته للتطبيق على الدراسة الأساسية .

ثانيا : مقياس الثقة بالنفس :

1- وصف المقياس :

مقياس الثقة بالنفس إعداد سيدني شروجر (1990) تعريب عادل عبد الله يتكون المقياس الأصلي من 54 فقرة وبعد الترجمة والتعريب تم استبعاد 6 منها وأصبح يتكون من 48 فقرة نصفها إيجابية والنصف الآخر سلبية و تنوزع هذه الأخيرة كالتالي (2- 3-7-8-11-12-13-14-17-18-20-23-24-25-27-29-30-33-34-38-39-43-46-48) ، يوجد أمام كل فقرة خمسة بدائل هي (تتطبق تماما - تتطبق بدرجة كبيرة -تتطبق إلى حد ما - لا تتطبق كثيرا-لا تتطبق إطلاقا) يقابلها الاوزان (0-1-2-3-4)في العبارات السالبة و تعكس في العبارات الموجبة لتصبح (4-3-2-1-0) ويهدف المقياس لقياس ثقة الفرد بنفسه ، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين(0-192) درجة وتدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من الثقة بالنفس ، أما الدرجة المنخفضة تدل على معدل منخفض من الثقة بالنفس. (عادل، 1997 ، ص9).دون تحديد المستويات و للمقياس أبعاد هي :

الجدول رقم (09) يبين توزيع فقرات مقياس الثقة بالنفس على الأبعاد

الأبعاد و المقياس ككل	المتوسط	عدد الفقرات	الفقرات المحذوفة
التحدث مع الآخرين	1-7-11-15-24-32-36-40-43	09	/
التفاعل الاجتماعي	8-14-19-21-27-33-34-46	08	27
المظهر الجسمي	3-6-10-16-30-39-48	07	48
الايجابية و التفاؤل	2-5-20-25-26-28-37-41	08	/
الأداء الأكاديمي	9-12-13-17-18-22-31-35-44	09	/
العلاقات الرومانسية	4-23-29-38-42-45-47	07	45-23
المقياس	01-48----	44	4

2- حساب صدق المقياس:

أ- الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على العينة ، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات الاختبار والجدول التالي يبين ذلك :

- الاتساق الداخلي لفقرات المقياس :

الجدول رقم (10) يبين معامل الارتباط لفقرات مقياس الثقة بالنفس مع البعد و المقياس ككل

البعد	الفقرة	معامل الارتباط مع		البعد	الفقرة	معامل الارتباط مع	
		المقياس	البعد			المقياس	البعد
التحدث مع الآخرين	1	,854**	,813**	الاجابية و التفاؤل	2	,499**	,813**
	7	,820**	,840**		5	,227*	,295**
	11	,761**	,807**		20	,266**	,494**
	15	,706**	,776**		25	,519**	,823**
	24	,738**	,757**		26	,446**	,678**
	32	,770**	,805**		28	,469**	,743**
	36	,533**	,631**		37	,505**	,826**
	40	,533**	,631**		41	,372**	,441**
	43	,634**	,632**		9	,781**	,763**
	8	,615**	,728**	الأداء الأكاديمي	12	,503**	,323**
التفاعل الاجتماعي	14	,747**	,796**		13	,331**	,318**
	19	,649**	,802**		17	,783**	,728**
	21	,645**	,823**		18	,559**	,365**
	27	0,145	0,193		22	,825**	,823**
	33	,544**	,631**		31	,685**	,776**
	34	,679**	,754**		35	,738**	,805**
	46	,584**	,682**		44	,201*	,202*
	3	,514**	,203*	العلاقات الرومانسية	4	,472**	,813**
المظهر الجسمي	6	,546**	,268**		23	0,054	-0,057
	10	,277**	,282**		29	,286**	,287**
	16	,273**	,271**		38	,457**	,805**
	30	,520**	,233*		42	,641**	,315**
	39	,576**	,314**		45	0,126	,238*
	48	,461**	0,196		47	,219*	,474**

يتبين من الجدول رقم (10) و الملحق رقم (07) أن معظم فقرات مقياس الثقة بالنفس حققت ارتباطات عالية دالة مع أبعاد المقياس عند مستوى الدلالة 0.01 ، ففي بعد التحدث مع الآخرين تراوحت قيم الارتباط ما بين

(0.533) و(0.854) بالنسبة للبعد ، وبين (0.631) و (0.840) بالنسبة للمقياس ككل كلها دالة عند 0.01 ، و بلغت بين (0.145) و (0.747) بالنسبة للبعد وبين (0.193) و(0.823) بالنسبة للمقياس ككل في بعد التفاعل الاجتماعي ، وبلغ بين (0.273) و(0.576) بالنسبة للبعد و(0.196) و(0.314) بالنسبة للمقياس ككل في بعد المظهر الجسمي ، أما في بعد الايجابية والتفاؤل فتراوح ارتباط الفقرات مع البعد بين (0.227) و(0.519) ، وبين (0.295) و (0.826) بالنسبة للمقياس ككل، في حين بعد الأداء الأكاديمي بلغت ارتباط فقراته بين (0.201) و(0.825) بالنسبة للبعد، و بين (0.201) و(0.823) بالنسبة للمقياس ككل أما في بعد العلاقات الرومانسية فبلغ (-0,057) و (0.641) بالنسبة للبعد ، و(0.057) و(0.813) بالنسبة للمقياس ككل .

وعليه يتم حذف العبارة رقم (27) من البعد الاجتماعي و الفقرة 23 و 45 من بعد العلاقات الرومانسية والفقرة 48 من بعد المظهر الجسمي ليصبح المقياس ب 44 فقرة .
والفقرات 3-5-30-44 سجلت ارتباط عند مستوى الدلالة 0.05 . وعلى العموم حقق مقياس الثقة بالنفس ارتباطات عالية مع الأبعاد ومع الدرجة الكلية للمقياس، وعليه فهو ثابت و قابل لتطبيقه على الدراسة الأساسية
أ- الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس :

الجدول رقم (11) يبين معامل الارتباط لأبعاد مقياس الثقة بالنفس و المقياس ككل

الأبعاد	معامل ارتباط	التحدث مع الآخرين	التفاعل الاجتماعي	المظهر الجسمي	الايجابية و التفاؤل	الأداء الأكاديمي	العلاقات الرومانسية
التحدث مع الآخرين	بيرسون	1					
التفاعل الاجتماعي	بيرسون	,761**	1				
المظهر الجسمي	بيرسون	,516**	,476**	1			
الايجابية و التفاؤل	بيرسون	,529**	,537**	,495**	1		
الأداء الأكاديمي	بيرسون	,794**	,725**	,555**	,539**	1	
العلاقات الرومانسية	بيرسون	,449**	,409**	,672**	,430**	,689**	1
الثقة بالنفس	بيرسون	,862**	,814**	,740**	,709**	,924**	,748**

من خلال معطيات الجدول رقم (11) والملحق رقم (08) والتي تبين معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ذات ثبات داخلي مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) ، حيث بلغت قيمة r المحسوبة في بعد التحدث مع الآخرين (0.862) ، وفي التفاعل الاجتماعي (0.814) ، وبلغ

في المظهر الجسمي (0.740) ، في الايجابية والتفاؤل (0.709)، والأداء الأكاديمي بلغ (0.924) ، أما في بعد العلاقات الرومانسية فبلغ (0.748) عند درجة حرية (df) 100، وبذلك تعتبر أبعاد المقياس عالية التناسق وعليه فهي صادقة لما وضعت لقياسه وصالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ب- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) : يشير هذا النوع من الصدق إلى كفاءة المقياس المستخدم وقدرته على التمييز ، حيث يميز بين ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في الثقة بالنفس، وهذا لمعرفة الفروق الفردية ومدى قوة المقياس في الكشف عن هذه الفروق، حيث أخذنا نسبة 27% من العينة لكل من الفئة الدنيا والفئة العليا.

الجدول رقم (12) يبين الصدق التمييزي لمقياس الثقة بالنفس و أبعاده

البعد و المقياس ككل	الفئات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
التحدث مع الآخرين	العليا	27	33,8889	2,08167	16,536	دالة إحصائية
	الدنيا	27	19,2963	6,16950		
التفاعل الاجتماعي	العليا	27	27,8519	1,85439	17,075	دالة إحصائية
	الدنيا	27	15,7407	4,41669		
المظهر الجسمي	العليا	27	24,4815	3,13013	12,542	دالة إحصائية
	الدنيا	27	22,9259	4,42828		
الايجابية و التفاؤل	العليا	27	28,1481	2,52227	21,813	دالة إحصائية
	الدنيا	27	13,8889	4,91726		
الأداء الأكاديمي	العليا	27	29,7407	2,85000	17,177	دالة إحصائية
	الدنيا	27	20,2963	3,45092		
العلاقات الرومانسية	العليا	27	22,7407	1,43024	22,756	دالة إحصائية
	الدنيا	27	15,7037	2,55425		
الثقة بالنفس	العليا	27	166,8519	5,45403	25,403	دالة إحصائية
	الدنيا	27	107,8519	18,91419		

نستخلص من الجدول رقم (12) والملحق رقم (09) أن sig لا اختبار ليفين أصغر من مستوى الدلالة 0.05 ويعني أن المجموعتين غير متجانسة ، ثم تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت) ، حيث بلغت قيم ت (16,536) في البعد التحدث مع الآخرين ، وبـ (17,075) في بعد التفاعل الاجتماعي ، و(12,542) في بعد المظهر الجسمي ، أما بعد الايجابية والتفاؤل بلغت (21,813) وفي بعد الأداء الأكاديمي (17,177) و العلاقات الرومانسية (22,756) ، في حين بلغ متوسط مقياس الثقة بالنفس

(1835)، (1025) وانحراف معياري قدره (0,00745)، (0,01479)، وبلغت قيمة T (25,403) وسجلت sig مستوى الاحتمالية 0,000، أصغر من 0,05، والتي تفسر بوجود فروق دالة إحصائية حيث يمكن للمقياس التمييز بين فئة ذوي الثقة بالنفس المرتفعة والمنخفضة، وعليه يمكن تطبيقه على الدراسة الأساسية .

3- حساب ثبات المقياس :

أ- معادلة ألفا لكرونباخ : تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الثقة بالنفس كما هو موضح في الجدول

الجدول رقم (13) يبين معامل الثبات لألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس الثقة بالنفس و المقياس ككل

الأبعاد و المقياس ككل	التحدث مع الآخرين	التفاعل الاجتماعي	المظهر الجسمي	الاجابية و التفاؤل	الأداء الأكاديمي	العلاقات الرومانسية	مقياس الثقة بالنفس
ألفا لكرونباخ	,947	,903	,738	,910	,680	,468	,958

يتضح من خلال الجدول رقم (13) و الملحق (10) أن معاملات الثبات ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس الثقة بالنفس بلغت في الأبعاد على التوالي التحدث مع الآخرين (0.947)، التفاعل الاجتماعي (0.903)، المظهر الجسمي (0.738)، الاجابية و التفاؤل (0.910) الأداء الأكاديمي (0.680) العلاقات الرومانسية (0.468) و المقياس ككل (0.958) و هي مرتفعة جدا و دالة إحصائية عند مستوى (0.01) مما يدل على صلاحية تطبيقه في الدراسة الأساسية .

ب- التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ، ودرجات الفقرات الزوجية ، والمكونة لمقياس الثقة بالنفس مجموع الفقرات (48) و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي :

جدول رقم (14) يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس الثقة بالنفس و أبعاده

الأبعاد و المقياس ككل	التحدث مع الآخرين	التفاعل الاجتماعي	المظهر الجسمي	الاجابية و التفاؤل	الأداء الأكاديمي	العلاقات الرومانسية	مقياس الثقة بالنفس
معامل بيرسون	,815	,716	,825	,820	,541	,403	,972
معامل جتمان التصحيحي	,875	,786	,903	,901	,672	,568	,986

حسب نتائج الجدول رقم (14) و الملحق (11) و بعد حساب معامل الارتباط بين درجتي الجزء الأول و درجات الجزء الثاني لمقياس الثقة بالنفس وأبعاده ، بلغت قيم الاتساق الداخلي للأبعاد (0.815) في التحدث

مع الآخرين ، و(0.716) في التفاعل الاجتماعي ، و(0.825) في المظهر الجسمي ، و (0.820) في الإيجابية و التناؤل و (0.541) الأداء الأكاديمي و (0.403) العلاقات الرومانسية أما المقياس ككل فبلغت (0.972) وتم تصحيحه باستخدام معادلة جتمان ، Coefficient de Guttman التنبؤية لتعديل طول الاختبار بسبب كون ثبات ألفا غير متساوي بين المجموعتين، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل(0.875) في التحدث مع الآخرين ، و(0.786) في التفاعل الاجتماعي ، و(0.903) في المظهر الجسمي ، و(0.901) في الإيجابية و التناؤل و(0.672) في الأداء الأكاديمي ، (0.568) العلاقات الرومانسية أما المقياس ككل فبلغت (0.986) و هي قيمة عالية إحصائياً ، هذا ما يؤكد على ثبات المقياس وصلاحيته للدراسة الأساسية .

ج- الاختبار و إعادة الاختبار: تم إيجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون المبين في الجدول الآتي :

الجدول رقم (15) يبين معامل بيرسون لمقياس الثقة بالنفس (إعادة الاختبار)

الأبعاد و المقياس ككل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ر	الدالة لإحصائية
التحدث مع الآخرين - التطبيق 1-	25,42	3,856	,891**	دالة إحصائية
التحدث مع الآخرين - التطبيق 2-	25,20	3,809		
التفاعل الاجتماعي - التطبيق 1-	23,06	2,877	,913**	دالة إحصائية
التفاعل الاجتماعي - التطبيق 2-	22,93	3,049		
المظهر الجسمي - التطبيق 1-	21,77	2,803	,909**	دالة إحصائية
المظهر الجسمي - التطبيق 2-	21,65	2,739		
الإيجابية و التناؤل - التطبيق 1-	22,74	2,870	,898**	دالة إحصائية
الإيجابية و التناؤل - التطبيق 2-	22,50	2,776		
الأداء الأكاديمي - التطبيق 1-	16,13	2,427	,764**	دالة إحصائية
الأداء الأكاديمي - التطبيق 2-	16,64	2,553		
العلاقات الرومانسية - التطبيق 1-	23,15	2,952	,980**	دالة إحصائية
العلاقات الرومانسية - التطبيق 2-	23,16	3,057		
الثقة بالنفس - التطبيق 1-	132,27	12,640	,965**	دالة إحصائية
الثقة بالنفس - التطبيق 2-	132,08	12,449		

حسب نتائج الجدول رقم (15) و الملحق رقم (12) بلغت معاملات ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني لأبعاد المقياس و المقياس ككل ففي بعد التحدث مع الآخرين بلغ (0.891) في التفاعل الاجتماعي ،

و(0.913) ، وبلغ في المظهر الجسمي(0.909) في الايجابية و التفاؤل (0.898) الأداء الأكاديمي، و(0.764) ، أما في بعد العلاقات الرومانسية فبلغ (0.980)، أما المقياس ككل فبلغ معامل الارتباط (0.965) وهي قيمة مرتفعة جدا لها دلالة على ثبات مقياس الثقة بالنفس، مما يعكس صلاحيته للتطبيق على الدراسة الأساسية .

ثالثا : مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي :

1- وصف المقياس :

اختبار الدافع للإنجاز الدراسي للأطفال والراشدين في الأصل هـ ج م هيرمانز (1970) من جامعة نيجمرجن بهولندا ، قام باقتباسه و تعريبه فاروق عبد الفتاح موسى من كلية الزقازيق بمصر 1987 يتكون المقياس من 28 عبارة ، وأمام كل عبارة مجموعة من الاختيارات بعض العبارات أمامها خمس اختيارات (أ - ب - ج - د - هـ) والبعض الآخر أمامها أربع اختيارات (أ- ب - ج - د) ، ويتم التصحيح على حسب الدرجة الموجودة أمام كل اختبار. في الفقرات الموجبة (5- 4- 3- 2- 1) أو (4- 3- 2- 1)، وفي الفقرات السالبة تعكس الأوزان (1- 2- 3- 4- 5) أو (1- 2- 3- 4) ، يتكون الاختبار من 19 فقرة موجبة و 9 فقرات سالبة وهي 1- 3- 4- 9- 10- 15- 16- 27- 28 ، والدرجة الكلية للمقياس (28-130)

2- حساب صدق المقياس:

أ- الاتساق الداخلي للمقياس : قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على العينة ، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات الاختبار ، والجدول التالي يبين ذلك

الجدول رقم (16) يبين معامل الارتباط لفقرات مقياس دافعية الانجاز الدراسي

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	,656**	7	,595**	13	,489**	19	,397**	25	,588**
2	,475**	8	,773**	14	,581**	20	,483**	26	,690**
3	,379**	9	,544**	15	,375**	21	,433**	27	,344**
4	,402**	10	,203*	16	,458**	22	,461**	28	,378**
5	,785**	11	,685**	17	,441**	23	,681**		
6	,651**	12	,471**	18	,457**	24	,273**		

يتبين من الجدول رقم (16) والملحق رقم (13) أن معظم فقرات مقياس دافعية الانجاز الدراسي، تراوحت بين (0.203) و (0.785)، وحقت ارتباطات عالية دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ماعدا الفقرة (10) دالة عند

مستوى 0.05 ، هذا مقبول ويدل على ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وعليه فهو ثابت وقابل لتطبيقه على الدراسة الأساسية .

ب- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تقوم هذه الطريقة على مقارنة متوسط درجات ذوي الدافعية للانجاز الدراسي المرتفع، بمتوسط درجات ذوي الدافعية للانجاز الدراسي المنخفض، بالنسبة لتوزيع درجات المقياس ككل ، وهذا لمعرفة الفروق الفردية و مدى قوة المقياس في الكشف عن هذه الفروق حيث أخذنا نسبة 27% من العينة لكل من للفئة الدنيا و من الفئة العليا .

الجدول رقم (17) يبين الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
27	106,7778	3,71414	27.896	دالة إحصائية
27	64,0741	6,69630		

نستخلص من الجدول رقم(17) و الملحق (14) أن حجم عينة الفئة الدنيا هو 27 بمتوسط قدره (64,0741) وانحراف معياري (6,69630) ،وبالنسبة للفئة العليا و حجمها 27 مفردة بمتوسط حسابي قدره (106,7778) وانحراف معياري قدره (3,71414) ، وبلغت ت المحسوبة (27.896) اقل من ت الجدولية التي قدرت ب (1.658) ، وبلغت الدلالة المعنوية 0.000 ، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، ومنه نقول بوجود فروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا ،أي المقياس يمكنه التمييز بين مستوى الأفراد ذوي الدافعية للانجاز الدراسي المرتفع والمنخفض.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها ، وبعد تطبيق أساليب إحصائية لمعاينة الثبات والصدق للمقاييس الثلاثة المستخدمة في بحثنا ، وعليه يمكن الاعتماد عليها للوصول إلى نتائج يعتمد عليها علميا .

3- حساب ثبات المقياس :

أ- معادلة ألفا لكرونباخ :

الجدول رقم (18) يبين معامل ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل ألفا لكرونباخ
الدافعية للإنجاز	87,14	17,44	0,901

من خلال الجدول رقم (18) والملحق رقم (15) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي بلغ (87,14) في حين انحرافه المعياري قدر ب(17,44) ، أما معامل ألفا لكرونباخ فبلغ (0.901) وهو معامل عال ومقبول لتطبيقه في الدراسة الأساسية .

ب- التجزئة النصفية: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ، ودرجات الفقرات الزوجية ، والمكونة لمقياس الدافعية للإنجاز مجموع الفقرات (28) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (19) و الملحق رقم (16)

الجدول رقم (19) يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

	المتوسط	التباين	ألفا	معامل بيرسون	معامل جتمان التصحيحي
الفئة 1	43.43	102.813	0.853	,866	.913
الفئة 2	43.71	62.531	0.756		

حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجتي الجزء الأول ودرجات الجزء الثاني لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (0.866) ، وهو مؤشر أولي لثبات المقياس محل الدراسة، من خلال إظهار عدم التجانس بين الجزئين، وكذا في ثبات ألفا غير متساوي بين المجموعتين. لذا استخدمت معادلة جتمان Coefficient Guttman التنبؤية لتعديل طول الاختبار، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل (0.913) ، وهي قيمة عالية إحصائياً، الأمر الذي يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق على الدراسة الأساسية.

ج- الاختبار و إعادة الاختبار: تم إيجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون المبين في الجدول الآتي :

الجدول رقم (20) يبين معامل بيرسون لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي (إعادة الاختبار)

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ر	الدالة الإحصائية
85,83	15,355	,935**	الدالة إحصائية
83.02	14.896		

يبين الجدول رقم (20) و الملحق رقم(17) تم حساب معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني ، وقد بلغت قيمة الثبات للمقياس (0.935) ، وهي دالة إحصائية عند مستوى 0.01 ، وهي مرتفعة مما يدل على ثبات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي و صلاحيته للتطبيق

4- الدراسة الأساسية: بعد التأكد من الصدق والثبات تم تطبيق المقاييس على الدراسة الأساسية والتي كانت حدودها كالتالي:

الحدود الزمنية : شهر أبريل 2017

الحدود المكانية : بمعدل ثانوية من كل من الولايات التالية بومرداس -البويرة -تيزي وزو -برج بوعريرج .

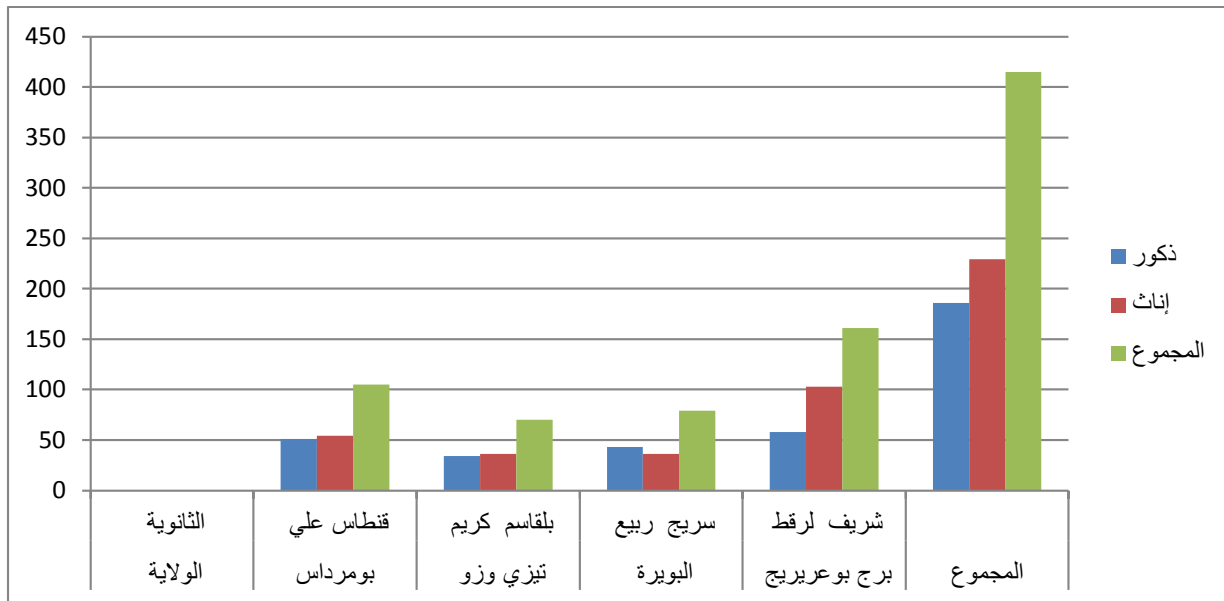
الحدود البشرية : تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الجنسين و من كل الشعب الدراسية .

4-1- عينة الدراسة :

هي النموذج الأولي الذي يعتمد عليه الباحث لإنجاز العمل الميداني، فهي جزء من مجتمع الدراسة الذي يمثل جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للسنة الدراسية 2016/2017 ، و المقدّر ب 52072 تلميذا من أربع ولايات (بومرداس-تيزي وزو - البويرة - برج بوعريرج) والذي جمعت منه البيانات الميدانية .

الجدول (21) يبين توزيع أفراد العينة على أساس الولاية و الثانوية و الجنس

الولاية	الثانوية	ذكور		إناث		المجموع	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
بومرداس	قنطاس علي	51	48,57	54	51,42	105	25,3
تيزي وزو	بلقاسم كريم	34	48,57	36	51,42	70	16,9
البويرة	سريج ربيع	43	54,43	36	45,56	79	19
برج بوعرييج	شريف لرقط	58	36,02	103	63,97	161	38,8
المجموع		186	44,8	229	55,2	415	100

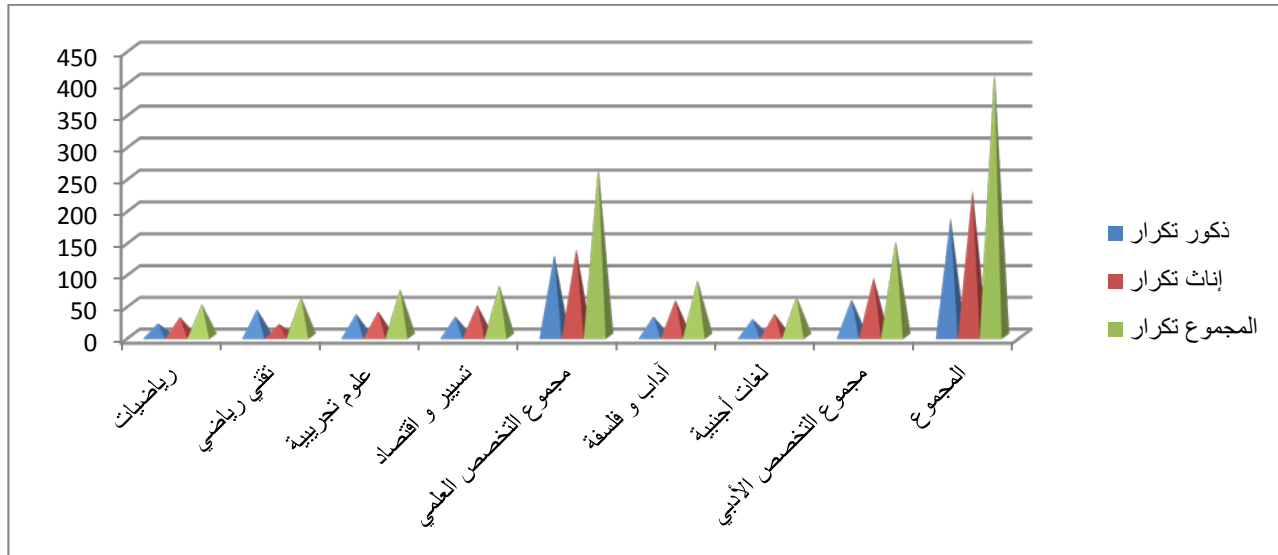


الشكل رقم (07) يبين توزيع أفراد العينة على أساس الولاية و الثانوية و الجنس

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) و الشكل (07) و الملحق (18) أن عدد التلاميذ الذكور في عينة الدراسة الأساسية قد بلغ 105 تلميذا بنسبة 25.3% من ولاية بومرداس و 70 تلميذا بنسبة 16.9% من ولاية تيزي وزو و 79 و بنسبة 19% من ولاية البويرة ، في حين بلغ العدد 161 تلميذا بما يعادل نسبة 38.8% من ولاية برج بوعرييج ، أما جنس الإناث فبلغ 229 تلميذة بنسبة 55.2 % ، مايقابله عدد 186 تلميذا من جنس الذكور و بنسبة 44.8 % .

الجدول رقم (22) يبين توزيع أفراد العينة الأساسية على أساس الجنس و التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	ذكور		إناث		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
رياضيات	20	40	30	60	50	12,0
تقني رياضي	42	68,85	19	31,14	61	14,7
علوم تجريبية	35	47,29	39	52,70	74	17,8
تسيير و اقتصاد	31	38,75	49	61,25	80	19,3
مجموع التخصص العلمي	128	48,30	137	51,69	265	63,9
آداب و فلسفة	31	35,22	57	64,77	88	21,2
لغات أجنبية	27	43,54	35	56,45	62	14,9
مجموع التخصص الأدبي	58	38,66	92	61,33	150	36,1
المجموع	186	44,8	229	55,2	415	100



الشكل رقم (08) يبين توزيع أفراد العينة الأساسية على أساس الجنس و التخصص الدراسي

نلاحظ من خلال الجدول (22) والشكل رقم (08) والملحق رقم (18) أن عدد التلاميذ في التخصصات العلمية بشعبها الأربع بلغ 265 تلميذاً و بنسبة 63.9 % بعدد 128 ذكراً و 137 أنثى ، في حين بلغ عدد التلاميذ التخصصات الأدبية بشعبها الاثنتين 150 تلميذاً و بنسبة 36.1 % بعدد 58 ذكراً و 92 أنثى .

4-2- طريقة اختيار العينة:

اعتمدنا في اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة ، مع توفير تسهيلات التطبيق وذلك لخصوصية الفترة التي خصناها لتطبيق أدوات البحث ، والقريبة زمنياً من فترة الامتحان التجريبي والرسمي لشهادة البكالوريا ، وللتمكن من جمع العينة خاصة أن في هذه الفترة يعزف التلاميذ عن الحضور إلى الدوام الرسمي ويتجهون نحو الدروس الخصوصية .

5- الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث :

كل دراسة ميدانية تتطلب استخدام أساليب إحصائية معينة لمساعدة الباحث على تفريغ البيانات تفريغاً إحصائياً ويستنتج عن طريقها النتائج و للتحقق من صحة الفرضيات اعتمدنا على :

• الإحصاء الوصفي : والمتمثل في كل من التكرارات ، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية.

• الإحصاء الاستدلالي والمتمثل في :

- معامل ارتباط بيرسون R .
- معادلة ألفا لكرونباخ .
- معامل ارتباط جوتمان .
- اختبار ستيودنت T لدراسة الفروق .
- اختبار F لدراسة التجانس .
- كاي تربيع .
- اختبار فريدمان .

وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. SPSS نسخة 22 .

