

الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وعلاقته بقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة 3 ثانوي

(دراسة ميدانية بثانويتي تيطوم يحي وجودي أحمد ببلدية ونوغة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إشراف الأستاذة:

* عواطف مام

إعداد الطالبة:

* خولة تيطوم

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د - براهيم سامية	جامعة محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
أ - خطوط رمضان	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مناقشا
د. مام عواطف	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة الثالثة ثانوي.

حيث تمحورت فرضيات البحث حول:

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا وموجبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة الثالثة ثانوي.

الفرضيات الفرعية:

مستوى قلق الامتحان متوسط لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي.

مستوى الذكاء الاجتماعي متوسط لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا وموجبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب النفسي.

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا وموجبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب الاجتماعي.

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا وموجبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب الجسمي.

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا وموجبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب العقلي.

وللتحقق من ذلك تم تطبيق مقياس لقلق الامتحان واستبيان لمعرفة مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني على عينة مكونة من (70) تلميذ وتلميذة، معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي، وقد تمت المعالجة الاحصائية باستخدام أساليب معالجة البيانات المتمثلة في نظام

(SPSS) فأُسفرت النتائج على ما يلي:

مستوى قلق الامتحان متوسط لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي.

مستوى الذكاء الاجتماعي متوسط لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة الثالثة ثانوي.

-توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب النفسي.

-توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب الاجتماعي.

-توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب الجسمي.

-توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب العقلي.

Résumé :

Cette étude vise à connaître la relation entre l'intelligence sociale et l'anxiété des examens chez les conseillers de l'orientation scolaire et professionnelle du point de vue des lycéens de la troisième année secondaire.

Les hypothèses sont formulées comme suit :

L'hypothèse générale : Il existe une relation statistiquement significative et positive entre l'intelligence scolaire et professionnelle et l'anxiété des examens du point de vue de ces lycéens .

L'hypothèse partielle :

-Le niveau d'anxiété d'examens est moyen chez ces lycéens de troisième année secondaire

-Le niveau d'intelligence sociale est moyen chez ces conseillers de l'orientation scolaire et professionnelle.

-Il existe une relation corrélative statistiquement significative et positive entre l'intelligence sociale chez les conseillers d'orientation, et le côté psychique .

-Il existe une relation corrélative statistiquement significative et positive entre l'intelligence sociale chez les conseillers d'orientation, et le côté sociale.

-Il n'existe pas une relation corrélative statistiquement significative et positive entre l'intelligence sociale chez les conseillers d'orientation, et le côté physique .

-Il existe une relation corrélative statistiquement significative et positive entre l'intelligence sociale chez les conseillers d'orientation, et le côté mental.

Et dans ce sens nous avons appliqué le test d'anxiété d'examens, et un questionnaire pour découvrir le niveau d'intelligence sociale chez les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, sur un échantillon composé de (70) soixante-dix lycéens des deux sexes, ce ci en se basant sur la méthode descriptive.

Dans le traitement des données ,nous avons utilisé le (SPSS).Les résultats montrent ce qui suit :

-Le niveau d'anxiété d'examens est moyen chez ces lycéens de la troisième année secondaire.

-Le niveau d'intelligence sociale est moyen chez ces conseillers de l'orientation scolaire et professionnelle.

-Il existe une relation corrélative statistiquement significative et négative entre l'intelligence sociale chez les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle et l'anxiété d'examens du point de vue de ces lycéens.

-Il existe une relation corrélative statistiquement significative et négative entre l'intelligence sociale chez les conseillers d'orientation, et le côté psychique.

-Il existe une relation corrélative statistiquement significative et négative entre l'intelligence sociale chez les conseillers d'orientation, et le côté sociale.

-Il existe une relation corrélative statistiquement significative et négative entre l'intelligence sociale chez les conseiller d'orientation, et le coté physique .

-Il existe une relation corrélative statistiquement significative et négative entre l'intelligence sociale chez les conseiller d'orientation, et le coté mental.



شكر وعرفان:

قال تعالى في محكم تنزيله "وسيجزي الله الشاكرين"
وكذلك مصداقا لقوله "ولئن شكرتم لأزيدنكم"
نشكر الله عز وجل أن أمدنا بالقوة والصبر على أن أتممنا هذه
المذكرة ونحمده على إنعامه علينا نور العلم، الذي أنار لنا الطريق
إلى درب العلم والمعرفة في أداء هذا العمل المتواضع
بكل امتنان واحترام نشكر الأستاذة المشرفة "د/ مام عواطف" التي
ساعدتنا في انجاز هذه المذكرة وكان هذا دأبها طوال مشوارنا
الجامعي، فشكرا على تفانيها، ولا أنسى صديقتي بن صوشة
خولة، عريوة مليكة، ولد محمد زهيرة، كما نشكر كل من قدما لنا
يد العون من قريب أو بعيد
ونخص بالذكر طاقم "مكتبة الأمل". خاصة الأستاذين "بحاش عبد
الحق و طيب حماني عباس"

تيطوم خولة



فهرس الموضوعات

الموضوعات	رقم الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
مقدمة	أ
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1. الإشكالية	06
2. فرضيات الدراسة	10
3. أهمية الدراسة	11
4. أهداف الدراسة	13
5. تحديد مصطلحات الدراسة	14
6. الدراسات السابقة	16
7. التعقيب على الدراسات السابقة	23
الفصل الثاني: الذكاء الإجتماعي	
تمهيد	29
1. تطور دراسة الذكاء الإجتماعي	30
2. مفهوم الذكاء الإجتماعي	32
3. أبعاد ومكونات الذكاء الإجتماعي	35
4. أهمية الذكاء الإجتماعي	45
5. مظاهر وعوامل الذكاء الإجتماعي	47
6. مهارات الذكاء الإجتماعي	49
7. النظريات المفسرة للذكاء الإجتماعي	52

59	8. أساليب تنمية الذكاء الإجتماعي
64	9. قياس الذكاء الإجتماعي
70	خلاصة:
	الفصل الثالث: قلق الإمتحان
73	تمهيد:
74	1. مفهوم قلق الإمتحان
76	2. مكونات وتصنيف قلق الإمتحان
79	3. عوامل وأسباب قلق الإمتحان
85	4. أعراض ومظاهر قلق الإمتحان
88	5. مراحل قلق الإمتحان
89	6. النظريات والنماذج المفسرة لقلق الإمتحان
96	7. قياس قلق الإمتحان
98	8. آليات خفض قلق الإمتحان
100	خلاصة
	الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
104	تمهيد
105	1. الدراسة الاستطلاعية
106	2. الدراسة الأساسية
106	1-2 المنهج المستخدم
106	2- 2 مجتمع وعينة الدراسة
107	2- 3 حدود الدراسة
107	2- 4 أدوات الدراسة
120	3- أساليب المعالجة الإحصائية
	الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة
123	1. عرض نتائج الدراسة

131	2. مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري
138	استنتاجات
139	اقتراحات وآفاق الدراسة
143	خاتمة
	قائمة المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
109	الجدول رقم (01) يوضح ثبات استبيان الذكاء الاجتماعي عن طريق التناسق الداخلي	(1)
110	الجدول رقم (02) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات استبيان الذكاء الاجتماعي مع درجته الكلية	(2)
112	الجدول رقم (03) يوضح ثبات مقياس قلق الامتحان عن طريق التناسق الداخلي	(3)
114	الجدول رقم (04) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب النفسي مع درجته الكلية	(4)
115	الجدول رقم (05) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب الاجتماعي مع درجته الكلية	(5)
116	الجدول رقم (06) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب الجسمي مع درجته الكلية	(6)
118	الجدول رقم (07) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب العقلي مع درجته الكلية	(7)
119	الجدول رقم (08) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان	(8)
123	الجدول رقم (09) يوضح العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وقلق الامتحان	(9)
124	الجدول رقم (10) يوضح مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة 3 ثانوي	(10)
125	الجدول رقم (11) يوضح مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المستشار من	(11)

	وجهة نظر تلاميذ السنة 3 ثانوي	
126	الجدول رقم (12) يوضح العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والجانب النفسي	(12)
127	الجدول رقم (13) يوضح العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والجانب الاجتماعي	(13)
128	الجدول رقم (14) يوضح العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والجانب الجسمي	(14)
129	الجدول رقم (15) يوضح العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والجانب العقلي	(15)



مقدمة

نظرا لأهمية التوجيه المدرسي والمهني، جاءت ضرورة تفعيل دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني من مجرد قائم بالإجراءات الإدارية إلى متخصص مرافق للتلميذ في بناء تمثلاته لمحيطه ومستقبله وفق مشروع دراسي ناجح، وبما أن مستشار التوجيه يعمل داخل جماعة تربطه بأفرادها دائما علاقات متبادلة تتحدد بتفاعله الاجتماعي وبمهاراته الاجتماعية التي تتوقف على مقدار ذكائه الاجتماعي، الذي يعتبر من الجوانب الهامة في الشخصية لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، خاصة مع فئة التلاميذ الذين هم بحاجة ماسة إلى من يفهمهم ويساعدهم على تلبية حاجاتهم ومطالبهم وتجاوز المشاكل التي تواجههم خلال مسارهم الدراسي، ومن بين هذه المشاكل مشكلة قلق الامتحان التي لها ارتباط شديد بمصير التلميذ ومستقبله الدراسي، حيث يشعر التلميذ بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فزيولوجية ونفسية قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان أو تذكره لها. وانطلاقا من هذا الطرح، حاولنا في بحثنا هذا دراسة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ولتحقيق الأهداف السابقة تم تقسيم البحث إلى جانبين:

الباب الأول خصص للدراسة النظرية حيث اشتمل على ثلاثة فصولين:

الفصل الأول: تم فيه عرض إشكالية الدراسة وفروضها، أهميتها الدراسة وأهدافها تحديد

المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة إجرائيا، والدراسات السابقة وختاما التعقيب على

الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: الذي عالج موضوع الذكاء الاجتماعي الذي راينا عليه في بحثنا من حيث

تطور دراسته، مفهومه، أبعاده ومكوناته، أهميته، مظاهره وعوامله، أهم مهارات الذكاء

الاجتماعي، النظريات المفسرة له، أساليب تنميته وقياسه.

الفصل الثالث: خصص لدراسة موضوع قلق الامتحان من حيث مفهومه، مكوناته وتصنيفه،

عوامله وأسبابه، أغراضه ومظاهره، ومراحلته، بعض النظريات والنماذج المفسرة له، قياسه،

وآليات تخفيفه.

أما الباب الثاني فاشتمل على الدراسة الميدانية حيث احتوى على فصلين:

الفصل الرابع: فقد اختص بمنهجية البحث والاجراءات الميدانية للدراسة والمتمثلة في الدراسة

الاستطلاعية، والدراسة الأساسية، وأدوات الدراسة، وفي الأخير أساليب المعالجة الاحصائية

للبانات المتحصل عليها.

الفصل الخامس والأخير: عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات البحث،

والتي من خلالها توصلنا إلى نتيجة عامة، تم بعدها طرح بعض الاقتراحات والآفاق التي

يمكن أن تفيد عملية التوجيه المدرسي والمهني ومعالجة المشكلات المدرسية.



الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. الاشكالية

2. فرضيات الدراسة

3. اهمية الدراسة

4. اهداف الدراسة

5. تحديد مصطلحات الدراسة

6. الدراسات السابقة

7. التعقيب على الدراسات السابقة



1- الإشكالية:

ان التغيرات التي تشهدها الحياة المعاصرة في جميع المجالات قد افرزت مشكلات كثيرة، الامر الذي ادى الى زيادة حاجات الفرد وتنوع اساليب اشباعها وزيادة اعبائه النفسية وتعدد وسائل التوافق التي يجب عليه اتباعها في مواجهة هذه التغيرات .

وفي ظل هذه التغيرات اختلفت عملية التعليم بين الوقت السابق والوقت الحاضر ،حيث اصبحت اهداف التعليم لا تقتصر على تقديم الخبرات و المعارف المختلفة واشباع حاجاته العقلية فقط بل اصبحت تهدف الى تنمية جميع جوانب الشخصية المعرفية، والنفسية، والاجتماعية للمتعلم ومن اجل تلبية حاجات و مطالب المتعلمين تم التوجه الى عملية التوجيه المدرسي والمهني باعتباره عملية بيداغوجية مهمة تسعى الى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي للتلاميذ للوصول بهم الى اقصى غايات النمو من خلال مساعدتهم على بناء مشروعهم الدراسي والمهني وفقا لقدراتهم وامكاناتهم وميولاتهم.

وتعتبر الجزائر من الدول التي تسعى الى تفعيل خدمات الارشاد والتوجيه المدرسي حيث يظهر ذلك جليا في بؤادر الاصلاحات التربوية من اجل تقويم ممارسات التوجيه المدرسي والمهني والخروج به من حقل التسيير الاداري للمسار الدراسي للتلميذ.

(منشور وزاري رقم 419 مؤرخ في 18/9/89، 1991)

ولتحقيق ذلك تقرر تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات وادماجهم في الفرق التربوية للمؤسسات التعليمية ابتداءا من الموسم الدراسي (1991-1992)، حيث يعتبر الشخص المؤهل و الوحيد القادر على تحقيق اهداف ومبادئ عملية التوجيه والارشاد من خلال تقديم



المساعدة للتلاميذ في تخطي مختلف المشكلات التي قد تواجههم اثناء مسارهم الدراسي و كيفية التعامل معها، ونظرا لاهمية دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني فقد اكدت العديد من الدراسات مثل دراسة " الخطيب " (1982)، و "القيسي" (1983)، و "كازينو ونيدت" الى اهمية اكتساب مستشار التوجيه المدرسي والمهني للعديد من المهارات وامتلاكه للعديد من الصفات والسمات التي تؤهله للقيام بعمله بفعالية ومن بين هذه السمات والخصائص خاصية الذكاء الاجتماعي الذي يعتبر من الجوانب الهامة في الشخصية لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الاخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة اي انه بقدر ما يكون الشخص متمتعا بالقدرة على التفاعل الاجتماعي واقامة علاقة مع الاخرين بقدر ما يكون ذكيا اجتماعيا (محمد الديب، 2004، 35)، وتساعد مهارة الذكاء الاجتماعي الفرد على ان يكون حساسا لمشاعر الاخرين، والتصرف معهم بشكل لائق، والعمل على مساعدة الاخرين وعليه فان مستشار التوجيه الذي لديه ذكاء اجتماعيا هو الذي يستطيع ان يكون علاقات اجتماعية طيبة مع التلاميذ، ويتميز بدرجة عالية من التفاعل الاجتماعي بينه وبين التلاميذ رغم اختلاف قدراتهم وميولاتهم والمشكلات التي يواجهونها فضلا عن انه لديه نسيج اجتماعي متميز مع جميع افراد المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، الامر الذي يساعده على تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي وبالتالي تحقيق اهداف عملية التوجيه المدرسي وهذا ما اشارت اليه كل من دراسة "هنت hunt" ودراسة "شيرر ولوزو chearer & louzo" ودراسة "الخطيب" (1982)، و "القيسي" (1983).



ونظرا للتغيرات التي شهدتها العالم المعاصر في شتى المجالات وعلى الخصوص في مجال التربية بسبب ما لها من أهمية في تنمية المجتمع وتقدمه، فقد شهدت المدرسة اصلاحات جذرية سواء في نظامها الداخلي او في برامجها التعليمية ، ومقابل ذلك واجهت العديد من المشكلات خاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي تعتبر من اهم مراحل التعليم التي يمر بها التلميذ لانه يعيش خلالها فترة المراهقة التي تعد من اهم مراحل حياة الفرد فهي مرحلة الاعداد للحياة العملية وتحمل المسؤولية والمشاركة الفعلية في المجتمع ، وهي مرحلة اكتمال النضج الجسمي والعقلي والانفعالي، كما تعتبر مرحلة انتقالية مهمة حيث يتم فيها الانتقال الى مستوى آخر من التعليم وهو التعليم العالي بعدما كان تعليم ثانوي وذلك باجتياز امتحان مصيري والمتمثل في امتحان شهادة البكالوريا.

وقد اشارت العديد من الدراسات الى المشكلات المدرسية الاكثر شيوعا في مرحلة التعليم الثانوي تتمثل في مشكلات اسرية ، جنسية، انفعالية، مدرسية او تعليمية، مشكلات اقتصادية، مشكلات صحية، مشكلات النمو الشخصي والاجتماعي، مشكلات قضاء اوقات الفراغ، مشكلات اختيار العمل وفرص التعليم، هذا من ناحية ووفقا لدراسة نظمي ، وشعت ،

(1998)، ودراسة اسعيد (2003)، (عائدة الجدي ، 2008، 64_69)

وبما ان التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي مقبل على اجتياز امتحان مصيري المتمثل في امتحان شهادة البكالوريا ونظرا لاهمية هذا الامتحان فانه سوف يصاحبه نوع من القلق يدعى قلق الامتحان الذي ينعكس على التلميذ بالسلب والايجاب لذلك فان قلق الامتحان هو حالة خاصة من القلق العام، وهو عبارة عن استجابات نفسية سلوكية مصاحبة لتوقع الفشل



او الرسوب في الامتحان، اي انه ياخذ درجة معينة قد تبدو ضرورية لتحفيز التلاميذ وحثهم على التركيز، غير ان هذه الدرجة قد تؤدي الى نتائج عكسية، كما ان لقلق الامتحان العديد من الاسباب فمن وجهة نظر المدرء والمعلمين يعود لضعف المستوى التحصيلي، مرض التلميذ اثناء الامتحان، عدم الاستذكار، كثافة التلاميذ داخل القسم، او عدم استخدام الوسائل التعليمية، اما من وجهة نظر التلاميذ فانه يعود للخوف من الفشل والرسوب، وضعف الثقة في النفس، وصعوبة الاسئلة، والرسوب في امتحانات سابقة ، وحوادث النسيان. (ذياب المالكي 2010,4,

ولذلك تستدعي هذه المشكلة تدخل مستشار التوجيه المدرسي والمهني من اجل تقديم الاساليب الارشادية والعلاجية للتخفيف من قلق الامتحان حيث يحددها "محمد الطيب" في الاساليب التالية: مساعدة التلاميذ على الاسترخاء، والتدريب على بعض التمارين الرياضية المساعدة في التخلص من التوتر والقلق، الارشاد العقلاني الانفعالي لتعديل الافكار السلبية الخاطئة المرتبطة بالامتحان والمسببة للاضطراب ومن اجل قيام مستشار التوجيه بتقديم هذه الاساليب عليه ان يتحلى بخصائص وسمات وكذا قدرات معرفية تساعد في القيام بعمله، وعليه تمحور التساؤل العام للدراسة في ما يلي:

✓ هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه

المدرسي والمهني وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة الثالثة ثانوي؟



وانبثقت من التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية:

✓ ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي؟

✓ ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني من وجهة نظر

تلاميذ سنة الثالثة ثانوي؟

✓ هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب

النفسي لقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة الثالثة ثانوي؟

✓ هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب

الاجتماعي لقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة الثالثة ثانوي؟.

✓ هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب

الجسمي لقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة الثالثة ثانوي؟

✓ هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه و الجانب

العقلي لقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة الثالثة ثانوي؟

2-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي

والمهني وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة الثالثة ثانوي

الفرضيات الفرعية:

- مستوى قلق الامتحان متوسط لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي



- مستوى الذكاء الاجتماعي متوسط لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب النفسي لقلق الامتحان.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب الاجتماعي لقلق الامتحان.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب الجسمي لقلق الامتحان.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب العقلي لقلق الامتحان.

3- أهمية الدراسة:

- ✓ تسليط الضوء على ابعاد قلق الامتحان وكيفية التعامل معها من خلال الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه.
- ✓ تكمن أهمية الدراسة في تناولها لقلق الامتحان الذي يعتبر موضوعا مثيرا للاهتمام في كونه مشكلة مدرسية أكثر منها نفسية لما لها من اثر سلبي على اداء الامتحان وبالتالي فشل او ضعف في التحصيل ونتائج الامتحان.
- ✓ تفيد في التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه لما له من أهمية في فعالية دوره وبالتالي تحقيق فعالية عملية التوجيه والارشاد.



✓ تعنى الدراسة الحالية بمرحلة تعليمية مهمة وهي مرحلة التعليم الثانوي (سنة ثالثة ثانوي) والتي تتزامن مع مرحلة المراهقة وكذا اجتياز امتحانات البكالوريا.

✓ تساهم الدراسة الحالية في اعطاء الباحثين والمهتمين في هذا المجال كما من المعلومات حول الذكاء الاجتماعي وقلق الامتحان.

✓ قد تكون الدراسة الحالية احدى البحوث المحلية الهامة حيث انه لا يوجد دراسة في حدود علم الباحثة تعنى بدراسة الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

✓ قد تلفت الدراسة الحالية نظر الباحثين والعاملين في مجال علم النفس على اجراء دراسات حول متغير الذكاء الاجتماعي وربطه بمتغيرات اخرى.

✓ تفيد الدراسة الحالية مستشاري التوجيه في علاج مشكلة قلق الامتحان عن طريق اعداد برامج ارشادية لخفض قلق الامتحان بالاعتماد على الذكاء الاجتماعي .

4-اهداف الدراسة:

✓ الكشف عن مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

✓ الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني من وجهة نظر تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

✓ التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.



✓ التحقق من وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه وابعاد قلق

الامتحان التالية: الجانب النفسي، الجانب الاجتماعي، الجانب الجسمي ، الجانب

العقلي.

5- تحديد مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاجتماعي:

اصطلاحا: هو عبارة عن قدرة عقلية لدى الفرد تتعلق بعلاقته بالآخرين وتظهر في فهمه للمشاعر و الاحساسات الداخلية او الحالات الوجدانية والعقلية لهم، وحسن تعامله معهم، ومعرفة الآداب العامة للسلوك والعادات و التقاليد الاجتماعية، وحسن التصرف في المواقف والمشكلات الاجتماعية. (محمد غازي الدسوقي، 2002، 15)

اجرائيا: الذكاء الاجتماعي في هذه الدراسة مرتبط بمستشار التوجيه المدرسي والمهني لكن يستدل عليه من خلال مجموع درجات تلاميذ سنة ثالثة ثانوي الذين طبق عليهم الاستبيان المعد من اجل معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي لديه من وجهة نظرهم.

قلق الامتحان:

اصطلاحا: قلق الامتحان هو نوع من انواع القلق العام، حيث يتضمن مجموعة الاستجابات وردود الافعال الفسيولوجية، والانفعالية، والسلوكية المتعلقة بالاهتمام والخوف من الفشل في

موقف الامتحان (عبد الرحمان الطيرري، 11، 1992،)



اجرائيا: حالة من الضيق والتوتر التي يشعر بها تلاميذ سنة ثالثة ثانوي في مواقف التقييم كما توضحها درجاتهم على مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذه الدراسة، اما بالنسبة لابعاد مقياس قلق الامتحان و المتمثلة في :

الجانب النفسي: الذي يتمثل في الخوف من الامتحان والقلق والارتباك وتوقع الفشل والرسوب و الشعور بخيبة الامل والشعور بالعصبية الزائدة والشعور بالحزن والغضب الشديد وازدياد العدوانية.

