الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامــعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2024

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط
-دراسة ميدانية بمتوسطة يحياوي عبد الرحمان بمدينة سيدي عيسى-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية

تخصص: ارشاد وتوجيه

?عد???لطالبتين:

- صديقي ليلى
- فاضل هدى

?ما? لجنة?لمناقشة?لم كونة من?لسا???لأساتذ?:

?.?. حريز? بو جمعة	?ستا? تعليم عالي	جامعة?لمسيلة	?ئيسا
?. صاهد فتيحة	?ستا? محاضر ?"	جامعة?لمسيلة	مشرفا?مقر??
?.?.بن عمر??لعامرية	?ستا? تعايم عالي	جامعة?لمسيلة	ممتحنا

?لسنة?لجامعية: 2024/2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامــعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2024

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط
-دراسة ميدانية بمتوسطة يحياوي عبد الرحمان بمدينة سيدي عيسى-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية

تخصص: ارشاد وتوجيه

?عد???لطالبتين:

- صديقي ليلى
- فاضل هدى

?ما? لجنة?لمناقشة?لم كونة من?لسا??? لأساتذ?:

?.?. حريز? بو جمعة	?ستا? تعليم عالي	جامعة?لمسيلة	?ئيسا
?. صاهد فتيحة	?ستا? محاضر "?"	جامعة?لمسيلة	مشرفا?مقر??
?.?.بن عمر??لعامرية	?ستا? تعايم عالي	جامعة?لمسيلة	ممتحنا

?لسنة?لجامعية: 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

(نرفع درجات من نشاء وفوق
كل ذي علم عليم)

سورة يوسف- الآية 76.

شكر وعرفان

بداية نشكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه وإعانته لنا لنتم هذه الدراسة.

كما نتقد م بعظيم الشكر والعرفان إلى أستاذتنا الفاضلة **صاهد فتيحة** على

توجيهاتها السديدة وارشاداتها ونصائحها وتوصياتها القيمة طيلة فترة القيام بهذه الدراسة.

ولا يفوتنا أن نتقدم بالشكر إلى كل المديريي وإلى كل من مدى لنا يدي العون لإنجاز هذا العمل المتواضع

ملخص الدراســة:

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط بمتوسطة يحياوي عبد الرحمن بمدينة سيدي عيسى، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس قلق الامتحان بعد التأكد من صدقهما وثباتهما على عينةعشوائية بسيطة مكونة من (60) تلميذا وتلميذة خلال السنة الدراسة (2024/2023).

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام رزمة الأساليب الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPPSV21 ، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

_ لا توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

_ مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط منخفض.

_ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط متوسط.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس؛

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، قلق الامتحان، تلاميذ السنة الرابعة من التعليم متوسط.

Abstract:

The study aimed to reveal the relationship between self-efficacy and exam anxiety among fourth-year middle school students at Yahyaoui Abdel Rahman Middle School in Sidi Aissa city. In order to achieve the study's objectives, the descriptive method was adopted. And as tools, we've used the self-efficacy scale and the exam anxiety scale that were applied on random sample of 60 male and female studentsof 4th year in middle school, during the 2023/2024 academic year.

After statistical processing for social sciences SPSS, the study reached the following results:

_ There is no significant correlation between self-efficacy and exam anxiety among fourth-year middle school students;

_ The level of self-efficacy among fourth-year middle school students is low;

_ The level of exam anxiety among fourth-year middle school students is average;

_ There are no statistically significant differences in self-efficacy among fourth-year middle school students attributed to the gender variable;

_ There are statistically significant differences in exam anxiety among fourth-year middle school students attributed to the gender variable in favor of females.

Keywords: self-efficacy, exam anxiety, fourth-year middle school students.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الشكر والعرفان	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**18**
1- إشكالية الدراسة	**18**
2- فرضيات الدراسة	**20**
3- أهمية الدراسة	**20**
4- أهداف الدراسة	**21**
5- تحديد مفاهيم الدراسة	**22**
6- الدراسات السابقة	**22**
7- الخلفية النظرية لمتغيري الدراسة	**30**
1-7 الكفاءة الذاتية	**30**
2-7 قلق الامتحان	**40**
الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	**55**
تمهيد	**55**
1- منهج الدراسة	**55**
2- الدراسة الاستطلاعية	**56**

2-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية واجراءاتها	**56**
2-2 حدود الدراسة الاستطلاعية	**56**
2-3 إجراءات الدراسة الإستطلاعية	**56**
2-4 حدود الدراسة الاستطلاعية	**56**
2-5 أدوات الدراسة الاستطلاعية	**57**
2-6 نتائج الدراسة الاستطلاعية	**64**
3- الدراسة الأساسية	**64**
3-1 حدود الدراسة الأساسية	**64**
3-2 عينة الدراسة الأساسية	**65**
4- الأساليب الاحصائية	**65**
خلاصة	**66**
الفصل الثالث: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة	**68**
1- **اختبار اعتدالية التوزيع**	**68**
2- عرض **نتائج الدراسة**	**68**
2-1 عرض نتائج الفرضية الاولى	**68**
2-2 عرض نتائج التساؤل الأول	**69**
2-3 عرض نتائج التساؤل الثاني	**71**
2-4 عرض نتائج الفرضية الثانية	**72**
2-5 عرض نتائج الفرضية الثالثة	**73**
3- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء تساؤلاتها وفرضياتها والدراسات السابقة	**73**
3-1 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى والدراسات السابقة	**73**
3-2 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء التساؤل الأول	**74**
3-3 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء التساؤل الثاني	**75**
3-4 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية والدراسات السابقة	**77**

3-5 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة والدراسات السابقة	**79**
4- الاستنتاج.	**80**
خاتمة	**83**
الاقتراحات	**83**
قائمة المراجع	**88**
قائمة الملاحق	**94**

فهرس الجداول

العنوان	الصفحة
الجدول رقم (01): يوضح ثبات مقياس الكفاءة الذاتية عن طريق ألفا كرونباخ	**57**
الجدول رقم (02): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية	**58**
الجدول رقم (03) يوضح ثبات المقياس عن طريق ألفا كرونباخ	**59**
الجدول رقم (04): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محورالجانب النفسي مع درجته الكلية	**60**
الجدول رقم (05): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور مع درجته الكلية	**61**
الجدول رقم (06):يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب الجسمي مع درجته الكلية	**62**
الجدول رقم (07): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب العقلي مع درجته الكلية	**63**
الجدول رقم (08): يوضح مصفوفة ارتباطات محاور المقياس مع درجته الكلية	**64**
الجدول رقم (09): يوضح توزيع نسب أفراد العينة حسب متغير الجنس	**65**
الجدول رقم (10): يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	**68**
الجدول رقم (11): يوضح العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان	**69**
الجدول رقم(12): يوضح مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة	**69**
الجدول رقم (13): يوضح مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة	**70**
الجدول رقم (14): اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في الكفاءة الذاتية تبعا لمتغير الجنس	**71**
الجدول رقم (15): اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس	**72**

فهرس الأشكال

العنوان	الصفحة
الشكل رقم (01): يمثل نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا.	31
الشكل رقم (02): العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج.	32
الشكل رقم (03): يبين أبعاد الكفاءة الذاتية.	35
الشكل رقم (04): العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان.	46
الشكل رقم (05): يوضح مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة	70
الشكل رقم (06): يوضح مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة	71

فهرس الملاحق

العنوان	الصفحة
الملحق رقم (01): مقياس الكفاءة الذات وقلق الامتحان	94
الملحق رقم (02): ملحق نتائج الدراسة	98
الملحق رقم (03): ملحق الثبات والصدق	99
الملحق رقم (04): تسهيل إجراءات الدراسة الميدانية	104

مقـــدمة

مقدمة

يعدّ التلميذ محور العملية التربوية ومحط اهتمام التربويين، وتتعاظم هذه الأهمية والاهتمام عند وصوله إلى السنة الرابعة متوسط التي تتوج بامتحان شهادة التعليم المتوسط، لذا يسعى المحيطون به والمهتمون لشؤونه لتلبية احتياجاته ومساعدته على تخطي المشكلات والصعوبات التي يواجهها في البيئة المدرسية، من أجل تحقيق التوافق الدراسي والصحة النفسية، وبذلك ارتقت أهداف المدرسة من التلقين والتعليم إلى الاهتمام أكثر بكل ما يتصل بالمتعلمين وصحتهم النفسية، فقد أصبحت المدرسة مطالبة بالاهتمام أكثر بالقدرات الذاتية للتلميذ ويتحقق ذلك بتنمية كفاءته الذاتية باستغلال إمكانياته وقدراته الاستغلال الأمثل وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التربوية والتعليمية، كون الكفاءة الذاتية لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط وإنما أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه فهي نتاج للمقدرة الشخصية، وقد أشار باندورا (1977) في نظريته المعرفية الاجتماعية أن المعتقدات الذاتية لدى المتعلمين عن كفاءتهم تؤثر في تحصيلهم (Bandura,1994,71) كما يرى باندورا (1986) أن الأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم ،كما بينت الكثير من الأبحاث أن زيادة الإحساس بالكفاءة الذاتية يؤدي إلى زيادة الجهد و المثابرة والصلابة، فضلا عن كون معتقدات الكفاءة الذاتيةمنبع هام لنجاح التلاميذ.

وتشكل فترة الامتحانات بكل أنواعها (تقييمات مستمرة أو اختبارات تحصيلية فصلية أونهائية) أحد الأساليب التقييمية لكفاءات التلميذ ومخرجات المدرسة، ولأنها مرتبطة بتحديد مصيرهم ومستقبلهم الدراسي والعملي فقد تخلق لديهم قلقا؛ أو ما يسمى بالقلق الامتحان الذي أجمع عليه التربويون أن قدرا معينا منه يصبح دافعا للأداء الجيد، في حين إذا زاد عن الحد المطلوب يصبح مشكلة، وجب مواجهتها برفع ثقة التلميذ بذاته وزيادة دافعيته للتعلم، ومساعدته لتخطي المشكلات التي قد تواجهه في حياته اليومية، وحثه على تحقيق ذاته وحصد نجاحاته. ولان كل فرد منا يحوز كفاءة ذاتية تتباين درجتها من

فرد إلى آخر؛ جاءت الدراسة الحالية لتبحث في طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وقد قسمت الدراسة إلى جانبين الجانب الأول نظري والثاني ميداني.

أما الجانب النظري: فتمثل في :

ـ الفصل الأول: الاطار العام للدراسة، حيث تم فيه تحديد إشكالية الدراسة وصياغة فرضياتها وأهدافها وأهميتها، وتحديد كلماتها المفتاحية، كما تطرقنا إلى الدراسات السابقة وتوظيفها، وأخيرا الخلفية النظرية لمتغيري الدراسة.

أما الجانب الميداني، فاحتوى على فصلين كما يلي:

ـ الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية؛ حيث عرض منهج الدراسة، الحدود الزمنية والمكانية للدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها وعينتها والدراسة الأساسية حدودها الزمانية والمكانية وعينة وأدوات الدراسة الأساسية، وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة.

ـ الفصل الثالث: خصص لعرض النتائج المتحصل عليها وكذلك مناقشة وتفسير الفرضيات في ضوء الدراسات السابقة وانتهت الدراسة بخاتمة، إضافة إلى جملة من المقترحات.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد مفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة.

7-1 الكفاءة الذاتية.

7-2 قلق الامتحان.

1- الإشكالية:

إن الاهتمام بالمتعلم كمحور للعملية التعليمية أمر حيوي ومحوري لدى المختصين وأصحاب القرار؛ باعتباره أحد العناصر الأساسية والمهمة في تحقيق الأهداف التربوية والمجتمعية التي تسعى إليها المنظومة التربوية الحديثة؛ حيث أصبحت ترنوا لتحقيق أهداف أخرى للعملية التعليمية، وهي إعداد شخصية متكاملة الجوانب للمتعلم والاهتمام أكثر بقدراته الذاتية، ويكون ذلك من خلال بناء مفهوم إيجابي فيما يخص الكفاءة الذاتية؛ التي تعد التقييم الذاتي الذي يقدمه الفرد ويعتقده، حول مدى إمكانية الإنجاز وهي تمثل إجمالي التوقعات والأحكام الذاتية النشطة، التي يتم تفعيلها عند مواجهة مشكلة ما. (دبي، 2017، ص 05) وقد ظهر هذا المفهوم على يد "باندورا" (1977) في نظريته الاجتماعية المعرفية التي كانت امتدادا لنظرية التعلم الاجتماعي، وتبعا لما قدمه فإنه يرى أن المعتقدات الذاتية لدى المتعلمين عن كفاءتهم تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي. كما يرى "باندورا" (1986) أن الأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية، يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم.

وفي ذات السياق، بينت العديد من الدراسات أن زيادة الإحساس بالكفاءة الذاتية يؤدي إلى زيادة الجهد والمثابرة والصلابة، ومصدر هام لنجاح التلاميذ وتمكنهم من القيام بمهامهم الأكاديمية. (العلوان و المحاسنة، 2011، ص 399). وقد أشار "محمد أبو هاشم" (2005) في دراسة تحليلية حول نظرية باندورا إلى تأكيد أن معتقدات الفرد عن الكفاءة الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي، والقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، وتعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على مواجهة معطيات البيئة والتحكم فيها. (أبو هاشم، 2005، ص 84).

فضلا عما سبق، فالكفاءة الذاتية في العملية التعليمية التعلمية لها أهمية وأثر في تحقيق الصحة النفسية والتحصيل الدراسي، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات والأبحاث على غرار دراسة "هيام صابر صادق شاهين" (2012) التي أكدت وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى

المتعلمين، وما أكده أيضا "سامر جميل رضوان" (2010) في دراسته حول أثر الكفاءة الذاتية في خفض درجة القلق. وفي سياق متصل قامت "العايب كلتوم" (2010/2009) بدراسة توصلت فيها إلى أن درجة الدافعية للتعلم تختلف باختلاف مستويات الكفاءة الذاتية لدى المتعلم. هذا الأخير الذي قد تعترضه بعض المشكلات في مساره الدراسي على غرار التوافق المدرسي وغيره، نجد قلق الامتحان الذي يعلن وقت الامتحان ويزداد أكثر في الامتحانات الرسمية، وهذا وفقا لدراسة "ايزنكورفمان" (1965) أن طلاب المدارس يعانون من قلق الامتحان بدرجات متفاوتة (الزغبي، 2002، ص 60). ويلعب قلق الامتحان دورا مهما في تحصيل التلاميذ وأدائهم في موقف الامتحان، حيث تتوقف طبيعة الأداء حسب مستوى القلق، وهذا ما أكده "هدودسون ويركسن" (1908) بقوله أن: "إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة، فإن أداء الفرد يكون ضعيفا، وإذا كانت مرتفعة فإن الأداء يتدهور" (كفاني، 1990، ص 580). ويتضمن قلق الامتحان الاستجابات النفسية والفسيولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان، حيث يشعر التلميذ بالتوتر والخوف في مواقف التقييم. بالإضافة إلى ارتباط هذه المشاعر باستجابات فسيولوجية نابعة عن الجهاز العصبي اللاإرادي. (الخالق، 2008، ص 85)

لذا اهتمت الكثير من الدراسات النفسية بموضوع قلق الامتحان، على غرار ما تناوله "الكحالي" (2005) في دراسة إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، وكذا ما توصل إليه "علي مرعي" (2006) في دراسته التي كشفت عن العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان. وما أكده "السنباطي" (2009) في دراسته حول علاقة وقلق الامتحان بالدافعية للإنجاز، خاصة في الامتحانات الرسمية أو الانتقالية كامتحان شهادة التعليم المتوسط التي تتزامن مع مرحلة المراهقة وما يتخللها من تغيرات فسيولوجية ونفسية واجتماعية، من شأنها التأثير فيهم.

بناء على ما سبق، نلمس أهمية دراسة موضوع الكفاءة الذاتية وعلاقتها بقلق الامتحان، كونه يمثل خبرة الفرد في مواجهة ومعالجة مختلف المواقف، ومنها مواقف الامتحان وما يصاحبه من حالات انفعالية.

مما سبق ذكره نطرح **التساؤلات** التالية:

_ ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

_ ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

_ هل توجد علاقة ارتباطيه بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس؟

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس؟

2- فرضيات الدراسة:

للإجابة على الأسئلة السابقة صيغت الفرضيات على النحو التالي:

_ توجد علاقة ارتباطيه بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس.

3- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات المدروسة فيها، ومن الإشكالية التي سيتم معالجتها، لذا تجلت أهميتها في تطرقها للجوانب التالية:

_ تناولها للمحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية وهو التلميذ؛

_ استهدافها لفئة عمرية هامة، تتمثل في تلاميذ المرحلة المتوسط الذين يمرون بفترة المراهقة، وهي فترة حساسة، تتخللها تغيرات فسيولوجية، ونفسية، وانفعالية وعقلية، تنعكس على سلوكهم وتؤثر على مسارهم الدراسي؛

_ خصوصية السنة الرابعة متوسط، باعتبارها السنة النهائية لمرحلة التعليم المتوسط؛

_ تناولها لمتغير الكفاءة الذاتية، الذي يعد أحد موجهات السلوك؛

_ لفت انتباه القائمين على العملية التعليمية لمفهوم الكفاءة الذاتية، الذي يعتبر من أهم مفاهيم علم النفس الحديث، وبيان أهميته في تنمية مهارات التلاميذ، وتمتعهم بالصحة النفسية وزيادة أدائهم الأكاديمي، ومواجهة تحديات الحاضر والمستقبل؛

_تطرح هذه الدراسة ظاهرة قلق الامتحان لدى المتمدرسين، وخاصة المقبلين على شهادة التعليم المتوسط؛

_ كإثراء جانب مهم من مجالات بحوث الصحة النفسية والتربوية، وهو الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان، ومعرفة العلاقة بينهما لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

_ معرفة مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط؛

_ معرفة مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط؛

_ الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط؛

_ الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس.

_ الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس.