خلاصة :

تناول هذا الفصل المعطيات المتعلقة بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية حيث تمّ وصف المعاينة من الدراسة الاستطلاعية والتعريف بالمنهج المتبع في الدراسة، وهو المنهج الوصفي الارتباطي ، ثم عرضنا الأدوات المستخدمة في جمع المعطيات والبيانات، والمتمثلة في متغيرات البحث من قلق الامتحان - الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز الدراسي وحساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات لتصبح صالحة للتطبيق الميداني للدراسة الأساسية والاطمئنان للنتائج المتحصل عليها .

وعرفنا الدراسة الأساسية المتمثلة في مجتمع الأصلي والعينة المختارة من حيث مصدرها ، حجمها، خصائصها ثم تمّت الإشارة إلى الحدود الزمانية والمكانية والبشرية للبحث، وفي الأخير أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

الفصل السادس: تفسير نتائج الفرضيات ومناقشتها

1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى

2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية

3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة

4- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة

5- تفسير ومناقشة الفرضية الخامسة

- استنتاجات البحث

- مقترحات

الفصل السادس : عرض و تحليل نتائج البحث و تفسيرها ومناقشتها

تمهيد

تطرقنا في الفصل السابق إلى تحديد عناصر الإطار المنهجي و التحقق من صدق و ثبات أدوات جمع البيانات و بعد الانتهاء من التطبيق ، قمنا بعملية التصحيح ، وإدخال البيانات في برنامج spss الذي من خلاله شرعنا في المعالجة الإحصائية لكافة البيانات المجمعة للتحقق من صحة فرضيات البحث وعليه سنتناول فيما يلي عرض النتائج المتحصل عليها وتحليلها ثم تفسيرها ومناقشتها على ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري .

الفرضية الأولى: نصت على أنه : "يعاني تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قلق الامتحان بمستويات مختلفة (منخفض - معتدل - مرتفع)".

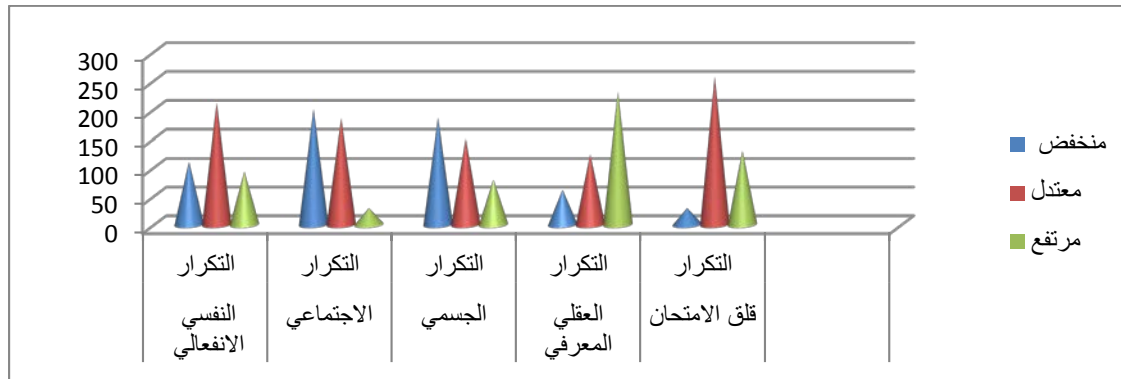
1- عرض و تحليل النتائج :

1-1- جانب أبعاد قلق الامتحان و قلق الامتحان ككل:

للتأكد من صحة الفرضية تمت معالجتها إحصائيا باستخراج مستويات تقدير كل بعد من أبعاد قلق الامتحان و قلق الامتحان ككل بتقسيمها إلى ثلاث مستويات مع حساب التكرارات و النسبة المئوية و اختبار كاف تربيع (χ^2) كما يوضح الجدول التالي.

الجدول رقم (23) يوضح توزيع مستويات قلق الامتحان و أبعاده

العينة	الدالة الإحصائية	قيمة اختبار χ^2	مستويات قلق الامتحان			الأبعاد و المقياس ككل	
			مستوى مرتفع	مستوى معتدل	مستوى منخفض		
415	دالة إحصائية $0,01 = \alpha$	59,88	93	212	110	التكرار	النفسي الانفعالي
			22,4	51,1	26,5	النسبة %	
415	دالة إحصائية $0,01 = \alpha$	130,54	29	185	201	التكرار	الاجتماعي
			7,0	44,6	48,4	النسبة %	
415	دالة إحصائية $0,01 = \alpha$	42,85	79	150	186	التكرار	الجسمي
			19,0	36,1	44,8	النسبة %	
415	دالة إحصائية $0,01 = \alpha$	107	231	123	61	التكرار	العقلي المعرفي
			55,7	29,6	14,7	النسبة %	
415	دالة إحصائية $0,01 = \alpha$	188,83	129	257	29	التكرار	قلق الامتحان
			31,1	61,9	7,0	النسبة %	



الشكل رقم (09) يمثل توزيع مستويات قلق الامتحان و أبعاده

نلاحظ من خلال قراءة الجدول رقم (23) و الشكل رقم (09) أن قلق الامتحان وأبعاده موزع على ثلاث مستويات مختلفة (منخفض-معتدل-مرتفع) كالتالي:

في بعد القلق النفسي الانفعالي قدر عدد التلاميذ في المستوى المنخفض (110) تلميذاً و بنسبة (26,5 %) و المستوى المعتدل بنسبة (51,1 %) و بعدد (212) تلميذاً، أما المستوى المرتفع فبلغت النسبة (22,4 %) و بعدد (93) تلميذاً .

و يلي بعد القلق الاجتماعي حيث بلغ عدد التلاميذ (201) بنسبة (48,4 %) في المستوى المنخفض ، و في المستوى المعتدل سجلت نسبة (44,6 %) عند (185) تلميذاً ،أما المستوى المرتفع كان عدد التلاميذ (29) ما يقابله نسبة (7%).

في حين نجد أن بعد القلق الجسدي في المستوى المنخفض بلغت نسبته (44,8 %) عند (186) تلميذاً ، و المستوى المعتدل بلغ عدد التلاميذ (150) ما يقابله نسبة (36,1 %) أما المستوى المرتفع فبلغ عدده (79) تلميذاً بنسبة (19,0 %).

أما بعد القلق العقلي المعرفي كان عدد التلاميذ في المستوى المنخفض (61) تلميذاً بنسبة (14,7 %)، في حين بلغ عدد التلاميذ في المستوى المعتدل (123) تلميذاً ما تقابله نسبة (29,6 %) أما في المستوى المرتفع بلغت النسبة (55,7 %) عند (231) تلميذاً .

في حين ما يخص قلق الامتحان ككل، كان عدد التلاميذ في المستوى المنخفض (29) تلميذاً بنسبة (7 %)، و بلغ عدد التلاميذ في المستوى المعتدل (257) تلميذاً ما تقابله نسبة (61,9 %)، أما في المستوى المرتفع بلغت النسبة (31,1 %) عند (129) تلميذاً .

وجاءت قيم كا² لدلالة الفرق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة لمقياس قلق الامتحان ككل، ولكل بعد من أبعاده، حيث قدرت في النفسي الانفعالي (59,88)، الاجتماعي (130,54)، الجسمي (42,85)، العقلي المعرفي (107) و قلق الامتحان (188,83) دالة إحصائية $\alpha = 0,01$. و هذا ما فندته دراسة محمد والعربي (2017).

1-2- جانب ترتيب أبعاد مقياس قلق الامتحان :

تم ترتيب أبعاد مستويات مقياس قلق الامتحان وفق المتوسطات الرتبوية لنتائج اختبار فريدمان .

الجدول رقم (24) يوضح ترتيب مستويات أبعاد مقياس قلق الامتحان باختبار فريدمان

أبعاد مقياس قلق الامتحان	متوسط الرتب	الترتيب	قيمة الاختبار	الدالة الإحصائية
العقلي المعرفي	3,38	1	364,14	دال إحصائية $\alpha = 0,01$
النفسي الانفعالي	2,64	2		
الجسمي	2,22	3		
الاجتماعي	1,75	4		

يبين الجدول رقم (24) متوسط الرتب لأبعاد مقياس قلق الامتحان ، حيث جاء البعد العقلي المعرفي في المرتبة الأولى بمتوسط (3,38) ، ثم البعد النفسي الانفعالي في المرتبة الثانية بمتوسط (2,64)، أما المرتبة الثالثة كانت للبعد الجسمي بمتوسط (2,22)، وفي المرتبة الرابعة سجل البعد الاجتماعي متوسط (1,75). و بلغت قيمة اختبار فريدمان (364,14) و هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$. وعليه نقول أن الفرضية الأولى تحققت والتي تنص على أنه: "يعاني تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قلق الامتحان بمستويات مختلفة (منخفض - معتدل - مرتفع)".

2- تفسير ومناقشة النتائج :

اختلفت مستويات قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من منخفض ، معتدل و مرتفع و في جميع أبعاده ، فبلغت أعلى النسب في المستوى المعتدل في بعدي النفسي الانفعالي و الاجتماعي ، المستوى المنخفض في البعد الجسمي و المستوى المرتفع في البعد المعرفي العقلي . و على حسب تفسير الباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ، و الجانب النظري وخبرتها الميدانية تعود الأسباب إلى :

في بعد القلق النفسي الانفعالي و المتمثل في الخوف ، القلق والارتباك ،توقع الفشل و الرسوب ، الشعور بخيبة الأمل ، الشعور بالعصبية الزائدة ،الغضب الشديد وازدياد العدوانية ، كما يشكل هذا البعد المكون الانفعالي و يشمل المظاهر النفسية لقلق الامتحان الذي يمثل " حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقييمية على أنها مواقف مهددة للشخصية ، مصحوبة بتوتر وتحفز انفعالي وانشغالات عقلية تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان ، وهو ما يؤثر على المهام العقلية والمعرفية لكثير من التلاميذ في موقف الامتحان " (الشايب و غربي ،2013، ص 269). و هذه الحالة تثير في التلميذ شعورا بالانزعاج تصيبه قبل الموقف الامتحاني أو أثناءه وتتسم هذه الحالة بالتوتر والخوف منه.

والملاحظ أن المستوى المعتدل سجل المرتبة الأولى عند(212) تلميذا و بنسبة(51,1%)، و هؤلاء التلاميذ يتميزون بالهدوء النفسي وعدم الاضطراب، و نسبة قلق الامتحان عندهم تساعدهم على التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم بدقة . مما يجعلهم يتكيفون مع الموقف الامتحاني بكل ايجابية و ثقة لاتخاذ القرارات الصحيحة و الأداء الجيد في امتحان شهادة البكالوريا. هذا ما أشار إليه "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 في الإثارة و الانفعال يتعارض مع الأداء " (الصافي ، 2002 ، ص 74) . كما يمكن تفسير ظهور القلق النفسي الانفعالي المعتدل دون تفريط من أهمية الموقف التقييمي و الذي يعتبر هدف و بوابة المستقبل عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي و الأولياء على حد سواء.

ثم يلي المستوى المنخفض في المرتبة الثانية و الذي سجل عند(110)تلميذا و بنسبة (26,5%) ، ما قد يعني أن هذه الفئة من التلاميذ لديها ثبات انفعالي و توازن نفسي في التحضر لامتحان شهادة البكالوريا بكل ارتياحية و هدوء دون توتر أو قلق ، مما قد يحد من نسبة النجاح ، كما أن " التكوين الانفعالي للفرد الذي يتراوح سنه مابين (18-30 سنة) يسير نحو الاتزان و الاستقرار في العواطف ، ومنه يصبح أكثر واقعية في حياته الانفعالية و يستطيع أن يجعل نفسه عليها رقيقا " (الهاشمي ،1992،ص 224). كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى فئة التلاميذ التي لا تتفعل مع امتحان شهادة البكالوريا لضعفها القاعدي و نقص مكتسباتها القبلية التي تفقدها الأمل في النجاح ، فتسعى فقط للحصول على مستوى السنة الثالثة ثانوي

ليمكنها من تكوين مهني في احد المعاهد لشق طريق الممارسة المهنية . إلا أن هذا البعد أقل تأثيراً على التلميذ حيث يمكننا الاستناد إلى ما" أشارت إليه دوفنباشر وآخرون (Duffenbacher & Al (1980) في دراستها التي تناولت قلق الامتحان أن مكون الانفعالية لا يؤثر بالقدر الذي يؤثر به مكون الإنشغالية " (حداد ، 2001 ، ص 97) .

أما المستوى المرتفع احتل المرتبة الثالثة عند (93) تلميذا ما يقابل نسبة (22,4 %) و هي نسبة لا تقل أهمية في التأثير على أداء التلميذ ، و تكون هذه الوضعية عند التلاميذ الذين يشعرون أن الوقت استنفذ منهم ، و يسعون دائما لتحقيق نتائج ممتازة فيكتفون مجهوداتهم بين المداومة الرسمية في الثانوية و الدروس الخصوصية و المراجعة المنزلية المكثفة ، كل هذه العوامل قد تخلق لديهم الإحساس بالارتباك و الخوف من امتحان شهادة البكالوريا مما قد يقلل من ثقتهم و يحد من دافعيتهم الانجازية. و هذا ما أشارت إليه دراسة عبد الغفار (2010) بوجود علاقة سالبة بين الانفعالية و متغيرات التحصيل الدراسي ، و دراسة دكتور وآخرون Doctor & al (1969) و ديفنباشر Deffenbacher (1971) ، كما نجد أن التوتر و القلق الذي يعم البيوت في فترة الامتحانات الرسمية ، "ينعكس سلبا على الحالة النفسية للتلميذ ، و ذلك نتيجة فرض الآباء طريقة المراجعة ، وتحديد توقيت ذلك ، و ذلك راجع إلى الثقافة التربوية المحدودة لدى الكثير منهم " (سيد ، 2008 ، ص 98). كما يمكن ملاحظة القلق المرتفع عند التلاميذ المتفوقين بسبب خوفهم من عدم الحصول على المراتب الأولى في نتائج امتحان شهادة البكالوريا ، و توصلت دراسة عبد الغفار (2010) إلى ظهور الفروق بين الذكور و الإناث في مستوى بعد القلق الانفعالي لصالح الإناث .

أما بعد القلق الاجتماعي و المتمثل في الشعور بالعزلة و الانطواء ، عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية ، فتور العلاقات الاجتماعية ، انعدام الجو الأسري المشجع على الدراسة ، المعاملة الوالدية ، المستوى الاقتصادي و الثقافي للوالدين .

حيث سجل المستوى المنخفض عند (201) تلميذا و بنسبة (48,4 %) في المرتبة الأولى، يمكن تفسير هذه النتيجة بسبب عامل الخبرة المفرحة التي يكتسبها التلميذ من خلال أداء الامتحانات الرسمية السابقة كإمتحان شهادة التعليم المتوسط ، و التكفل الايجابي من طرف الأولياء بعيدا عن الضغوطات النفسية . ما توصلت إليه دراسة شنودة (1983) عن وجود علاقة سالبة بين اتجاهات الوالدين السوية و سمة القلق الامتحاني لدى التلاميذ. كما نجد مساهمة تلميذ السنة الثالثة ثانوي للجماعة و الرغبة في التجمعات

و الانفتاح على الأقران سواء في المراجعة الجماعية أو من خلال لقاءات الدروس الخصوصية ، مما يعزز علاقاته الاجتماعية و تبادل الحوليات و التمارين . و الملاحظ في السنوات الأخيرة قيام تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بفتح حساب مشترك في مواقع التواصل الاجتماعي من اجل المشاركة الجماعية في التحضير لامتحان شهادة البكالوريا . و تتميز فئة القلق الاجتماعي المنخفض بانسجامها مع الأدوار الاجتماعية التي تؤديها بهدف الوصول إلى المتوقع منها من طرف الآخرين . كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم اهتمام بعض الأولياء لتدريس أبنائهم بسبب تدني مستواهم الدراسي و صعوبة المراقبة أو بسبب العامل المادي لصعوبة توفير الكتب الخارجية و الدروس التذعيمية .

وسجل المستوى المعتدل المرتبة الثانية عند (185) تلميذا ما يقابله نسبة (44,6%) و يمكن تفسير هذه النتيجة بإحياء وعي المحيط الاجتماعي و خاصة الوالدين بضرورة توفير الجو الأسري الطبيعي رغم معاشتهم لفترة الحساسية و الهامة دون إسقاط قلقهم على الأبناء ، و يكونون أكثر اطلاعا على ظروف تدرس أبنائهم خاصة في فترة الامتحانات الرسمية و لاسيما امتحان شهادة البكالوريا، حيث يتجه الأولياء لطلب المشورة و المساعدة من أفراد الجماعة التربوية و بالخصوص مستشار التوجيه و الإرشاد كموظف مختص ، و هذا التجاوب والتعاون بين الأولياء والثانوية يؤثر بصفة إيجابية على نفسية الأبناء و تحضيرهم ، كما أظهرته نتائج " دراسة كاندل أوغراندل جيمس Candell . E . James (1984) أن الاهتمام الاجتماعي له أثر في تخفيف تأثير ضغوط الحياة " (سيد ، 2008 ، ص 13).

ثم يلي المستوى المرتفع المرتبة الثالثة حيث سجل بنسبة 7% عند 29 تلميذا و يمكن تفسير هذه النتيجة بالأهمية السلبية الضاغطة التي توليها بعض الأسر و خاصة الوالدين لامتحان شهادة البكالوريا باعتباره بداية تحقيق المستقبل المهني للأبناء ، ولتعويض أحلامهم غير المحققة في مسار الأبناء الدراسي ، و هذا ما خلصت إليه دراسة بشاي (1983) بوجود علاقة موجبة بين الإهمال و الحماية الزائدة للوالدين و ظهور القلق الامتحاني ، بالنجاح العالي في الامتحان الذي يساعد في اختيار تخصص دراسي متميز مطلوب اجتماعيا ، كما نجد التركيز الشديد على تدريس الأبناء و نشاطهم أثناء فترة الامتحان الذي يصل إلى حد التهويل و الترهيب ، و هؤلاء الأولياء تمثل لديهم شهادة البكالوريا مطلب أساسي للحفاظ على المكانة الاجتماعية بتوريث الأبناء لوظيفتهم . حتى إن لم تكن لديهم قدرات علمية و إمكانيات ليحاربوها بها صعوبات الامتحان ، فيعيش تلميذ السنة الثالثة ثانوي "الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا

يتناسب مع قدرات الطالب و محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق " (زهران ، 2000 ، ص 99).

في حين نجد بعد القلق الجسدي و المتمثل في فقدان الشهية للطعام ، ارتباك المعدة الرغبة في القيء ، تصيب العرق ، سرعة دقات القلب ، ارتعاش اليدين ، الشعور بالإجهاد والتعب الجسدي،الإغماء أثناء الاختبارات والتي تمثل المكون الفزيولوجي لقلق الامتحان و من الأعراض الجسمية لقلق الامتحان .

فبلغ المستوى المنخفض المرتبة الأولى بعدد(186)تلميذا و بنسبة(44,8%) و يمكن رد هذه النتيجة أن المراهق في هذه المرحلة هو مقبل على دخول مرحلة الشباب و قدرته في التحكم في سلوكاته الجسدية ، كما أن حالات القلق الجسدي تكون غير موجودة بنسبة كبيرة قبل الامتحان بل تظهر يوم الامتحان كآليات دفاعية للهروب من موقف الامتحان و هذا ما أشار إليه دراسة سبيلبرجر(1962) في حالة قلق الحالة الموقفية . كما نجد أن الذكور يتشجعون و يتحدثون الصعاب و يكتبون ضعفهم حتى لا يشككون في رجولتهم، و الإناث تسعين للتفوق و النجاح لتحقيق أهدافهن في الاستقلالية و التحرر من القيود الاجتماعية .و تعزيزا لهذا يمكننا الاستدلال بنتائج دراسة محمد و العربي (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات باختلاف جنس التلميذ في مستوى السنة الثالثة ثانوي الممثلة في عينة بحثنا الحالي.

أما المستوى المعتدل جاء في المرتبة الثانية حيث بلغ العدد(150)تلميذا بنسبة(36,1%) . و يمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما أشار إليه عصفور(1994) "أنه من وجهة نظر المدرسة السلوكية فقلق الامتحان إستراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تتبدى في أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرق وزيادة إفراز الادريالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة و التشنج" (قدوري و عمروني ،2015، ص 224).

و هذه الحالات تخص بعض التلميذات في أغلب الأحيان حيث يقمن بمواجهة المشكلات الامتحانية بردود سلوكية للهروب من الموقف أو لطلب المساعدة و الشفقة و جلب الانتباه .

أما المستوى المرتفع فسجل عند 79 تلميذا بنسبة 19% في المرتبة الثالثة ، حيث نجد أن هناك بعض التلاميذ ذو القلق السمة الذي ينتابهم القلق الامتحاني بمجرد سماع موعد الامتحان مهما كان نوعه ، و هذه الفئة تستند إلى خبراتها السابقة الفاشلة في مجال الامتحانات، ضف إلى نقص المعارف و المهارات لأداء الامتحان فتنتابهم بعض الأعراض الجسمية و بمستويات مختلفة تصل إلى حد الإغماء أو الكف . و لخفض

هذا القلق يمكن استخدام بعض الأساليب العلاجية و الأكثر تداولاً في الثانويات و مراكز الامتحانات هي تمارين الاسترخاء العضلي ، و التي أثبتت فعاليتها ما جاء في دراسة كل من حويلة و عبد الخالق (2002) وشاهين(2004).

بعد القلق العقلي المعرفي و المتمثل في الشعور بالنسيان و عدم قدرة على التركيز والانتباه ،صعوبة في التذكر ، صعوبة في التفكير. و الذي يمثل المكون الانشغالي المعرفي و الأعراض المعرفية العقلية . فقد احتل المستوى المرتفع المرتبة الأولى بعدد(231)تلميذاً ما يقابله نسبة (55,7 %)و يمكن تفسير هذه النتيجة أن القلق محل البحث مرتبط بموقف تقويمي و هو امتحان شهادة البكالوريا و الذي يعتمد في نماذج اختباره على استرجاع المعلومات و استخدام واسع لقدرة التذكر ، كما يتمحور في الخوف من نسيان المعلومات عند أغلب التلاميذ من مختلف المستويات .

و طبقاً لنظرية تجهيز و معالجة المعلومات و حسب بنجامين وزملائه Benjamin & Al (1981) يعود قصور التلاميذ ذوي القلق المرتفع في الامتحان إلى مشكلة تعلم المعلومات و المعارف أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته .

كما أشارت إليه ويتمير Wittmaier (1972) التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستدكار لديهم ذات مستوى منخفض " (Wittmaier ,1972 , p 352) .

كما خلصت إليه دراسة عبادة(1992)، الشعراوي(1995) ، الهواري و الشناوي (1987) على أن هناك علاقة عكسية بين قلق الامتحان وعادات الاستدكار . مما يستدل على وجود نقص في استيعاب المعلومات و تخزينها أو تنظيمها ، أو في طريقة مراجعتها قبل الامتحان ، أو استدعائها يوم الامتحان .

إلى جانب الفترة التي تم إجراء الدراسة الميدانية كانت قريبة من تاريخ إجراء امتحان البكالوريا التجريبي ، ففي هذه الفترة يرتفع قلق الامتحان و يزيد تعقيداً باقتراب الامتحان الرسمي لشهادة البكالوريا المصيري ، خاصة عندما تحتد المنافسة بين الأقران على نسبة المراجعة للدروس، فيخلق الفزع عند التلاميذ الذين لم ينهوا مراجعتهم، باعتبار الأقران مرجعية لتحديد مدى تقدمهم في الاستعداد الجيد للامتحان .خاصة من خلال العمل الجماعي " فالعمل الجماعي هو أداة للتنمية الشخصية و الاجتماعية لما يوفر للشخص فرصاً لمعرفة ذاته و إدراك حدوده، واستخدام زعامته و تحمل مسؤوليته اتجاه الآخرين و إبراز أفكاره وجهات نظره و الانفتاح على الآخرين و الإنصات إلى أفكارهم و مناقشتها " (Maurice ,2012,p 50) . و هذا

المستوى من القلق الامتحاني يعيق انجاز التلميذ في الامتحان ، ما أكدته نتيجة دراسة سيثى وسود Sethi & Sud (1980) و جانس Janice (1996).

وجاء في المرتبة الثانية المستوى المعتدل حيث بلغ عدده (123) تلميذا و نسبته (29.6%)، خاص بالفئة التي تحضر منذ بداية السنة و تتابع الدروس باستمرار مع توفر الوسائل للتدريس الجيد ماديا و معنويا ، كما نجد هذه الفئة تتميز بالهدوء النفسي الانفعالي ، و لها علاقات اجتماعية متوافقة و ضابطة لسلوكاتها أثناء الامتحان بالتركيز على الهدف منه بالإجابة الصحيحة مع الابتعاد عن كل المثيرات الداخلية و الخارجية التي قد تشتت انتباهه عن الأداء الجيد للامتحان.و يعتبر أحسن المستويات للداء الانجازي المثمر والجيد .

في حين بلغ عدد التلاميذ في المستوى المنخفض (61) تلميذا و بنسبة (14,7%) ما يفسر حالة التلاميذ الذين قاموا بانتقاء الأسلوب المعرفي للتحضير الايجابي ببناء جدول المراجعة المتوازن بين المواد المميزة و المواد المكملة مع تخصيص وقت للراحة و النوم و تحافظ على غذاءها الصحي، و الاستمرارية في المراجعة للامتحان بتفاؤل و إرادة قوية و الذي يساعدهم على تنظيم ما يكتسبونه و ما يدركونه بفعالية فينظمون خبراتهم في الذاكرة لأداء أفضل يوم الامتحان .

أما مستوى قلق الامتحان ككل و الذي يضم البعد النفسي الانفعالي و الاجتماعي و الجسمي و المعرفي العقلي كان موزع بين المستويات الثلاثة بنسب مختلفة .

والمستوى المنتشر لدى أفراد عينة البحث هو المستوى المعتدل حيث بلغ عدد التلاميذ (257) تلميذا ما تقابله نسبة (61,9 %) والذي يعني أن قلق الامتحان موجود بمستوى متوسط معتدل و مقبول و هو عامل محفز و يمكن التحكم فيه ، بسبب أن هذه الفئة من التلاميذ تتخذ إجراءات بيداغوجية صحيحة كالتهيئة المستمر من العطلة الصيفية للسنة الثانية ثانوي خاصة في المواد المميزة لبناء قاعدة معرفية و تجاوز صعوبات السنة الثانية ثانوي ونقائصها، لضمان دخول دراسي جيد في السنة الثالثة ثانوي ، هذا يخلق لديهم الثقة بالنفس و الإحساس بالأمان و الطمأنينة النفسية و المعرفية ، فتنشأ لديهم دافعية انجازية عالية ، كما تتميز هذه الفئة من التلاميذ بالشخصية السوية المتزنة التي لا تعاني من أي اضطراب نفسي ، مما يمكنها من وضع أهدافها بطريقة جيدة ومدرسة مع القدرة في التحكم ، كما يمكنها اتخاذ قراراتها بطريقة واعية وواقعية.مع خلق التفاعل الايجابي مع المحيط من أسرة و ثانوية و رفاق . وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع

نتائج دراسة شريك (2014) التي خلصت إلى أن مستوى درجات قلق الامتحان متوسط لدى تلاميذ المقبلين على امتحان شهادة التعليم المتوسط و التي تعتبر كخبرات سابقة ناجحة .

ثم يلي في المرتبة الثانية مستوى القلق المرتفع عند (129) تلميذا و بنسبة (31,1%)، و يمكن إرجاعه لظرف تدرس تلميذ السنة الثالثة ثانوي الضاغطة و عدم تحضيره المستمر لدروسه ، مع نقص فعالية المراجعة المنزلية و الاعتماد فقط على شرح الأستاذ في القسم و خاصة ما يشكي منه التلاميذ في هذه المرحلة نقص الجانب التطبيقي للدروس و التي لم تخصص لها وزارة التربية الحجم الساعي الكافي لذلك ، مبقية على تمرين واحد فقط كنموذج لحل وضعيات مشكلة الدرس ، و كما نعلم أن هناك مواد علمية تحتاج إلى عدة تمارين حتى يتم استيعابها من التلميذ المتوسط المستوى ، فما مصير التلميذ ضعيف المستوى ، كما نجد من عوامل هذه الوضعية بداية الضغوطات في الثانوية سواء من جانب الإضرابات التي أصبحت جزء من الرزنامة الدراسية و من مختلف أفراد الجماعة التربوية ، و كذا بسبب تسارع الأساتذة في تقديم الدروس قصد إكمال البرنامج على حساب الاستيعاب و الفهم الجيد من جهة، و الضغوطات الأسرية قصد تحضير التلميذ لدروسه بتدعيم حصص الدروس الخصوصية المكثفة من جهة أخرى ، دون مراعاة أوقات الراحة و تحقيق حاجات التلميذ في مرحلته العمرية ، فيخلق التهويل عند التلميذ فبعدها تبدأ مسيرة الإعلام في كل الوسائل السمعية البصرية و المرئية بالتشهير لهذا الامتحان و التهويل من قيمته .

و ترتفع الشدة في التحضير له، بتزايد الضغوطات عند التلاميذ و أوليائهم و تعزز هذه النتيجة بما وصلت له بعض الدراسات التي أقرت بوجود مستوى عالي من قلق الامتحان لدى التلاميذ ، ويزداد حدة هذا القلق كلما اقترب موعد الامتحانات كدراسة الصفطي (1995) ودراسة السيد (1995) و دراسة هانسلي Hunsley (1985) " (الصافي ، 2002 ، ص 76) .

كما يمكن أن نجد التلميذ الممتاز ضمن هذه الفئة حيث يسعى إلى تحقيق أعلى المعدلات للحصول على اختيار تخصص جامعي يسمو إلى مستوى طموحه وانتظارات أسرته، هذا ما أشارت إليه دراسة سعادة وآخرون (2001) وخصوصاً إذا كان الامتحان امتحان مهم وشامل والذي يتحدد عليه المصير مثل امتحان شهادة البكالوريا ، إلا أن هذا المستوى المرتفع من القلق الامتحاني يؤثر على أداء التلميذ و انجازه سلباً

و هذا ما أشارت إليه دراسة ساراسون Sarason (1957) و جودري و سبيلبرجر gaudry & spilberger (1981) ، و مرزوق (1993)، و جديد(2007) ، و المزوغي (2011)، و " دراسة هونسلي Hunsley (1985) التي توصلت إلى أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع ، كان أدائهم الأكاديمي سيئاً للغاية " (أبو عذب ، 2008 ، ص 143) .