الجانب الاجتماعي: ويشير الى الشعور بالعزلة والانطواء، وعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية، وفتور العلاقات الاجتماعية، وافتقاد الجو الاسري المشجع على الدراسة .

الجانب الجسمي: يتمثل في فقدان الشهية للطعام وارتباك المعدة، والرغبة في القيء، وتصبب العرق وسرعة دقات القلب، وارتعاش اليدين، والشعور بالاجهاد والتعب العام، والاعياء اثناء الامتحانات.

الجانب العقلي: يشير الى النسيان وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه، وصعوبة في التذكر والتفكير، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة،

(مصطفى السنباطي وآخرون، 33,2009) فيستدل عليها من خلال درجة التلاميذ التي يتحصلون عليها في كل بعد.



6-الدراسات السابقة:

6-1 دراسات عن الذكاء الاجتماعي:

دراسة "شيرر ولوزو chearer & louzo":دراسة استكشافية لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة على مهنة الارشاد،وكان الغرض منها هو توضيح القيمة العملية لتطبيق الذكاءات المتعددة عند ممارسة مهنة الارشاد(اماني محمود،لينا المحارمة،730،2012)

دراسة "هنت hunt ":اشارت الى ان طبيعة المهن ترتبط بعلاقة ايجابية مع الذكاء الاجتماعي مثل مهنة الارشاد من حيث طبيعتها التي تحتاج الى افراد لديهم القدرة عل فهم تصرفات ونوايا وسلوك الآ خرين من خلال التعامل السليم معهم ويميلون الى وضع اهداف مهنية تتماشى مع قدراتهم(صغار كرمة،طارق حبيب،45-46)

دراسة "العموش"2002:بعنوان الكفايات الارشادية لدى مرشدي المدارس الرسمية وعلاقتها ببعض المتغيرات،وتالفت عينة طالدراسة من (177) مرشدا،واظهرت النتائج ان الكفايات الارشادية المتوفرة لدى المرشدين وبدرجة عالية تتمثل في مجال التشخيص ومجال العلاقة المهنية ومجال تفهم السلوك الاجتماعي للمسترشد ومهارات الاتصال والسلوك الغير لفظي واعداد البرنامج الارشادي،كما اشارت النتائج الى انه لاتوجد فروق



في الكفايات ترجع الى الجنس او التدريب ، اما بالنسبة لمتغير الخبرة و المؤهل العلمي فتوجد فروق في كفايات الارشادية لدى المرشدين (نجلاء الشنير، 91، 2011)

دراسة " محمد غازي الدسوقي" 2002: جاءت تحت عنوان الذكاء الاجتماعي لمشرفي الانشطة التربوية بمرحلتي التعليم الاعدادي والثانوي، حيث تكونت العينة من

(406) مفحوص ، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي، وهدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي للمشرفين على الانشطة الاجتماعية وبعض المتغيرات الديموغرافية، وتوصلت النتائج الى وجود فروق بين الجنسين لصالح الاناث في اختبار الادراك الاجتماعي ، وعدم وجود فروق بين الاخصائيين الاجتماعيين والمشرفين وبين الريفيين والحضرين وبين المشرفين على نشاط واحد والمشرفين على اكثر من نشاط. (محمد غازي الدسوقي، 10، 2002)

دراسة "الشناوي" 1990: كانت تحت عنوان تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي (دراسة ميدانية في مدارس الرياض)، هدفت الى اجراء تحليل مهني لعمل المرشد بقصد المساعدة على توضيح اكبر لطبيعة العمل الارشادي واعداد البرامج المساعدة لاعداد المرشدين وتحديد الصفات الواجب توافرها فيهم، وقد قام الباحث باعداد استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (50) مرشد، وقد اشارت النتائج ان هناك بعض النقص في مهارة استخدام الاختبارات النفسية في العمل الارشادي ، كما اشارت ايضا الى مستوى رضا المرشدين عن عملهم كان مرتفع بنسبة (74) كما اجمع المرشدون على اهمية الصفات و



الخصائص الارشادية للمرشد ووجوب التحلي بها حيث ان اكثر الصفات تكرر من وجهة نظر افراد العينة هي: احترام مشاعر الآ خرين(72)، يليها القدرة على التعبير والثقة بالنفس(68)، ثم القدرة عتى التأثير والاقناع(68)، و الخلو من الاضطرابات (61)، وعدم التحيز (58)، والسلوك التوكيدي(50)، وقوة الشخصية(48)، المشاركة الوجدانية(46). (الشناوي، 1990)

دراسة " سامية الرحال" 1986: هدفت الدراسة للتعرف على العوامل المؤثرة في فعالية المرشد المدرسي بالاردن وتكونت عينة الدراسة من (80) مرشد ومرشدة، و(750) من الطلاب و الطالبات الذين لهم علاقة ارشادية مع المرشدين افراد العينة ،وقد اظهرت النتائج ان متغير الثقة بالآخرين كان له اكبر الاثر في تباين الفعالية الارشادية ثم متغير التوارن الانفعالي ثم متغير الاستدلال و الاستنتاج واخيرا حضور الدورات الخاصة بالمرشد. (سامية الرحال، 1686)

دراسة "القيسي" 1983: هدفت الى معرفة العلاقة بين سمات الشخصية والجنس وبين فعالية المرشد المدرسي في البيئة الاردنية تكونت عينة الدراسة من (40) مرشد، و(40) مرشدة، و(200) مسترشد، و(200) مسترشدة، استخدم الباحث اختبار كاتل واختبار تقدير المرشد ، وقد اشارت النتائج الى ان المرشدين الكثر فعالية يتصفون بالمغامرة والدهاء والثبات الانفعالي والتحفظ والسيطرة والانضباط الاجتماعي ، كما اشارت النتائج ان المرشدين الذكور اكثر شكا وقل ثقة بالآخرين من الاناث(القيسي، 1983).



دراسة " الخطيب "1982:هدفت الدراسة للتعرف على سمات الشخصية المرتبطة بفعالية المرشد في الاردن،استخدم الباحث اختبار كاتل للشخصية المعدل، ومقياس مكون من (40) فقرة للكشف على المرشدين الفعالين وغير الفعالين وشملت الدراسة عينة تكونت من(160) مرشد ومرشدة، وظهرت النتائج انم هناك خمس عوامل فقط لها ارتباط بفاعلية المرشد وذلك لصالح المرشدين الفاعلين حيث ظهر انهم اقل تحفظا واكثر ذكاءا(الخطيب،1982)

دراسة "روي Roy "1980:هدفت الدراسة الى ايجاد العلاقة بين الصفات الشخصية واتجاهات المرشدين نحو عملهم وفعاليتهم الارشادية في احدى الولايات الامريكية، وتكونت عينة الدراسة من(32) مرشد،و(69) مسترشد، واستخدم الباحث اختبار نفسي لقياس الصفات المختارة للمرشدين واختبار بورتير لاتجاهات المرشدين نحو عملهم ومقياس لتقييم اداء المرشد، وأظهرت نتائج الدراسة بان المرشدين الاكثر فعالية هم الاكثر اهتماما بخبرات و شعور الآخرين،ومن حيث الاتجاهات كان المرشدون ذوي الفعالية الارشادية العالية اكثر رضا وقناعة في عملهم وأنفسهم.(نجلاء الشنير 96،2011)

دراسة "كازينكو ونيدت Czinou & Nidit "1962:التي هدفت الى التعرف على الخصائص والصفات العامة المشتركة المميزة للمرشدين الاكفاء من غيرهم وتم اجراء الدراسة على(293) مرشدا، وأشارت النتائج ان(124) مرشدا متدربا يمكن اعتبارهم من

النوع الكفاء لممارسة المهنة، وان (115) مرشدا متدربا يمكن وصفهم بالافتقار الى الخصائص والصفات الشخصية المميزة للمرشد وحددت الدراسة ان المرشد الجيد يجب ان يتصف بالذكاء والابتكار والكفاءة في ادارة الجلسات والجدية والتعاطف والثبات الانفعالي والصدقة، وان يتصف بالرغبة في النجاح و الاستقلال والمحافظة على المركز الاجتماعي، اضافة الى وجوب تمتعه بمجموعة من القيم الاخلاقية و المهنية وان يتصف بالشعور بالآخرين (المسترشدين)، كما اظهرت الدراسة خصائص المرشدين غير الجديين بانهم يفتقرون للصبر ،محدودي القدرة على فهم المسترشدين وتقبلهم)، نيس حكيمة (15,2011,

6-2 دراسات تناولت قلق الامتحان:

دراسة محمد الشايب، عبد الناصر غربي 2013:

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين التوجيه المدرسي وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، من خلال معرفة درجة قلق الامتحان لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي وفقا للفئات التالية) الذكور، الاناث، الادبيين والعلميين، وخاصة دور التوجيه حسب الرغبة وعلاقته بقلق الامتحان)، كما تهدف الدراسة الى معرفة الفروق بين هذه الفئات لتحديد العوامل المؤثرة في رفع اوخفض درجة قلق الامتحان ،وتكونت عينة الدراسة من 40 تلميذا وتلميذة، تم الاعتماد في الدراسة الميدانية على مقياس قلق الامتحان ،واظهرت النتائج ان توجيه التلاميذ الى تخصصات تتماشى مع رغباتهم له اثر ايجابي في رفع درجات قلق الامتحان

الشيء الذي يزيد من دافعتهم للتعلم والاستعداد للامتحان اما التلاميذ الذين يوجهون الى تخصصات لا تتوافق مع رغباتهم فان ذلك يضعف من مردودهم الاكاديمي نتيجة عدم شعورهم بجاذبية نحو التخصص الذي يدرسونه وهو ما يجعل درجاتهم منخفضة على مقياس قلق الامتحان ،كما تبين النتائج وجود فروق في قلق الامتحان حسب متغير الجنس وعدم وجود فروق بين تلاميذ الشعب الادبية والعلمية في قلق الامتحان

(محمد الشايب،عبد الناصر غربي،2013)

دراسة نياي المالكي 2010:

هدفت الى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية،لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية،و ايجاد الفروق في درجات قلق الاختبار والحكمة الاختبارية وتكونت عينة الدراسة من 615 طالب،استخدم الباحث مقياس لقلق الاختبار واستبانة لقياس الحكمة الاختبارية، وتوصلت النتائج الى ان مستوى قلق الاختبار والحكمة الاختبارية كان بدرجة متوسطة ،ووجود علاقة ارتباط سالبية بين درجات قلق الاختبار والحكمة الاختبارية،وانه لا توجد فروق في مستشار قلق الاختبار والحكمة الاختبارية تعزى لمتغير التخصص.

(دراسة نياي المالكي 2010)

دراسة خالد هواش 2004:

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز وقلق الاختبار واثرها في التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الاساسية والثانوية في محافظة المفرق،وتألفت عينة الدراسة من طالب وطالبة،واستخدم الباحث في دراسته لجمع البيانات



مقياس دافعية الانجاز ومقياس قلق الاختبار ومقياس التحصيل، وقد اظهرت النتائج انه يختلف مستوى التحصيل باختلاف مستوى دافعتهم، ولا يمكن عزو ذلك الى قلق الاختبار او المستوى الصفي او التفاعل بينهم، ولا يختلف الطلبة في دافعتهم للانجاز باختلاف مستوياتهم الصفية، بينما يختلف الطلبة في قلق الاختبار باختلاف مستوياتهم الصفية (خالد هواش، 2004).

دراسة حامد زهران 1999:

هدفت الدراسة الى معرفة مدى فاعلية برنامج ارشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان، وتكونت عينة الدراسة من 360 طالب من طلاب الثالث اعدادي، وتم تطبيق مقياس قلق الدراسة ومقياس قلق الامتحان على افراد العينة، واطهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة على مقياس قلق الدراسة وقلق الامتحان، كما اظهرت النتائج ان هناك فروق لصالح القياس البعدي الامر الذي يؤكد فاعلية البرنامج الموضوع للدراسة. (حامد زهران، 2000)

دراسة فيصل الزراد 1998:

دراسة تشخيصية لبعض حالات قلق الامتحان لدى عينة تكونت من 350 طالبات المرحلة الثانوية في ليبيا، وباستخدام مقياس قلق الامتحان واختبار حالة وسمة القلق، وقد تم التوصل الى ان نسب انتشار قلق الامتحان الشديدة والشديدة جدا تمتد بين (18.94%- 35.41% وهذه النسب تعتبر مرتفعة بالمقارنة بالنسب الاجنبية التي تشير الى ان متوسط



النسب المئوية لقلق الامتحان تمتد بين (11-16٪ كما اشارت النتائج بشكل عام الى وجود فروق في قلق الامتحان تبعا لمتغير التخصص (فيصل الزراد، 1998)

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

7-1 الدراسات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي:

من حيث النتائج:

- اشارت النتائج الى اهمية تطبيق الذكاءات المتعددة بصفة عامة على مهنة الارشاد، وإيجابية ارتباط الذكاء الاجتماعي بمهنة الارشاد بصفة خاصة وهنا ما اشارت اليه دراسة شيرر ولوزو و دراسة هنت

- توصلت النتائج الى ان سمات وخصائص الشخصية والكفايات الارشادية لها علاقة بفاعلية المرشد وهذا ما اشارت اليه معظم الدراسات واختلفت مع دراسة محمد الدسوقي التي اشارت الى خاصية الذكاء الاجتماعي على حدى لمشرف الانشطة الاجتماعية

- توصلت النتائج الى ان هناك بعض المتغيرات الديموغرافية قد تؤثر على فعالية المرشد بصفة عامة او في اكتسابه لبعض السمات والخصائص الشخصية بصفة خاصة وهذا ما اشارت اليه دراسة القيسي، العموش، محمد الدسوقي.

من حيث الاهداف:

- هدفت الدراسة الحالية الى معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه وبما ان الذكاء الاجتماعي سمة من سمات الشخصية ويدخل ضمن كفاية وفعالية مستشار



التوجيه فقد هدفت الدراسات الى معرفة هذه السمات والكفايات التي تعود بفاعلية مستشار التوجيه ومنها دراسة كازينو ونيدت 1962، الخطيب، القيسي، الشناوي، روي، العموش.

• هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وقلق الامتحان وهذا ما اتفقت معه دراسة محمد الدسوقي حيث بحث في العلاقة الا انها ربطت هذه العلاقة بالمتغيرات الديمغرافية وباعتبار تعامل مستشار التوجيه مع مشكلة قلق الامتحان من مؤشرات القيام بعملية التوجيه والإرشاد فقد اكدت دراسة هنت بايجابية ارتباط الذكاء الاجتماعي بمهنة الارشاد.

من حيث العينة:

بما ان الدراسة الحالية تهدف الى معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة ثالثة ثانوي فان اغلب الدراسات تكونت عينتها من هذه الفئة اي من فئة الطلبة او المسترشدين.

من حيث ادوات جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على استبيان لمعرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه وقلق الامتحان وقد اتفقت مع دراسة الشناوي حيث تم الاعتماد على الاستبيان واختلفت مع باقي الدراسات حيث اعتمدت دراسة القيسي والخطيب على اختبار كاتل للشخصية، واعتمدت دراسة غازي الدسوقي على مقياس للذكاء الاجتماعي، في حين اعتمدت دراسة روي على اختبار نفسي واختبار للاتجاهات.



7-2 الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان:

من حيث النتائج:

- اشارت النتائج الى وجود علاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات مثل الدافعية للانجاز، التحصيل الدراسي، الحكمة الاختبارية وهذا ما اشارت اليه كل من دراسة ذياب

المالكي 2010 دراسة الهواش 2004

- توصلت النتائج الى ان قلق الامتحان يتاثر بالتوجيه المدرسي خاصة من ناحية التوجيه الى التخصصات وفق الرغبات وهذا ما اكدته دراسة محمد الشايب ،وعبد الناصر

غربي 2013

- توصلت دراسة زهران 1990 ان البرامج الارشادية لها فاعلية في تخفيض قلق الامتحان

- توصلت دراسة الزراد الى ان نسب انتشار قلق الامتحان مرتفعة بالمقارنة مع النسب الاجنبية

من حيث الاهداف:

- هدفت الدراسة الى معرفة مستوى قلق الامتحان عند تلاميذ المرحلة الثانوية وهذا ما هدفت اليه كل الدراسات

- هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين ابعاد قلق الامتحان والذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه وبما ان هذا الخير هو المسؤول عن عملية التوجيه المدرسي فانه يوجد



علاقة بين قلق الامتحان والتوجيه المدرسي وهذا ما اتفقت معه دراسة محمد الشايب، وعبد
الناصر غربي 2013 التي اقترنت بوجود علاقة بينهما.

من حيث العينة:

بما ان الدراسة الحالية هدفت الى معرفة مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
فان اغلب الدراسات كانت عينتها تنتمي الى هذه المرحلة

من حيث ادوات جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على مقياس لقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي وهذا ما اتفقت معه
كل الدراسات

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تحليل نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها
- اختيار المنهج المناسب.
- اختيار أداة الدراسة الميدانية.



الفصل الثاني: الذكاء الإجتماعي

تمهيد

1. تطور دراسة الذكاء الإجتماعي
2. مفهوم الذكاء الإجتماعي
3. أبعاد ومكونات الذكاء الإجتماعي
4. أهمية الذكاء الإجتماعي
5. مظاهر وعوامل الذكاء الإجتماعي
6. مهارات الذكاء الإجتماعي
7. النظريات المفسرة للذكاء الإجتماعي
8. أساليب تنمية الذكاء الإجتماعي
9. قياس الذكاء الإجتماعي

خلاصة



تمهيد:

إن ما يحتاجه الفرد داخل جماعته سواء كانت جماعة عمل أو أصدقاء أو عائلة، فإنه مطلوباً منه أن يتمتع بمزايا فردية تساعد على التعامل وتحسين علاقته مع الآخرين وهذا ما يسمى بالذكاء البين شخصي أو الذكاء الاجتماعي، ويتمثل في قدرة الفرد على إدراك أمزجة الآخرين من حيث دوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، وكانت بداية الاهتمام بهذا الميدان على يد ثورندايك 1920 عندما أشار إلى وجود ذكاء يختلف عن الذكاء العام أو المجرد المتعارف عليه، ومنذ ذلك الحين اكتسب الذكاء الاجتماعي أهمية خاصة وفتح مجال أمام العديد من الباحثين لدراسته والكشف عن مكوناته ووضع مقاييس خاصة به كميدان مستقل وهو ما سنتعرض له بالشرح والتفصيل فيما يأتي.



1- تطور دراسة الذكاء الاجتماعي:

بدأ الإهتمام بدراسة الذكاء الاجتماعي مع بداية العقدين الثاني والثالث وبعد "ثورندايك" من الأوائل الذين كشفوا عن مفهوم الذكاء الاجتماعي بمعناه الصحيح وكان ذلك في مقال نشره عام (1925) في مجلة (Hober) وقد مثل هذا التعريف نقطة البداية التي إنطلق منها المنظرون للخوض في مفهوم الذكاء الاجتماعي.

(منتهى صاحب، 2011، 198)

ولعل أول دراسة عملية أجريت في ميدان الذكاء الاجتماعي تلك التي قام بها "ثورندايك" عام (1926) والذي حل فيها الإختبارات الفرعية التي يتألف منها إختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي. (إبراهيم المغازي، 2003، 89)

وقام سترانج (1930) بعد ذلك بدراسة عن الخبرات الاجتماعية للأفراد وبقياها عن طريق المفاهيم الخلقية والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع وأكدت هذه الدراسة على الخصائص الوظيفية للذكاء الاجتماعي. (حسين الدريني، 1984، 104)

ووسع بعد ذلك "فيرنون" مفهوم الذكاء الاجتماعي عن طريق الإعلان وطور تعريفه وقدم "ويدمان" (1933) أداة لقياس القدرة على إصدار الأحكام الاجتماعية، وفي عام (1936) ظهرت محاولات متعددة لبناء مقاييس الذكاء الاجتماعي، ومنها محاولات موسى وآخرون إذ قاموا ببناء أداة لقياس الذكاء الاجتماعي واعتمدوا في بناءها على تعريف ثورندايك

وتلك ذلك محاولة "ودرو" في عام (1937) لتحليل مقياس جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي مع سبعة وأربعون إختبارا ذات طبيعة متباينة وفي عام (1942) ظهرت مفاهيم أخرى لها صلة بالذكاء الاجتماعي إذ تطورت الإتجاهات والدراسات حول هذا المفهوم وشملت أبعادا واسعة النطاق، ودرس "بياجيه" في عام (1950) الذكاء الاجتماعي من الجانب التطوري وليس عن طريق الفروق الفردية، تم بعد ذلك دراسة "دايموند" عام (1952) التي هدفت إلى بناء مقياس لمفهوم التعاطف ويمثل هذا مقياسا للذكاء الاجتماعي، وفي عام (1953) أكد كير وسبيرون "على تصور الفرد نفسه مكان فرد آخر وتوقع سلوكه وعلى أساسه تم بناء إختبارها للذكاء، ورأى "وكسلر" عام (1958) أن الخاصية السلوكية للذكاء الاجتماعي هو تطبيق للذكاء العام وفق السياق الاجتماعي. (أديب الخالدي، 2001، 27)

ويؤكد أبو حطب أن أكثر البحوث أهمية في هذا المجال بحث بعنوان الذكاء الاجتماعي باسم "أوسيليفان" و"جيلفورد" و"ديميل" (1965). (منكر أحمد، 2003، 73)

وفي عام (1967) قام "جيلفورد" بدراسة الذكاء الاجتماعي فقدم أبحاثا عن السلوك الاجتماعي الذي يمثل الذكاء الاجتماعي في المحتوى السلوكي للقدرات العقلية، وظهر فيما بعد مقياس جيلفورد ذو العوامل الستة للذكاء الاجتماعي (سليمان الشيخ، 1990، 173).

وظهرت عام (1978) دراسته لمعرفة مدى استقلال الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام وتوصلت الدراسة إلى ضعف استقلالية الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام، وفي عام (1979) فشلت محاولة "فوردوتاسيك" في إثبات وجود الذكاء الاجتماعي كقدرة مستقلة باستخدام مقياس "جيلفورد" إلا أنهما في عام (1983) وباستخدامهما تصميمات جديدة طبقت على طلبة المدارس الإعدادية باستخدام مقياس مختلف، وجد دليلاً على أن عامل الذكاء الاجتماعي مستقل، كما أنسب "مارلو" استقلالية الذكاء الاجتماعي كقدرة عقلية (منتهى الصاحب، 2011، 202).

2- مفهوم الذكاء الاجتماعي:

- تعريف "ثورندايك" (1925): الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم الرجال والنساء، والفتيان والفتيات والتحكم فيهم وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية (فؤاد أبو حطب، 1996، 408).