5- مفاهيم مصطلحات الدراسة:

5-1 الكفاءة الذاتية: اصطلاحا هي: مجموعة القدرات والمعارف المنظمة والمنسقة، بشكل يسمح للتلميذ بالتعرف على المشكلة وحلها، من خلال نشاط يظهر فيه أداء ومهارة المتعلم في بناء معرفته. (نايت وآخرون، 2004، ص 30)

أما **إجرائيا هي:** الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث، من خلال الإجابة على فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في البحث.

5-2 قلق الامتحان: اصطلاحا هو: الحالة التي يفقد فيها التلميذ اتزانه الانفعالي أثناء إجراء الامتحان، نتيجة الضغوطات المتوقعة من الأسئلة، أو التخوف من مصيره. (شخيمي، 1999، ص 39).

أما **إجرائيا هو:** حالة نفسية أو انفعالية فردية يمر بها التلميذ، وهي تنشأ عن تخوفه من الفشل في الامتحان، وتؤثر على العمليات العقلية كالانتباه والتذكر والتفكير. كما أنه: مجموع الدرجات المحصلة من خلال الإجابة على البدائل المقترحة في مقياس قلق الامتحان.

5-3 مرحلة التعليم المتوسط: تأتي هذه المرحلة ما بين المرحلة الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته، يلتحق بها التلميذ بعد تحصله على شهادة التعليم الابتدائي.

أما تلميذ الرابعة متوسط: يقصد به الفرد الذي يتراوح عمره بين (15-17) سنة، يزاول دراسته في التعليم المتوسط بعد اجتيازه لشهادة التعليم الابتدائي ونجاحه في السنوات الثلاثة السابقة.

6- الدراسات السابقة:

6-1 الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية: هناك العديد من الدراسات التي تناولت الموضوع نذكر منها ما يلي:

6-1-1 دراسة دبي (2017) بعنوان: الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة المسيلة؛ هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق مقياسي الكفاءة الذاتية والتكيف المدرسي على عينة بلغ عددها على (93) تلميذا وتلميذة. وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة رئيسة مفادها وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الكفاءة الذاتية والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

6-1-2 دراسة ظاهر (2016) بعنوان: الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي؛ سعت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث ثانوي بدمشق، تم تطبيق مقياسي الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي على عينة تكونت من (527) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث ثانوي مدراس مدينة دمشق الرسمية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية، وأدائهم على التحصيل الدراسي في الامتحانات النهائية للعام الدراسي (2013-2014).

6-1-3 دراسة العلي وعبد اللطيف (2016): بعنوان الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي؛ هدفت الكشف إلى التعرف على علاقة الكفاءة الذاتية بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (116) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة، تم استخدام مقياسي الكفاءة الذاتية، والقيم، ومقياس التحصيل الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والقيمة

العلمية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي الكفاءة الذاتية ومرتفعيها في التحصيل الدراسي، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في درجاتهم على اختبارات التحصيل الدراسي.

6-1-4 دراسة بوقفة (2013) تحت **عنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء؛** هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء، وتكونت العينة من (201) مراهق من تلاميذ المستوى الثانية والثالثة والرابعة متوسط، والسنة أولى ثانوي بكل من ولاية باتنة وجيجل، وطبق عليهم مقياسي الكفاءة الذاتية الأكاديمية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

6-1-5 دراسة شاهين (2012) بعنوان: فاعلية الذات مدخل لخفض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس دمشق؛ هدفت الدراسة إلى بحث اختلاف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، تم تطبيق مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية، ومقياس فاعلية الذات،اختبار الفرز العصبي السريع (QNST)، واختبار المصفوفات المتتابعة العادية، وقائمة المستوى الاجتماعي الاقتصادي على عينة مكونة من 10 تلاميذ، كما استخدمت الباحثة عدد من الأساليب الإحصائية تمثلت في معامل الارتباط بيرسون، واختبار (ت) للعينات المستقلة، وأيضا اختبار ويلكسون للعينات المرتبطة.

6-1-6 دراسة الرشيدي (2009) بعنوان: الفروق في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العادين في المرحلة المتوسطة بمدارس الكويت؛ بحثت الدراسة في الفروق في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، طبق الباحث مقياس الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية اختبار الذكاء

غير اللغوي، والمقياس الفرعي لصعوبات الانتباه لمقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم على عينة مكونة من 109 طالب في الصف السادس متوسط، ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين، لصالح الطلبة العاديين، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين الإناث والذكور. (بوقفة، 2012، ص 12)

6-1-7 دراسة "Diane" (2003) بعنوان: فاعلية الذات الأكاديمية وفقا لمتغير الجنس والعمر، والانجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم؛ هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وفقا لمتغير الجنس والعمر، والإنجاز الأكاديمي في كلية العلوم، وقد طبق الباحث المقاييس التالية: مقياس الفاعلية الذاتية، ودرجات الامتحان النصفي والنهائي كمقياس للإنجاز الأكاديمي على عينة مكونة من 216 طالب، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية وفقا لمتغيري الجنس والعمر.

6-1-8 دراسة "غارديو" (2001): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو التحصيل، وتكونت العينة من (44) طالبا وطالبة من الموهوبين، ولقد أسفرت نتائجها إلى عدم وجود فروق في التحصيل بين مجموعات التعلم التعاوني ذات الجنس المختلط، وبين المجموعات ذات الجنس الواحد، إلا أن الفروق في الكفاءة الذاتية بين الجنسين ظهرت في الاتجاهات نحو المواقف التعليمية التنافسية ولصالح الذكور. (سلامة، 2006، ص 34)

6-1-9 دراسة "باندورا ووود" (1989): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الإنجاز والقدرة على اتخاذ القرارات المعقدة، والكفاءة الذاتية المدركة بين الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من (73) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا، ولقد أشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية المرتفعة، قد حسنت من القدرة على اتخاذ القرارات المعقدة والإنجاز، في المقابل فإن الكفاءة الذاتية المنخفضة أدت إلى تدني القدرة على

اتخاذ القرارات المعقدة والإنجاز، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الذاتية بين الجنسين ولصالح الذكور. (سلامة، 2006، ص 32)

- **مناقشة الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية:**

أجمعت الدراسات السابقة على وجود علاقة بين كل من الكفاءة الذاتية والتحصيل المدرسي، والتكيف المدرسي؛ منها دراسة كل من "حنان ضاهر" (2016)، و"نصيرة دبي" (2017)، وهذا ما يؤكد أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في العملية التعليمية، فإن زيادة الشعور بالكفاءة الذاتية يؤدي بدوره إلى زيادة التحصيل الدراسي.

كما بينت دراسة "العلي وعبد اللطيف" (2016) وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح مرتفعي التحصيل، وذلك بغض النظر عن سبب انخفاض التحصيل، واتفقوا في نوع العينة (طلبة الثانوي)، غير أن دراسة "حنان ضاهر" كان حجم العينة أكبر مما يزيد من مصداقية نتائجها، كما أشارت كل من دراسة "باندورا" (1989)، و"غاردينو" (2001)، إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية بين الجنسين ولصالح الذكور، لكن اختلفوا في عدد العينة حيث كان عدد عينة دراسة "باندورا" أكبر.

أما دراسة "بوقفة إيمان" (2013)، و"الرشيدي" (2009) أجمعت على وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الانتباه والتعلم في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، أي أن التلميذ الذي لا يعاني من صعوبة في الانتباه أو التعلم يكون أكثر إدراكا لكفاءته الذاتية، وكذلك اتفقوا في نوع العينة (تلاميذ المرحلة المتوسطة).

2-6 الدراسات السابقة التي تناولت قلق الامتحان: فيما يلي نتطرق إلى بعض الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان كما يلي:

6-2-1 دراسة المزوغي (2011) بعنوان: الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع ابريل الليبية؛ هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي والطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي في مستوى قلق الامتحان معرفة الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان في الذكاء استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتلاؤمه مع أهداف البحث، وطبقت اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري مقياس SPM على عينة مكونة من (302) طالب وطالبة مرتبين ترتيبا تنازليا حسب درجاتهم، توصلت الدراسة إلى؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي التحصيل في مستوى قلق الامتحان. وأيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع في درجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة والطلبة منخفضي التحصيل ذوي قلق الامتحان المنخفض.

6-2-2 دراسة عبد الغفار (2010) بعنوان: قلق الامتحان وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية؛ هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية، وتلاميذ الصف الأول في كل من المرحلة الثانوية العامة والثانوية التجارية. تكونت العينة من (219) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية، وأسفرت النتائج على وجود علاقة دالة سالبة بين متغيرات التحصيل الدراسي والذكاء، وكل من الانفعالية، والقلق، وقلق الامتحان، إضافة إلى وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الثانوي التجاري في الانفعالية، وقلق الامتحان لصالح التلميذات.

6-2-3 دراسة الوحش (2009) بعنوان: قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ هدفت الدراسة إلى تبين اثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث علمي وأدبي، تم استخدام مقياس قلق الامتحان لعبد العزيز ميهوب الوحش بعد أن تم ضبطه على البيئة اليمنية، على عينة مكونة من (180) طالب وقد تم تقسيم العينة إلى (12) مجموعة، أخذت في الاعتبار متغير

الجنس والتخصص، وثلاث مستويات لقلق الامتحان مرتفع، ومتوسط، ومنخفض، توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع في التخصص العلمي والأدبي، وقلق الامتحان المنخفض علمي وأدبي في التحصيل الدراسي للطلاب ذوي قلق الامتحان المنخفض بمستوياته الثلاث.

6-2-4 دراسة سايحي (2004) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثانوي؛ الهدف من الدراسة تحديد مدى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثالثة ثانوي، مستخدمة البرنامج الإرشادي، اختبار الذكاء. ومقياس قلق الامتحان،على عينة مكونة من 28 تلميذة في حين تم الاعتماد على المنهج التجريبي، وقد أظهرت النتائج أثر البرنامج الإرشادي واستمرار أثره في خفض مستوى قلق الامتحان، وزيادة بسيطة في مستوى التحصيل الدراسي.

6-2-5 دراسة وردية (2003) بعنوان: علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي لتلميذ الثالثة ثانوي بجامعة الجزائر؛ هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة بين قلق الامتحان، وأداء التلميذ في هذا الامتحان، وكذلك محاولة معرفة الأسباب التي تجعل التلاميذ قلقين، من امتحان البكالوريا حتى إن كانوا محضرين له بشكل جيد، كما هدفت الدراسة إلى توضيح الفروقات بين الجنسين فيما يخص القلق والتحصيل الدراسي، استخدم مقياسي قلق الامتحان وقلق السمة على عينة مكونة من (200)، يتوزعون على عدة شعب، أما الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة فشملت مقياسي قلق الحالة، وقلق السمة، معتمدة على المنهج الوصفي. ومن النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث العلاقة الإيجابية بين قلق الامتحان والنتيجة المتحصل عليها في امتحان البكالوريا، حيث أن تحصيل التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع أحسن من تحصيل ذوي قلق الامتحان المنخفض، وفيما يخص الجنس فكانت الإناث أكثر قلقا من الذكور.

- **التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت قلق الامتحان:**

أجمعت الدراسات السابقة على وجود علاقة بين كل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ومعظمها كانت العينة تلاميذ الثالثة ثانوي واتفقت على وجود فروق فردية بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان لصالح الاناث بينما أظهرت الدراسات التي أعدت برامج إرشادية لتخفيف قلق الامتحان فعالية كبيرة وحققت نجاحا ملحوظا مثل دراسة "سايحي" (2004).

6-3 مناقشة الدراسات السابقة:

6-3-1 من حيث الأهداف: تشترك الدراسة الحالية في شق من تحقيق هدفها مع دراسة "هيام صابر صادق شاهين" (2012) ودراسة "ديان" (2003) ودراسة "غاردينو" (2001) ودراسة "محمد عبد القادر الغفار" (2010) ودراسة "عبد العزيز الوحش" (2009) ودراسة "ساعد وردية" (2003) ودراسة "سليمة سايحي" (2004) ودراسة "ابتسام سالم المزوغي" (2011) من حيث سعيها للكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية وبعض المتغيرات أو العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات لدى افراد العينة، والدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

6-3-2 من حيث العينة: اختلفت من حيث عددها وخصائصها وهذا راجع لهدف كل دراسة وطبيعة المجتمع فكانت أغلبها من تلاميذ التعليم الثانوي.

6-3-3 من حيث المنهج والأدوات: تشابهت معظم الدراسات في استخدامها للمنهج الوصفي الارتباطي وهو ما اتفق مع الدراسة الحالية، ومن حيث الأدوات تعددت المقاييس حسب هدف وطبيعة مجتمع الدراسة.

لقد ساعدت الدراسات السابقة في تحديد وبناء الإطار العام وتحديد المنهج المناسب والأدوات الإحصائية المناسبة، كما سيتم الاستفادة منها في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية فهي بمثابة خلفية نظرية لدراستنا.

7-الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

تمهيد: تعد الكفاءة الذاتية للتلميذ بمثابة حل لبعض المشكلات التربوية والنفسية، ولعل أبرزها وأهمها قلق الامتحان والذي يؤدي بهم إلى الشعور بعدم الراحة والإحباط والتوتر، خاصة في فترات المراجعة والتحضير للامتحانات المصيرية.

7-1 الكفاءة الذاتية:

تمهيد: يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية أحد موجبات سلوك الفرد من وجهة نظر النظرية المعرفية الاجتماعية، وهي من مفاهيم علم النفس الحديث، حيث حظي هذا المفهوم باهتمام الباحثين لما له من أهمية في تفسير سلوك الفرد وتوجيهه إلى حل مشكلاته.

1- تعريف الكفاءة الذاتية:

يشير هذا المفهوم إلى اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته، أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف أو المهام، أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة.

- وهي ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكانيات تمكنه من أن يمارس ضبطا قياسيا أو معياريا لقدراته، وأفكاره ومشاعره، وأفعاله، وهذا الضبط القياسي أو المعياري لهذه المحددات، يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقتها بالمحددات البيئية المادية والاجتماعية. (الزيات، 2001، ص 501).

- كما عرفها "الزيات" بأنها: "مجموعة متمايزة من المعتقدات أو المدركات المترابطة، أو المتداخلة، لنتائج مجموعة من الوظائف، المتعلقة بالضبط الذاتي لعمليات التفكير، والدافعية والحالات الانفعالية، والفسيولوجية". (دغيش، 2017، ص18).

- ويرى "باندورا" (1986) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي:"التوقعات التي يحملها الأفراد عن قدراتهم على أداء مهام محددة، ولذا تعد المتحكم الرئيسي الذي يرتبط بمعتقدات الفرد التي تحدد القدرة المتطلبة لعمل ما في وقت ما، ومن ثم فهي تجعل الأفراد يقبلون على عمل ما أو لا يقبلون، أو يحاولون أداء مهام معينة أو لا يؤدوها". (منتصر و سيد، 2011، ص 418)

_ عرفها "سايرس" و "آخرون" بأنها: "مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة". (Sayers, et al, 1987, p, 2)

من خلال التعريفات السابقة للكفاءة الذاتية الأكاديمية يتبين لنا، بأنها تتفق على أن الأفراد يثقون فيما لديهم من قدرات تمنكم من النجاح في حل مشكلاتهم ومواجهتها، وذلك اعتمادا على ما اكتسبوه من خبرات سابقة تساعدهم في التنبؤ بقدرتهم على النجاح في المواقف الجديدة.

وعليه فإن **الكفاءة الذاتية** هي؛ معتقدات التلاميذ حول قدراتهم وامتلاكهم للمهارات الضرورية لإنجاز المهام الأكاديمية بنجاح.

2- نظرية الكفاءة الذاتية:

إن ركيزة نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي عند "باندورا" هو فكرة الحتمية Reciprocaldetermin وطبقا لهذه الفكرة فإن التعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، سلوكية، وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، والعوامل البيئية تشمل الأدوار التي يقوم بها الآباء والمعلمون والأقران.

الشكل رقم (01): يمثل نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا.

المصدر:(محمود و الجمالي، 2010، ص 68).

كما يشير "باندورا" Bandura (1986) في كتابه أسس التفكير والأداء النظرية المعرفية بأن: "نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory التي وضع أسسها، والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية". (العتيبي، 2008، ص 24).

تعد نظرية "باندورا" للتعلم الاجتماعي (1977) من أكثر النظريات استعمالا في الدراسة، والبحث عن المحددات النفسية الاجتماعية للسلوك الاجتماعي.

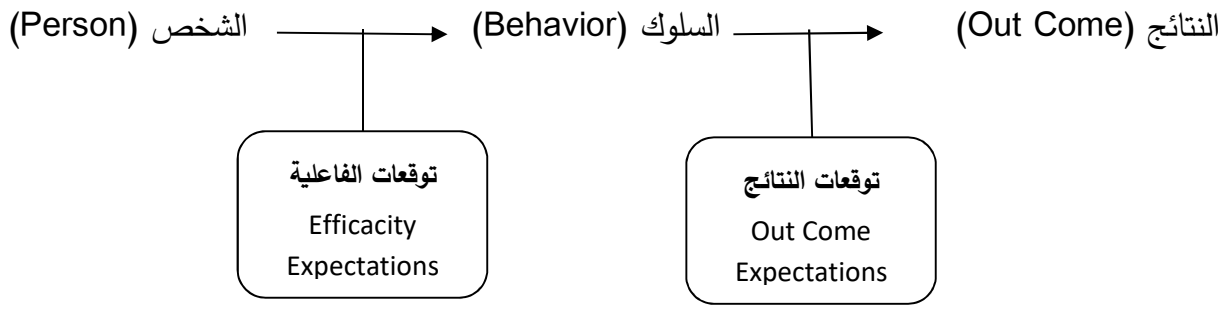
انطلق "باندورا" في تنظيره للكفاءة الذاتية من اعتقاده بأن التأثير المرتبط بالمثيرات، نابع من الدلالة التي تعطيها الكفاءة التنبؤية للفرد، وليس من كون هذه المثيرات مرتبطة على نحو آلي بالاستجابات، وقد نظر "باندورا" للكفاءة الذاتية على أنها أحكام الفرد على أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة، وتنعكس هذه التوقعات في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة، ومواجهة مصاعب إنجاز السلوك.