كما يمكن تفسير انتشار هذا المستوى من قلق الامتحان عند هذه الفئة من التلاميذ إلى فكرة تصور التلميذ لصعوبة أسئلة امتحان شهادة البكالوريا ، و أجواء الإجراءات المتخذة لسيره و القوانين الردعية و الضابطة له و خاصة بعد تهويل المحيط الخارجي للامتحان. و الذي يمكن التخفيف من شدة قلق الامتحان المرتفع لتعده فيصبح محفزاً وعاملاً إيجابياً لأداء الامتحان بنجاح و فعالية . و هذا ما توصلت إليه دراسة خطار(2001) بتطبيق برنامج إرشادي بفعالية لتغيير التصور الخاطئ للتلميذ بخصوص امتحان البكالوريا. ودراسة اشلكا و كاتز Wachelka &Katz (1999) بالتعديل المعرفي و السلوكي ، و مرزوق(1993) باستخدام استراتيجيات معرفية .كل هذه الأساليب و غيرها .

و يمكن الإشارة في هذا المقام إلى ما جاءت به نظرية التداخل و ما توصلت إليه "بحوث ماندلر وساراسون mandler & Sarason حول قلق الامتحان ، 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 الطيب في الموقف الاختباري " (الهواري و الشناوي ، 1987 ، ص 175).

أما في المرتبة الثالثة سجل المستوى المنخفض عند(29) تلميذاً وبنسبة (7%) ، حيث نجد أن هذا المستوى من القلق العقلي المعرفي ما يعيق أداء التلميذ للامتحان، ويمكن تفسيره بعدم إيلاء امتحان شهادة البكالوريا أي اهتمام و عناية من طرف هذه الفئة من التلاميذ و حتى من بعض الأولياء ، فيعتبر امتحان عاد و هو ليس كذلك ،أو يمكن تفسير النتيجة من وجهة نظر الباحثة إلى الدور المحوري الذي يلعبه مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي من خلال مرافقته للتلاميذ في التحضير الجيد لامتحان شهادة البكالوريا من خلال

الحصص التحسيسية و الإعلامية ،و التكفل النفسي بحالات القلق قبل الامتحان من خلال المقابلات الارشادية الفردية و الجماعية و أثناء الامتحان، فمنذ سنة 2008 عين كمختص نفسي في مراكز الإجراء القرار الوزاري رقم 2015/0.0.3/117 المتضمن التكفل النفسي بالمرشحين للامتحانات الرسمية. تكون " المرافقة النفسية للتلاميذ المترشحين أثناء اجتياز الامتحانات الرسمية و تقديم الدعم، التشجيع، التحفيز و المساعدة النفسية للتلاميذ الذين يلاقون صعوبات نفسية (قلق، إجهاد...) "(وزارة، 2015، ص33)، ما ساعد هذه الفئة من التلاميذ على قدرة التحكم في انفعالاتها و قلقها بكل ايجابية و التفاعل المساعد لتحقيق النتائج الجيدة في امتحان شهادة البكالوريا وصولا على النجاح و التفوق .

تلميذ السنة الثالثة ثانوي يعاني من قلق امتحاني مختلف بمستويات مختلفة (منخفض - معتدل - مرتفع) و هذا ما توصلت إليه دراسة الوحش (1991) ، عبادة (1992)، جلجل (2001).

و من خلال نتائج اختبار فريدمان نلاحظ أن أبعاد مقياس قلق الامتحان رتبت حسب متوسط ارتفاع انتشارها عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، فكانت المرتبة الأولى للبعد العقلي المعرفي بمتوسط (3,38) ، و المرتبة الثانية للبعد النفسي الانفعالي بمتوسط (2,64) و المرتبة الثالثة للبعد الجسمي بمتوسط (2,22)، و خصت المرتبة الرابعة الأقل قلقا للبعد الاجتماعي ، و بلغ قيمة اختبار فريدمان (364,14)، و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01.

و عليه يمكن القول أن عينة البحث لديها قلق معتدل و هذا المستوى يساعد التلميذ على انجاز امتحانه بثقة عالية و تميز و تظهر مساهمة المحيط الاجتماعي و المدرسي في توفير الظروف الملائمة للتلميذ من بيئة آمنة نفسيا و تكوين بيداغوجي جيد ، مما يجعل التلاميذ يحضرون لامتحان شهادة البكالوريا بكل ثقة و دافعية انجازية عالية ، وهذا ما جاءت به نتائج دراسة سيثي و سود Sethi & Sud (1980) أن "المستوى المتوسط الأمثل من قلق الاختبار يسهل الإنجاز في شتى مستويات القابلية " (المزوعي، 2011 ، ص96).

فكلما كان قلق الامتحان ضمن نطاق معتدل ومحدود مثل دافعا إيجابيا لدى التلميذ الذي يؤدي إلى النجاح ، بعيدا عن القلق المنخفض الذي يثبط همته و لا المرتفع الذي يريكه. و المستوى المنخفض و المرتفع معسران و معيقان لأداء التلميذ لامتحان شهادة البكالوريا .

الفرضية الثانية : نصت على أنه : " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان و الثقة بالنفس عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي " .

1- عرض وتحليل النتائج:

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون (ر) لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على أبعاد مقياسي قلق الامتحان ومقياس الثقة بالنفس و تحصلنا على النتائج كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (25) يوضح قيم معاملات الارتباط بين أبعاد قلق الامتحان وأبعاد الثقة بالنفس

الأبعاد /المقياس	التحدث مع الآخرين	التفاعل الاجتماعي	المظهر الجسمي	الإيجابية و التفاؤل	الأداء الأكاديمي	العلاقات الرومانسية	الثقة بالنفس
النفسي الانفعالي	,005	,039	-,082	-,033	,017	-,026	-,008
الاجتماعي	,021	,022	-,084	-,061	,028	-,034	-,012
الجسمي	-,008	-,002	-,084	-,009	,063	,031	-,002
العقلي المعرفي	-,004	,006	,003	,020	,016	-,036	,006
قلق الامتحان	,003	,019	-,080	-,023	,044	-,018	-,004

من خلال قراءة الجدول رقم(25) تراوحت قيم ارتباط بعد القلق النفسي الانفعالي مع أبعاد الثقة بالنفس بين (-,026) في بعد العلاقات الرومانسية و(,039) في بعد التفاعل الاجتماعي ، و تراوحت قيم ارتباط بعد القلق الاجتماعي بين (-,034) في بعد العلاقات الرومانسية ، و(,028) في بعد الأداء الأكاديمي ، و بلغت في بعد القلق الجسمي بين (-,002) في بعد التفاعل الاجتماعي ، و (,063) في بعد الأداء الأكاديمي ، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط في بعد القلق العقلي المعرفي بين (-,004) في بعد التحدث مع الآخرين ، و(,020) الإيجابية و التفاؤل . (-,018) في بعد العلاقات الرومانسية ، و(,044) في بعد الأداء الأكاديمي.

أما مقياس قلق الامتحان ككل فتراوحت ارتباطاته مع أبعاد الثقة بالنفس (-,001) مع بعد المظهر الجسمي ، و (,026) مع بعدي الإيجابية و التفاؤل و الأداء الأكاديمي معا .

و نلاحظ أن معاملات ارتباط أبعاد قلق الامتحان مع الثقة بالنفس بلغت في النفسي الانفعالي ، الاجتماعي ، الجسمي ، العقلي المعرفي على التوالي (-0,008)، (-0,012)، (-0,002) ، (-0,006) و قلق الامتحان ككل بلغ (-0,004) و كلها ارتباطات ضعيفة جدا قريبة من العدم .

و عليه نقول أن الفرضية الثانية لم تتحقق أي " لا توجد علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان و الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي " .

2- تفسير و مناقشة النتائج :

لا توجد علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان بكل أبعاده و الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و يفسر ذلك على حسب رأي الباحثة أن تلميذ السنة الثالثة ثانوي يمر بمرحلة المراهقة المتأخرة و بداية مرحلة الشباب يعزز ثقته بنفسه من اجل خلق أمل و تفاؤل لتحقيق النجاح في امتحان شهادة البكالوريا و ليجعل المحيطين به في اطمئنان خاصة الوالدين الذين يعلقون أمالا كبيرة في نجاحه لضمان مستقبله من جهة ، و من جهة أخرى تحقيق الأسرة لمكانة اجتماعية في المجتمع ، خاصة للمكانة التي احتلتها شهادة البكالوريا التي تقام لها الحفلات و المأدبات مقارنة بالشهادات الجامعية الأعلى .

كما نجد ثقة التلميذ بنفسه بسبب المناخ المدرسي الذي يمثل أهمية كبرى في حياته المدرسية ، فالجو المدرسي الملائم يتيح له الفرص لإشباع حاجاته وإشعاره بالتفوق والنجاح وهذا ما يزيد ثقة بالنفس كما جاء في دراسة سرابية(2012) و دراسة الحارثي(2014)، كما نجد دور الخدمات الإرشادية التي يقدمها بالخصوص مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي لخلق و تعزيز ثقة التلميذ بنفسه ، فيجعل التلميذ النجاح نصب عينيه ، و باعتبار الثقة بالنفس من العوامل الشخصية المهمة في النجاح و تتسم بالارتفاع عند تلاميذ المرحلة الثانوية حسب دراسة علي(2018). و أشارت إليه نظرية التحليل الاجتماعي و التي مفادها أن ثقة التلميذ بنفسه و بقدراته في مواجهة ضغوطات الحياة الاجتماعية و المدرسية كقلق الامتحان تساعد على استجابات التلميذ لمطالب المجتمع ، حيث تعتبر الثقة بالنفس من أبعاد التوافق النفسي ما أشارت إليه نتائج الدراسة التي أجرتها بلحاج (2011) حيث وصت إلى أن مستوى التوافق النفسي جيد لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية ، و نفس النتيجة التي أشارت إليها دراسة داود(2011) في علاقة الثقة بالنفس و التوافق الدراسي . و دراسة الوشلي(2007)، و دراسة العنزي و العنزي(2011) التي توصلت إلى وجود

علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس و التحصيل الدراسي . وما أشارت إليه دراسة الهادي سرايه (2012) " أن مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا مرتفع .

و انطلاقا مما توصلنا إليه من نتائج في مقياس قلق الامتحان في بعده النفسي الانفعالي كان ذا مستوى معتدل و مقبول و سجل المستوى الضعيف في البعد الجسمي و الاجتماعي الذي تعززه المعاملة الايجابية للوالدين كما وصلت إليه دراسة فقير(2014)، وأن القلق الامتحاني المنتشر مستواه معتدل في الجانب العقلي المعرفي مما يدل على أن قلق أفراد عينة البحث لهم مخاوف من الجانب الدراسي و المعرفي ، أو بسبب بعض المعتقدات الشائعة لدى التلاميذ عن الامتحانات ونتائجها وهي افتراضات خرافية وغير معقولة كما أشار إليه كوندري وشارون Condry and Sharon (1976) أن الفكرة الخاطئة المسيطرة على الطلاب هي محاولة تذكر الموضوعات والمعلومات من المراجعة الأولى ويتم ذلك خاصة قبل الامتحان مباشرة "، لكن في حالتها الطبيعية و المألوفة .و هذا لم ينقص من ثقته و عزيمته في تحقيق النجاح و التفوق . ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كون قلق الامتحان سمة موقفية عند أغلبية عينة البحث، يرتبط ظهور مؤشرات بالوجود الفعلي لموقف الامتحان، كما أن مستوى الثقة بالنفس وقلق الامتحان متساويان مما أدى إلى عدم وجود علاقة بينهما ، وتتفق نتيجة بحثنا مع نتائج دراسة هواش (2004) ، و تختلف مع دراسة عبد الخالق و النبال (1991) و دراسة العنزي (2003) .و تشير الباحثة نقص الدراسات في هذا الموضوع .

الفرضية الثالثة: نصت على أنه : " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان و دافعية الانجاز الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

1- عرض و تحليل النتائج :

و للتحقق من صحة الفرضية تم حساب قيم معامل الارتباط لبيرسون (ر) بين درجات أفراد العينة على مقياسي قلق الامتحان و الدافعية الانجاز الدراسي و استخلصنا النتائج كما موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (26) يوضح قيم معاملات الارتباط بين قلق الامتحان و الدافعية للإنجاز الدراسي

الأبعاد /المقياس	الدافعية للإنجاز الدراسي
النفسي الانفعالي	-0.150**
الاجتماعي	-0.182**
الجسمي	-0.187**
العقلي المعرفي	-0.144**
قلق الامتحان	-0.222**

يتضح من الجدول رقم (26) أن معامل الارتباط بين أبعاد مقياس قلق الامتحان و مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي بلغ في بعد القلق النفسي الانفعالي (-0.150) في بعد القلق الاجتماعي و (-0.182) في بعد القلق الجسمي (-0.187) ، أما بعد القلق المعرفي العقلي فبلغ معامل الارتباط (-0.144) في حين بلغ في قلق الامتحان ككل و علاقته بالدافعية للإنجاز الدراسي (-0.222) ، أغلبها ارتباطات عكسية ضعيفة و مما يؤكد على وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين قلق الامتحان و الدافعية للإنجاز الدراسي ،أي كلما ارتفع قلق الامتحان قلت دافعية الانجاز الدراسي و العكس .

وعليه نقول أن الفرضية الثالثة تحققت و التي تنص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة دالة إحصائيا بين قلق الامتحان و الدافعية للإنجاز الدراسي".

2-تفسير و مناقشة النتائج :

تعتبر دافعية الانجاز الدراسي حالة نفسية داخلية عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي والمكونة لمشاعر التحدي و الإصرار لتوجيه مراجعته و تحضيره البيداغوجي ، و استعداداته الدراسي قصد التخطيط لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا في ظروف جيدة ، و تحقيق رغبته في النجاح و التفوق و التغلب على قلق الامتحان ، و النتيجة التي توصلنا إليها من خلال بحثنا هي وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين قلق الامتحان و الدافعية للإنجاز الدراسي و التي مردها على حسب رأي الباحثة إلى وجود طموح معتدل لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي ما يدفعه إلى الانجاز الدراسي بعد النجاح في امتحان شهادة البكالوريا و منه الانتقال إلى المرحلة الجامعية .مع وجود مستوى قلق امتحاني معتدل مما خلق ضعف العلاقة الارتباطية العكسية بين المتغيرين ، و اتفقت هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة كيستنبوم وفينر (1970) إلى وجود ارتباط سالب

بين قلق الاختبار و دافعية الانجاز، وتشير نتائج البحوث النفسية إلى الدور الهام الذي يشكله مستوى قلق الامتحان على دافعية الإنجاز الدراسي ، حيث تبين أن القلق المتوسط فيعد من الطاقات الدافعة للعمل و الأداء و الانجاز" (غزال و بن زاهي ،2014، ص405). ويمكن الاستناد إلى ما وصلت إليه الكثير من الدراسات إلى وجود تأثير سلبي لقلق الامتحان على الأداء الأكاديمي ، ومنها دراسة سبيلبرجر و كترميزر Spielberg & kutzmyr (1959) ، ألبرت وهابر Albert & Haber (1960) ، هانسلي Hunsley (1985) جانيس Janice (1996)، زدنر Zeidner (2001) ، الصافي (2000)، و برين Brian (2006) و غيرها "(سايحي ،2001، ص76) .

و ما أوضحته دراسة هنسلي Hunsley (1985) وكذا دراسة سيد (2008) "أن التلاميذ المرتفعون في القلق أثناء الامتحان يصبحون منشغلين بقلقهم بدل انشغالهم بالامتحان ، كما أن القلق من الامتحان يؤدي إلى فشل التلميذ و توتره و هذا ما يؤثر على دافعية الانجاز لديه "(سيد ، 2008 ، ص 117). و دراسة عبد الخالق و النيال (1991) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة سالبة بين الدافع للإنجاز و قلق الامتحان ، و دراسة كياس (2017) و دراسة السنباطي و آخرون (2009) .توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز و قلق الامتحان .

و كذا ما توصلت إليه كل من " دراسة سيثي وسود Sethi & Sud (1980) التي أشارت نتائجها إلى وجود تأثير سلبي رئيسي لقلق الاختبار على الإنجاز الأكاديمي. (المزوعي، 2011، ص96) . حيث نجد أن "بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط كمواقف الاختبارات و سميت بقلق الامتحان " (سالم، 2012، ص333) . و دراسة النيال و عبد الخالق (1991) التي توصلت إلى وجود ارتباط سالب بين الدافع للإنجاز و القلق " السنباطي و آخرون ،2009، ص352). كما " قد يولد الضغط التحدي و المنافسة ، و الثقة بالنفس ، و المثابرة و الحماس و هذه العوامل تساهم في الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز"(سيد، 2008، ص 128).

اختلفت نتيجة بحثنا مع نتيجة دراسة الكريديس (2000) ، و دراسة هواش (2004) ، و دراسة غزال و بن زاهي (2013) و كياس (2015) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان و الدافعية للإنجاز الدراسي .

الفرضية الرابعة: نصت على أنه : " توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس".

1- عرض و تحليل النتائج :

تم استخدام اختبار ت بهدف الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي الذكور الإناث و توصلنا إلى النتائج كما هي موضحة في الجدول اللاحق :

الجدول رقم (27) يوضح قيمة " ت " دلالة الفروق بين متوسطي مستوى قلق الامتحان بين الجنسين

الأبعاد	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ' ت	الدلالة sig
النفسي الانفعالي	إناث	186	36,95	7,280	-1,446	غير دال 0,149
	ذكور	229	35,49	7,238		
الاجتماعي	إناث	186	30,45	7,645	1,021	غير دال 0,308
	ذكور	229	31,18	8,120		
الجسمي	إناث	186	32,48	10,370	0,564	غير دال 0,573
	ذكور	229	32,99	10,603		
العقلي المعرفي	إناث	186	41,10	9,924	0,842	غير دال 0,4
	ذكور	229	42,01	9,484		
قلق الامتحان	إناث	186	140,98	26,954	0,381	غير دال 0,703
	ذكور	229	141,66	26,207		

من خلال الجدول رقم(27) و الملحق رقم (23) و من قراءة القيمة الاحتمالية لاختبار ليفين ف لتساوي التباينات للمجموعتين و التي بلغت اكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ نقول بتجانس تبايني المجتمعين و الذي عليه نختار نتائج التباين المتساوي في العمود الأول .

بعد القلق النفسي الانفعالي : إذ بلغت قيمة ت (-1,446) و هي غير دالة و يتضح التقارب بين الجنسين حيث بلغ متوسط الإناث (36,95) في حين متوسط الذكور (35,49) .

بعد القلق الاجتماعي : إذ بلغت قيمة ت (1,021) و هي غير دالة و يتضح التقارب بين الجنسين حيث بلغ متوسط الإناث (30,45) في حين متوسط الذكور (31,18) .

بعد قلق الجسمي : إذ بلغت قيمة ت (0,564) و هي غير دالة و يتضح التقارب بين الجنسين حيث بلغ متوسط الإناث (32,48) في حين متوسط الذكور (32,99) .

بعد قلق العقلي المعرفي : إذ بلغت قيمة ت (0,842) و هي غير دالة و يتضح التقارب بين الجنسين حيث بلغ متوسط الإناث (41,10) في حين متوسط الذكور (42,01) . و كل المتوسطات متقاربة بين الجنسين

بلغت أبعاد قلق الامتحان قيم احتمالية، فكانت في النفسي الانفعالي (0,149)، الاجتماعي (0,308)، الجسمي (0,573) و العقلي المعرفي (0,400). اكبر من مستوى الدلالة 0.05 و هذا ما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في جميع أبعاد قلق الامتحان .

أما فيما يخص مقياس قلق الامتحان ككل فقد بلغت قيمة ت (0,381) حيث بلغ متوسط الإناث (140,98) في حين بلغ متوسط الذكور (141,66) و عليه المتوسطان متقاربان جدا .

أما القيمة الاحتمالية Sig المصاحبة لقيمة ت (0,703) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 و التي تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط قلق الامتحان عند الذكور و الإناث و منه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير جنس التلميذ.

وعليه نقول أن الفرضية الرابعة لم تتحقق أي أنه: " لا توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس".

2- تفسير ومناقشة النتائج :

لا توجد فروق بين متوسطي الذكور و الإناث في قلق الامتحان ، و على جميع الأبعاد " وما يؤكد ذلك قول لندا أكل Eakel (1965) بأن " الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها" (سايجي ، 2012، ص80)

و ترجع الباحثة نتيجة هذه الفرضية إلى تغير الأدوار الاجتماعية والمفاهيم الثقافية والنظرة الخاصة بالأنثى، فلم تعد هناك حواجز بين الجنسين في الوصول إلى المراكز المرموقة في المجتمع . حيث تغيرت النظرة

السابقة للمجتمع التي مفادها أن مرحلة التعليم الثانوي آخر محطة دراسية للبنات وقد حققت ما يكفيها من العلم لتربية أبنائها في المستقبل ومجابهة الحياة ، كم كانت تعيش تحت تهديد مستمر بالفصل عن الدراسة إذا لم تتجح ، و حتى الإعادة ممنوعة و بل مصيرها المكوث في البيت.

ويمكن أن يكون بسبب إصرار الإناث و الذكور على حد سواء على تحقيق النجاح و المثابرة للتفوق في امتحان شهادة البكالوريا كبدية لحياتهم الدراسية الجامعية باعتبارها سبيل المستقبل المهني ذو المكانة الاجتماعية ، كما يحمل الجنسين مسؤولية تحقيق طموحات الوالدين من خلال النجاح في امتحان شهادة البكالوريا فتخلق لديهم قلق امتحاني مختلف المستويات من ضعيف و متوسط و مرتفع يسايرهم خلال العمل التحضيري للامتحان المصيري .

كما نجد أغلبية التلاميذ ذكورا و إناثا في مرحلة المراهقة المتأخرة و بداية الشباب لديهم هدف التعليم الجامعي و التحرر من الضغوطات الأسرية ،

جاءت نتائج دراستنا متفقة مع دراسة فلوكمان و لا زاروس (1985) من أنه لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في الضغوط النفسية لأنهم يواجهون نفس المشاكل الحياتية " (صالحى، 2015، ص 65) . دراسة الخطيب (1996) ، ودراسة براج نعيمة (2012) ودراسة صالحى نعيمة (2010) التي أسفرت على عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 بين الجنسين في متغير قلق الامتحان " (براج ، 2012 ، ص 184). في (ايلاس، 2014، ص 180).

و تتفق مع دراسة غزال و بن زاهي (2013) ودراسة ايلاس(2014) و دراسة أبو زيتون (1988) كلها توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في قلق الامتحان وأن مشاعر الخوف والقلق هي سمة مشتركة بين الجنسين ، كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث في توقعات النجاح .

ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة الشعراوي(1995) وكريم (2005) و دراسة بن شليقة أعمار (2011) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الضغط النفسي، كما تتفق أيضا مع دراسة روزنبرج " وزميله" دوغنوندا (1975) "من أنه لا توجد فروق جوهرية بين الجنسين في الضغط النفسي." (نقايس ، 2017، ص 45).

و يمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما وصلت إليه دراسة " فلكيرسون فير براون " و " رشاد عبد العزيز وصلاح أبو ناهية بأنه لم توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث في توقعات النجاح

و جاءت نتيجة بحثنا عكس ما توصلت إليه دراسة أبو صبحه (1974) توجد فروق في درجة القلق بين الذكور و الإناث " (عبد الواحد، 2003، ص 103). و دراسة كوش Couch (1983) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. واستنتجت الدراسة أن كلا من نوع القلق وجنس الطالب ، يرتبطان مع بعضهما البعض " (شعيب ، 1987 ، ص 301).

و دراسة آغا (1988) الطواب (1992)، عثمان (2001) ، جلجل (2001) عبد ربه (2008) (المخلافي (2008) و محمد و العربي (2017) التي أكدت على وجود فروق بين الجنسين في قلق الامتحان لصالح الإناث بمعنى أن الإناث يرتفع لديهن قلق الامتحان من الذكور. وكذلك دراسة سبيلبرجر Spielberg (1980) الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في قلق الامتحان في المدارس الثانوية " (الطيب ، 1988 ، ص 11) . ودراسة هورن ودولنجر Horn & Dollinger (1989) أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الإناث " (سايحي، 2012، ص 81).

و دراسة هامبري Hembree (1988) التي خلصت نتائجها إلى " أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور " (Hembree , 1988 ,p 47). ودراسة سعادة (2001) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث و يمكن " زيادة مستوى قلق الاختبار عند الطالبات يرجع إلي قيام الطالبات بالأعمال المنزلية بجانب الدراسة ، الأمر الذي يعيق عملية الدراسة عند الطالبة ، وبالتالي ينشأ القلق والتوتر عند الطالبة نتيجة عدم التوفيق بين متطلبات البيت والأعمال المنزلية ، والدراسة ومن هنا ينشأ القلق والتوتر، وتزداد حدته كلما اقتربت فترة الاختبارات " (السنباطي و آخرون ، 2009، ص 45) إلا أن هذه الوضعية بدأت تتلاشى نوعا ما من الأسر بسبب تكفل الأم و غيرها ممن ليس لديه امتحان بجميع الأعمال المنزلية ، و على الأبناء ذكورا و إناثا المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا إلا أن يخصصوا جل وقتهم للدراسة و المراجعة قصد النجاح فيه .و الاختلاف بين نتائج الدراسات يعزى إلى البيئات المطبق فيها و العينة المختارة لها .إلا أنه يمكن عرض ما ذهبنا إليه كل من " ورا يتسمان، ودي يو & Wrightsman (1977) Deaux في كتابهما علم النفس الاجتماعي أن الفروق بين الجنسين غير ثابتة أو أنها تتلاشى أو تأتي بشكل معاكس أحيانا وفقا للعمر والسلالة والوضع الاجتماعي ونمط التعليم " (حسن ، 1998 ، ص 42).

الفرضية الخامسة : و التي نصت على أنه : " توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي " .

1- عرض و تحليل النتائج :

تم استخدام اختبار ت بهدف الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي التخصص العلمي والتخصص الأدبي فتوصلنا للنتائج كما هي مبينة في الجدول التالي :

الجدول رقم (28) يوضح قيمة " ت " دلالة الفروق بين متوسطي درجات التخصص العلمي و الأدبي في

قلق الامتحان

الأبعاد	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ' ت	الدلالة الإحصائية
النفسي الانفعالي	أدبي	265	35,95	7,435	-0,724	0,469 غير دال
	علمي	150	36,49	7,019		
الاجتماعي	أدبي	265	30,24	7,632	-2,107	0,036 دال
	علمي	150	31,93	8,293		
الجسمي	أدبي	265	32,17	10,500	-1,52	0,129 غير دال
	علمي	150	33,80	10,425		
العقلي المعرفي	أدبي	265	40,97	10,173	-1,784	0,075 غير دال
	علمي	150	42,73	8,668		
قلق الامتحان	أدبي	265	139,32	26,925	-2,084	0,038 دال
	علمي	150	144,95	25,467		

من خلال نتائج الجدول رقم (28) و الملحق رقم (24) و بعد قراءة القيمة الاحتمالية لاختبار ليفين لتساوي التباينات للمجموعتين و التي بلغت اكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ و الذي عليه نختار نتائج التباين المتساوي في العمود الأول .

بعد القلق النفسي الانفعالي : إذ بلغت قيمة ت $(-0,724)$ و هي غير دالة و يتضح التقارب بين التخصص حيث بلغ متوسط التخصص الأدبي $(35,95)$ في حين متوسط التخصص العلمي $(36,49)$.

بعد القلق الاجتماعي : إذ بلغت قيمة ت $(-2,107)$ و هي غير دالة و يتضح التقارب بين التخصص حيث بلغ متوسط التخصص الأدبي $(30,24)$ في حين متوسط التخصص العلمي $(31,93)$.

بعد القلق الجسمي : إذ بلغت قيمة ت $(-1,52)$ و هي غير دالة و يتضح التقارب بين التخصص حيث بلغ متوسط التخصص الأدبي $(32,17)$ في حين متوسط التخصص العلمي $(33,80)$.

بعد القلق العقلي المعرفي : إذ بلغت قيمة ت $(-1,784)$ و هي غير دالة و يتضح التقارب بين التخصص حيث بلغ متوسط التخصص الأدبي $(42,73)$ في حين متوسط التخصص العلمي $(42,73)$.

و كل المتوسطات متقاربة بين التخصصين .

أما مقياس قلق الامتحان ككل حيث بلغ متوسط التخصص الأدبي $(139,32)$ في حين بلغ متوسط التخصص العلمي $(144,95)$. في حين بلغت قيمة ت $(-2,084)$ و القيمة الاحتمالية $(0,038)$ و هي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 و عليه نقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين التخصص الأدبي و التخصص العلمي لصالح التخصص العلمي . و في مختلف أبعاد المقياس ، و عليه وعليه نقول أن الفرضية الخامسة تحققت و التي نصت على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي .

2-تفسير و مناقشة النتائج :

توجد فروق في مستوى قلق الامتحان بين متوسطي التخصص العلمي و التخصص الأدبي . و يمكن تفسيره من وجهة نظر الباحثة إلى النظرة الدونية للمجتمع إلى تفضيل التخصصات العلمية على التخصصات الأدبية . كما نجد فتح مستوى التعليم العالي للاختيارات المتنوعة في التخصص العلمي و التي تسمح بمهنة مستقبلية مرموقة و ذات مكانة اجتماعية مقبولة من طرف الأولياء والتلاميذ معا على خلاف التخصص الأدبي وتبقى مجهودات و مرافقة مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي للتلميذ في بناء مشروعه الدراسي و المهني المستقبلي منذ المرحلة المتوسطة محدودة النتائج ، رغم إشراك الأولياء في ذلك لتصحيح رغباتهم وفق قدراتهم و إمكانياتهم الفردية و التي تحقق لهم النجاح و الاستمرارية في الدراسة ، إلا أنه رغبة الأولياء في التخصصات العلمية تسيطر على اختياراتهم و هذا ما نلاحظه في طلبات عملية الطعون .