- يعرف الذكاء الاجتماعي بأنه: "القدرة على تحقيق تواصل ناجح مع العالم الخارجي وعالمه الداخلي على أن لا يدع فرصته تمر أمامه دون أن يستثمرها في عملية تواصل. (ثائر غباري، خالد أبو شعيرة، 2010، 200)

- يعرف الذكاء الاجتماعي بأنه: "القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين والتعامل مع البيئة بنجاح، والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية وتقدير الشخص

بخصائص الموقف تقديرا صحيحا والاستجابة له بطريقة ملائمة بناءا على وعيه

الإجتماعي. (أحمد الغول، 1993، 47)

- ويرى "ونج" وآخرون أن مفهوم الذكاء الإجتماعي يتكون من جانبين هما:

الجانب المعرفي: ويعني قدرة الفرد على فهم أو حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي

للآخرين وتتمثل في الإدراك والإستبصار والمعرفة الإجتماعية.

الجانب السلوكي: ويعني مدى فاعلية الفرد وتأثيراته الشخصية حيال التفاعل مع الآخرين

(فادية حسين، 2011، 100).

- وتعريف الذكاء الإجتماعي بأنه: "ذلك النوع من الذكاء الذي يراه الفرد مناسبا في

معاملته مع الآخرين، وفي ممارساته الإجتماعية، وأن الذكاء الإجتماعي العالي مرادف

لمفهوم اللباقة والبراعة، والقدرة على التكيف وسط البيئة الإجتماعية والنجاح في العلاقات

الإجتماعية (أسعد رزق، 1997، 140).

- يعرف بأنه: "قدرة الفرد على إدراك العلاقات الإجتماعية، وفهم الناس والتفاعل معهم

وحسن التصرف في المواقف الإجتماعية،) مما يؤدي إلى التوافق ونجاح الفرد في حياته

الإجتماعية. (حامد عبد السلام زهران ، 2000, 281).

- يعرف بأنه: "القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الإجتماعية والقدرة على تذكر

الأسماء والوجوه والقدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية والقدرة على ملاحظة

السلوك الإنساني وأخيرا روح المرح والدعابة. (حسن الدريني، 1984، 105)

- وفي إطار نموذج الذكاءات المتعددة عرف "جاردنر" الذكاء الاجتماعي تحت مسمى الذكاء بين الشخصي الاجتماعي على أنه مفهوم واسع نسبيا يشمل عددا من القدرات أهمها ما يلي:

- القدرة على استكشاف المشاعر الإنسانية، الدوافع والحالة المزاجية والنفسية للآخرين.
- القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، وعلى العمل كعضو فاعل في فريق.
- القدرة على إبداء التعاطف تجاه الآخرين. (زياد ثابت، 2001، 23)
- يعرف بأنه: "القدرة على فهم مشاعر ونوايا وأفكار الآخرين والتصرف الصحيح تجاه المواقف الاجتماعية التي تواجه الفرد عن طريق علاقاته مع الآخرين.
- يعرف بأنه: "القدرة على الحكم بصورة صحيحة على مشاعر وأمزجة الأشخاص ودوافعهم. (نادية البدرى، 2001، 17)

- الذكاء الاجتماعي يرتبط ارتباطا وثيقا بشخصية الفرد وسلوكه فالأفراد الذين لديهم ذكاء اجتماعيا يمتلكون وعيا تاما بأنفسهم ولديهم القدرة على فهم بيئتهم، وذلك من خلال القدرة على فهم الآخرين والاستجابة بشكل لائق مع الأفراد من ذوي الدوافع المختلفة، وكذلك القدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية وتنمية الصداقات والقدرة على التعرف على رغبات الآخرين (Zirkel, 2000,47).

- الذكاء الاجتماعي: "هو القدرة على قراءة العقل لفهم الآخر فهما كافيا ليكون قابلا لاستخدام هذه المعلومات في بناء وأداء العلاقات الشخصية (Dunber,1996,551)

- يعرف الذكاء الاجتماعي: "بأنه القدرة على فهم الآخرين والتفاعل معهم بنجاح كما تظهر في القدرة على معرفة العلاقات السلوكية والقدرة على تقويم العلاقات السلوكية" (إبراهيم أحمد، 2000، 18).

- يعرف الذكاء الاجتماعي بأنه: "قدرة عقلية لدى الفرد تتعلق بعلاقته بالآخرين وتظهر في فهمه للمشاعر والإحساسات الداخلية أو الحالات الوجدانية والعقلية لهم، وحسن تعامله معهم والتأثير فيهم والتأثر بهم وبناء علاقات ناجحة معهم، ومعرفة الآداب العامة للسلوك والعادات والتقاليد الاجتماعية، وحسن التصرف في المواقف والمشكلات الاجتماعية." (محمد غازي الدسوقي، 2002، 18)

3- أبعاد ومكونات الذكاء الاجتماعي:

بالرغم من انتشار مصطلح الذكاء الاجتماعي وتعدد دراساته إلا أن علماء النفس مازالوا لم يحددوا مكوناته وأبعاده بصفة ثابتة، لذلك نجد العديد من وجهات النظر حول مكونات وأبعاد الذكاء الاجتماعي وهي تتلخص فيما يلي:

- توصلت "كورين" و"أوليفر" (1993) إلى أبعاد الذكاء الاجتماعي وهي على النحو التالي:



التعامل مع الآخرين والتكيف معهم:

إن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على التعامل مع الآخرين وأنه يمكن تحليل مظاهر التعامل مع الآخرين إلى عدة قدرات تعبر كل منها عن مظهر بسيط من مظاهر الذكاء الاجتماعي وهي كما يلي:

- التصرف في المواقف الاجتماعية: تعني القدرة على حسن التصرف مع الآخرين أو النجاح في التعامل معهم بكفاءة.
- التعرف على الحالة النفسية للمتكلم: وتعني القدرة على فهم الآخرين والتعرف على حالتهم النفسية من أحاديثهم.
- تذكر الأسماء والوجوه: وتعني القدرة على الإحتفاظ بأسماء الأشخاص ولامحهم وتذكرها بدقة وبدل على شدة الإهتمام بهم.
- ملاحظة السلوك الإنساني: وتعني القدرة على ملاحظة سلوكيات الآخرين، والتنبؤ ببعض المظاهر السلوكية البسيطة للآخرين.
- روح الدعابة المرح: وتعني القدرة على فهم النكت (المزاح) والاشتراك مع الآخرين في مرحهم ودعاباتهم. (أحمد عثمان وعزت حسن، 2003، 192)



التواصل مع الآخرين:

إن التواصل مع الآخرين يعكس قدرة الفرد على التعامل معهم ومدى تكيفه معهم ومراعاة حالاتهم المزاجية وتحفيزهم للتواصل الاجتماعي بدوره يوصل الفرد إلى الاستفادة من كل الأطراف الاجتماعية المحيطة به ويعيد الإنسان في الحقيقة ميتا دون علاقات اجتماعية فالتواصل يعني الحياة. (ثائر غباري وخالد أبو شعيرة، 2010، 211)

كما أن هذا البعد من الذكاء الاجتماعي ذكره "جاردنر" و"هانتس" (1989) بسمى الإتصال الشخصي حيث تتضح فيه قدرة الفرد على التواصل وإدراك مشاعر الآخرين وهذه القدرة من خلال تكوين علاقات مع الأصدقاء وشركاء العمل، وذكر "بام روبيتز" و"جان سكوت" (2000) أن هذه المهارات هي المكونات الضرورية للجاذبية الاجتماعية والنجاح الاجتماعي وأن من يتمتع بالذكاء الاجتماعي يستطيع التواصل مع الآخرين بسهولة ويسر ويقراً مشاعرهم واستجاباتهم ويستطيع أن ينظم ويقود ويعالج الخلافات ما يركز "ريجيو" وزملاؤه (1991) في تناولهم لمفهوم الذكاء الاجتماعي على دراسة المهارات الأساسية للاتصال الاجتماعي الذي عدوه حجر الأساس في الذكاء الاجتماعي وهذه المهارات تنقسم إلى (مهاراة التعبير الإنفعالي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي، مهارة الحساسية الإنفعالية، مهارة الضبط الإنفعالي، مهارة التغيير الاجتماعي)

(فادية حسين، 2011، 110 - 111)



فهم الآخرين:

يعد هذا البعد أحد الركائز التي بني عليها مقياس الذكاء الاجتماعي ويعني القدرة على التعرف على الحالة النفسية للآخرين وكذا فهم أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وطبيعتهم ودوافعهم والتصرف السليم في المواقف الاجتماعية بناءً على هذا الفهم.

(عثمان وحسن، 2003، 198).

التأثير والتأثر الاجتماعي:

ويقصد به مشاركة الآخرين في كل مايشعرون به والتأثير فيهم والتأثر بهم وهذا بدوره يؤدي إلى علاقات اجتماعية ناجحة.

والذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على التأثير والتأثر بالآخرين في حال التفاعل معهم يؤدي إلى ما يسمى بالتوافق الاجتماعي الذي يقصد به حسن التعامل مع الآخرين، والتأثير فيهم والتأثر بهم وبناء علاقات ناجحة معهم (محمد الدسوقي، 2002، 216).

يتكون الذكاء الاجتماعي من مجموعة من العناصر كما ذكرها (ثائر غباري وخالد أبو شعيرة) وهي على النحو التالي:

تنظيم المجموعات: تستلزم المهارة اللازمة للقيادة، من خلال تنسيق جهود مجموعة مشتركة من الأفراد.

الحلول التفاوضية: أي موهبة الوسيط الذي يستطيع أن يمنح وقوع النزاعات أو يستطيع إيجاد حلول لها.

العلاقات الشخصية: تتجلى في موهبة التعاطف والتواصل وكذا التعرف على مشاعر الناس واهتماماتهم بصورة مناسبة.

التحليل الاجتماعي: القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم وكيف يشعرون.

(نائر غباري، خالد أبو شعيرة، 2010، 202).

ويقسم "كارل ألبرشت" الذكاء الاجتماعي إلى عدة عناصر هي:

إدراك معطيات الموقف والوعي بها: ويقصد كارل ألبرشت هنا هل تشعر بأحاسيس الآخرين وهل تقدر مشاعرهم وتستشعر نواياهم وإن لم يصرحوا بها، ويشير إلى أنه لا يتفاعل البشر مع بعضهم البعض إلا في سياق مواقف اجتماعية ويجب على الفرد إدراك معطيات الآخرين والوعي بها.

الحضور: هو أسلوبك في التأثير على الآخرين من خلال التواصل معهم ويركز كارل ألبرشت على الإهتمام بترك إنطباعات خاصة لأن هذا يؤهل الفرد للإستزادة من الذكاء الاجتماعي.

الأصالة: تعبر الأصالة عن مصداقيتك مع نفسك ومع الآخرين وهذه خطوة للوصول للذكاء الاجتماعي والأصالة تعني البعد عن الزيف وكسب ثقة الآخرين من خلال سلوك قوامه التفاهم المتبادل، التواصل الفعال.

الوضوح: أي التعبير عن أرائك وأفكارك ونواياك بصراحة دون تردد أو خجل.

التفهم والتعاطف: ويتمثل التعاطف في قدرتك على استيعاب آراء الآخرين وتفهمك لمشاعرهم ولا يكون التعاطف إلا من خلال الشعور الإيجابي للآخرين.

(كارل ألبرشت، 2006، 2-6)

ويرى ثورندايك أن الذكاء مكون من خليط من المكونات المستقلة تتجمع في ثلاث مجالات:

الذكاء العياني (أو الشئني): ويشمل القدرات التي تعالج الأشياء المادية والمواد العلمية التي يعتمد عليها في أداء الأعمال الفنية والميكانيكية واستخدام الآلات والأجهزة.

الذكاء المجرد: ويشمل القدرات العقلية التي تعالج الألفاظ والعمليات الرمزية المختلفة.

الذكاء الاجتماعي: ويشمل القدرات التي يعتمد عليها في تحديد كفاءة علاقة الفرد بالآخرين وحسن تكيفه مع الظروف الاجتماعية المختلفة.

(ثائر غباري، وخالد أبو شعيرة، 2010، 227).

ولقد استنتجت "أوسوليفان" أن هناك ستة عوامل سلوكية مكونة للذكاء الاجتماعي تحددها في الآتي:

معرفة الوحدات السلوكية: وتعكس القدرة على فهم وحدات التعبير غير اللفظي مثل تعبيرات الوجه.

معرفة الفئات السلوكية: وتعكس القدرة على أن يدرك الشخص أن طرق التعبير المختلفة مثل الإيماءات وحالة الجسم وتعبيرات الوجه يمكن أن يكون لها معنى مقصودا.

معرفة العلاقات السلوكية: وتعكس القدرة على معرفة العلاقات في المواقف الاجتماعية.

معرفة المنظومات السلوكية: وتعكس القدرة على فهم السياق الاجتماعي المركب.

معرفة الدلالات الاجتماعية: وتعكس القدرة على تغيير الإيماءات والتعبير الوجهي.

معرفة الدلالات السلوكية: وتعكس القدرة على التنبؤ بما يستحدث فيما بعد نتيجة موقف

اجتماعي معين. (Osullivan, 1973, 235).

ويرى جابر عبد الحميد أن القدرات في الجانب السلوكي من نموذج جيلفورد يمكن أن توصف بأنها الذكاء الاجتماعي الذي يساعدنا على فهم سلوك الآخرين وفهم سلوكنا تجاههم أيضا وهذا النموذج يصنفه جيلفورد في شكل ثلاثي الأبعاد تمثل في بعد العمليات الفعلية وبعد المحتويات وبعد النواتج وفيما يلي توضيح لكل من هذه الأبعاد الثلاثة:

بعد العمليات: ويقترح جيلفورد بالنسبة للعمليات العقلية أن تصنف إلى خمسة أنواع (المعرفة، والتذكر والتفكير التقاربي والتفكير التباعدي والتقويم).

بعد المحتويات: ويتعلق هذا البعد بالمادة المتضمنة في المشكلة التي ينشط فيها عقل الإنسان وفيما يتصل بهذا البعد يميز جيلفورد بين خمسة أنواع من المحتويات وهي:

- **المحتوى البصري:** وهو ذلك النوع من الأنشطة العقلية التي تكون فيها المادة أو المعلومات التي يعالجها العقل تتعلق بالإدراك البصري.

- **المحتوى السمعي:** وهو نوع من الأنشطة العقلية التي تتعلق فيها المعلومات بالإدراك السمعي أو الإستمارة السمعية المباشرة.

- **المحتوى الرمزي:** ويتعلق بالمعلومات التي تكون في شكل مجرد أو في صورة حسية ويتكون من الحروف أو الرموز أو الأرقام ويظهر بصورة أساسية في المشكلات اللفظية والعديدية.

- **محتوى المعاني:** يتعلق بالأفكار والمعاني التي تحملها الألفاظ ودلالاتها.

- **المحتوى السلوكي:** وهو نوع من المعلومات التي تتعلق بالآخرين وحالاتهم النفسية كما تظهر في حركاتهم التعبيرية وقدرات المحتوى السلوكي هذه هي ما اعتبرها جيلفورد قدرات الذكاء الاجتماعي من حيث تركيزها على التعامل مع الآخرين.

بعد النواتج: ويتعلق بنوع الشيء الذي ينصب عليه نشاط الفرد العقلي بصرف النظر عن نوع العملية العقلية أو محتوى المشكلة. (جابر عبد الحميد، 1997، 209-234).

وتوصل مارلو إلى أن الذكاء الاجتماعي عبارة عن مكونين:

الأول: الأداء الاجتماعي: وهو السلوك الفعلي في المواقف الاجتماعية التي طبيعته المنفعة المتبادلة.

الثاني: الكفاءة الاجتماعية: وهي القدرة الخاصة للشخص على التعامل مع الآخرين بطريقة ملائمة أي القدرة على التصرف بشكل فعال اجتماعيا ويوضح مارلو أن للكفاءة الاجتماعية ثلاث مكونات وهي:

- الفعالية الذاتية الاجتماعية: وهي الشعور بالثقة والتمكن من النجاح من التفاعل الاجتماعي.

- المهارات الاجتماعية: وتتكون من المهارات السلوكية والمعرفة الاجتماعية.

- الاهتمام الاجتماعي: ويتناول الدافع الذي يوجه السلوك للهدف ويعكس اهتمام الشخص بالهدف واهتمام الناس به. (Marlowe, 1984, 15)

أما بالنسبة لأبعاد الذكاء الاجتماعي فقد حددها مارلو في خمسة أبعاد وهي كالآتي:

- الاهتمام الاجتماعي: يشير إلى ميل الشخص في أي مجموعة بشرية.

- **المهارات الإجتماعية:** وتشير إلى قدرة الفرد على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الكفاء مع الآخرين.

- **مهارات التعاطف:** وتشير إلى فهم أفكار ومشاعر الآخرين والتعاطف معهم.

- **القلق الاجتماعي:** ويشير إلى مستوى قلق الفرد وخبرته في مختلف المواقف الاجتماعية.

- **المشاعر الوجدانية:** ويشير إلى قدرة الشخص على الإدراك أو التنبؤ بردود أفعال الآخرين على سلوكه نحوهم (Marlwe, 1985, 5-4).

وقدم "ميكنباوم" أنموذجا للكفاءة الاجتماعية أو الذكاء الاجتماعي يساعد على توضيح المفاهيم المستخدمة في دراسة الكفاءة الاجتماعية ويشتمل هذا الأنموذج على:

- **السلوك الصحيح الملاحظ مباشرة أو ما يصدر عن الأشخاص بشكل لفظي مثل التعليمات الأسئلة التعليقات أو غير لفظي مثل تعبيرات الوجه والتعبيرات غير اللفظية في مجال العلاقات الشخصية.**

- **العمليات المعرفية:** وشمل الأفكار التي تسبق السلوك الصريح مثل مهارات التفكير والمعلومات التي يستخدمها الأفراد في المواقف الاجتماعية، كالقدرة على فهم الدور وما يرتبط به من مهارات مثل التقمص الوجداني، والاندماج وإدراك الأشخاص الآخرين.

- **الأبنية المعرفية:** وتعود إلى نظام المعنى للفرد والتي تحفز وتوجه التفكير والسلوك (Meichenbaum, 1981, 85).

ويمكن تلخيص الأبعاد المكونة للذكاء الاجتماعي من خلال مراجعة الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال على النحو التالي:

- الحساسية لشعور الآخرين واحترام حقوقهم ووجهة نظرهم مع الإخلاص والاهتمام بهم والقدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية.
- التميز بالمهارات الاجتماعية ومنها مهارة تحديد الأهداف وإنجازها ومهارات التواصل والقيادة.
- الكفاءة الاجتماعية والتي تعتبر مرادفة للذكاء الاجتماعي والتي تتضح في التكيف الاجتماعي والقدرة على التخطيط الاجتماعي والاهتمام والمشاركة الاجتماعية.
- المفهوم الموجب عن الذات والتوكيدية والحفاظ على كينونة الذات في المواقف الاجتماعية (محمد أبو حلاوة، 2005، 11).

4- أهمية الذكاء الاجتماعي:

تؤكد معظم الإتجاهات النظرية أن للذكاء الاجتماعي أهمية كبيرة في حياة الفرد إذ يتوقف عليه نجاح الفرد في تحقيق أفضل توافق في المحيط الذي يعيش فيه، وربط جميع الإتجاهات النظرية بين الذكاء الاجتماعي والسلوك، إذ أنه لا يمكن ملاحظته والإستدلال عليه إلا عن طريق السلوك الاجتماعي.

والذكاء الاجتماعي قدرة لها أهمية قصوى عند الأفراد الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين، كما تتجلى أهمية الذكاء الاجتماعي من خلال إسهامه في زيادة نمو العلاقات الإنسانية.

كما يمكن تلخيص أهمية الذكاء الاجتماعي في عدة نقاط وهي على النحو التالي:

- حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والنجاح في التعامل مع الآخرين.
- معرفة الحالة النفسية للآخرين وإضفاء شخصية الفرد على المواقف الاجتماعية.
- إقامة علاقات اجتماعية ناجحة وزيادة الكفاءات الاجتماعية لدى الفرد.
- التنبؤ بالسلوك لدى الأفراد.
- تنمية حب الانتماء إلى الجماعات والأفراد وتكوين صداقات.
- التعاطف مع الآخرين واحترام وجهات نظرهم وتقديم النصح والإرشاد لهم.
- إدارة التحديات اليومية وتحويل الإنفعالات السلبية إلى إنفعالات إيجابية.
- تنمية جميع المهارات التي تتصل بالذكاء الاجتماعي من خلال ممارستها في الحياة اليومية.
- إظهار شخصية الفرد الإيجابية والاجتماعية في جميع ميادين الحياة مثل الحياة العلمية والحياة العملية والحياة المهنية. (إبراهيم باسل أبو عمشة، 2013، 37).



5- مظاهر وعوامل الذكاء الاجتماعي:

أ- المظاهر العامة للذكاء الاجتماعي:

- التوافق الاجتماعي: ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والإمتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة والسعادة الزوجية مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية.

- الكفاءة الاجتماعية: وتتضمن الكفاح الاجتماعي وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.

- النجاح الاجتماعي: ويتضمن النجاح في معاملة الآخرين ويتجلى في النجاح في الإتصال الاجتماعي مهنيا وإداريا.

- المسايرة: وتتضمن الإلتزام سلوكيا بالمعايير الاجتماعية في المواقف والمناسبات.

- آداب السلوك الأخلاقي: ويتضمن ذلك إتباع السلوك المرغوب اجتماعيا وأصول المعاملة والتعامل السليم مع الآخرين وأساليبه وفنياته.

(حامد زهران، 2000، 226).



ب- المظاهر الخاصة للذكاء الاجتماعي:

- حسن التصرف في المواقف الاجتماعية: ويتضمن ذلك حسن التصرف واللباقة في ضوء المعايير الاجتماعية في المواقف الاجتماعية العامة ومواقف مختلفة كالقيادة والتبعية ومواقف التفاعل الاجتماعي والمعاملات والمواقف المحرجة.
- التعرف على الحالة النفسية للآخرين: ويتضمن ذلك قدرة الفرد على التعرف على حالة الآخرين كما في حالة الفرح أو الغضب أو اليأس.
- القدرة على تذكر الأسماء والوجوه: ويتضمن ذلك اهتمام الفرد بالآخرين مما يساعد في قدرته على تذكر وجوههم وأسمائهم.
- سلامة الحكم على السلوك الإنساني: ويرتبط ذلك بالقدرة على التنبؤ به من بعض المظاهر أو الأدلة البسيطة، ويتجلى ذلك في فهم التعبيرات الإنسانية وقدرة الشخص على معرفة الحالة النفسية للآخرين وذلك من خلال إدراك دلالات بعض تعابير الوجه أو الإيماءات أو أوضاع الجسم وغير ذلك من المؤشرات التعبيرية.
- روح الدعابة والمرح: يتضمن ذلك القدرة على فهم النكتة ويظهر في القدرة على الإشتراك مع الآخرين في مرحهم ودعابتهم وظهور علامات المحبة والألفة المتبادلة مع الآخرين. (حامد زهران، 2000، 202).

أما بالنسبة لعوامل الذكاء الاجتماعي فيرى "جيلفورد" أن الذكاء الاجتماعي يتكون من ستة عوامل وهي:

- معرفة الوحدات السلوكية: وتتضح هذه القدرة على فهم فئات من التعبيرات، وتقاس الإختبارات التعبيرية.

- معرفة الفئات السلوكية: تتضح في القدرة على معرفة التشابه بين المعلومات السلوكية في جميع تعبيرات مختلفة وتقاس بإختبارات تصنيف التعبير.

- معرفة العلاقات السلوكية: وتتضح في القدرة على فهم العلاقات الإجتماعية وتقاس بإختبارات الرسوم المفقودة.

- معرفة المنظومات السلوكية: وتتضح في القدرة على استيعاب المواقف الإجتماعية، وتقاس باختبار الصورة المفقودة.

- معرفة التحويلات السلوكية: وتتضح في القدرة على إعادة ترجمة إشارة أو تعبير وجهي أو جملة أو موقف إجتماعي كامل، ويقاس باختبار الترجمات الإجتماعية.

- معرفة المضامين السلوكية: وتتضح في القدرة على استنتاج مضامين وتكوين تخمينات، تبعا للموقف الإجتماعي وتقاس باختبارات تخمينات الرسوم .

(سميرة عريان، 2011، 63).

6- مهارات الذكاء الإجتماعي:

لقد قدم "فورد وتيساك" سنة (1983) عدد من المهارات التي تدل على الذكاء الإجتماعي

وفيما يلي عرض لهذه المهارات:



- مهارة تحمل المسؤولية:

إن تقديم مسؤوليات متعددة في صورة أنشطة يقوم الأفراد بتحقيقها في أعمار مختلفة، يجعلهم يعتمدون على أنفسهم حينما يوضعون في جماعات متجانسة أو غير متجانسة.

- مهارة التقبل والتأييد:

تقسم الخبرات التعاونية بإدراك الفرد بأنه مقبول من الأفراد الذين يشجعونه على ما ينجزه من نجاح شخصي ومعرفي ويؤيده الكبار على ميوله.

- مهارة القابلية لمحاسبة الآخرين:

إن بناء مواقف للأفراد ليكونوا مسؤولين عن محاسبة الزملاء عن السلوكيات المناسبة والمطلوبة منهم ففي قمة التعلم التعاوني يمكن أن يطلب من الطلاب التأكيد على التصرف المناسب للفرد داخل الجماعة.

- مهارة تبادل المعلومات:

إن الحديث والتفاعل مع الآخرين يزيد من فهم الفرد لنفسه وللآخرين ومن خلال ذلك يستطيع تبادل المعلومات مع الآخرين.



- مهارة الإتصال:

ويعني الإتصال تبادل الأفكار بين الأفراد بشكل يؤدي في النهاية إلى مشاركة الأفراد في أفكارهم ومشاعرهم باستخدام شبكة من الرموز تعكس الخبرة المفاهيمية التي يمتلكها الفرد.

- مهارة المناقشة:

وتأتي المناقشة من خلال الإشتراك في الأفكار والمعلومات والتفاعلات وتفيد المناقشة في تطوير التبصر النافذ.

- مهارة الثقة:

وتتكون الثقة من الوضوح والمشاركة وسلوك الثقة سلوك واضح يشارك فيه الجميع بدون تحريف والسلوك الجدير بالثقة هو سلوك مقبول ويحقق المعاهد التعاونية ويقتررب منها.

- مهارة القيادة:

والقيادة هي تعلم مجموعة من المهارات التي يستطيع أن يكسبها الفرد وتعتمد القيادة على مجموعة من السلوكيات التي يحتاج إليها الأفراد في وقت معين لكي تعمل الجماعة بكفاءة.



- مهارة تبني المنظور:

تعتبر مهارة تبني المنظور من أفضل الكفاءات النقدية في النمو المعرفي والاجتماعي وتبني المنظور الاجتماعي عبارة عن القدرة على فهم ما يوضح في الموقف من الفرد الآخر، ورد الفعل لهذا الفرد معرفيا وانفعاليا في نفس الوقت.

(محمد الديب، 2004، 9).

7- النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي:

بالرغم من أن موضوع الذكاء الاجتماعي حديث العهد إلا أنه تم التأصيل له من خلال النظريات التي تحدثت عن التغيرات المختلفة للذكاء الاجتماعي حيث وضعت تغيرات مختلفة للذكاء الاجتماعي تبعا لإختلاف المنهج الذي اتبعته ومن بين هذه النظريات نجد:

نظرية ثورندايك 1920:

يعد ثورندايك أول من قدم الذكاء الاجتماعي، والذكاء لديه متكون من عدد كبير من العناصر أو العوامل المنفصلة فكل أداء عقلي عبارة عن عنصر منفصل مستقل إلى حد ما عن بقية العناصر الأخرى، غير أنه قد يشترك مع كثير من العناصر في بعض المظاهر وهو لا يؤمن بشيء اسمه الذكاء العام. (جابر عبد الحميد، 1996، 123)

وقد توصل ثورندايك إلى وجود ثلاثة أنواع من الذكاء وهي الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والأخير الذي تمثل في القدرة على التواصل مع الآخرين وتشكيل العلاقات الاجتماعية والذي أطلق عليه الذكاء الاجتماعي. (الزغلول والهنداوي، 2004، 309)

نظرية جيلفورد 1967:

يرى جيلفورد أن نسبة العقل أو القدرات العقلية التي يتضمنها تتكون من ثلاث أبعاد رئيسية هي (المحتوى، العمليات، النواتج).

وبالرجوع إلى تصنيف "جيلفورد" هذا فإن المحتوى السلوكي يقع ضمن بعد المحتويات، ويتضمن المحتوى السلوكي المعلومات الخاصة بسلوك الآخرين والاستدلال على أفكار ومشاعر الأفراد من مظاهر سلوكهم ويمثل هذا المستوى (الذكاء الاجتماعي) ويشمل 30 قدرة من 120 قدرة (فؤاد أبو حطب، 1991، 19).

نظرية جون ديوي:

حيث إفترض أن الإنسان كائن بيولوجي اجتماعي قادر على أن يعمل لنفسه بيئة أفضل ولديه القدرة الكافية على تشكيل مصيره بصورة مسبقة وأن الخبرة والتجربة لا تعرف فقط بالإهتمامات المتعلقة بالعالم المادي الميكانيكي البحث بل تمتد إلى الأمور الاجتماعية فالفعل هو شكل من أشكال اللون وخاصة السلوك الاجتماعي أي السلوك الذي له هدف

واتجاه وإن عمل الفعل في أساسه هو سلوك ونشاط وتفاعل مع البيئة البيولوجية الاجتماعية وأن التربية تعمل لإكساب الفرد ذكاء إجتماعي .

(الزغلول والهنداوي، 2004، 309).

نظرية فورد:

تشمل عدة أفكار رئيسية تمثل خصال الشخص الذكي إجتماعيا وقد ذكرها في دراسته عن طبيعة الذكاء الإجتماعي وقد قسمها إلى نظرية ضمنية ونظرية ظاهرة:

النظرية الضمنية:

تتمثل في الأفكار التالية:

- أن يكون حساسا لمشاعر الآخرين وأن يحترم حقوقهم ووجهة نظرهم وأن يكون مخلصا لهم ومهتما بهم وأن يكون شخصا يعتمد عليه وأن يتميز بقدر عال من المسؤولية الاجتماعية.

- أن تكون لديه مهارات وسيلية جيدة، أي يعرف كيف يتم إنجاز الأعمال وأن يمتلك مهارات إتصال إنسانية عالية الكفاءة ويستطيع أن يحدد أهدافه ولديه قدرات قيادية.

- أن تتوفر لديه الكفاءة الاجتماعية وتعني السهولة الاجتماعية والتي تشمل عدة

خصائص يدخل فيها:

-تمتع الفرد بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والإندماج فيها وأن يكون متكيفا اجتماعيا منفتحا على الناس وأن يكون سهل معهم.

-قوة التأثير النفسي والتي تشير إلى خصائص مثل: مفهوم الذات الإيجابي وأن يكون لديه استبصار جيد بذاته والنظرة الواقعية للحياة.

- النظرية الظاهرية:

وتؤكد على مجموعتين من القدرات التي يتميز بها الشخص الذكي اجتماعيا وهي:

- سهولة التكيف: وتتمثل في القدرة على التكيف مع أي مجموعة بشرية والتأقلم معها.
- قوة الشخصية: وتتمثل في التصرف الجيد في المواقف الاجتماعية.

(Ford,1983,7-8).

نظرية الذكاءات المتعددة:

التي قدمها "جاردنر" والتي تتضمن ما أسماه (ذكاء العلاقات المتبادلة بين الأشخاص) بإعتباره الذكاء الاجتماعي والذي يشمل عددا من القدرات أهمها مايلي:

- استشفاف المشاعر الإنسانية والدوافع والحالة النفسية للآخرين.
- القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، وعلى العمل كعضو فاعل في الفريق.

- القدرة على إبداء التعاطف مع الآخرين (جابر عبد المؤمن، 2003، 103).



نظرية باندورا:

أكد على تفاعل الفرد مع الآخرين وعلاقته الاجتماعية ومدى فهمه للآخرين حيث يصبح لديه سياق اجتماعي يندرج تحت سلوكه وتصرفه.

(محمود كاظم التميم وغيد سمير ثابت، 2009، 9-10).

نظرية ستيرنبرغ 1988:

توصل ستيرنبرغ إلى نظرية تدعى النظرية الثلاثية للذكاء، ويرى أن الذكاء بنيته تتألف من ثلاثة أبعاد وهي بعد المكونات، البعد السياقي، بعد الخبرات، وقد أشار إلى أن البعد السياقي يتضمن المشكلات المتعددة التي يواجهها الأفراد أثناء حياتهم وتفاعلاتهم اليومية ويمكن تصنيف هذا البعد إلى ثلاثة أنواع من الذكاء وهي الذكاء التحليلي والإبداعي والعملية.

ويشير ستيرنبرغ إلى أن الذكاء الاجتماعي يقع ضمن الذكاء العملي ويتمثل في القدرة على فهم الآخرين والاستجابة بشكل لائق ولبق مع الأفراد من ذوي الأمزجة والدوافع المختلفة والقدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات فضلا عن القدرة على التعرف على رغبات الآخرين. (الزغلول والهنداوي، 2004، 314).



نظرية أبو حطب 1973:

لقد صاغ أبو حطب نظريته الأنموذج الرباعي للعمليات المعرفية في صورتها الأدبية عام 1973 ثم ظهرت بشكل أكثر تطوراً في عام 1988، وقد صنف الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي الذكاء المعرفي والوجداني والاجتماعي، منطلقاً من تصوره من أن الذكاء دالة نشاط الشخصية ككل، وفي المرحلة الثانية لتطور نظريته فإنه صنف الذكاء إلى ذكاء موضوعي واجتماعي وشخصي ويتعلق الذكاء الاجتماعي لديه بالإدراك الاجتماعي وإدراك الأشخاص وكل المواد والرموز التي تستخدم اجتماعياً ويتضح في تعلقه بالعلاقات الاجتماعية بين الأشخاص ويتم التعامل معه بطريقة الفحص المتبادل أو الفحص بالمشاركة والتي تتضمن المعاشية والتفاعل مع الآخرين.

(قاسم انتصار كمال، 2009، 12).

ومن خلال عرض هذه النظريات يتضح تأكيد استقلالية الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام إلا أنه هناك اختلاف بين كل نظرية وأخرى من ناحية منظورها إلى الذكاء الاجتماعي وعلى أي جانب منها ركزت: حيث ركزت نظرية "تورندايك" على أن الذكاء الاجتماعي ذكاء منفصل ويقع ضمن تصنيفه الثلاثي للذكاء والذي يتمثل في رأيه في القدرة على التواصل مع الآخرين وتشكيل العلاقات الاجتماعية أما نظرية "جيلفورد" فترى أن الذكاء الاجتماعي هو نفسه المحتوى السلوكي الذي يقع ضمن بعد المحتويات التابع لأبعاد القدرات العقلية ونظرية "جون ديوي" فتتظر إلى أن خبرة وتجربة الفرد تمتد أيضاً

إلى الأمور الاجتماعية وخاصة السلوك الاجتماعي الذي يستجد في الذكاء الاجتماعي لاحقاً، أما بالنسبة لنظرية "فورد" فترى أن الذكاء الاجتماعي له تشق ضمنى يتمثل في فهم مشاعر الآخرين، امتلاك مهارات إتصال عالية الكفاءة وتوفر الكفاءة الاجتماعية، أما الشق الظاهري فيظهر في سهولة التكيف وقوة الشخصية ونظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها "جاردنر" فقد اعتبرت الذكاء الاجتماعي يشمل عدداً من المقدرات من بينها القدرة على بناء علاقات ناجحة مع الآخرين وقد أسماه "جاردنر" بذكاء العلاقات المتبادلة بين الأشخاص وأكدت نظرية "باندورا" على تفاعل الفرد مع الآخرين وعلاقته الاجتماعية وخلصت نظرية "ستيرنبرغ" إلى أن الذكاء الاجتماعي يقع ضمن الذكاء العملي ويتمثل في فهم الآخرين والقدرة على تشكيل علاقات اجتماعية، أما النظرية الأخيرة لصاحبها "أبو حطب" فقد أكدت أن الذكاء الاجتماعي يتعلق بالإدراك الاجتماعي وإدراك الأشخاص والمواد التي تستخدم اجتماعياً ورغم هذه الاختلافات ووجهات النظر المتداخلة فإنه في الحقيقة هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير الذكاء الاجتماعي الذي يعتبر من العوامل الهامة في الشخصية ارتباطه بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة.



8- أساليب تنمية الذكاء الاجتماعي:

إن من أهم واجبات الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام رعاية الذكاء الاجتماعي وتنميته لدى أطفالنا وشبابنا وذلك عن طريق تعليمهم التصرف الاجتماعي في المواقف الاجتماعية المختلفة في صور المعايير السليمة والقيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية.

(حامد زهران، 2000، 285).

وبلاحظ أن الفرد إذا هيئت له بيئة غنية بالميزات فإن هذا ربما يساعد على تنمية ذكائه وقد بينت الدراسات أن مثل هؤلاء الأفراد يكونون أذكى من نظرائهم الذين لم تتفتح عيونهم على مثل هذا الثراء (سعد جلال، 1985، 200).

فالبيئة الغنية بالمشثرات تعمل على تفتح الطاقة العقلية كما أن العوامل الاجتماعية تلعب دورا هاما في النمو العقلي، ونوع المشثرات يغذي الذهن، فالأسرة التي توفر لأبنائها عناصر ثقافية وظروف تربية مناسبة فإنها تساعد على زيادة محتويات أذهانهم بعكس الأسرة التي تحرم أبنائها التربية الصحيحة فإنها قد تعيق نموهم الذهني وتضعف محتواه، ويضيف زهران أن الذات تنمو من خلال التفاعل الاجتماعي نتيجة وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية فإنه يتعلم أن يرى بنفسه المواقف الاجتماعية المختلفة، وفي كل منها يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية (حامد زهران، 2000، 295).



لذلك نجد هناك عوامل متعددة تهم في تنمية الذكاء الاجتماعي وهي:

التنشئة الاجتماعية:

تهتم التنشئة الاجتماعية الجيدة في جعل الفرد يشعر بمسؤولياته تجاه نفسه أو تجاه الآخرين عن طريق تعليمه الأدوار الاجتماعية والمعايير الاجتماعية التي تحدد له هذه الأدوار، إذ يتعلم كيف يسلك سلوكا اجتماعيا مقبولا عن طريق علاقاته الاجتماعية .

(حامد زهران، 2000، 243).

التفاعل الاجتماعي:

بعد التفاعل الاجتماعي أداة لإكساب القيم والعادات والاتجاهات فعن طريقه يتعلم الفرد والجماعة أنماط السلوك المختلفة التي تنظم علاقاتهم الاجتماعية.

المرونة في التعامل:

إن المرونة في التعامل مع الآخرين تجعله يميل إلى التغيير والإسناد إلى الدلائل والبراهين حينما يواجه المواقف الاجتماعية بهدف أداء مهامه المطلوبة وهذه المرونة في التعامل تسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الأفراد ويؤكد "لفين" ذلك ليرى أن العادات التي يكسبها الفرد في حياته اليومية تتغير بتغير المواقف الاجتماعية.



التقبل:

تحدد نظرة الفرد للآخرين مدى تقبله الاجتماعي لهم عن طريق إقامة العلاقات الاجتماعية وفهم الآخرين والتعاطف معهم والمحبة والألفة المتبادلة بينهم والإهتمام براحتهم وسعادتهم (منتهى الصاحب، 2011، 204).

ويمكن تقوية هذا النوع من الذكاء لدى الطفل بتمية أنشطته الجماعية ومنها:

- التفكير معا (العصف الذهني والجماعي).
- الأنشطة الجماعية المختلفة.
- منح الطفل دور القيادة بعض الوقت.
- تعليمه وتدريبه على المهارات الاجتماعية المختلفة.
- تعليمه التعاطف التعبير عن مشاعره وفهم مشاعر الآخرين.
- تدريبه على القيادة والتخطيط وتحفيز الآخرين
- حث الطفل على القيام بأنشطة تطوعية جماعية.
- تعليمه كيفية عقد صداقات والحفاظ عليها .

(نائر غياري وخالد أبو شعيرة، 2010، 205).

وبما أن لدى جميع الأطفال ذكاء اجتماعيا بدرجة أو أخرى، ينبغي على كل مربي أن يكون على وعي بالمداخل التدريسية التي تستوعب التفاعل بين الناس واستراتيجيات

تدريس الذكاء الاجتماعي الآتية يمكن أن تساعد في إشباع حاجة كل تلميذ للانتماء والإرتباط بالآخرين والتطوير من ذكائه الاجتماعي.

- مشاركة الأصحاب:

وهي عبارة عن اشتراك تلميذين أو أكثر في الإجابة عن تساؤل أو تحضير درس أو البحث عن معلومة ما، ويمكن أن تتطور من خلال أن يدرس تلميذا آخر مادة معينة أو يدرس تلميذ أكبر من تلميذ أصغر في فصل مختلف.

- تماثيل الناس:

وهي عبارة عن قيام الطلاب بالتمثيل الفعلي لبعض المعلومات التي يتلقونها ومثال ذلك أن يقوم الطلاب ببناء الهيكل العظمي وذلك بأن يمثل كل شخص عظمته أو مجموعة من العظام، وهذه الآلية تنقل التعلم في سياقه النظري البعيد لتضعه في سياق اجتماعي متاح على نحو مباشر.

- المجموعة التعاونية:

وهي استراتيجية تمكن التلاميذ من الوصول إلى التعلم ذو المعنى فالتلاميذ يشيرون أسئلة ويناقشون أفكارا ويقعون في أخطاء ويتعلمون فن الإستماع ويحصلون على نقد بناء فضلا عن أنه يوفر فرص تلخيص ما تعلموه في تقرير كما يوفر فرص لضمان نجاح التلاميذ جميعا، فالاعتماد المتبادل يقتضي أن يساعد التلاميذ بعضهم في تعلم المفاهيم وإتقان

المهارات التي تتعلمها المجموعة وبذلك يتعلم التلميذ من خلال التحدث والإستماع والشرح والتفسير والتفكير مع الآخرين ومع نفسه.

- ألعاب الرقع:

وهي استراتيجية ممتعة للتلاميذ وتتيح لهم أن يتعلموا في سياق اجتماعي غير شكلي وهي عبارة عن إيضاح المعلومة للطلاب عن طريق الأحجية وذلك بأن يكتب المعلم الأسئلة على بطاقات والإجابة على خلفها ويستطيع الطلاب أن يقلبوا الورقة لقراءة الجواب حينما يعجزون عن الإجابة وأيضاً أن تسأل أسئلة على بطاقات تتضمن الحث عن معنى كلمة أو ما شابه.

- المحاكاة:

وهي عبارة عن قيام التلاميذ بتمثيل حقبة تاريخية معينة أو حدث تاريخي هام وذلك من خلال ارتداء بعض الطلاب ملابس ذلك العصر ويحولون حجرة الدراسة إلى مكان يمكن أن يكون موجوداً آنذاك ثم يمثلون كما لو كانوا يعيشون في ذلك العصر وبذلك يبدأ التلاميذ في التوصل إلى نظرة ممتعة للموضوع الذين يدرسونه .

(جابر عبد الحميد، 2003، 103).



9- قياس الذكاء الاجتماعي:

لقد نبه "ثورندايك" منذ وقت مبكر إلى مشكلات قياس الذكاء الاجتماعي فقد استبعد استخدام الاختبارات اللفظية وعبر عن شكوكه في استخدام الصور كمحتوى تتألف منها هذه الاختبارات وتحل محل الحياة الواقعية أما "سبيرمان" فكان يرى أن القدرة على معرفة الحالات العقلية والوجدانية للآخرين يمكن قياسها باختبارات من نوع التفسيرات عند "بينيه" وإكمال الصور عند "ميلي" والتي تتضمن التفاعل الشخصي

(فؤاد أبو حطب، 1991، 410).

وأرجع "فورد وتيساك" صعوبة قياس الذكاء الاجتماعي إلى سببين هما:

- اختلاف الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام أو الذكاء الدراسي، ولذلك يهتم به الباحثون من حيث التعريف، أو من حيث رفع أدوات قياس مناسبة له.
- تصور أن الإعتماد على الاختبارات اللفظية في قياس الذكاء الاجتماعي، قد لا يكون ملائماً لقياس الذكاء الاجتماعي فعلاً، حيث يدخل في ذلك الذكاء المجرد

(Ford, Tisak,,1983,196)

ونظراً لتعدد النظريات التي تناولت موضوع الذكاء الاجتماعي وتتنوع التعريفات أدى إلى وضع العديد من المقاييس والاختبارات لقياسه في مظاهره المختلفة، ومن وسائل قياس الذكاء الاجتماعي التي خلص إليها علماء النفس والمهتمين بهذا المجال مايلي:



مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي 1929:

بعد مقياس جامعة جورج واشنطن الذي أخذه (موسى وهنت وأموك وود سنة 1928) هو أول مقياس وضع للذكاء الاجتماعي في ضوء تصور "ثورندايك" وتضمن سبعة اختبارات فرعية هي (اختبار الحكم في المواقف الاجتماعية، اختبار تذكر الأسماء الموجودة، اختبار ملاحظة السلوك الإنساني، اختبار التعرف على الحالة العقلية من خلال الكلمات، اختبار التصرف على الحالة العقلية من خلال تعبيرات الوجه، اختبار المعلومات الاجتماعية، اختبار تذوق النكت والفكاهة.

وفي الطبقات المتتالية لهذا المقياس بعد عام 1928 حذف الاختبارات الخمس والسادس وأصبح المقياس مكون من خمسة اختبارات فرعية هي: اختبار القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية، اختبار القدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية، اختبار القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني، اختبار القدرة على إدراك وتذوق النكت وروح الدعابة والمزاح، اختبار القدرة على تذكر الأسماء الموجودة.

وأعدت منه بعد ذلك صيغة قصيرة تتكون من أربعة أجزاء فقط وهي: التصرف في المواقف الاجتماعية، التعرف على الحالة النفسية للمتكلم، الحكم على السلوك الإنساني، روح الدعابة والمرح.



وأعدت كذلك صورة مختصرة تحتوي على جزئين هما:

التصرف في المواقف الاجتماعية، الحكم على السلوك الإنساني.

وقد تم تعديل فقرات المقياس لتوافق البيئة العربية في صورة اختبارين وكتيب واحد وتستغرق الإجابة عنه حوالي نصف ساعة.

- **الإختبار الأول:** (التصرف في المواقف الاجتماعية) ويتكون من عشرين عبارة تعبر كل منها عن موقف اجتماعي به مشكلة تتطلب التصرف بشكل معين لحلها أو سؤالاً يتطلب إجابة تدل على حسن التصرف وبين كل موقف أربع استجابات وعلى المفحوص أن يختار إحدى هذه الإستجابات.

- **الإختبار الثاني:** (الحكم على السلوك الإنساني) ويتكون من خمسين عبارة تعبر كل منها على السلوك الإنساني، ويطلب من المفحوص أن يقرر وجهة نظره ما إذا كانت العبارة صحيحة أم خاطئة، مثال: معظم الناس يتقبلون النقد الموجه إليهم بصدر رحب (صح) (خطأ). (حامد عبد السلام زهران، 2000، 228)

مقياس العوامل الأربعة للذكاء الاجتماعي لجيلفورد 1925:

لقد ظل البحث في الذكاء الاجتماعي متوقفا لسنوات عديدة إلى أن انتعش على يد "جيلفورد" وتلاميذه حين قدم نمودجه حول بنية العقل عام 1955 والذي تضمن ثلاثون

قدرة مميزة للذكاء الاجتماعي (المحتوى السلوكي) تعرف هذه الاختبارات باختبار الذكاء الاجتماعي ذات العوامل الست وتقيس المعرفة السلوكية.

- اختبار المجموعة التعبيرية، ويقيس عامل معرفة الوحدات السلوكية.
 - اختبار الرسم الكاريكاتوري الناقص، ويقيس عامل معرفة المنظومة السلوكية.
 - اختبار الترجمات الاجتماعية، ويقيس عامل معرفة التحولات السلوكية.
 - اختبار الرسم الكاريكاتوري التنبؤي، ويقيس عامل معرفة التضمينات السلوكية.
 - اختبار الصور الناقصة، ويقيس عامل معرفة المنظومة السلوكية.
 - اختبار تبديل الصور ويقيس عامل معرفة التحولات السلوكية.
- ومن خلال الأدبيات قام جيلفورد بمراجعة هذه الاختبارات وحذف منها الإختبار الخامس والسادس وأصبحت تسمى إختبارات الذكاء الاجتماعي ذات العوامل الأربع.

مقياس الذكاء الاجتماعي لأحمد الغول 1990:

أعد أحمد الغول مقياسا للذكاء الاجتماعي يتضمن ثلاث إختبارات فرعية هي:

- اختبار المواقف السلوكية الاجتماعية.
 - اختبار المواقف السلوكية اللفظية.
 - اختبار المواقف السلوكية المصورة وينقسم إلى نوعين:
- اختبار الأفعال السلوكية.



- اختبار التعبيرات الإنفعالية وهما عبارة عن رسوم كاريكاتورية.

مقياس الذكاء الاجتماعي لـ وونج وماكسويل ومبرا 1995:

استخدم "وونج" 1992 وآخرون ما بين 1995 إلى غاية 2002 التصميم المتعدد السمات أي المتعدد الأساليب في قياس الذكاء الاجتماعي، حيث أوضح العديد من الباحثين أن استخدام أكثر من طريقة في قياس نفس السمة يعطي الثقة أكبر في النتائج.

مقياس جامعة ترومسو للذكاء الاجتماعي 2001:

في ظل موجة الاهتمام بقياس الذكاء الاجتماعي من خلال استخدام أكثر من طريقة، أعد ديفيد سيلفيرا اختبارات التقرير الذاتي في قياس الذكاء الاجتماعي ويتكون هذا الاختبار وهو عبارة عن اختبار ورقة وقلم من 21 عبارة تمثل ثلاثة أبعاد وهي: تجهيز معالجة المعلومات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية، الوعي (الإدراك) الاجتماعي، وهذا الاختبار هو في الحقيقة مقياسا فرديا يسمح بقياس الأبعاد الثلاثة في وقت واحد.

مقياس الذكاء الاجتماعي لمحمد غازي 2002:

أعد محمد غازي مقياسا للذكاء الاجتماعي يقيس أربعة أبعاد فردية إعتبرها مكونات للذكاء الاجتماعي وهي:

- الإدراك الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية كمكونين معرفيين.



- الكفاءة الاجتماعية والتوافق الاجتماعي كمكونين سلوكيين.

(محمد غازي الدسوقي، 2002، 215).



خلاصة:

مما سبق يتضح أن الذكاء الاجتماعي من العوامل الهامة في الشخصية لأنه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات إجتماعية ناجحة وعندما يتمتع الفرد بالذكاء الاجتماعي هذا يعني أنه يمتلك القدرة على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين من ناحية واستقطابهم للتعامل معهم من ناحية أخرى، ويتشكل الذكاء الاجتماعي من مزيج متوازن من الشعور باحتياجات الآخرين واهتماماتهم الصريحة منها والضمنية ومن اكتساب مجموعة من المهارات التي تمكن من النجاح في التفاعل معهم في كل زمان ومكان.

وقد أشار الباحثين إلى أهمية رعاية الذكاء وتنميته لدى الأطفال والشباب عن طريق تعليمهم التصرف الاجتماعي في المواقف الاجتماعية المختلفة في صور المعايير السليمة والقيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية.



الفصل الثالث: قلق الإمتحان

تمهيد

1. مفهوم قلق الإمتحان
2. مكونات وتصنيف قلق الإمتحان
3. عوامل وأسباب قلق الإمتحان
4. أعراض ومظاهر قلق الإمتحان
5. مراحل قلق الإمتحان
6. النظريات والنماذج المفسرة لقلق الإمتحان
7. قياس قلق الإمتحان
8. آليات خفض قلق الإمتحان

خلاصة



تمهيد:

إن قلق الإمتحان قد لاقى أهمية كبيرة من قبل الباحثين وذلك لما لهذا الشكل من القلق من تأثير سلبي على قدرات التلاميذ، ومستوى تحصيلهم الدراسي، ولما يولده هذا القلق من استجابات غير مناسبة نحو واجبات الطالب داخل موقف الإمتحان، مثل تشتيت الإنتباه، وكف القدرة على الأداء الجيد وبالتالي الفشل في التحصيل أو عدم النجاح، وقد اهتم عدد كبير من الباحثين بمفهوم قلق الإمتحان ويرجع هذا الإهتمام إلى أهمية هذا المتغير المواقف الذي يؤثر تأثيرا سلبيا في مستوى أداء التلاميذ في موقف الإمتحانات أو في مواقف التقويم، حيث أصبح قلق الإمتحان مجالا خصباً من مجالات البحث في علم النفس التربوي وفي مجال التوجيه والإرشاد، والطب النفسي وتعتبر مشكلة قلق الإمتحان من أهم وأعظم المشاكل النفسية التي تواجه التلميذ وأيضاً تواجه الأسرة بأكملها وفيما يلي عرض لمشكلة قلق الإمتحان من ناحية مفهومها، عواملها، مظاهرها، والنظريات المفسرة لها وكذا قياسها وآليات خفضها.



1- مفهوم قلق الإمتحان:

يشير قلق الإمتحان إلى الإستجابات النفسية والفسولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرات الإمتحان فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الإنجاز المنخفض للإمتحان، وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة (السيد الطواب، 1998، 149).

قلق الإمتحان هو حالة نفسية أو ظاهرة إنفعالية يمر فيها التلميذ خلال الإمتحان وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الإمتحان أو تخوفه من عدم حصوله على نتيجة مرضية له والتوقعات الآخرين منه، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالإنتباه والتركيز والتفكير والتذكر (أبوزينة، فريد، وزغل حسين ، 1984، 80).

قلق الإمتحان هو تلك الحالة التي يصل إليها التلميذ ونتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف في أداء الإمتحان وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسولوجية (شعيب، 1988، 20).

قلق الإمتحان نوع من أنواع القلق العام بحيث يتضمن مجموعة الإستجابات وردود الفعل الفزيولوجية والإنفعالية والسلوكية المتعلقة بالإهتمام والخوف من لفشل في موقف الإمتحان (الطيريري عبد الرحمان ، 1992، 411).



يعرفه "سبيلبرجز" بأنه: "موقف إختباري محدد تظهر فيه سمة من سمات الشخصية التي تتمثل على مكونين أحدهما معرفي ويطلق عليه الإضطرابية والآخر وجداني ويطلق عليه الإنفعالية، في حين يتضمن عامل القلق إدراك الذات، فيشير عامل الإنفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناجمة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق (ذياب بن عايض، 2010، 32).

يعرف قلق الإمتحان بأنه "حالة شعور التلميذ بالتوتر وعدم الإرتياح نتيجة حصول إضطرابات في الجوانب المعرفية والانفعالية ويكون مصحوبا بأعراض فزيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه أو بحسابها عند مواجهته لمواقف الإمتحان أو تذكره لها، أو استشارة خبراته للمواقف الإختبارية" (أنيسة دوكم، 1996، 10).

يعرفه: "سارسون" بأنه: "تلك الإستجابات الفينومولوجية الفزيولوجية والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل" (علاء الدين كفافي وآخرون، 1990، 583).

وفي الأخير يمكن أن نقول بأن قلق الإمتحان هو نوع من أنواع القلق العام وظاهرة إنفعالية وإضطرابية يمر بها التلميذ خلال الإمتحان نتيجة تخوفه من الفشل أو الرسوب، وتتمثل في استجابات وردود أفعال فزيولوجية ونفسية وسلوكية مختلفة التي بدورها تؤثر على إنجاز التلميذ في الإمتحان والذي يكون غالبا منخفض.



2- مكونات وتصنيف قلق الإمتحان:

لقد أجريت دراسات عديدة مثل دراسة "موريس ولبرت" ودراسة "سبيلبرجر" لتوضيح المكونات التي يتكون منها قلق الإمتحان حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات على أن قلق الإمتحان يتكون أساسا من عاملين هما: الإضطرابية أو ما يسمى الإنشغالية أو الإنزعاج أو الإنفعالية أو ما يسمى بالعاطفية.

بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الإمتحان مثل المكون الفيسيولوجي وتتمثل هذه المكونات فيمايلي:

مكونات الإنشغالية:

يعرفه "سبيلبرجر" بأنه: اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والإنشغال المعرفي حول نتائج الإخفاق (الرسوب).

ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الإختياري والتذكير الموضوعي والإنتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، فيستغرقه الإنشغال بالذات والشك في قدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتذكير في عواقب الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير وهذا يمثل سمة القلق.



وتلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر ، فالإدراك هنا عملية وسطية بين المثير والقلق.
(عبد المطلب القريطي، 1998، 121).

مكونات الإنفعالية:

يعرفه "سبيلرجر" بأنه ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي.

فيشير مكون الإنفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناجمة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق الذي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم.

وهذا يمثل حالة القلق كما أوضحه "سبيلرجر" إذ يعتبر قلق الإمتحان حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية، والتي تنتج من الإستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها . (سيد الطواب، 1998، 153).

مكون الفسيولوجي:

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي اللاإرادي مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: إرتفاع ضغط الدم، زيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس، ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل: ارتعاش الأيدي، الغثيان...إلخ.



والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها ويؤثر كل واحد على الآخر بإدراك الفرد للإمتحان كوقف مهدد له، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الإمتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحركه الهيوتالاموس المتصل بمراكز الإنفعال ويؤدي هذا الإنفعال إلى تنبيه هذا الجهاز وتظهر أعراض عضوية. (عبد المطلب القريطي، 1998، 129).

أما بالنسبة لتصنيف قلق الإمتحان فيصنف إلى:

أ. **قلق الإمتحان الميسر:** وهو قلق الإمتحان المعتدل ذو التأثير الإيجابي والمساعد والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع الطالب للدراسة والإستذكار والتحصيل المرتفع وينشطه ويحفزه على الإستعداد للإمتحانات ويبسر أدائه في الإمتحان.

ب. **قلق الإمتحان المعسر:** وهو قلق الإمتحان المرتفع ذو التأثير السلبي المعيق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والإنزعاج والرغبة ويستثير استجابات غير مناسبة مما يعيق قدرة الطالب على التذكر والفهم ويعسر أداء الإمتحان وهكذا فإن قلق الإمتحان المعسر قلق غير ضروري ويجب حفظه وترشيده (حامد زهران، 2000، 98).



3- عوامل وأسباب قلق الامتحان:

من العوامل التي تسبب في ظهور قلق الإمتحان لدى التلاميذ مايلي:

المستوى الإقتصادي الإجتماعي:

يتأثر قلق الإمتحان بالمستويات الإقتصادية الإجتماعية للأفراد، فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الإقتصادية الإجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الإمتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الإقتصادية الإجتماعية العليا.

ويتفق ما سبق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات مثل: دراسة "ستافا" وآخرون التي أكدت على الارتباط السلبي بين المستوى الإقتصادي والإجتماعي بدرجة قلق الإمتحان وكذا دراسة "وبيلنج" 1987 ودراسة شعيب 1987. (علي محمد شعيب، 1988، 296).

المستوى الدراسي:

لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الإمتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية وبالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم بالمستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة مستوى وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته حيث تشير "ميل" 1972 إلى أنه يبدأ ظهور قلق

الإمتحان في الصف الثاني إبتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى . (مغاوري مرزوق، 1991، 95).

التخصص الدراسي:

تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الإمتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الإمتحان ومن أهمها دراسة علي شعيب 1987 التي توصلت أن التخصص الدراسي يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الإمتحان لصالح التخصص العلمي وفسر النتيجة بأن طلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه صعب في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الإمتحان يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية (كامل محمد عويضة، 1996، 84).

الذكاء:

يبدو أن مستوى قلق الإمتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الإمتحان والذكاء ومن بين هذه الدراسات دراسة "ماري" 1969 التي أظهرت نتائجها أن أداء الطلاب مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء (أنيسة دوكم، 1996، 15).



الجنس:

لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود فروق بين الجنسين في قلق الإمتحان وهناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما وما يؤكد ذلك قول "أيكلم" بأن الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموماً أن الإناث يسهل عليهن أكثر من الذكور في الإعتراف بالقلق.

ومن خلال نتائج العديد من الدراسات يتضح أن الإناث هن الأعلى في مستوى قلق الإمتحان عن مستوى الذكور وتفسر هذه النتائج على أن الإناث حين يضطرون إلى مواجهة مواقف الإمتحانات فإنهن يحاولن حماية أنفسهن من هذه المواقف التي يشعرن بأنها مهددة لذاتهن ويكون ذلك عن طريق التكيف السلبي وذلك بالشعور بالخوف الشديد ويرافق هذا مظاهر انفعالية وفسولوجية (مغاوري مرزوق، 1991، 98).

الفشل الدراسي:

لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الإمتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي وهذا ما أكدته "كالافان" و "مانستيد" بقولهم أن قلق الإمتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل.

كما وجد "ساراسون" و "هيل" أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين.



ويتضح مما سبق أن مستوى القلق يرتفع بعد الفشل أكثر منه بعد النجاح وأن قلق الإمتحان موجود لدى كافة التلاميذ ولكن بمستويات مختلفة (كاظم ولي آغا، 1988، 18).

عادات الإستذكار:

تعد عادات الإستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الإمتحان، وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية، بحيث لا يأخذون الدراسة مأخذا جديا إلا قبل الإمتحان بفترة قليلة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة بذلك عبئا كبيرا عليهم، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الإمتحانات، أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية إيجابية بحيث سيتذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لا يشعرون بالقلق وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة "ويتماير" التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الإمتحانات تكون مهارات الإستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض ودراسة "زكريا أحمد" التي توصلت إلى أنه توجد علاقة سلبية بين قلق الإمتحان ومهارات الدراسة والإستذكار وغيرها من الدراسات الأخرى.

وبناء على ماسبق يتضح أن قلق الإمتحان يرتبط سلبيا بعادات ومهارات الإستذكار، ويعني أن التلاميذ الذين يتبعون عادات سيئة في استذكارهم يرتفع مستوى قلق الإمتحان لديهم (ماهر الهواري ومحروس النشاوي، 1987، 175).



الشخصية القلقة:

هذه الشخصية عرضة لقلق الإمتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، حيث يشار إليه على أنه سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث إختلاف الناس في درجة القلق، ووفقا لما إكتسبه كل منهم في طفولته من خبرات سابقة، وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية، أي أن القلق المثار في هذه الحالة أثري إلى أن يكون مرتبطا بشخصيته الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق ويترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصيته.

ولقد أوضح "سبيلبرجر" أن سمة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد والأفراد الذين تكون لديهم سمات القلق منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعا لذلك، كما اتضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق يكون أكثر تنبئها ووعيا من الآخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستثير القلق.

وهذا يعني أن كل الناس يمرون بحالة القلق إذا عرض لهم ما يقلق ولكن بعضهم فقط هم من يتسمون بسمة القلق (مدحت أبو العلا، 1990، 30).



الضغوط الأسرية والمدرسية:

بعد تعزيز الخوف من الإمتحانات واستخدام العقاب من قبل الأسرة من العوامل التي تؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السلبية للإمتحان وتؤكد "كلير فهم" بأن: استخدام بعض الآباء لأساليب التهديد لأبنائهم يهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم أن ذلك يترك آثار سيئة على شخصية أبنائهم التي تنعكس بالسلب على مدى توافقهم.

فيتجه الطفل إلى تلبية مطالب والديه وتوقعاتهم نحوه خوفا من سلوكياتهم الراضية لخبرة الفشل لديه فيندفع إلى زيادة التنافس والضغط حتى يصبح أدائه أفضل من أداء الآخرين وهكذا تبدأ لديه مشكلة قلق الإمتحان.

ويؤكد أيضا "ساراسون" وسبيلبرجر" وجود أن قلق الإمتحان تثيره مواقف المدرسين بسبب تشابه المميزات بين المدرسين والوالدين، فكل من الوالد والمدرس يمنح المكافأة والعقاب ويقيم التلميذ ونجد أن مكانة التلميذ بالمعلم وما يبينه من خوف في نفوس التلاميذ من الإمتحانات واستخدامها كوسيلة عقاب في بعض الأحيان يجعل التلميذ يشعر أنه موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه. (سليمان أبو زيتون، 1988، 4).

ومن خلال ما سبق تتحدد أسباب قلق الإمتحان فيما يلي:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الإمتحان أو استدعائها في موقف الإمتحان ذاته.
- ارتباط الإمتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.
- قصور في الإستعداد للإمتحان كما يجب، وقصور في مهارات أخذ الإمتحان .
- التمرکز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.
- الإتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الإمتحانات.
- صعوبة الإختبارات والشعور بأن المستقبل يتوقف على الإمتحانات.
- الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- الضغوط المباشرة حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.
- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
- اكتساب قلق الإمتحان حين يقترن بمميزات منفرة مثل التقسيم الإجتماعي السالب والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
- عجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة (حامد زهران، 2000، 99).

4- أعراض ومظاهر قلق الإمتحان:

إن الدراسات التي قام بها الباحثون حول قلق الإمتحان توصلت إلى نتائج يمكن من خلالها تحديد أعراض ومظاهر قلق الإمتحان.



فيرى "ساراسون" 1980 أن الأفراد الذين يعانون من قلق الإمتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص هي:

- ينظر الفرد إلى الموقف الإختباري على أنه موقف صعب، ويتضمن عناصر التهديد له والتصدي لقدراته.
- يرى الفرد أنه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به في الموقف أو أن أدائه ليس على المستوى المطلوب.
- يركز الفرد على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه.
- شعور الفرد القوي بعدم الرضا وهذا يؤثر تأثيرا سلبيا على أدائه وقيامه بمتطلبات الموقف.
- يتوقف الفرد الفشل كما يتوقع انخفاض تقدير الآخرين واحترامهم له. (علاء الدين كفافي وآخرون، 1990، 593).

ويرى أيضا "سبيلرجر" 1980 أن الأفراد الذين يعانون من قلق الإمتحان يتميزون بـ:

- يدركون المواقف الإختبارية على أنها مهددة للشخصية.
- غالبا ما يكونوا متوترين في مواقف الإمتحان.
- استقلالهم الذاتي في حالة سلبية.
- تشتيت إنتباههم وتركيزهم أثناء الإمتحان.



ويذكر عدنان فرج وآخرون أن الأفراد الذين يعانون من قلق الإمتحان نجدهم:

- منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين
- يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الإمتحان
- تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاءة
- يتوقعون العقاب وفقدان الإحترام والتقدير
- تنتابهم ردود فعل ومظاهر اضطراب فيزيولوجية مختلفة. (عبد الله الصافي، 2002، 75).

وهناك الكثير من الباحثين الذين اتفقوا على أن أعراض قلق الإمتحان يمكن حصرها فيما يلي:

الأعراض الجسمية الفسيولوجية:

وتتمثل في زيادة سرعة دقات القلب وتسبب العرق والشعور بالغثيان، والصداع، وفقدان الشهية، وارتجاف اليد التي يكتب بها أثناء إجراء الإمتحان، وعدم القدرة على لنوم العميق في الليلة التي تسبق الإمتحان والأزمات العصبية الحزينة ومنها قتل الشعر، عض الشفاه، قضم الأصافر، هز القدم، التثؤب والتثؤب.



الأعراض النفسية:

وتتمثل في الشعور بالضييق من الإمتحان، وانتظار نتيجة الإختبار بخوف، والشعور أيضا بالتقليل من الذات والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والإكتئاب وعدم القدرة على تركيز الإنتباه وضعف التركيز وتروود الذهن والخوف الذي يصل إلى درجة الفرع وضعف القدرة على العمل والإنجاز (ذياب بن عايض، 2010، 45-46).

5- مراحل قلق الإمتحان:

- مرحلة التحدي: يتغلب الفشل على التلميذ غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.
- المرحلة الأولى للتهديد: تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا، فيشعر بالتوتر والقلق لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.
- المرحلة الثانية للتهديد: 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 الإضطرابات الإنفعالية 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.(زهية خطر، 2001، 57).



6- النظريات والنماذج المفسرة لقلق الإمتحان:

تتمثل هذ النظريات فيما يلي:

نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث "ماندلر" و"ساراسون" و"واين" وآخرون قامت نظرية قلق الإمتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الإختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز والميل نحو الأخطاء أو الإستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الإستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الإختباري.

ووفقا لوجهة نظر "واين" فإن الإنتباه في موقف الإمتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الإختباري واستجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق، ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الإمتحان تخصص كمية قليلة من الإنتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة تاركين كمية قليلة من الإستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ (سيد طواب، 1998، 155).



وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الإمتحان على الأداء يحدث في موقف الإمتحان نفسه، أي أن القلق في أثناء الإمتحان يتداخل مع ندرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له ويستخدمها بطريقة جيدة والتعامل مع قلق الإمتحان حسب هذه النظرية يتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف إمتحان حتى يقوم بتقديم معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الإمتحان (منى بدوي، 2001، 161).

نظرية تجهيز المعلومات:

وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للإمتحان حسب بنجامين وزملائه إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الإمتحان أو استدعائها في موقف الإمتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الإنخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الإمتحان إلى قصور في عمليات التشفير أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الإمتحانات (سيد الطواب، 1998، 155).

نظرية القلق الدافع:

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

ويدعم هذه النظرية وجهة نظر "تايلور" و"سبنس" التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ويدفع الفرد للعمل والنشاط وأن شعور التلميذ بالقلق الإمتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه فيحصل على درجات مرتفعة، وهذا يعني أن هناك رابط بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق أي أن الإنسان عندما يكون أي موقف إختباري يشعر بالقلق الذي يحفز على إنجاز مهامه بنجاح. (مصطفى السنباطي ، 1995 ، 75).

نظرية القلق المعيق:

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

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات في ظل مفهوم هذه النظرية بأن القلق يعيق التحصيل في الإمتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء (مصطفى الصفطي، 1995 ، 76).



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

إلا أنه في الحقيقة هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعا عندما يكون معتدلا ومتوسطا، ويكون معيقا إذا كان مرتفعا حيث يدخل تداخل بين التقييم السلبي للذات وموقف الامتحان وبين أداء المهمة، فيتشتت الانتباه وينعدم التركيز وجدت الفشل في أداء المهمة بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة، والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تجهيز المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.

ومن خلال النظريات السابقة ظهرت عدة نماذج تفسر موقف الاختبار وآلية قلق الاختبار ومن هذه النماذج:

* نموذج ماندلر وساراسون:

وضع ماندلر وساراسون نظريتهما في قلق الاختبار حيث افترضا أن القلق ينشأ في الطفولة من خلال مواقف التربية التي يشعر فيها الطفل بالتقويم من والديه، ومن مدرسيه وغيرهم من الراشدين المهمين في حياته.



وقد اهتمما كذلك بدراسة علاقة القلق بالأداء وقد قدم الباحثان نموذجين للتعرف على درجة تأثير القلق على أداء الفرد وفيمايلي عرضا لهما:

- النموذج الأول:

يشير إلى أن الدوافع المرتبطة بالموقف الإختباري إنما تعمل على إحداث واستثارة الاستجابات التي لها علاقة بالأداء وقد تقود في نهاية إلى الأداء المرتفع وبذلك يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة والتي لها علاقة بموقف الاختبار.

- النموذج الثاني:

يشير إلى أن القلق يلعب دور المعيق للسلوك نظرا لما يستثيره من استجابات مناسبة واستجابات غير مناسبة للموقف الإخباري مما يؤدي إلى التقليل والإضعاف من كفاءة الأداء وقد أفترض أن الفرد في موقف العمل قد يظهر دافع إنجاز العمل أو يظهر دوافع إثارة القلق.

* نموذج التداخل (النظرية المعرفية في الإنتباه).

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيء المرتبط بالقلق العالي للإمتحان ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الإختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل عدم التركيز والميل نحو الأخطاء أو الإستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع



الإستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز في الموقف الإختباري فقامت هذه النظرية بصفة أساسية على نموذج التداخل الذي يفترض أن تأثير قلق الإختبارات على الأداء يحدث في موقف الإختبار نفسه، أي أن القلق أثناء الإختبار يتداخل مع قدرة الطالب على استرجاع المعلومات المعروفة له ويستخدمها بصورة جيدة.

ولعل هذا ما يتمشى مع وجهة نظر "واين" حيث يرى أن الإنتباه في موقف الإمتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة واستجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق.

* نموذج كولر وهولاهان (قصور التعلم):

أما كولر وهولاهان فقد درسا القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي عند الطلاب ذوي القلق العالي والقلق المنخفض في الإمتحان وقد وجد هذان الباحثان أن الطلاب أصحاب القلق العالي في الإمتحان لديهم قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة وعلى هذا فإن جزءا على الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيء لهؤلاء الطلاب ربما يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية كوظيفة لهذه القدرات المنخفضة والعادات الدراسية السيئة وهذا ما يجعلهم قلقين في الموقف الإختباري ويسمى هذا النموذج قصور التعلم.

ويضيف كولر وهولاهان تفسيراً مخالفاً لتفسير واين الذي يقوم على أن القلق يشتت الإنتباه أثناء الإختبار، حيث يتركز تفكير الفرد في النجاح أو الفشل وما يتبعه من عواقب وهذا الإنشغال يتداخل مع قدرة الفرد على الإسترجاع واستخدام المعلومات التي يعرفها وهذا



يتوقف على مستوى مهارات استدكار الطلاب فإذا كانت مهارات استدكار عالية وأعد الطالب نفسه جيداً للاختبار فيمكن أن يعيش درجة أقل من الانشغال أثناء موقف الاختبار نفسه وبالتالي يكون لديه انتباه أعلى لمهمة الامتحان.

* نموذج تجهيز المعلومات:

أما بنيامين وآخرون فقدّموا نموذج تجهيز المعلومات (أحد اهتمامات علم النفس المعرفي) ووفقاً لهذا النموذج يعود قصور الطلاب ذوي القلق العالي للإمتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الإمتحان أو استدعائها في موقف الإمتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عن طلاب القلق العالي في موقف الإمتحان إلى قصور في عمليات التشفير، وهكذا يتسم هذا النموذج المعرفي بالأفكار التي جاءت في نموذج التداخل ونموذج قصور التعلم والجدير بالذكر أن أصحاب النظريات المعرفية في تفسيرهم لقلق الإمتحان يؤكدون على الخبرة الذاتية لهؤلاء الطلاب القلقين في الإمتحان حيث يسلّمون بأنها تختلف بصورة جوهرية عند الطلاب الغير قلقين، ولهذا ركزت بحوثهم على مجال واحد وهو الحوار الداخلي خلال الإمتحان (ذياب بن عائض، 2010، 38 - 42).

ومن خلال ملاحظة النماذج السابقة المفسرة لقلق الإمتحان نجد أن نموذج ماندلر وساراسون ركز على أن القلق ينشأ من الطفولة من خلال مواقف التربية التي قد يثير العدوان بينه وبين مقوميه والتي تظهر في نهاية الأمر على شكل قلق، كما شدد هذا النموذج على أن تأثير القلق على الأداء قد يكون باستثارة استجابات لها علاقة بالأداء وقد تقود إلى



أداء مرتفع أو باستشارة استجابات غير مناسبة مما يؤدي إلى التقليل وإضعاف كفاءة الأداء، أما نموذج التداخل فقد ركز على الإنتباه في موقف الإمتحان الذي ينقسم إلى قسمين، قسم يهتم بالأداء والتركيز في المهام المطلوبة، وقسم متمركز حول الذات حيث يهتم بالنجاح والخوف من الفشل، وفي نموذج كولر وهولاهان يفسر أن أصحاب القلق العالي في الإمتحان لديهم قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة، أما النموذج الأخير فيفسر قصور الطلاب ذوي القلق العالي في الإمتحان يرجع إلى مشكلات تعلم المعلومات أو تنظيمها أو استدعائها في موقف الإمتحان (ذياب بن عائض، 2010، 43).

7- قياس قلق الإمتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت "جانيت تايلور" 1951، مقياس القلق الصريح، وتركز الإهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة إلى أن "تايروندر" 1971، أوضح أنه بجانب الإهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام لهم أيضا الإهتمام النسبي بدراسته أنواع أخرى مثل: قلق الإمتحان كشكل محدد من القلق والمرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

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



وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الإمتحان وفي معظمها ذاتية التقدير، ومن أشهر

هذه المقاييس مايلي:

- تقرير ذاتي عن قلق الإمتحان.
 - إستبيان "ماندلر" و"ساراسون" لقلق الإمتحان 1952.
 - مقياس قلق الإمتحان للأطفال وضعه ساراسون 1960.
 - مقياس قلق الإمتحان من إعداد شعيب ويتكون من خمسة عوامل هي: الخوف والرهبة من الإمتحان، الضغط النفسي للإمتحان، الخوف من الإمتحانات الشفوية، الصراع النفسي المصاحب للإمتحان، الإضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للإمتحان.
 - قائمة قلق الإمتحان، ويعرف أحيانا بإسم مقياس الإتجاه نحو الإمتحان وضعه سبيلرجر وآخرون وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق، نبيل الزهار، وليلى عبد الحميد، ويقيس الإنزعاج والإنفعالية.
 - مقياس قلق الإمتحان وضعه محمد حامد زهران 1999.
- والملاحظ للمقاييس والإختبارات التي أعدت لقياس قلق الإمتحان كثيرة ومتنوعة وقد شملت أبعادا عديدة، مما يؤكد أهمية هذا العامل وخطورة تأثيره الكبير في إنجاز وأداء الفرد في الإمتحان في مختلف المراحل التعليمية والعمرية (نسيمة حداد، 2001، 106).



8- آليات خفض قلق الإمتحان:

قدم "شيودر" مدير الخدمات الميدانية في جامعة كلاريون في سلفاني بالولايات المتحدة الأمريكية عدة قواعد تسهم في صحة التلاميذ ورفاهيتهم والتي من شأنها أن تخفض من قلق الإمتحان وتتلخص هذه القواعد فيمايلي:

- مراجعة الإطار العام للإمتحان (قبل الإمتحان)، وذلك من خلال إعلام الطلاب بموعد الإمتحان قبل فترة مناسبة والموضوعات التي سيشملها والموضوعات التي لا تدخل في الإمتحان.
- يتوقع من المعلم أن يوضح الوقت المحدد للأمتحان وأن يكون الطلاب على علم بذلك مسبقا.
- الإعداد في الأدوات التي يحتاجها الطالب والوسائل المسموح باستعمالها.
- تقديم المساعدة في الدراسة وذلك من خلال مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الإمتحان بأيام.
- إعطاء الفرصة لأسئلة آخر لحظة، يأتي بعض الطلاب دائما بسؤال آخر لحظة قبل الإمتحان لذلك يجب إعطاء وقت محدد قبل بدء الإمتحان للإجابة على مثل هذه الأسئلة.
- إرشاد الطلاب إلى طرق التعامل مع الإمتحان وذلك من خلال الإطلاع على كل الأسئلة قبل البدء بالإجابة، ثم توزيع الوقت على الأسئلة والتأكد من فهم التعليمات.



- إرشاد الطلاب إلى كيفية التعامل مع أسئلة الإمتحان وذلك بالإسترخاء ثم التركيز وعدم التشتت أثناء قراءة الأسئلة والتمعن فيها لأكثر من مرة والبدء في الإجابة عن الأسئلة.

وزيادة على هذا يمكن أن تكون العناصر التالية من آليات خفض قلق الإمتحان والتي فعلا قد تؤدي إلى خفضه:

- على الإدارة المدرسية أن تلعب دورا فاعلا في مساعدة أولياء الأمور والتواصل معهم لإعطائهم إرشادات تساعد في مراقبة تقدم أبنائهم بشكل منتظم.
- توفير جملة من الوسائل التي تساعد الطلاب على التعامل مع التوتر كالإسترخاء والتفكير في خبرات سارة.
- العمل على تطوير قدرة الفرد للفهم وحل المشكلات وذلك من خلال توعية الفرد لحل مشكلاته، فالأمل مصدر جيد لتعلم حل المشكلات فهم يعلمون أبنائهم كيفية طرح السؤال ثم التفكير بالإحتمالات المتعددة للحل.
- إعداد الفرد أسريا ببناء أسس الشعور بالأمن منذ الطفولة المبكرة وتقوية الثقة بالذات.
- التعبير عن الإنفعالات إذ أن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق التي لا يتحدث عنها الفرد فالبعض يجد متنفسا في: المناقشات الأسرية، ألعاب تتضمن أسئلة مفتوحة، رواية القصص (عبد الرحمان عدس، 1992، 157).



خلاصة:

لقد اتضح من خلال عرض هذا الفصل أن قلق الامتحان يعد من بين المشكلات التي تحتل الصدارة في قائمة المشكلات الدراسية التي يواجهها التلاميذ، ويعتبر قلق الإمتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد وبين عوامل الموقف الاختباري، وتجتمع هذه العوامل لتدعم المكونات المعرفية التي بدورها تحفز المكونات الإنفعالية وتظهر بعض المظاهر النفسية كنقص الثقة والإرتباك، وبعض المظاهر الفسيولوجية كالغثيان والإغماء وكلها وسائل تكيف سلبية يلجأ إليها الفرد لتجنب موقف الإمتحان.

وبالتالي فقلق الإمتحان يمثل ظاهرة سلوكية وعقلية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهر والعقلي المستتر وله جانبين أحدهما إيجابي ومحفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل والجانب الآخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه، وهذا النوع الأخير يحتاج إلى تدخل إرشادي متخصص للتعامل معه وترشيده وعلاجه للتقليل من أثاره على مستوى أداء وإنجاز الفرد.





الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

2. الدراسة الأساسية

2-1 المنهج المستخدم

2-2 مجتمع وعينة الدراسة

2-3 حدود الدراسة

2_4 أدوات الدراسة

3. أساليب المعالجة الإحصائية



تمهيد:

يسعى كل باحث من خلال دراسته الى ايجاد حل للأشكال الذي طرحه ,حيث تتم
الاجابة عليه من خلال اثبات أو نفي الفرضيات التي تمت صياغتها لإجابات مؤقتة على
تساؤلات الدراسة , وذلك بإخضاعها للدراسة العلمية عن طريق اختبار الفروض ميدانيا, و
لكي يتسنى ذلك ينبغي على الباحث اعتماد منهج معين يلائم طبيعة الموضوع بالإضافة الى
تحديد مجالات دراسته المكانية و الزمانية والبشرية, ومنه يتم تحديد أدوات جمع البيانات
الميدانية التي تخدم موضوع الدراسة, وكذا الأساليب الاحصائية المناسبة لطبيعة المتغيرات
المراد دراستها,وهذا ما سنتعرف عليه من خلال الفصل.



1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في البحوث العلمية، فهي تساعد الباحث علىلقاء نظرة أولية من أجل الاحاطة بجوانب الدراسة، من حيث متغيرات الدراسة أو اعادة صياغة الفرضيات أو تعديلها.

وبما أننا بصدد اجراء دراسة ميدانية، كان لابد من اجراء دراسة استطلاعية بهدف الاطلاع على عينة الدراسة، فقمنا بزيارة ثانوية تيطوم يحي بن السعيد ، وكان ذلك في 03 أفريل 2016 وكان الهدف من هذه الخطوة .

أ- التعرف على ميدان اجراء الدراسة.

ب- التعرف على حجم مجتمع الدراسة قصد تحديد نوع العينة و كيفية اختيارها.

ج- الاطلاع على حجم العينة المتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

د- التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

هـ- جمع بعض الملاحظات الخاصة بالدراسة.

و- الوقوف على بعض الصعوبات التي تواجه الباحث.

لقد ساعدتنا هذه الدراسة في ضبط العينة و توزيع أداة الدراسة (استمارة) على عينة

استطلاعية قوامها (30) تلميذا في السنة الثالثة ثانوي، بثانوية تيطوم يحي بن السعيد.



2 الدراسة الأساسية:

2-1 المنهج المستخدم:

بما أن الهدف من الدراسة الحالية هو الكشف عن العلاقة بين متغيري الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني و قلق الامتحان لدى أفراد العينة، فقد الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي.

2-2 مجتمع وعينة الدراسة:

ومن الخطوات المهمة في البحوث التربوية و النفسية هي اختيار أفراد العينة، التي ينبغي أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي على نحو صحيح.

وعليه فقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية المنتظمة، حيث تكونت عينة الدراسة في صورتها الأولية من 120 تلميذ و تلميذة من ثانويتي تيطوم يحي وجودي أحمد للموسم الدراسي 2016/2015 منهم من تم استخدامهم كعينة استطلاعية و استبعدوا فيما بعد أثناء مجريات الدراسة الاستطلاعية.

أما بالنسبة لعينة الدراسة الأساسية فبلغ حجمها 90 تلميذ و تلميذة تم أخذها جميعا من خلال تطبيق أداة الدراسة، وبلغ عدد الاستثمارات المستبعدة من الدراسة 20 استثمارا للسبب التالي:

- عدم استرجاع باقي الاستثمارات الموزعة .



2-3 حدود الدراسة:

* **الحدود الزمانية:** تمثل الزمان الذي تمت فيه الدراسة خلال الفترة الممتدة من

3 أبريل 2016 الى 30 أبريل 2016.

* **الحدود المكانية:** تمت دراستنا بثنائيتي تيطوم يحي و أحمد جودي ببلدية ونوغة.

* **الحدود البشرية:**تضم الدراسة 120 تلميذ وتلميذة بثنائيتي تيطوم يحي و أحمد

جودي ببلدية ونوغة.

2-4 أدوات الدراسة:

أولا : وصف أدوات الدراسة

وصف استبيان الذكاء الاجتماعي: استخدمت الباحثة استبيان معد من طرفها للكشف

عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي و قلق الامتحان و قد استندت في بنائها على مجموعة

من الدراسات و المراجع التي بحثت في الذكاء الاجتماعي و قلق الامتحان ,متكونة من 39

عبارة واختارت الباحثة سلما تقديريا مكونا من خمسة بدائل حسب ليكرت هي (دائما,غالبا,

احيانا ,نادرا ,مطلقا), وقد قامت الباحثة بإجراءات حساب صدق و ثبات الاستبيان.



وصف مقياس قلق الامتحان:

اعد هذا المقياس كل من عمر اسماعيل علي والسيد مصطفى السنباطي وأحلام عبد السميع العقباوي حيث يتكون من 48 بند يمثل كل منها عبارة تقريرية تصف سلوكا يقوم بها المستجيب ،ويستجاب على كل عبارة بتحديد ممارسة الفرد للسلوك الوارد في العبارة حسب البدائل التالية (كبيرة جدا , كبيرة ,متوسطة , قليلة , قليلة جدا) وتعطى لهذه البدائل الدرجات التالية على الترتيب التالي (1-2-3-4-5) وهذا بالنسبة للعبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة، وتألّف مقياس قلق الامتحان من أربعة أبعاد وهي كالتالي:

البعد الأول: الجانب النفسي: الذي يتمثل في الخوف من الامتحان والقلق والارتباك وتوقع الفشل والرسوب والشعور بخيبة الأمل، والشعور بالعصبية الزائدة والشعور بالحزن والغضب الشديد وازدياد العدوانية.

البعد الثاني: الجانب الاجتماعي: ويشير إلى الشعور بالعزلة والانطواء، وعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية، وفقر العلاقات الاجتماعية، وافتقاد الجو الأسري المشجع على الدراسة.

البعد الثالث: الجانب الجسدي: يتمثل في فقدان الشهية للطعام وارتباك المعدة، والرغبة في القيء، وتصبب العرق وسرعة دقات القلب، وارتعاش اليدين، والشعور بالإجهاد والتعب العام، والإغماء أثناء الامتحانات.



البعد الرابع: الجانب العقلي: يشير إلى نسيان وعدم القدرة على التركيز وتشئت

الانتباه، وصعوبة في التذكر والتفكير، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة (مصطفى

السنباطي وآخرون، 2009)

ثانيا/ ثبات وصدق أدوات الدراسة:

* ثبات وصدق استبيان الذكاء الاجتماعي:

أ/ الثبات:

1- ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات هذا الاستبيان بطريقة التناسق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ والقائمة على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل (0.95)، ومنه يمكن القول بأن هذا الاستبيان ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (01) يوضح ثبات استبيان الذكاء الاجتماعي عن طريق التناسق الداخلي		
عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	الاستبيان ككل
39	0.959	



ب/ الصدق:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا الاستبيان عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائياً فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (37) عبارات، وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 25، 26، 27، 28، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,90) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (22) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0,48) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (28) والدرجة الكلية للمقياس ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وعددها وقد كان في العبارة (24، 29) وقد قدر معامل الارتباط بـ (0,37، -0,37) كما هما على الترتيب، وعموماً يمكن القول بأن هذا الاستبيان صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (02) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات استبيان الذكاء الاجتماعي مع درجته الكلية				
العبارات	الدرجة	الكلية	العبارات	الدرجة
	للاستبيان		للاستبيان	الكلية



0.690**	العبارة 21	0.700**	العبارة 1
0.904**	العبارة 22	0.666**	العبارة 2
0.671**	العبارة 23	0.485**	العبارة 3
-0.370*	العبارة 24	0.596**	العبارة 4
0.879**	العبارة 25	0.669**	العبارة 5
0.770**	العبارة 26	0.808**	العبارة 6
0.833**	العبارة 27	0.664**	العبارة 7
0.481**	العبارة 28	0.685**	العبارة 8
0.379*	العبارة 29	0.767**	العبارة 9
0.747**	العبارة 30	0.680**	العبارة 10
0.748**	العبارة 31	0.734**	العبارة 11
0.690**	العبارة 32	0.749**	العبارة 12
0.682**	العبارة 33	0.482**	العبارة 13
0.630**	العبارة 34	0.713**	العبارة 14
0.732**	العبارة 35	0.674**	العبارة 15
0.778**	العبارة 36	0.540**	العبارة 16
0.517**	العبارة 37	0.766**	العبارة 17



0.708**	العبارة 38	0.668**	العبارة 18
0.610**	العبارة 39	0.687**	العبارة 19
0.01(الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا		0.866**	العبارة 20
**			
0.05(الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا		0.866**	العبارة 20
*			

* ثبات وصدق مقياس قلق الامتحان:

أ/ الثبات:

1- ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ والقائمة على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل (0.93)، ومنه يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03) يوضح ثبات مقياس قلق الامتحان عن طريق التناسق الداخلي		
عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	المقياس ككل
48	0.931	

ب/ الصدق:



صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين العبارات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها، ثم بين الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للمقياس:

أ- الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها:

1. إرتباط عبارات المحور الأول مع درجته الكلية:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول (الجانب النفسي) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائياً فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (11) عبارات، وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 11، 12) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,75) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (6) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,48) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (7) والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وعددها وقد كان في العبارة (10) وقد قدر معامل الارتباط بـ (0,37)، وعموماً يمكن القول بأن المحور الأول (الجانب النفسي) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:



الجدول رقم (04) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب النفسي مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.516**	العبارة 7	0.486**
العبارة 2	0.658**	العبارة 8	0.570**
العبارة 3	0.703**	العبارة 9	0.574**
العبارة 4	0.494**	العبارة 10	0.370*
العبارة 5	0.492**	العبارة 11	0.639**
العبارة 6	0.752**	العبارة 12	0.702**
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			
* الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)			

2. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الجانب الاجتماعي:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (الجانب الاجتماعي) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائياً فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (8) عبارات، وهي (13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 23) حيث

تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,58) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (15) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,47) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (23) والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وقد تمثلت في العبارة (16، 21، 22، 24) وقد بلغ الارتباط فيها (0,42، 0,40، 0,40، 0,38)، وعموماً يمكن القول بأن

المحور الثاني (الجانب الاجتماعي) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب الاجتماعي مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 13	0.563**	العبارة 19	0.543**
العبارة 14	0.560**	العبارة 20	0.521**
العبارة 15	0.581**	العبارة 21	0.404*
العبارة 16	0.423*	العبارة 22	0.403*
العبارة 17	0.516**	العبارة 23	0.477**
العبارة 18	0.485**	العبارة 24	0.381*
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			
* الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)			



3. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الجانب الجسمي:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث (الجانب الجسمي) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائية فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (10) عبارات، وهي (25، 26، 27، 28، 29، 30، 33، 34، 35، 36) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,81) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (25) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,54) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (33) والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وعددها (2) عبارات وهي (31، 32) وقد بلغت قيم الارتباط فيها (0,37، 0,42) كما هي على الترتيب، وعموماً يمكن القول بأن المحور الثالث (الجانب الجسمي) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب الجسمي مع درجته الكلية			
الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 25	0.818**	العبارة 31	0.372*
العبارة 26	0.727**	العبارة 32	0.425*



0.541**	العبارة 33	0.694**	العبارة 27
0.674**	العبارة 34	0.753**	العبارة 28
0.765**	العبارة 35	0.596**	العبارة 29
0.702**	العبارة 36	0.771**	العبارة 30
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			

4. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الجانب العقلي:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الرابع (الجانب العقلي) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (11) عبارة، وهي (37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 48) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,87) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (42) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,52) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (48) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الرابع (الجانب العقلي) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:



الجدول رقم (07) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب العقلي مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 37	0.666**	العبارة 43	0.844**
العبارة 38	0.713**	العبارة 44	0.806**
العبارة 39	0.842**	العبارة 45	0.723**
العبارة 40	0.823**	العبارة 46	0.707**
العبارة 41	0.785**	العبارة 47	0.427*
العبارة 42	0.877**	العبارة 48	0.523**
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			
* الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)			

ب- الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل:

كما تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلهادالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، وتمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمقياس ككل بارتباط قدر ب 0.80، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد قدر ب 0.78، في حين قدر معامل الارتباط بين الدرجة الكلية



للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.81)، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد قدر بـ 0.54، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الخامس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد قدر بـ 0.49، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور السادس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد قدر بـ 0.50، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان	
المحاور والدرجة الكلية	الدرجة الكلية
المحور الأول (الجانب النفسي)	0.875**
المحور الثاني (الجانب الاجتماعي)	0.660**
المحور الثالث (الجانب الجسدي)	0.863**
المحور الرابع (الجانب العقلي)	0.786**
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**	



3-أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات المتحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية باستعمال جهاز (الاعلام

الالي عن طريق حزمة تحليل البيانات الاحصائية spss في نسختها 21)

والتي بفضلها تم استخراج كل انواع الجداول والمقاييس الاحصائية والمناسبة لهذه الدراسة

والمتمثلة اساسا في ما يلي:

- اختبار الثبات ألفاكرونباخ

- المتوسطات الحسابية

- اختبار الدلالة T test

- معامل الارتباط



الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1. عرض نتائج الدراسة

2. مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري

استنتاجات

اقتراحات

آفاق الدراسة



1- عرض نتائج الدراسة:

1-1 الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة لهذه الدراسة على: " توجد علاقة إرتباطية بين الذكاء الاجتماعي وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ السنة 3 ثانوي"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (09) يوضح العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وقلق الامتحان		
قلق الامتحان		
-0,615**	معامل الارتباط	الذكاء الاجتماعي
0,000	مستوى الدلالة	
70	حجم العينة	
** الارتباط دال عند (α=0,01).		

من خلال الجدول رقم (09) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبيان الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس قلق الامتحان بلغ (-0.61) وهي قيمة متوسطة وسالبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الذكاء الاجتماعي وقلق الامتحان هو ارتباط عكسي، أي أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة قلت معه درجاتهم في قلق الامتحان والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا $(\alpha=0,01)$ ، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث العامة

القائلة بوجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وقلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1-2 الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى على: " مستوى قلق الامتحان متوسط لدى تلاميذ

السنة 3 ثانوي"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (10) يوضح مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة 3 ثانوي								
قلق الامتحان	حجم العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
	70	144	151.600	34.304	69	1.854	0.068	غير دالة

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (10) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس (قلق الامتحان) والذي بلغ (151.60) أنه أعلى بقليل من المتوسط النظري للمقياس والمقدر بـ 144، بناء عليه مستوى قلق الامتحان مرتفع نوعا ما، غير أن قيمة "ت" والتي بلغت (1.85) جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة مقارب للمتوسط الفرضي للمقياس وبالتالي يمكن القول بأن " قلق الامتحان متوسط

لدى تلاميذ السنة 3 ثانوي"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

1-3 الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية الفرعية الثانية على: "مستوى الذكاء الاجتماعي متوسط لدى

مستشار التوجيه المدرسي والمهني من وجهة نظر تلاميذ السنة 3 ثانوي"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (11) يوضح مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المستشار من وجهة نظر تلاميذ السنة 3 ثانوي								
الذكاء الاجتماعي	حجم العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
	70	108	104.057	36.419	69	-0.906	0.368	غير دالة

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (11) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على استبيان (الذكاء الاجتماعي) والذي بلغ (104.05) أنه أدنى بقليل من المتوسط النظري للمقياس والمقدر بـ 108، بناء عليه مستوى الذكاء الاجتماعي منخفض نوعاً ما، غير أن قيمة "ت" والتي بلغت (-0.90) جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة مقارب للمتوسط الفرضي للمقياس وبالتالي يمكن القول بأن "الذكاء

الاجتماعي متوسط لدى مستشار التوجيه تلاميذ السنة 3 ثانوي"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

1-4 الفرضية الفرعية الثالثة:

نصت الفرضية الفرعية الثالثة لهذه الدراسة على: "توجد علاقة إرتباطية بين الذكاء الاجتماعي والجانب النفسي لقلق الامتحان"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (12) يوضح العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والجانب النفسي		
الذكاء الاجتماعي	معامل الارتباط	الجانب النفسي
-0,382**	مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	70
** الارتباط دال عند $(\alpha=0,01)$.		

من خلال الجدول رقم (12) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبيان الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على الجانب النفسي لقلق الامتحان بلغ (-0.38) وهي قيمة متوسطة وسالبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والجانب النفسي هو ارتباط عكسي، أي أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة قلت معه درجاتهم في الجانب النفسي والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا $(\alpha=0,01)$ ، ومنه

نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الثالثة القائلة بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والجانب النفسي لقلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1-5 الفرضية الفرعية الرابعة:

نصت الفرضية الفرعية الرابعة لهذه الدراسة على: "توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والجانب الاجتماعي لقلق الامتحان"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (13) يوضح العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والجانب الاجتماعي		
الجانب الاجتماعي	الذكاء الاجتماعي	
-0,538**	معامل الارتباط	
0,000	مستوى الدلالة	
70	حجم العينة	
** الارتباط دال عند ($\alpha=0,01$).		

من خلال الجدول رقم (13) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبيان الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على الجانب الاجتماعي لقلق الامتحان بلغ (-0.53) وهي قيمة متوسطة وسالبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والجانب الاجتماعي هو ارتباط عكسي، أي أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء

الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة قلت معه درجاتهم في الجانب الاجتماعي والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الرابعة القائلة بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والجانب الاجتماعي لقلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1-6 الفرضية الفرعية الخامسة:

نصت الفرضية الفرعية الخامسة لهذه الدراسة على: "توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والجانب الجسمي لقلق الامتحان"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (14) يوضح العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والجانب الجسمي		
الذكاء الاجتماعي	معامل الارتباط	الجانب الجسمي
-0,518**	معامل الارتباط	
0,000	مستوى الدلالة	
70	حجم العينة	
** الارتباط دال عند ($\alpha=0,01$).		

من خلال الجدول رقم (14) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبيان الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على الجانب الجسمي لقلق

الامتحان بلغ (-0.51) وهي قيمة متوسطة وسالبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والجانب الجسمي هو ارتباط عكسي، أي أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة قلت معه درجاتهم في الجانب الجسمي والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الخامسة القائلة بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والجانب الجسمي لقلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1-7 الفرضية الفرعية السادسة:

نصت الفرضية الفرعية السادسة لهذه الدراسة على: "توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والجانب العقلي لقلق الامتحان"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (15) يوضح العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والجانب العقلي		
الذكاء الاجتماعي	معامل الارتباط	الجانب العقلي
	-0,527**	
	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70
** الارتباط دال عند ($\alpha=0,01$).		

من خلال الجدول رقم (15) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبيان الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على الجانب العقلي لقلق الامتحان بلغ (-0.52) وهي قيمة متوسطة وسالبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والجانب العقلي هو ارتباط عكسي، أي أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة قلت معه درجاتهم في الجانب العقلي والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا $(\alpha=0,01)$ ، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث السادسة القائلة بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والجانب العقلي لدى أفراد عينة الدراسة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.



2 مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري:

1-2 مناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة لهذه الدراسة عل أنه : "توجد علاقة، ارتباطية ودالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة 3 ثانوي"

ومن خلال المعالجة الإحصائية وما أسفرت عنه من نتائج وبالنظر إلى الجدول رقم (09) تم التوصل إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة ثالثة ثانوي ومنه يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن :

- عمل مستشار التوجيه عشوائي لا يستند على برنامج معد مسبقا يهدف أصلا لعلاج مشكلات مدرسية محددة.

- نقص التدريب والإعداد لمستشار التوجيه حيث تعتبر من المشكلات التي تواجهه والتي جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 97.33%، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العاجز

.2001

- اقتصار دور المستشار التوجيه المدرسي والمهني على حساب المعدلات وتوجيه التلاميذ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النافع 1992 التي أشارت إلى أن خدمات التوجيه والإرشاد تواجه صعوبات من بينها تكليف المرشدين بمهام إدارية.

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى لهذه الدراسة على ان مستوى قلق الامتحان متوسط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ومن خلال المعالجة الإحصائية وما أسفرت عنه من النتائج وبالنظر إلى الجدول رقم (10) تم التوصل إلى مستوى قلق الامتحان متوسط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ومنه يمكن القول أن الفرضية قد تحقق ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن نسبة معتبرة من التلاميذ يعوون خطورة قلق الامتحان وتأثيره السلبي على نتائج الامتحان إذا ما زاد عن حده، وذلك من خلال الحصص الإعلامية والإرشادية المقدمة خلال السنة الدراسية من قبل مستشار التوجيه حيث تتضمن شرحا مفصلا في أساليب تأثير قلق الامتحان على أداء التلميذ خلال الامتحان، وبالتحديد الامتحانات المصيرية (شهادة البكالوريا) كذلك تعريف التلاميذ باسم الاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة قلق الامتحان وطرف تعلمها وتعميمها على المشكلات الدراسية المختلفة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسته زياب المالكي 2010 التي توصلت إلى أن درجة قلق الامتحان متوسطة.



2-3 مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية الفرعية الثانية على أن: "مستوى الذكاء الاجتماعي متوسط لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني من وجهة نظر تلاميذ السنة 3 ثانوي".

ومن خلال المعالجة الإحصائية وما أسفرت عنه من نتائج وبالنظر إلى الجدول رقم (11) تم التوصل إلى أن مستوى الذكاء الاجتماعي نحوها مستشار التوجيه متوسط ومنه يمكن القول أن الفرضية تحققت لأنه تم التعرف عليه من خلال وجهة نظر التلاميذ حيث يعتبر من سمات الشخصية الهامة، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى علاقة هذه السمات بفعالية المرشد، منها دراسة الخطيب 1982، القيسي 1983، الشناوي 1990، كازينكو و نيدت 1962.

2-4 مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نصت الفرضية الفرعية الثالثة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب النفسي لقلق الامتحان".

ومن خلال المعالجة الإحصائية وما أسفرت نتائج وبالتعلم إلى الجدول رقم (12) تم التوصل إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب النفسي لقلق الامتحان، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الخدمات المقدمة

من قبل مستشار التوجيه فيما يتعلق لقلق الامتحان والتخفيف من آثاره النفسية غير كافية حيث تشير الأدبيات هذا المجال إلى:

- عدم اطلاع مستشار التوجيه التلاميذ على طرق التعامل مع الامتحان من خلال الاطلاع على كل الأسئلة قبل البدء بالإجابة تم توزيع الوقت على أن الأسئلة قبل البدء في الإجابة والتأكد من فهم التعليمات.

- عدم إعلام الأساتذة الطلاب بموعد الامتحان قبل فترة والموضوعات التي يشملها والموضوعات التي تدخل في الامتحان.

- عدم تدريب الطلاب على جملة الوسائل التي تساعد في التعامل مع التوتر

كالاسترخاء والتفكير في الخبرات السارة (عبد الرحمن عدس، 1992)

- عدم قيام التلاميذ بالتعبير عن انفعالاتهم داخل الأسرة والمدرسة حيث يعمل هذا الأخير كمضاد للقلق، حيث يشير سبيلبرجر أن قلق الامتحان حالة تتأثر برود الفعل العاطفية، والتي تنتج من الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة (سيد الطواب،

1998)

2-5 مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

نصت الفرضية الفرعية الرابعة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين

الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب الاجتماعي لقلق الامتحان.

ومن خلال المعالجة الإحصائية وما أسفرت عنه من نتائج وبالنظر إلى الجدول رقم (13) تم التوصل إلى انه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب الاجتماعي لقلق الامتحان، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الخدمات المقدمة من قبل المدرسة والأسرة فيما يتعلق بقلق الامتحان والتخفيض من آثاره النفسية غير كافية حيث تشير الأدبيات في هذا المجال إلى:

- عدم تشجيع الوسط المدرسي على توطيد العلاقات بين كل من التلاميذ ببعضهم من خلال التعاون في حل المشكلات التي تواجههم وعلاقتهم مع تدريسهم.
- قصور الإدارة المدرسية في مساندة أولياء الأمور والتواصل معهم لأخطائهم إرشادات تساعدهم في مراقبة تقدم أبنائهم بشكل منتظم (عبد الرحمن عدس، 1992)
- تأثر قلق الامتحان بالمستويات الإحصائية والاجتماعية للأفراد، حيث أكدت أبحاث كل ويلينج (1984)، ودراسة شعيب (1987) على العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي وقلق الامتحان المرتفع (محمد شعيب، 1988)

2-6 مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

نصت الفرضية الفرعية الخامسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب الجسمي لقلق الامتحان "

ومن خلال المعالجة الإحصائية وما أسفرت عنه من نتائج وبالنظر إلى الجدول رقم (14) تم التوصل إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب الجسمي لقلق الامتحان، ويمكن تفسير هذه النتيجة المحصل عليها إلى أن مستشار التوجيه لا يساعد بإيجاد الحلول المناسبة التي تخفف من آثار قلق الامتحان على الجانب الجسمي والمتمثلة في إعطاء نصائح إرشادات طبية تساعد في التخفيف من هذه الأعراض.

2-7 مناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

نصت الفرضية الفرعية السادسة على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين لذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب العقلي لقلق الامتحان "

ومن خلال المعالجة الإحصائية وما أسفرت عنه من نتائج وبالنظر إلى الجدول رقم (15) تم التوصل إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية سالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب العقلي لقلق الامتحان ، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى نقص تعريف مستشار التوجيه بأهمية الجانب العقلي وفي علاقته بقلق الامتحان، ويمكن تفسير ذلك من خلال ما يلي:

- تأكيد بعض الدراسات على أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث يثبت وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء ومنها دراسة ماري (1969) التي

أظهرت نتائجها أن أداء الطلاب مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي

القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء والعكس صحيح. (أنيسة دوكم، 1996)

- وجود علاقة بين قلق الامتحان ومستوى التحصيل الدراسي وهذا ما أكدته دراسة كل

من "كلاقان" و "مانستيد" بقولهم أن قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ

بالإضافة إلى ما أشار إليه "ساراسون" و "هيل" إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين

يعيدون صفوفهم الدراسية أقل منه عند التلاميذ الناجحين (كاظم آغا، 1988)

- ارتباط قلق الامتحان بعادات ومهارات الاستذكار وهذا يعني أن التلاميذ الذين يتبعون

عادات سيئة باستذكارهم يرتفع مستوى القلق لديهم، بالإضافة إلى ما أشار إليه كل من

كولر وهولاهان من خلال دراسة القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي إلى

أن الطلاب أصحاب القلق العالي في الامتحان لديهم قدرات منخفضة وعادات دراسية

سيئة (ذياب المالكي، 2010).

- بالإضافة إلى عدم استفادة التلاميذ من الخدمات الارشادية التي تقدم على مستوى

المؤسسة، وبامتلاك مستشار التوجيه لمهارات الذكاء الاجتماعي بدرجة متوسطة تعينه في

التخفيض من قلق الامتحان بدرجة كلية، حيث تؤكد البحوث مثل دراسة. كازينكو

ونيدت (1962) إلى وجوب اتصاف المرشد بالذكاء والابتكار، والكفاءة في إدارة الجلسات

الارشادية، والجدية والتعاطف والثبات الانفعالي، والصداقة، والشعور بالآخرين، الصبر.



استنتاجات:

يعد عرض نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها، كان مجمل ما توصلت إليه ما يلي:

1/ مستوى قلق الامتحان متوسط لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي.

2/ مستوى الذكاء الاجتماعي متوسط لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني من وجهة نظر تلاميذ سنة الثالثة ثانوي.

3/ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة الثالثة ثانوي.

4/ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والجانب النفسي لقلق الامتحان.

5/ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني والجانب الاجتماعي لقلق الامتحان.

6/ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني والجانب الجسمي لقلق الامتحان.

7/ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني والجانب العقلي لقلق الامتحان.



وبناء على ما توصل إليه البحث من نتائج تم وضع جملة من الاقتراحات والآفاق التي من الممكن أن تفيد في دراسات لاحقة لنفس الموضوع أو تكون انطلاقة لمواضيع بحثية جديدة.

اقتراحات وآفاق الدراسة:

الاقتراحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تم تقديم مجموعة من الاقتراحات وهي كما يلي:

- 1- ضرورة إعداد برامج تدريبية لتنمية قدرات الذكاء الاجتماعي لمستشار التوجيه.
- 2- الاعتماد على برامج إرشادية لخفض قلق الامتحان وتطبيقها بصفة مستمرة داخل المؤسسات التعليمية خاصة في المرحلة الثانوية.
- 3- الاهتمام بضرورة توفير خلفية معرفية عن أسس الذكاء الاجتماعي ومدى أهميته في نجاح مستشار التوجيه المدرسي والمهني خصوصا في تعامله مع مشكلة قلق الامتحان.
- 4- ضرورة تضمين مهارات الذكاء الاجتماعي وتدريبها ضمن المناهج الدراسية للطالب في التعليم.

5- إجراء بحث حول اتجاهات أساتذة ومدراء الثانويات الإرشادية لمستشار التوجيه المدرسي والمهني مع مشكلة قلق الامتحان نحو المهارات التي يجب توفرها لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني أثناء قيامه بالعملية الإرشادية ومنها على وجه الخصوص مهارة الذكاء الاجتماعي.

6- توجيه العناية بمشكلة قلق الامتحان وإجراء مسح للآراء من طرف التلاميذ حول هذه المشكلة.

7- إجراء دراسات أخرى مماثلة في مجال علم النفس تتناول علاقة الذكاء الاجتماعي بمتغيرات أخرى تؤثر على مجال عمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

الآفاق:

إن معالجة هذا الموضوع تمت وفق حدود ضيقة، فرضتها إمكانات الباحثة التي لم تتح لها تناول الموضوع من مختلف جوانبه، ولتجاوز ذلك فقد تم اقتراح بعض المواضيع لتكون مجال للبحث لاحقاً.

1/ العمل على تناول نفس الموضوع لكن ربط المتغير الأول بمتغيرات أخرى لها علاقة بدور مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

2/ العمل على تناول نفس الموضوع، لكن ربط المتغير الأول بمشكلات مدرسية أخرى.

3/ دراسة الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.



4/فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان استنادا على الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

5/واقع استخدام مستشار التوجيه المدرسي والمهني للذكاء الاجتماعي.

6/الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي والمهني في استخدام الذكاء الاجتماعي مع المشكلات المدرسية.



خاتمة:

يعرف الذكاء الاجتماعي بأنه ذلك النوع من الذكاء الذي يراه الفرد مناسباً في معاملته مع الآخرين، وفي ممارساته الاجتماعية، وأن الذكاء الاجتماعي العالي مرادف لمفهوم اللباقة والبراعة والقدرة على التكيف وسط البيئة الاجتماعية والنجاح في العلاقات الاجتماعية.

إذا حاولنا هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه وقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما حاولنا الكشف عن مستوى قلق الامتحان ومستوى الذكاء الاجتماعي، ويتناول الجانب النظري لمتغير الذكاء الاجتماعي وكذلك قلق الامتحان، وبعد التطبيق الميداني لمقياس قلق الامتحان بأبعاده الأربعة (الجانب النفسي، الجانب الاجتماعي، الجانب الجسمي، الجانب العقلي، واستبيان معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومستوى الذكاء الاجتماعي متوسط لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني، ووجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه وقلق الامتحان، ووجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه وبين كل من أبعاد قلق الامتحان والمتمثلة في (الجانب النفسي، الجانب الاجتماعي، الجانب الجسمي، الجانب العقلي).



قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم أحمد: الذكاء الإجتماعي في ضوء نموذج جيلفورد وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية والدافعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، 2000.
2. إبراهيم باسل أبو عمشه 2013: الذكاء الإجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة تعز، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
3. إبراهيم محمد المغازي 2003: الذكاء الإجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر.
4. أبو زينة فريد والزلغل إيمان حسين 1984: أثر قلق الإختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث الرياضيات، مجلة دراسات العلوم الإجتماعية والتربوية، الطبعة 6، الجامعة الأردنية.
5. أحمد الغول 1993: الكفاءة الذاتية والذكاء الإجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي، رسالة دكتوراه، كلية التربية بجامعة أسيوط، مصر.
6. أحمد عثمان وعزت حسن 2006: الذكاء الإجتماعي وعلاقته بكل من الدافعية للتعلم والخلل والشجاعة والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 44، الشركة العربية للإعلام العلمي القاهرة، مصر.
7. أديب الخالدي 2001: الصحة النفسية، ط1، المكتبة الجامعية، ليبيا، .
8. أسعد رزق 1997: موسوعة علم النفس، المؤسسة العربية للدراسة والنشر، بيروت.

9. أنيسة عبده مجاهد دوكم1996: أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الإختبار على قلق الإختبار والتحصيل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
10. نائر غباري 2010: خالد أبو شعيرة، القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
11. جابر عبد الحميد 2003: الذكاءات المتعددة والفهم، دار الفكر العربي، القاهرة.
12. جابر عبد الحميد جابر1996: الذكاء ومقاييسه، ط5، دار النهضة العربية، القاهرة.
13. جابر عبد الحميد1997: قراءات في تعليم التفكير والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة.
14. حامد زهران2000: الإرشاد النفسي المصغر مع المشكلات المدرسية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
15. حامد عبد السلام زهران 2000: علم النفس الإجتماعي، ط6، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
16. حسن الدريني1984: الذكاء الإجتماعي وقياسه في الثقافة العربية، مجلة كلية التربية، مجلد (64)، جامعة قطر.
17. خالد هواش 2004: العلاقة بين الدافعية للإنجاز وقلق الاختبار وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الاساسية والثانوية ، في محافظة المفرق ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مجلد 7 ، العدد 3، البحرين.
18. الخطيب (1982): سمات الشخصية المرتبطة بفعالية المرشد ، الاردن .
19. ذياب بن عايض المالكي2010: علاقة قلق الإختبار بالحكمة الإختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

20. رشيد زرواتي 2002: التدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار هومة، الجزائر.
21. الزغلول عبد الرحيم 2004: الهنداوي على فاتح: مدخل إلى علم النفس، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية.
22. زهية خطار 2001: التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
23. زياد ثابت 2001: ممتلكات التربية، دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية، العدد الثاني، غزة، فلسطين.
24. سامية الرحال (1986): العوامل المؤثرة في فعالية المرشد المدرسي الاردن .
25. سعد جلال 1985: المرجع في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.
26. سليمان أبو زيتون 1988: العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي بعمان، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
27. سليمان الشيخ 1990: الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
28. سميرة عطية عريان: عادات العقل ومهارات الذكاء الإجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والإجتماع في القرن الحادي والعشرين، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 155،
29. سيد الطواب 1998: قلق الإمتحان والذكاء والتمتوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنين، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد 20، .
30. الشناوي (1990): تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي ، الرياض ، السعودية .

31. الطرييري عبد الرحمان 1992: قلق الإختبارات لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية، مجلة كلية الآداب، العدد 39، جامعة الإسكندرية.
32. عائدة الجدي (2008)، دور الادارة المدرسية في معالجة مشكلات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير ' كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة .
33. عبد الرحمان عدس 1992: المدخل إلى علم النفس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
34. عبد الله الصافي 2002: الفروق في القابلية للتعلم الذاتي ومنخفضيه بالصف الأول ثانوي، مجلة العلوم الإجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد 30، العدد 1.
35. عبد المطلب القريطي: الصحة النفسية، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.
36. علاء الدين كفاني وآخرون 1990: بناء مقياس القلق الرياضي، مجلة حولية، كلية التربية، العدد 7، جامعة قطر.
37. علي محمود شعيب 1988: قائمة قلق الإمتحان لدى طلاب وطالبات المرحلة بعد الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب الزينة العربي لدول الخليج، العدد 25.
38. فادية حسين 2011: الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الإجتماعي (دراسة عاملية)، دار المعرفة الجامعية، مصر.
39. فؤاد أبو حطب 1991: الذكاء الشخصي (النموذج وبرنامج البحث)، الجمعية النفسية للدراسات النفسية، المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
40. فؤاد أبو حطب 1996: القدرات العقلية، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

41. فيصل الزراد 1998: دراسة تشخيصية لبعض حالات قلق الامتحان ,مجلة الثقافة النفسية المتخصصة , العدد 35, مجلد 9, دار النهضة العربية ,لبنان .
42. قاسم إنتصار كمال 2009: الذكاء الإجتماعي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات لدى طلبة الجامعة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، بغداد.
43. القيسي 1983: العلاقة بين السمات الشخصية وفعالية المرشد المدرسي, الاردن.
44. القيسي 1983: العلاقة بين سمات الشخصية وفعالية المرشد المدرسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الأردن.
45. كاظم التميم 2009-2010: غيد سليم ثابت: الذكاء الإجتماعي وعلاقته بجودة إتخاذ القرار، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
46. كاظم ولي آغا 1988: القلق والتحصيل الدراسي (دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات)، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية، مجلد 4، العدد 14، الجزء 1.
47. كامل محمد عويضة 1996: مشكلات الطفل، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.
48. ماهر الهواري، محروس النشاوي 1987: مقياس الإتجاه نحو الإختبارات (قلق الإختبارات) مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج.
49. محمد السعيد أبو حلاوة 2005: وضعية الذكاء الإجتماعي في إطار منظومة الشخصية الإنسانية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
50. محمد الشايب , عبد الناصر غربي (2013), العلاقة بين التوجيه وقلق الامتحان , مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية , العدد 11, الجزائر .
51. محمد شعيب 1987: العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي وقلق الامتحان المرتفع .

52. محمد شعيب 1987: قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمكة المكرمة، مجلة الدراسات التربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، مجلد2، جزء 8.

53. محمد غازي الدسوقي 2002: الذكاء الاجتماعي تحديده وقياسه دراسة لعينة من مشرفي الأنشطة الاجتماعية بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

54. محمد مصطفى الديب 2004: علم النفس الاجتماعي التربوي (أساليب تعلم معاصرة)، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

55. مدثر سليم أحمد 2003: الوضع الراهن في بحوث الذكاء، لمكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

56. مدحت أبو العلا 1990: دراسة تجريبية، خفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام الرسم، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس.

57. مصطفى السنباطي وآخرون (2009): دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الأردن.

58. مصطفى الصفطي 1995: قلق الإمتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات (دراسات ثقافية، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مجلد 5، العدد1).

59. مغاوري مرزوق 1991: الفروق بين الجنين في قلق الإختبار، مجلة التربية المعاصرة، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة، العدد 19.

60. منتهى الصاحب 2011: أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام والقيم والذكاء الاجتماعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
61. منشور وزاري رقم 419 المؤرخ في 18_9_1991.
62. منى بدوي 2001: أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد 11، العدد 29.
63. نادية البديري 2001: الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض الأبعاد الأساسية للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، أطروحة ذو دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.
64. نجلاء شنير 2011: خصائص شخصية المرشد النفسي التربوي ودورها في بناء علاقات ناجحة مع المحيطين به في ضوء المهام التي يقوم بها في المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية.
65. نسيم حداد 2001: علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بإمتحان البكالوريا، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
66. نيس حكيمة 2010-2011: الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ سنة أولى من التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

المراجع باللغة الأجنبية

1. Dunber : book reviens social, intelligence and intersection, journal of the ragal anthropological institute vial 2. Issue 3, 2p, in asslenic reserch elite, 1996.
2. Ford : afuther sersrch for social intellgence, journal of education psychology. Vol 75. (2), 1983.

3. Marlowe H. Social intelligence, implication par adult education, lifelong lessning. Vol81985.
4. Marlowe H. The structure of social intelligence, mepwblished doctoral dissertation, mniversity of florida gainesville. 1984 .
.
5. Meichenbaum : toward a conceptual model of social competence, J.D.wine and M.D smye (eds), newyork, guilpord,1981.
6. Sullivan M. Six factor tests of social intelligence manual of instructions and interpretations beverly hills, sheridan psychological services, 1973.
7. Zirhel, socail intelligence, the developement and maintenance of purposive behavior, the hand book of emotional intelligence, san Francisco.CA :jossy-booss.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

استمارة

تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص توجيه وإرشاد تربوي،
تحت عنوان " الذكاء الاجتماعي لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقته بخفض
قلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ سنة الثالثة ثانوي" نضع بين أيديكم هذه الاستمارة راجين منكم
الإجابة على الأسئلة، كما نحيطكم علما بأن إجاباتكم ستستخدم لغرض بحث علمي فقط.

ملاحظة: المطلوب منكم وضع علامة (X) في المربع المناسب وعدم ترك عبارات بدون إجابة.

أولا/ البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ☐ أدبي ☐ علمي

ثانيا/ الاستبيان

	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يساعدك المستشار في التخلص من الارتباك					
02	يساعدك المستشار في التركيز على الأسئلة أثناء الامتحان					
03	لدى المستشار القدرة على تغيير الأفكار السلبية حول نتائج الامتحان					
04	يقترح عليك المستشار طرق لضبط القلق					
05	يساعدك المستشار في اختيار عادات الاستذكار المناسبة					
06	يساعدك المستشار في اختيار أوقات المراجعة المناسبة					
07	يجعلك المستشار قادرا على السيطرة على حالتك النفسية					
08	يبعث فيك المستشار الثقة بالنفس لاجتياز الامتحان بسهولة					
09	يتفهم المستشار شعورك بالقلق محاولا مساعدتك					
10	يقترح عليك المستشار طرق لتفادي النسيان أثناء الامتحان					
11	يرشدك المستشار إلى اتباع بعض العادات الصحية أثناء الامتحان					
12	يقوم المستشار بتحفيزك على الدراسة والذاكرة					
13	يساعدك المستشار على بناء جدول للاستذكار					
14	يقترح عليك المستشار بعض الاستراتيجيات المساعدة على الإجابة بكفاءة					
15	يرشدك المستشار إلى الطرق المناسبة لتلخيص الدروس					
16	يبين لك المستشار كيفية توزيع الوقت للإجابة على الأسئلة					
17	يساعدك المستشار على التخلص من الخوف أثناء الامتحان					
18	يوضح المستشار لك نمط سيرورة الامتحان					
19	يساعدك المستشار في العثور على المواضيع المقترحة للامتحان النهائي					
20	يتعامل معك المستشار بمرح أثناء معالجته قلق الامتحان لديك					
21	يحاول المستشار فهم الأسباب المؤدية لشعورك بقلق الامتحان					
22	يحاول المستشار رسم الابتسامة لديك رغم شعورك بالقلق من الامتحان					

23	يبحث المستشار فيك الأمل لاجتياز قلق الامتحان				
24	يتعامل المستشار مع قلقك من الامتحان بصعوبة				
25	ترى بأن المستشار يبذل جهدا كبيرا ليقبك مستقرا أثناء الامتحان				
26	لدى المستشار القدرة على بناء علاقة اجتماعية جيدة معك في التعامل مع قلقك من الامتحان				
27	يحاول المستشار التخفيف من قلق الامتحان لديك بشتى الطرق				
28	تلاحظ عند المستشار القلق والخوف من معاناتك من قلق الامتحان				
29	يحاول المستشار بالتواصل مع أسرتك للإحاطة أكثر بمشكلاتك				
30	يشعر المستشار بالسعادة حين تطبق نصائحه في تفادي قلق الامتحان				
31	يتعامل المستشار بجدية مع قلقك من الامتحان				
32	يحاول المستشار تسخير الإمكانات لتجاوزك قلق الامتحان				
33	تشعر بالراحة أثناء تواصلك مع المستشار من أجل حل مشكلاتك				
34	تجد صعوبة في مناقشة مشكلاتك مع المستشار				
35	يماطل المستشار في إيجاد الحلول لمشكلاتك				
36	يتعامل المستشار مع قلقك من الامتحان بخلق جو من الاهتمام				
37	تتجاوز جزء من مشكلاتك أثناء مناقشتها مع المستشار				
38	يتيح لك المستشار لمقابلته من أجل حل مشكلاتك				
39	يتعامل معك المستشار بلطف أثناء مناقشة مشكلاتك مع قلق الامتحان				

ثالثاً/ مقياس قلق الامتحان

م	العبارات	الدرجة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة
	البعد الأول: الجانب النفسي				
01	أشعر بالملل والانعراج الشديد أثناء الاختبارات				
02	أشعر بالارتباك عندما يقترب موعد الاختبارات				
03	أفقد السيطرة في التحكم بانفعالاتي وقت الاختبارات				
04	أثور لأتفه الأسباب وقت الاختبارات				
05	أفضل عدم ممارسة بعض الأنشطة الاعتيادية وقت الاختبارات				
06	أعاني من توتر شديد أثناء فترة الاختبارات				
07	أشعر أن أدائي سوف يكون سيئاً في الاختبارات				
08	خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الاختبارات				
09	أفكر في النتائج المترتبة على رسوبي بالاختبارات				
10	أشعر بالغضب الشديد أثناء أدائي للامتحانات				
11	أشعر بسوء أدائي بالاختبارات رغم دراستي الجيدة له				
12	ينتابني الشك في قدرتي على الإجابة عن بعض أسئلة الاختبار				
	البعد الثاني: الجانب الاجتماعي				
13	أجد صعوبة في التوفيق بين متطلبات الأهل وتحقيق رغباتي في الدراسة				
14	أشعر بالضيق والعجز في التحدث مع الآخرين وقت الاختبارات				
15	أشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين وقت الامتحان				
16	أرفض مقابلة الزائرين أثناء فترة الاختبارات				
17	أحب الجلوس بمفردي أثناء فترة الاختبارات				
18	أشعر بفتور في علاقتي الشخصية مع زملاء أثناء فترة الاختبارات				
19	أفضل عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية أثناء الاختبارات				
20	أفتقد للجو الأسري المناسب والمشجع على الدراسة والمذاكرة				
21	أشعر بالضيق الشديد للإلحاح المستمر من الوالدين على المذاكرة				
22	أشعر بالضيق الشديد نتيجة الاهتمام الزائد بي من الوالدين أثناء الاختبارات.				

					أثور على أصدقائي لأتفه الأسباب مع قرب الاختبارات	23
					أقطع علاقاتي بزملائي أثناء الاختبارات	24
					البعد الثالث: الجانب الجسمي	
					أشعر بعدم الراحة في النوم قرب الاختبارات	25
					أشعر بصداغ شديد قرب الاختبارات	26
					أجد صعوبة في تناول الطعام والبلع صباح يوم الاختبار	27
					تتزايد سرعة ضربات قلبي عند الاختبارات	28
					أشعر بحالة تعرق شديدة أثناء الاختبارات	29
					أشعر بالتعب الجسمي العام عند الاختبارات	30
					أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الاختبارات	31
					أشعر برغبة في التقيؤ أثناء أداء الاختبار	32
					أشعر بالرعشة والرجفة في يدي أثناء الاختبارات	33
					أشعر بتقلص للعضلات أثناء أداء الاختبار	34
					أشعر بآلام في مختلف مناطق جسمي في فترة الامتحانات	35
					أشعر بجفاف شديد في الحلق أثناء الاختبارات	36
					البعد الرابع: الجانب العقلي	
					أشعر بعدم القدرة على التركيز وقت الاختبارات	37
					تقلقني حالة النسيان التي تبدو واضحة عندي وقت الاختبارات	38
					أجد صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة أثناء فترة الاختبارات	39
					أجد صعوبة في استيعاب دروسي وقت الاختبارات	40
					أجد صعوبة لدي في القدرة على التفكير السليم وقت الاختبارات	41
					أشعر بعدم القدرة على تذكر بعض المعلومات وقت الاختبارات	42
					أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الاختبار	43
					أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء أداء الاختبارات	44
					أشعر وكأنني أنسى كل ما ذاكرته أثناء الاختبار	45
					تفكيري يكون مشوشا أثناء الاختبارات	46
					أفكر في أشياء خارج الاختبار	47
					أفكر في نتائج فشلي أثناء الاختبارات	48

ملحق ثبات وصدق أداة الدراسة

ثبات وصدق مقياس الذكاء الاجتماعي

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.959	39

Corrélations

Corrélations					
		TOTAL			TOTAL
Q1	Corrélation de Pearson	0.700**	Q21	Corrélation de Pearson	0.690**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q2	Corrélation de Pearson	0.666**	Q22	Corrélation de Pearson	0.904**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q3	Corrélation de Pearson	0.485**	Q23	Corrélation de Pearson	0.671**
	Sig. (bilatérale)	0.007		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q4	Corrélation de Pearson	0.596**	Q24	Corrélation de Pearson	-0.370*
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.044
	N	30		N	30
Q5	Corrélation de Pearson	0.669**	Q25	Corrélation de Pearson	0.879**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q6	Corrélation de Pearson	0.808**	Q26	Corrélation de Pearson	0.770**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q7	Corrélation de Pearson	0.664**	Q27	Corrélation de Pearson	0.833**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q8	Corrélation de Pearson	0.685**	Q28	Corrélation de Pearson	0.481**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.007
	N	30		N	30
Q9	Corrélation de Pearson	0.767**	Q29	Corrélation de Pearson	0.379*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.039
	N	30		N	30
Q10	Corrélation de Pearson	0.680**	Q30	Corrélation de Pearson	0.747**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q11	Corrélation de Pearson	0.734**	Q31	Corrélation de Pearson	0.748**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q12	Corrélation de Pearson	0.749**	Q32	Corrélation de Pearson	0.690**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000

	N	30		N	30
Q13	Corrélation de Pearson	0.482**	Q33	Corrélation de Pearson	0.682**
	Sig. (bilatérale)	0.007		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q14	Corrélation de Pearson	0.713**	Q34	Corrélation de Pearson	0.630**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q15	Corrélation de Pearson	0.674**	Q35	Corrélation de Pearson	0.732**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q16	Corrélation de Pearson	0.540**	Q36	Corrélation de Pearson	0.778**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q17	Corrélation de Pearson	0.766**	Q37	Corrélation de Pearson	0.517**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.003
	N	30		N	30
Q18	Corrélation de Pearson	0.668**	Q38	Corrélation de Pearson	0.708**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q19	Corrélation de Pearson	0.687**	Q39	Corrélation de Pearson	0.610**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q20	Corrélation de Pearson	0.866**	**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000	*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).		
	N	30			

ثبات وصدق مقياس قلق الامتحان

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.931	48

Corrélations

Corrélations					
		M1			M1
Q1	Corrélation de Pearson	0.516**	Q7	Corrélation de Pearson	0.486**
	Sig. (bilatérale)	0.004		Sig. (bilatérale)	0.007
	N	30		N	30
Q2	Corrélation de Pearson	0.658**	Q8	Corrélation de Pearson	0.570**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
Q3	Corrélation de Pearson	0.703**	Q9	Corrélation de Pearson	0.574**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30

Q4	Corrélation de Pearson	0.494**	Q10	Corrélation de Pearson	0.370*
	Sig. (bilatérale)	0.006		Sig. (bilatérale)	0.044
	N	30		N	30
Q5	Corrélation de Pearson	0.492**	Q11	Corrélation de Pearson	0.639**
	Sig. (bilatérale)	0.006		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q6	Corrélation de Pearson	0.752**	Q12	Corrélation de Pearson	0.702**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations							
			M2			M2	
Q13	Corrélation de Pearson		0.563**	Q19	Corrélation de Pearson		0.543**
	Sig. (bilatérale)		0.001		Sig. (bilatérale)		0.002
	N		30		N		30
Q14	Corrélation de Pearson		0.560**	Q20	Corrélation de Pearson		0.521**
	Sig. (bilatérale)		0.001		Sig. (bilatérale)		0.003
	N		30		N		30
Q15	Corrélation de Pearson		0.581**	Q21	Corrélation de Pearson		0.404*
	Sig. (bilatérale)		0.001		Sig. (bilatérale)		0.027
	N		30		N		30
Q16	Corrélation de Pearson		0.423*	Q22	Corrélation de Pearson		0.403*
	Sig. (bilatérale)		0.020		Sig. (bilatérale)		0.027
	N		30		N		30
Q17	Corrélation de Pearson		0.516**	Q23	Corrélation de Pearson		0.477**
	Sig. (bilatérale)		0.004		Sig. (bilatérale)		0.008
	N		30		N		30
Q18	Corrélation de Pearson		0.485**	Q24	Corrélation de Pearson		0.381*
	Sig. (bilatérale)		0.007		Sig. (bilatérale)		0.038
	N		30		N		30
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).							
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).							

Corrélations

Corrélations					
			M3		
Q25	Corrélation de Pearson	0.818**	Q31	Corrélation de Pearson	0.372*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.043
	N	30		N	30
Q26	Corrélation de Pearson	0.727**	Q32	Corrélation de Pearson	0.425*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.019
	N	30		N	30
Q27	Corrélation de Pearson	0.694**	Q33	Corrélation de Pearson	0.541**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	30		N	30

Q28	Corrélation de Pearson	0.753**	Q34	Corrélation de Pearson	0.674**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q29	Corrélation de Pearson	0.596**	Q35	Corrélation de Pearson	0.765**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q30	Corrélation de Pearson	0.771**	Q36	Corrélation de Pearson	0.702**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		M4			M4
Q37	Corrélation de Pearson	0.666**	Q43	Corrélation de Pearson	0.844**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q38	Corrélation de Pearson	0.713**	Q44	Corrélation de Pearson	0.806**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q39	Corrélation de Pearson	0.842**	Q45	Corrélation de Pearson	0.723**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q40	Corrélation de Pearson	0.823**	Q46	Corrélation de Pearson	0.707**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q41	Corrélation de Pearson	0.785**	Q47	Corrélation de Pearson	0.427*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.019
	N	30		N	30
Q42	Corrélation de Pearson	0.877**	Q48	Corrélation de Pearson	0.523**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.003
	N	30		N	30
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		TOTAL			TOTAL
M1	Corrélation de Pearson	0.875**	M3	Corrélation de Pearson	0.863**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
M2	Corrélation de Pearson	0.660**	M4	Corrélation de Pearson	0.786**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

ملحق نتائج الدراسة

الفرضية الأولى

Test-t

Statistiques sur échantillon unique				
	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الذكاء الاجتماعي	70	104.0571	36.41941	4.35295
Test sur échantillon unique				
Valeur du test = 108				
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
الذكاء الاجتماعي	-0.906	69	0.368	-3.94286

الفرضية الثانية

Test-t

Statistiques sur échantillon unique				
	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
قلق الامتحان	70	151.6000	34.30486	4.10021
Test sur échantillon unique				
Valeur du test = 144				
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
قلق الامتحان	1.854	69	0.068	7.60000

الفرضية الثالثة

Corrélations

Corrélations			
		الذكاء الاجتماعي	قلق الامتحان
الذكاء الاجتماعي	Corrélation de Pearson	1	-0.615-**
	Sig. (bilatérale)		0.000
	N	70	70
قلق الامتحان	Corrélation de Pearson	-0.615-**	1
	Sig. (bilatérale)	0.000	
	N	70	70
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

الفرضية الرابعة

Corrélations

Corrélations			
		الذكاء الاجتماعي	الجانب النفسي
الذكاء الاجتماعي	Corrélation de Pearson	1	-0.382-**
	Sig. (bilatérale)		0.001
	N	70	70
الجانب النفسي	Corrélation de Pearson	-0.382-**	1
	Sig. (bilatérale)	0.001	
	N	70	70
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

الفرضية الخامسة

Corrélations

Corrélations			
		الذكاء الاجتماعي	الجانب الاجتماعي
الذكاء الاجتماعي	Corrélation de Pearson	1	-0.538-**
	Sig. (bilatérale)		0.000
	N	70	70
الجانب الاجتماعي	Corrélation de Pearson	-0.538-**	1
	Sig. (bilatérale)	0.000	
	N	70	70
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

الفرضية السادسة

Corrélations

Corrélations			
		الذكاء الاجتماعي	الجانب الجسمي
الذكاء الاجتماعي	Corrélation de Pearson	1	-0.518-**
	Sig. (bilatérale)		0.000
	N	70	70
الجانب الجسمي	Corrélation de Pearson	-0.518-**	1
	Sig. (bilatérale)	0.000	
	N	70	70
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

الفرضية السابعة

Corrélations

Corrélations			
		الذكاء الاجتماعي	الجانب العقلي
الذكاء الاجتماعي	Corrélation de Pearson	1	-0.527-**
	Sig. (bilatérale)		0.000
	N	70	70
الجانب العقلي	Corrélation de Pearson	-0.527-**	1
	Sig. (bilatérale)	0.000	
	N	70	70
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

نَحْمَدُكَ اللَّهُ