وتقوم نظرية الكفاءة الذاتية على الأحكام التي يصدرها الفرد، وعلى مدى قدرته على تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية وهذه التعليمات والأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية.

ويرى "باندورا" أن سلوك الفرد يحدث وفقا لتوقعاته الخاصة بكل من:

- توقعات النتائج (Out Come Expectations).
- توقعات الفعالية (Efficocy Expectations).

ويبدو ذلك من خلال الشكل رقم (02).



الشكل رقم (02): العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج.

المصدر: (المشيخي، 2009، ص 75)

ويعني ذلك أن توقعات الكفاءة الذاتية تسبق توقعات الفرد عن ناتج أو مخرجات السلوك، ويقرر "باندورا" (1986) أن كلا من الكفاءة الذاتية والتوقعات عن المخرجات آليتان تتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي (Selfenaluation)، وهما يحددان معا إنجاز السلوك على نحو ما.

ويضيف "باندورا" (1982) أن كفاءة الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة، فعندما تكون الكفاءة مرتفعة والبيئة ملائمة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الكفاءة المنخفضة بيئية غير ملائمة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص ذوو الكفاءة المرتفعة مواقف بيئية غير ملائمة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة، وقد يستخدموا الاحتياج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغير، ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يستخدمون مسلكا جديدا، وحين ترتبط كفاءة الذات المنخفضة مع بيئة غير ملائمة فثمة تنبؤ بعدم المبالاة والخضوع واليأس.(رزقي، 2011، ص 41)

ويشير "جابر" (1990) إلى أن "باندورا" قد توصل في نظريته عن كفاءة الذات (1977)، بتحقيق توازن بين مكونين أساسين لبناء النظرية وهما:

التأمل الإبداعي والملاحظة الدقيقة، وبذلك فهو يختلف عن كل من "فرويد" و"يونج" و"أدلة"، حيث نجدهم قد وضعوا نظرياتهم بناء على ملاحظاتهم وخبراتهم الإكلينيكية، كما أنه يختلف عن كل من "دولاردوميلد" و "سكينر"، لأن نظرياتهم أقيمت على دراسات وتجارب أجريت على الحيوان بينما نظرية كفاءة الذات تقوم على بيانات مستمدة من دراسة الإنسان. (جابر، 1990، ص 441)

ويذكر "باجارس" Pajares، (1996) أن "باندورا" حدد عدة حالات يمكن من خلالها تعميم أحكام الكفاءة الذاتية عبر النشاطات المختلفة وهي:

_ من الممكن توقع أحكام الشخص حول قدرته على إبانة المهارات الأساسية، عندما تتطلب المهمات المتنوعة نفس المهارات الفرعية، يعني أنه يقدر على أداء مهام؛

_ إذا كانت المهارات المطلوبة لإكمال نشاطات مختلفة، مهارات متلازمة، فالشخص يستطيع أداء أحد هذه الأنشطة، ويستطيع أداء باقي الأنشطة؛

_ إذا حقق الفرد شيئا صعبا فينتج عنه تحول الخبرات، والانجاز القوي، يقوي الاعتقادات الفرد في كفاءته الذاتية عبر مساحات متنوعة وغير مترابطة من النشاطات، فعلى سبيل المثال: طلبة الماجستير عندما ينجزون بحوثهم، فإن ذلك يمكن أن يعدل من ثقتهم في التعامل بنجاح مع نشاطات غير مرتبطة بمجال عملهم؛

_ يمتلك الأشخاص القدرة على عمل الرموز، والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من كفاءة التجارب قبل القيام بها وتطوير مجموعة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج؛

_ إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة عمل الرموز؛

_ يمتلك الأشخاص القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية والتي تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير؛

_ يمتلك الأشخاص القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على التحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك؛

_ يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وهذا التعلم يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة؛

_ إن كل من المقدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، التأمل الذاتي، التنظيم الذاتي، التعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الآليات والأبنية النفسية – العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية، لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة. يرى "باندورا" أن الفترات المختلفة للحياة تقدم أنماطا للكفاءة المطلوبة من أجل الأداء الناجح.

يعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية.

3- مصادر الكفاءة الذاتية:

تأتي الاعتقادات بفاعلية الذات من أربعة مصادر من المعلومات وهي:

3-1 الانجازات الأدائية (Performance Accomplishment): وتعني خبرات وتجارب الفرد الشخصية الناجحة أو الفاشلة، على أن انجازات الأداء كما يرى "باندورا" المصدر الأكثر تأثيرا والأكثر إمكانية للاعتماد عليه ، لأنها تستند إلى خبرات الإتقان الشخصية. (الزبيدي، 2011، ص 582)

ويضيف "الزيات" (2001) أنه يتوقف المدى المحدد لاستقرار وعي الفرد بكفاءته الذاتية، من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات على المحددات التالية: (ميدون، 2014/2013، ص 16)

_ فكرته المسبقة عن أمكانية قدراته ومعلوماته؛

_ إدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف؛

_ الجهد الذاتي النشط الموجه للأهداف؛

_ حجم أو كم المساعدات الخارجية التي يتلقاها والظروف التي يتم خلالها الأداء؛

_ الخبرات المباشرة السابقة للنجاح والفشل والجهد الذاتي النشط الموجه للأهداف؛

_ أسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة؛

_ الأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزه.

3-2 الخبرات البديلة (Experience Vicarious): التي يستمدها الأشخاص من النماذج الاجتماعية، فرؤية الآخرين الذين يشبهونها وهم ينجحون أو يفشلون يرفع أو يخفض الحكم الذاتي للكفاءة. (شاهين، 2012، ص 155)

ويكون تأثير النموذج منخفضا عندما تتباين صفات النموذج. (حنا، 2007، ص 28)

3-3 الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion):أي الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد أو المعلومات التي تأتي لفظيا عن طريق الآخرين، وهو ما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو العمل. (الإمام، 2006، ص 475)

ويتم عادة إقناع الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدراتهم على أداء مهمة ما، شريطة أن لا تكون هذه المهمة من المهمات التي يستحيل إنجازها، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ صورة الإيحاء مع الذات. (شاهين، 2012، ص 156)

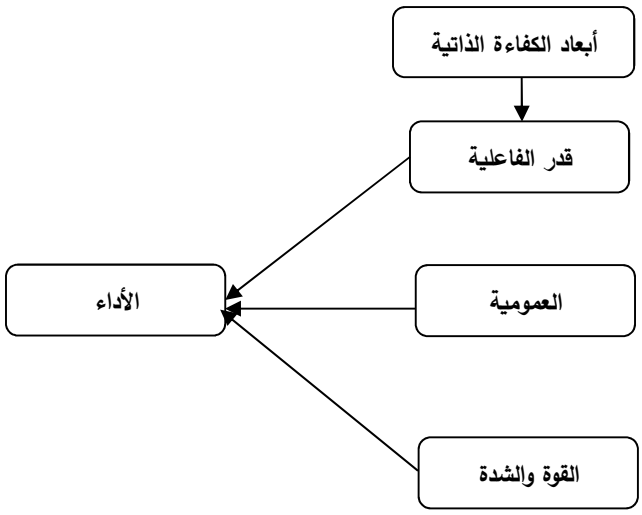
3-4 الحالات الانفعالية والفسيولوجية (Physiological and Effective States): يمكن القول أن الانفعال الشديد يؤثر سلبا على الفاعلية الذاتية، بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء، وبالتالي رفع الفاعلية الذاتية. (أبو غزال و علاونة، 2010، ص 291)

أما بالنسبة للحالة الفسيولوجية فالأفراد الذين لا تبدو عليهم الاستثارة الفسيولوجية، عند تعاملهم مع مواقف معينة يتمتعون بإحساس متزايد بالكفاءة في مواجهة ذلك التحدي، وبالتالي هم أكثر احتمالا من غيرهم للنجاح في مختلف مساعيهم. (رحاحلية، 2010/2009، ص 52)

وبصفة عامة إذا حاولنا معرفة مصادر توقعات الكفاءة الذاتية، فنجد أنها تتكون من الخبرات المباشرة (مثل نجاح الفرد في التغلب على مشكلة أو موقف وإدراكه للعلاقة بين الجهود التي بدلها والنتائج التي حصل عليها) وغير مباشرة (مثل التعلم بالملاحظة) والخبرات الرمزية (كالإقناع من للشخص بقدرته على القيام بسلوك معين) والخبرات الانفعالية. (المساعيد، 2011، ص 682)

4- أبعاد الكفاءة الذاتية:

يحدد "باندورا" ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته تختلف تبعا لهذه الأبعاد. ويبين الشكل رقم (03) أبعاد الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد.



الشكل رقم (03): يبين أبعاد الكفاءة الذاتية.

المصدر: (رزقي، 2012، ص 33-34)

4-1 قدر الفاعلية: ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف.

4-2 العمومية: ويشير هذا البعد إلى انتقال فاعلية الذات من موقف إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة. (حسن، 2005، ص 38)

وفي هذا الصدد يذكر "باندورا" أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل مجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانيات أو القدرات السلوكية والمعرفية، والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه. (العتيبي، 2008، ص 24)

4-3 القوة أو الشدة: فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفا)، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف "فاعلية الذات لديه مرتفعة"، والأخر أقل قدرة "فاعلية الذات لديه منخفضة".

وتتحدد قوة فاعلية الذات لدى الأفراد في ضوء خبراته السابقة، ومدى ملاءمتها للموقف، ويشير أيضا للإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس. (حسن، 2005، ص 39)

5- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في فاعلية الذات إلى ثلاثة مجموعات هي:

5-1 المجموعة الأولى؛ التأثيرات الشخصية: لقد أشار "زيمرمان" (Zimmerman; 1989) إلى أن إدراك فاعلية الذات، لدى الطلاب في هذه المجموعة، تعتمد على أربع مؤثرات شخصية:

_ المعرفة المكتسبة: وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم؛

_ عمليات ما وراء المعرفة: وهي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين؛

_ الأهداف: إذ أن الطلاب الذين يركزون على أهداف بعيدة أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا؛

_ المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحاته وأهدافه الشخصية.

5-2 المجموعة الثانية؛ التأثيرات السلوكية: وتشمل ثلاثة مراحل:

_ ملاحظة الذات: إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

ـ الحكم على الذات: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها، وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ـ رد فعل الذات: الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:

- **ردود الأفعال السلوكية:** وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية؛
- **ردود الأفعال الذاتية الشخصية:** وفيها يتم البحث عما يرفع من إستراتيجيتهم أثناء عملية التعلم؛
- **ردود الأفعال الذاتية البيئية:**وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

5-3 المجموعة الثالثة التأثيرات البيئية: لقد أكد "باندورا" (1977) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية. (سالم، بدون سنة نشر، ص 134)

6. خصائص الكفاءة الذاتية:

هناك خصائص عامة للكفاءة الذاتية منها: (المشيخي، 2009، ص 86)

ـ ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما؛

ـ وجود قدر كاف من الاستطاعة سواء كانت عقلية أو نفسية، أو جسمية، بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف المختلفة؛

ـ إن الكفاءة الذاتية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات الشخصية؛

ـ إن الكفاءة الذاتية ترتبط بالتوقع والتنبؤ؛

ـ إن الكفاءة الذاتية ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل الجهد وتحقيق نتائج مرغوبة فيها؛

ـ هي مجموعة القرارات والمعتقدات، والمعلومات عن مستويات الفرد، وإمكاناته ومشاعره؛ (قريشي، 2011، ص 111)

ـ توقعات الشخص لأداء العمل في الحاضر والمستقبل؛

ـ تتحدد بعدة عوامل مثل صعوبة الموقف، وكمية الجهد، ومدى مواظبة الفرد.

6-1 الخصائص العامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية: يذكر "باندورا" (1977) أن هناك خصائص عامة يتصف بها ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة، والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

ـ يتميزون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية بجهد مرتفع؛

ـ يملكون مهارات اجتماعية فائقة، وقدرة عالية على التواصل مع الآخرين وطاقة عالية؛

_ يتصدون للعوائق التي تواجههم بمثابرة مرتفعة؛

_ عندهم مستوى طموح عال، فهم يسطرون أهدافا صعبة، ولا يفشلون في تحقيقها؛

_ ينسبون الفشل للجهد الغير الكافي يتحملون المسؤولية؛

_ يخططون للمستقبل بالقدرة الفائقة يتفاءلون في الأمور كلها.

2-6 الخصائص العامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية: يذكر"باندورا" (1977) أن هناك سمات يتميز بها ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة (الذين لا يثقون في قدراتهم)، وتتمثل فيما يلي: (قريشي، 2011، ص 112)

_ يتعاملون مع المهام الصعبة بخجل؛

_ يملكون طموحات منخفضة وينشغلون بالنتائج الفاشلة والتافهة؛

_ يصعب عليهم النهوض من النكبات والصعوبات التي تواجههم ولا يتحملون الضغوطات؛

_ يعتريهم الضغط، والاكتئاب بكل سهولة؛

_ يفرغون جهدهم في نقائصهم، ويضخمون المهام المطلوبة.

7- محددات الكفاءة الذاتية:

يعتقد "باندورا" أن للكفاءة الذاتية الأكاديمية عوامل تعد محددات، لها تأثيرات فعالة على دافعية السلوك لدى الفرد. تتمثل فيما يلي:

1-7 اختيار الأنشطة (Choice): يختار الإنسان النشاط الذي يؤديه بنجاح، لأن النجاح يدفعه إلى كفاءة ذاتية أعلى، ويتجنب النشاط الذي يقود إلى الفشل أو أي احتمال إلى الفشل ويختار الطلبة الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها.

2-7 المثابرة والجهد (Effore & Persistence): إن الفرد مهما واجه من صعوبات ولديه كفاءة ذاتية لأن يبذل مثابرة عالية لإزاحة المعيقات والصعوبات، للوصول إلى تحقيق درجة عالية في موضوع دراسي ما، تنتج جهدا مثابرا يؤدي إلى تخطى تلك الصعوبات والمشاكل، والقيام بالعمل بحماس والنجاح فيه.

3-7 الإنجاز والتعلم (Learning & Achievement): أن الفرد الذي يطور كفاءة ذاتية عالية ويدركها، فإن ذلك يساعد على تحقيق درجات تعلم أعلى، وكذلك درجة عالية من الإنجاز. (كرماش، 2016، ص 531)

4-7 التفكير واتخاذ القرار (Thinking & Decision Maring): أن الأفراد الذين لديهم إيمان بفاعليتهم في حل المشاكل، يكون لديهم القدرة على التفكير واتخاذ المهمات المعقدة، وعلى عكس الأفراد الذين لديهم شك وعدم ثقة بكفاءتهم الذاتية.

5-7 ردود الفعل العاطفية (Reactions Emotional): أن الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية المرتفعة، يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويتجاوبون بأداء حماسي ومتفائل، وبالمقابل فإن الأفراد الذين يعانون من الشعور بعدم الكفاءة الذاتية يشعرون بالقلق والإحباط. والكفاءة الذاتية الأكاديمية تقاس عن طريق تقديم فقرات لفظية في قائمة أو مقياس يستجيب لها المفحوص عن طريق التقرير الذاتي. (كرماش، 2016، ص 531)

ومن خلال ما سبق ذكره تعد محددات الكفاءة الذاتية الأكاديمية عوامل لها تأثيرات فعالة على دافعية السلوك لدى الفرد.

خلاصة:

يمكن القول أن الكفاءة الذاتية متعلقة بمعتقدات الأفراد، حول قدراتهم وثقتهم بها على القيام بسلوكات معينة، فعندما يثق الفرد في كفاءته الذاتية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازا وتقديرا لذاته وثقة بنفسه، فعندما تتوفر قناعة لدى الفرد أو التلميذ أنه سينجح في تنفيذ السلوك المناسب لتحقيق النتائج المرغوب فيها، ويقتنع بأن نتائج ذلك السلوك سيرجع عليه بفائدة كبيرة، فسوف تكون كفاءته الذاتية مرتفعة، وتؤدي به إلى تحقيق النجاح والتفوق.

7-2 قلق الامتحان

تمهيد:

يعتبر قلق الامتحان من إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ، والتي تظهر كلما أعلن المدرس عن اختبار أو امتحان؛ أي أن الأشخاص الذين يكون قلقهم لمواقف الامتحانات عاليا يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة، وهم يميلون للتوتر والكدر والتحفز والاهتياج الانفعالي، في المواقف السابقة للامتحانات أو في مواقف الامتحانات ذاتها، وهم أيضا يعايشون انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت انتباههم، وتتداخل مع التركيز المطلوب للامتحان.

1- تعريف قلق الامتحان:

عرف قلق الامتحان من قبل العديد من الباحثين، وسوف نذكر البعض منها كما يلي:

_ عرف "محمد حامد زهران" قلق الامتحان بأنه: "نوع من القلق المرتبط بموقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور وبالتوتر والخوف من الامتحان". (زهران، 2000، ص 96)

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

_ كما عرفه "دوسيك" Dusek (1980) بأنه: "شعور غير سار أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فيسيولوجية وسلوكية معينة، وتلك الحالة الانفعالية يجربها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى". (مرزوق، 1991، ص 95)

_ ويعرفه أيضا "ساراسون" Sarason (1980) بأنه: "تلك الاستجابات الفينومنولوجية والفيسيولوجية والسلوكية، التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل". (كفافي و آخرون، 1990، ص 583)

_ وتعرف "الجلالي" (1989) قلق الامتحان بأنه: "حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح، نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فيسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر

عليه، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان أو تذكره لها، أو استثارة خبراته للمواقف الاختيارية". (دوكم، 1996، ص 10)

يتضح من التعاريف السابقة أن قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام، يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان، ويتصف بأنه:

_ حالة انفعالية تجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم؛

_ إدراك للمواقف التقويمية بأنها مهددة للفرد.