كما يمكن إرجاع النتيجة إلى عدة اعتبارات أخرى من بينها أن في التخصص الأدبي أغلب موادہ تعتمد على الحفظ و الاسترجاع ، مع وجود ضعف قاعدي في اللغات الأجنبية والتي تعتبر مواد مميزة في شعبي التخصص الأدبي (آداب و فلسفة - لغات أجنبية) ، مع التخوف المسبق لمادة الفلسفة و بناء فكرة صعوبة استيعابها ، و هذه مع غيرها من العوامل تبني نظرة التلميذ السلبية حول التخصص الأدبي فتؤدي إلى النفور منه، وقد خصصت الوزارة الوصية طبقا للقرار 550 (70%) من التلاميذ الناجحين في السنة الرابعة التوجه إلى جذع مشترك علوم و تكنولوجيا ، إلا أن أغلبية التلاميذ و أوليائهم يفضلون التخصص العلمي حتى بدون مؤهلات و لا قدرات معرفية التي تضمن لهم النجاح، و عليه يبقى التوجيه إلى جذع مشترك آداب يضم تلاميذ دون مستوى و هي الفئة غير قابلة للتوجيه و التي تواجه صعوبات دراسية تزداد و تظهر على شكل قلق امتحاني في السنة الثالثة ثانوي ، و يستمر إلى غاية عملية التوجيه الجامعي لمحدودية التخصصات الجامعية الأدبية و نقص فرص التوظيف .

و اتفقت نتيجة بحثنا مع نتائج دراسة غراب(2000) أبو زيتون(1988)،عويضة(1996) ،محمد و العربي(2017) التي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين التخصص العلمي والأدبي لصالح الأدبي . كما اتفقت مع دراسات أخرى من حيث وجود الفروق في مستوى قلق الامتحان و اختلفت في الاتجاه حيث كان لصالح التخصص العلمي كل من دراسة سعادة و آخرون (2001) و دراسة شعيب (1987)" فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيرهم في الشعب الأدبية ، و أن التخصص الدراسي (علمي- أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي" (شعيب ، 1987 ، ص 296) .

و اختلفت نتيجة بحثنا مع ما توصلت إليه دراسة الوحش(1991)، أبو عزت(2008)، الشايب و غربي (2013) و غزال و بن زاهي (2013) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة تعزى لمتغير التخصص. و دراسة محمد بو فاتح (2005) "إذ لا توجد فروق بين التخصصين العلمي الأدبي في الضغط النفسي لأن تلاميذ المجموعتين يعيشون في بيئة أسرية متشابهة في أساليب التربية ، وفي الوضعية الاقتصادية ،وفي المستوى التعليمي و الثقافي أمالها و ألامها واحدة. ولاشك أنهم يتلقون ضغوطا نفسية متشابهة ،كما أنهم يدرسون في مدارس ذات نظام تربوي يتسم بال ضبط" (بو فاتح ، 2005 ، ص249) .

استنتاجات البحث :

من خلال إشكالية البحث وفرضياته، والتي تهدف إلى معرفة علاقة قلق الامتحان و الثقة بالنفس و الدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، و بعد عرض النتائج و تحليلها وتفسيرها و مناقشتها استخلصنا النتائج التي يمكن إيجازها فيما يلي:

أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لعينة دراستنا تعاني من قلق الامتحان مختلف المستويات (منخفض ، معتدل - مرتفع).

و أظهرت نتيجة الفرضية الثانية والتي كانت تهدف إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان و الثقة بالنفس حيث تبين عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان و الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

و نتيجة الفرضية الثالثة كانت تدل على وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان و الدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

أما الفرضية الرابعة فقد كانت تهدف إلى معرفة الفروق بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مقياس قلق الامتحان حيث تبين عدم وجود هذه الفروق .

و في الأخير خلصت الفرضية الخامسة إلى نتيجة بوجود فروق بين متوسطات التخصص العلمي و الأدبي في مستوى قلق الامتحان لصالح التخصص الأدبي .

المقترحات :

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج ، فإنه يمكن الخروج ببعض الاقتراحات العملية ، وذلك من خلال التأكيد على النقاط التالية:

- إعادة النظر في نظام امتحان شهادة البكالوريا من توقيت و مواد ممتحنة .
- بناء البرامج والمناهج الدراسية التي تساعد التلميذ على تنمية ثقته بنفسه و خلق دافعية انجازية عالية .
- توسيع توظيف الأخصائي النفسي و الاجتماعي في كل المراحل التعليمية لمرافقة التلميذ لحل مشاكله و صعوبات تعلمه .

_ مرافقة التلميذ من طرف مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي للقلق من قلقه و توجيهه نحو تقنيات المراجعة الفعالة منذ المرحلة الابتدائية .

- عقد دورات تحسيسية و تكوينية مع الأولياء كجماعة الكلام ،الارشادالجماعي لتزويدهم بأساليب التعامل مع الأبناء في مرحلة التحضير لامتحان شهادة البكالوريا دون ضغوطات .
- تكوين أعضاء الجماعة التربوية من طرف مختصين في علم النفس وعلوم التربية.

المراجع

1- باللغة العربية

أ- القواميس و المناجد :

1. البخاري ، ابو عبد الله .(1998). صحيح البخاري ، الرياض : بيت الافكار الدولية للنشر والتوزيع.
2. الجوزية ، ابن القيم.(2002). موسوعة الأعمال الكاملة ، جامع الآداب ، المنصورة : دار الوفاء .
3. عبد الحميد، هبة محمد.(2008،1429هـ). معجم مصطلحات التربية وعلم النفس،(ط.1)، عمان: دار البداية ناشرون و موزعون .
4. فرج، عبد القادر طه و مصطفى، كامل عبد الفتاح و حسين ،عبد القادر محمد و شاكر، عطية قنديل.(2003).موسوعة علم النفس والتحليل النفسي،(ط.2)، القاهرة : دار غريب.
5. كفاي ، علاء الدين و جابر ، عبد الحميد. (1988). معجم علم النفس والطب النفسي،(ج1) ، القاهرة: دار النهضة العربية.

ب- الكتب

6. أبو جادو، صالح محمد .(2011). علم النفس التطوري الطفولة و المراهقة ،(ط.3)، عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .
7. أبو حطب ، فؤاد .(1980). القدرات العقلية ، (ط.3) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
8. أبو سعد ، مصطفى .(2004). التقدير الذاتي للطفل ،(ط.4) ، الكويت : مركز الراشد.
9. أبو صائمة ،عايدة عبد الله. (1995) .القلق والتحصيل الدراسي (دراسة نقدية لأثر القلق على التحصيل) ، (ط.1) ، الأردن : المركز العربي للخدمات الطلابية.
10. أبو علام ، العادل محمد. (1987). قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية ، الكويت : مؤسسة علي الجراح الصباح .
11. أبو علام ، محمود رجا.(2004).مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية ،(ط.4) ، القاهرة :دار النشر للجامعات.
12. ابراهيم ، عادل.(2005). الثقة بالنفس . (ط.1) ، حلب : شعاع للنشر والتوزيع .
13. إبراهيم ، عبد الستار . (1994). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث ، القاهرة : مجموعة النيل المصرية .
14. الأحمد، ليلي .(2005). ألف باء الحب والجنس، سلسلة ما لا نعلمه لأولادنا، (ط.2)، القاهرة : دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
15. أحمد ، زكريا توفيق.(1986). دراسة قلق الاختبار وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، الكتاب السنوي في علم النفس المنعقد في (26-28)أفريل، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 5
16. ارنولد، كارول. (2010). قوة الثقة بالنفس، مصر، القاهرة : مكتبة الهلال للنشر والتوزيع.
17. أسعد ، نمر. (1994). في سيكولوجيا العدوان ، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
18. الاعسر، صفاء.(1988).برنامج في تنمية دافعية للإنجاز، منشورات مركز البحوث التربوية،جامعة قطر .
19. الاقصري ، يوسف .(2001).الثقة بالنفس ، كيف تقوي ثقتك بنفسك امام الآخرين . القاهرة : دار اللطائف للنشر و التوزيع.
20. انجلر، باربرا .(1991). نظريات الشخصية ، ترجمة: فهد ابن عبد الله ابن دليم ، الطائف: النادي الأدبي.

21. انجلر، باربرا .(1991). **نظريات الشخصية** ، ترجمة: فهد ابن عبد الله ابن دليم ، الطائف: النادي الأدبي.
22. باهي ، مصطفى حسين و شلبي ، أمينة .(2007). **الدافعية- نظريات وتطبيقات-**، القاهرة : مركز الكتاب للنشر.
23. البحيري ، عبد الرقيب احمد. (1984). **اختبار حالة و سمة القلق للكبار**، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
24. بدران ، عمرو حسن. (1990). **كيف تبني ثقتك بنفسك**، القاهرة : مكتبة جزيرة الورد .
25. براند ، فبلي.(2010). **اعرف شخصيتك وثق بنفسك** .ترجمة: مراد، نايف . مراجعة: ليث ،الدرة ، القاهرة.
26. بلال ،محمد إسماعيل .(2005). **السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق** ،(ط.1)، مصر، الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة .
27. بن بوزيد، بويكر.(2009). **اصلاح التربية في الجزائر -رهانات و إنجازات -الجزائر**: دار القصة للنشر.
28. بني يونس، حمد محمود . (2004) . **مبادئ علم النفس الاجتماعي**، القاهرة : دار العلم والثقافة.
29. بني يونس، محمد محمود .(2009). **سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات** ،(ط.2)، عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .
30. توق، محي الدين وآخرون.(2009). **أسس علم النفس التربوي** ، (ط.2) ، الأردن : دار الفكر العربي.
31. جاسم، محمد. (2004) . **علم النفس التربوي و تطبيقاته**، الاردن : مكتبة دار الثقافة.
32. جلجل، نصرة محمد عبد الحميد. (2002). **التعلم المدرسي (بحوث نظرية وتطبيقات تربوية في علم النفس التربوي)** ، القاهرة : مكتبة النهضة العربية.
33. الحافظ ، نوري .(1990). **المراهق** ، (ط. 2)، بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
34. الحافظ ، نوري .(1990). **المراهق** ، (ط. 2)، بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
35. حسن، علي حسن. (1998). **سيكولوجية الإنجاز - الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية-** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
36. حسين، محي الدين.(1988). **دراسات في الدوافع والدافعية**، القاهرة : دار المعارف.
37. الخطيب، هشام - احمد، محمد الزبادي.(2001) . **الصحة النفسية للطفل**، عمان: دار الثقافة.
38. خليفة ، عبد اللطيف محمد.(2000) . **الدافعية للإنجاز** . القاهرة :دار غريب للطباعة والنشر .
39. دافيدوف، لندا .(2000). **الشخصية الدافعية والانفعالات** ،(ط.1)، ترجمة الطواب ،سيد و عمر ،محمود القاهرة : الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
40. الداهري ، صالح حسين. (2005). **أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية** ،(ط.1)، الاردن : دار صفاء للنشر والتوزيع.
41. داينز ، روبين.(2006) . **إدارة القلق** . ترجمة : دار الفاروق ، القاهرة : دار الفاروق.
42. الدوسري ، عبد الرحمن علي. (1430هـ -2010). **كيف نزرع الثقة في أنفسنا وفي من حولنا** ، الرياض : دار الحضارة للنشر والتوزيع .
43. ديماس ، محمد راشد.(1999) . **أسرار التفوق الدراسي** ، (ط.1) ، بيروت : دار ابن حزم.
44. راتب،أسامة كامل .(2000). **علم نفس الرياضة** ،(ط.3)، القاهرة: دار الفكر العربي.
45. راجح ،أحمد عزت .(1995). **أصول علم النفس** ،(ط.1) ،الاسكندرية :.دار المعارف.
46. رايان ، إم جيه.(2005) . **الثقة بنفسك** ، الرياض ، جدة : إصدارات مكتبة جرير .
47. رشاد ، عبد العزیز موسى.(1994). **علم النفس الدافعي**، القاهرة : دار النهضة العربية.
48. رضوان، سامر جميل.(2002) . **الصحة النفسية**،(ط.1) ، الأردن ، عمان : دار المسيرة.

49. الرواجية ، عايدة.(2001). موسوعة العناية بالطفل وتربية الأبناء، عمان :دار أسامة للنشر والتوزيع .
50. الروسان ،فاروق .(2000). تعديل و بناء السلوك الانساني ،(ط.1)،الأردن : دار الفكر .
51. زايد ، نبيل محمد.(2003) . الدافعية و التعلم ،(ط.1) ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية
52. زرهوني ، الطاهر .(1993). التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال ، الجزائر: موقف للنشر.
53. الزغول ،عماد عبد الرحيم .(2007). مبادئ علم النفس التربوي، الإمارات ، العين : دار الكتاب الجامعي.
54. زكري، لورانس بسطا و حجازي ، اعتدال بنت عبد الرحمن. (2012). الغش في الامتحانات أسبابه ، نتائجه ، مقترحات للحد منه ، سلسلة المشكلات في المؤسسات التربوية ، (ج.1)، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث .
55. زهران ، محمد حامد.(2000). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية، القاهرة : عالم الكتب.
56. زهران، حامد. (2002) . التوجيه والإرشاد النفسي ،(ط. 3)، القاهرة : عالم الكتب .
57. زيدندر ،موشي ، ماثيوس ، جبرالد.(2016).القلق ، ترجمة: معتز، سيد عبد الرحمن و الحسين، محمد عبد المنعم ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت : عالم المعرفة .
58. زيدندر ،موشي ، ماثيوس ، جبرالد.(2016).القلق ، ترجمة: معتز، سيد عبد الرحمن و الحسين، محمد عبد المنعم ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت : عالم المعرفة .
59. الزيود ، نادر فهمي.(1998). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، الأردن :دار الفكر العربي للنشر.
60. السامرائي ، نبيهة صالح.(2007). أعراض الأمراض النفسية العصابية مهنيًا و تربويًا ، (ط. 1) ، عمان: دار المناهج .
61. سلطان ،أنور.(2003).السلوك التنظيمي، الاسكندرية : دار الجامعات الجديد .
62. السليمان ،هاني إبراهيم. (2005).الثقة بالنفس : دليلك الى الثقة بالنفس مع الآخرين ،الأردن ، عمان: دار الإسرائء للنشر و التوزيع .
63. سيبرت، سامويل.(1999). قوة الاعتزاز بالنفس،(ط.1)، السعودية : مكتبة جرير .
64. سيد، هند محمد أحمد.(2018).الاضطرابات السلوكية و الانفعالية ، (ط.1)، لبنان:دار الكتاب الجامعي
65. شاذلي ، عبد الحميد محمد.(1999). الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية، الإسكندرية: المكتب العالمي للكمبيوتر و النشر و التوزيع.
66. شاكرا، عبد الحميد .(1995). أساليب التعلم والتفكير وعلاقتها بدافعية الانجاز، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
67. شحاتة، محمد ربيع.(2009). قياس الشخصية ، (ط.4)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
68. شربت،أشرف محمد عبد الغني و حلاوة ، محمد السيد. (2003) . الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق ، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث .
69. شروجر، سيدني (1990) مقياس الثقة بالنفس ، ترجمة وتعريب:عادل ، محمد عبد الله ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
70. الشماع ، نعيمة.(1977). الشخصية النظرية - التقييم -مناهج البحث، دمشق :المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
71. الشوريجي ، عباس و دانيال ،عفاف.(2001). العلوم السلوكية ، (ط.1) ، الجيزة: مكتبة النهضة المصرية .
72. الضامن، منذر عبد الحميد .(2003) . الإرشاد النفسي ، (ط.1) ، الكويت : مكتبة الفلاح .
73. طه، عبد العظيم حسين وسلامة، عبد العظيم حسين.(2006). استراتيجيات الضغوط التربوية والنفسية ،(ط. 1) ، دار الفكر للنشر.
74. عادل، محمد عبد الله .(1997). مقياس الثقة بالنفس، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

75. عبد الخالق، أحمد محمد. (1987). قلق الموت ، (ط.1) ، الكويت: عالم المعرفة .
76. عبد الفتاح ، كاميليا. (1984). مستوى الطموح والشخصية، (ط 2)، القاهرة : دار النهضة العربية.
77. عبد الفتاح، سيد صديق. (2001). حياتك من الفشل إلى النجاح ،مصر ، القاهرة: دار المصرية اللبنانية.
78. عبد الهادي ، نبيل . (2002). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، (ط. 2)، عمان: وائل للنشر والتوزيع.
79. عدس، عبد الرحمن. (1998) . علم النفس التربوي ، عمان: دار الفكر .
80. العديلي ، ناصر محمد . (1995). السلوك الإنساني و التنظيمي ، الرياض: الإدارة العامة للبحوث.
81. عريفيج ، سامي. (2000). مقدمة في علم النفس التربوي، (ط.1)، بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر
82. عسكر، علي. (2000) . ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. القاهرة : دار الكتاب الحديث.
83. عصفور، وصفي عصفور. (1994) . نماذج من الاختبارات والمقاييس، تعيين دراسي (GC.31) عمان ، الأردن: معهد التربية ، الاونروا / اليونسكو.
84. عطوي، جودت عزت. (2015). أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية ، (ط.1) ، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
85. عقيلي ،عمر وصفي . (1988). إدارة الأفراد، حلب: جامعة حلب.
86. العمارة ،محمد حسن. (2002). المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية مظاهرها - أسبابها - علاجها ، (ط. 2)، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
87. العناني ،حنان عبد الحميد. (2000). الصحة النفسية ، الاردن : دار الفكر للطباعة و النشر .
88. عويضة ، كامل محمد . (1996). علم النفس الاجتماعي، (ط.1)، لبنان ، بيروت : دار الكتب العلمية
89. عيد، محمد إبراهيم. (2005) . مقدمة في الإرشاد النفسي، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
90. العيسوي ، عبد الرحمن. (1987). سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر، الكويت: دار الوثائق.
91. غباري، احمد ثائر. (2008). الدافعية النظرية و التطبيق، (ط.1)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة
92. غيث ، سعاد . (2006). الصحة النفسية للطفل ، (ط.1)، عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع .
93. الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (2000). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، (ط.2)، القاهرة : دار الفكر العربي.
94. الفقي، إبراهيم. (2007). قوة التفكير، القاهرة: دار الراهية للنشر والتوزيع.
95. الفقي، إبراهيم. (2010) . قوة الثقة بالنفس . القاهرة، دار الراهية للنشر والتوزيع.
96. القريطي ، عبد المطلب أمين. (1998). الصحة النفسية، (ط.1) ، القاهرة : دار الفكر العربي.
97. القواسمه ، الفرح. (1996). تطوير مقياس الثقة بالنفس ، الأردن : جامعة اليرموك.
98. القوصي، عبد العزيز. (1975) . أسس الصحة النفسية، مصر ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
99. كفاي، علاء الدين والنحال، ماسية وسالم، مهير. (2008). الارتقاء الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة، عمان : دار الفكر للنشر و التوزيع .
100. الكلادة، طاهر محمود. (2008). تنمية وإدارة الموارد البشرية، (ط.1)، الأردن : دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
101. كوفي ،ستيفن . (2005). إدارة الأولويات الأهم أولاً، (ط 2) ، ترجمة : السيد، المتولي حسن ، الرياض : مكتبة جرير .

102. لازاروس ، ريتشارد (1404هـ). الشخصية ، ترجمة : غنيم ، سيد محمد و نجاتي ، محمد عثمان ، (ط.2) ، بيروت : دار الشروق .
103. اللبودي ، منى إبراهيم . (2005). صعوبات القراءة و الكتابة ، (ط.1)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق
104. لجنة الترجمة و الإعداد . (2005). الامتحانات مشكلاتها و طرائق مواجهتها ، (ط.1) ، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.
105. لعويسات ، جمال الدين. (2003). السلوك التنظيم والتطور الإداري، الجزائر : دار هومة.
106. لند نيفيلد، جيل . (2010) . الثقة الفائقة ، الرياض : مكتبة جرير .
107. ماهر ، أحمد. (2003). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات ، (ط.7) ، الاسكندرية : الدار الجامعية للنشر و التوزيع .
108. مجدي ، أحمد محمد عبد الله. (2003). السلوك الاجتماعي وديناميكية محاولة تفسيرية ، دار المعرفة الجامعية.
109. محبوب ، وجيه . (2005). أصول البحث العلمي ومناهجه ، (ط.2)، عمان : دار المناهج للنشر .
110. المختار، وفيق صفوت. (2001). أبنائنا وصحتهم النفسية ، القاهرة : دار العلم والثقافة
111. مرزوقي، عبد الحكيم . (2014). استراتيجية الاستعداد للموسم الدراسي ، سلسلة من قضايا التربية ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر : المركز الوطني للوثائق التربوية .
112. المعاينة ، عبد العزيز و الجيمان ، محمد عبد الله . (2009). مشكلات تربوية معاصرة ، (ط.1) الإصدار الثاني ، عمان : دار الثقافة للنشر و التوزيع .
113. معمريه ، بشير. (2012-2013). سيكولوجية الدافع للانجاز ، الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية ، العدد 30 ، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية .
114. ملحم ، سامي محمد. (2004). علم نفس النمو ، دورة حياة الإنسان، الأردن: دار الفكر .
115. ملحم، سامي محمد. (2001). سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، (ط.1)، عمان : دار المسيرة .
116. منصور، طلعت و قشقوش ، إبراهيم . (1979). دافعية الانجاز و قياسها ، (ط.1)، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
117. منصور، مصطفى . (2017). الضغوط النفسية و المدرسية و استراتيجيات مواجهتها، (ط.1)، الأردن ، عمان : دار اسامة للنشر .
118. موسى ، رشاد عبد العزيز. (1987). سيكولوجية الفروق بين الجنسين ، القاهرة : مؤسسة مختار .
119. ميخائيل ، اسعد يوسف. (1977). الثقة بالنفس ، (ط.1)، لبنان: دار النهضة العربية للنشر و التوزيع
120. الناطور ، فايز. (2011). التحفيز ومهارات تطوير الذات ، عمان: دار أسامه للنشر والتوزيع.
121. نايف، سعاد. (2004). إدارة الموارد البشرية وإدارة الأفراد ، (ط.2)، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.
122. نشواتي، عبد المجيد . (1984). علم النفس التربوي، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع .
123. الهاشمي ، عبد الحميد. (1992). أصول علم النفس العام ، عمان : دار الشروق .
124. هميسة، بدر عبد الحميد . (1431هـ - 2011). فقدان الثقة بالنفس (الاسباب و العلاج) ، القاهرة: المكتبة العربية للطباعة و النشر و التوزيع .
125. يسن، أيمن . (2012). قضايا تربوية معاصرة ، سلسلة طيبة التربوية ، (ط.1)، القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع.

ج - المجلات و الدوريات و الملتقيات :

126. أبو هديوس، ياسرة محمد أيوب، والفرا، معمر ارحيم سليمان .(2010). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية 2011 ، 13(1).
127. الاعسر، صفاء.(1988).برنامج في تنمية دافعية للإنجاز، منشورات مركز البحوث التربوية،جامعة قطر .
128. ايلاس، محمد. (2014). تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي،جسور المعرفة ، المجلد 2 ،العدد 6 ، جامعة الشلف ، 167-183 .
129. باشا ،صلاح عبد السميع .(2000).أثر الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتخصص في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية جامعة المنوفية ، العدد الثالث ، السنة الخامسة عشر، 59-29.
130. الباوي ،علي هاشم جاوش .(2009 - 2010). قياس دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، الكلية التربوية المفتوحة ،واسط ، مجلة واسط للعلوم الإنسانية - العدد 17، سبتمبر 2011، ص 151-186.جامعة العراق .
131. بدر، اسماعيل محمد إبراهيم.(1993). مدى فاعلية فنية التخيل في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، (6) .
132. بن زعموش بوضياف ، نادية - بن عمارة، سميرة. (2014) . الأمراض المزمنة وإدارة ضغوط قلق الامتحان - دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المتمدرسين المصابين بأمراض مزمنة - بولاية ورقلة- دراسات نفسية و تربوية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية عدد 12 جوان 2014 ، ص 97-114.
133. بن فروج، هشام و بوقاتح، محمد.(2015-2016). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الأغواط ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، المجلد 9،العدد 28 125-138.
134. البنا ،إسعاد عبد العظيم محمد.(2006). الاغتراب والقلق لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعهم للإنجاز جامعة المنصورة . المجلة العلمية ، المجلد 12، العدد 2، كلية التربية ، جامعة المنصورة ،256-289 .
135. بني يونس ، محمد محمود.(2003-2004). مدى فاعلية أسلوب الاسترخاء العضلي في خفض مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة النفسية لدى عينة من الطلبة المصابين في الجامعة الأردنية ، دراسات ، العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد 32 ،العدد 3 ، 2005 .
136. جديد، لبنى.(2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، كلية التربية، مجلة جامعة دمشق، سوريا المجلد (26)، ملحق 2010 .
137. الحامد، محمد بن معجب.(1996). قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية .رسالة الخليج العربية مكتب التربية العربي لدول الخليج .العدد الثامن والخمسون .السنة السادسة عشر، 131-164.
138. الحويلة، أمثال هادي هايف و عبد الخالق ،أحمد محمد.(2002).مدى فعالية تمارين الاسترخاء العضلي في تخفيض القلق لدى طالبات الثانوي الكويتيات ،دراسات نفسية 12،العدد 2، ص ص273-294.
139. خليل، نعيمة محمد قنديل (2010). الذكاء الوجداني في علاقته بدافعية الإنجاز المدرسي لدى طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام والأزهري، مجلة علم النفس (84 - 87) يناير - ديسمبر، س23 ، القاهرة :الهيئة المصرية العامة للكتاب.

140. داود، شفيقة .(2015). الثقة بالنفس وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي، دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية . العدد 12، سبتمبر 2015 ، 114- 129 .
141. رزق، محمد عبد السميع. (2004) . فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي في ضوء السعة العقلية ، مجلة كلية التربية ، العدد 56 ، جامعة المنصورة ، مصر .
142. رشاد، عبد العزيز موسى و أبو ناهية، صلاح الدين.(د س). الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
143. رمانة ، عيسى و فقير، تقي الدين.(2014-2015). دور المعاملة الوالدية في تعزيز الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس - دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المدية ، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية ، المجلد 4، العدد 3، 217-234.
144. الريحاني ، سليمان.(1982). اثر الاسترخاء العضلي في خفض قلق الامتحان ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، العدد 2 ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس.
145. زغير، لمياء ياسين.(2006). الثقة بالنفس و علاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لطلبة الجامعة، مجلة البحوث التربوية و النفسية، عدد 12 ،جامعة بغداد.
146. زكريا ، توفيق أحمد. (1989). دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة . مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ،(10) ، 77 - 87.
147. سالم ، هبة الله محمد الحسن .(2012).قلق الاختبار و علاقته بموضع الضبط و الضغوط النفسية و التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية ،مجلة العلوم التربوية ، العدد الثالث ،الجزء 1، يوليو 2012 ، 328-356.
148. سايحي، سليمة .(2012) . قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد السابع جانفي 2012 ، 74-89.
149. سرايه ، الهادي.(2014).الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة ، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية ، العدد 15، جوان 2014. 161- 172.
150. سعادة ، جودت احمد وآخرون. (2004). أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين خلال انتفاضة الأقصى ،مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد 25 ، السنة 13 ، قطر ، 171-201.
151. سلطان ،عويد المشعان .(1999). دافع الإنجاز وعلاقته بالقلق والاكتئاب والثقة بالنفس لدي الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي . حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية ، مجلس النشر ، جامعة الكويت ، الرسالة 139 ، الحولية العشرون.
152. السميري ، نجاح عواد .(2017). الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والاحترق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة ، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 05 ، (ج1)، جوان 2017 ، 178 -204.

153. السنباطي ،السيد مصطفى - علي ،عمر إسماعيل - العقباوي ،أحلام عبد السميع . (2009). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طالب المرحلة الثانوية، دراسات تربوية ونفسية ، العدد (29) مجلة كلية التربية بالزقازيق.
154. السورطي، يزيد عيسى .(1998). السلطوية في التربية العربية المظاهر والأسباب و النتائج ، المجلة التربوية ، المجلد الثاني عشر، العدد 46.
155. شاهين ، محمد عبد الفتاح. (2004) . قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، العدد 3، نيسان 2004.
156. الشايب ، محمد الساسي - غربي ،عبد الناصر (2013) . التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، العدد الحادي عشر ، سنة 2013 ص 269 - 283 .
157. شتوان حاج - بوقصارة منصور.(2017) .علاقة مستوى الطموح بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي ، مجلة التنمية البشرية العدد 08 نوفمبر 2017 ، ص 1-28.
158. شريف، محمد نعيم.(1995). دراسة لمدى الارتباط بين القلق والذاكرة. مجلة دراسات نفسية. المجلد 5. العدد 1.
159. شريك ، ويزة (2016-2017).الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي دراسة ميدانية بولاية البويرة ، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية ، العدد 7، جامعة المسيلة ، ديسمبر 2017 . 167- 187 .
160. شعيب، علي محمود.(1987) . قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة، مجلة دراسات تربوية - القاهرة - المجلد الخامس - العدد التاسع، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد 2، الجزء 8 .
161. شعيب،علي محمود.(1988). قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ،رسالة الخليج العربي،العدد 25، السنة 8، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض،95-118.
162. الصافي، عبد الله بن طه.(2002). الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الامتحان ، ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل و منخفضيه بالصف الأول الثانوي ، مجلة العلوم الاجتماعية، 3 (1).
163. صرداوي، نزيح.(2011).دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. مجلة دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية ، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، العدد 6 ،جوان 2011، 300-345.
164. الصفطي، مصطفى محمد. (1995-1996) . قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد 5 ،العدد الأول.
165. طعيلي ،محمد الطاهر و خميس ،عبد العزيز. (2013-2014) . علاقة مفهوم الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام و التكنولوجي دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة ، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية ، العدد العاشر ، مارس 2013 ، كلية علم النفس ، جامعة ورقلة . 163-176.
166. الطواب، سيد محمود.(1992).قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت، المجلد 20 ، العدد 3 ، ص 149-183.

167. الطيب، محمد عبد الظاهر. (1988). دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 6 ، 11 - 19.
168. عبد الرزاق ، عماد. (2005). إدراك الغياب النفسي للأب و المشكلات السلوكية لدى الأبناء ، المؤتمر السنوي الثاني عشر ، مركز الإرشاد النفسي ، كلية التربية . جامعة عين شمس .
169. عبد الغفار ، محمد عبد القادر . (2010) . قلق الامتحان وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية، دراسة مقارنة. المجلة العلمية ، المجلد 10، العدد 3، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
170. عبد القادر، أشرف أحمد و بدر ، إسماعيل إبراهيم محمد. (2001) . فعالية إستراتيجية دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة ، مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد 14، 1-45
171. عبد المقصود ، هانم علي. (1991) . الأسلوب المعرفي (الاعتماد -الاستقلال) عن المجال الإدراكي و علاقته بالدافعية للإنجاز ، رسالة الخليج العربي ، العدد (39)، السنة (12) ص ص (87-108)
172. عبدوني، عبد الحميد و صياد ، نعيمة. (2013). برنامج إرشادي لتعديل خصائص نمط سلوك (أ) في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلاب البكالوريا ، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية ، العدد العاشر ، مارس 2013.
173. عثمان ، عائد محمد . (2006). درجة القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات ، المركز الفلسطيني للإرشاد .
174. العجمي، مها محمد . (1999). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي ، لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء (الأرقام الأدبية)، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 72 ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ص 15-51.
175. علي ، محمد وغريب ، العربي. (2017 - 2018). قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مجلة التنمية البشرية ، العدد 10 ، مارس 2018 ، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ، جامعة وهران ، 76-94 .
176. علي ، أشرف محمد أحمد . (2016). الثقة بالنفس وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، المجلة العلمية لجامعة الإمام المهدي بالسودان ، العدد (8) ديسمبر 2016 ، 245 - 282
177. العمر ، بدر عمر . (2000). علاقة الدافعية نحو العمل ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لدى الموظفين في دولة الكويت، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد السابع عشر، السنة التاسعة، جامعة قطر .
178. العنزي ، فريح عويد. (1999). الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ، مجلة دراسات نفسية ، 9 (3) ، القاهرة ، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسية المصرية ، 417 - 439.
179. العيسوي، عبد الرحمن. (1995) ، القلق و الامتحانات، مجلة التربية ، العدد (115) ، الامارات
180. غرغوط ، عاتكة. (2015-2016). الثقة بالنفس وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة - جامعة حمه لخضر بالوادي انموذجا ، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية -جامعة الشهيد حمه لخضر -الوادي العدد 15 ، مارس 2016، 84 - 91 .
181. غزال، نعيمة - بن زاهي، منصور . (2014). علاقة قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز . دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة . جامعة قاصدي مرباح ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة ، العدد 16، سبتمبر 2014 ، 399 - 407.
182. الغنام، محرز عبده . (2002). فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي السادس - التربية العلمية وثقافة المجتمع، الإسماعيلية، 28 - 31 يوليو، 399 - 460.

183. قدوري، خليفة و عمروني تارزولت ، حورية.(2015). ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية أسبابها، تناولاتها النظرية، الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة ، العدد 18، مارس 2015، 221-229.
184. القريوتي، إبراهيم - مسعود، وائل.(1999). القلق والتحصيل الد راسي لدى الطلاب المعاقين بصريا ، مجلة شؤون اجتماعية ، جمعية الاجتماعيين بالكويت ، العدد 62 ، السنة السادسة.
185. كاظم ، ولي آغا.(1988) . القلق والتحصيل الدراسي(دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة) ، مجلة جامعة دمشق للعلوم والإنسانية ، الجزء 1 ، المجلد 4 ، العدد 14 .
186. كامل ، مصطفى محمد و الصافي ، عبد الله طه . (1995) . تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة جامعة الرياض الملك سعود، 7 ، 275 - 312
187. الكبسي ، عامر ببنية - الجعفري ، ماهر . (1989). اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالجنس والاختصاص ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد 1 .
188. كردي ، عبد الله سميرة.(2003). المسؤولية الاجتماعية و علاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف ، مجلة علم النفس ، العدد 65 و 66 .
189. الكريديس ، ريم بنت سالم علي .(1988). قائمة قلق الاختبار لدي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية - رسالة الخليج العربي - العدد الخامس والعشرون السنة الثامنة 1988 ص 95- 118
190. كفاي، علاء الدين، وفاء صلاح الدين و أحمد عمر سليمان روبي . (1990) . بناء مقياس القلق الرياضي، مجلة حولية كلية لتربية، جامعة قطر، العدد 7 ، ص ص 635- 573
191. المخزومي، أمل.(2001). التنشئة الاجتماعية و الثقة بالنفس ، مجلة المنهل ، المجلد (63) ، عدد (578)، 122-125.
192. مخيمر ، هشام محمد إبراهيم و عمر ، عمرو رفعت.(1999) . فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الموت لدى المسنين المكفوفين والمبصرين ، المؤتمر الدولي للمسنين ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، (ماي 1999) ، ص ص 67- 130 .
193. مراد، صلاح - عبد الخالق، أحمد.(2000). الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات ، الشخصية في دراسة تنبؤية، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، 11(4) ، 103- 122.
194. مرسى، كمال إبراهيم .(1982) . علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية في الكويت، دراسات مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد 4 ، ص 159-176.
195. المزوغي، ابتسام سالم .(2011 - 2012). الفروق في الذكاء و قلق الامتحان الطلبة مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من ابريل الليبية، المجلة العربية لتطوير التفوق ، المجلد الثاني ، العدد (2) ، 83-111 ، جامعة ليبيا.
196. معمريه ، بشير(2012-2013). سيكولوجية الدافع للإنجاز ، الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية ، العدد 30 ، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية .
197. مغاوري ، مرزوق.(1991). الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار ، مجلة التربية المعاصرة ، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة ، العدد 19 ، السنة الثامنة.
198. النابلسي ، نظام السبع .(1993). مقياس دافعية الإنجاز، مقدمة نظرية وخصائص سيكومترية على عينة فلسطينية ،

199. النور ، أحمد يعقوب (2014-2015) . التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس و مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة دراسات عربية في التربية و علم النفس ،العدد 25، رابطة التربويين العرب، جويلية 2016 . 470-453 .
200. النبال ، مايسه و عبد الخالق ، أحمد. (1992) . دراسة لدافعية الإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية،السنة الاولى ،جامعة قطر .
201. الهواري ، ماهر محمود و الشناوي محمد محروس.(1987). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات(قلق الاختبارات) معايير ودراسات ارتباطية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 22، السنة7، الرياض : مكتبة التربية العربي لدول الخليج .
202. الويس ، زيد عدنان. (2005) . إرادة الذات والخطوات العشر لتحقيق الأهداف ، مجلة المعالي، العدد 3، جامعة الموصل .

د - رسائل علمية :

203. أبو زيتون ، موسى.(1988). العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة مدارس محافظة أربد، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، أربد.
204. أبو شمالة ، أنيس.(2002). أساليب الرعاية في مؤسسات رعاية الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة ، الجامعة الإسلامية.
205. أبو عذب ، إبراهيم .(2008) . فاعلية برنامج مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، قسم علم النفس ، الجامعة الإسلامية ، غزة فلسطين.
206. أدم ، سامية فتح الرحمن .(2015). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة السودانية في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية بمدينة ود مدني، رسالة ماجستير غير منشورة السودان ،جامعة الجزيرة ، كلية التربية - حنتوب، قسم علم النفس التطبيقي.
207. أزروق ، فاطمة الزهراء.(1997). الكفالة النفسية للمصابين بالداء السكري استراتيجيات المقاومة الفعالة لتحقيق التوافق الاجتماعي ، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي ، جامعة الجزائر2.
208. إسماعيل ، صالح عبد الرحمن.(1994) . قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .
209. باقر، ال يحيي معين. (1989).قياس قلق الامتحانات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.
210. البدراني، جمال سالم.(1986) . بناء مقياس الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد.
211. بشاي ، شنودة حسب الله.(1983). العلاقة بين الاتجاهات الوالديه كما يدركها الابناء المراهقون و مستوى القلق لديهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة سوهاج مصر.
212. بلحاج، فروجة. (2010-2011). التوافق النفسي الاجتماعي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي ، دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو و بومرداس، مذكرة الماجستير في علم النفس المدرسي ، جامعة تيزي وزو.
213. بن دومة، زبيدة .(2011).أهمية مفهوم الذات في تحقيق التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس وعلاقته بالسلوك العدواني، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر 2 .

214. بن شليقة ، اممر.(2011). دراسة مستويات شدة الضغط النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، شهادة ماستر غير منشورة ، جامعة البويرة.
215. بو فاتح ، محمد .(2005).الضغط النفسي و علاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ورقلة .
216. بوجطو، فاطمة الزهراء.(2008) .أثر بعض السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية علم النفس ، الجزائر2.
217. بودر،عقيلة .(2010).السلوك العدواني للأستاذ وعلاقته بالتوافق الدراسي لتلاميذ الجذوع المشتركة، رسالة ماجستير غير منشورة ،في علم النفس المدرسي، المركز الجامعي بالوادي.
218. الجبوري ، سناء لطيف حسون .(2006). قلق الامتحان وعلاقته بالمهارات ما بعد المعرفية لدى طلبة ثانويات المتميزين ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
219. جعفر، صباح.(2015-2016).أنماط التنشئة الأسرية و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة ، أطروحة دكتورة غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة .
220. الجميلي، خالد أحمد جاسم حنّدة .(2008).إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت العراق.
221. الجوّاري ، غزوان ركان .(2001). اثر استخدام إستراتيجيتي من التعلم التعاوني في مادة الرياضيات على التحصيل و الثقة لطلبة الثاني متوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل.
222. الحارثي ، حسن أحمد عوض .(2014-2015) . الخدمات الإرشادية و علاقتها بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة أم القرى ،المملكة العربية السعودية
223. الحجّي ،أسامة إبراهيم .(1996). تنمية دافع الإنجاز: دراسة تجريبية على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
224. حداد، نسيم.(2001). علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا. مذكرة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر .
225. الحميضان ، نوال عبد الرحيم عيسى (1998). دافعية الانجاز الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الاحساء ، جامعة الملك فيصل الأول ، كلية التربية.
226. خطار، زهية.(2001) . التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر2.
227. خويلد ،أسماء .(2005-2006). دافعية الإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر - دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة ورقلة - رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ورقلة.
228. الخيري، حسن حسين عطاس .(2008). الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كمية التربية ،جامعة أ القرى، المملكة العربية السعودية.
229. دمرجيان، جاكين هوسب.(1989). أثر ترتيب الفقرات والحنكة في الإجابة وقلق الامتحان على الأداء على الاختبار، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.
230. دوكم ،أنيسة عبده مجاهد.(1996) . أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة.

231. الركابي، نضال عبد الحسن. (2000). مستوى الطموح وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية بالجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير غير منشورة .
232. زغبنة، عمار . (2005). التوجيه المدرسي والجامعي والتحصيل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في العلوم غير منشورة ، جامعة منتوري قسنطينة.
233. الزهراني، زايد بن هندي أحمد. (1417هـ / 1996). دراسة مقارنة لكل من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب المكفوفين في معاهد النور الثانوية وأقرانهم المبصرين في مدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، السعودية .
234. سالم، رفقه خليف سليم. (2000 - 2001). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المستنصرية.
235. سايجي، سليمة . (2001 - 2002). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ورقلة.
236. سباعنه ، شوكت سليمان شريده. (1999). الثقة بالنفس والنمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية نابلس ، فلسطين .
237. السقاف ، منال محمد. (2008). الثقة بالنفس و انفعال الغضب لدى عينة من طلاب طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجده وجامعة أم القرى بمكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، السعودية.
238. سيد ، نوال . (2008-2009). الضغط النفسي و تأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية :قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا.
239. شُرَاب ، عبد الله راغب. (2013). فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه غير منشورة ، الفلسفة في التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
240. الشرنوبى ،نادية السيد. (1988). دراسة مقارنة لدافع الإنجاز وعلاقته بالتوافق النفسي وبعض عوامل الشخصية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات الإنسانية للبنات ، جامعة الأزهر ، القاهرة.
241. الشلاش ،عمر بن سليمان بن شلاش. (2017). أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة شقراء ، المملكة العربية السعودية.
242. الشهري، عبد الله محمد . (2004). قيم العمل ودافعية الإنجاز والانتماء لدى عمال مصنع كسوة الكعبة المشرفة بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
243. الشهري، عبد العزيز بن غرسان. (1435هـ، 2014). الدافعية للإنجاز وارتباطها بالتحصيل الدراسي ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الاداب ، قسم الدراسات الاجتماعية ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية .
244. شواشرة، عاطف حسن. (2004). اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد - الأردن
245. شواشرة، عاطف حسن. (2007). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي ، كلية الدراسات التربوية ،رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة العربية المفتوحة ، فرع الأردن.

246. الشيخ ، دعد. (2002). الإنجاز وعلاقته بالتكيف الشخصي والمهني لدى عضو هيئة التدريس في جامعتي دمشق وتشرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم الصحة النفسية والتربية التجريبية دمشق.
247. صالحى هناء. (2015). علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة المقيمين بجامعة ورقلة ، شهادة ماستر غير منشورة ، جامعة ورقلة.
248. الصباغ ، روضة محي الدين مصطفى. (1997). بناء مقياس قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، جامعة الموصل ، كلية التربية رسالة ماجستير غير منشورة.
249. صحرأوي، وافية . (2002). قيم العمل و الدافعية للإنجاز لدى إدارات المؤسسات الجزائرية ، مذكرة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر 2.
250. الضريبي ،عبدالله محمد . (2013-2014). دافعية الانجاز - قلق الاختبار - التحصيل الدراسي - طلبة المرحلة الأساسية، رسالة، ماجستير غير منشورة كلية التربية والعلوم -جامعة البيضاء الجمهورية اليمنية مجلة تنمية الموارد البشرية ،المجلد 6، العدد1، 71-108.
251. عبد ربه ، إيمان فضل . (2008). العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظتي درعا والسويداء (دراسة ميدانية) ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، قسم التربية الخاصة ، جامعة دمشق.
252. العتري ، عواد بن صغير . (1433هـ-2012). فعالية برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى الأيتام بالمرحلة المتوسطة ، مشروع بحثي ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة .
253. عثمان، سعد. (2010). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونة الإيجابية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الشباب، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر .
254. العرفاوي ، ذهبية. (2008-2009). أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، مذكرة الماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا .
255. علوان ، علا حسين. (2009) . الثقة بالنفس لدى أطفال الرياض و علاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد .
256. العنزي ، سعود بن شايش. (2003) . الثقة بالنفس ودافع الإجاز .لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين .في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر ، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص (نمو) ، جامعة أم القرى مكة المكرمة، كلية التربية، قسم علم النفس.
257. الغامدي ، صالح بن يحي الجار الله. (2009). اضطراب الكلام و علاقتها بالثقة بالنفس و تقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ، رسالة دكتوراه غير منشورة، تخصص إرشاد النفسي ،جامعة أم القرى السعودية
258. الفرحي ، سالم محمد . (2004). الثقة بالنفس و حب الاستطلاع و دافعية الابتكار لدى عينة من طلاب و طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة دكتوراه غير منشورة، في علم النفس تخصص إرشاد نفسي ، جامعة أم القرى السعودية.
259. قوراري ، حنان . (2013-2014). الضغط المهني وعلاقته بدافعية الانجاز لدى أطباء الصحة العمومية ، رسالة ماجستير غير منشورة. تخصص علم النفس الاجتماعي ، جامعة بسكرة .

260. كياس، محمد. (2016-2017). دافعية الإنجاز وعلاقتها بقلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا سعيدة ، مذكرة الماستر غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، قسم علم النفس، جامعة سعيدة .
261. لاحق عبد الله الحق.(2004). الثقة بالنفس و علاقتها ببعض السمات المزاجية لدى عينة من الجانحين و غير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
262. لاحق، عبد الله لاحق.(2005). الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض السمات المزاجية لدى عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى
263. لونس ، حدة.(2012-2013).علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس-دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ،رسالة ماستر غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة البويرة.
264. مركون ، هبة.(2004).التوافق النفسي وعلاقته باستثارة دافع الانجاز لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر.
265. مفاق، كمال.(2007).علاقة التحفيز بدافعية الإنجاز عند لعبي القسم الوطني الأول لكرة القدم الجزائرية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر 2.
266. النابلسي، نظام سبع.(1986). مكونات دافعية الإنجاز وعلاقتها بأسلوب حل المشكلات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا. مصر.
267. نقايس كوثر.(2017-2018). مستوى الضغط النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بثانوية الشيخ أحمد توفيق المدني بورقلة، مذكرة ماستر أكاديمي، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم النفس و علوم التربية ، جامعة ورقلة .
268. الوحش ،عبد العزيز ميهوب .(1991). أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الثانوي في الجمهورية اليمنية ، مذكرة ماجستير غير منشورة ،جامعة الزقازيق ، كلية التربية .
269. الوشلي ، و داد بنت أحمد محمد ناصر . (2007). الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً و العاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، مذكرة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، السعودية .

هـ - النصوص القانونية :

270. قرار وزاري رقم 25 مؤرخ في 02 أكتوبر 2007 . يحدد كفايات تنظيم امتحان بكالوريا التعليم الثانوي.
271. قرار 246 مؤرخ في 28 جوان 2015 يعدل القرار 2007/25 المتضمن كفايات تنظيم امتحان بكالوريا التعليم الثانوي.
272. وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية .(2008). رقم 512، جانفي /فيفري 2008 ، الجزائر : المديرية الفرعية للتوثيق التربوي ، مكتب النشر .
273. وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية .(2015). رقم 580، حوان /جويلية /اوت 2015، الجزائر : المديرية الفرعية للتوثيق التربوي ، مكتب النشر .

2- المراجع باللغة الأجنبية :

274. Acres, D.(1995).**How to Pass Exams Without Anxiety**, Fourth Edition, How to Books, the Cromwith with press, Broughthon Gifford.
275. Atkinson, R.C. & Shffrin, R.M. (1968). **Human Memory. A proposed system and its control processes**, in : K.W. SPENCE (Ed). *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, Vol. 2, pp. 89–195 (New York, Academic Press).
276. Baggerly, Jennifer, and Max Parker.(2005).**Child–Centered Group Play Therapy with African American Boys at theElementary School Level** , Journal of counseling and development. 83(4).387–396.
277. Beaucage, Béatrice .(1997). **L’anxiété de performance ou la réussite à tout prix**, Vies à Vies ; Bulletin du Service d’orientation et de consultation psychologique Volume 10, numéro 2 – Octobre 1997 ; Service de polycopie de l’Université de Montréal.
278. Ben Bouzid, Boubakir . (2009). **Réforme de l’éducation en Algérie – enjeux et réalisations** – Algérie: Editions Dar Al Kasbah.
279. Bloch . H.et autres .(1993) .**rand dictionnaire de psychologie** .Larousse ,Paris.
280. Blomgran, N.(2006).**Intensive Stuttering Modification Therapy: A Multidimensional Assessment of Treatment Outcomes**, Journal of Speech, Language and Hearing Research, Vol.(49), PP1420–1422.
281. Carter, R., Williams, & Silverman, W. K. (2008). **Cognitive and emotional facets of test anxiety in African American school children**. Cognition and Emotion, 22(3), 539–551.
282. Cassady, J. C. (2004), **The stability of undergraduate students cognitive test anxiety levels**, Practical assessment research & Evaluation, 7(20).
283. Chiffre ,Jean – Dominique et Teboul, Jacques (1990). **La motivation et ses nouveaux outils**, 2e édition , paris: entreprise moderne d’édition.
284. Chiffre, Jean–Dominique & Teboul, Jacques .(1996). **La motivation et ses nouveaux outils, Des clés pour dynamiser une équipe** , (4^{eme} éd), Collection Formation permanente .
285. Driscoll, Richard. (2007) .**Westside Test Anxiety Scale Validation**. ERIC.
286. DuBrin,Andrew J.(1994) .**Applying psychology: individual and organizational effectiveness**, 6th ed. Upper Saddle River, N.J. : Pearson,Merrill Prentice Hall.

- 287.** ELLen,I, (2006) . **Inving Confidence in School:invitation as a Critical Source Of the Academic Self –Efficacy Beliefs Of Entering School Students**,Journal Of Invitational Therapy and Practice, Vol.(12) ,7–16 .
- 288.** Ellis, A.(2003). **Self– Confidence and Rational Emotive Behaviour Therapy**.Journal Of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 17 (3), 225–240.
- 289.** EMBSE,N. BARTERIAN,B, SEGOOL,N.(2013). **Test anxiety interventions for children and adolescents : A Systematique review of treatment studies from 2000–2010**, Psychology in the Schools, , 2013,–15. Wiley Periodicals, Inc .
- 290.** Emmons, S., & Thomas, A.(2007). **Power Performance For Singers: Transcending the Barriers**, Oxford Univ. Press, Briton.
- 291.** Ender, S.C .(1985) .**The impact of peer helper training program on the maturity and maturity and self–confidence of under graduate students**, Dissertation Abstracts International. Vol. 42. No. 10, April, (p4298– 4299).
- 292.** Feertchak ,Hélène .(1995).**Les motivations et les valeurs en psychosociologie** , paris : armond colin .
- 293.** Guilford, J. P.(1959). **Personality**, McGraw– Hill company, New York, U.S.A.
- 294.** Hazhira, Qudsyia & Meiliza, Irma Putrib .(2016) .**Self–efficacy and anxiety of National Examination among high school students**, Procedia – Social and Behavioral Sciences 217(2016) 268 – 275.
- 295.** Hembree, R. (1988). **Correlates, causes, effects, and treatment of test. anxiety. Learning and Individual Differences** ,Volume 10, Issue 1, 1998, P 51–69.
- 296.** Hewstone,M,(1989).**Causal Altribution From Cognitives Process To Collectives Beliefs** .Oxford :Basil Blackwell Inc.
- 297.** Hill, A. (2006). **Reducing test anxiety**, state broad for educator certification ,Texas Education agency.
- 298.** Hodges, Finnegan. (1996).**Adolescent anxiety and distress and coping a study of senior school student and higher school** ,certificate examination stress.Dissertation Abstracts international, 57,(A),114.250
- 299.** Horn , J. & Dollinger, S. (1989) . **Effects of test anxiety tests and and sleep on children's performance** ; Journal of School Psychology ;Volume 27, Issue 4, Winter 1989, Pages 373–382
- 300.** Huffman, J. (1994). **Mescal Relation in: R.J. Cosine (Ed) Encyclopedia of Psychology**, New York: Wiley, (2) 446 .
- 301.** Janice, W. E. (1996), **Gender– related worry and emotionality test anxiety for high**

- achieving students**, Psychology in the school, 33 (2), pp 156–162.
- 302.** Joseph ,J.(1994). **Influence of motivation and gender on secondaryschool students' academic performance in Nigeria**. Journal of Social Psychology ,134(5) ,695–711.
- 303.** Ju hyun, Lee.(1999).**Test Anxiety and Working Memory**, Journal of Experimental Education, Vol: 67, N° 3, 141–156.
- 304.** Kaminski, P, & Turnock, P, & Rosen, L., & Laster, S. (2006). **Predictors of Academic Success among College students with Attention Disorders**. Journal of College Counseling, 9(1), 60–74.
- 305.** Kendall, P, & Southam–Gerow, M. (2000). **Cognitive behavior Therapy with youth: Advances, challenges, and future directions**. Clinical Psychology and Psychotherapy, 7(1): 343–366.
- 306.** Kirkpatrick, s and Locke,E(1991). **leadership: Dotraits matter**, Academy of management executive, (5).48–60 Abstract vol,42.
- 307.** Kukla, A. & Scher, H. (1986).**Varieties Of Achievement Motivation**. Psychological Review,93(3) ,378–380.
- 308.** Liebert, Robert M & Morris, Larry W .(2005).**Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety** , A distinction and Some Initial Data.Psychological Reports. , vol 20, 975–978.
- 309.** Lieury, Alain & Fenouillet, Fabien (2006) **Motivation et réussite scolaire**, 2ème édition, Paris: Dunod.
- 310.** Loringuer,Christian .(2005).**L'estime de soi et l'école Animation & Education** , Verena Jendoubi, psychologue ,Genève : recherche en éducation .
- 311.** Martina , Julie . (2008). **Motivation et confiance en soi : les clés de la réussite ?** Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, Bruxelles.
- 312.** Maurice Mazalto.(2012) .**une école pour réussir : L'effet établissement** ,paris : Editions L'Harmattan.
- 313.** Mealey, Donna L. & Host , Timothy R. (1992).**Coping with Test Anxiety**, Journal College Teaching. Vol 40. Issue: 4. 147.
- 314.** Mitchell, J. V., Jr. (1961). An **analysis of the factorial dimensions of the achievement motivation construct**. Journal of Educational Psychology, 52(4), 179–187.
- 315.** Mowbray ,Tony.(2012).**Working Memory, Test Anxiety and Effective Interventions** , A Review , interventions, educational psychology , Australia Volume 29 , Issue 2 , 141–156 .
- 316.** Nicholls, J& Miller Arden. (1983).**The Differentiation Of The Concepts Of Difficulty And Ability** .Child Development, 54,951–959

317. Pajares, F., (2002) . **Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning**, Theory Into Practice, 41, 116–225.
318. Pasveer, K. (1997). **Validating a measure of Self-Trust: the Role Of Attachment Processes**, the international Network on Personal, Relationship, Oxford Britain published. London, Routledge perceptive, New York. basic book.
319. Petri , Herbert L et Govern, John M. (2004). **motivation .theory research and application**(5th. ed). Belmont, CA: Wadsworth/Thomas Learning. pp 282–373.
320. Saap, M.(1996) . **Three treatments for reducing the worry and emotionality components of test anxiety with undergraduate and graduate college students**, Journal of college students development, 37 (1) , 79–87.
321. Spielberger C. D.(1980).**Test anxiety inventory, Preliminar Professional manual**, Consulting Psychologist Press. 28.
322. Srivastava & Al .(1980). **Examination anxiety and academic achievement as a function in socio-economy** , Status psychological studies , 25 (2), 108–112.
323. Sunderland, I. (2004).**speech, language and audio logy ser services in pubic schools** , intervention in school and clinc, 39(4), 209–217.
324. Vianin , Pierre.(2006) .**La motivation scolaire comment susciter le désir d'apprendre** . Bruxelles De Boeck copyright.
325. Viau, Rolland. (1994) . **La motivation en contexte scolaire**, QUEBEC, Canada, éditions du renouveau pédagogique.
326. Viau, Rolland. (1995) . **L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire** , Volume 2, numéro 2, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 375–398.
327. Weiner, B & Others.(1972).**Causal Ascription's And Achievement Behavior :A Conceptual Analysis Of Effort And Reanalysis Of Control**. Journal Of Personality And Psychology, 21(2) , 239–248.
328. Werner Iff . (1962) . **La Motivation a l'avancement professionne** , Centre National de Recherche Scientifique , Presses Universitaire de France , Paris.
329. Wilkinson , Grec.(1999).guide de médecine familiale (stress), paris : éd Marabout.
330. Willing & Al.(1983). **Socio-cultural and educational correlates of success failure attributions and evaluation anxiety in school setting for black hispanic and anglo children**, American educational research journal, 20 (3) pp 385–410.
331. Wittmaier , B .C. (1972) : **Test anxiety and study habits** , journal of educational research , 65 (8) , pp 352–354 .

332. Zinta, R. L. (2008). Effectiveness of guided mastery treatment for reducing test anxiety among self-efficacious students. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34.

ملاحق

ملاحق

1- جداول دراسة الثبات و الصدق للمقاييس في

الدراسة الاستطلاعية ب spss .

2- جداول تحليل نتائج الدراسة الأساسية

ب spss .

3- نسخة من المقاييس المستخدمة .