ويكون مصحوبا بـ :

_ انعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب الخوف والهم؛

_ ردود أفعال جسمية وفسيولوجية؛

_ اضطراب في الجوانب المعرفية.

مما سبق نعرف **قلق الامتحان** كما يلي: "حالة غير سارة تصيب أفراد عينة البحث بسبب إدراكهم للموقف الاختباري على أنه مصدر للتهديد، وتكون مصحوبة باضطرابات في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية".

2- النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذا الموضوع من عدة جوانب لدراسة تأثيره على مستوى أداء الفرد. وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

2-1 نظرية التداخل: نتيجة لبحوث "ماندلر"و"ساراسون" Mandler & Sarason (1952)، و"ساراسون"و"آخرون" Sarason & Al (1972)، و"واين" Wain (1971)، قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة نحو الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للانجاز الطيب في الموقف الاختباري. (الهواري و الشناوي، 1987، ص 175)

إن الآثار السيئة لقلق الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه، إذ يرى "واين" Wain أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان، يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر. (الطواب، 1992، ص 154)

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

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه، أي أن القلق أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على استرجاع المعلومات المعروفة له واستخدامها بطريقة جيدة. والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها "لازروس" و"ديلونجس" Lazarus & Delongs (1983) تتمثل في أنه؛ ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي، يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان. (بدوي، 2001، ص 161). وقد قامت دراسات كثيرة من مثلها: دراسات "موريس" و"ليبرت" Morris & Libert (1970) وأيدت النتائج التي توصلت إليها هذه النظرية. (الهواري و الشناوي، 1987، ص 175)

2-2 نظرية تجهيز المعلومات: وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان حسب "بنجامين" وزملائه Benjamin & Al (1981) إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات "التشفير"، أو تنظيم المعلومات أو استدعائها في موقف الامتحان. (الطواب، 1992، ص 155)

وقد حاول كل من "بنجامين" و"مكشين" و"لين" Benjamin.Mckeachine & Lin (1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة. وقد أشارت هذه الدراسة أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم هذه المواد حتى في المواقف غير التعليمية، كما بينت النتائج أن التنظيم السيئ يرتبط بالانجاز الأكاديمي الضعيف، ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الانجاز الأكاديمي السيئ عند التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان، يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبق دراستها. (الطواب، 1992، ص 157)

2-3 نظرية القلق الدافع: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان، وتعمل على أساس حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى الأداء المرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان. ويدعم هذا النموذج وجهة نظر "تايلور" و"سبنس" Taylor & Spence التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدفع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط. (الصفطي، 1995، ص 75)

وأكد "تايلو" و"سبنس" Taylor & Spence في نظريتهما – القلق والدافع – أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة. (مرسي، 1982، ص 159) وهذا يعني أن هناك ربط بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط و القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري، يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح. (إسماعيل، 1994، ص 52) وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء، وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية "هيل" Hil لخفض الدافع. وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق. وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية "هب" Hip في علاقة الدافع بالأداء والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط. (مرسي، 1982، ص 160)

2-4 نظرية القلق المعوق: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة عن أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة. (مرسي، 1982، ص 159). والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث أن الانشغال قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر "تشايلد" Child، التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، وقد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل. (الصفطي، 1995، ص 75)

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن أمثلتها: دراسة " برود هيرست" Braud & Hurst ودراسة "مونتاكو" Montaquo، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء. (مرسي، 1982، ص 160) حيث أجرى "جانيس" دراسة على عينة من الطلبة توصل إلى أن الطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع يعانون من انخفاض التحصيل الأكاديمي. (Janice, 1996, p, 156) وهذا ما

توصل إليه أيضا(1988)Hembrre ان قلق الامتحان يؤثر على الأداء الاكاديمي)(Hembrre,1988,p75)

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها، فكل واحدة تركز على جانب معين، وتهمل الجوانب الأخرى فنظرية التداخل تركز على القلق في علاقته بالانتباه، أما الثانية فتركز على القلق في علاقته بتجهيز المعلومات، وأما الثالثة ففسرت القلق كدافع للأداء والانجاز، والرابعة رأت أن القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة.

إلا أن الحقيقة تكمن في أن مجموع هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعا عندما يكون معتدلا ومتوسطا، ويكون معوقا إذا كان مرتفعا. وحيث يحدث تداخل بين التقييم السلبي للذات وموقف الامتحان وبين أداء المهمة، فيتشتت الانتباه وينعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة، بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة، والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان.

3- مكونات قلق الامتحان:

لقد أجريت دراسات عديدة مثل: دراسة "موريس" و"ولبرت" Morris & liebert (1967) ودراسة "سبيلبرجر" Spielberge (1966) ودراسة "ساراسون" و"سبيلبرجر" Sarason & Speilperger (1975)، ودراسة "سبيلبرجر" و"آخرون" Spielberger &al (1980)، لتوضيح المكونات التي يتكون منها قلق الامتحان، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات باستخدامها للتحليل العاملي على أن قلق الامتحان يتكون أساسا من عاملين هما: (Sayers,M, 1982, pp 103-114)

3-1 مكون الانشغالية: يعرفه "سبيلبرجر" Spielberger (1980) بأنه: "اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب)". (الطيب، 1988، ص 12) ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري، والتفكير الموضوعي، والانتباه والتركيز والتذكر، وحل المشكلة. فيستغرقه الانشغال بالذات، والشك في مقدرته على الأداء الجيد، والشعور بالعجز وعدم الكفاءة، والتفكير في عواقب الفشل؛ مثل: فقدان المكانة والتقدير. (القريطي، 1998، ص 121) وهذا يمثل سمة القلق.

3-2 مكون الانفعالية: يعرفه "سبيلبرجر" Spielberger (1980) بأنه: "ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي، نتيجة لضغط تقويمي". (الهواري و الشناوي، 1987، ص 179). فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والانفعالية المصاحبة، والناتجة عن الإثارة التلقائية، والتي هي عبارة عن

الإحساس بالتوتر والضيق، الذي يشعر به الفرد في مواقف التقويم. (الطواب، 1992، ص 153). وهذا يمثل حالة القلق كما أوضحها سبيلبرجر Spielberger، إذ يعتبر قلق الامتحان حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية، والتي تنتج من الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها. (شعيب، 1987، ص 299)

اقترح "شفارزار" و"آخرون" Schwarzer نموذج مشتق من التقييم المعرفي للانفعال والضغط، الذي حدده "لازروس" Lazarus مع إدماج مفهوم العجز المكتسب، الذي حدده "سليغمان" Seligman، يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والموصلة للقلق وهي: (خطار، 2001، ص 57)

ـ **مرحلة التحدي:** يتغلب الفشل على التلميذ، غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية؛

ـ **المرحلة الأولى للتهديد:** تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا، فيشعر بالتوتر والقلق، ولكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه؛

ـ **المرحلة الثانية للتهديد:** ازدياد 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 الاضطرابات الانفعالية والفسيولوجية؛

ـ **مرحلة فقدان التحكم:** يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر.

4- تصنيف قلق الامتحان:

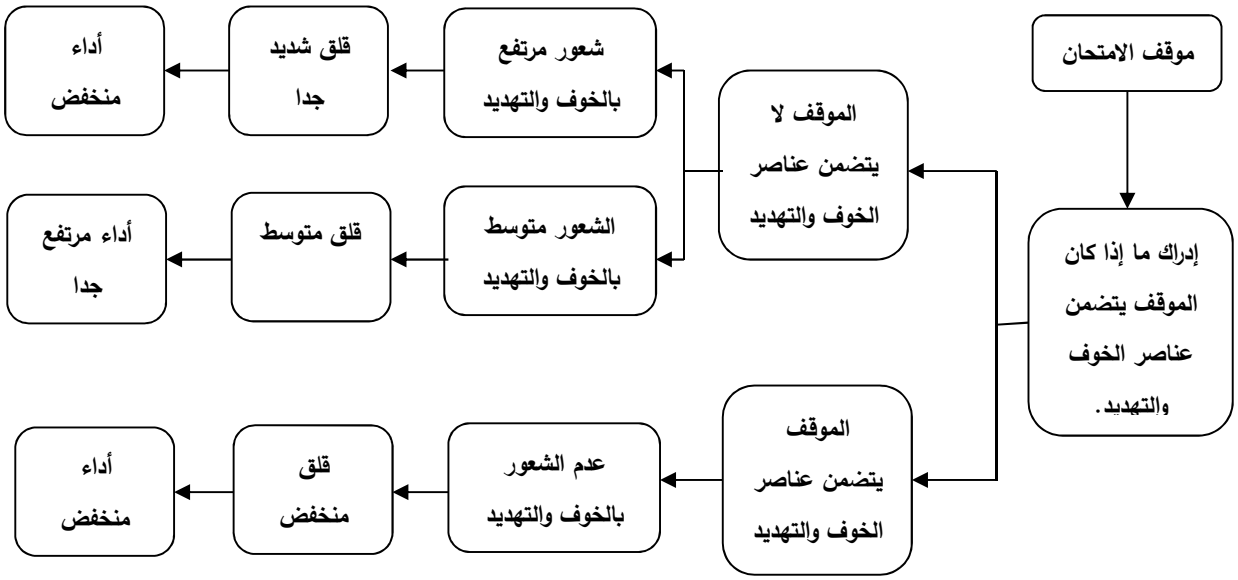
كان للمحاولة الرائدة التي قام بها " ألبرت" و"هاربر" Albert & Harbber 1960، أثرها في التمييز بين نوعين من القلق الاختباري: القلق المساعد (الميسر)، والقلق المعوق (المعسر)، ونجح الباحثان في تصميم أداة لقياس كل منهما. (إسماعيل، 1994، ص 50)

وعليه يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان إلى قسمين:

4-1 قلق الامتحان الميسر: هو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعا يدفع التلميذ للدراسة والمذاكرة والاستذكار والتحصيل المرتفع. (كفاني و آخرون، 1990، ص 581)

4-2 قلق الامتحان المعسر: هو قلق الامتحان المرتفع، ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان. (زهران، 2000، ص 98)

ويمكن أن نوضح العلاقة بين القلق والأداء من خلال الشكل أدناه:



الشكل رقم (04): العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان.

5- عوامل قلق الامتحان:

من العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان ما يلي:

5-1 المستوى الاقتصادي والاجتماعي: يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية للأفراد، توصل إليه "سريفاستافا" و"آخرون"Srivastava (1980)، في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي، كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ووجدوا أن هذا الأخير يرتبط إيجابيا بالتحصيل الدراسي للفرد، في حين ارتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان، إلا أن النتائج لم تظهر فروقات ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض. (شعيب، 1987، ص 278) وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها و"يلينج" و"آخرون" Willing & Al (1984)، حيث وجدوا أن الأفراد ذوو قلق الامتحان المنخفض، هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع، ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع. (زهران، 2000، ص 144)

وكذلك يتضح من دراسة قام بها "علي شعيب" 1987عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات ومن أمثلتها؛ المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ووجد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والمستوى

الاقتصادي والاجتماعي، أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض، يحصلون على درجات عالية في قلق الامتحان. (شعيب، 1987، ص 296)

5-2 المستوى الدراسي: لقد أكدت الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية، نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى، وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسئولياته، حيث تشير دراسة "هيل" Hill 1972 أنه: "يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني ابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى". (مغاوي، 1991، ص 94)

5-3 التخصص الدراسي: تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات على وجود فروق بين بعض التخصصات. (شعيب، 1987، ص 310)

5-4 الذكاء: كما هدفت دراسة "مازي" 1969 إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل وشملت عينتها 96 طالبا تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء إلى أربع مجموعات، وتم استخدام مقياس الكلية الأمريكية لقياس الذكاء، وقياس القلق بواسطة اختبار قلق الامتحان، وقد أظهرت النتائج أن أداء الطلاب مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء، والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء. (دوكم، 1996، ص 15)

5-5 الجنس: كذلك توصلت دراسة "كوش" Couch 1983 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في درجة قلق الامتحان، فلقد أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في قلق الامتحان المساعد، في حين أن الإناث أظهرن تفوقا على الذكور في قلق الامتحان المعوق، واستنتجت الدراسة أن كلا من نوع القلق وجنس الطالب يرتبطان مع بعضهما البعض. (شعيب، 1987، ص 301)

ويتضح مما سبق أن الإناث هن الأعلى في مستوى قلق الامتحان عن مستوى الذكور.

5-6 الفشل الدراسي: لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي، وهذا ما أكده كـ"الاقلان" و"مانستيد" Callaglanet & Manstead (1983) بقولهم أن: "قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل". (حداد، 2001، ص 119)

وما يؤكد ذلك دراسة "ويتمايز" Wittmaier (1972) التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض. (Wittmaier. 1972. p 352) وكذلك أوضحت دراسة "ميتشل"و"أنج" Mitchell & Eng (1972) أن خفض قلق الامتحانات ليس ضمانا لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار. (الهواري و الشناوي، 1987، ص 175)

6- سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع:

وقد حاول "ديبيريو" Depreeuw (1984) أن يحدد البروفيل المميز للتلاميذ المرتفعين في قلق الامتحان، وتوصل إلى أنهم يتصفون بـ: (شعيب، 1987، ص 302)

_ ارتفاع قلق السمة (القلق العام)؛

_ عدم الاستقرار العاطفي؛

_ شديدي الحساسية؛

_ كانوا أكثر انطوائية؛

_ درجاتهم عل كل مقاييس القلق عالية ماعدا مقاييس القلق الميسر؛

_ الإفراط في جانب الاضطرابية (الانشغالية)؛

_ ضعف الثقة بالنفس والتردد.

7- قياس قلق الامتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت "جانيت تيلور" Janet Taylir (1951) مقياس القلق الصريح Manifest ansciety scale. (آغا، 1988، ص 10) وتركز الاهتمام في هذه الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن "نايزوندز" Neighs Wonder (1971)، أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام، ظهر أيضا الاهتمام النسبي بأنواع أخرى مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير. (شعيب، 1987، ص 297)

إذ تشير"ليلى عبد الحميد" إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان، يعود إلى أهمية هذا العامل الموقفي الذي يتدخل في تحديد درجة الفرد، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم. (الصافي، 2002، ص 74) وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

_ تقرير ذاتي عن قلق الامتحان Test Anxiety Self Report؛ (زهران، 2001، ص 106)

_ استبيان "ماندلر"و"ساراسون"لقلق الامتحان 1952 the questonnaireMandler – sarason test Anxiety؛ (حداد، 2001، ص 106)

_ مقياس لقلق الامتحان للأطفال وضعه "ساراسون" وآخرون The Test 1960 Sarason & Al Anxiety Scole for Children (TASC)؛ (الكامل، 1984، ص 07)

_ مقياس قلق الامتحان من إعداد "علي شعيب" ويتكون من خمسة عوامل هي:الخوف والرهبة من الامتحان، الضغط النفسي للامتحان، والخوف من الامتحانات الشفوية، والصراع النفسي المصاحب للامتحان، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان؛ (شعيب، 1987، ص 305)

_ قائمة قلق الامتحان Test Anxiety Inventory (TAI) ويعرف أحيانا باسم "مقياس الاتجاه نحو الامتحان" وضعه "سبيلبرجر" و"آخرون" Spielberger & Al، وقد أعده باللغة العربية "أحمد عبد الخالق"، وأعده أيضا "نبيل الزهار"، وأعده كذلك "ماهر الهواري" و"محمد الشناوي"، وأعدته كذلك "ليلى عبد الحميد" ويقيس الانزعاج والانفعالية. استخدم في عدة دراسات منها: دراسة "عبد الله الصافي"(2002)، ودراسة "سيد محمود الطواب" (1992).

_ اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية من إعداد "حسنين الكامل"ويتكون من أربعة أبعاد هي:الأعراض الجسمية للقلق، وقلق الامتحان، وعدم الميل الدراسي، والقبول الاجتماعي؛ (الكامل، 1984، ص 07)

_ مقياس قلق الامتحان The Test Anxiety Scale (TAI) وضعه "ساراسون" sarason وأعده باللغة العربية "أحمد عودة" و"محمود عكاشة" و"محمود عوض الله" و"حسن علام"، وكذلك أعده "رشاد دمنهوري" و"مدحت عبد الحميد"؛ (عودة، 1988، ص 72)

_ مقياس"سوين" لسلوك قلق الامتحان TheSuinn Test AnxietyBehaviour؛

_ مقياس " فريدبين" لقلق الامتحان The FriedbenTest Anxiety Scale وضعه "إيزاك فريدمان" و"جاكوب بينداس" Friedman & Bendas ومن مقاييسه الفرعية: الازدراء الاجتماعي والإعاقة المعرفية والتوتر؛

_ مقياس الانزعاج – الانفعالية (حالة قلق الامتحان) The Worry – Emotionality State Measur of Test Anxiety؛

_ مقياس قلق الامتحان وضعه "رشاد دمنهوري" و"مدحت عبد اللطيف" 1990؛

_ مقياس قلق الامتحان وضعه "إبراهيم يعقوب" 1994؛

_ مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية وضعه "صالح مرسي" 1997؛

_ مقياس قلق الامتحان وضعه "محمد حامد زهران" 1999؛ (زهران، 2000، ص 102)

_مقياس قلق الامتحان أعده "العدل" (2001).

والملاحظ على المقاييس والاختبارات التي أعدت لقياس قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة، وقد شملت أبعاد عديدة، مما يؤكد أهمية هذا المتغير وخطورة تأثيره الكبير على الإنجاز الدراسي وأداء الفرد في الامتحان في مختلف المراحل التعليمية والعملية.

خلاصة:

قلق الامتحان ظاهرة نفسية تؤثر على الأداء التحصيلي للتلاميذ وهو من بين المشكلات التي تحتل الصدارة في قائمة المشكلات الدراسية، وهو وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد وبين عوامل الموقف الاختباري، له جانبين أحدهما إيجابي ومحفز يدفع الفرد لتحقيق أداء أفضل، وجانب سلبي يعيق الفرد على بلوغ أهداف.

الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1-الدراسة الاستطلاعية

1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2 حدود الدراسة الاستطلاعية

1-3 مجتمع وعينة الدراسة

1-4 وصف أداة الدراسة

1-5 نتائج الدراسة الاستطلاعية

2-الدراسة الأساسية

1.2 منهج الدراسة

2.2 حدود الدراسة

3.2 عينة الدراسة الأساسية

3-أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة.

خلاصة

تمهيد:

يعد الجانب الميداني جانبا هاما في البحوث ومكملا للجانب النظري ولكن بمعطيات كمية، فبواسطته يتمكن الباحث من التأكد من البيانات التي جمعها من الجانب النظري، وذلك بالإجابة على إشكالية الدراسة واختبار الفرضيات.

يتضمن هذا الفصل عرضا تفصيليا للإجراءات المتبعة في الدراسة منها:تعريف المنهج،حدود الدراسة، تحديد عينة الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، الأدوات المستخدمة، الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج.

1- منهج الدراسة:

يعد المنهج الركيزة الأساسية للبحث العلمي، فهو الوسيلة التي عن طريقها يمكننا الوصول إلى الحقيقة أو إلى مجموعة حقائق. (جمال، 1962، ص 8)

ـ ويعرفه رشيد رزقي بأنه: "مجموعة من القواعد العلمية التي تطمح إلى كشف أساسيات الإشكالية من أجل تشخيصها واقتراح علاج لها". (رزقي، 2012، ص100)

يتم اختيار المنهج وفق طبيعة الموضوع المراد دراسته والهدف منه،وبما أن موضوع الدراسة هو"الكفاءة الذاتية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط"، فإن المنهج الأنسب هو المنهج الوصفي الارتباطي، لملائمته لهدف الدراسة والمتمثل في معرفة إذا توجد علاقة ارتباطية بين كل من الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان.

ـ ويعرف **المنهج الوصفي الارتباطي** بأنه: "البحث الذي يدرس العلاقة بين المتغيرات، ويتنبأ بحدوث متغيرات أخرى مستخدما في ذلك أساليب إحصائية متطورة". (إبراهيم، 2012، ص 196).

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يمر بها الباحث في انجاز البحث العلمي، للتعرف على مجتمع الدراسة وتحديد العينة والتحقق من الخصائص السيكومترية.

2-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية: تمثلت فيما يلي:

_ التعرف على مجتمع الدراسة وتحديد عينته؛

_ التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة من حيث صدقهما وثباتهما؛

_ التعرف على الصعوبات والعراقيل التي ممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية؛

_ التأكد من وجود العينة المطلوبة التي تتوفر فيها الخصائص المناسبة.

2-2 إجراءات الدراسة الاستطلاعية: بعد التعرف على مجتمع الدراسة والمتمثل بـ 109 تلميذ متمدرس في السنة الرابعة متوسط، طبقت أداة الدراسة والمتمثلة في مقياس الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان، واعتمد على المنهج الوصفي الارتباطي.

2-3 مجتمع الدراسة وعينتها الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 تلميذ من تلاميذ الرابعة متوسط وهي عينة عشوائية بسيطة. من مجتمع الدراسة مكون من 109 تلميذ من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة يحياوي عبد الرحمان.

2-4 حدود الدراسة الاستطلاعية: تتمثل في:

2-4-1 الحدود الزمانية: امتدت الدراسة في الفترة الممتدة من شهر أفريل إلى شهر ماي 2024.

2-4-2 الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في متوسطة "يحياوي عبد الرحمان" بمدينة سيدي عيسى التي فتحت أبوابها في الموسم الدراسي 2014.

2-5 أدوات الدراسة الاستطلاعية: استخدمنا في الدراسة الحالية مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس قلق الامتحان.

2-5-1 مقياس الكفاءة الذاتية: تم من خلاله التطرق إلى ما يلي:

_ وصف المقياس: أعد هذا المقياس عادل العدل (2001) تم اختياره بعد الاطلاع على العديد من البحوث التي تناولت الكفاءة الذاتية،وقد كان اختيارنا لمقياس العدل لما وجد فيه من سهولة العبارات والأبعاد التي استخدمت فيه والتي وجد أنها تحقق هدف الدراسة.

_ تصحيح المقياس: يحتوي المقياس على (50) عبارة وأمام كل عبارة أربعة اختيارات هي: نادرا، أحيانا، غالبا، دائما، وتصحح وفق التدرج 4، 3، 2، 1. وقد تضمن المقياس العبارات السالبة وهي المرقمة بـ: 1،4، 15، 12، 9، 7، 5، 26، 24، 22، 19، 17، 27، 46، 44، 41، 39، 37، 35، 34، 30، 50، 49. والدرجة المرتفعة للمقياس تشير إلى كفاءة الذات حسب الإجابات لهذا المقياس.

_ ثبات وصدق المقياس: تم التحقق الأولي من نتائج الثبات والصدق بالنسبة لهذا المقياس والذي أفرز النتائج التالية:

- **الثبات التناسق الداخلي(ألفا كرونباخ):** تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (01): يوضح ثبات مقياس الكفاءة الذاتية عن طريق ألفا كرونباخ

	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المقياس ككل	0.739	50

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل ألفا كرونباخ، والذي قدر للمقياس ككل (0.73)، يمكن القول بأنها قيمة تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات جيد، حيث نلاحظ أن القيمة جاءت موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يتعدى (0.50) ويكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

- **الصدق صدق المقارنة الطرفية:** تم حساب صدق هذا المقياس كذلك باستخدام طريقة المقارنة

الطرفية، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (02): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية

الطرفين		إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الكفاءة الذاتية	الأعلى	5.152	0.040	8	151.87	11.255	14	8.947	0.000	دال عند 0,01
	الأدنى			8	114.25	3.845				

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن هناك فرق واضح بين الطرفين، حيث قدر المتوسط الحسابي للطرف الأعلى (151.87) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطرف الأدنى (114.25)، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) التي بلغت (8.94) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، أي أن الفرق لصالح الطرف الأعلى، وبالتالي يمكن القول بأن مقياس الكفاءة الذاتية صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

1-5-2 مقياس قلق الامتحان: تطرقنا من خلاله إلى ما يلي:

ـ وصف المقياس: هو من إعداد الباحثين عمر إسماعيل علي، السيد مصطفى السنباطي، أحلام عبد السميع العقباوي، يتناول المقياس أهم الأعراض التي تميز قلق الامتحان في أربعة أبعاد:

- **البعد الأول: الجانب النفسي الانفعالي:** يتضمن الخوف من الامتحان القلق والارتباك وتوقع الفشل، عدد فقراته 12 من 1 إلى 12.
- **البعد الثاني: الجانب الاجتماعي:** يتضمن الشعور بالعزلة والانطواء، وفتور العلاقات الاجتماعية والأسرية عدد فقراته 12 من 13 إلى 24.
- **البعد الثالث: الجانب الجسمي:** ويتضمن فقدان الشهية للطعام، ارتباك المعدة، تصبب العرق، سرعة دقات القلب، ارتعاش اليدين، الإغماء أثناء الامتحان عدد فقراته 12 من 25 إلى 36.

- **البعد الرابع: الجانب العقلي المعرفي:** يتضمن الشعور بالنسيان وعدم القدرة التركيز والتذكر وتشتت الانتباه وعدد فقراته 12 من 37 إلى 48.

ـ تصحيح المقياس: يحتوي المقياس على 48 عبارة وأمام كل عبارة خمسة اختيارات هي: كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا، وتصحح وفق التدرج 5، 4، 3، 2، 1.

ـ صدق وثبات المقياس: تم التحقق الأولي من نتائج الثبات والصدق بالنسبة لهذا المقياس والذي أفرز النتائج التالية:

- **الثبات التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):** تم حساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ، والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها لكل بعد على حدة كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (03): يوضح ثبات المقياس عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول	0.901	12
المحور الثاني	0.868	12
المحور الثالث	0.914	12
المحور الرابع	0.926	12
المقياس ككل	0.967	48

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للمحور الأول "الجانب النفسي" (0.90)، وبالنسبة للمحور الثاني "الجانب الاجتماعي" (0.86)، وبالنسبة للمحور الثالث "الجانب الجسمي" (0.91)، وبالنسبة للمحور الرابع "الجانب العقلي" (0.92)، وبالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.96)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات عالي، حيث نلاحظ أن كل القيم

موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يتعدى (0.50) ويكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

- **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق هذا المقياس، عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

1-5-3 تقدير الارتباطات بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها:

_ الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الجانب النفسي: تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور(الجانب النفسي)، بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محورالجانب النفسي مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.537**	**العبارة 7**	0.688**
العبارة 2	0.561**	**العبارة 8**	0.591**
العبارة 3	0.822**	**العبارة 9**	0.735**
العبارة 4	0.738**	**العبارة 10**	0.687**
العبارة 5	0.764**	**العبارة 11**	0.711**
العبارة 6	0.877**	**العبارة 12**	0.622**

** الارتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون، نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,87) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (6) والدرجة الكلية للمحور ككل، و(0,53) كأدنى ارتباط كان بين

العبارة (1) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (الجانب النفسي) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ـ الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الجانب الاجتماعي: تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الجانب الاجتماعي)، بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 13	0.721**	**العبارة 19**	0.635**
العبارة 14	0.715**	**العبارة 20**	0.781**
العبارة 15	0.575**	**العبارة 21**	0.596**
العبارة 16	0.664**	**العبارة 22**	0.549**
العبارة 17	0.513**	**العبارة 23**	0.752**
العبارة 18	0.491**	**العبارة 24**	0.672**
** الإرتباط دال عند (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون، نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,78) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (20) والدرجة الكلية للمحور ككل، و(0,49) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني (الجانب الاجتماعي) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ـ الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الجانب الجسمي: تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الجانب الجسمي)، بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب الجسمي مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 25	0.675**	**العبارة 31**	0.661**
العبارة 26	0.834**	**العبارة 32**	0.629**
العبارة 27	0.789**	**العبارة 33**	0.708**
العبارة 28	0.645**	**العبارة 34**	0.811**
العبارة 29	0.801**	**العبارة 35**	0.595**
العبارة 30	0.723**	**العبارة 36**	0.758**
** الإرتباط دال عند (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون، نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,83) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (26) والدرجة الكلية للمحور ككل، و(0,59) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (35) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (الجانب الجسمي) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ـ الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الجانب العقلي: تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الجانب العقلي)، بمعامل الارتباط بيرسون 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	0.638**	**العبارة 43**	0.822**
العبارة 38	0.698**	**العبارة 44**	0.752**
العبارة 39	0.678**	**العبارة 45**	0.876**
العبارة 40	0.646**	**العبارة 46**	0.917**
العبارة 41	0.718**	**العبارة 47**	0.723**
العبارة 42	0.812**	**العبارة 48**	0.643**

** الإرتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون، نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,91) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (46) والدرجة الكلية للمحور ككل، و(0,63) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (37) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الرابع (الجانب العقلي) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

_ تقدير الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل: تم تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يوضح مصفوفة ارتباطات محاور المقياس مع درجته الكلية

المحاور	المقياس ككل	المحاور	المقياس ككل
النفسي	0.898**	**الجسمي**	0.901**
الاجتماعي	0.927**	**العقلي**	0.844**
** الارتباط دال عند ألفا (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون، نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور الأول (النفسي) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.89)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني (الاجتماعي) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.92)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (الجسمي) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.90)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع (العقلي) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.84)، وعموما يمكن القول بأن هذا المقياس صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

2-6 نتائج الدراسة الاستطلاعية: تم التأكد من صلاحية كل من مقياس الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان للتطبيق النهائي، حيث ثبت صدق وثبات كليهما.

3- الدراسة الأساسية: تطرقنا من خلالها إلى:

3-1 حدود الدراسة الأساسية: تتمثل في:

3-1-1 الحدود الزمانية: امتدت الدراسة في الفترة الممتدة من شهر أفريل إلى شهر ماي 2024.

3-1-2 الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في متوسطة "يحياوي عبد الرحمان" بمدينة سيدي عيسى فتحت أبوابها في الموسم الدراسي 2014.

2-3 عينة الدراسة الأساسية: اعتمدت الدراسة على عينة تكونت من 109 تلميذ من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة يحياوي عبد الرحمان، اخترنا منها 60 تلميذ منهم 28 ذكور بنسبة 46,66%، و32 إناث بنسبة 53،33%، وتعتبر العينة جزء من الكل أي ممثلة للمجتمع الأصلي الذي تجرى عليه الدراسة، ويتم تعميم النتائج على المجتمع كله، وقد تم اختيار العينة القصدية أو العمدية. والجدول الموالي يوضح توزيع نسب أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (09): يوضح توزيع نسب أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	28	%46,66
أنثى	32	%53,33

4- الأساليب الإحصائية:

بعد استرجاع أداة الدراسة تم توزيع البيانات وترميزها تمهيدا لإدخالها بالحاسب الآلي، لتصبح لدينا متغيرات رقمية، وتم معالجتها باستخدام الرزمة الإحصائيةSpss V21.

1_ معامل آلفا كرونباخ لتحديد ثبات مقياس الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان.

2_ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار التجانس لفينF، لتوضيح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان؛

3_ معامل بيرسون لتوضيح مصفوفة ارتباطات أبعاد الاستبيان؛

4_ قيم اختبار كولموغروف سميرنوف، واختبار شبيرو ويلك لتوضيح شروط التوزيع الطبيعي لمتغيرات محل الدراسة؛

5_ معامل الارتباط سبيرمان لتوضيح العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان؛

6_ اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في كل من الكفاءة الذاتية و قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس.

خلاصة:

بعد إتباع خطوات البحث العلمي في المنهج وأدوات الدراسة وأساليبها الإحصائية والتأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأداة تمكنا من القيام بالدراسة الميدانية الأساسية، ليتم في الفصل الموالي عرض النتائج ومناقشتها وفقا للتساؤلات والفرضيات الموضوعة.

الفصل الثالث: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

1- اختبار اعتدالية التوزيع.

2- عرض نتائج الدراسة

2-1 عرض نتائج الفرضية الأولى

2-2 عرض نتائج التساؤل الثاني

2-3 عرض وتفسير ومناقشة التساؤل الثالث

2-4 عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة

2-5 عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الخامسة

3- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء تساؤلاتها وفرضياتها والدراسات السابقة.

3-1 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى والدراسات السابقة.

3-2 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء التساؤل الثاني والدراسات السابقة.

3-3 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء التساؤل الثالث والدراسات السابقة.

3-4 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة والدراسات السابقة.

3-5 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الخامسة والدراسات السابقة.

4. الاستنتاج والتوصيات.

1- اختبار اعتدالية التوزيع:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة، وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (10): يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الكفاءة الذاتية	0.161	60	0.001	0.903	60	0.000	دال
قلق الامتحان	0.146	60	0.003	0.936	60	0.003	دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف** وكذا اختبار **شبيرو ويلك**، أن كل القيم بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة وهي الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، مما يجرنا إلى القول بأن بيانات هاته المتغيرات تتوزع توزيعا غير طبيعي، وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب لابارامترية.

2- عرض نتائج الدراسة:

2-1 عرض نتائج الفرضية الأولى: نصت الفرضية الأولى على أنه: "**توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط**"، وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل سبيرمان وذلك بعد التحقق من خطية العلاقة أنظر إلى الملحق رقم (11).

الجدول رقم (11) يوضح العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان

Rho de Spearman		قلق الامتحان	القرار
الكفاءة الذاتية	معامل الارتباط	0.082	الارتباط غير دال عند (α=0,05).
	مستوى الدلالة	0.534	
	حجم العينة	60	

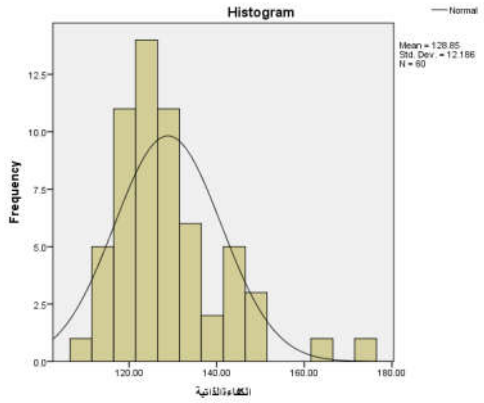
من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس **(الكفاءة الذاتية)** ودرجاتهم في **(قلق الامتحان)** بلغ (0.08) وهي قيمة ضعيفة جدا، ويعني هذا أنه لا يوجد ارتباط بين درجات **(الكفاءة الذاتية)** ودرجات **(قلق الامتحان)** لدى أفراد عينة الدراسة، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، ومنه نستطيع القول بأنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أتت **معارضة** لفرضية البحث الأولى القائلة بـ **توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط .**

2-2 عرض وتفسير ومناقشة التساؤل الأول: نص على: "**ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط؟**"، وقد تم التحقق من مستوى الكفاءة باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة عن طريق مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس **الكفاءة الذاتية** بالمتوسط الفرضي للمقياس، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يوضح مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة

المقياس ككل	حجم العينة	المتوسطالنظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
	60	144	128.85	12.186	59	-9.630	0.000	دال عند0,01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (12) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل والذي بلغ (128.85) أنه أدنى تماما من المتوسط النظري للمقياس والمقدر بـ 144، بناء عليه فإن **مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة منخفض**، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (9.63-) وهي قيمة سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفروق لصالح المتوسط النظري لأفراد عينة الدراسة.



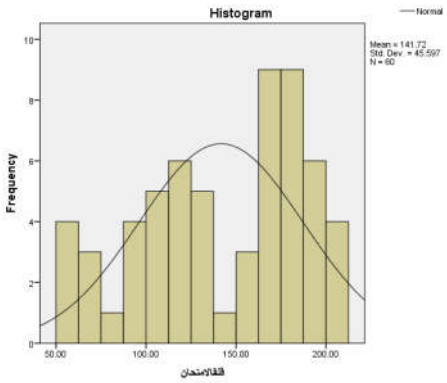
الشكل رقم (05): يوضح مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة

3-2 عرض نتائج التساؤل الثاني: نص على: **ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط؟** وقد تم التحقق من مستوى قلق الامتحان بتطبيق اختبار(ت) للعينة الواحدة عن طريق مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الامتحان بالمتوسط الفرضي للمقياس، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (13): يوضح مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة

المقياس ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
	60	150	141.71	45.597	59	-0.388	0.699	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (13)، نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل والذي بلغ (141.71) أنه أدنى بقليل من المتوسط النظري للمقياس ومنه فإن مستوى القلق لدى عينة الدراسة متوسط.



الشكل رقم (06): يوضح مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة.

4-2 عرض نتائج الفرضية الثانية: نصت الفرضية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط تبعا لمتغير الجنس**"، وللتحقق من صحتها، تم الاعتماد على اختبار **مان ويتني**، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في الكفاءة الذاتية تبعا لمتغير الجنس

الكفاءة الذاتية		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
الجنس	ذكور	28	27.20	761.50	355.000	761.500	-1.372	0.170	غير دال
	إناث	32	33.39	1068.50					
	الإجمالي	60							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا، قد توزعوا بناء على مقياس الكفاءة الذاتية حسب متغير الجنس إلى (28) ذكرا بواقع (27.20) كمتوسط رتب، و(32) أنثى

بواقع (33.39) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة اختبار **(Z) مان ويتني** والتي بلغت (1.37-) نلاحظ أنها قيمة سالبة وغير دالة إحصائيا، ومنه يمكن القول بأنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق، وبالتالي يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **معارضة** لفرضية البحث الثالثة والقائلة بـ **توجد فروق ذات دلالة في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط.تبعا لمتغير الجنس**، أي لا توجد فروق، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

2-5 عرض نتائج الفرضية الثالثة: نصت الفرضية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة في قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط تبعا لمتغير الجنس**"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار **مان ويتني**، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس

قلق الامتحان		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
الجنس	ذكور	28	19.25	539.00	133.000	539.000	-4.669	0.000	دال
	إناث	32	40.34	1291.00					
	الإجمالي	60							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد توزعوا بناء على مقياس قلق الامتحان حسب متغير الجنس إلى (28) ذكرا بواقع (19.25) كمتوسط رتب، و(32) أنثى بواقع (40.34) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة اختبار **(Z) مان ويتني** والتي بلغت(4.66-) نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق، وبالتالي يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية البحث الثالثة والقائلة بـ **توجد فروق ذات دلالة**

إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط تبعا لمتغير الجنس وهاته الفروق كانت لصالح **الإناث**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95%مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة.

3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء التساؤلات والفرضيات والدراسات السابقة:

3-1 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى والدراسات السابقة:

أظهرت النتائج عدم تحقق الفرضية الأولى والتي نصت على أنه: **"توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط"**. فبعد حساب معامل الارتباط بيرسون للكشف عن قيم معامل الارتباط بين المتغيرين، جاءت النتائج ضعيفة وسالبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0،05) ومنه نقبل الفرض الصفري الذي ينفي وجود علاقة ارتباطية، فالتلاميذ الذين لديهم مستوى كفاءة ذاتية منخفضة حسب ما أظهرته النتائج وتبين في الجدول (66) لا يميلون إلى أن يكون لديهم مستوى من قلق الامتحان أو أمكن القول أن العلاقة غير دالة، أي تغيب عليها المعنوية في ارتباطها، حيث جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة "عمر إسماعيل" (2009) التي توصلت لعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الإنجاز وقلق الاختبار وعدم وجود علاقة إرتباطية بين دافع الإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بغزة. في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "علي بن محمد مرعي مجمعي" (2000) التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان، والتي أكدتها نتائج دراسة "غربي عبد الناصر" (2015) على أن نظرية قلق الامتحان اعتمدت بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي لقلق الامتحان هو دخول وتأثير عوامل أخرى، وهو ما يمكن ترجيح أسباب نتائج دراستنا التي بينت عدم تداخل وارتباط الكفاءة الذاتية بقلق الامتحان، بتداخل وارتباط قلق الامتحان مع متغيرات أخرى حيث توصلت بحوث "ماندلر" و"ساراسون" Mandler & Sarason (1952)، و"ساراسون" و"آخرون" Sarason & Al (1972)، و"واين" Wain (1971) إلى أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة نحو الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للانجاز الصحيح في الموقف الاختباري. في حين نجد دراسة لـ"ديبيريو" (1984) توصلت نتيجة مفادها أن أغلبية التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع يتصفون بسمات شخصية منها:ضعف الثقة بالنفس وعدم الاستقرار العاطفي؛ وبالتالي انخفاض الكفاءة الذاتية، وهو ما اختلفت معه نتائج هذه الدراسة التي توضح بين طياتها أن التلاميذ

الذين لديهم مفاهيم أقل إيجابية نحو الذات وشعورهم بعدم الرضا نحو أنفسهم ونحو ما أنجزوه وكفاءة ذاتية منخفضة لا يميلون لأن يكون لديهم قلق امتحان مرتفع على سبيل المثال لا الحصر، فقد نجد التلاميذ المتفوقين لديهم قلق امتحان مرتفع كما أنهم يحوزون كفاءة ذاتية مرتفعة تجعلهم يحققون تحصيل جيد دون تأثير قلق الامتحان على أدائهم؛ ذلك لأنهم يهتمون بإنجاز واجباتهم المدرسية والمواظبة على الدراسة، والسعي نحو التفوق بصورة إيجابية عن ذواتهم وثقة بأنفسهم وبكفاءتهم الذاتية. وقد يرجع عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية مع قلق الامتحان لدى أفراد العينة التي لديهما مستوى قلق امتحان متوسط إلى المؤثرات الشخصية للكفاءة الذاتية والتي لقد أشار "زيمرمان" (Zimmerman; 1989) إلى أن إدراك فاعلية الذات لدى المتعلم، تتفتقدإلى المعرفة المكتسبة لديهم ،كما قد يكون غياب حيازة استراتيجية إدماج المعرفة المكتسبة لديهم، وغياب تفعيل عمليات ما وراء المعرفة التي تحدد التنظيم الذاتي، بالإضافة إلى غياب المؤثرات الذاتية كدافعية مستوى طموحاته وأهدافه الشخصية.

3-2 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء التساؤل الأول والدراسات السابقة: الذي ينص على: **"ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط؟.**

من خلال الجدول رقم (12) نجد أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل أدنى تماما من المتوسط النظري للمقياس، وعليه فإن **مستوى الكفاءة الذاتية** لدى عينة الدراسة **منخفض.**

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة، حيث يتصف التلاميذ خلالها بعدم الاستقرار النفسي والتقلبات المزاجية، وتشوش الأفكار أحيانا، مما يجعل تواصلهم مع غيرهم من المراهقين والراشدين أكثر صعوبة، وهذا سيؤدي إلى تدني مستوى الثقة بالذات وتقديرها، وإلى مزيد من الاضطراب الذي سيؤثر سلبا في الجانب الأكاديمي. ويعتقد "بنتريش" و"شانك" (Pintrich and Schunk, 1996) أن تراجع مستوى الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ راجع إلى عدة عوامل منها: تعاظم المنافسة وأسلوب التقييم ووضع الدرجات، وعدم اهتمام المعلمين بالخصائص الفردية للتلاميذ، ومختلف الضغوط النفسية والاجتماعية التي تعترضهم، بالإضافة إلى صعوبة المقررات الدراسية، كما أن لخبرات الفشل دورا هاما في تراجع مستوى الكفاءة الذاتية. وبخصوص عينة الدراسة يمكن القول أنهم في هذه المرحلة العمرية مازالوا في نمو مستمر وتكوين للشخصية وانفعالاتهم يشوبها عدم استقرار الاتزان الانفعالي، وقد يعود السبب لضعف

إدراك التلاميذ لإمكاناتهم الذاتية ومواطن القوة والضعف في بنيتهم النفسية، وطبيعة المعتقدات المعرفية حول كفاءة الذات لديهم، بالإضافة إلى عدم وضوح الأهداف التي رسموها، هذا ما يدعو إلى الاهتمام بالكفاءة الذاتية للتلاميذ وتطويرها. وحيث نجد أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة "كابرار" و"آخرون" (Kaprar, et al, 2008) التي أظهرت وجود تراجع لدى الطلبة في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية عبر مسيرة حياتهم التعليمية. كما تتفق مع نتائج دراسة "ستيرلنج" و"بيرسي" (Stirling et Percey, 2005) الذي أشار إلى أن الطلبة يتراجعون في مستوى الكفاءة الذاتية خلال مراحل تطورهم الدراسية. في حين اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة "جرين" (2000) و"الألوسي" (2001) التي توصلت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ مرتفع.

3-3 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء التساؤل الثاني والدراسات السابقة: الذي نص على:**"ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط؟.**

بالنظر إلى الجدول رقم (13) فالمتوسط الحسابي لأفراد العينة على المقياس ككل أدنى من المتوسط النظري للمقياس، لذا **فمستوى قلق الامتحان** لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط جاء متوسطا.

وقد يفسر ذلك أساسا للنشاط الذي قام به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني طيلة الفصلين الدراسيين الأول والثاني، والموجه بصفة خاصة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بهدف التخفيف من حدة قلق الامتحان لديهم، من خلال برمجة حصص إعلامية جماعية ومقابلات فردية لفائدتهم، مما ساهم في تخفيف التوتر والقلق لديهم حول امتحان شهادة التعليم المتوسط، فضلا على تقديم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي حصص اعلامية بعد نهاية امتحانات كل من الثلاثي الأول والثاني لفائدة جميع تلاميذ الرابعة متوسط، بحيث تضمنت مجموعة من الفنيات المعرفية والسلوكية (إعادة البناء المعرفي، دحض الأفكار اللاعقلانية، الاسترخاء، حل المشكلات واتخاذ القرارات، الحوار الذاتي الإيجابي، تقليل الحساسية التدريجي، مهارات الامتحان)، مما أمكن القول أن تكون هذه الحصص الاعلامية ساهمت بشكل نسبي في التخفيف من

مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ، ففي هذا الصدد يؤكد "تريفولباول" (2008) أنه لكي يسيطر الفرد على القلق يجب أن يتعلم بعض من المهارات حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع المواقف المثيرة للقلق، ومن بين تلك المهارات: الاسترخاء والسيطرة على المشاعر والتحلي بالثقة بالنفس وحل المشكلات واتخاذ القرارات وإدارة الوقت" (زهران، 2000، ص 98)، لذا توظيف مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في المتوسطات يعدّ مكسبا كبيرا للتلميذ وللمؤسسات التربوية.

كما تفسر الدراسة مستوى قلق الامتحان المتوسط لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط للمجهودات المبذولة ـالتعليمية والإرشاديةـ التي قام به أساتذة أقسام الرابعة متوسط طيلة السنة الدراسية، بهدف التكفل بتلاميذهم والتخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم، من خلال تغيير نظرتهم إزاء امتحان شهادة التعليم المتوسط واعتباره امتحان تقويمي لا يختلف عن غيره من الامتحانات الفصلية، ووعيا منهم أن المساهمة في تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين في كافة الجوانب، منها النفسية والانفعالية أمر ضروري، فضلا عن النظام داخل المؤسسة التعليمية والقائم على العلاقات الحسنة بين التلاميذ فيما بينهم، وبين جميع الفاعلين فيها قد يساهم في التخفيف من مستوى التوتر والقلق لدى التلاميذ وتحسين الأداء، فحسب "جينا آرمينداريز" فإن قلق الامتحان المعتدل مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسين الأداء في الامتحان (زهران، 2000، ص 98).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية "مستوى قلق الامتحان متوسط لدى تلاميذ الرابعة متوسط متوسطا" مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، ومنها دراسة (قريشي وقريشي، 2013) و(الشمري ومحمود، 2014)، و(شريك، 2017). في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية الأخرى، والتي أشارت إلى مستوى قلق امتحان مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة، ومنها دراسة (القيسي، 2017)، ودراسة (الركابي، 2018)، ودراسة (إدهام، 2019)، ودراسة (طلحة، سلطاني، وبدران، 2020).

3-4 مناقشة وتفسير نتائج في ضوء الفرضية الثانية والدراسات السابقة: التي تنص على أنه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس".**

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بالفرضية الرابعة، أسفرت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،05) في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس. يمكن تفسير هذه النتيجة أن العوامل والظروف الاجتماعية والتعليمية في المرحلة المتوسطة المسؤولة على بناء وتعزيز الكفاءة الذاتية هي ظروف مشتركة لدى كلا الجنسين، فالتلاميذ الذكور والإناث مرتفعو الكفاءة الذاتية أكثر رغبة في طلب العلم وأكثر تحديد لأهدافهم التعليمية، وتعلمهم يكون هادفا يتسم بالدقة والتنظيم، والمراقبة الذاتية يطلبون المساعدة الاجتماعية في حالة عدم تمكنهم من المهام الأكاديمية، لذا تعلمهم يتسم بالفاعلية. (بوقفة، 2012، ص 148)

ورغم أن الجنسين يختلفون في طبيعة أنماط التنشئة الاجتماعية وطبيعة القيم والثقافة التي تفرضها تربية الإناث والذكور، فعادة ما تكون الإناث أكثر تجنبا للمشكلات أو مواجهتها، ويمتزن بقلة التمرد على الأهل والمدرسة ويستعين للتفوق المدرسي، كما أنهن يكرسن أوقاتهن لنشاطات فكرية أو ترفيهية، في حين يظهر الذكور مهملين وهذا ما توصلت اليد الباحثة "حنان ضاهر" (2016) وحسب عينة الدراسة الحالية فإن هذه الاختلافات لا تؤثر على الكفاءة الذاتية لكلا الجنسين، فقد أشارت النظرية الاجتماعيةً أن الجنس لا يؤثر على الكفاءة الذاتية، وإنما العوامل البيئية (التغذية الراجعة) والعوامل الشخصية حسب مبدأ الحتمية لنظرية "باندورا" (دبي، 2016، ص 28) ويشير"باندورا" (1997) إلى أن التلاميذ الذين يمتلكون إحساسا قويا بكفاءتهم الذاتية يميلون أكثر إلى إنجاز الأهداف الذاتية، التي تكون واضحة ومحددة وواقعية وتتلاءم مع توقعاتهم الذاتية، فنجدهم أكثر قدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات لذا يرى "باندورا" أنهناك أربع مصادر ترفع من الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ وهي: إنجازات الأداء، الإقناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية، الخبرات البديلة. (حسن، 2005، ص77) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "محمود شعيب" (1988) التي كشفت نتائجها

على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة المتوسطة في كفاءته الذاتية والأبعاد المكونة لها، ودراسة "هيستر" (1989) ودراسة "جلاجاس" (1994) التي توصلت أن الجنس ليس له تأثير على الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية وأن صيرورة الضغط يجري بصفة متشابهة بين الجنسين (شريفي هناء، 2002، ص 88-89) وأكدت دراسة قام بها "كلانككونستان" (1996) حول تقدير الذات وعلاقته بالجنس والحالة الاجتماعية والتحصيل الدراسي، أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في تقدير الذات وكفاءتها كما اتفقت نتائج الفرضية مع نتائج دراسة "علي محمود" (2004) ودراسة "للعنزي" (2005) ودراسة "جاليتكو" (2006) ودراسة "سهيل فريدة" (2008) التي تؤكد نتائجهم على عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس(بيقع صليحة، 2012، ص 165). كما تتفق مع دراسة "ديان" (2003) ودراسة هيام صابر صادق شاهين (2012) ودراسة "حوراء عباس" (2016) أجمعت على عدم وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية، وخلال الاطلاع على الدراسات السابقة، وجد أن هناك دراسات تتعارض نتائجها مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية فيما يتعلق بالفرضية الثانية، نذكر منها: دراسة علي "محمد الذيب" (1991) التي توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية لصالح الذكور مع وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية الباعثة على التفوق الأكاديمي، وتتعارض مع دراسة "موسى جبريل" (1993) إذ توصل من خلالها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة الذات تعزى لمتغير الجنس، كما تتعارض مع دراسة انجل الذي توصل إلى وجود فروق بين الجنسين في كفاءة الذات لصالح الذكور، وقد فسر مرد ذلك للدور الاجتماعي الذي يؤديه الذكور في المجتمع، وارتفاع تقدير الذات لديهم والثقة بالنفس، كما تتعارض مع دراسة "كرستين و كلنج وآخرون" (1999) إذ دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الكفاءة الذاتية. (مريم سليم، 2003، ص 195)

3-5 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة والدراسات السابقة: التي تنص على: "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس**".

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بالفرضية الخامسة أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق الامتحان عند مستوى الدلالة (0,50) كما هو موضح في الجدول رقم (05)، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة "سبيلجر" (1980) أن الإناث أعلى من الذكور في درجة قلق الامتحان ودراسة "هامبري" (1988) التي توصلت نتائجها إلى أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان من الذكور وأن الفروق تختلف باختلاف المراحل العمرية، وتتفق مع ما توصلت إليه "سهير كمال أحمد" (1988) أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور في الإحساس بالقلق في الظروف العادية و الضاغطة، وهذا نتيجة ارتفاع سمة القلق لدى الذكور وارتفاع حالة القلق لدى الإناث كان أشد في أوقات الامتحان (أحمد، 1988، ص 120)، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من "عبد الخالق" و"النيال" (1991) ودراسة "جودت سعادة" (2001) ودراسة "نائل إبراهيم وعزت" (2008) والتي توصلت إلى أن الإناث أكثر قلقا من الذكور، وهذا ما أكده "حامد زهران" (1978) أن القلق يكون عند الإناث أكثر منه عند الذكور في مرحلة الطفولة والمراهقة، وهذا راجع لمحاولة الإناث إثبات أنفسهن والسعي للحصول على درجات عالية في التحصيل، مما يجعلهن يشعرن بالتوتر والقلق مقارنة بالذكور، ويرجع أيضا السبب إلى أن الذكور يميلون للخروج من المنزل والانشغال بالأصدقاء وممارسة بعض النشاطات، فتأخذ المراجعة منهم وقتا قصيرا، عكس الإناث إذ يمكثن في البيت للمراجعة لأوقات طويلة مما قد يولد لهن الشعور بالقلق، وتتفق كذلك مع دراسة كل من "هورن دلنجر" (1989)، ودراسة "سعادة" (2003)، ودراسة "محمد زيد" (2003) التي توصلت لوجود فروق في درجات قلق الامتحان بين الإناث والذكور لصالح الإناث، وتتفق مع دراسة "أبو عزب نائل إبراهيم" (2008) التي هدفت إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة، والتعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحان لدى

طلبة الثانوية العامة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين الجنسين، وتتفق مع دراسة "ساعد وردية" (2003) بأن الإناث أكثر قلقا من الذكور، ودراسة "محمد عبد القادر عبد الغفار" (2010) بعنوان قلق الامتحان وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل، توصلت لوجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث. ويمكن إرجاع وتفسير وجود فروق بين الجنسين في قلق الامتحان لصالح الإناث لبعض الأسباب منها: أنهن أكثر اهتماما بالدراسة وأكثر دافعية وإصرارا على التفوق وتحقيق النجاح، وهذا ما أشار إليه "تايلور" و"سبنس" في نظريتهما القلق الدافع إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل، إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق (كمال مرسي، 1982، ص 160)، كما يرجع السبب أن الإناث يخفن من الفشل ومن ردود فعل أسرهن كما أنهن أكثر إحساسا بالمسؤولية التي تقتضيها مواقف الامتحان.

4- الاستنتاج:

تعتبر الكفاءة الذاتية أحد محددات السلوك الإنساني ومن العوامل النفسية الهامة لحياة الأفراد بصفة عامة و التلميذ المتمدرس في السنة الرابعة متوسط خاصة في مواقف الامتحان، لذا هدفت الدراسة للبحث عن طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط، وبعد تحليل ومناقشة نتائج الفرضيات والتي هدفت عن الكشف عن:

_ وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط؛

_ مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط؛

_ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط؛

_ وجودد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس؛

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة تعزى لمتغير الجنس.

وبهدف التحقق من هذه الفرضيات اعتمدنا على مقياس الكفاءة الذاتية "لعادل العدل" ومقياس قلق الامتحان لـ"عمر إسماعيل علي" و"السيد مصطفى السنباطي" و"أحلام عبد السميع العقباوي"، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها وتحليلها ومناقشتها، وجدنا أن الفرضية الأولى والثانية لم تتحققا، أما الفرضية الثالثة فتحققت. فقد توصلنا إلى عدم وجودعلاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط، كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة منخفض، بينما مستوى القلق لديهم متوسط، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس. ومنه نستنتج أن أهداف الدراسة تحققت نسبيا.

خاتمـة

خاتمة:

يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط من المواضيع التي أخذت مكانا هاما في علم النفس وعلوم التربية، ونالت حيزا كبيرا واهتماما من قبل الباحثين والمختصين، كون الكفاءة الذاتية أحد محددات التعلم المهمة، والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، إنها نتاج للمقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكات معينة، والفاعلية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقوم من جانب نظرة الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، وللجهد الذي سيبذله ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ولتحديه للصعاب ومقاومته. وعلى غرار الكفاءة الذاتية فقد أكد الباحثون أن قلق الامتحان يمثل حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية فريدة يمر بها التلميذ خلال فترة الامتحان، وقد تأتي من خوفه من الفشل، والذي يؤثر سلبا على نتائجه الدراسية فيعتبر المواقف التقويمية مهددة له نظرا لتخوفه من الفشل والرسوب. إذا كان لابد من الاهتمام بتنمية كفاءة الذات لدى التلاميذ حتى يتخطو هذه المشكلة. وعليه جاءت هذه الدراسة وخلصت بناء على ما توصلت إليه من نتائج إلى جملة من والتوصيات.

_ التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية تقترح الطالبتان بعض الاقترحات تسهم في:

_ تحسيس وتوعية الأسرة التربوية بأهمية الكفاءة الذاتية وتعزيزها وتطويرها لدى الفرد عامة والتلميذ بصفة خاصة؛

_ تفعيل دور مستشار التوجيه المدرسي للقيام بعملية التكفل النفسي للتلاميذ الذين يعانون من القلق المرتفع والكفاءة الذاتية المنخفضة؛

_ تفعيل دور المرشد، الاخصائي النفسي بصور إيجابية مع المعلمين واولياء الأمور، لتدارك وقوع اضطرابات نفسية للتلميذ المقبل على امتحانات رسمية؛

_ العمل على تصميم برامج إرشادية لرفع الكفاءة الذاتية للمتعلمين؛

_ تصميم برامج إرشادية لخفض قلق لامتحان موجهة لتلاميذ المرحلة المتوسطة؛

_ الاهتمام بتلاميذ الرابعة متوسط بغية التخفيف من حدة القلق لديهم، وزرع الثقة في أنفسهم؛

_ تفعيل التعاون بين الأسرة والمدرسة قصد توفير الظروف المناسبة للتلاميذ، لرفع مستوى تحصيلهم من خلال تكوين مفهوم إيجابي عن ذواتهم وإمكاناتهم.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

_ أبو غزال، معاوية وعلاونة، شفيق. (2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد، مجلة جامعة دمشق، سورية، 26(04).

_ أبو هاشم، السيد محمد. (2005). مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، مركز بحوث كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

_ إسماعيل، سميحة عبد الفتاح. (1994). أثر ممارسة الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر، القاهرة، (09)، ص ص 49-70.

_ آغا، كاظم ولي. (1988). القلق والتحصيل الدراسي دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات، مجلة دمشق للعلوم الإنسانية، سورية، دمشق، 4(14)، ص ص 09-37.

_ الإمام، كمال أحمد. (2006). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنصورة، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، 12-13 أفريل، مصر.

_ بوقفة، إيمان. (2013). الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء، مذكرة ماجستير، الجزائر: جامعة سطيف 2.

_ حداد، نسيمة. (2001). علاقة الدافع للانجاز والقلق بالنجاح بامتحان شهادة البكالوريا، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

_ حنا، حنان شكري. (2007). أثر برنامج مستند إلى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى مدمني المخدرات في محافظة عكا وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

_ خطار، زهية. (1994). الداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

_ دبي، نصيرة. (2017). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماستر، الجزائر: جامعة محمد بوضياف المسيلة.

_ دغيش، رميصاء. (2017). علاقة الكفاءة الذاتية باتخاذ القرار لدى المراهقين المترددين على دور الشباب، مذكرة ماستر، الجزائر: جامعة ورقلة.

_ رحاحلية، سمية. (2010/2009). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بتقبل العلاج لدى مرضى السرطان الخاضعين للعلاج الكيميائي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: جامعة الحاج لخضر باتنة.

_ رزقي، رشيد. (2012/2011). الفعالية الذاتية وعلاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الحاج لخضر، باتنة.

_ رضوان، سامر جميل. (2010). أثر الكفاءة الذاتية في خفض قلق الامتحان، مجلة دراسات نفسية، الجزائر: العدد 03.

_ الزبيدي، هيثم أحمد علي شهاب. (2011). فاعلية الذات وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى المراهقين، ورقة بحث مقدمة في المؤتمر العلمي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، جامعة ديالى، العراق، 15-16 أكتوبر، 2011.

_ زهران، محمد حامد. (2000). الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، ط1، مصر: القاهرة، عالم الكتب.

_ الزيات، فتحي مصطفى. (2001). علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات، ط1، مصر: كلية التربية، جامعة المنصورة.

_ سالم، خليف سالم. علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية العجلون الجامعة الأردن، مجلة البحوث التربوية والنفسية، الأردن، (23)، ص ص 134_169.

_ سايحي، سليمة. (2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مذكرة ماجستير، الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية، جامعة ورقلة.

_ شاهين، هيام صابر صادق. (2012). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة دمشق، سورية: 28(04).

_ الشوربجي، عباس ودانيال، عفاف عبد الفادي. (2001). العلوم السلوكية، ط1، مصر: مكتبة النهصة، الجيزة.

_ الصفطي، مصطفى محمد. (1995). قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين، 5(01)، ص ص 07-103.

_ ضاهر، حنان. (2016). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام، مجلة جامعة البعث، جامعة دمشق، 83(46)، ص ص 129-172.

_ الطواب، سيد محمد. (1992). قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب جامعة الحسنين، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، جامعة الكويت، 20(413)، ص ص159-175.

_ الطيب، محمد عبد الظاهر. (1988). دراسة مستوى القلق بين طلاب كليات جامعة طنطا، مجلة علم النفس، مصر، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، العدد 06، ص ص 11-19.

_ العايب، كلثوم. (2009_2010)، أثر التفاعل بين القلق حالة_سمة والفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: جامعة الجزائر.

- عبد الخالق، أحمد والنيال، مايسة أحمد. (1991). الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، مجلة الدراسات النفسية، مصر، القاهرة، الجزء الرابع، ص ص 637-653.

_ عبد الظاهر، الطيب محمد. (1988). مبادئ الصحة النفسية، الطبعة الأخيرة، مصر: جامعة القاهرة.

_ عبد المجيد، مرزوق. (1990). دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا، ورقة بحث مقدمة للمؤتمر السادس لعلم النفس، القاهرة، مصر.

_ عبد، أنيسة ودوكم، مجاهد. (1996). أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

_ العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيادي. (1429/1428). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

_ عدنان، أحمد منكر. (2018). الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المحملين بالمواد الدراسية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (38)، ص ص 1058-1071.

_ العلوان، أحمد والمحاسنة، رندة. (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة جامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، 7(04)، ص ص 399-418.

_ قريشي، فيصل. التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الحاج لخضر باتنة.

_ القريطي، عبد المطلب أمين. (1998). في الصحة النفسية، ط1، مصر: القاهرة، دار الفكر العربي.

_ كرماش، حوراء عباس. (2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، مجلة العلوم التربوية والإنسانية، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، (29)، ص ص 527-544.

_ كفاني، علاء الدين وآخرون. (1990). بناء مقياس القلق الرياضي، مجلة كلية التربية، قطر، (07)، ص ص 573-635.

_ المحسن، سلامة عقيل سلامة. (2006). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى طلبة كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

_ محمود، هويدة حنفي والجمالي، فوزية عبد الباقي. (2010). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة المتفوقين والمتعثرين دراسيا، مجلة أماراباك، 1(2010).

_ المرسومي، يوسف كريم ليلى. (2011). فاعلية برنامج سلوكي في تعديل أطفال الروضة المضطربين بتشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي، المكتب الجامعي الحديث، مصر: الإسكندرية.

_ مرسي، كمال إبراهيم. (1982). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدراس الثانوية، مجلة الدراسات، المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد 04، ص ص 159-175.

_ المساعيد، أصلان صبح. (2011). التفكير العلمي عند الطلبة عند طلبة الجامعة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، (01)، ص ص 679- 707.

_ ميدون، مبارك. (2014/2013). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجزائر: جامعة ورقلة.

- مغاوري، عبد الحميد مرزوق. (1991). الفرق بين الجنسين في قلق الاختبار، مجلة التربية المعاصرة، مصر، مركز الكتاب للنشر، العدد 19، ص ص 93-102.

_ الهواري، ماهر محمد والشناوي، محمد محروس. (1987). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات قلق الاختبارات معايير ودراسات ارتباطية، مجلة رسالة الخليج العربي، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود، العدد 22، ص ص 171-196.

_ يعقوب، نافذ نايف. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد 13(03).

المراجع باللغة الأجنبية:

المراجع باللغة الأجنبية:

_ Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In : V.S Ramachaudran (ED), Encyclopedia of human behavior (pp 71-81), acadimic press, (Reprinted in : H, Friendman ED,), Encyclopedia of mental health, Academic Press.

_ Hembre, R. (1988) : correlates causes effects and treatment of test anxiety, Review of educational reseach, 58(1), pp 47-77.

_ Janice, W.E. (1996), Cender related worry and emtionality test anxiety for high achieving studendents, Psychology in the school, 33(2), pp, 156-162.

_ Sayres, M.P : Et Al, (1982) : The relationship Of Self Expectations Interests Academic Ability To The Selection Of Science And Non Science College Major, Unpublished Doctoral Dissertation.

الملاحق

الملحق رقم (01): مقياس الكفاءة الذات وقلق الامتحان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف –المسيلة

كلية العلوم الإنسانية واالجتماعية

قسم علم النفس

شعبة: علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

استبيان

أبنائي/بناتي: السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، تقوم الطالبتان بإجراء دراسة بعنوان: " الكفاءة الذاتية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط – دراسة ميدانية بمتوسطة يحياوي عبد الرحمان بمدينة سيدي عيسى–"، كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماستر أكاديمي في تخصص إرشاد وتوجيه، نرجو منكم الإجابة المناسبة لكافة الأسئلة من وجهة نظركم بوضع علامة (X) في الخانة الملائمة.

مع خالص الشكر والتقدير

الجنس: ذكر أنثى

1- مقياس الكفاءة الذاتية:

العبـــــــارة	الدرجة			
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1. لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي تواجهني.				
2. إذا واجهتني عقبة ما فسوف أجد طريقة لحلها.				
3. أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة قد تواجهني.				
4. أتمكن من حل المشاكل السهلة إذا بذلت الجهد المناسب.				
5. .بمكن لبعض العقبات أن تحول بيني وبين تحقيق أهدافي.				
6. يسهل علي الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا.				
7. لا يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق آمالي.				
8. يلجأ لي زملائي في حل معظم مشكلاتهم.				
9. يسهل على زملائي حل الكثير من المشكلات التي يصعب علي حلها.				
10. ثقة زملائي في مهاراتي هي التي تدعوهم إلى اللجوء إلي.				
11. يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة.				
12. لا أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة.				
13. سيكون لي مستقبل باهر.				
14. عندي كثير من الطموحات التي سوف أنجزها.				
15.أستطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب.				
16. يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أجدني في مأزق ما.				
17. يصعب علي إقناع أي إنسان بأي شيء.				
18. أستطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة.				
19. لا يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان.				
20. يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي.				
21. يقتنع زملائي بآرائي لثقتهم الكبيرة في شخصيتي.				
22.أتبع جميع إرشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع.				
23.التعامل مع الآخرين بجدية لا يجبرهم على إتباع نفس الأسلوب.				
24.يصعب علي التفكير في حل مشكلة تواجهني.				
25.أستطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات.				
26.أرى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي.				

27. يصعب علي الوصول إلى أهدافي وتحقيق غاياتي.				
28. عندما تواجهني مشكلة أجد عندي حلولا كثيرة.				
29. يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة.				
30. يصعب علي التوافق مع أي مجتمعات جديدة.				
31. أعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات.				
32. نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها.				
33. وهبني الله عز وجل من القدرات ما يجعلني أعيش سعيد.				
34. إذا عارضني أحد أكون أنا الخاسر في النهاية.				
35.إذا أعاقني أي إنسان يصعب علي التغلب عليه.				
36.أنتصر لنفسي في كثير من المواقف.				
37.يصعب علي أقاف أي إنسان عند حده.				
38.لا أترك حقي مهما كان مع أي إنسان.				
39. ترك الإنسان لحقوقه لا يعد انهزامية أو سلبية.				
40. على الإنسان أن يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك.				
41. لا يمكنني تحقيق كثيرا من المفاجآت.				
42. سوف أصل إلى مكانة مرموقة في هذا المجتمع.				
43. أستطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد.				
44. ليس من الصعب على أي إنسان أن يقودني إلى ما يريد.				
45. أستطيع تحمل كثيرا من المسؤوليات.				
46.يمكنني القيان بالليل من الأدوار في الحياة.				
47. تشعر أسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم.				
48. وجودي في أي مكان كفيل بأن يجعله ممتعا ومشوقا.				
49. يمكنني إضافة القليل لأي عمل أكلف به.				
50. يكلفني جميع من حولي بالأعمال السهلة.				

2- مقياس قلق الامتحان:

العبـــــــارة	الدرجـة				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1. أشعر بالملل والانزعاج الشديد أثناء الامتحانات.					
2. أشعر بالارتباك عندما يقترب موعد الامتحان.					
3. أفقد السيطرة في التحكم بانفعالاتي وقت الامتحانات.					
4. أثور لأتفه الأسباب وقت الامتحانات.					
5. أفضل عدم ممارسة بعض الأنشطة الاعتيادية وقت الامتحانات.					
6. أعاني من التوتر الشديد أثناء فترة الامتحانات.					
7. أشعر أن أدائي سوف يكون سيئا في الامتحان.					
8. خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الامتحانات,					
9. أفكر على النتائج المترتبة على رسوبي في الامتحانات.					

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 الامتحان.					
13. أجد صعوبة في التوفيق بين متطلبات الأهل وتحقيق رغباتي في الدر اسة.					
14. أشعر بالضيق والعجز عند محاولتي تنفيذ ما يريده الأهل مني.					
15. أشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين وقت الامتحانات.					
16. أرفض مقابلة الزائرين أثناء فترة الامتحانات.					
17. أحب الجلوس بمفردي أثناء فترة الامتحانات.					
18. أشعر بفتور في علاقاتي الشخصية مع الزملاء أثناء فترة الامتحانات.					
19. أفضل عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية أثناء الامتحانات.					
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 الامتحانات.					
23. أثور على أصدقائي لأتفه الأسباب مع قرب الامتحان.					
24. أقطع علاقتي بزملائي أثناء فترة لامتحان.					
25. أشعر بعدم الراحة في النوم مع قرب الامتحانات.					
26. أشعر بالصداع الشديد مع قرب الامتحانات.					
27. أجد صعوبة في تناول الطعام والبلع صباح يوم الامتحان.					
28. تتزايد سرعة ضربات قلبي عند الامتحانات.					
29. أشعر بحالة تعرق شديد أثناء الامتحانات.					
30. أشعر بالتعب الجسمي العام عند الامتحانات.					
31. أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.					
32. أشعر برغبة في القيئ أثناء أداء الامتحان.					
33. أشعر بالرعشة والرجفة في يداي أثناء أداء الامتحانات.					
34. أشعر بتقلص للعضلات أثناء أداء الامتحان.					
35. أشعر بآلام في مختلف مناطق جسمي في فترة الامتحانات.					
36. أشعر بجفاف شديد في الحلق أثناء الامتحانات.					
37. أشعر بعدم القدرة على التركيز وقت الامتحانات.					
38. تنتابني حالة النسيان وقت الامتحانات.					
39. أجد صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة أثناء فترة الامتحانات.					
40. أجد صعوبة في استيعاب دروسي وقت الامتحانات.					
41. أجد صعوبة في القدرة على التفكير السليم وقت الامتحان.					
42. أشعر بعدم القدرة على تذكر بعض المعلومات وقت الامتحان.					
43.أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الامتحان.					
44. أجد صعوبة في تنظيم أفكاري أثناء أداء الامتحانات.					
45. أشعر وكأنني أنسى كل ما ذاكرته أثناء الامتحان.					
46.تفكيري يكون مشوش أثناء الامتحانات.					
47. أفكر في أمور خارجية أثناء الامتحان.					
48. أفكر في نتائج فشلي أثناء الامتحانات.					

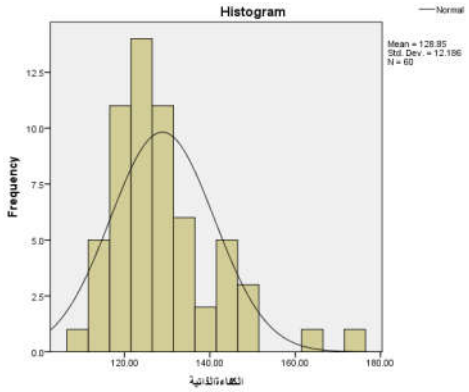
الملحق رقم (02): ملحق نتائج الدراسة

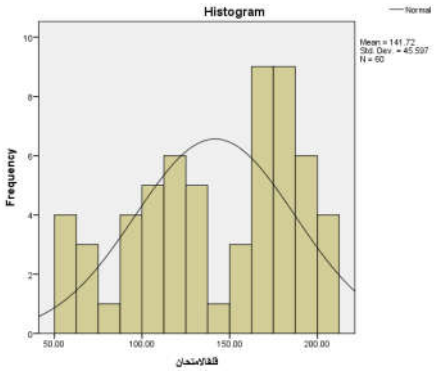
1- التحقق من طبيعة التوزيع:

Explore

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
الكفاءةالذاتية	.161	60	.001	.903	60	.000
قلقالامتحان	.146	60	.003	.936	60	.003

الكفاءةالذاتية





الملحق رقم (03): ملحق الثبات والصدق

1- الكفاءة الذاتية:

أولا/ الثبات:

Reliability

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0.739	**50**

ثانيا/ الصدق:

T-Test

Group Statistics					
الطرفين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات	الأعلى	8	151.8750	11.25595	3.97958
	الأدنى	8	114.2500	3.84522	1.35949

Independent Samples Test								
		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	T	Df	Significance	Mean Difference	Std. Error Difference
الدرجات	variances assumed	8	151.8750	11.25595	3.97958	8	151.8750	11.25595
	variances not assumed	8	114.2500	3.84522	1.35949	8	114.2500	3.84522

2- قلق الامتحان:

أولا/ الثبات:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.901	12
.868	12
.914	12
.926	12
.967	48

ثانيا/ الصدق:

1م _

Correlations					
		1د			
1ع	Pearson Correlation	.537**	7ع	Pearson Correlation	.688**
	Sig. (2-tailed)	.002		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
2ع	Pearson Correlation	.561**	8ع	Pearson Correlation	.591**
	Sig. (2-tailed)	.001		Sig. (2-tailed)	.001

	N	30		N	30
ع3	Pearson Correlation	.822**	ع9	Pearson Correlation	.735**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
ع4	Pearson Correlation	.738**	ع10	Pearson Correlation	.687**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
ع5	Pearson Correlation	.764**	ع11	Pearson Correlation	.711**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
ع6	Pearson Correlation	.877**	ع12	Pearson Correlation	.622**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
			**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
			*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

2م _

Correlations					
		د2			
ع13	Pearson Correlation	.721**	ع19	Pearson Correlation	.635**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
ع14	Pearson Correlation	.715**	ع20	Pearson Correlation	.781**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
ع15	Pearson Correlation	.575**	ع21	Pearson Correlation	.596**
	Sig. (2-tailed)	.001		Sig. (2-tailed)	.001
	N	30		N	30
ع16	Pearson Correlation	.664**	ع22	Pearson Correlation	.549**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.002
	N	30		N	30

ع17	Pearson Correlation	.513**	ع23	Pearson Correlation	.752**
	Sig. (2-tailed)	.004		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
ع18	Pearson Correlation	.491**	ع24	Pearson Correlation	.672**
	Sig. (2-tailed)	.006		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

3م ـ

Correlations					
		د3			
ع25	Pearson Correlation	.675**	ع31	Pearson Correlation	.661**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
ع26	Pearson Correlation	.834**	ع32	Pearson Correlation	.629**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
ع27	Pearson Correlation	.789**	ع33	Pearson Correlation	.708**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
ع28	Pearson Correlation	.645**	ع34	Pearson Correlation	.811**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
ع29	Pearson Correlation	.801**	ع35	Pearson Correlation	.595**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.001
	N	30		N	30
ع30	Pearson Correlation	.723**	ع36	Pearson Correlation	.758**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

4م _

		4د			
37ع	Pearson Correlation	.638**	43ع	Pearson Correlation	.822**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
38ع	Pearson Correlation	.698**	44ع	Pearson Correlation	.752**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
39ع	Pearson Correlation	.678**	45ع	Pearson Correlation	.876**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
40ع	Pearson Correlation	.646**	46ع	Pearson Correlation	.917**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
41ع	Pearson Correlation	.718**	47ع	Pearson Correlation	.723**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
42ع	Pearson Correlation	.812**	48ع	Pearson Correlation	.643**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Correlations					
		1ك			1ك
1د	Pearson Correlation	.898**	3د	Pearson Correlation	.901**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30

د2	Pearson Correlation	.927**	د4	Pearson Correlation	.844**
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	.000
	N	30		N	30
د3	Pearson Correlation	.901**	ك1	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.000		Sig. (2-tailed)	
	N	30		N	30
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

ثالثا/ التحقق من فرضيات الدراسة:

_ الفرضية الأولى:

Nonparametric Correlations				
Correlations				
			الكفاءةالذاتية	قلقالامتحان
Spearman's rho	الكفاءة الذاتية	Correlation Coefficient	1.000	.082
		Sig. (2-tailed)		.534
		N	60	60
	قلق الامتحان	Correlation Coefficient	.082	1.000
		Sig. (2-tailed)	.534	
		N	60	60

_ الفرضية الثانية:

Mann-Whitney Test

Ranks				
الجنس		N	Mean Rank	Sum of Ranks
الكفاءةالذاتية	ذكر	28	27.20	761.50
	أنثى	32	33.39	1068.50
	Total	60		

Test Statistics[a]	
	الكفاءةالذاتية
Mann-Whitney U	355.500
Wilcoxon W	761.500
Z	-1.372
Asymp. Sig. (2-tailed)	.170
a. Grouping Variable: الجنس	

_ الفرضية الثالثة:

Ranks				
الجنس		N	Mean Rank	Sum of Ranks
قلقالامتحان	ذكر	28	19.25	539.00
	أنثى	32	40.34	1291.00
	Total	60		

Test Statistics[a]	
	قلقالامتحان
Mann-Whitney U	133.000
Wilcoxon W	539.000
Z	-4.669
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
a. Grouping Variable: الجنس	

_ الفرضية الرابعة:

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكفاءةالذاتية	60	128.8500	12.18616	1.57323

One-Sample Test				
	Test Value = 144			
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
الكفاءةالذاتية	-9.630	59	.000	-15.15000

_ الفرضية الخامسة:

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
قلقالامتحان	60	141.7167	45.59702	5.88655

One-Sample Test				
	Test Value = 144			
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
قلقالامتحان	-.388	59	.699	-2.28333

الملحق رقم (04): ملحق إجراءات تسهيل الدراسة الميدانية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

المسيلة: 2024/04/21

إلى السادة (ة): مدير متوسطة يحياوي عبد الرحمان بسيدي عيسى

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية طيبة وبعد

في إطار انجاز دراسة ميدانية لطلبة **ثانية ماستر**
الشعبة: **علوم التربية** التخصص: **إرشاد وتوجيه**

نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطلبة المذكورين أدناه وتقديم المساعدة الممكنة واللازمة في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.

عنوان الدراسة: **الكفاءة الذاتية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط (دراسة ميدانية بمتوسطة يحياوي عبد الرحمان بسيدي عيسى.**

المشرف: **أ.د. صاهد فتيحة**

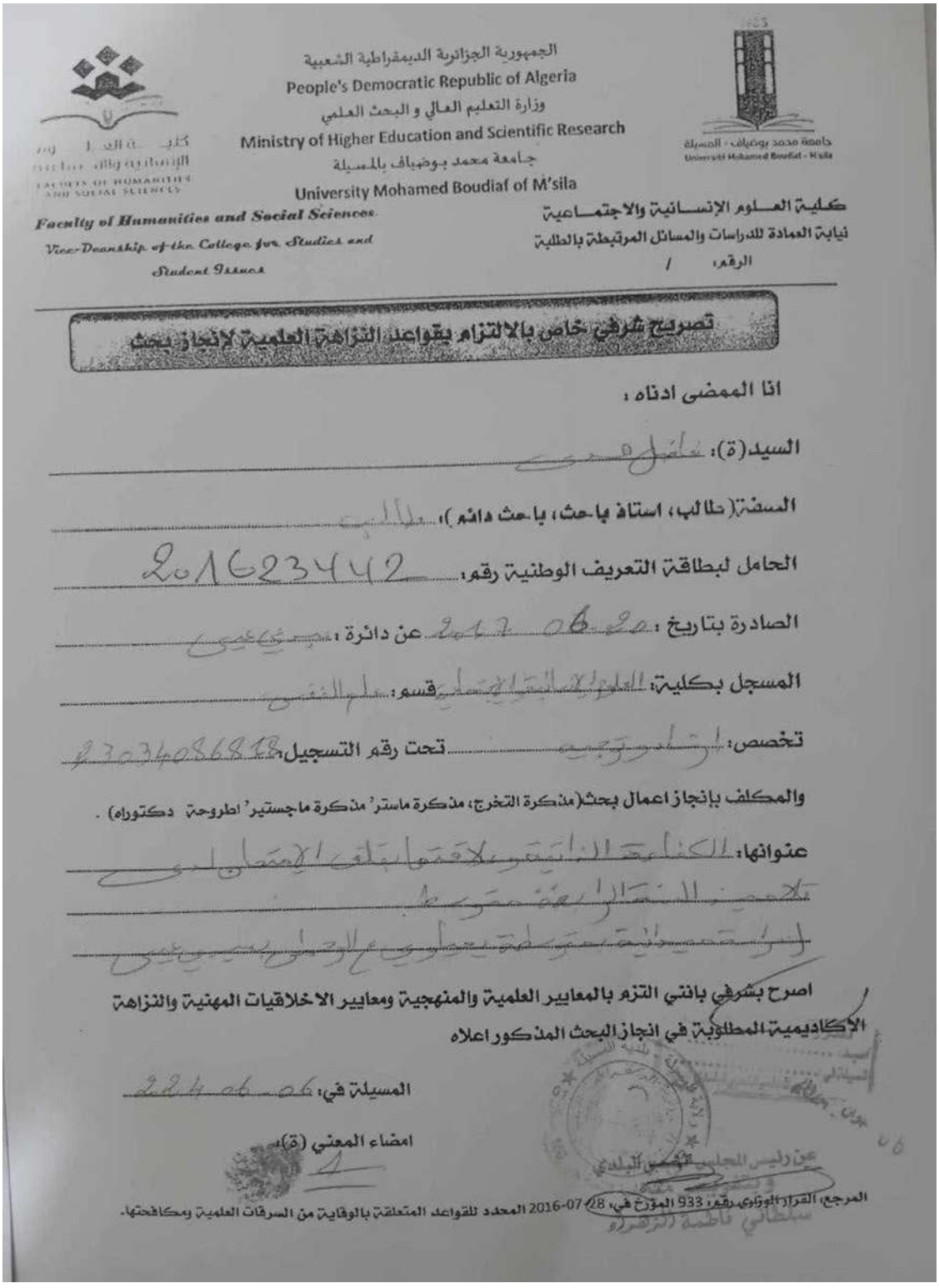
1. **اسم ولقب الطالب:** فاضل هدى رقم التسجيل: **2323034086818**
2. **اسم ولقب الطالب:** صديقي نوال رقم التسجيل: **232300477491**

في الفترة من:.../...../2024 إلى غاية: ...../...../ 2024

في الأخير، تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

رئيس القسم

أ. الدكتور
نور الدين جعلاب



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز بحث

انا الممضى ادناه :

السيد(ة): ...

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): ...

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 216234442

الصادرة بتاريخ: ... عن دائرة: ...

المسجل بكلية: ... قسم: ...

تخصص: ... تحت رقم التسجيل: ...

والمكلف بإنجاز اعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر/ مذكرة ماجستير/ اطروحة دكتوراه).

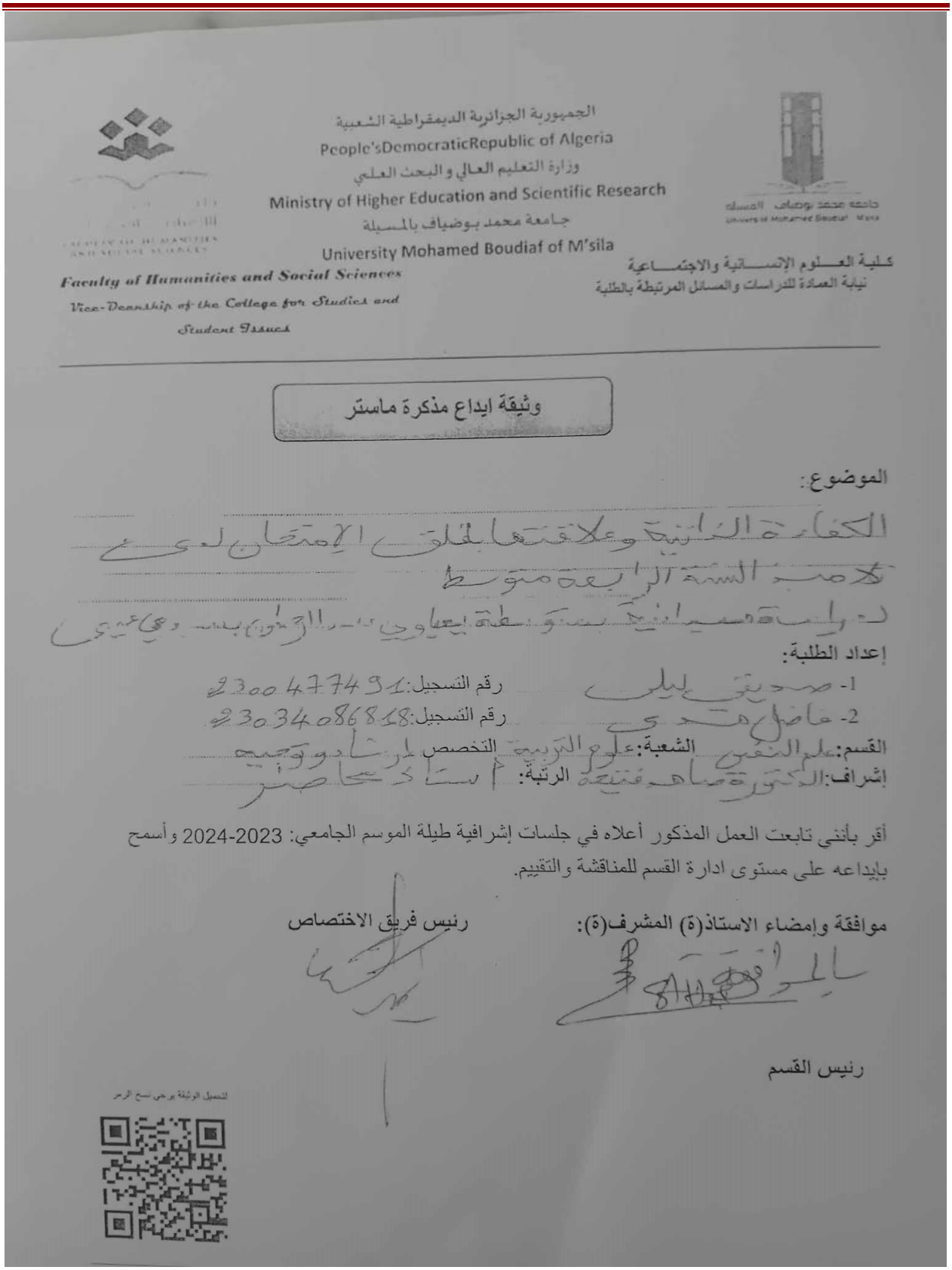
عنوانها: ...

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 24-04-06

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People'sDemocraticRepublic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع:

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط
دراسة ميدانية بمتوسطة بعاوجي عبد الرحمن بمسيلة

إعداد الطلبة:

1- صديقي ليلى رقم التسجيل: 23004774791
2- عاشوري هدى رقم التسجيل: 23034086818

القسم: علم النفس الشعبة: علوم التربية التخصص: إرشاد وتوجيه
إشراف: الدكتورة صاهد فتيحة الرتبة: أستاذ محاضر

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2023-2024 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة):

رئيس فريق الاختصاص

رئيس القسم

للتحميل الوثيقة يرجى نسخ الرمز