أولا : ملاحق الدراسة الاستطلاعية
1- مقياس قلق الامتحان : 1- الصدق :
1-1- الاتساق الداخلي

Corrélations															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	النفسي	قلق الامتحان
أشعر بالملل والانعاج الشديد أثناء الاختبارات	Corrélation de Pearson	1	,154	,302**	,167	,040	,214*	,205*	,095	-,041	,488**	,076	,066	,411**	,443**
	Sig. (bilatérale)		,127	,002	,097	,690	,032	,041	,349	,687	,000	,452	,512	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أشعر بالارتباك عندما يقترب موعد الاختبار	Corrélation de Pearson	,154	1	,583**	,202*	,072	,659**	,260**	,232*	,250*	-,001	,247*	,334**	,603**	,537**
	Sig. (bilatérale)	,127		,000	,043	,476	,000	,009	,020	,012	,995	,013	,001	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أفقد السيطرة في التحكم بانفعالاتي وقت الاختبارات	Corrélation de Pearson	,302**	,583**	1	,456**	,177	,649**	,480**	,486**	,382**	,386**	,286**	,092	,810**	,695**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000		,000	,078	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,362	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أثور لأتفه الأسباب وقت الاختبارات	Corrélation de Pearson	,167	,202*	,456**	1	,271**	,227*	,390**	,473**	,375**	,471**	,236*	,074	,683**	,491**
	Sig. (bilatérale)	,097	,043	,000		,006	,023	,000	,000	,000	,000	,018	,467	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أفضل عدم ممارسة بعض الأنشطة الاعتيادية وقت الاختبارات	Corrélation de Pearson	,040	,072	,177	,271**	1	,303**	,093	,145	-,055	,066	,206*	,023	,347**	,226*
	Sig. (bilatérale)	,690	,476	,078	,006		,002	,359	,149	,585	,514	,039	,823	,000	,024
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أعاني من التوتر الشديد أثناء فترة الاختبارات	Corrélation de Pearson	,214*	,659**	,649**	,227*	,303**	1	,368**	,271**	,108	,230*	,443**	,253*	,710**	,541**
	Sig. (bilatérale)	,032	,000	,000	,023	,002		,000	,006	,285	,022	,000	,011	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أشعر أن أدائي سوف يكون سيئا في الاختبار	Corrélation de Pearson	,205*	,260**	,480**	,390**	,093	,368**	1	,483**	,160	,273**	,129	,113	,601**	,418**
	Sig. (bilatérale)	,041	,009	,000	,000	,359	,000		,000	,113	,006	,199	,261	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الاختبارات	Corrélation de Pearson	,095	,232*	,486**	,473**	,145	,271**	,483**	1	,461**	,250*	,058	,141	,636**	,475**
	Sig. (bilatérale)	,349	,020	,000	,000	,149	,006	,000		,000	,012	,567	,161	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أفكر في النتائج المترتبة علي رسوبي بالاختبارات	Corrélation de Pearson	-,041	,250*	,382**	,375**	-,055	,108	,160	,461**	1	-,010	-,146	,143	,420**	,288**
	Sig. (bilatérale)	,687	,012	,000	,000	,585	,285	,113	,000		,919	,146	,155	,000	,004
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أشعر بالغضب الشديد أثناء أدائي للامتحانات	Corrélation de Pearson	,488**	-,001	,386**	,471**	,066	,230*	,273**	,250*	-,010	1	,299**	-,156	,512**	,434**
	Sig. (bilatérale)	,000	,995	,000	,000	,514	,022	,006	,012	,919		,002	,120	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أشعر بسوء أدائي بالاختبارات رغم دراستي الجيدة له	Corrélation de Pearson	,076	,247*	,286**	,236*	,206*	,443**	,129	,058	-,146	,299**	1	,289**	,461**	,498**
	Sig. (bilatérale)	,452	,013	,004	,018	,039	,000	,199	,567	,146	,002		,004	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
يبتأبني الشك في قدرتي علي الإجابة عن بعض أسئلة الاختبار	Corrélation de Pearson	,066	,334**	,092	,074	,023	,253*	,113	,141	,143	-,156	,289**	1	,353**	,303**
	Sig. (bilatérale)	,512	,001	,362	,467	,823	,011	,261	,161	,155	,120	,004		,000	,002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
النفسي	Corrélation de Pearson	,411**	,603**	,810**	,683**	,347**	,710**	,601**	,636**	,420**	,512**	,461**	,353**	1	,813**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
قلق_ الامتحان	Corrélation de Pearson	,443**	,537**	,695**	,491**	,226*	,541**	,418**	,475**	,288**	,434**	,498**	,303**	,813**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,024	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,002	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	الاجتماعي	قلق_ الامتحان
أجد صعوبة في التوفيق بين متطلبات الأهل و تحقيق رغباتي في الدراسة	Corrélation de Pearson	1	,533**	,206*	,018	,152	,221*	,223*	,423**	,502**	,331**	,165	-,044	,575**	,375**
	Sig. (bilatérale)		,000	,040	,860	,132	,027	,025	,000	,000	,001	,101	,661	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أشعر بالضيق و العجز عند محاولتي تنفيذ ما يريده	Corrélation de Pearson	,533**	1	,411**	,206*	-,077	,508**	,089	,333**	,390**	,503**	,168	,128	,648**	,467**

الأهل	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,040	,445	,000	,379	,001	,000	,000	,094	,204	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين وقت الاختبارات	Corrélation de Pearson	,206*	,411**	1	,541**	,327**	,625**	,375**	,003	,166	,445**	,484**	,224*	,754**	,667**
	Sig. (bilatérale)	,040	,000		,000	,001	,000	,000	,973	,098	,000	,000	,025	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أرفض مقابلة الزائرين أثناء فترة الاختبارات	Corrélation de Pearson	,018	,206*	,541**	1	,298**	,559**	,352**	-,206*	,063	,147	,260**	,351**	,568**	,519**
	Sig. (bilatérale)	,860	,040	,000		,003	,000	,000	,040	,535	,144	,009	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أحب الجلوس بمفردي أثناء فترة الاختبارات	Corrélation de Pearson	,152	-,077	,327**	,298**	1	,066	,495**	-,062	,083	,240*	,232*	-,094	,421**	,470**
	Sig. (bilatérale)	,132	,445	,001	,003		,513	,000	,537	,412	,016	,020	,354	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أشعر بفقر في علاقاتي الشخصية مع الزملاء أثناء فترة الاختبارات	Corrélation de Pearson	,221*	,508**	,625**	,559**	,066	1	,087	,009	,200*	,286**	,473**	,465**	,698**	,614**
	Sig. (bilatérale)	,027	,000	,000	,000	,513		,387	,929	,046	,004	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أفضل عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية أثناء الاختبارات	Corrélation de Pearson	,223*	,089	,375**	,352**	,495**	,087	1	-,128	,106	,098	,224*	-,149	,450**	,508**
	Sig. (bilatérale)	,025	,379	,000	,000	,000	,387		,203	,293	,330	,025	,140	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أفتقد للجو الأسري المناسب والمشجع علي للدراسة والذاكرة	Corrélation de Pearson	,423**	,333**	,003	-,206*	-,062	,009	-,128	1	,281**	,177	-,029	-,041	,255*	,165*
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,973	,040	,537	,929	,203		,005	,078	,777	,689	,011	,520
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أشعر بالضيق الشديد للإحاح المستمر من الوالدين على الذاكرة	Corrélation de Pearson	,502**	,390**	,166	,063	,083	,200*	,106	,281**	1	,452**	,092	,128	,531**	,318**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,098	,535	,412	,046	,293	,005		,000	,361	,204	,000	,001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أشعر بالضيق الشديد نتيجة الاهتمام الزائد بي من	Corrélation de Pearson	,331**	,503**	,445**	,147	,240*	,286**	,098	,177	,452**	1	,308**	,141	,641**	,501**

والدين أثناء الاختبارات	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,144	,016	,004	,330	,078	,000		,002	,161	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أثر على أصدقائي لأنفه الأسباب مع قرب الاختبارات	Corrélation de Pearson	,165	,168	,484**	,260**	,232*	,473**	,224*	-,029	,092	,308**	1	,173	,554**	,496**
	Sig. (bilatérale)	,101	,094	,000	,009	,020	,000	,025	,777	,361	,002		,085	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
اقطع علاقتي بزملائي أثناء الاختبارات	Corrélation de Pearson	-,044	,128	,224*	,351**	-,094	,465**	-,149	-,041	,128	,141	,173	1	,338**	,280**
	Sig. (bilatérale)	,661	,204	,025	,000	,354	,000	,140	,689	,204	,161	,085		,001	,005
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,575**	,648**	,754**	,568**	,421**	,698**	,450**	,255*	,531**	,641**	,554**	,338**	1	,825**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,011	,000	,000	,000	,001		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
قلق_ الامتحان	Corrélation de Pearson	,375**	,467**	,667**	,519**	,470**	,614**	,508**	,165*	,318**	,501**	,496**	,280**	,825**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,520	,001	,000	,000	,005	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	الجسمي	الامتحان_قلق
النوم في الراحة بعدم أشعر الاختبارات قرب	Corrélation de Pearson	1	,665**	,656**	,571**	,321**	,425**	,354**	,323**	,330**	,375**	,377**	,454**	,737**	,611**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,001	,000	,000	,001	,001	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
قرب الشديد بالصداع أشعر الاختبار	Corrélation de Pearson	,665**	1	,722**	,475**	,265**	,455**	,521**	,372**	,379**	,312**	,252*	,377**	,771**	,611**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,008	,000	,000	,000	,000	,002	,011	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
تناول في صعوبة أجد يوم صباح والبلغ الطعام الاختبار	Corrélation de Pearson	,656**	,722**	1	,578**	,241*	,459**	,472**	,403**	,416**	,334**	,227*	,397**	,788**	,650**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,016	,000	,000	,000	,000	,001	,023	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

قلبي ضربات سرعة تتزايد الاختبارات عند	Corrélation de Pearson	,571**	,475**	,578**	1	,333**	,398**	,396**	,232*	,341**	,350**	,357**	,333**	,693**	,558**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,001	,000	,000	,020	,001	,000	,000	,001	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
شديد تعرق بحالة أشعر الاختبار أثناء	Corrélation de Pearson	,321**	,265**	,241*	,333**	1	,399**	,348**	,415**	,354**	,533**	,440**	,555**	,578**	,679**
	Sig. (bilatérale)	,001	,008	,016	,001		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
العام الجسمي بالتعب أشعر الاختبارات عند	Corrélation de Pearson	,425**	,455**	,459**	,398**	,399**	1	,566**	,560**	,520**	,541**	,576**	,561**	,732**	,652**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
في شديدة ببرودة أشعر الاختبارات أثناء جسمي	Corrélation de Pearson	,354**	,521**	,472**	,396**	,348**	,566**	1	,617**	,557**	,555**	,474**	,342**	,751**	,665**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أثناء القىء في برغبة أشعر الاختبار أداء	Corrélation de Pearson	,323**	,372**	,403**	,232*	,415**	,560**	,617**	1	,456**	,649**	,510**	,630**	,694**	,613**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,020	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
في والرجفة بالرعشة أشعر الاختبارات أداء خلال يداي	Corrélation de Pearson	,330**	,379**	,416**	,341**	,354**	,520**	,557**	,456**	1	,619**	,472**	,370**	,587**	,552**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أثناء للعضلات بنقلص أشعر الاختبار أداء	Corrélation de Pearson	,375**	,312**	,334**	,350**	,533**	,541**	,555**	,649**	,619**	1	,679**	,520**	,638**	,664**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000

	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
مختلف في بالأم أشعر فترة في جسمي مناطق الاختبارات	Corrélation de Pearson	,377**	,252*	,227*	,357**	,440**	,576**	,474**	,510**	,472**	,679**	1	,575**	,558**	,571**
	Sig. (bilatérale)	,000	,011	,023	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
في شديد بجفاف أشعر الاختبارات أثناء الحلق	Corrélation de Pearson	,454**	,377**	,397**	,333**	,555**	,561**	,342**	,630**	,370**	,520**	,575**	1	,632**	,657**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الجسمي	Corrélation de Pearson	,737**	,771**	,788**	,693**	,578**	,732**	,751**	,694**	,587**	,638**	,558**	,632**	1	,883**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الامتحان_قلق	Corrélation de Pearson	,611**	,611**	,650**	,558**	,679**	,652**	,665**	,613**	,552**	,664**	,571**	,657**	,883**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	المعرفي	الامتحان_قلق
علي للقدرة بعدم أشعر الاختبارات وقت التركيز	Corrélation de Pearson	1	,515**	,690**	,820**	,718**	,669**	,618**	,500**	,549**	,275**	,316**	,140	,798**	,697**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006	,001	,164	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
التي النسيان حالة بقلقي وقت عندي واضحة تبدو الاختبارات	Corrélation de Pearson	,515**	1	,482**	,541**	,501**	,515**	,451**	,131	,261**	,287**	-,056	,233*	,622**	,626**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,194	,009	,004	,578	,020	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

اتخاذ في صعوبة أجد فترة أثناء السليمة القرارات الاختبارات	Corrélation de Pearson	,690**	,482**	1	,785**	,752**	,615**	,618**	,385**	,621**	,488**	,091	,229*	,779**	,660**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,367	,022	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
استيعاب في صعوبة أجد الاختبارات وقت دروسي	Corrélation de Pearson	,820**	,541**	,785**	1	,833**	,579**	,487**	,438**	,450**	,388**	,309**	,227*	,803**	,685**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,023	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
القدرة في لدي صعوبة أجد وقت السليم التفكير على الاختبار	Corrélation de Pearson	,718**	,501**	,752**	,833**	1	,632**	,373**	,436**	,336**	,271**	,130	,193	,700**	,628**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,006	,197	,054	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
على القدرة بعدم أشعر وقت المعلومات بعض تذكر الاختبار	Corrélation de Pearson	,669**	,515**	,615**	,579**	,632**	1	,640**	,402**	,614**	,247*	,173	,167	,748**	,654**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,013	,085	,097	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
لتداخل بالضيق أشعر وقت لدي المعلومات بعض الاختبار	Corrélation de Pearson	,618**	,451**	,618**	,487**	,373**	,640**	1	,464**	,669**	,538**	,282**	,211*	,758**	,623**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,004	,035	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
انتظام في صعوبة أجد الاختبارات أداء أثناء تفكيري	Corrélation de Pearson	,500**	,131	,385**	,438**	,436**	,402**	,464**	1	,436**	,415**	,586**	,341**	,605**	,469**
	Sig. (bilatérale)	,000	,194	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ما كل أنسى وكأنني اشعر الاختبار أثناء ذاكرته	Corrélation de Pearson	,549**	,261**	,621**	,450**	,336**	,614**	,669**	,436**	1	,472**	,295**	,239*	,666**	,528**
	Sig. (bilatérale)	,000	,009	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,000	,003	,017	,000	,000

	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أثناء مشوش يكون تفكيره الاختبارات	Corrélation de Pearson	,275**	,287**	,488**	,388**	,271**	,247*	,538**	,415**	,472**	1	,347**	,387**	,590**	,503**
	Sig. (bilatérale)	,006	,004	,000	,000	,006	,013	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
خارج أشياء في أفكر الاختبار	Corrélation de Pearson	,316**	-,056	,091	,309**	,130	,173	,282**	,586**	,295**	,347**	1	,382**	,385**	,253*
	Sig. (bilatérale)	,001	,578	,367	,002	,197	,085	,004	,000	,003	,000		,000	,000	,011
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أثناء فشلي نتائج في أفكر الاختبارات	Corrélation de Pearson	,140	,233*	,229*	,227*	,193	,167	,211*	,341**	,239*	,387**	,382**	1	,393**	,363**
	Sig. (bilatérale)	,164	,020	,022	,023	,054	,097	,035	,001	,017	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
المعرفي	Corrélation de Pearson	,798**	,622**	,779**	,803**	,700**	,748**	,758**	,605**	,666**	,590**	,385**	,393**	1	,890**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الامتحان_قلق	Corrélation de Pearson	,697**	,626**	,660**	,685**	,628**	,654**	,623**	,469**	,528**	,503**	,253*	,363**	,890**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,011	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

الملحق رقم (01) يبين معاملات الارتباط لفقرات مقياس قلق الامتحان مع المقياس ككل و أبعاده

		النفسي	الاجتماعي	الجسمي	المعرفي	الامتحان_قلق
النفسي	Corrélation de Pearson	1	,617**	,643**	,572**	,813**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,617**	1	,621**	,614**	,825**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
الجسمي	Corrélation de Pearson	,643**	,621**	1	,765**	,883**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100
المعرفي	Corrélation de Pearson	,572**	,614**	,765**	1	,890**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100
الامتحان_قلق	Corrélation de Pearson	,813**	,825**	,883**	,890**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100

الملحق رقم (02) يبين معاملات الارتباط لأبعاد مقياس قلق الامتحان مع المقياس ككل

2-1- الصدق التمييزي

Statistiques de groupe				
		N	Moyenne	Ecart type
القلق_النفسي	الفئة العليا	27	49,0370	6,22329
	الفئة الدنيا	27	32,3333	6,05742

القلق_الاجتماعي	الفئة العليا	27	41,0000	6,85565
	الفئة الدنيا	27	23,3704	5,82533
القلق_الجسمي	الفئة العليا	27	34,0741	4,44562
	الفئة الدنيا	27	18,0000	4,75556
القلق_المعرفي	الفئة العليا	27	55,2593	6,89812
	الفئة الدنيا	27	41,7037	9,28114
القلق_ككل	الفئة العليا	27	193,6667	17,65481
	الفئة الدنيا	27	115,6296	20,25064

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
القلق_النفسي	Hypothèse de variances égales	3,748	,058	21,297	52	,000	1,82099	,08550	1,64941	1,99256
القلق_الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	3,260	,077	19,229	52	,000	1,79630	,09342	1,60884	1,98375
القلق_الجسمي	Hypothèse de variances égales	1,155	,287	21,232	52	,000	2,70679	,12749	2,45097	2,96261
القلق_المعرفي	Hypothèse de variances égales	2,010	,162	13,102	52	,000	1,70370	,13003	1,44277	1,96463
قلق الامتحان	Hypothèse de variances égales	,018	,895	15,248	52	,000	1,65818	,10875	1,43996	1,87640

الملحق رقم (03) يبين معامل ت لمقياس قلق الامتحان و أبعاده

2- الثبات :
2-1- الفا لكرونباخ

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	البعد	VARIABLES
,790	12	النفسي الانفعالي	س1 س2 س3 س4 س5 س6 س7 س8 س9 س10 س11 س12
,791	12	الاجتماعي	س13 س14 س15 س16 س17 س18 س19 س20 س21 س22 س23 س24
,906	12	الجسمي	س25 س26 س27 س28 س29 س30 س31 س32 س33 س34 س35 س36
,894	12	المعرفي العقلي	س37 س38 س39 س40 س41 س42 س43 س44 س45 س46 س47 س48
,942	48	قلق الامتحان	س1 س2 س3 س4 س5 س6 س7 س8 س9 س10 س11 س12 س13 س14 س15 س16 س17 س18 س19 س20 س21 س22 س23 س24 س25 س26 س27 س28 س29 س30 س31 س32 س33 س34 س35 س36 س37 س38 س39 س40 س41 س42 س43 س44 س45 س46 س47 س48

الملحق رقم (04) يبين معامل ألفا لكرونباخ لمقياس قلق الامتحان و أبعاده

2-2- التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité				البعد
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,723	النفسي الانفعالي
		Nombre d'éléments	6 ^a	
	Partie 2	Valeur	,541	
		Nombre d'éléments	6 ^b	
	Nombre total d'éléments		12	
Corrélation entre les sous-échelles			,676	
Coefficient de Spearman	Longueur égale		,807	

Brown		Longueur inégale	,807	الاجتماعي	
Coefficient de Guttman			,800		
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,728		
		Nombre d'éléments	6 ^a		
	Partie 2	Valeur	,486		
		Nombre d'éléments	6 ^b		
	Nombre total d'éléments		12		
Corrélation entre les sous-échelles			,704		
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,826		
	Longueur inégale		,827		
Coefficient de Guttman			,802		
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,836	الجسمي	
		Nombre d'éléments	6 ^a		
	Partie 2	Valeur	,874		
		Nombre d'éléments	6 ^b		
	Nombre total d'éléments		12		
Corrélation entre les sous-échelles			,692		
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,818		المعرفي العقلي
	Longueur inégale		,818		
Coefficient de Guttman			,815		
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,916		
		Nombre d'éléments	6 ^a		
	Partie 2	Valeur	,796		
		Nombre d'éléments	6 ^b		

	Nombre total d'éléments	12	
Corrélation entre les sous-échelles		,560	
Coefficient de Spearman-	Longueur égale	,718	
Brown	Longueur inégale	,718	
Coefficient de Guttman		,716	
Statistiques de fiabilité			مقياس قلق الامتحان
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,875
		Nombre d'éléments	24 ^a
	Partie 2	Valeur	,928
		Nombre d'éléments	24 ^b
	Nombre total d'éléments		48
	Corrélation entre les sous-échelles		,722,
Coefficient de Spearman-	Longueur égale		,839
	Longueur inégale		,839
Coefficient de Guttman			,835

الملحق رقم (05) يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس قلق الامتحان و أبعاده

3-2- إعادة الاختبار

البعد	Moyenne	Ecart type	البعد	Moyenne	Ecart type	N
النفسي	39,78	8,897	الجسمي	25,34	8,284	100
النفسي_1	36,58	8,407	الجسمي_1	22,17	5,297	100
الاجتماعي	33,22	9,030	المعرفي	55,95	12,647	100
الاجتماعي_1	23,41	5,051	المعرفي_1	51,02	12,777	100
قلق_الامتحان	154,25	33,262				
قلق_1	133,18	24,281				

		القلق 1	القلق	المعرفي 1	المعرفي	الجسمي 1	الجسمي	الاجتماعي 1	الاجتماعي	النفسي 1	النفسي
النفسي	Corrélation de Pearson	,745**	,813**	,493**	,572**	,453**	,643**	,547**	,617**	,808**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
النفسي 1	Corrélation de Pearson	,725**	,637**	,437**	,440**	,327**	,467**	,442**	,501**	1	,808**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,747**	,824**	,584**	,611**	,474**	,619**	,752**	1	,501**	,617**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الاجتماعي 1	Corrélation de Pearson	,713**	,677**	,477**	,513**	,352**	,526**	1	,752**	,442**	,547**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الجسمي	Corrélation de Pearson	,795**	,881**	,700**	,765**	,755**	1	,526**	,619**	,467**	,643**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الجسمي 1	Corrélation de Pearson	,689**	,687**	,558**	,653**	1	,755**	,352**	,474**	,327**	,453**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
المعرفي	Corrélation de Pearson	,849**	,890**	,880**	1	,653**	,765**	,513**	,611**	,440**	,572**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
المعرفي_1	Corrélation de Pearson	,493**	,437**	,584**	,477**	,700**	,558**	,880**	1	,800**	,877**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
قلق_الامتحان	Corrélation de Pearson	,813**	,637**	,824**	,677**	,881**	,687**	,890**	,800**	1	,924**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
قلق_1	Corrélation de Pearson	,745**	,725**	,747**	,713**	,795**	,689**	,849**	,877**	,924**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

الملحق رقم (06) يبين معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس قلق الامتحان و أبعاده

2- مقياس الثقة بالنفس :

1- الصدق :

1-1- الاتساق الداخلي

		1	7	11	15	24	32	36	40	43	التحدث	ثقة_بالنفس
أحب الاختلاط بالناس	Corrélation de Pearson	1	,857**	,660**	,570**	,774**	,633**	,487**	,487**	,446**	,854**	,813**
	Sig. (bilatérale)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
شعر بالخجل كثيراً عند التحدث أمام مجموعة من الناس	Corrélation de Pearson	,857**	1	,760**	,678**	,828**	,708**	,603**	,603**	,572**	,820**	,840**
	Sig. (bilatérale)	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0

	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
يفزعني أن أفكر في الوقوف أمام جمع من الناس وأتحدث إليهم.	Corrélation de Pearson	,660**	,760**	1	,907**	,626**	,890**	,743**	,743**	,687**	,761**	,807**
	Sig. (bilatérale)	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
حينما يكون لزاماً عليّ أن أتحدث أمام مجموعة من الناس فأني عادة ما أشعر	Corrélation de Pearson	,570**	,678**	,907**	1	,609**	,835**	,798**	,798**	,697**	,706**	,776**
	Sig. (bilatérale)	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
تزداد عدم ثقتي في قدراتي على . التحدث بوضوح أمام جمع من الناس في الوقت	Corrélation de Pearson	,774**	,828**	,626**	,609**	1	,581**	,537**	,537**	,478**	,738**	,757**
	Sig. (bilatérale)	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
لا أقل عن غالبية الناس في قدرتي على التحدث أمام مجموعة	Corrélation de Pearson	,633**	,708**	,890**	,835**	,581**	1	,682**	,682**	,711**	,770**	,805**
	Sig. (bilatérale)	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
عند مقابلة ناس جدد أتحدث إليهم بشكل أفضل من كثيرين غيري وذلك بدرجة كبيرة	Corrélation de Pearson	,487**	,603**	,743**	,798**	,537**	,682**	1	1,000**	,547**	,533**	,631**
	Sig. (bilatérale)	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
يقول قلقي وانشغالي حول التحدث أمام حشد من الناس بدرجة كبيرة وذلك قياساً بكثيرين غيري	Corrélation de Pearson	,487**	,603**	,743**	,798**	,537**	,682**	1,000*	1	,547**	,533**	,631**
	Sig. (bilatérale)	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
لو أنني كنت أكثر ثقة بنفسني حينما أتحدث إلى غيري أو أناقشهم الأمور المختلفة لكانت حياتي أفضل مما هي عليه	Corrélation de Pearson	,446**	,572**	,687**	,697**	,478**	,711**	,547**	,547**	1	,634**	,632**
	Sig. (bilatérale)	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
التحدث	Corrélation de Pearson	,854**	,820**	,761**	,706**	,738**	,770**	,533**	,533**	,634**	1	,862**
	Sig. (bilatérale)	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ثقة_بالنفس	Corrélation de Pearson	,813**	,840**	,807**	,776**	,757**	,805**	,631**	,631**	,632**	,862**	1

	Sig. (bilatérale)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		8	14	10	21	27	33	34	46	الثفاعل	ثقة بالنفس	
على الرغم من أنني أرغب في معرفة المزيد من الناس فأني أكره أن أخرج لهم وأقابلهم حيث يؤدي ذلك إلى ضياع وقتي	Corrélacion de Pearson	1	,580**	,791**	,804**	,193	,425**	,535**	,482**	,615**	,728**	
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,054	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
أشعر معظم الوقت أنني لست في كفاءة ومقدرة غالبية الناس المحيطين بي على التعامل مع الغير	Corrélacion de Pearson	,580**	1	,611**	,591**	,157	,699**	,918**	,793**	,747**	,796**	
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,119	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
مقابلة ناس جدد تعتبر بالنسبة لي خبرة ممتعة أتطلع دوماً إليها	Corrélacion de Pearson	,791**	,611**	1	,860**	,242*	,483**	,569**	,497**	,649**	,802**	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,015	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
أشعر دائماً بالراحة والسعادة في الحفلات أو أي تجمعات إجتماعية	Corrélacion de Pearson	,804**	,591**	,860**	1	,244*	,484**	,547**	,515**	,645**	,823**	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,015	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
أنا أكثر من الآخرين قلقاً وانشغالا بقدراتي على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الغير	Corrélacion de Pearson	,193	,157	,242*	,244*	1	,120	,172	,087	,145	,193	
	Sig. (bilatérale)	,054	,119	,015	,015		,236	,086	,390	,149	,054	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
حينما أذهب إلى أي تجمعات اجتماعية كالحفلات مثلاً فأني كثيراً من أشعر بالارتباك والتعب	Corrélacion de Pearson	,425**	,699**	,483**	,484**	,120	1	,633**	,571**	,544**	,631**	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,236		,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
أتجنب أحياناً القيام ببعض الأشياء لأنها تتطلب تواجدي في وسط مجموعة	Corrélacion de Pearson	,535**	,918**	,569**	,547**	,172	,633**	1	,876**	,679**	,754**	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,086	,000		,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

حينما أكون وسط جماعة يقل شعوري بالراحة كثيراً قياساً بما	Corrélacion de Pearson	,482**	,793**	,497**	,515**	,087	,571**	,876**	1	,584**	,682**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,390	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
التفاعل	Corrélacion de Pearson	,615**	,747**	,649**	,645**	,145	,544**	,679**	,584**	1	,814**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,149	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ثقة_بالنفس	Corrélacion de Pearson	,728**	,796**	,802**	,823**	,193	,631**	,754**	,682**	,814**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,054	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		3	6	10	16	30	39	48	المظهر	ثقة_بالنفس	
يؤرقني أنني لست جميل المنظر	Corrélacion de Pearson	1	,876**	,304**	,191	,925**	,720**	,793**	,514**	,203*	
	Sig. (bilatérale)		,000	,002	,057	,000	,000	,000	,000	,042	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
أنا راض عن مظهري الجسدي ومسروور منه	Corrélacion de Pearson	,876**	1	,377**	,241*	,812**	,805**	,814**	,546**	,268**	
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,016	,000	,000	,000	,000	,007	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
أبدو أفضل في مظهري من أي شخص عادي	Corrélacion de Pearson	,304**	,377**	1	,435**	,316**	,369**	,226*	,277**	,282**	
	Sig. (bilatérale)	,002	,000		,000	,001	,000	,024	,005	,005	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
أنا محظوظ في أن أكون وسيماً بالشكل الذي أنا عليه.	Corrélacion de Pearson	,191	,241*	,435**	1	,251*	,301**	,198*	,273**	,271**	
	Sig. (bilatérale)	,057	,016	,000		,012	,002	,048	,006	,006	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
يرى الكثيرون أن مظهري الجسدي غير جذاب	Corrélacion de Pearson	,925**	,812**	,316**	,251*	1	,674**	,729**	,520**	,233*	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,012		,000	,000	,000	,020	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

تمنى لو استطعت أن أغير في مظهري الجسمي	Corrélacion de Pearson	,720**	,805**	,369**	,301**	,674**	1	,719**	,576**	,314**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002	,000		,000	,000	,001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
لو أن مظهري الجسمي كان أفضل مما هو عليه لكنت أصبحت أكثر جذاباً لأفراد الجنس الآخر	Corrélacion de Pearson	,793**	,814**	,226*	,198*	,729**	,719**	1	,461**	,196
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,024	,048	,000	,000		,000	,050
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
المظهر	Corrélacion de Pearson	,514**	,546**	,277**	,273**	,520**	,576**	,461**	1	,740**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,005	,006	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ثقة_بالنفس	Corrélacion de Pearson	,203*	,268**	,282**	,271**	,233*	,314**	,196	,740**	1
	Sig. (bilatérale)	,042	,007	,005	,006	,020	,001	,050	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		4	23	29	38	42	45	47	العلاقات	ثقة_بالنفس
تعتبر إقامة علاقة رومانسية مشبعة مع شخص من الجنس الآخر أمراً ممتعاً بالنسبة لي	Corrélacion de Pearson	1	,017	,237*	,633**	,089	,141	,411**	,472**	,813**
	Sig. (bilatérale)		,866	,017	,000	,379	,161	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
تصادفني مشاكل أكثر من غيري في إقامة أي علاقة رومانسية مع شخص من الجنس الآخر	Corrélacion de Pearson	,017	1	-,056	-,106	-,013	-,238*	-,058	,054	-,057
	Sig. (bilatérale)	,866		,581	,294	,895	,017	,570	,591	,576
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
اشعر بالخوف والترقب وعدم الثقة عندما أفكر في المواعيد الغرامية	Corrélacion de Pearson	,237*	-,056	1	,188	,178	-,077	,008	,286**	,287**
	Sig. (bilatérale)	,017	,581		,062	,076	,445	,937	,004	,004
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أقوم أحياناً بتجنب شخص ما من الجنس الآخر يكون من الممكن أن أقيم معه علاقة رومانسية لأنني أظن مشدوداً وأشعر	Corrélacion de Pearson	,633**	-,106	,188	1	,122	,222*	,544**	,457**	,805**
	Sig. (bilatérale)	,000	,294	,062		,226	,026	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100

لا تعد مسألة اجتذاب شخص مناسب من الجنس الآخر لإقامة علاقة عاطفية معه مشكلة بالنسبة لي	Corrélation de Pearson	,089	-,013	,178	,122	1	,059	-,042	,641**	,315**
	Sig. (bilatérale)	,379	,895	,076	,226		,562	,679	,000	,001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
بإمكاني الحصول على العديد من المواعيد الغرامية دون أي صعوبة أو مشكلة	Corrélation de Pearson	,141	-,238*	-,077	,222*	,059	1	,169	,126	,238*
	Sig. (bilatérale)	,161	,017	,445	,026	,562		,093	,212	,017
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
تزداد ثقتي في نفسي على التعامل مع الجنس الآخر في الوقت الراهن أكثر مما أنا عليه في العادة	Corrélation de Pearson	,411**	-,058	,008	,544**	-,042	,169	1	,219*	,474**
	Sig. (bilatérale)	,000	,570	,937	,000	,679	,093		,029	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
العلاقات	Corrélation de Pearson	,472**	,054	,286**	,457**	,641**	,126	,219*	1	,748**
	Sig. (bilatérale)	,000	,591	,004	,000	,000	,212	,029		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ثقة_بالنفس	Corrélation de Pearson	,813**	-,057	,287**	,805**	,315**	,238*	,474**	,748**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,576	,004	,000	,001	,017	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		2	5	20	25	26	28	37	41	ثقة_بالنفس
شعرت بالضيق من نفسي كثيراً في المرة الماضية	Corrélation de Pearson	1	,220*	,485**	,957**	,805**	,920**	,974**	,370**	,499**
	Sig. (bilatérale)		,028	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أنا أكثر سعادة الآن قياساً بما كنت عليه منذ عدة أسابيع	Corrélation de Pearson	,220*	1	,052	,260**	,157	,147	,212*	-,053	,227*
	Sig. (bilatérale)	,028		,610	,009	,118	,144	,035	,599	,023
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
كنت أكثر نقداً انفسى في الأيام القليلة الماضية قياساً بما أكون عليه عادة	Corrélation de Pearson	,485**	,052	1	,478**	,465**	,449**	,483**	,005	,266**
	Sig. (bilatérale)	,000	,610		,000	,000	,000	,000	,959	,007
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100

يؤرقني أنني لست في نفس المستوى العقلي أو الفكري للآخرين	Corrélacion de Pearson	,957**	,260**	,478**	1	,770**	,869**	,936**	,363**	,519**	,823**	
	Sig. (bilatérale)	,000	,009	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
حينما تسوء الأمور أكون عادة واثقاً من أنني سأتناولها بنجاح	Corrélacion de Pearson	,805**	,157	,465**	,770**	1	,884**	,773**	,364**	,446**	,678**	
	Sig. (bilatérale)	,000	,118	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
تزداد ثقتي في نفسي عن كثيرين أعرفهم	Corrélacion de Pearson	,920**	,147	,449**	,869**	,884**	1	,889**	,356**	,469**	,743**	
	Sig. (bilatérale)	,000	,144	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
أشعر الآن بأنني أكثر حزمًا وحسمًا للأمور قياساً بأي وقت آخر	Corrélacion de Pearson	,974**	,212*	,483**	,936**	,773**	,889**	1	,378**	,505**	,826**	
	Sig. (bilatérale)	,000	,035	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
أشعر الآن بأنني أكثر تفاؤلاً وإيجابية مقارنة بأي وقت آخر	Corrélacion de Pearson	,370**	-,053	,005	,363**	,364**	,356**	,378**	1	,372**	,441**	
	Sig. (bilatérale)	,000	,599	,959	,000	,000	,000	,000		,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
إيجابية	Corrélacion de Pearson	,499**	,227*	,266**	,519**	,446**	,469**	,505**	,372**	1	,709**	
	Sig. (bilatérale)	,000	,023	,007	,000	,000	,000	,000	,000		,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
ثقة_بالنفس	Corrélacion de Pearson	,813**	,295**	,494**	,823**	,678**	,743**	,826**	,441**	,709**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
		9	12	13	17	18	22	31	35	44	الاداء	ثقة_بالنفس
يمثل الأداء الأكاديمي (الدراسة) مجالاً أستطيع من خلاله أن أظهر كفاءتي وقدراتي وأнал التقدير على ما حققته من إنجاز	Corrélacion de Pearson	1	,112	,331**	,701**	,180	,817**	,525**	,565**	,084	,781**	,763**
	Sig. (bilatérale)		,268	,001	,000	,073	,000	,000	,000	,407	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
كثيراً ما أشعر بالتردد حتى في مثل تلك المواقف التي أكون قد تناولتها بنجاح	Corrélacion de Pearson	,112	1	-,218*	,168	,951**	,158	,061	,108	-,077	,503**	,323**
	Sig. (bilatérale)	,268		,029	,095	,000	,116	,545	,284	,445	,000	,001

من قبل	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
تقل ثقتي في قدرتي العقلية على تحقيق أهدافي الأكاديمية والمهنية وإنجازها بنجاح	Corrélacion de	,331**	-,218*	1	,352**	-,216*	,275**	,241*	,231*	,085	,331**	,318**
	Sig. (bilatérale)	,001	,029		,000	,031	,006	,016	,021	,403	,001	,001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أفقر إلى بعض القدرات الهامة اللازمة لتحقيق النجاح والتفوق في الدراسة	Corrélacion de Pearson	,701**	,168	,352**	1	,188	,804**	,531**	,588**	-,019	,783**	,728**
	Sig. (bilatérale)	,000	,095	,000		,062	,000	,000	,000	,851	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أعترف أنني كطالب لست ممتازاً مثل العديد من الزملاء الذين أتنافس معهم	Corrélacion de Pearson	,180	,951**	-,216*	,188	1	,220*	,124	,173	-,036	,559**	,365**
	Sig. (bilatérale)	,073	,000	,031	,062		,028	,217	,085	,723	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
شكوكي حول قدراتي الأكاديمية تقل . عن شكوك معظم زملائي حول قدراتهم	Corrélacion de Pearson	,817**	,158	,275**	,804**	,220*	1	,578**	,592**	,101	,825**	,823**
	Sig. (bilatérale)	,000	,116	,006	,000	,028		,000	,000	,318	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
عندما أدرس مقررأ جديداً أكون متأكداً من أنني سوف اجتازه بتفوق حيث سأكون ضمن أفضل الطلاب فيه	Corrélacion de Pearson	,525**	,061	,241*	,531**	,124	,578**	1	,835**	,051	,685**	,776**
	Sig. (bilatérale)	,000	,545	,016	,000	,217	,000		,000	,617	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
حينما تعقد الاختبارات الدراسية أو أكلف بعمل أي واجبات مدرسية أكون على يقين من أنني سوف أؤديها بنجاح	Corrélacion de Pearson	,565**	,108	,231*	,588**	,173	,592**	,835**	1	,126	,738**	,805**
	Sig. (bilatérale)	,000	,284	,021	,000	,085	,000	,000		,210	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
أبحث دوماً عن أنشطة أكاديمية متنوعة تتطلب إمعان التفكير والتحدى العقلي لأنني أكون على ثقة من أنني أستطيع إنجازها	Corrélacion de	,084	-,077	,085	-,019	-,036	,101	,051	,126	1	,201*	,202*
	Sig. (bilatérale)	,407	,445	,403	,851	,723	,318	,617	,210		,045	,044
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الاداء	Corrélacion de	,781**	,503**	,331**	,783**	,559**	,825**	,685**	,738**	,201*	1	,924**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,045		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ثقة_بالنفس	Corrélacion de Pearson	,763**	,323**	,318**	,728**	,365**	,823**	,776**	,805**	,202*	,924**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,044	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

الملحق رقم (07) يبين معاملات الارتباط لفقرات مقياس الثقة بالنفس مع المقياس ككل و أبعاده

		التحدث	التفاعل	المظهر	ايجابية	الاداء	العلاقات	بالنفس_ثقة
التحدث	Corrélation de Pearson	1	,761**	,516**	,529**	,794**	,449**	,862**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
التفاعل	Corrélation de Pearson	,761**	1	,476**	,537**	,725**	,409**	,814**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
المظهر	Corrélation de Pearson	,516**	,476**	1	,495**	,555**	,672**	,740**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
ايجابية	Corrélation de Pearson	,529**	,537**	,495**	1	,539**	,430**	,709**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
الاداء	Corrélation de Pearson	,794**	,725**	,555**	,539**	1	,689**	,924**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
العلاقات	Corrélation de Pearson	,449**	,409**	,672**	,430**	,689**	1	,748**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
بالنفس_ثقة	Corrélation de Pearson	,862**	,814**	,740**	,709**	,924**	,748**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100

الملحق رقم (08) يبين معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الثقة بالنفس مع المقياس ككل

Ecart type	Moyenne	N		
2,08167	33,8889	27	الفئة العليا	التحدث مع الآخرين
6,16950	19,2963	27	الفئة الدنيا	
1,85439	27,8519	27	الفئة العليا	التفاعل الاجتماعي
4,41669	15,7407	27	الفئة الدنيا	
3,13013	24,4815	27	الفئة العليا	المظهر الجسدي
4,42828	22,9259	27	الفئة الدنيا	
2,52227	28,1481	27	الفئة العليا	التفاؤل و الايجابية
4,91726	13,8889	27	الفئة الدنيا	
2,85000	29,7407	27	الفئة العليا	الأداء الأكاديمي
3,45092	20,2963	27	الفئة الدنيا	
1,43024	22,7407	27	الفئة العليا	العلاقات الرومانسية
2,55425	15,7037	27	الفئة الدنيا	

التحدث مع الآخرين		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
	Hypothèse de variances égales	18,950	,000	16,536	52	,000	,41564	,02514	,36520	,46608
	Hypothèse de variances inégales			16,536	36,987	,000	,41564	,02514	,36471	,46657

التفاعل الاجتماعي		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
	Hypothèse de variances égales	5,465	,023	17,075	52	,000	,52381	,03068	,46225	,58537
	Hypothèse de variances inégales			17,075	38,328	,000	,52381	,03068	,46173	,58589
المظهر الجسدي		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
	Hypothèse de variances égales	50,182	,000	12,542	52	,000	,40741	,03248	,34222	,47259
	Hypothèse de variances inégales			12,542	26,000	,000	,40741	,03248	,34064	,47418
التفاؤل و الايجابية		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
	Hypothèse de variances égales	8,249	,006	21,813	52	,000	,54167	,02483	,49184	,59150
	Hypothèse de variances inégales			21,813	40,616	,000	,54167	,02483	,49150	,59183
الأداء الأكاديمي		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
	Hypothèse de variances égales	6,115	,017	17,177	52	,000	,41204	,02399	,36390	,46017
	Hypothèse de variances inégales			17,177	42,123	,000	,41204	,02399	,36363	,46044
العلاقات الرومانسية		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
	Hypothèse de variances égales	10,720	,002	22,756	52	,000	,85185	,03743	,77674	,92697
	Hypothèse de variances inégales			22,756	42,000	,000	,85185	,03743	,77631	,92740

الملحق رقم (09) يبين معامل ت لمقياس الثقة بالنفس و أبعاده

2- الثبات : 1-2. ألفا لكرونباخ

lpha de Cronbach	Nombre d'éléments	البعد	VARIABLES
,947	9	التحدث مع الآخرين	س1 س7 س11 س15 س24 س32 س36 س40 س43
,903	8	التفاعل الاجتماعي	س8 س14 س19 س21 س27 س33 س34 س46
,738	4	المظهر الجسمي	س6 س10 س16 س39
,910	7	الايجابية و التفاؤل	س2 س20 س25 س26 س28 س37 س41
,680	8	الأداء الأكاديمي	س9 س12 س13 س17 س18 س22 س31 س35
,468	7	العلاقات الرومانسية	س4 س23 س29 س38 س42 س45 س47
,958	43	الثقة بالنفس	س1 س2 س6 س7 س8 س9 س10 س11 س12 س13 س14 س15 س16 س17 س18 س19 س20 س21 س22 س23 س24 س25 س26 س27 س28 س29 س31 س32 س33 س34 س35 س36 س37 س38 س39 س40 س41 س42 س43 س45 س46 س47

الملحق رقم (10) يبين معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الثقة بالنفس و أبعاده

2-2- التجزئة النصفية :

Statistiques de fiabilité				البعد
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,928	التحدث مع الآخرين
		Nombre d'éléments	5 ^a	
	Partie 2	Valeur	,902	
		Nombre d'éléments	4 ^b	
	Nombre total d'éléments		9	

Corrélation entre les sous-échelles			,815		
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,898		
	Longueur inégale		,899		
Coefficient de Guttman			,875		
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,908		
		Nombre d'éléments			4 ^a
	Partie 2	Valeur	,868		
		Nombre d'éléments			3 ^b
	Nombre total d'éléments		7		
Corrélation entre les sous-échelles			,716		
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,835		التفاعل الاجتماعي
	Longueur inégale		,837		
Coefficient de Guttman			,786		
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,758		
		Nombre d'éléments			3 ^a
	Partie 2	Valeur	,666		
		Nombre d'éléments			3 ^b
	Nombre total d'éléments		6		
Corrélation entre les sous-échelles			,825		
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,904		
	Longueur inégale		,904		
Coefficient de Guttman			,903		
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,723	المظهر الجسمي	
		Nombre d'éléments			4 ^a
	Partie 2	Valeur	,856		
		Nombre d'éléments			4 ^b
	Nombre total d'éléments		8		
Corrélation entre les sous-échelles			,820		
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,901		الايجابية و التفاؤل
	Longueur inégale		,901		

Coefficient de Guttman			,901	
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,514	
		Nombre d'éléments	5 ^a	
	Partie 2	Valeur	,362	
		Nombre d'éléments	4 ^b	
	Nombre total d'éléments		9	
Corrélation entre les sous-échelles			,541	
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,702	
	Longueur inégale		,704	
Coefficient de Guttman			,672	الأداء الأكاديمي
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,461	
		Nombre d'éléments	3 ^a	
	Partie 2	Valeur	,478	
		Nombre d'éléments	3 ^b	
	Nombre total d'éléments		6	
Corrélation entre les sous-échelles			,403	
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,575	
	Longueur inégale		,575	
Coefficient de Guttman			,568	العلاقات الرومانسية
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,925	
		Nombre d'éléments	22 ^a	
	Partie 2	Valeur	,908	
		Nombre d'éléments	22 ^b	
	Nombre total d'éléments		44	
Corrélation entre les sous-échelles			,972	
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,986	
	Longueur inégale		,986	
Coefficient de Guttman			,986	الثقة بالنفس

الملحق رقم (11) يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الثقة بالنفس و أبعاده

3-2 - إعادة الاختبار

		التحدث	التحدث01	التفاعل	التفاعل01	المظهر	المظهر01	إيجابية	الإيجابية01	الاداء	الاداء01	العلاقات	العلاقات01	ثقة بالنفس	الثقة01
التحدث	Corrélation de Pearson	1	,891**	,761**	,702**	,516**	,484**	,529**	,503**	,147	,245*	,449**	,419**	,846**	,816**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,144	,014	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
التحدث01	Corrélation de Pearson	,891**	1	,667**	,596**	,474**	,448**	,464**	,461**	,127	,234*	,432**	,440**	,759**	,810**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,207	,019	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
التفاعل	Corrélation de Pearson	,761**	,667**	1	,913**	,476**	,462**	,537**	,503**	,057	,172	,409**	,385**	,794**	,771**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,575	,087	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
التفاعل01	Corrélation de Pearson	,702**	,596**	,913**	1	,401**	,384**	,478**	,442**	,104	,246*	,357**	,335**	,723**	,743**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,305	,014	,000	,001	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
المظهر	Corrélation de Pearson	,516**	,474**	,476**	,401**	1	,909**	,495**	,481**	,027	,151	,672**	,638**	,762**	,738**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,792	,135	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
المظهر01	Corrélation de Pearson	,484**	,448**	,462**	,384**	,909**	1	,484**	,397**	,019	,126	,635**	,605**	,716**	,714**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,851	,211	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
إيجابية	Corrélation de Pearson	,529**	,464**	,537**	,478**	,495**	,484**	1	,898**	,130	,176	,430**	,403**	,746**	,701**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,199	,080	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الإيجابية01	Corrélation de Pearson	,503**	,461**	,503**	,442**	,481**	,397**	,898**	1	,188	,208*	,377**	,358**	,702**	,690**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,061	,038	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الاداء	Corrélation de Pearson	,147	,127	,057	,104	,027	,019	,130	,188	1	,764**	,025	,056	,291**	,281**
	Sig. (bilatérale)	,144	,207	,575	,305	,792	,851	,199	,061		,000	,802	,582	,003	,005
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الاداء01	Corrélation de Pearson	,245*	,234*	,172	,246*	,151	,126	,176	,208*	,764**	1	,072	,090	,351**	,433**
	Sig. (bilatérale)	,014	,019	,087	,014	,135	,211	,080	,038	,000		,479	,372	,000	,000

	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
العلاقات	Corrélation de Pearson	,449**	,432**	,409**	,357**	,672**	,635**	,430**	,377**	,025	,072	1	,980**	,715**	,699**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,802	,479		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
العلاقات01	Corrélation de Pearson	,419**	,440**	,385**	,335**	,638**	,605**	,403**	,358**	,056	,090	,980**	1	,688**	,694**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,582	,372	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ثقة_بالنفس	Corrélation de Pearson	,846**	,759**	,794**	,723**	,762**	,716**	,746**	,702**	,291**	,351**	,715**	,688**	1	,965**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الثقة01	Corrélation de Pearson	,816**	,810**	,771**	,743**	,738**	,714**	,701**	,690**	,281**	,433**	,699**	,694**	,965**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		Moyenne	Ecart type	N	Moyenne		Ecart type	N							
التحدث		25,42	3,856	100	الاداء		16,13	2,427							
01التحدث		25,20	3,809	100	01الاداء		16,64	2,553							
التفاعل		23,06	2,877	100	العلاقات		23,15	2,952							
01التفاعل		22,93	3,049	100	01العلاقات		23,16	3,057							
المظهر		21,77	2,803	100	بالنفس_ثقة		132,27	12,640							
01المظهر		21,65	2,739	100	01الثقة		132,08	12,449							
ايجابية		22,74	2,870	100											
01الاجابة		22,50	2,776	100											

الملحق رقم (12) يبين معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس الثقة بالنفس و أبعاده

3- مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي :

1- الصدق :

1-1- الاتساق الداخلي

الدافعية	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1			
,656*	,156	,008	,472**	,389**	,215*	,982**	,374**	,206*	,141	,177	,422**	,240*	,083	,130	,282**	,273**	,140	,453**	,143	,435**	,583**	,435**	,432**	,640**	,190	,263**	,204*	1	Pearson	1	
,000	,122	,940	,000	,000	,032	,000	,000	,040	,160	,078	,000	,016	,413	,197	,004	,006	,165	,000	,157	,000	,000	,000	,000	,000	,059	,008	,042		Sig.		
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		N	
,475*	,338**	,391**	,320**	,388**	,066	,200*	-,016	,926**	,344**	,204*	,058	,129	,237*	,045	,388**	,187	,354**	,309**	,146	,253*	,299**	,308**	,208*	,303**	,153	-,004	1	,204*	Pearson	2	
,000	,001	,000	,001	,000	,512	,046	,874	,000	,000	,042	,567	,199	,018	,656	,000	,062	,000	,002	,148	,011	,003	,002	,037	,002	,129	,967		,042	Sig.		
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		N	
,379*	,171	,011	,010	,347**	,037	,289**	,250*	,000	-,027	,039	,035	-,173	,186	,402**	,411**	,118	-,041	,140	,199*	-,019	,220*	,130	,199*	,229*	,480**	1	-,004	,263**	Pearson	3	
,000	,089	,914	,924	,000	,715	,004	,012	,998	,789	,697	,728	,086	,064	,000	,000	,243	,689	,164	,047	,849	,028	,199	,047	,022	,000		,967	,008	Sig.		
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		N	
,402*	,072	,275**	-,025	,104	,099	,225*	,213*	,168	,118	,019	,007	-,034	,393**	,493**	,325**	,008	,098	,032	,228*	,047	,184	,056	,010	,113	1	,480**	,153	,190	Pearson	4	
,000	,476	,006	,809	,303	,328	,024	,034	,094	,243	,848	,942	,736	,000	,000	,001	,934	,334	,753	,022	,643	,067	,579	,919	,262		,000	,129	,059	Sig.		
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		N	
,785*	,271**	,108	,688**	,395**	,173	,628**	,483**	,317**	,327**	,328**	,472**	,430**	,190	,175	,456**	,491**	,322**	,570**	,056	,606**	,700**	,466**	,653**	1	,113	,229*	,303**	,640**	Pearson	5	
,000	,006	,284	,000	,000	,085	,000	,000	,001	,001	,001	,000	,000	,058	,081	,000	,000	,001	,000	,578	,000	,000	,000	,000		,262	,022	,002	,000	Sig.		
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		N	
,651*	,213*	,126	,650**	,317**	,040	,424**	,252*	,162	,297**	,377**	,371**	,454**	,213*	,069	,198*	,364**	,303**	,535**	,067	,530**	,533**	,571**	1	,653**	,010	,199*	,208*	,432**	Pearson	6	
,000	,033	,212	,000	,001	,694	,000	,011	,107	,003	,000	,000	,000	,033	,495	,048	,000	,002	,000	,511	,000	,000	,000		,000	,919	,047	,037	,000	Sig.		
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		N	
,595*	,228*	,215*	,570**	,409**	,300**	,438**	,090	,218*	,330**	,268**	,360**	,259**	,065	-,077	,231*	,199*	,339**	,613**	,126	,418**	,517**	1	,571**	,466**	,056	,130	,308**	,435**	Pearson	7	
,000	,022	,032	,000	,000	,002	,000	,372	,029	,001	,007	,000	,009	,520	,445	,021	,048	,001	,000	,210	,000	,000		,000	,000	,579	,199	,002	,000	Sig.		

100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	-
,773 ⁺	,288 ^{**}	,158	,624 ^{**}	,521 ^{**}	,330 ^{**}	,602 ^{**}	,437 ^{**}	,279 ^{**}	,356 ^{**}	,195	,431 ^{**}	,351 ^{**}	,198 ⁺	,146	,361 ^{**}	,366 ^{**}	,345 ^{**}	,574 ^{**}	,189	,505 ^{**}	1	,517 ^{**}	,533 ^{**}	,700 ^{**}	,184	,220 ⁺	,299 ^{**}	,583 ^{**}	Pearson	
,000	,004	,117	,000	,000	,001	,000	,000	,005	,000	,051	,000	,000	,048	,148	,000	,000	,000	,000	,060	,000		,000	,000	,000	,067	,028	,003	,000	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	9
,544 ⁺	,140	,094	,647 ^{**}	,265 ^{**}	,114	,450 ^{**}	,301 ^{**}	,243 ⁺	,283 ^{**}	,173	,392 ^{**}	,349 ^{**}	,135	-,038	,110	,345 ^{**}	,273 ^{**}	,446 ^{**}	,144	1	,505 ^{**}	,418 ^{**}	,530 ^{**}	,606 ^{**}	,047	-,019	,253 ⁺	,435 ^{**}	Pearson	
,000	,166	,353	,000	,008	,260	,000	,002	,015	,004	,086	,000	,000	,181	,707	,277	,000	,006	,000	,152		,000	,000	,000	,000	,643	,849	,011	,000	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	10
,203 ⁺	-,015	,132	,165	,086	,082	,205 ⁺	,053	,124	,093	-,047	,066	-,174	,065	,036	,058	,082	,069	,030	1	,144	,189	,126	,067	,056	,228 ⁺	,199 ⁺	,146	,143	Pearson	
,043	,879	,190	,101	,394	,416	,041	,597	,221	,359	,640	,513	,083	,520	,723	,568	,419	,497	,768		,152	,060	,210	,511	,578	,022	,047	,148	,157	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	11
,685 ⁺	,307 ^{**}	,202 ⁺	,562 ^{**}	,570 ^{**}	,221 ⁺	,457 ^{**}	,178	,240 ⁺	,447 ^{**}	,266 ^{**}	,222 ⁺	,388 ^{**}	,184	,179	,365 ^{**}	,282 ^{**}	,451 ^{**}	1	,030	,446 ^{**}	,574 ^{**}	,613 ^{**}	,535 ^{**}	,570 ^{**}	,032	,140	,309 ^{**}	,453 ^{**}	Pearson	
,000	,002	,044	,000	,000	,027	,000	,076	,016	,000	,007	,026	,000	,066	,075	,000	,004	,000		,768	,000	,000	,000	,000	,000	,753	,164	,002	,000	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	121 3
,471 ⁺	,198 ⁺	,344 ^{**}	,334 ^{**}	,260 ^{**}	,122	,137	,139	,283 ^{**}	,995 ^{**}	,124	,103	,207 ⁺	,224 ⁺	,050	,317 ^{**}	,186	1	,451 ^{**}	,069	,273 ^{**}	,345 ^{**}	,339 ^{**}	,303 ^{**}	,322 ^{**}	,098	-,041	,354 ^{**}	,140	Pearson	
,000	,048	,000	,001	,009	,226	,173	,168	,004	,000	,220	,310	,039	,025	,622	,001	,064		,000	,497	,006	,000	,001	,002	,001	,334	,689	,000	,165	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	14
,489 ⁺	,136	,041	,442 ^{**}	,255 ⁺	,032	,281 ^{**}	,368 ^{**}	,182	,192	,231 ⁺	,248 ⁺	,367 ^{**}	,145	,058	,235 ⁺	1	,186	,282 ^{**}	,082	,345 ^{**}	,366 ^{**}	,199 ⁺	,364 ^{**}	,491 ^{**}	,008	,118	,187	,273 ^{**}	Pearson	
,000	,176	,687	,000	,011	,755	,005	,000	,070	,056	,021	,013	,000	,151	,566	,018		,064	,004	,419	,000	,000	,048	,000	,000	,934	,243	,062	,006	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	15
,581 ⁺	,216 ⁺	,106	,191	,426 ^{**}	,037	,299 ^{**}	,432 ^{**}	,423 ^{**}	,335 ^{**}	,173	,208 ⁺	-,005	,273 ^{**}	,368 ^{**}	1	,235 ⁺	,317 ^{**}	,365 ^{**}	,058	,110	,361 ^{**}	,231 ⁺	,198 ⁺	,456 ^{**}	,325 ^{**}	,411 ^{**}	,388 ^{**}	,282 ^{**}	Pearson	
,000	,031	,295	,057	,000	,716	,003	,000	,000	,001	,085	,037	,964	,006	,000		,018	,001	,000	,568	,277	,000	,021	,048	,000	,001	,000	,000	,004	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	16
,375 ⁺	,152	,108	,019	,197 ⁺	-,145	,149	,234 ⁺	,035	,057	,177	-,122	,055	,429 ^{**}	1	,368 ^{**}	,058	,050	,179	,036	-,038	,146	-,077	,069	,175	,493 ^{**}	,402 ^{**}	,045	,130	Pearson	
,000	,130	,284	,852	,049	,151	,138	,019	,732	,570	,079	,225	,584	,000		,000	,566	,622	,075	,723	,707	,148	,445	,495	,081	,000	,000	,656	,197	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	17
,458 ⁺	,199 ⁺	,451 ^{**}	,179	,021	-,011	,108	,125	,229 ⁺	,236 ⁺	,208 ⁺	,089	,208 ⁺	1	,429 ^{**}	,273 ^{**}	,145	,224 ⁺	,184	,065	,135	,198 ⁺	,065	,213 ⁺	,190	,393 ^{**}	,186	,237 ⁺	,083	Pearson	
,000	,047	,000	,075	,833	,917	,285	,217	,022	,018	,038	,381	,038		,000	,006	,151	,025	,066	,520	,181	,048	,520	,033	,058	,000	,064	,018	,413	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	

,441*	,210	,268**	,479**	,125	,035	,236*	,068	,098	,203*	,255*	,380**	1	,208*	,055	-,005	,367**	,207*	,388**	-,174	,349**	,351**	,259**	,454**	,430**	-,034	-,173	,129	,240*	Pearson	18
,000	,036	,007	,000	,214	,729	,018	,500	,334	,043	,010	,000		,038	,584	,964	,000	,039	,000	,083	,000	,000	,009	,000	,000	,736	,086	,199	,016	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	
,457*	- ,002	,031	,432**	,231*	,212*	,438**	,235*	,101	,121	,138	1	,380**	,089	-,122	,208*	,248*	,103	,222*	,066	,392**	,431**	,360**	,371**	,472**	,007	,035	,058	,422**	Pearson	19
,000	,987	,762	,000	,021	,034	,000	,019	,316	,230	,171		,000	,381	,225	,037	,013	,310	,026	,513	,000	,000	,000	,000	,000	,942	,728	,567	,000	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	
,397*	,268**	,121	,352**	,203*	,134	,159	,028	,185	,115	1	,138	,255*	,208*	,177	,173	,231*	,124	,266**	-,047	,173	,195	,268**	,377**	,328**	,019	,039	,204*	,177	Pearson	20
,000	,007	,231	,000	,043	,183	,115	,780	,065	,254		,171	,010	,038	,079	,085	,021	,220	,007	,640	,086	,051	,007	,000	,001	,848	,697	,042	,078	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	
,483*	,201	,335**	,337**	,264**	,133	,152	,149	,295**	1	,115	,121	,203*	,236*	,057	,335**	,192	,995**	,447**	,093	,283**	,356**	,330**	,297**	,327**	,118	-,027	,344**	,141	Pearson	21
,000	,045	,001	,001	,008	,187	,131	,140	,003		,254	,230	,043	,018	,570	,001	,056	,000	,000	,359	,004	,000	,001	,003	,001	,243	,789	,000	,160	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	
,433*	,315**	,287**	,264**	,341**	,010	,192	,059	1	,295**	,185	,101	,098	,229*	,035	,423**	,182	,283**	,240*	,124	,243*	,279**	,218*	,162	,317**	,168	,000	,926**	,206*	Pearson	22
,000	,001	,004	,008	,001	,925	,056	,559		,003	,065	,316	,334	,022	,732	,000	,070	,004	,016	,221	,015	,005	,029	,107	,001	,094	,998	,000	,040	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	
,461*	,074	- ,021	,269**	,211*	,054	,355**	1	,059	,149	,028	,235*	,068	,125	,234*	,432**	,368**	,139	,178	,053	,301**	,437**	,090	,252*	,483**	,213*	,250*	-,016	,374**	Pearson	23
,000	,463	,835	,007	,035	,593	,000		,559	,140	,780	,019	,500	,217	,019	,000	,000	,168	,076	,597	,002	,000	,372	,011	,000	,034	,012	,874	,000	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	
,681*	,166	,024	,486**	,406**	,259**	1	,355**	,192	,152	,159	,438**	,236*	,108	,149	,299**	,281**	,137	,457**	,205*	,450**	,602**	,438**	,424**	,628**	,225*	,289**	,200*	,982**	Pearson	24
,000	,100	,816	,000	,000	,009		,000	,056	,131	,115	,000	,018	,285	,138	,003	,005	,173	,000	,041	,000	,000	,000	,000	,000	,024	,004	,046	,000	25Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	26N	
,273*	,033	,140	,111	,163	1	,259**	,054	,010	,133	,134	,212*	,035	-,011	-,145	,037	,032	,122	,221*	,082	,114	,330**	,300**	,040	,173	,099	,037	,066	,215*	Pearson	25
,006	,746	,166	,273	,104		,009	,593	,925	,187	,183	,034	,729	,917	,151	,716	,755	,226	,027	,416	,260	,001	,002	,694	,085	,328	,715	,512	,032	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	
,588*	,306**	,204*	,436**	1	,163	,406**	,211*	,341**	,264**	,203*	,231*	,125	,021	,197*	,426**	,255*	,260**	,570**	,086	,265**	,521**	,409**	,317**	,395**	,104	,347**	,388**	,389**	Pearson	26
,000	,002	,042	,000		,104	,000	,035	,001	,008	,043	,021	,214	,833	,049	,000	,011	,009	,000	,394	,008	,000	,000	,001	,000	,303	,000	,000	,000	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	
,690*	,243*	,165	1	,436**	,111	,486**	,269**	,264**	,337**	,352**	,432**	,479**	,179	,019	,191	,442**	,334**	,562**	,165	,647**	,624**	,570**	,650**	,688**	-,025	,010	,320**	,472**	Pearson	27

,000	,015	,101		,000	,273	,000	,007	,008	,001	,000	,000	,000	,075	,852	,057	,000	,001	,000	,101	,000	,000	,000	,000	,000	,809	,924	,001	,000	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	
,344*	,253	1	,165	,204*	,140	,024	-,021	,287**	,335**	,121	,031	,268**	,451**	,108	,106	,041	,344**	,202'	,132	,094	,158	,215*	,126	,108	,275**	,011	,391**	,008	Pearson	28
,000	,011		,101	,042	,166	,816	,835	,004	,001	,231	,762	,007	,000	,284	,295	,687	,000	,044	,190	,353	,117	,032	,212	,284	,006	,914	,000	,940	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	
,378*	1	,253	,243	,306**	,033	,166	,074	,315**	,201*	,268**	-,002	,210'	,199*	,152	,216*	,136	,198*	,307**	-,015	,140	,288**	,228*	,213*	,271**	,072	,171	,338**	,156	Pearson	
,000		,011	,015	,002	,746	,100	,463	,001	,045	,007	,987	,036	,047	,130	,031	,176	,048	,002	,879	,166	,004	,022	,033	,006	,476	,089	,001	,122	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	
1	,378	,344	,690	,588**	,273	,681	,461**	,433	,483**	,397**	,457**	,441**	,458**	,375**	,581**	,489**	,471**	,685**	,203*	,544**	,773**	,595**	,651**	,785**	,402**	,379**	,475**	,656**	Pearson	دافعية
	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,043	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig.	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	N	

الملحق رقم (13) يبين معاملات الارتباط لفقرات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

2-1- الصدق التمييزي

Statistiques de groupe		N	Moyenne	Ecart type				
مجموع	المجموعة العليا	27	106,7778	3,71414				
	المجموعة الدنيا	27	64,0741	6,69630				
		Test de Levene sur l'égalité des variances						
Test des échantillons indépendants		F	Sig.	t	ddl	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
							Inférieur	Supérieur
مجموع	Hypothèse de variances égales	8,912	,004	- 27,896	52	,05548	-1,65894	-1,43629

Hypothèse de variances inégales			- 27,8 96	43,414	,05548	-1,65947	-1,43577
---------------------------------	--	--	-----------------	--------	--------	----------	----------

الملحق رقم (14) يبين معامل ت لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

2- الثبات :

2-1. ألفا لكرونباخ

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	
,901	28	13س 12س 11س 10س 9س 8س 7س 6س 5س 4س 3س 2س 1س 24س 23س 22س 21س 20س 19س 18س 17س 16س 15س 14س 28س 27س 26س 25س

الملحق رقم (15) يبين معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

2-2- التجزئة النصفية

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 ^a
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 ^b
	Nombre total d'éléments		2
Corrélation entre les sous-échelles			,935
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	,966
		Longueur inégale	,966
Coefficient de Guttman			,966

الملحق رقم (16) يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

3-2- إعادة الاختبار :

Corrélations		الدافعية	الدافعية 1
الدافعية	Corrélation de Pearson	1	,935**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	100	100
الدافعية 1	Corrélation de Pearson	,935**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	100	100

الملحق رقم (17) يبين معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

ثانيا :ملاحق الدراسة الأساسية

الجنس		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	219	43,8	43,8	43,8
	انثى	281	56,2	56,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	
التخصص		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	علمي تخصص	321	64,2	64,2	64,2
	أدبي تخصص	179	35,8	35,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

الملحق رقم (18) يبين تكرارات عينة الدراسة الأساسية على أساس الجنس و التخصص الدراسي

الفرضية الأولى : مستويات قلق الامتحان و أبعاده

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
الانفعالي النفسي	المستوى المنخفض	120	24,0	24,0	24,0
	المستوى المتوسط	229	45,8	45,8	69,8
	المستوى المرتفع	151	30,2	30,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	
الاجتماعي	المستوى المنخفض	207	41,4	41,4	41,4
	المستوى المتوسط	225	45,0	45,0	86,4
	المستوى المرتفع	68	13,6	13,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
الجسمي	المستوى المنخفض	285	57,0	57,0	57,0
	المستوى المتوسط	107	21,4	21,4	78,4
	المستوى المرتفع	108	21,6	21,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	
العقلي المعرفي	المستوى المنخفض	100	20,0	20,0	20,0
	المستوى المتوسط	123	24,6	24,6	44,6
	المستوى المرتفع	277	55,4	55,4	100,0
	Total	500	100,0	100,0	
قلق	المستوى المنخفض	89	17,8	17,8	17,8

الامتحان	المستوى المتوسط	291	58,2	58,2	76,0
	المستوى المرتفع	120	24,0	24,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

الملحق رقم (19) يبين قيم مستويات أبعاد مقياس قلق الامتحان و المقياس ككل

الفرضية الثانية : علاقة قلق الامتحان بالثقة بالنفس

الثقة	العلاقات الرومانسية	الاداء الاكاديمي	الايجابية	المظهر الجسمي	التفاعل الاجتماعي	التحدث مع الآخرين		
,013	-,016	,009	,009	-,003	,027	,022	Corrélation	النفسي الانفعالي
,768	,724	,843	,843	,944	,540	,627	Sig. (bilatérale)	
500	500	500	500	500	500	500	N	
,027	,026	,002	,002	,017	,062	,002	Corrélation	اجتماعي
,553	,568	,970	,970	,697	,168	,971	Sig. (bilatérale)	
500	500	500	500	500	500	500	N	
,006	,005	,025	,025	-,005	,010	-,033	Corrélation	الجسمي
,890	,920	,581	,581	,915	,827	,456	Sig. (bilatérale)	
500	500	500	500	500	500	500	N	
,021	,027	,042	,042	-,008	-,004	-,020	Corrélation	العقلي المعرفي
,643	,550	,352	,352	,863	,923	,652	Sig. (bilatérale)	
500	500	500	500	500	500	500	N	
,021	,015	,026	,026	-,001	,024	-,011	Corrélation	قلق الامتحان
,645	,740	,557	,557	,988	,593	,812	Sig. (bilatérale)	
500	500	500	500	500	500	500	N	

الملحق رقم (20) يبين قيم معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس قلق الامتحان و أبعاد مقياس الثقة بالنفس

الفرضية الثالثة : علاقة قلق الامتحان بالدافعية للإنجاز الدراسي

النفسي	اجتماعي	الجسمي	المعرفي	قلق الامتحان
--------	---------	--------	---------	--------------

-0,024	-0,023	-0,005	-0,055	,006	Corrélation de Pearson	دافعية الانجاز الدراسي
,598	,607	,910	,217	,886	Sig. (bilatérale)	
500	500	500	500	500	N	

الملحق رقم (21) يبين قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد قلق الامتحان و الدافعية للإنجاز الدراسي
الفرضية الرابعة: الفروق في قلق الامتحان تعزى للجنس

Statistiques de groupe					
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
النفسي	انثى	281	37,14	8,612	,514
	ذكر	219	38,25	8,365	,565
لا اجتماعي	انثى	281	32,56	8,576	,512
	ذكر	219	31,78	8,404	,568
الجسمي	انثى	281	24,23	8,115	,484
	ذكر	219	23,82	8,145	,550
المعرفي	انثى	281	54,69	13,610	,812
	ذكر	219	53,65	13,635	,921
قلق_الامتحان	انثى	281	148,62	32,482	1,938
	ذكر	219	147,50	32,787	2,216

Test des échantillons indépendants		
	Test de Levene sur l'égalité des	Test t pour égalité des moyennes

		variances								
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
النفسي	Hypothèse de variances égales	,132	,716	-1,446	498	,149	-1,109	,767	-2,615	,397
	Hypothèse de variances inégales			-1,452	474,730	,147	-1,109	,764	-2,610	,392
لا اجتماعي	Hypothèse de variances égales	,249	,618	1,021	498	,308	,782	,766	-,723	2,288
	Hypothèse de variances inégales			1,024	472,923	,306	,782	,764	-,719	2,284
الجسمي	Hypothèse de variances égales	,004	,953	,564	498	,573	,413	,733	-1,027	1,852
	Hypothèse de variances inégales			,563	467,806	,573	,413	,733	-1,027	1,853
المعرفي	Hypothèse de variances égales	,009	,925	,842	498	,400	1,034	1,228	-1,378	3,446
	Hypothèse de variances inégales			,842	468,215	,400	1,034	1,228	-1,379	3,447
قلق_ الامتحان	Hypothèse de variances égales	,000	,986	,381	498	,703	1,120	2,940	-4,656	6,897
	Hypothèse de variances inégales			,381	466,531	,704	1,120	2,943	-4,663	6,904

الملحق رقم (22) يبين قيمة ت دلالة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان

الفرضية الخامسة: الفروق في قلق الامتحان تعزى للتخصص الدراسي

التخصص		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
النفسي	تخصص أدبي	179	38,01	8,143	,609
	تخصص علمي	321	37,41	8,719	,487

اجتماعي	تخصص أدبي	179	33,03	8,166	,610
	تخصص علمي	321	31,76	8,662	,483
الجسمي	تخصص أدبي	179	24,91	7,959	,595
	تخصص علمي	321	23,58	8,186	,457
المعرفي	تخصص أدبي	179	55,77	12,853	,961
	تخصص علمي	321	53,38	13,972	,780
قلق الامتحان	تخصص أدبي	179	151,72	30,828	2,304
	تخصص علمي	321	146,13	33,410	1,865

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
النفسي	Hypothèse de variances égales	1,643	,200	,751	498	,453	,597	,795	-,964	2,158
	Hypothèse de variances inégales			,766	389,733	,444	,597	,779	-,935	2,129
اجتماعي	Hypothèse de variances égales	,662	,416	1,597	498	,111	1,265	,792	-,291	2,820
	Hypothèse de variances inégales			1,624	386,735	,105	1,265	,779	-,266	2,796
الجسمي	Hypothèse de variances égales	,015	,902	1,765	498	,078	1,334	,756	-,151	2,820
	Hypothèse de variances inégales			1,779	376,953	,076	1,334	,750	-,141	2,809
المعرفي	Hypothèse de variances égales	1,794	,181	1,883	498	,060	2,385	1,267	-,104	4,875

	Hypothèse de variances inégales			1,928	394,58 4	,055	2,385	1,237	-,047	4,818
قلق_الامتحان	Hypothèse de variances égales	,283	,595	1,840	498	,066	5,581	3,033	-,377	11,540
	Hypothèse de variances inégales			1,883	393,59 7	,060	5,581	2,964	-,247	11,409

الملحق رقم (23) يبين قيمة ت لدلالة الفروق بين التخصص العلمي و التخصص الأدبي في قلق الامتحان

التعليمة :

عزيزي (تي) التلميذ (ة)

يتضمن هذه المقياس مجموعة من الأسئلة حول ما تفكر به أو تشعر به في مواقف معينة ، ضع إشارة (X) في المكان الذي تشعر انه يمثل مشاعرك . لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة لأن كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة . ولتعلم أن اجابتك تكون محل سرية تامة ، و ستستعمل لغرض البحث العلمي .

شكرا مسبقا على تعاونك

الجنس :ذكر..... أنثى الشعبة :..... الثانوية :.....الاعادة :.....

مقياس قلق الامتحان

الرقم	العبارات	بدرجة			
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة جدا
1	أشعر بالملل والانزعاج الشديد أثناء الاختبارات				
2	أشعر بالارتباك عندما يقترب موعد الاختبار				
3	أفقد السيطرة في التحكم بانفعالاتي وقت الاختبارات				
4	أثور لأتفه الأسباب وقت الاختبارات				
5	أفضل عدم ممارسة بعض الأنشطة الاعتيادية وقت الاختبارات				
6	أعاني من التوتر الشديد أثناء فترة الاختبارات				
7	أشعر أن أدائي سوف يكون سيئا في الاختبار				
8	خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الاختبارات				
9	أفكر في النتائج المترتبة علي رسوبي في الاختبارات				
10	اشعر بالغضب أثناء أدائي للامتحانات				
11	أشعر بسوء أدائي في الاختبارات رغم دراستي الجيدة له				
12	ينتابني الشك في قدرتي علي الإجابة عن بعض أسئلة الاختبار				
13	أجد صعوبة في التوفيق بين رغبات الأهل و تحقيق رغباتي في الدراسة				
14	أشعر بالضيق و العجز عند محاولتي تنفيذ ما يريده الأهل مني				
15	أشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين وقت الاختبارات				
16	أرفض مقابلة الزائرين أثناء فترة الاختبارات				
17	أحب الجلوس بمفردي أثناء فترة الاختبارات				
18	أشعر بفنور في علاقتي الشخصية مع الزملاء أثناء فترة الاختبارات				
19	أفضل عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية أثناء الاختبارات				
20	أفتقد للجو الأسري المناسب والمشجع علي للدراسة والذاكرة				
21	أشعر بالضيق الشديد للإلحاح المستمر من الوالدين على المذاكرة				
22	أشعر بالضيق الشديد نتيجة الاهتمام الزائد من الوالدين أثناء الاختبارات				
23	أثور على أصدقائي لأتفه الأسباب مع قرب الاختبارات				
24	أقطع علاقتي بزملائي أثناء الاختبارات				
25	أشعر بعدم الراحة في النوم قرب الاختبارات				
26	أشعر بالصداع الشديد قرب الاختبار				
27	أجد صعوبة في تناول الطعام والبلع صباح يوم الاختبار				

28	تتزايد سرعة ضربات قلبي عند الاختبارات				
29	أشعر بحالة تعرق شديد أثناء الاختبار				
30	أشعر بالتعب الجسمي العام عند الاختبارات				
31	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الاختبارات				
32	أشعر برغبة في القئ أثناء أداء الاختبار				
33	أشعر بالرعشة والرجفة في يدي خلال أداء الاختبارات				
34	أشعر بتقلص للعضلات أثناء أداء الاختبار				
35	أشعر بآلام في مختلف مناطق جسمي في فترة الاختبارات				
36	أشعر بجفاف شديد في الحلق أثناء الاختبارات				
37	أشعر بعدم للقدرة علي التركيز وقت الاختبارات				
38	يقلقني حالة النسيان التي تبدو واضحة عندي وقت الاختبارات				
39	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة أثناء فترة الاختبارات				
40	أجد صعوبة في استيعاب دروسي وقت الاختبارات				
41	أجد صعوبة لدي في القدرة على التفكير السليم وقت الاختبار				
42	أشعر بعدم القدرة على تذكر بعض المعلومات وقت الاختبار				
43	أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الاختبار				
44	أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء أداء الاختبارات				
45	أشعر وكأنني أنسى كل ما ذاكرته أثناء الاختبار				
46	تفكيري يكون مذبذب أثناء الاختبارات				
47	أفكر في أشياء خارج الاختبار				
48	أفكر في نتائج فشلي أثناء الاختبارات				

الملحق رقم (27) يبين مقياس قلق الامتحان

مقياس الثقة بالنفس

الرقم	العبارات	تتطبق تمامًا	تتطبق بدرجة كبيرة	تتطبق إلى حد ما	لا تتطبق كثيرًا	لا تتطبق إطلاقًا
1	أحب الاختلاط بالناس					
2	شعرت بالضيق من نفسي كثيرًا في المرة الماضية.					
3	يؤرقني أنني لست جميل المنظر.					
4	تعتبر إقامة علاقة رومانسية مشبعة مع شخص من الجنس الآخر أمرًا ممتعًا					
5	أنا أكثر سعادة الآن قياسًا بما كنت عليه منذ عدة أسابيع.					
6	أنا راض عن مظهري الجسمي ومسروور منه.					
7	أشعر بالخجل كثيرًا عند التحدث أمام مجموعة من الناس					
8	على الرغم من أنني أرغب في معرفة المزيد من الناس فإنني أكره أن أخرج لهم وأقابلهم حيث يؤدي ذلك إلى ضياع وقتي					
9	يمثل الأداء الأكاديمي (مجالًا أستطيع من خلاله أن أظهر كفايتي وقدراتي وأنال التقدير على ما حققتة من إنجاز					
10	أبدو أفضل في مظهري من أي شخص عادي					
11	يفزعني أن أفكر في الوقوف أمام جمع من الناس وأتحدث إليهم					
12	كثيرًا ما أشعر بالتردد حتى في مثل المواقف التي أكون قد تناولتها بنجاح من قبل					
13	تقل ثقتي في قدرتي العقلية على تحقيق أهدافي الأكاديمية والمهنية وإنجازها بنجاح					
14	أشعر معظم الوقت أنني لست في كفاءة ومقدرة غالبية الناس المحيطين بي على التعامل مع الغير					
15	حينما يكون لزامًا عليّ أن أتحدث أمام مجموعة من الناس فإنني عادة ما أشعر أن بإمكانني أن أعبر عن نفسي بفاعلية ووضوح					
16	أنا محظوظ في أن أكون وسيماً بالشكل الذي أنا عليه					
17	أفتقر إلى بعض القدرات الهامة اللازمة لتحقيق النجاح والتفوق في الدراسة					
18	أعترف أنني كطالب لست ممتازًا مثل العديد من الزملاء الذين أتنافس معهم					
19	مقابلة ناس جدد تعتبر بالنسبة لي خبرة ممتعة أتطلع دومًا إليها					
20	كنت أكثر نقدًا لنفسي في الأيام القليلة الماضية قياسًا بما أكون عليه عادة					
21	أشعر دائمًا بالراحة والسعادة في الحفلات أو أي تجمعات اجتماعية					
22	شكوكي حول قدراتي الأكاديمية تقل عن شكوك معظم زملائي حول قدراتهم					
23	تصادفني مشاكل أكثر من غيري في إقامة أي علاقة رومانسية مع شخص من الجنس الآخر					
24	تزداد عدم ثقتي في قدراتي على التحدث بوضوح أمام جمع من الناس في الوقت الحالي أكثر من أي وقت مضى					
25	يؤرقني أنني لست في نفس المستوى العقلي أو الفكري للآخرين					
26	حينما تسوء الأمور أكون عادة واثقًا من أنني سأتناولها بنجاح					

27	أنا أكثر من الآخرين قلقًا وانشغالا بقدراتي على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الغير				
28	تزداد ثقتي في نفسي عن كثيرين أعرفهم				
29	اشعر بالخوف والترقب وعدم الثقة عندما أفكر في المواعيد الغرامية				
30	يرى الكثيرون أن مظهري الجسمي غير جذاب				
31	عندما أدرس مقررا جديداً أكون متأكدًا من أنني سوف اجتازه بتفوق حيث سأكون ضمن أفضل الطلاب فيه				
32	لا أقل عن غالبية الناس في قدرتي على التحدث أمام مجموعة				
33	حينما أذهب إلى أي تجمعات اجتماعية كالحفلات مثلا فإنني كثيرًا من أشعر بالارتباك والتعب				
34	أتجنب أحيانًا القيام ببعض الأشياء لأنها تتطلب تواجدي في وسط مجموعة				
35	حينما تعقد الاختبارات الدراسية أو أكلف بعمل أي واجبات مدرسية أكون على يقين من أنني سوف أؤديها بنجاح				
36	عند مقابلة ناس جدد أتحدث إليهم بشكل أفضل من كثيرين غيري وذلك بدرجة كبيرة				
37	أشعر الآن بأنني أكثر حزمًا وحسمًا للأمور قياسًا بأي وقت آخر				
38	أقوم أحيانًا بتجنب شخص ما من الجنس الآخر يكون من الممكن أن أقيم معه علاقة رومانسية لأنني أظن مشدودًا وأشعر بالترقب والتوتر				
39	أتمنى لو استطعت أن أغير في مظهري الجسمي				
40	يقل قلقي وانشغالي حول التحدث أمام حشد من الناس بدرجة كبيرة وذلك قياسًا بكثيرين غيري				
41	اشعر الآن بأنني أكثر تفاؤلا وإيجابية مقارنة بأي وقت آخر				
42	لا تعد مسألة اجتذاب شخص مناسب من الجنس الآخر لإقامة علاقة عاطفية معه مشكلة بالنسبة لي				
43	لو أنني كنت أكثر ثقة بنفسي حينما أتحدث إلى غيري أو أناقشهم الأمور المختلفة لكنت حياتي أفضل مما هي عليه				
44	أبحث دومًا عن أنشطة أكاديمية متنوعة تتطلب إمعان التفكير والتحدى العقلي لأنني أكون على ثقة من أنني أستطيع إنجازها بشكل أفضل من كثيرين غيري				
45	بإمكاني الحصول على العديد من المواعيد الغرامية دون أي صعوبة أو مشكلة				
46	حينما أكون وسط جماعة يقل شعوري بالراحة كثيرًا قياسًا بما يشع به باقي الأعضاء				
47	تزداد ثقتي في نفسي على التعامل مع الجنس الآخر في الوقت الراهن أكثر مما أنا عليه في العادة				
48	لو أن مظهري الجسمي كان أفضل مما هو عليه لكنت أصبحت أكثر جذبًا لأفراد الجنس الآخر				

الملحق رقم (28) يبين مقياس الثقة بالنفس

مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

1 - إن العمل شيء:

- أ) أتمنى ألا أفعله (....)
- ب) لا أحب أدائه كثيرا جدا (....)
- ج) أتمنى أن أفعله (....)
- د) أحب أدائه (....)
- هـ) أحب أدائه كثيرا جدا (....)

2- في المدرسة يعتقدون أنني:

- أ) أعمل بشدة جدا (....)
- ب) أعمل بتركيز (....)
- ج) أعمل بغير تركيز (....)
- د) غير مكترث بعض الشيء (....)
- هـ) غير مكترث جدا (....)

3 أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

- أ) مثالية (....)
- ب) سارة جدا (....)
- ج) سارة (....)
- د) غير سارة (....)
- هـ) غير سارة جدا (....)

4- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

- أ) لا قيمة له في الواقع (....)
- ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا (....)
- ج) غالبا ما يكون مفيدا (....)
- د) له قدر كبير من الأهمية (....)
- هـ) ضروري للنجاح (....)

5- عندما أعمل مسؤولية أمام نفسي تكون:

- أ) مرتفعة جدا (....)
- ب) مرتفعة (....)
- ج) ليست مرتفعة و لا منخفضة (....)
- د) منخفضة (....)
- هـ) منخفضة جدا (....)

6- عندما يودى العمل امامي و من أجلي فإني :

- أ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي أن أعطي عن نفسي انطبعا حسنا (....)
- ب) أوجه انتباهها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال (....)
- ج) تنتشلت أفكارا كثيرا في أشياء أخرى (....)
- د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة (....)

7- أعمل عادة:

- أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله (....)
- ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله (....)
- ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله (....)
- د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله (....)

8-إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسئولية تماما عند إذن:

- أ) أستمّر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي (....)
- ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي (....)
- ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى (....)
- د) أجدى راغبا في التخلي عن هدفي (....)
- هـ) أتخلي عن هدفي عادة (....)

9-أعتقد أن انجاز الواجب في المدرسة أو العمل :

- أ) غير هام جدا (....)
- ب) غير هام (....)
- ج) هام (....)
- د) هام جدا (....)

10 - البدء في أداء الواجب في المدرسة أو العمل يكون:

- أ) مجهودا كبيرا جدا (....)
- ب) مجهودا كبيرا (....)
- ج) مجهودا متوسطا (....)
- د) مجهودا قليلا جدا (....)

11-في المدرسة أو في العمل فإن معايير العمل التي أضعها لنفسني تكون:

- أ) مرتفعة جدا (....)
- ب) مرتفعة (....)
- ج) متوسطة (....)
- د) منخفضة (....)
- هـ) منخفضة جدا (....)

12-إذا كنت قبل المذاكرة أو العمل أشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

- أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة (....)
- ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل (....)
- ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى (....)
- د) أجد أن الأمر شاق جدا أي أبدأ مرة أخرى (....)

13 - إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

- أ) أحب أن أؤديه كثيرا (....)
- ب) أحب أن أؤديه أحيانا (....)
- ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا (....)
- د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته (....)
- هـ) لا يجذبني تماما (....)

14 - يعتقد الآخرون أنني:

- أ) أذاكر بشدة جيدا (....)
- ب) أذاكر بشدة (....)
- ج) أذاكر بدرجة متوسطة (....)
- د) لا أذاكر بشدة جدا (....)
- هـ) لا أذاكر بشدة (....)

15- أعتقد أن الوصول إلى مركز رفيع في المجتمع يكون:

- أ (غير هام (....)
- ب) له أهمية قليلة (....)
- ج) ليس هام جدا (....)
- د) هاما إلى حد ما (....)
- هـ) هاما جدا (....)

16- عند عمل شيء صعب فإنني:

- أ) أتخلى عنه سريعا جدا (....)
- ب) أتخلى عنه سريعا (....)
- ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة (....)
- د) لا أتخلى عنه سريعا جدا (....)
- هـ) أضل أو اصل العمل عادة (....)

17- أنا بصفة عامة:

- أ (أخطط للمستقبل في معظم الأحيان (....)
- ب) أخطط للمستقبل كثيرا (....)
- ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا (....)
- د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة (....)

18- أرى زملائي الذين يذكرون بشدة أو يؤدون أعمالهم بامتياز :

- أ (مهذبين جدا (....)
- ب) مهذبين (....)
- ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة (....)
- د) غير مهذبين (....)
- هـ) غير مهذبين على الإطلاق (....)

19- بالنسبة للأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

- أ (كثيرا جدا (....)
- ب) كثيرا (....)
- ج) قليلا (....)
- د) بدرجة صفر (....)

20- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به فإنني:

- أ (عادة لا يكون لدي وقت لذلك (....)
- ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك (....)
- ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت (....)
- د) دائما يكون لدي وقت (....)

21- أكون عادة:

- أ (مشغولا جدا (....)
- ب) مشغولا (....)
- ج) غير مشغول كثيرا (....)
- د) غير مشغول (....)
- هـ) غير مشغول على الإطلاق (....)

22- يمكن أن أعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

- أ) طويلة جدا (....)
- ب) طويلة (....)
- ج) متوسطة (....)
- د) قصيرة (....)
- هـ) قصيرة جدا (....)

23- إن علاقاتي الطيبة في المدرسة و بالزملاء في العمل :

- أ) ذات قدر كبير جدا (....)
- ب) ذات قدر (....)
- ج) أعتقد أنها غير ذات قدر (....)
- د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها (....)
- هـ) أعتقد أنها غير هامة تماما (....)

24- يتبع الأولاد أبائهم في إدارة الأعمال لأنهم:

- أ) يريدون توسيع و امتداد الأعمال (....)
- ب) محظوظون لأن أبائهم مديرون (....)
- ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختيار (....)
- د) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال (....)

25- أنا في المدرسة أو في العمل أكون:

- أ) في غاية الحماس (....)
- ب) متحمسا جدا (....)
- ج) غير متحمس بشدة (....)
- د) قليل الحماس (....)
- هـ) غير متحمس على الإطلاق (....)

26- التنظيم شيء:

- أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا (....)
- ب) أحب أن أمارسه (....)
- ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا (....)
- د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق (....)

27- ما يفوتني من عمل فاني:

- أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق (....)
- ب) أنهيه بنجاح نادرا (....)
- ج) أنهيه بنجاح أحيانا (....)
- د) أنهيه بنجاح عادة (....)

28 - أنا في للمدرسة أو في العمل أكون:

- أ) متضايقا كثيرا جدا (....)
- ب) متضايقا كثيرا (....)
- ج) أتضايق أحيانا (....)
- د) أتضايق نادرا (....)
- هـ) لا أتضايق مطلقا (....)

الملحق رقم (29) يبين مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي