

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: 25085091163-25085091418

التوافق النفسي ودوره في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة
الثالثة ثانوي

-دراسة ميدانية بثانوية الشهيد قسوم العيد بعين الخضراء-

مذكرة مكملّة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية

تخصص: ارشاد وتوجيه

إشراف الاستاذة:

أ.د. بن عمرة العمريّة

من إعداد الطالبتين:

- زروخي حدة

- العياشي كنزة

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
01		محمد بوضياف. المسيلة	رئيسا
02		محمد بوضياف. المسيلة	مشرفا ومقررا
03		محمد بوضياف. المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية 2026/2025

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين،

أما بعد:

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذة المشرفة "بن عمرة العمريّة" على ما قدمته لنا من توجيهات قيمة، ونصائح بناءة، وملاحظات دقيقة، كان لها بالغ الأثر في

توجيه هذا البحث وإخراجه في صورته النهائية.

فلها منا فائق الاحترام والتقدير.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى جميع أساتذة قسم علم النفس، كلّ باسمه وصفته، الذين ساهموا في تكويننا العلمي والأكاديمي، ولم يخلوا علينا بعلمهم وخبرتهم.

وأخص بالذكر الأستاذ الفاضل "العيد بوقرة" الذي كان له الفضل في مساعدتنا وتقديم

يد العون.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر لكل من ساعدنا من قريب أو بعيد في إنجاز هذه المذكرة،

سواء بالتوجيه أو الدعم المعنوي.

وكل من كان له دور، ولو بكلمة طيبة أو تشجيع صادق في إتمام هذا العمل.

نسأل الله العليّ القدير أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به، وأن يوفق

الجميع لما فيه الخير والفلاح .

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف عن دور التوافق النفسي في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الشهيد قسوم العيد ببلدية عين الخضراء ولاية المسيلة، حيث اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي في مجريات الدراسة، وقد تم اختيار أسلوب الحاصر الشامل لصغر حجم مجتمع الدراسة المكون من (154) تلميذا وتلميذة وتوزعت بين الدراستين، (50) فردا للدراسة الاستطلاعية، و(104) للدراسة الأساسية، وتمّ الاستعانة بمقياسين، المقياس الأول: التوافق النفسي من إعداد إجلال محمد سري (1986) والمقياس الثاني: قلق الامتحان لسارسون (1957) وذلك بغرض جمع البيانات لاستخدامها في التحقق من صحة الفرضيات مستعملين المعالجات الإحصائية التالية: (المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية، الانحدار البسيط، (T-test) لحساب الفروق) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي وقلق الامتحان.
- يتمتع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمستوى متوسط من التوافق النفسي.
- يقع مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ضمن المستوى المتوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: التوافق النفسي، قلق الامتحان، تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Abstract:

This study aimed to identify the role of psychological adjustment in alleviating test anxiety among third-year secondary school students at "Chahid Gsoumi El-Aid" Secondary School in the municipality of Ain El-Khadra, M'Sila province. The study employed a descriptive-analytical approach. Due to the small size of the study population (154 students), a comprehensive census method was used; (50) students participated in the pilot study, while (104) made up the primary study sample. Two instruments were utilized for data collection: first, the Psychological Adjustment Scale by Ejlal Mohammed Soraya (1986); and second, the Test Anxiety Scale by Sarason (1957). To verify the hypotheses, several statistical treatments were applied, including arithmetic means, standard deviations, simple regression analysis, and the T-test for calculating differences.

The study reached the following results:

- There is no statistically significant correlation between psychological adjustment and test anxiety.
- Third-year secondary school students exhibit a moderate level of psychological adjustment.
- The level of test anxiety among third-year secondary school students falls within the moderate range.
- There are no statistically significant differences in psychological adjustment attributable to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in test anxiety attributable to the gender variable.

Keywords: Psychological Adjustment, Test Anxiety, Third-year Secondary School Students.

الإهداء:

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	أ
الملخص	ب
الاهداء	ج
فهرس المحتويات	د-هـ
فهرس الأشكال	و
مقدمة	
الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة	
1_ الإشكالية	12
2_ فرضيات الدراسة	14
3_ أهداف الدراسة	14
4_ أهمية الدراسة	15
5_ أسباب اختيار موضوع الدراسة	16
6_ المفاهيم الإجرائية للدراسة	16
7_ الدراسات السابقة	17
1.7_ التعليق على الدراسات السابقة	24
8_ الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة	25
1.8_ التوافق النفسي	25
1_ مفهوم التوافق النفسي	25
2_ مؤشرات التوافق النفسي	27
3_ خصائص التوافق النفسي	28
4_ النظريات المفسرة للتوافق النفسي	30
5_ العوائق التي تعيق إتمام التوافق النفسي	35
6_ قياس التوافق النفسي	36
2.8_ قلق الإمتحان	38
1_ مفهوم قلق الامتحان	38
2_ أعراض ومظاهر قلق الامتحان	38
3_ مكونات قلق الامتحان	40

41	4_ أنواع قلق الامتحان
42	5_ نظريات قلق الامتحان
47	6_ عوامل المؤثرة في قلق الامتحان
49	7_ تأثير التوافق النفسي في التخفيف من قلق الامتحان
51	خلاصة
الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة	
53	تمهيد
53	1_ الدراسة الاستطلاعية
62	2_ الدراسة الأساسية
63	3_ مجتمع وعينة الدراسة
64	4_ وصف أدوات الدراسة
68	5_ الأساليب الإحصائية المستخدمة
69	خلاصة
الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
71	تمهيد
71	1_ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة
80	2_ الاستنتاج العام
81	خاتمة
83	قائمة المراجع
88	قائمة الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	صدق الاتساق الداخلي بين درجات البنود والمقياس ككل	55
2	صدق الاتساق الداخلي بين درجات البنود والأبعاد	56
3	الاتساق الداخلي بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس	57
4	نتيجة ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ	58
5	صدق الاتساق الداخلي بين درجات البنود والمقياس ككل	59
6	صدق الاتساق الداخلي بين درجات البنود والأبعاد	60
7	الاتساق الداخلي بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس	61
8	نتيجة ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ	62
9	توزيع مجتمع الدراسة الاساسية وعينة الدراسة الاستطلاعية	63
10	يوضح مستويات التوافق النفسي (الدرجة الكلية)	66
11	يوضح درجات تقييم مقياس قلق الامتحان	68
12	نتائج اختبار اختبار (كولموجروف-سميرنوف)	71
13	نتائج تحليل الانحدار لاختبار أثر التوافق النفسي على قلق الامتحان	72
14	يوضح البيانات الوصفية لمقياس التوافق النفسي	73
15	يوضح البيانات الوصفية لمقياس قلق الامتحان	74
16	حساب الفروق لمتغير الجنس على مقياس التوافق النفسي	76
17	حساب الفروق لمتغير الجنس على مقياس قلق الامتحان	77

مقدمة:

تُعد مرحلة التحضير لشهادة البكالوريا من أكثر المراحل حساسية في المسار التعليمي، لما تتداخل فيها من رهانات أسرية واجتماعية وشخصية، حيث ترتبط لدى التلميذ بطموحات النجاح وتحقيق المستقبل، وفي المقابل بمخاوف الفشل وعدم القدرة على تحقيق التوقعات المنتظرة منه. وفي ظل هذا التراكم من الضغوط، يرتفع مستوى قلق الامتحان باعتباره نوعاً من القلق المرتبط بالمواقف التقييمية، والذي يظهر في صورة توتر نفسي، وتسارع في الأفكار، واضطرابات في التركيز، وقد يمتد إلى أعراض جسدية وانفعالية تؤثر بشكل مباشر على أداء التلميذ. كما أن القلق في هذه المرحلة لا يمثل مجرد حالة عابرة تسبق الامتحان، بل يتحول إلى تجربة نفسية معقدة تتداخل فيها الانفعالات والتوقعات والأفكار السلبية، خاصة عندما يتعلق الأمر بامتحان مصيري كشهادة البكالوريا، حيث لا يتحدد النجاح فقط بمدى التحصيل الدراسي، وإنما يتأثر أيضاً بقدرة التلميذ على التحكم في توتره، وإدارة قلقه، والمحافظة على توازنه النفسي في مواجهة الضغوط الداخلية والخارجية المتزايدة.

غير أن استجابة التلاميذ لهذه الضغوط لا تكون واحدة، إذ يختلفون في الطريقة التي يديرون بها قلقهم، وفي قدرتهم على التكيف مع متطلبات هذه المرحلة. وهنا يبرز مفهوم التوافق النفسي بوصفه أحد العوامل الأساسية التي تحدد طبيعة هذه الاستجابة، حيث يشير إلى حالة من الاتزان الداخلي التي يعيشها الفرد عندما يكون قادراً على التكيف مع ذاته ومع محيطه، وإشباع حاجاته النفسية بطريقة متوازنة، دون الوقوع في صراعات داخلية حادة أو اضطرابات انفعالية معيقة.

فالتلميذ الذي يتمتع بدرجة عالية من التوافق النفسي يكون أكثر قدرة على فهم مشاعره، وضبط انفعالاته، والتعامل مع المواقف الضاغطة بمرونة ووعي، مما يجعله أقل عرضة للانهايار تحت ضغط الامتحان. في المقابل، فإن ضعف التوافق النفسي قد يجعل التلميذ أكثر هشاشة أمام القلق، حيث تتضخم لديه مشاعر الخوف، ويصعب عليه التركيز أو استرجاع المعلومات، رغم امتلاكه للمعرفة اللازمة، وتتجلى أهمية دراسة دور التوافق النفسي في التخفيف من قلق الامتحان في كونها تسلط الضوء على بعد أساسي غالباً ما يُهمل في العملية التعليمية، وهو البعد النفسي الانفعالي للتلميذ. فالفهم العميق لهذه العلاقة يتيح للمربين والمستشارين النفسيين تبني مقاربات أكثر شمولية، لا تقتصر على الجانب المعرفي،

بل تمتد إلى دعم التلميذ نفسياً، ومساعدته على بناء توازن داخلي يعزز ثقته بنفسه وقدرته على مواجهة التحديات. كما أن التركيز على هذا الموضوع يفتح آفاقاً عملية لتصميم برامج إرشادية تستهدف تعزيز التوافق النفسي لدى التلاميذ، من خلال تنمية مهارات التكيف، وإدارة الضغوط، والتفكير الإيجابي، وهو ما ينعكس بشكل مباشر على خفض مستوى قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي .

وعليه، تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على دور التوافق النفسي في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ شهادة البكالوريا، في محاولة لفهم كيف يمكن للاتزان الداخلي أن يشكل عامل حماية نفسية، يساعد التلميذ على اجتياز هذه المرحلة المفصلية بثبات وفاعلية، بعيداً عن التأثيرات السلبية للقلق والتوتر وقد تم تقسيم الدراسة إلى ثلاث فصول تناولت جوانب مختلفة للإلمام بهذا الموضوع حيث اعتمدنا على خطة من ثلاثة فصول رئيسية، وتتمثل فيما يلي:

- **الفصل الأول:** الإطار العام للدراسة، والذي يشتمل على ما يلي: إشكالية الدراسة، والتساؤلات والفرضيات، ثم تحدثنا عن أهداف الدراسة وأهميتها، وعن المفاهيم الإجرائية لها، والدراسات السابقة. وتوظيف الجانب النظري لمتغيرات الدراسة.

- **الفصل الثاني:** الإطار المنهجي للدراسة الذي تناول العناصر التالية: منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة، عينة الدراسة الأساسية، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- **الفصل الثالث:** عرض نتائج الدراسة ومناقشتها والذي يحوي العناصر التالية: عرض نتائج الدراسة، مناقشة نتائج الدراسة، لنختم الدراسة باستنتاج عام ومقترحات على ضوء النتائج.

الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة

1. الإشكالية

2. الفرضيات

3. أهداف الدراسة

4. أهمية الدراسة

5. أسباب اختيار موضوع الدراسة

6. المفاهيم الإجرائية للدراسة

7. الدراسات السابقة

8. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

خلاصة

1. الإشكالية:

تمثل مرحلة التعليم الثانوي عامة، وسنة البكالوريا خاصة، محطة حاسمة في المسار الدراسي للتلميذ، لما تحمله من رهانات مصيرية تتعلق بمستقبله الجامعي والمهني. فشهادة البكالوريا لا تُعد مجرد انتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى، بل هي معيار أساسي لتحديد التخصصات الجامعية والفرص المستقبلية، كما تمثل بالنسبة للأسرة والمجتمع مؤشرا على النجاح والتميز والاستثمار البشري. ومن هذا المنطلق، تحظى هذه الشهادة بمكانة اجتماعية وتربوية بارزة، تجعلها محط اهتمام التلميذ وأسرته والمؤسسة التربوية على حد سواء.

غير أن هذه الأهمية الكبيرة تقترن غالبا بجملة من الضغوط المتعددة التي يعيشها تلميذ البكالوريا، من بينها ضغوط الوقت وضيق المدة المتاحة للمراجعة، وكثافة البرنامج الدراسي، وتراكم الدروس، إضافة إلى الضغوط النفسية المرتبطة بتوقعات الأسرة، والمقارنة بالأقران، والخوف من الفشل أو عدم تحقيق المعدل المطلوب. كما يبرز عامل الخوف من المستقبل والغموض المرتبط بالمسار الجامعي والمهني، الأمر الذي يزيد من حدة التوتر الداخلي ويجعل التلميذ في حالة قلق دائم، وتُعدّ هذه الضغوط أرضية خصبة لظهور قلق الامتحان، الذي يعرفه زهران (2005) بأنه حالة انفعالية سلبية تتسم بالتوتر والخوف والانشغال المعرفي المفرط قبيل وأثناء الموقف الامتحاني. (طه وآخرون، 2003، ص.3)

وقد أكدت العديد من الدراسات أن قلق الامتحان يُعدّ من أكثر المشكلات النفسية شيوعا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، خاصة عند اقتراب الامتحانات المصيرية، حيث يرتبط باضطرابات انفعالية ومعرفية تعيق التركيز، وتُضعف القدرة على استدعاء المعلومات وتنظيمها أثناء الامتحان.

في هذا السياق، تشير الدراسات النفسية والتربوية إلى أن شدة قلق الامتحان لا تتحدد فقط بطبيعة الامتحان أو صعوبته، بل تتأثر كذلك بخصائص نفسية داخلية لدى التلميذ، من أبرزها مستوى التوافق النفسي بأبعاده المختلفة (الانفعالي، الاجتماعي، المدرسي). إذ يُعدّ التوافق النفسي مؤشرا على قدرة الفرد على التكيف مع الضغوط وتحقيق نوع من الاتزان الانفعالي، مما يمكّنه من مواجهة

المواقف الامتحانية بكفاءة أكبر. (Kerkouche, 2025, p.172)

ويُفهم التوافق النفسي السوي على أنه شعور المتعلم بالارتياح والرضا عن أنشطته التعليمية والنظام المدرسي، وقدرته على الاندماج في البيئة الثانوية والمشاركة في فعاليتها، وتحقيق أداء دراسي متوازن. وقد اشارت بابش واسماعيل (2022) أنه المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه الدراسي من جهة أخرى، بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والنفسي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، الرضا والقبول بالمعايير الدراسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق. (ص.134) وقد بينت نتائج عدد من الدراسات أن التلاميذ الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من التوافق النفسي يكونون أقل عرضة لقلق الامتحان، وأكثر قدرة على ضبط انفعالاتهم وتنظيم أفكارهم واستخدام استراتيجيات مواجهة إيجابية أثناء الامتحانات مقارنة بزملائهم ضعيفي التوافق (Merrett & Tam, 2012). كما أظهرت دراسات عربية حديثة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التوافق النفسي وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بحيث كلما ارتفع مستوى التوافق النفسي انخفضت حدة قلق الامتحان لديهم (معظوري، 2020).

وانطلاقاً من ذلك، تتحدد إشكالية الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن دور التوافق النفسي في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ شهادة البكالوريا، من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

التساؤل العام:

- هل يؤثر التوافق النفسي في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من وجهة نظرهم؟

التساؤلات الفرعية

- ما مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

2. فرضيات الدراسة

الفرضية العامة:

- يؤثر التوافق النفسي في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من وجهة نظرهم.

الفرضيات الجزئية:

- مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط.
- مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

3. أهداف الدراسة

- الكشف عن الدور الذي يلعبه التوافق النفسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من وجهة نظرهم، وتبيان طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.
- تحديد مستوى التوافق النفسي السائد لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة مدى قدرة التلميذ في هذه المرحلة الحساسة على التكيف مع ذاته وبيئته المدرسية.
- قياس مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتشخيص درجة حدته في ظل الضغوط المتعلقة بشهادة البكالوريا.
- التعرف على الفروق في مستويات التوافق النفسي بين التلاميذ الذكور والإناث، والكشف عما إذا كان للجنس تأثير في عملية التوافق النفسي في هذه المرحلة العمرية.

- تقصي الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى قلق الامتحان تتبعاً لمتغير الجنس، وذلك لفهم أي الفئتين (ذكور أم إناث) أكثر عرضة لضغوط الامتحانات والمخاوف الناتجة عنها.

4. أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية التي تتجلى فيما يلي:

- إثراء الأدبيات النفسية والتربوية بدراسة تتناول التوافق النفسي بوصفه متغيراً مفسراً لقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا.
- توضيح دور أبعاد التوافق النفسي المختلفة في مواجهة المواقف الضاغطة، وخاصة الامتحانات المصيرية.
- توفير إطار نظري يمكن أن يُستند إليه في دراسات لاحقة تتناول قلق الامتحان من منظور نفسي تكيفي.
- الإسهام في سدّ النقص النسبي في الدراسات الجزائرية التي تناولت العلاقة بين التوافق النفسي وقلق الامتحان لدى هذه الفئة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية ويمكن تجسيدها فيما يلي:

- مساعدة مستشاري التوجيه المدرسي والنفسي على تشخيص مستويات التوافق النفسي لدى تلاميذ البكالوريا.
- توجيه الجهود الإرشادية نحو تنمية الأبعاد الأكثر إسهاماً في التخفيف من قلق الامتحان.
- الإسهام في تصميم برامج إرشادية وقائية وعلاجية تراعي الفروق بين الجنسين والتخصصات الدراسية.
- مساعدة الأسرة والمؤسسة التربوية على توفير مناخ نفسي داعم يحد من القلق الامتحاني.

5. أسباب اختيار موضوع الدراسة:

أولاً: الأسباب النظرية

- الأهمية البالغة لموضوع قلق الامتحان باعتباره من أكثر المشكلات النفسية شيوعاً لدى تلاميذ شهادة البكالوريا.

- اعتبار التوافق النفسي من المتغيرات الأساسية المرتبطة بالصحة النفسية والقدرة على التكيف مع الضغوط.
- الحاجة إلى دراسة دور التوافق النفسي بأبعاده المختلفة بدل الاختصار على تناوله كمفهوم عام.
- ندرة الدراسات التي تناولت الفروق حسب الجنس والتخصص في إطار العلاقة بين التوافق النفسي وقلق الامتحان.

ثانيا: الأسباب التطبيقية

- الملاحظة الميدانية لارتفاع مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا، خاصة قبيل الامتحانات الرسمية.
- حاجة المؤسسات التربوية إلى نتائج علمية تساعد في الوقاية من قلق الامتحان بدل الاختصار على التدخل العلاجي.
- الرغبة في تقديم نتائج عملية تُسهم في تحسين التوافق النفسي للتلاميذ، بما ينعكس إيجابا على أدائهم الدراسي.

6. المفاهيم الإجرائية للدراسة:

نظرا لطبيعة الدراسة النفسية المركبة لمفاهيم الدراسة الحالية، وفي ضوء متغيراتها ومجالها يمكننا تحديد التعاريف الإجرائية للمصطلحات الأساسية، وذلك لتجنب أي لبس أو اختلاف في الفهم أو التطبيق. وبناء عليه، سيتم تحديد المصطلحات الإجرائية التالية :

تعريف التوافق النفسي إجرائيا: يعرف التوافق النفسي إجرائيا بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على استبيان التوافق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يشمل أربعة أبعاد هي: البعد الشخصي، الأسري، البعد الاجتماعي، البعد الانفعالي.

تعريف قلق امتحان إجرائيا: هو حالة انفعالية من التوتر والخوف والاضطراب النفسي تظهر لدى التلميذ في المواقف الامتحانية، وقد تصاحبها تغيرات نفسية وفسولوجية تؤثر في أدائه، ويُقاس في

الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس قلق الامتحان لـ إروين سارسون المستخدم في هذه الدراسة.

التعريف الاجرائي للتلاميذ المقبلون على امتحان شهادة البكالوريا: هم التلاميذ المتمدرسون في المؤسسات التعليمية النظامية الحكومية في مستوى السنة الثالثة ثانوي والمقبلون على امتحان البكالوريا خلال السنة الدراسية 2026/2025.

7. الدراسات السابقة

تعد الدراسات السابقة حجر الأساس لأي بحث علمي، إذ توفر للباحث إطارًا معرفيًا قائمًا، وتمكنه من التعرف على التجارب السابقة في المجال ذاته، والكشف عن الفجوات البحثية، وتحديد أساليب القياس المناسبة. ويهدف هذا الجزء إلى استعراض أهم الدراسات التي تناولت التوافق النفسي وأبعاده المختلفة (الانفعالي، الاجتماعي، الأسري، الشخصي) وعلاقته بـ قلق الامتحان.

1.7. الدراسات التي تناولت قلق الامتحان:

- **دراسة صياد (2013):** تحت عنوان "برنامج إرشادي لتعديل خصائص نمط السلوك (أ) في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلاب البكالوريا"، هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي من طرف الباحثة ويشمل هذا البرنامج 86 طالبا وطالبة مقبلين على شهادة البكالوريا يتراوح سنهم بين (17-19) من ثانويات الجزائر العاصمة، قسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبية تضم 43 طالبا والثانية ضابطة تضم 43 طالب، وقد تم مراعاة المجانسة بين المجموعتين على بعض المتغيرات الأكثر تأثيرا على ضبط التصميم التجريبي والمتمثلة في متغير العمر الزمني، ومتغير مستوى الانجاز، ومتغير عادات الدراسة، ومتغير مركز التحكم، وقد تم تطبيق عدة أدوات وتقنيات في هذه الدراسة أهمها: المقاييس السيكولوجية، ومقياس مركز التحكم، ومقياس مستوى الانجاز، ومقياس عادات الدراسة، ومقياس قلق الامتحان، ومقياس استراتيجيات المقاومة، والبرنامج الإرشادي واستعملت الباحثة استراتيجيات تحضير وأداء امتحان البكالوريا، وقد أثبتت نتائج هذه الدراسة الإسهام الايجابي للبرنامج الإرشادي المقدم وتحقيق فعاليته في النجاح في البكالوريا، حيث تم تعديل وتطوير الأفكار، وتغيير التصور الخاطئ لامتحان البكالوريا لدى

الطلبة، ورفع الدافعية وتحفيز الطالب للمواجهة، وتقديم الدعم النفسي والمعرفي، واسترجاع الثقة بالنفس، ومنح الطلبة فرصة للتعبير والتفريغ الانفعالي.

- دراسة أتشي (2018): التي جاءت تحت عنوان " برنامج إرشادي مقترح لتخفيف مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ النهائي-دراسة شبه تجريبية بثانوية المدية"، يعاني الكثير من تلاميذ النهائي من قلق الامتحان تحسبا للمصير إما إتمام الدراسات العليا أو التوجه نحو المجال المهني، وتتناول الدراسة الحالية شبه تجريبية باقتراح برنامج إرشادي لتخفيف قلق الامتحان لدى هذه الفئة بثانوية بولاية المدية. عدد افرادها 30 منهم 15 أنثى، طبق عليهم مقياس قلق الامتحان في مرحلة أولى ثم تم تعريضهم للبرنامج الإرشادي، وفي مرحلة ثانية تم إعادة تطبيق المقياس، ومقارنة النتائج باستخدام اختبار "ت" للفروق وحساب معامل الأثر، وأسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار الثاني وأن معامل الأثر مرتفع، وأيضا فروق دالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لكلا الجنسين على حده، ودوما كانت النتائج لصالح الاختبار البعدي، ومنه إثبات فعالية البرنامج الإرشادي في تخفيف قلق الامتحان لدى تلاميذ النهائي.

-دراسة ابراهيمي (2018): التي جاءت تحت عنوان " اقتراح برنامج إرشادي رياضي لخفض مستوى القلق أثناء اختبار التربية البدنية وانعكاسها على مستوى الأداء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح في خفض من مستوى القلق أثناء اختبارات التربية البدنية وانعكاسها على الأداء الرياضي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بوصفه متغير يشير إلى الانزعاج والانفعالية المصاحبين لأداء الاختبار.

معرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على وذلك من خلال مستوى قلق الاختبار والأداء الرياضي من جهة أخرى، والقياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، ومعرفة

الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي أي قبل تطبيق البرنامج المقترح، ثم في القياس البعدي أي بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط مع تحديد اتجاه الفروق. وتكونت عينة الدراسة من 24 تلميذة اخترن من بين (60) تلميذة كعينة كلية، تراوحت أعمارهن ما بين (17-19 سنة)، ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان المستخدم، وهو قائمة قلق امتحان الخاصة باختبار التربية البدنية، بحيث قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وكل مجموعة تضم (12) تلميذة، وبعد التأكد من تجانس المجموعتين من خلال عملية الضبط التجريبي، تم تطبيق البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح على المجموعة التجريبية، بينما المجموعة الثانية الضابطة فلم يطبق عليها البرنامج.

وأدوات الدراسة التي تم استخدامها هي: مقياس قلق الامتحان المستخدم المتمثل في قائمة قلق الامتحان لسبيل برجر، والتي تقيس بعدي الانفعالية والانزعاج، وذلك بعد تعديله ليصلح لقياس قلق اختبار التربية البدنية موضوع الدراسة، وتحكيمه من طرف المتخصصين والتأكد من ثبات وصدق المقياس إحصائياً في الدراسة الاستطلاعية، والأداة الثانية هي البرنامج الإرشادي الرياضي الذي تم اقتراحه، وتطبيقه على المجموعة التجريبية بعد عرضه على المحكمين. وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ألفا كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت"، والتي تم حسابها بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية spss وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في مستوى قلق امتحان التربية البدنية قبل تطبيق البرنامج وبعده أي بين القياسين القبلي والبعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى قلق امتحان التربية البدنية قبل وبعده تطبيق البرنامج أي بين القياسين القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء الرياضي لتلاميذ المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة وأي في القياس المجموعة التجريبية في مستوى قلق امتحان التربية البدنية قبل تطبيق البرنامج القبلي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مستوى قلق امتحان التربية البدنية بعد تطبيق البرنامج أي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء الرياضي لتلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

وتخلص هذه النتائج إلى أن تطبيق البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح يؤدي إلى خفض مستوى القلق أثناء اختبارات التربية البدنية مع تحسن طفيف في الأداء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مما يثبت فعاليته في خفض مستوى قلق اختبار التربية البدنية.

2.7. الدراسات التي تناولت التوافق النفسي:

-دراسة الدايري (2016): التي جاءت تحت عنوان " أساليب التنشئة الأسرية كما يدركها طلبة دبلوم التعليم العام وعلاقتها بالتوافق النفسي لديهم في مدارس محافظة جنوب الباطن.

والتي تناولت التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق النفسي، من وجهة نظر طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الباطنة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم الاستعانة بمقياسي التنشئة الأسرية المعدة بواسطة إيمان رافع دندي (2010) ومقياس التوافق النفسي من إعداد الباحث اشتملت عينة الدراسة على (316) طالبا وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة بعد تحليل البيانات باستخدام أساليب الإحصاء الاستدلالي (اختباري سبيرمان للعلاقة، ومان ويتني للفروق) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في محور التوافق الأسري، ووجود علاقة إيجابية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في محور التوافق الأسري.

-دراسة الزالط (2018) التي جاءت تحت عنوان " التوافق النفسي لدى طالب الجامعة وعلاقته بالذكاء الوجدان"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالذكاء الوجداني للآباء، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبا وطالبة من طلاب السنة الرابعة بقسم الدراسات النفسية والاجتماعية في كلية التربية الخمس -جامعة المرقب، الذين يمتلكون آباء وأمّهات داخل الأسر التي يعيشون بها. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التوافق النفسي، وقد تم استعمال كل من اختبار بيرسون لحساب العلاقة والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياري للتحقق من صحة الفرضيات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التوافق النفسي لدى أفراد العينة بشكل عام متوسط، كما أن التوافق الأسري هو البعد الوحيد لدى أفراد العينتين الذي يعد توافقا مرتفعا، في حين أن بقية أبعاد التوافق الأخرى كان أفراد العينتين فيها توافقا.

- دراسة علي وآخرون (2014) التي جاءت بعنوان " التوافق النفسي "

والتي هدفت إلى التعرف على مستويات التوافق النفسي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بتشاد، وعلاقته بالتفوق الأكاديمي. استخدم الباحث المنهج الوصفي واستبانة من إعداد الباحث، واشتملت عينة الدراسة على (300) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب الجامعة. وتم جمع البيانات عن طريق استبيان تم اعداده لهذا الغرض، وقد تم التحقق من صحة الفرضيات باستعمال الأساليب الإحصائية الوصفية، والمتوسطات والانحرافات، واختبار "ت" لحساب الفروق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التوافق النفسي جاء بمستوى عال، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تعزى لمتغير النوع، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي والتفوق الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بتشاد.

3.7. الدراسات التي تناولت بالتوافق النفسي وعلاقته بقلق الامتحان:

-دراسة الصوافي (2019) الموسومة ب " التوافق النفسي وعلاقته بقلق الامتحان "

وهدف هذه الدراسة لفحص علاقة التوافق النفسي بقلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدارس محافظة شمال الشرقية، وقد تكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وهدفت الدراسة أيضا إلى التعرف على

مستوى التوافق النفسي ومستوى قلق الاختبار لدى عينة الدراسة، كما سعت الدراسة لاستكشاف إمكانية التوافق من خلال أبعاد قلق الاختبار. ولتحديد الفروق في التوافق النفسي وقلق الاختبار تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)، ولغايات جمع بيانات الدراسة تم تطبيق مقياس التوافق النفسي ومقياس قلق الاختبار بعد التأكد من صدقها وثباتها. ولتحقق من صحة الفرضية تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، اختبار سبيرمان براون) وأسفرت الدراسة أن مستوى كل من التوافق النفسي وقلق الاختبار لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2,25) و (1,80) على التوالي، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن البعد المعرفي هو المتنبئ الدال الوحيد والذي أسهم بنسبة (3,6%) في تفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس التوافق النفسي.

-دراسة معظوري السعيد(2020): الموسومة ب " التوافق النفسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي وذلك باستخدام عينة عشوائية تكونت من (90) تلميذا وتلميذة، واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على مقياس التوافق النفسي لسرى إجلال محمد (1986)، ومقياس قلق الامتحان لسارسون، وذلك بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية (صدق، ثبات)، والتحقق من صحة الفرضيات بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط سبيرمان، T-test) وقد تم التوصل إلى النتائج إلى أنه:

-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس ومتغير التخصص لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ومتغير التخصص لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- جمال رحمانى وصليحة فتال(2023) الموسومة ب" قلق الامتحان وعلاقته بالصلابة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ".

هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان ومستوى الصلابة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتحقيقاً لأغراض الدراسة تم تطبيق مقياس قلق الامتحان من إعداد أشرف عبد القادر وإسماعيل بدر (1999) ومقياس الصلابة النفسية مخيمر (2002) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية مكونة من (160) طالب وطالبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي للإجابة على تساؤلات الدراسة مستخدمة الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، معامل بيرسون، ت للفروق، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان ومستوى الصلابة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة الجنس والتخصص الدراسي).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي).

أوجه الاختلاف والتشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث الهدف:

أوجه الشبه: تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (معظوري السعيد، 2020) و(الصوافي، 2019) في تناول "العلاقة" المباشرة بين التوافق وقلق الامتحان.

أوجه الاختلاف: تختلف الدراسة الحالية عن دراسات كل من (إبراهيمي، صياد وأتشي) التي تتناول متغيرات "متداخلة" (برامج إرشادية)، و(الدايري، علي والزالط) والتي ربطت التوافق بمتغيرات أخرى غير قلق الامتحان (ذكاء وجداني، تنشئة اجتماعية، التفوق المدرسي).

من حيث المنهج:

أوجه الشبه: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي كأغلب الدراسات وتوافقت مع كل من (الصوافي، الزالط، الدايري والسعيد).

أوجه الاختلاف: اختلفت عن المنهج التجريبي/شبه التجريبي المعتمد مع كل من (صياد، إبراهيمي وأتشي).

من حيث العينة:

أوجه التشابه والاختلاف: تستهدف الدراسة الحالية مجتمع السنة الثالثة ثانوي (شهادة البكالوريا)، حيث تشابهت مع بعض الدراسات على مرحلة البكالوريا مثل دراسات كل من (السعيد صياد، إبراهيمي، وأتشي)، أما (الزالت وعلي) فقد ركزا على المرحلة الجامعية.

من حيث الأداة: أوجه التشابه والاختلاف: استخدمت الدراسة الحالية المقاييس الجاهزة (بعد التأكد من خصائصها السيكمترية) وهو ما اتفقت مع دراسة (السعيد) و(الصوافي) بينما اختلفت الدراسات الأخرى التجريبية ببناء "برامج إرشادية" كأدوات تخدم هدف دراستهم.

من حيث الأساليب الإحصائية:

أوجه التشابه والاختلاف: استخدمت الدراسة الحالية "الانحدار البسيط" لقياس "التأثير" (تنبؤ التوافق بالقلق)، واتفقت مع ما ذهبت إليه دراسة (الصوافي، 2019). بينما استخدمت الدراسات الأخرى في معالجة البيانات حساب العلاقة (بيرسون)، والإحصاء الوصفي (كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتكرارات).

8. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

أولاً: التوافق النفسي

لا يمكن للفرد الوصول إلى مستوى مقبول من التوافق النفسي إلا إذا استطاع تحقيق أكبر إشباع ممكن لحاجاته الفطرية والمكتسبة، ونظراً لأهمية هذا التوافق في حياة الفرد فقد زاد اهتمام العلماء والباحثين بهذا الجانب وهذا من أجل فهمه وفهم الظروف التي تؤثر فيه بشكل إيجابي أو سلبي ومختلف أبعاده ليساهموا في توجيه وإرشاد العديد من أبناء المجتمع الإنساني ليحيوا حياة نفسية هادئة ومتوافقة ذاتياً ومع الآخرين.

وفي هذا الفصل نسعى لإظهار مفهوم التوافق، وكذا التطرق إلى مؤشرات، بالإضافة إلى التعرف إلى النظريات المختلفة التي فسرت التوافق، وكذا العوامل المؤثرة على التوافق المدرسي.

1. مفهوم التوافق:

يعد التوافق من المفاهيم المركزية في علم النفس عامة والصحة النفسية بصفة خاصة إلى الذي جعل بعض علماء النفس يعرفون علم النفس بأسره بأنه العلم الذي يهتم بعمليات التوافق العامة، فهو علم دراسة توافق الفرد.

1.1. التوافق لغة: التآلف والتقارب واجتماع الكلمة، والتوافق نقيض التخالف والتنافر والتصادم.

1.2. التوافق اصطلاحاً: التوافق مشتق أساساً من علم الأحياء، فقد كان حجر الزاوية في نظرية تشارلز داروين (1889) عن التطور والتي أقر فيها أن الكائنات الحية التي تبقى هي الكائنات التي تستطيع أن تتواءم مع صعوبات وأخطار العالم الطبيعي وهذا ما عبر عنه داروين "بالبقاء للأصلح" وتتمثل عملية التوافق في سعي الفرد الدائم للتوفيق بين مطالبه وظروفه ومطالب وظروف البيئة المحيطة به حيث أن السلوك الإنساني يمكن أن يوصف كردود أفعال لمجموعة من المطالب أو الضغوط أي أن توائم الفرد مع هذه المطالب يعني تلاؤمه مع تلك الظروف الاجتماعية التي تفرض نفسها عليه، وقد استعار علماء النفس المفهوم البيداغوجي عن الموائمة واستعملوه تحت مسمى التوافق كون علماء النفس أكثر اهتماماً بما يمكن تسميته بالبقاء السيكولوجي. (الهابط، 2003، ص.50)

- تعريف عبد الحميد الشاذلي: فالتوافق يشير إلى وجود علاقات منسجمة مع البيئة، تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتلبية معظم مطالبه البيولوجية والاجتماعية، وعلى ذلك يتضمن التوافق كل التباينات والتغيرات في السلوك، والتي تكون ضرورية حتى يتم الإشباع في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة. (الشاذلي، 2001، ص.55)

- تعريف محمد السفاسفة وأحمد عريبات: أن التوافق يعني القدرة على إيجاد البدائل السلوكية، والمرونة في ترك البدائل غير الفاعلة واختبار البدائل الجديدة الفاعلة، والقدرة على مواجهة

الآزمات، والتغلب على عوائقها السلبية والسيطرة على نتائجها وتقليل من تأثيراتها. (السفاسفة وعريبات، 2005، ص.39)

- **تعريف أحمد حشمت ومصطفى حسين باهي:** إن التوافق هو محاولة تحقيق توازن بين الحاجات والمثيرات والفرص المتاحة بواسطة البيئة وهذا يتوافق على محاولة إشباع الحاجات، وذلك بالتغلب على كل العقبات الداخلية والخارجية والظروف الملائمة للفرد نفسه. (حشمت والباهي، 2006، ص.48)

3.1. تعريف التوافق النفسي:

- **تعريف صالح حسن أحمد الداهري:** التوافق النفسي عملية ديناميكية كلية مستمرة يحاول بها الفرد عن طريق تغيير سلوكه لتحقيق التوافق بينه وبين نفسه، وبين البيئة المحيطة به بغية الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي، والتكيف الاجتماعي. (الداهري، 2008، ص.82)

- **تعريف نبيل سفيان:** التوافق النفسي يعرف بأنه إشباع الفرد لحاجاته النفسية، وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسية، واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمة، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليده وقيم مجتمعه. (سفيان، 2004، ص.135)

- **تعريف عبد السلام زهران:** التوافق النفسي هو عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعية والاجتماعية) بالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته وهنا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة. (زهران، 2005، ص.185)

فالتوافق النفسي إذن هو عملية دين مستمرة يحاول فيها الفرد تعديل ما يمكن تعديله في سلوكه، وفي بيئته الطبيعية والاجتماعية وتقبل ما لا يمكن تعديله فيها لتحقيق التوازن النسبي بينه وبين نفسه وبين البيئة المحيطة به، وذلك لإشباع حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية مما يؤدي إلى تغييب الأمراض والتوترات النفسية.

2. مؤشرات التوافق النفسي:

إن التوافق النفسي هو عملية ديناميكية، يهدف بها الفرد إلى تغيير سلوكه ليحدث علاقات أكثر توافقاً بينه وبين البيئة التي يمكن أن تؤثر بطريقة أو بأخرى على جهوده للوصول إلى الاستقرار النفسي والبدني في حياته، فالفرد المتوافق هو ذلك الفرد القادر على مواجهة عوائق بيئته، وحسب عوض (1996، ص.102) توجد جملة من المؤشرات من خلالها يمكننا معرفة مدى توافق الفرد وهي:

1.2. وجود جملة من الاتجاهات الإيجابية الاجتماعية: فالفرد يحمل مجموعة من الاتجاهات المكتسبة التي تسير حياته، والتوافق في هذه الحالة يتلزم مع

الاتجاهات التي يبني عليها المجتمع والمتمثلة في احترام العمل وتقدير المسؤولية واحترام القيم والتقاليد السائدة في المجتمع وقد يحقق الفرد قدراً معيناً من التوافق عند توفر هذه المؤشرات.

2.2. وجود جملة من سمات الشخصية: تتشكل لدى الفرد خلال مراحل النمو مجموعة من السمات ذات الثبات النسبي ومن أهم هذه السمات الشخصية التي تشير إلى التوافق ما يلي:

- المسؤولية الاجتماعية وهي إحساس الفرد بمسؤولية نحو مجتمعه.
- الثبات الانفعالي ومن أشكاله الهدوء والرزانة.
- التفكير العلمي ويتمثل في القدرة على تفسير الظواهر تفسيراً علمياً مبنياً على البحث عن المسببات.

3.2. مستوى الطموح: إن الفرد المتوافق غالباً ما يسعى إلى تحقيق طموحاته في حدود إمكانياته وقدراته الخاصة من خلال دوافع الانجاز، أما للفرد غير متوافق فهو ذلك الفرد الذي يعاني من الانهيار وتغير بسلوكيات عدائية لكل ما يحيط به.

4.2. الإحساس بإشباع الحاجات النفسية: إن الشعور بإشباع الحاجات النفسية يعتبر مؤشراً هاماً في تحقيق التوافق ويتجسد هذا الشعور في: الإحساس بالحب والأمن والقدرة على العطاء والانجاز وبالمقابل فإن الفرد في حاجته إلى التقدير والحرية، أما إذا لم يشعر بذلك ولو بقسط صغير فهذا يؤدي به إلى سوء التوافق أو ربما إلى العصاب.

5.2. النظرة الواقعية للحياة: هناك حالات عديدة تؤدي الفرد إلى التشاؤم وعدم قدرته على تقبل الواقع المعاش وذلك دليل على سوء توافقه بالفرد الواقعي في تعامله مع معطيات الحياة ومتغيراتها هو الفرد المتوافق في المجال النفسي والاجتماعي.

3. خصائص التوافق النفسي

انطلاقاً مما سبق، يمكن استخلاص جملة من الخصائص الأساسية التي تميز عملية التوافق النفسي، ويمكن عرض أبرزها فيما يأتي:

1.3. التوافق عملية كلية: يقصد بكون التوافق عملية كلية ضرورة النظر إلى الإنسان بوصفه وحدة متكاملة في تفاعله مع بيئته، حيث لا يقتصر التوافق على جانب واحد من حياة الفرد، وإنما يشمل مختلف مجالاتها. كما يمتد ليشمل السلوكيات والمظاهر الخارجية، إلى جانب الخبرات الشعورية الداخلية، من حيث إحساس الفرد بالرضا والاستمتاع بذاته وبالعالم المحيط به، سواء في مجالات الدراسة أو العمل أو الزواج أو العلاقات الإنسانية بصفة عامة (الكلوت، 2011، ص.13).

2.3. التوافق عملية ديناميكية: يُعد التوافق عملية مستمرة لا تتحقق بشكل نهائي أو في مرحلة زمنية واحدة، بل تمتد على مدار حياة الفرد، نظراً لتغير حاجاته ومتطلباته باستمرار. ويمثل التوافق في هذا السياق حصيلة التفاعل والصراع بين قوى متعددة، منها ما هو ذاتي ومنها ما هو بيئي، ومنها ما هو فطري ومنها ما هو مكتسب، كما تتنوع القوى البيئية بين المادية والقيمية والاجتماعية، ليكون التوافق في النهاية نتيجة لتكامل هذه القوى مجتمعة (بوصفرة 2011، ص.39).

3.3. التوافق عملية ارتقائية: يعني هذا البعد مراعاة حاجات الفرد ودوافعه عبر مختلف مراحل نموه، إذ إن لكل مرحلة نمائية متطلباتها الخاصة. ويُنظر إلى النمو الإنساني باعتباره سلسلة من الواجبات النمائية التي ينبغي على الفرد إنجازها لتحقيق رضاه عن ذاته ونيل قبول المجتمع. ويؤدي الفشل في تعلم هذه الواجبات أو إشباع متطلباتها إلى الشعور بالتعاسة وعدم التوافق مع النفس والمجتمع. كما تظهر هذه الواجبات في أعمار محددة، ويسهم النجاح في إنجازها في تحقيق السعادة والتمهيد لتعلم واجبات المراحل اللاحقة، وهي واجبات تقوم على أسس بيولوجية واجتماعية ونفسية (أبو الشكران، 2009، ص.20)

4.3. التوافق عملية نسبية: لا يوجد ما يمكن تسميته بالتوافق الكامل أو التام، إذ إن الوصول إلى درجة مطلقة من التوافق يؤدي إلى حالة من الجمود، والجمود بدوره يقود إلى الموت. وعليه، فإن التوافق يُعد عملية نسبية تتحدد معاييرها تبعاً للزمان والمكان والظروف المحيطة بالفرد. (أبو الشكران، 2009، ص.20)

5.3. التوافق عملية وظيفية: يُقصد بالطابع الوظيفي للتوافق كونه يهدف، في حالته السوية أو المرضية، إلى إعادة التوازن النفسي أو خفض مستوى التوتر الناتج عن الصراع بين قوى الذات والموضوع. ولا يقتصر التوافق هنا على مجرد تقليل التوتر، بل يمتد ليشمل تحقيق الصحة النفسية وتنمية إمكانات الذات، بما يحقق الوجود الإنساني الواعي في علاقته بالعالم (فحجان، 2010، ص.16).

6.3. التوافق عملية قائمة على الزاوية الاقتصادية: يفسر هذا البعد التوافق من خلال منطوق توزيع الطاقة النفسية، حيث تتحدد نتيجة الصراع بين القوى المتعارضة وفقاً لكمية الطاقة المستثمرة في كل قوة. فإذا كانت الطاقة الكامنة في الحافز الغريزي أكبر من الطاقة المستثمرة في آليات الدفاع، فإن الغلبة تكون لصالح هذا الحافز، والعكس صحيح (أبو الشكران، 2009، ص.25)

4. النظريات المفسرة للتوافق النفسي:

يعد التوافق من المواضيع التي حظيت ولا تزال باهتمام بالغ من خلال الفترات الزمنية الماضية، بما كتب العلماء والباحثون في ميادين العلمية العديدة والمتنوعة، ويجمع موضوع التوافق بين اهتمامات عديدة من مجالات العلم والمعرفة كعلم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع، وعلم الوراثة والفيزيولوجيا والطب وغيرها ويعود السبب إلى اختلاف الأطر النظرية التي ساهمت في تناول الموضوع وتفسيرها للعوامل والأسباب التي تتركها في الفرد والمجتمع. لقد تعددت النظريات المفسرة وتميزت كل نظرية عن الأخرى بالإطار النظري الذي يحدد معالمها، وبطبيعة الحال يصعب سردها بأسرها ولكن يمكن أن نشير إلى أهمها:

1.4. النظرية البيولوجية الطبية:

النظرية البيولوجية الطبية:

تعتبر النظرية البيولوجية الطبية إحدى أبرز النظريات التي تفسر الفشل في التوافق النفسي والسلوكي عند الإنسان من منظور وظائف الدماغ والجهاز العصبي. وفق هذه النظرية، فإن الاختلالات أو الأمراض التي تصيب أنسجة الدماغ والمخ قد تؤدي إلى صعوبات في التكيف مع البيئة الاجتماعية والنفسية المحيطة. وتشمل هذه الاختلالات:

1. **العوامل الوراثية:** حيث يمكن أن تنتقل بعض الأمراض العصبية أو الاضطرابات النفسية عن طريق الجينات، مما يزيد من احتمالية مواجهة الفرد لمشاكل في التكيف منذ الطفولة أو المراهقة.

2. **الإصابات والتلف الدماغي المكتسب:** أي إصابة مباشرة في المخ أو الجهاز العصبي نتيجة حوادث، جروح، أو صدمات قد تؤثر على السلوك، الانتباه، والتحكم في المشاعر.

3. **الاضطرابات الهرمونية:** الخلل في إفراز الهرمونات نتيجة ضغط الواقع، التوتر المزمن، أو الأمراض الجسدية قد يؤدي إلى تغييرات في المزاج والسلوك، وبالتالي يعيق التكيف مع المواقف اليومية.

من هذا المنطلق، ترى هذه النظرية أن الفشل في التوافق ليس مجرد ظاهرة اجتماعية أو نفسية فحسب، بل له جذور بيولوجية وطبية واضحة. ويشير رشاد (1999، ص. 86) إلى أن هذه العوامل قد تكون متوارثة أو مكتسبة، مما يجعل الفهم البيولوجي للفشل في التوافق ضرورياً عند تصميم استراتيجيات العلاج أو التدخل الإرشادي.

2.4. نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد (1936) أن عملية التوافق الشخصي غالباً ما تكون لا شعورية أي أن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقية للكثير من سلوكه فالتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اجتماعياً كما يضيف فرويد أن العصاب والذهان هما شكل من أشكال سوء التوافق، كما أن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بصحة جيدة تتمثل في: قوة الأنا القدرة على العمل، القدرة على الحب.

كما يرى يونج (1940) أن مفتاح التوافق السليم يمكن في استمرار النمو الشخصي دون توقف أو تعطل كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة، ويضيف أيضا أن التوافق السوي يتطلب التوازن أو إحداث الموازنة بين الميول الانطوائي والميول الانبساطي.

ويضيف أدلر (1933) أن الطبيعة الإنسانية أنانية بطبعها، لكن بفضل التربية ينمو الفرد وتقوى معه اهتماماته الاجتماعية، بينما فروم (1980) فهو يرى أن الشخصية المتوافقة هي التي يكون لديها تنظيم موجب في الحياة و متفتحة على الآخرين ومتمتعة بالقدرة على التحمل والثقة ولقد أكد فروم على دور قدرة الذات في التعبير عن الحب للآخرين بدون قلق عما قد يعقب ذلك، أما أريكسون (1980) فالشخصية المتوافقة هي متسمة بما يلي: الخبرات المهمة الأصلية، الاهتمام الاجتماعي القوي، العلاقات الاجتماعية السوية الخلق الديمقراطي والشعور بالحب اتجاه الآخرين.(عبد اللطيف، 1990، ص.105)

3.4. النظرية السلوكية: يرى السلوكيون أن أنماط التوافق وسوء التوافق تكون متعلمة أو مكتسبة وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد والسلوك التوافقي يشمل الخبرات التي تشير الى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة، والتي سوف تقابل بالتعزيز أو التدعيم و التوافق عند السلوكيون يعني انصياع الكائن الحي للشروط التي يفرضها التعلم على سبيل المثال، مع استبعاد السلوك التمهيدي غير الضروري، وهم يرون أن زمن التوافق إنما هو تلك المادة الكلية منذ بدء التعرض المنظم للمثير حتى تلك اللحظة التي تستمر بعدها الاستجابة دون تغير.(طه وآخرون، دون سنة، ص.56)

4.4. نظرية علم النفس الإنساني: يشير روجرز (1980) إلى أن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض المخرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك أو الوعي مما يؤدي إلى استحالة تنظيم هذه الخبرات، وهذا من شأنه أن يولد مزيدا من التوتر والأسى وسوء التوافق، ويضيف روجرز أن معايير التوافق تكمن في ثلاث نقاط: الإحساس بالحرية، الانفتاح عن الخبرة، الثقة بالمشاعر الذاتية.

ويشاطر الرأي ماسلو (1970) الذي وضع بدوره مجموعة من المعايير تتخلص في ما يلي: الإدراك الفعال للواقع، قبول الذات، تمركز حول المشكلات لحلها، نقص الاعتماد على الآخرين، الاستقلال الذاتي، الاهتمام الاجتماعي القوي والعلاقات الاجتماعية السوية، والتوازن أو الموازنة بين أقطاب الحياة المختلفة.

وأكد بيرلز على أهمية الوعي بالذات وتقبلها والوعي بالعالم المحيط وتقبله والتحرر النسبي من القواعد الخارجية، وأن الشخص المتوافق هو من يتقبل المسؤوليات ويتحملها عاتقه دون القذف بيها إلى الآخرين. (عوض، 1996، ص.90)

5.4. نظريات نفسية أخرى:

طبقا لمعايير لازروس (1984) فإن الفرد المتوافق يتسم بما يلي:

- الخلو من الأعراض الجسمية المختلفة حيث يرجع لازروس سوء التوافق إلى إصابات معنية وأمراض جسمية.
- الراحة أو ارتياح النفس، حيث لا يمكن أن يكون الفرد متوافقا وهو يعاني من الاكتئاب أو انقباض أو قلق مزمن.
- التقبل الاجتماعي، حيث من الصعب إن لم تقل من المستحيلان يحقق الفرد توافقه دون تقبله الاجتماعي أو قبوله من خلال علاقاته وسلوكاته.

أما (shaffer) فقد قام أيضا بوضع عدة معايير أو أبعاد لا بد من أن تأخذ في الاعتبار للحكم على توافق أو سوء توافق الفرد ومن بين المعايير نجد المحافظة على الصحة الجسمية، العلاقات المبنية على الثقة مع الشخص الآخر، الإحساس بالمرح والابتهاج، الراحة والترويح والمشاركة الاجتماعية الفعالة. (عبد اللطيف، 1990، ص.102)

6.4. النظرية الاجتماعية: يرى أصحاب هذه النظرية ومن بينهم فيرز دينايم (1986) أن هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق وهذا لأن التوافق لا يتحقق إلا بمسايرة الفرد لمعايير وثقافة مجتمعه والأمثال لجهاز قيمه، كما تعتبر هذه النظرية التوافق بأنه تلك العملية التي يقتبس منها الفرد السلوك

الملائم للبيئة أو للمتغيرات البيئة من أجل مسايرتهم للعادات والمعايير التي يفرضها المجتمع. (عبد اللطيف، 1990، ص.109)

✓ نستنتج من كل ما تقدم أنه يوجد في علم النفس منطلقات نظرية متنوعة للتفسير ظاهرة التوافق، فتميزت كل نظرية عن الأخرى بالإطار النظري الذي يحدد معالمها وكان الاختلاف واضحاً بين المنظرين في مقارباتهم وتصوراتهم.

فيبدو أن موضوع التوافق تصطبغ في كل مرة بالصبغة التي تتصف بها النظرية وبالمدرسة التي ينتمي إليها أصحابها، وتجدر الإشارة إلى أن وجهة نظر الأنصار كل نظرية من النظريات السابقة هي وجهة أحادية ضيقة المجال تحاول أن تفسر موضوع التوافق من زاوية معينة.

7.4. تعليق عام على نظريات التوافق النفسي: يتضح من العرض السابق لنظريات التوافق النفسي أن هذا المفهوم يُعد من المفاهيم المركبة التي استعصت على التفسير الأحادي، نظراً لتداخل أبعاده البيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية. وقد أسهم هذا التعقيد في تعدد المقاربات النظرية التي حاولت تفسير التوافق النفسي، كلٌّ من زاوية مرجعيته الفكرية ومنطلقاته الفلسفية والعلمية. فقد ركزت النظرية البيولوجية الطبية على العوامل العضوية والوراثية والفيزيولوجية، معتبرة أن سوء التوافق نتاج اختلالات بنيوية أو وظيفية، وهو تفسير يُبرز أهمية الأساس الجسدي للصحة النفسية، لكنه يظل قاصراً عن تفسير حالات سوء التوافق لدى الأفراد الأصحاء عضوياً.

أما النظريات النفسية، خاصة التحليل النفسي، فقد أعطت بعداً أعمق للتوافق من خلال ربطه بدينامية الشخصية والصراعات اللاشعورية وقوة الأنا، وأسهمت في فهم الجوانب الداخلية للسلوك الإنساني، غير أنها تعرضت للنقد بسبب تركيزها المفرط على العوامل اللاشعورية وصعوبة التحقق التجريبي من افتراضاتها.

وفي المقابل، قدمت النظرية السلوكية تصوراً عملياً للتوافق باعتباره سلوكاً متعلماً خاضعاً لقوانين التعلم والتعزيز، مما أتاح إمكانية التدخل العلاجي والتربوي، إلا أن اختزال التوافق في مظاهره السلوكية الظاهرة أغفل الأبعاد الانفعالية والمعرفية العميقة للفرد.

وجاءت المدرسة الإنسانية لتقدم رؤية أكثر شمولاً، حيث نظرت إلى التوافق بوصفه عملية نمو وتحقيق للذات، قائمة على الوعي بالخبرة، والحرية النفسية، وقبول الذات، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين. وتمتاز هذه المقاربة بتركيزها على الجوانب الإيجابية للفرد، غير أنها وُجّهت بانتقادات تتعلق بطابعها المثالي وصعوبة ضبط مفاهيمها إجرائياً.

كما أكدت النظريات الاجتماعية على الدور الحاسم للثقافة والمعايير والقيم الاجتماعية في تشكيل أنماط التوافق، موضحة أن ما يُعد توافقاً في مجتمع ما قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر، وهو ما يعزز نسبية المفهوم ويبرز أهمية السياق الاجتماعي والثقافي في فهمه.

وعليه، يمكن القول إن كل نظرية من هذه النظريات قد أسهمت في إضاءة جانب من جوانب التوافق النفسي، إلا أن الاختصار على أي منها يؤدي إلى تفسير جزئي ومحدود للظاهرة. ومن ثمّ، فإن الفهم المعاصر للتوافق النفسي يتجه نحو تبني رؤية تكاملية، تراعي تفاعل العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية، وهو ما يشكل أساساً علمياً أكثر ملاءمة لدراسة التوافق النفسي في السياقات التربوية والمهنية المختلفة.

5.العوائق التي تعيق إتمام التوافق النفسي

يتعرض الإنسان في مسار حياته إلى العديد من العوائق التي تحول دون تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته، وقد تكون هذه العوائق داخلية نابعة من خصائص الفرد ذاته، كما قد تكون خارجية مرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها. وقد أوجز حشمت والباهي (2006) أهم هذه العوائق في مجموعة من العوامل المتداخلة، يمكن عرضها على النحو الآتي:

1.5. العوائق الجسمية: تلعب الحالة الصحية العامة للفرد دوراً مهماً في مستوى توافقه النفسي، إذ إن الشخص الذي يعاني من أمراض أو عِلل جسمية تقل كفاءته الوظيفية ويصبح أكثر عرضة لمواجهة مشكلات وضغوط لا يواجهها عادة الفرد السليم، الأمر الذي ينعكس سلباً على قدرته على التكيف مع متطلبات الحياة المختلفة.

2.5. عدم إشباع الحاجات الاجتماعية المكتسبة: تؤدي الحاجات الاجتماعية غير المشبعة إلى حالة من التوتر والاختلال في التوازن النفسي لدى الفرد، إذ يصبح في حاجة ملحة إلى إشباع هذه

الحاجات من أجل استعادة توازنه. كما تحدد الثقافة السائدة في المجتمع الأساليب والوسائل التي يتم من خلالها إشباع هذه الحاجات، بما ينسجم مع القيم والمعايير الاجتماعية.

3.5. عدم تناسب الانفعالات مع المواقف: تؤثر الانفعالات الحادة والمستمرة في اختلال توازن الفرد النفسي، لما لها من آثار سلبية على المستويين الجسمي والاجتماعي. فقد يؤدي الخوف الشديد في بعض المواقف، المصحوب بأعراض فسيولوجية كخفقان القلب وتسارع النبض والتعرق والشعور بالهبوط، إلى فقدان الفرد السيطرة على أسلوب التعبير عن انفعالاته، بما يعوق توافقه النفسي والاجتماعي.

4.5. الصراع بين أدوار الذات: ينشأ عدم التوافق في كثير من الأحيان نتيجة الصراع بين الأدوار التي يؤديها الفرد، حيث يؤدي هذا التعارض إلى حالة من التوتر والصراع الداخلي، ويحول دون تحقيق التوازن النفسي المطلوب.

5.5. العوائق النفسية: وتتمثل أساسًا في الصراع النفسي الناتج عن تعارض الأهداف أو عدم قدرة الفرد على اتخاذ قرار مناسب في الوقت الملائم. فعلى سبيل المثال، قد يرغب الطالب في دراسة تخصصين مختلفين كدراسة الطب والصيدلة، ويعجز عن المفاضلة بينهما، مما يدخله في صراع نفسي قد يحرمه من الالتحاق بأي منهما في الوقت المناسب.

6.5. العوائق المادية والاقتصادية: يُعد نقص الموارد المالية وضعف الإمكانيات المادية من العوامل الأساسية التي تعيق الفرد عن تحقيق أهدافه وإشباع رغباته، وهو ما يؤدي غالبًا إلى الشعور بالإحباط والإحباط، ويضعف مستوى التوافق النفسي.

7.5. العوائق الاجتماعية: وتتمثل في القيود التي تفرضها العادات والتقاليد والقوانين السائدة في المجتمع، والتي قد تحد من حرية الفرد في تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته، من خلال ضبط سلوكه وتنظيم علاقاته الاجتماعية وفق معايير محددة (حشمت والباهي، 2006، ص 63-64).

6. قياس التوافق النفسي

أكدت التربية والبيادين المرتبطة بها في السنوات الأخيرة على أهمية الاهتمام بالنمو النفسي للأفراد وتحقيق توافقهم النفسي السليم، الأمر الذي استدعى تطوير أساليب علمية للكشف عن مدى توافق الفرد أو عدمه. ويُقاس التوافق النفسي باستخدام مجموعة من الأساليب أبرزها ما يأتي:

1.6. الملاحظة: وتعتمد على مصدرين أساسيين:

• **الدراسات الميدانية** التي تقوم على ملاحظة الأفراد في مواقفهم الطبيعية والطائرة، ومن أمثلتها دراسة تبرينو باتلهم (1960) التي تناول فيها الظروف النفسية والفيزيائية غير العادية التي عاشها السجناء وأشكال التوافق التي لجؤوا إليها، مستندًا إلى خبرته الشخصية كسجين (الشاذلي، 2001، ص 74).

• **الدراسات التجريبية** التي يتم فيها اصطناع مواقف محددة أقل تعقيدًا من مواقف الحياة الواقعية، وتمتاز بإمكانية التحكم في المتغيرات وعزل العوامل المؤثرة وإجراء قياسات دقيقة (شريت وصبره، 2004، ص 142).

2.6. الاختبارات والمقاييس النفسية: تُعد المقاييس النفسية من أكثر الأساليب استخدامًا في قياس التوافق النفسي والصحة النفسية، ومن أهمها:

• **مقياس تندرل (1959)** الذي يركز على تكامل الشخصية، ومسايرة مطالب المجتمع، والتكيف مع الواقع، والاتساق مع الذات، والنمو عبر الزمن، والالتزان العاطفي، والإسهام الاجتماعي الفعّال (مرحاب، 1989، ص 61).

• **مقياس هيوم بل (1960)** الذي يقيس التوافق العام من خلال أربعة أبعاد هي: التوافق الأسري، الصحي، الاجتماعي، والانفعالي، ويساعد في تحديد المجال الذي يعاني فيه الفرد من ضعف التوافق (مجدي، 1996، ص 283).

• **مقياس لويس (1965)** الذي حدد محكات التوافق في النظرة الموحدة للحياة، ونضج العاطفة، والإدراك الواقعي للذات، والحساسية الاجتماعية، والالتزان الديناميكي (مرحاب، 1989، ص 61).

• **مقياس مصطفى فهمي (1971)** الذي يقيس التوافق السليم عبر عشرة أبعاد، من أبرزها:

الراحة النفسية، الكفاية في العمل، مفهوم الذات، تقبل الذات والآخرين، تحمل المسؤولية، وبناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية (مرحاب، 1989، ص 62).

ويُعد مقياس هيوم بل من أكثر المقاييس ملاءمة لقياس التوافق النفسي، لشموله أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي، وقد قام عثمان نجاتي بتعديله بما يتلاءم مع البيئة المصرية، حيث أصبح يتكون من (35) بنداً.

ثانياً: قلق الامتحان

1. مفهوم قلق الامتحان: عرف قلق الامتحان على أنه حالة نفسية انفعالية تتسم بالتوتر والخوف، تنتاب الفرد عند تعرضه لمواقف اختبارية تهدف إلى تقويم مستواه الدراسي أو تحديد صلاحيته للانتقال إلى مراحل تعليمية أعلى أو لشغل مهام معينة، حيث يؤدي ارتفاع مستوى هذا القلق عن حدّه المعتدل إلى انخفاض درجات الامتحان نتيجة تراجع كفاءة الأداء (طه وآخرون، 2003، ص.3)

كما يشير شعيب (1987) إلى أن قلق الامتحان يمثل حالة يصل إليها الطالب بسبب الزيادة المفرطة في مشاعر التوتر والخوف المصاحبة لأداء الاختبار، والتي تنعكس في صورة اضطرابات تمس الجوانب العاطفية والمعرفية والفسولوجية لديه (أبو فوده، 2011، ص.17)

ويرى عثمان (2001) أن قلق الاختبار هو حالة نفسية يمر بها الطالب، تتجسد في ردود فعل نفسية وجسمية غير مألوفة، ناتجة عن توقع الفشل أو سوء الأداء، أو الخوف من الرسوب ومن ردود فعل الأسرة، أو ضعف الثقة بالنفس، أو الرغبة المفرطة في التفوق على الآخرين، مما يجعل القلق شكلاً من أشكال التوتر المرتبط بالموقف الاختباري ذاته.

2. أعراض ومظاهر قلق الامتحان

يعد قلق الامتحان نوع من قلق الذي عرفه سبيلبر على أنه: "خبرة وقتية متغيرة ومرحلية متعلقة بشعور الفرد بأنه مضطرب". فالقلق حالة يتميز بأنه شعور انفعالي يدركه الفرد عندما يواجه مواقف

تثير لديه نوع من الخوف والتوتر الطبيعي، الذي يزيد من نشاط الجهاز العصبي الذاتي، فتظهر علامات حالة القلق في زيادة سرعة التنفس، انخفاض قوة الأنا، زيادة في نبض القلب والقابلية الضيق (باجي داود اسحاق 2011، ص.3)

نتيجة لارتباطها بموضوعات ذات أهمية لديه وتنتهي حالة القلق بانتهاء الموقف المثير، هذا تميزا عن قلق السمّة، ويجمل "حامد زهران" و "منذر عبد الحمد" مجموعة الأعراض التي تنتاب التلميذ قبل وأثناء الامتحان:

■ مظاهر وأعراض جسدية

- برودة الأطراف.
- الحاجة إلى التبول.
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشففتين.
- سرعة التنفس.
- تصبب العرق.
- ألم البطن والغثيان.

■ مظاهر وأعراض نفسية

- الأرق وفقدان الشهية.
- تسليط بعض الأفكار الو سواسية قبل وأثناء الامتحان.
- كثرة التفكير والانشغال بنتائج الامتحان.
- الشعور بالضيق النفسي.
- الخوف والرغبة من الامتحان.
- الارتباك والتوتر ونقص الإستقرارية والثقة بالنفس.

■ مظاهر وأعراض عقلية معرفية

- تشتت الانتباه والقدرة على استدعاء المعلومات أثناء الامتحان.
- نسيان المذاكرة بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان.

-وجود أفكار سلبية عن الامتحان.

- نقص إمكانية المراجعة والمعالجة المعرفية للمعلومات.

3.مكونات قلق الامتحان

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الاختبار يتضمن أربعة مكونات أساسية هي كالتالي:

1.3. المكون المعرفي *sphère mental*: حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل

فقدان: المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

2.3.المكون الانفعالي *sphère émotionnel* : حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع أثناء

الاختبارات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق. (السنباطي، آخرون،

2010، ص.16)

3.3. المكون السلوكي *sphère comportementale*: يتمثل في انخفاض مستوى مهارات

الاستذكار متمثلاً في عدم الاستغلال الجيد لوقت الدراسة، وقصور في تدوين الملاحظات وإدارة

الوقت والاستعداد الجيد للامتحان، وكذلك نقص مهارات أداء الامتحان.

توصل أيضا جرين Green (1998) من خلال دراسته إلى أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يغيرون

إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي القلق المنخفض، ولكن مع تساوي نسبة التغيير الإيجابي عند الفئتين

ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض.

ويقدم كولر وهولان (Quller & Holahan 1980) تفسيراً لتأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع

قلق الامتحان وانخفاض الأداء، يتمثل في أن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما

هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان.

4.3. المكون الفسيولوجي *sphere physiologique*

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي)، مما

يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة.

وتقترح دراسات عديدة كدراسة بروش وزملائه هولاندزورث (Hollandsworth & Al (1979) و Brush & juster & kaflowitz (1983) أن الإثارة الفسيولوجية قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق الامتحان عالي وبين منخفضي القلق وذلك قبل وأثناء تقديم الامتحان، ولكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم ورد فعلهم لمستوى الإثارة لديهم .

ففي المواقف الاختبارية يميل ذوو الدرجات المرتفعة في قلق الامتحان إلى الانشغال بأنفسهم وبردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها، ويؤثر كل واحد على الآخر، ولتوضيح عمل هذه المكونات الأربعة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ. (سايجي، 2012، ص.74)

4.أنواع قلق الامتحان

يُعد قلق الامتحان من الظواهر النفسية الشائعة في الوسط المدرسي، ويظهر لدى المتعلمين بدرجات وأنماط مختلفة تبعا لشخصياتهم وخبراتهم الدراسية وطبيعة المواقف التقويمية التي يواجهونها. ولا يتخذ قلق الامتحان شكلا واحدا، بل يتنوع من حيث مظاهره وأبعاده إلى الأنواع التالية:

1.4.قلق الامتحان الميسر: إن هذا النوع من القلق يسمى بقلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد، هذا يعني أن القلق له آثار إيجابية يدفع بالطالب الممتحن بالحرص على المراجعة والتحضير الجيد للامتحان، أي يعتبر قلقا دافعا ينشط ويحفز على الاستعداد للامتحان. ويلاحظ أن قلق الامتحان المعتدل مع قدرة الطالب على التحكم في جميع انفعالاته الكثيرة يؤدى إلى تحسين أداء في الامتحان.

2.4.قلق الامتحان المعسر: هذا النوع من القلق يسمى بقلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق هذا النوع من القلق له آثار سلبية على أداء الطالب الممتحن حيث تتوتر أعصابه ويزداد عند الخوف والانزعاج والرغبة من الامتحان وهذا التوتر حتما سيعيق قدرة الطالب على تذكر المعلومات التي حفظها وعدم فهمها وبالتالي يؤدي به إلى الارتباك، وفي الأخير فشله في تحقيق النجاح. (Alpert & Haber ، 1960).

5.نظريات قلق الامتحان

حظي قلق الامتحان باهتمام واسع من طرف الباحثين في علم النفس والتربية، نظرًا لتأثيره المباشر في الأداء الدراسي والتوافق النفسي للمتعلمين. وقد سعت العديد من النظريات النفسية إلى تفسير هذه الظاهرة، كلٌّ من زاويته الخاصة، فمنها ما ركّز على الجوانب المعرفية المرتبطة بالأفكار السلبية والتوقعات غير الواقعية، ومنها ما اهتم بـ الجوانب الانفعالية والفسولوجية، في حين أكدت نظريات أخرى على دور التعلم والخبرة السابقة والمواقف الضاغطة في نشأة قلق الامتحان واستمراره. ويساعد عرض هذه النظريات على فهم أعمق لطبيعة قلق الامتحان وأسبابه، بما يساهم في اختيار أساليب التدخل والإرشاد المناسبة.

1.5. نظرية الحافز drive theory: التي تقوم على أساس أن الفرد أثناء قيامه بعمل أو نشاط أو تعلم يشعر بالقلق الذي يحفزه إلى إنجاز هذا العمل حتى يهدأ شعوره بالقلق. ولقد وجه النقد لهذه النظرية من خلال قانون بيركس دودسون yerkes dodson الذي أوضح أن القلق المرتفع يساعد بصورة نسبية في إنجاز المهام البسيطة ويساعد القلق المنخفض بصورة نسبية في إنجاز المهام المعقدة.

لكن الاستفادة من هذه النظرية تكون من خلال تأثير قلق الاختبار على التحصيل اللاحق وليس السابق، أو من خلال تفسير أثر قلق الاختبار القبلي على عادات الاستذكار مثلاً كما استخدم ذلك المؤلف في إحدى دراساته. (حزم، 1994)

2.5. نظرية القلق حالة – سمة (State-Trait Anxiety Theory): تُعد نظرية القلق حالة-سمة من النظريات الأساسية في تفسير قلق الامتحان، حيث تميّز بين قلق السمة بوصفه استعدادًا ثابتًا نسبيًا لدى الفرد للشعور بالقلق في مختلف المواقف، وقلق الحالة الذي يظهر بوصفه استجابة انفعالية مؤقتة لموقف ضاغط محدد، كالمواقف الاختبارية. وتنطلق هذه النظرية من افتراض مفاده أن قلق السمة يؤثر في التحصيل الدراسي اللاحق بصورة مباشرة، كما يؤثر فيه بصورة غير مباشرة من خلال قلق الحالة الذي يظهر أثناء الامتحان.

غير أن هذه العلاقة السببية لا تخلو من إشكال، إذ يتداخل فيها متغير التحصيل الدراسي السابق، خاصة عند قياس قلق الاختبار كقلق سمة، مما يطرح تساؤلًا حول اتجاه العلاقة بين قلق الاختبار

القبلي بوصفه سمة والتحصيل السابق :هل القلق يؤدي إلى ضعف التحصيل، أم أن ضعف التحصيل السابق يسهم في ارتفاع مستوى قلق الاختبار؟ (حداد وتيلو، 2021).

نموذج التداخل (Interference Model) : يفترض نموذج التداخل أن قلق الامتحان، بوصفه قلق حالة، يتداخل مع العمليات المعرفية لدى الطالب، ولا سيما قدراته على استرجاع المعلومات التي سبق له تعلمها بشكل جيد. ويؤدي هذا التداخل إلى إضعاف الأداء الاختباري، رغم امتلاك الطالب للمعرفة اللازمة.

ويمكن الاستفادة من هذا النموذج في تفسير أثر قلق الاختبار القبلي على عمليات التعلم والاستذكار، حيث إن القلق قد يتداخل مع التركيز والفهم، خاصة عندما تكون المادة الدراسية جيدة التنظيم أو معقدة. فمستوى معتدل من القلق قد يكون دافعاً للاستذكار وبذل جهد أكبر، في حين أن القلق المرتفع جداً يؤدي إلى تعطيل الفهم والاستيعاب، بحيث يجد الطالب نفسه يكرر قراءة المادة دون قدرة حقيقية على استيعابها. ويتفق هذا الطرح مع قانون يركس-دودسون الذي يؤكد وجود علاقة غير خطية بين القلق والأداء (قدوري، 2017).

الحاجة إلى إطار نظري مكمل: أظهرت بعض الدراسات الحاجة إلى إطار نظري أكثر شمولاً يفسر التأثير السببي للتحصيل السابق على قلق الاختبار القبلي. وفي هذا السياق، فسّر ميس (Meece) وآخرون هذا التأثير بالاعتماد على نظرية التوقع-القيمة، التي تفترض أن دافعية الفرد للقيام بأي نشاط ترتبط بمدى توقعه للنجاح في ذلك النشاط، وبالقيمة التي يوليها للنجاح نفسه. وبناءً على ذلك، فإن الفرد قد لا يقدم على أداء مهمة ما، حتى وإن كانت ذات قيمة عالية، إذا كان يتوقع الفشل فيها. ويرتبط هذا التفسير بالدافعية الداخلية، حيث تتبع مشاعر الرضا والسرور من الإنجاز الناجح، في حين تقترن الانفعالات السلبية، كالتوتر والقلق، بتجارب الفشل السابقة. وتشير بعض الدراسات إلى أن القيمة المدركة لفاعلية الإنجاز تُعد منبئاً قوياً بمخرجات الإنجاز، ولا يوجد مؤشر يعكس هذه القيمة المدركة أفضل من تحصيل الطالب السابق، الذي يشكل أساساً لتوقعاته المستقبلية بشأن النجاح أو الفشل في المواقف الاختبارية (زايد، 2003، ص 172).

3.5. النظرية المعرفية: حسب هذه النظرية الجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية التقويم.

وبالرغم من أن الجانب الانفعالي يظهر عند التلاميذ القلقين وغير القلقين، تكون أقوى وأشد ما هي عليه عند التلاميذ الغير قلقين، والصعوبات التي يواجهونها في وضعية الامتحان، والتي تعيق أداء التلميذ ناتجة عن عمليات معرفية مختلفة كالانزعاج بسبب الأفكار السلبية التي تدور في ذهن التلميذ، وكذلك بسبب المشاكل في الانتباه والتركيز.

وتتدرج ضمن هذه النظرية:

- النظرية الإنتباهية: حسب واين وسارسون أن التلاميذ القلقين يقضون قسطا كبيرا من وقت الامتحان في التركيز على مثيرات ليست لها علاقة بالمهمة المطلوب انجازها، فهؤلاء التلاميذ يقضون معظم وقت الامتحان في طرح الأفكار حديثة نقد ذاتي الإيمان بفرص ضئيلة للنجاح في الامتحان، فانتباه التلميذ إذن مقسم بين أفكار انتقادية ومهمة الواجب تأديتها والتي في الحقيقة تتطلب كل الانتباه والتركيز.

يمكن تقديم النظرية المعرفية الإنتباهية لقلق الامتحان في ثلاث محاور أساسية:

- الوصف الذاتي السلبي: التلاميذ القلقون يكون لهم تقدير الذات سلبي ويشعرون بالنقص ولا يتقنون في قدراتهم ومؤهلاتهم ودائما يشعرون بعدم الرضا على ما يقدمونه، والثقة في النفس تكون منعدمة على عكس التلاميذ غير القلقين.

- تقليص الانتباه: إن التلاميذ القلقين يوجهون انتباههم نحو أنفسهم عكس التلاميذ غير القلقين الذين يوجهون انتباههم نحو المهمة المطالبين بإنجازها، والتلاميذ القلقون يستغرقون وقتا طويلا في الامتحان لكن ليس في التركيز والإجابة على الأسئلة بل الانغماس في ملاحظة الذات ونقدها.

إن دراسات شهير ووالز بينت أن درجة كبيرة من التركيز حول الذات قد يؤدي إلى خلل وظيفي معرفي، الذي قد يسبب صعوبة في استعمال الموارد المعرفية، واستخدام المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الامتحان.

- ارتباط الانزعاج بالمهمة: إن دراسات شبير ووالز بينت أن درجة كبيرة من التركيز حول الذات قد يؤدي إلى خلل وظيفي معرفي، الذي قد يسبب صعوبة في استعمال الموارد المعرفية، واستخدام المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الامتحان. (غوار، 2019)

4.5. نظرية مشتبوم و بولتر: يرى أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ القلقين يختلفون عن غيرهم من التلاميذ غير القلقين في حديثهم الداخلي، سلوكهم، ردود أفعالهم، وكل الجانب المعرفي لهؤلاء مختلف عن غيرهم.

بالنسبة لمشتبوم الحديث الداخلي للتلاميذ القلقين يكون عبارة عن أفكار شعورية جدية، وقد يكون الحديث الداخلي بنفس الطريقة، أما عن الجانب السلوكي فالتلميذ القلق يختلف عن غيره في طريقة المذاكرة، والمراجعة والتحضير للامتحان، وحتى في طريقة الإجابة على أسئلة الامتحان، والتلميذ في هذه الحالة ينزعج عندما يفكر في عواقب الرسوب والفشل. (Mandler & Sarason, 1952)

5.5. النظرية الانفعالية المعرفية: بعد سارسون من الأوائل الذين اقترحوا نظرية لقلق الامتحان تضم جانبا معرفيا، وآخر انفعاليا وذلك عندما بذلوا جهودا عظيمة للتفرقة بين قلق الامتحان والقلق العام، في نموذجها النظري، وقلق الامتحان ممثل بمركبات معرفية وأخرى فيزيولوجية، فالمركبات المعرفية تضم انطباعات عدم القدرة، أما المركبات الفيزيولوجية فهي ممثلة من طرف نشاط الجهاز العصبي الإعاشي، فهذه المركبات ذات علاقة فيما بينها، وتمثل جزءا من القلق وهو قلق السمّة، وهذا النوع من القلق ينشط أكثر عند التلاميذ القلقين عند الامتحان.

أما البيار وموريس فقد اقترحا نظرية أين ينقسم قلق الامتحان إلى الإنزعاجية والانفعالية فالانزعاج مرتبط أساسا بالتمركز والتركيز حول مخاوف مرتبطة بالأداء، وعواقب الفشل، كما تضم أيضا تقييما ذاتيا سلبيا، ومقارنة القدرات الشخصية بقدرات الآخرين، وكذلك نقص الثقة بالنفس، أما الانفعالية كانت معرفة بالتجارب الفيزيولوجية وعواقبها الذاتية الناتجة عن الزيادة في النشاط العصبي الإعاشي، فقلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا، إلا أن موضوع الخوف واضح فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة من الخوف.

كما ترى النظرية الانفعالية أنّ قلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإعاشي، فرد فعل الجسم والأعراض المذكورة سابقا هي نتاج نشاط الجهاز العصبي المستقل، أي بصيغة أخرى السلوكيات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كمسبب الأخطاء معرفية. (غربي وحمدى، 2017)

6.5. تعليق على نظريات قلق الامتحان: تُبرز نظريات قلق الامتحان تطور الفهم العلمي لهذا المفهوم من تفسيرات أحادية البعد إلى مقاربات تكاملية أكثر شمولاً. فقد انطلقت بعض التصورات الأولى من منظور دافعي بسيط، كما في نظرية الحافز، التي رأت في القلق طاقة محرّكة للأداء، غير أن هذه الرؤية أثبتت محدوديتها لعدم قدرتها على تفسير الأثر السلبي للقلق المرتفع، وهو ما أبرزته بوضوح نتائج قانون يركس-دودسون. (Yerkes & Dodson, 1908)

وفي مرحلة لاحقة، أسهمت نظرية القلق حالة-سمة ونموذج التداخل في تعميق الفهم من خلال التمييز بين القلق كخاصية شخصية مستقرة والقلق كاستجابة موقفية، مع التركيز على الكيفية التي يتداخل بها القلق مع العمليات المعرفية الأساسية، خاصة الانتباه واسترجاع المعلومات، مما يفسر تراجع الأداء رغم امتلاك التلميذ للكفايات المعرفية اللازمة. (Spielberger, 1983)

كما نقلت النظريات المعرفية والانتباهية الاهتمام من الأعراض الظاهرة للقلق إلى البنية الداخلية للفكر، موضحة أن الأفكار السلبية، التقييم الذاتي المنخفض، والانشغال بالذات، تمثل آليات مركزية في إضعاف الأداء الامتحاني، وهو ما عزز الطابع التفسيري لهذه النظريات مقارنة بالتصورات الدافعية البسيطة. (Wine, 1971)

وفي المقابل، أكدت النظريات الانفعالية-المعرفية على الطبيعة المركبة لقلق الامتحان، معتبرة إياه نتاج تفاعل مستمر بين المكونات المعرفية والانفعالية والфизиولوجية، الأمر الذي أتاح فهماً أكثر واقعية للظاهرة، خاصة عند تفسير الفروق الفردية بين التلاميذ في شدة القلق وتأثيره على الأداء. (Sarason, 1984).

ورغم هذا التنوع النظري، فإن معظم هذه النماذج تشترك في كونها تركز أساساً على آثار قلق الامتحان في التحصيل، أكثر من اهتمامها بالعوامل الوقائية أو المتغيرات النفسية الإيجابية القادرة

على التخفيف من حدته. ومن هنا تبرز أهمية الدراسات الحديثة التي تسعى إلى ربط قلق الامتحان بمتغيرات مثل التوافق النفسي، الذكاء الوجداني، واستراتيجيات التنظيم الذاتي، بما يسمح بتجاوز التفسير الوصفي إلى بناء تدخلات إرشادية أكثر فاعلية.

6. عوامل المؤثرة في قلق الامتحان

إن العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان ما يلي:

1.6. المستوى الاقتصادي والاجتماعي: يتأثر الامتحان بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية للأفراد، فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقياس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية والاجتماعية العليا.

ويتفق مع ما سبق ما توصل إليه سريفاستافا وآخرون (1980) في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي وجدوا أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي يرتبط إيجاباً بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين ارتبط سلباً بدرجة قلق الامتحان، إلا أن النتائج لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذ تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من حال إلى حال منخفض، وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها ويلينج وآخرون حيث وجدوا أن الأفراد ذو قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع و يقفون على حدود التقسيمات داخل المجتمع.

2.6. المستوى الدراسي: لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي في المرحلة التعليمية نظراً لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة ومستوى وزيادة وعي إدراك التلميذ المسؤولياته، حيث تشير دراسة هيل (1972) إلى أنه يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يزداد تدريجياً سنة بعد أخرى.

(قدوري، 2017، ص. 44-46).

3.6. التخصص الدراسي: تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ يقلق الامتحان ومن أهمها: دراسة على شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين الأدبي والعلمي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان فتوصل خلال اختبار الفرضية الرابعة إلى أن التخصص العلمي أدبي يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية.

4.6. الذكاء: يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة فيشر وأوري (1973) من نتائج تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ.

5.6. الجنس: لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، ولكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصها، ويؤكد ذلك قول لندا أريكا (1965): بأن الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموماً أن البنات يسهل عليهم أكثر من البنين الاعتراف بالقلق، أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلوكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة. (قدوري، 2017، ص51)

6.6. الفشل الدراسي: لقد بينت بعض الدراسات أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي وهذا ما أكدته كلاقان ومانسيتد (1983) بقولهم أن قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرارات مرات الفشل. وتوصل سنكلر (1971) إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عن التلاميذ المستمرين في الدراسة، كما وجد سارسون وهيل (1971) أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين.

7.6. عادات الاستذكار: تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية، بحيث لا يأخذون الدراسة مأخذًا جدًّا إلا قبل الامتحان بفترة قليلة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبئًا كبيرًا عليهم، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات، أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية إيجابية يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لا يشعرون بالقلق، وما يؤكد ذلك دراسة ويتمايد (1972)

التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض. (قدوري، 2017، ص 55).

7. تأثير التوافق النفسي في التخفيف من قلق الامتحان

يُعد التوافق النفسي من المتغيرات النفسية الأساسية التي تلعب دورًا محوريًا في تنظيم استجابات الفرد الانفعالية والمعرفية في المواقف الضاغطة، ومن بينها المواقف الاختبارية. فالفرد المتوافق نفسيًا يتميز بقدرته على تحقيق توازن نسبي بين متطلبات ذاته الداخلية ومطالب البيئة الخارجية، مما ينعكس إيجابًا على مستوى استقراره الانفعالي، وثقته بنفسه، وكفاءته في مواجهة الضغوط المختلفة (زهران، 2005، ص 31).

وفي هذا السياق، تشير الأدبيات النفسية إلى أن الامتحان يُعدّ من أكثر المواقف إثارة للقلق لدى التلاميذ، لما يتضمنه من تهديد لمفهوم الذات، وتوقعات الفشل أو النجاح، والضغوط الأسرية والاجتماعية المصاحبة له. غير أن شدة هذا القلق تختلف من فرد لآخر تبعًا لمستوى توافقه النفسي؛ إذ إن التلميذ المتوافق نفسيًا يكون أكثر قدرة على ضبط انفعالاته، وتوظيف استراتيجيات معرفية وسلوكية فعّالة في التعامل مع الموقف الاختباري، مثل التنظيم الجيد للاستذكار، والتفكير الواقعي، والتقييم الموضوعي للقدرات الذاتية (سفيان، 2004، ص 34).

كما يُسهم التوافق النفسي، من خلال مؤشراتته المختلفة كإشباع الحاجات النفسية، والثبات الانفعالي، والنظرة الواقعية للحياة، في خفض حدة الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان، سواء كانت أعراضًا

نفسية أو معرفية أو فسيولوجية. فالتلميذ الذي يشعر بالأمن النفسي، ويتقبل ذاته، ويتمتع بعلاقات اجتماعية إيجابية، يكون أقل عرضة للأفكار السلبية، والانشغال الذاتي المفرط، والتوتر الزائد أثناء الامتحان، وهي من أبرز المكونات المعرفية والانفعالية لقلق الامتحان (طه وآخرون، 2003؛ الصنباطي وآخرون، 2010).

وتؤكد النظريات المعرفية والانفعالية لقلق الامتحان أن ضعف التوافق النفسي يؤدي إلى زيادة تركيز التلميذ على ذاته وعلى مخاوف الفشل، بدل توجيه انتباهه إلى متطلبات المهمة، مما يفضي إلى تشتت الانتباه وضعف القدرة على استرجاع المعلومات. في المقابل، فإن التوافق النفسي الجيد يعزز من فاعلية الأنا، ويقوي الإحساس بالكفاءة الذاتية، ويُسهّم في تحويل القلق من مستوى معيّر إلى مستوى ميسّر دافعي، يساعد على تحسين الأداء بدل إعاقته (Alpert & Haber, 1960؛ Spielberg, 1980).

وعليه، يمكن القول إن التوافق النفسي لا يعمل فقط على خفض شدة قلق الامتحان، بل يحدد أيضًا طبيعته واتجاهه، من خلال ضبط التفاعل بين المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية والفسيولوجية للقلق، بما يحقق للتلميذ حالة من الاستقرار النسبي أثناء المواقف الاختبارية.

خلاصة

في ضوء ما سبق، يتضح أن التوافق النفسي وقلق الامتحان يمثلان متغيرين نفسيين متداخلين، تحكم بينهما علاقة عكسية؛ فكلما ارتفع مستوى التوافق النفسي لدى التلميذ، انخفض مستوى قلق الامتحان لديه، والعكس صحيح. ويُعدّ التوافق النفسي إطارًا وقائيًا يحدّ من التأثيرات السلبية للقلق، من خلال تعزيز الاستقرار الانفعالي، وتنمية الثقة بالنفس، وتحسين القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة بمرونة وواقعية.

كما تُبرز المعالجة النظرية أن قلق الامتحان ليس ظاهرة مرضية في حد ذاته، بل يتحول إلى مشكلة نفسية حين يتجاوز حدّه المعتدل، وهو ما يرتبط غالبًا بضعف التوافق النفسي، وسوء إشباع الحاجات النفسية، وغياب استراتيجيات المواجهة الفعّالة. ومن ثم، فإن الاهتمام بتنمية التوافق النفسي لدى التلاميذ يُعدّ مدخلًا أساسيًا للوقاية من قلق الامتحان المعسّر، وتحسين التكيف الدراسي، ورفع مستوى الأداء الأكاديمي.

وبناءً عليه، تبرز أهمية دراسة العلاقة بين التوافق النفسي وقلق الامتحان في الكشف عن آليات نفسية يمكن توظيفها في البرامج الإرشادية والتربوية، الهادفة إلى مساعدة التلاميذ على مواجهة الامتحانات بدرجة أقل من التوتر، وبمستوى أعلى من التوازن النفسي والفاعلية الذاتية.

الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- الدراسة الاستطلاعية
- الدراسة الأساسية
- مجتمع الدراسة
- وصف اداتي الدراسة
- المعالجات الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد

يتناول هذا الفصل مدخلا منهجيا للدراسة الميدانية، حيث يتم عرض الدراسة الاستطلاعية بوصفها خطوة تمهيدية تهدف إلى التعرف على خصائص الميدان والكشف عن طبيعة الظاهرة المدروسة. كما يتطرق الفصل إلى تحديد مشكلة البحث وصياغة فرضياته في ضوء اختيار المنهج المناسب، مع تقديم وصف دقيق لمجتمع الدراسة ومجالها. إضافة إلى ذلك، يتم تحديد عينة الدراسة، وعرض الأدوات المستخدمة في جمع البيانات لقياس متغيري التوافق النفسي وقلق الامتحان، فضلاً عن توضيح الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج واختبار الفرضيات.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تُعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة أساسية في البحث العلمي، إذ تتيح للباحث تكوين تصور أولي حول موضوع الدراسة والإحاطة بمختلف جوانبه النظرية والميدانية. وقد انطلقت هذه الدراسة من اهتمام الباحث بموضوع "التوافق النفسي وعلاقته بقلق الامتحان"، باعتبار أن مرحلة الامتحانات تمثل مصدر ضغط نفسي لدى التلاميذ، مما يستدعي البحث في العوامل التي تسهم في التخفيف من هذا القلق.

وقد ساعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت متغيري التوافق النفسي وقلق الامتحان في توجيه مسار الدراسة وضبط أبعادها، حيث تم اختيار أداتين للقياس مستمدتين من أعمال سابقة، تتناسبان مع طبيعة العينة وأهداف البحث، وذلك قصد التحقق من العلاقة بين مستوى التوافق النفسي لدى التلاميذ ودرجة شعورهم بقلق الامتحان.

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية: هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق مجموعة من

الأهداف، من أهمها:

- التعرف على خصائص مجتمع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي واستكشاف بيئة الدراسة.
- الوقوف على طبيعة قلق الامتحان لدى التلاميذ وعلاقته بمستوى التوافق النفسي لديهم.

- الكشف عن الصعوبات المحتملة التي قد تعترض إنجاز الدراسة الأساسية والعمل على تذليلها.
- تطبيق أداتي القياس (التوافق النفسي وقلق الامتحان) للتأكد من مدى فهم أفراد العينة لبنودهما.
- التحقق من وضوح التعليمات الخاصة بالأداتين.
- تحديد الحجم المناسب للعينة الاستطلاعية والعينة الأساسية.
- التأكد من الخصائص السيكمترية للأداتين، خاصة من حيث الصدق والثبات.

2.1. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق النسخ الأصلية لمقياسي التوافق النفسي وقلق الامتحان على عينة استطلاعية تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من جميع الشعب، حيث بلغ حجمها (50) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الشهيد قسومي العيد. وقد هدفت هذه الخطوة إلى التحقق من مدى وضوح بنود المقياسين وملاءمتها لمستوى أفراد العينة. وبعد تطبيق الأداتين، تم مناقشة أفراد العينة حول مدى فهمهم لفقرات المقياسين، حيث أظهرت النتائج أن البنود كانت واضحة ومفهومة، ولم تسجل صعوبات تُذكر في استيعابها، مما يدل على ملاءمتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

3.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

أسفرت نتائج تطبيق مقياسي التوافق النفسي وقلق الامتحان على العينة الاستطلاعية عن مجموعة من المؤشرات الإيجابية، حيث تبين أن بنود الأداتين تتسم بالوضوح وسهولة الفهم لدى أفراد العينة، كما لم يتم تسجيل أي عوائق منهجية قد تعرقل تطبيقهما في الدراسة الأساسية.

وبناءً على ذلك، تم اعتماد الأداتين في صورتها النهائية، وتحديد مجتمع الدراسة والعينة التي ستخضع للدراسة الأساسية بهدف اختبار فرضيات البحث. كما تم استغلال البيانات الأولية في حساب الخصائص السيكمترية للأداتين، من حيث الصدق والثبات، والتي جاءت نتائجها كما يلي:

1.3.1. الخصائص السيكمترية لمقياس التوافق النفسي:

-صدق الاتساق الداخلي بين درجات البنود والمقياس ككل:

جدول (1) صدق الاتساق الداخلي بين درجات البنود والمقياس ككل

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.110	11	0.184	21	0.212	31	0.058
2	*0.304	12	0.046	22	0.045	32	*0.355
3	0.177	13	0.041	23	0.046	33	0.208
4	0.276	14	0.130	24	0.046	34	0.134
5	**0.394	15	0.034	25	0.041	35	*0.279
6	0.129	16	0.132	26	0.130	36	*0.336
7	0,062	17	0.192	27	0.034	37	*0.352
8	0.119	18	0.093	28	0.132	38	*0.302
9	0.274	19	0.058	29	0.192	39	0.260
10	*0.313	20	*0.355	30	0.093	40	0.156

المصدر: من اعداد الطالبتين مخرجات جداول برنامج SPSS-22

يتبين من خلال الجدول رقم (1) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للمقياس جاء بعضها دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بالنسبة للبنود

(2,10,20,30,32,35,36,37,38)، ودال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بالنسبة للبند (5)، بينما جاءت بقية الارتباطات غير دالة وقد يعود ذلك لصغر حجم العينة الاستطلاعية والإجابات العشوائية.

-صدق الاتساق الداخلي بين درجات البنود والأبعاد:

جدول (2) يوضح صدق الاتساق الداخلي بين درجات البنود والأبعاد

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0.374	11	**0.369	21	**0.457	31	**0.399
2	**0.450	12	**0.598	22	**0.393	32	0.130
3	0.191	13	**0.466	23	**0.251	33	**0.417
4	**0.386	14	0.184	24	0.197	34	0.142
5	**0.449	15	0.212	25	0.145	35	0.218
6	0.243	16	*0.301	26	0.185	36	*0.331
7	0.096	17	0.171	27	**0.444	37	**0.553
8	*0.285	18	**0.628	28	0.071	38	0.236
9	**0.400	19	0.276	29	0.217	39	**0.549
10	0.072	20	**0.483	30	**0.452	40	**0.462

المصدر: من اعداد الطالبتين مخرجات جداول برنامج SPSS-22

يتبين من خلال الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية لكل بعد جاء بعضها دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وكان ذلك للبنود (13،12،11،9،5،4،2،1،20،21،22،23،30،31،33،37،39،40) ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للبنود (8،16،36)، بينما جاءت بقية الارتباطات غير دالة وقد يعود ذلك لصغر حجم العينة الاستطلاعية والإجابات العشوائية، ومع هذا فإن أغلبية البنود وردت قيم ارتباطاتها دالة إحصائياً وبالتالي فإن هذه النتيجة تؤشر على أن المقياس يظهر قدراً مقبولاً من التجانس وصدق الاتساق الداخلي.

-صدق الاتساق الداخلي بين درجات الأبعاد والمقياس ككل:

جدول (3) الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط بين كل بعد والمقياس (**) مستوى دلالة = 0.01 (*) مستوى دلالة = 0.05	أبعاد المقياس
,527**	بعد التوافق الشخصي
,732**	بعد التوافق الاجتماعي
,484**	بعد التوافق الأسري
,504**	بعد التوافق الانفعالي

كما هو موضح في الجدول رقم (3)، تم التعرف على صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس ودرجة المقياس ككل وجاءت

النتائج دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وتراوح قيم الارتباط بين (-0.484-0.732) مما يدل على تجانس ابعاد الاختبار مع المقياس وتأكيد صدق البناء.

ويمكن ان نقبل بهذه النتيجة لتوافقها مع نتائج الصدق لدى صاحب المقياس بقيم مرتفعة كما هو واضح في النتائج التالية:

التوافق الشخصي 0.84

التوافق الاجتماعي 0.77

التوافق الأسري 0.68

التوافق الانفعالي 0.81

ثبات مقياس التوافق النفسي: تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس وجاءت النتيجة كما هو مبين في الجدول (4)

جدول (4) نتيجة ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	نتيجة معامل ألفا كرونباخ
التوافق النفسي	40	0.36

المصدر: من اعداد الطالبتين مخرجات جداول برنامج SPSS-22

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة معامل الثبات الذي تم حسابه بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (0.36)، وهي قيمة تؤثر على ضعف الثبات، وقد يعود ذلك إلى ضعف العينة الاستطلاعية أو للاستجابات العشوائية لبعض افراد العينة، وفي المقابل قامت الباحثة بقياس ثبات الاختبار بأبعاده الأربعة، والتوافق العام ككل، وكان معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق (بعد 15 يوما) هو (0.70). (سرى، 1986، ص. 138-139)

2.3.1. الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان:

-صدق الاتساق الداخلي بين درجات البنود والمقياس ككل:

جدول (5) صدق الاتساق الداخلي بين درجات البنود والمقياس ككل

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.055	11	0.171	21	0.274	31	**0.541
2	*0.336	12	**0.365	22	**0.632	32	**0.392
3	0.124	13	0.187	23	**0.628	33	**0.548
4	0.12	14	*0.300	24	**0.461	34	*0.320
5	*0.386	15	**0.667	25	**0.393	35	**0.622
6	*0.527	16	**0.572	26	**0.414	36	**0.537
7	*0.504	17	**0.524	27	**0.493	37	**0.552
8	**0.401	18	**0.705	28	**0.527	38	**0.458
9	**0.482	19	**0.666	29	**0.492		
10	*0.350	20	**0.542	30	**0.651		

المصدر: من اعداد الطالبتين مخرجات جداول برنامج SPSS-22

يتبين من خلال الجدول رقم (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للمقياس جاء بعضها دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بالنسبة للبنود (2,5,6,7,10,14,34)، ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بالنسبة للبنود التالية:

(8،9،12،15،16،17،18،19،20،22،23،24،25،26،27،28،29،30،32،33،35،36،37،38) بينما جاءت بقية الارتباطات غير دالة، وتؤشر هذه النتائج أن أغلبية قيم الارتباطات جاءت دالة وقوية العلاقة وهذا ما يؤكد صدق المقياس كمؤشر لصدق التكوين (التناسق الداخلي) في قياس مؤشرات قلق الامتحان وتجانس البنود.

-صدق الاتساق الداخلي بين درجات البنود والأبعاد التي تنتمي إليها

جدول (6) صدق الاتساق الداخلي بين درجات البنود والأبعاد

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
2	**0.425	1	*0.317	6	**0.668	5	**0.422
10	0.265	3	**0.370	8	**0.597	7	**0.535
11	*0.338	4	**0.415	12	**0.553	9	**0.510
14	**0.453	13	*0.309	15	**0.786	16	**0.620
17	**0.594	18	**0.562	19	**0.721	20	**0.667
21	**0.370	22	**0.651	23	**0.665	24	**0.453
25	**0.431	26	*0.315	27	**0.599	28	**0.620
29	**0.674	30	**0.691	31	**0.603	32	**0.401
33	**0.584	34	**0.396	35	**0.632	36	**0.548
37	**0.567	38	**0.463				

المصدر: من اعداد الطالبتين مخرجات جداول برنامج SPSS-22

يتبين من خلال الجدول رقم (6) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية لكل بعد جاء بعضها دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وكان ذلك للبنود (1,14,17,21,25,29,33,37,3,4,18,30,34,38,6,8,15,5,27,23,19,12) ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) (7,25,31,24,16,26,32,28,9)، وبالنسبة للبنود (11,1,23,26)، بينما جاءت بند واحد رقم (10) ارتباطه غير دال وبالتالي فإن هذه النتيجة تؤثر على أن المقياس يظهر قدراً كبيراً من التجانس وصدق الاتساق الداخلي.

-صدق الاتساق الداخلي بين درجات الأبعاد والمقياس ككل:

جدول (7) الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين كل بعد والمقياس (**) مستوى دلالة = 0.01 (*) مستوى دلالة = 0.05
بعد القلق المعرفي	,841**
بعد الاستجابات الانفعالية	,765**
بعد الاستجابات الفيزيولوجية	,841**
بعد التأثير على الأداء	,766**

كما هو موضح في الجدول رقم (7)، تم التعرف على صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس ودرجة المقياس ككل وجاءت

النتائج دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وتراوح قيم الارتباط بين (-0.765-0.841) مما يدل على تجانس ابعاد الاختبار مع المقياس وتأكيد صدق البناء.

ثبات مقياس قلق الامتحان: تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس وجاءت النتيجة كما هو مبين في الجدول (8)

جدول (8) نتيجة ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	نتيجة معامل ألفا كرونباخ
التوافق النفسي	38	0.90

المصدر: من اعداد الطالبتين مخرجات جداول برنامج SPSS-22

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة معامل الثبات الذي تم حسابه بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (0.90)، وهي قيمة تؤثر على قوة الثبات، حيث أثبتت الدراسات التي طبقت في البيئة العربية عند تكييف المقياس أنه يتمتع بمعاملات ثبات عالية (ألفا كرونباخ) تصل إلى أكثر من 0.80. (الفرماوي، ولويس، 1994)

وعلى ضوء النتائج التي توصلنا إليها من توفر المقياسين على مؤشرات الصدق والثبات مقبولة ووضوح العبارات، وتحديد حجم عينة الدراسة الأساسية، تأكد لنا أنها صالحين ويمكن تطبيقهما في الدراسة الأساسية.

2. الدراسة الأساسية

1.2. منهج الدراسة:

يختلف منهج البحث في العلوم الاجتماعية باختلاف طبيعة الموضوع المدروس، إذ تفرض إشكالية البحث على الباحث اختيار المنهج الأنسب الذي يتلاءم مع أهداف الدراسة ويساعد على تحقيقها. وبناءً على ذلك، اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره من أكثر المناهج استخداماً في الدراسات الاجتماعية، حيث يُعنى بوصف الظواهر

وتحليلها بطريقة علمية منظمة، بهدف الوصول إلى معلومات دقيقة وشاملة حول موضوع الدراسة. (محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص 46)

2.2. حدود الدراسة:

-الحدود البشرية: تمثل مجتمع الدراسة الحالية في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-الحدود الزمنية: أجريت الدراسة بين شهري (فيفري ومارس) من السنة الجارية (2025-2026).

-الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة بثانوية الشهيد قسومي العيد ببلدية عين الخضراء ولاية المسيلة.

3.مجتمع الدراسة: أجريت الدراسة بطريقة الحصر الشامل، أي على جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي البالغ عددهم (154) تلميذا وتلميذة، وتم توزيع المقياسين على كل المجتمع مستخدمين طريقة المسح الشامل وكان توزيع الأدوات على النحو التالي:

جدول (9) توزيع مجتمع الدراسة الأساسية وعينة الدراسة الاستطلاعية

الرقم	اسم الشعبة	ذكور	إناث	حجم مجتمع الدراسة	عينة الدراسة الاستطلاعية من الذكور	عينة الدراسة الاستطلاعية من الإناث	حجم عينة الدراسة الاستطلاعية	عدد الذكور في الدراسة الأساسية	عدد الإناث في الدراسة الأساسية
1	علوم تجريبية	14	51	65	5	17	22	9	34
2	تقني رياضي	9	8	17	3	2	5	6	6
3	تسيير واقتصاد	10	8	18	4	2	6	6	6
4	أدب وفلسفة	3	28	31	1	9	10	2	19
5	لغات أجنبية	4	19	23	1	6	7	3	13
	المجموع	40	114	154	14	36	50	26	78

يوضح الجدول رقم (9) توزيع مجتمع الدراسة على النحو التالي:

يتكون مجتمع الدراسة من (154) تلميذ وتلميذة موزعة على الشعب على الشكل التالي:

علوم تجريبية (51) تلميذا وتلميذة، تقني رياضي (17) تلميذا وتلميذة، تسيير واقتصاد (18) تلميذا وتلميذة، أدب وفلسفة (31) تلميذا وتلميذة، لغات اجنبية (23) تلميذا وتلميذة ويكون المجموع حسب الجنس (40) تلميذا، و(114) تلميذة، أي ما يعادل (26%) ذكور و (74%) إناث، ما يفسر الغلبة للعنصر الأنثوي لكل الشعب. كما يبين الجدول حجم عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغت (50) تلميذا وتلميذة، والعينة الأساسية بلغت (104) تلميذا وتلميذة. منهم (26 تلميذا) و (78 تلميذة).

1.3. عينة الدراسة الأساسية: أوراق المقياسين على (104) تلميذا وتلميذة بعدما تم استبعاد العينة الاستطلاعية المتكونة من (50) فردا، وقد تبين أن هناك (10) غيابات دائمة تم الاستغناء عنها، كما تم إلغاء أوراق 11 تلميذا وتلميذة لعدم اكمالهم الإجابة على المقياسين، و (5) أفراد كانت اجابتهم عشوائية ظاهرة للعيان، و(13) تلميذا امتنع على الإجابة، لتنتهي العينة بحجم (65) فردا بواقع (20 تلميذا و45 تلميذة).

4. وصف أداتي الدراسة: تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياسين وهما:

1.4. المقياس الأول: التوافق النفسي: تم الاستعانة بمقياس من إعداد الدكتورة إجلال محمد سرى (1986) الذي أعدته لقياس التوافق النفسي العام الذي يتكون من أربعين (40) عبارة تقيس التوافق في أربعة أبعاد:

التوافق الشخصي: العبارات 1-9.

التوافق الاجتماعي: العبارات 10-20.

التوافق الأسري: العبارات 21-30.

التوافق الانفعالي: العبارات 31-40.

1.1.4. خصائصه السيكمترية:

الصدق: قمنا بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي للاختبار فاستخلصت ذلك من معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار بالاستعانة بمعادلة بيرسون على العينة الكلية (ن = 700) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول يوضح معاملات الاتساق الداخلي لاختبار التوافق النفسي العام

البعد معامل الاتساق

التوافق الشخصي 0.84

التوافق الاجتماعي 0.77

التوافق الأسري 0.68

التوافق الانفعالي 0.81

الثبات: قمنا بقياس ثبات الاختبار بأبعاده الأربعة، والتوافق العام ككل، وكان معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق (بعد 15 يوما) هو (0.70). (سرى، 1986، ص. 138-139)

2.1.4. التصحيح: تكون طريقة تصحيح المقياس من خلال العبارات، حيث يحتوي على عبارات موجبة وهي (20) عبارة إذا أجاب عليها المفحوص بـ(نعم) تعطى له درجة (1)، أما إذا أجاب بـ(لا) فتعطى له صفر (0). والعبارات السالبة هي (20) عبارة إذا أجاب المفحوص بـ(لا) تعطى له درجة (1)، أما إذا أجاب بـ(نعم) يعطى له صفر (0) والجدول التالي يوضح ذلك:

العبارات الإجابة بـ (نعم):

1، 3، 6، 8، 12، 15، 16، 18، 19، 22، 23، 25، 27، 29، 31، 32، 34، 35، 40.

العبارات الإجابة بـ (لا):

2، 4، 5، 9-11، 13، 14، 17، 20، 21، 24، 26، 28، 30، 33، 36، 39.

ونظراً أن كل استجابة يمكن أن تقاس من (0) إلى (01) فإن الحد الأدنى للدرجة الكلية للمقياس هي (0) والحد الأعلى هي (40) درجة. (سرى، 1986، ص 164)

3.1.4. تصنيف وترتيب الأفراد (المعايير)

بما أن المقياس يتكون من 40 عبارة، والدرجة الكلية تتراوح بين (0 إلى 40)، وبناءً على المنهجية المتبعة في مثل هذه المقاييس، يتم تصنيف الأفراد وفق مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع).

جدول (10) يوضح مستويات التوافق النفسي (الدرجة الكلية)

فئة الدرجة	مستوى التوافق	التفسير السلوكي
13-0	منخفض	يعاني الفرد من سوء توافق شديد وصعوبات في التكيف.
26-14	متوسط	يتمتع الفرد بقدر معتدل من التوافق مع وجود بعض التحديات.
40-27	مرتفع	الفرد متوافق جداً نفسياً واجتماعياً وانفعالياً وأسرياً.

4.1.4. تصنيف الأبعاد الفرعية: بما أن الأبعاد غير متساوية في عدد العبارات، يفضل

استخدام المتوسط الحسابي لكل بعد أو تقسيم درجات كل بعد على حدة:

- التوافق الشخصي (9 عبارات): (3-0 منخفض) / (4-6 متوسط) / (7-9 مرتفع).
- التوافق الاجتماعي (11 عبارة): (3-0 منخفض) / (4-7 متوسط) / (8-11 مرتفع).
- التوافق الأسري (10 عبارات): (3-0 منخفض) / (4-7 متوسط) / (8-10 مرتفع).
- التوافق الانفعالي (10 عبارات): (3-0 منخفض) / (4-7 متوسط) / (8-10 مرتفع).

2.4. المقياس الثاني: مقياس قلق الامتحان لسارسون

تم اعتماد مقياس سارسون في هذه الدراسة حيث طوّر إيروين ج. سارسون (Irwin G. Sarason) مقياس قلق الامتحان لأول مرة سنة 1957، ونُشرت دراسته الأساسية حول المقياس وعلاقته بالأداء العقلي سنة 1958. لقد حظي مقياس سارسون باهتمام واسع في البيئة العربية والجزائرية نظرا لصدقه وثباته العاليين:

- في البيئة العربية: ترجمه واقتبسه العديد من الباحثين، من أشهرهم حمدي الفرماوي ولويس مليكة، حيث أثبتت الدراسات أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات عالية (ألفا كرونباخ) تصل إلى أكثر من 0.80.

- في البيئة الجزائرية: استخدم المقياس بكثرة في رسائل الماجستير والدكتوراه لتكييفه على طلبة الثانوي والجامعة. ومن الملاحظ في الدراسات الجزائرية استخدامه لقياس العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي، وقد أثبت المقياس قدرة تنبؤية عالية بالنتائج الدراسية ويمكن ذكر بعض الدراسات الحديثة على النحو التالي:

يتكون المقياس من 38 بندا تتضمن مختلف العبارات التي تمس جانب قلق الامتحان وقد قسم هذا المقياس إلى 4 أبعاد وكل بعد يحتوي على عدة بنود كما هو موضح على النحو التالي:

البعد الأول: القلق المعرفي (الأفكار والمخاوف الذهنية) ويتكون من البنود التالية: (2، 10، 11، 14، 17، 21، 25، 29، 33، 37).

البعد الثاني: الاستجابات الانفعالية (الشعور بالضيق والتوتر) ويتكون من البنود التالية: (1، 3، 4، 13، 18، 22، 26، 30، 34، 38).

البعد الثالث: الاستجابات الفسيولوجية (الأعراض الجسدية) ويتكون من البنود التالية: (6، 8، 12، 15، 19، 23، 27، 31، 35).

البعد الرابع: التأثير على الأداء/النوم (اضطرابات النوم والتفكير في النتائج) ويتكون من البنود التالية: (5، 7، 9، 16، 20، 24، 28، 32، 36).

1.2.4. مفتاح التصحيح: تم اعطاء درجات من 1 الى 4 بدائل مرتبة كما يلي:

جدول (11) يوضح درجات تقييم مقياس قلق الامتحان

أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق بشدة	لا أوافق
4	3	2	1

2.2.4. ترتيب الأفراد حسب النتائج:

- الدرجة الدنيا 38 درجة.
- الدرجة القصوى 152 درجة.
- المستويات:
- من 38 إلى 76: قلق منخفض.
- من 77 إلى 114: قلق متوسط.
- من 115 إلى 152: قلق مرتفع.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- استخدام معامل الارتباط (Pearson) للحساب صدق الاتساق الداخلي والعلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.
- 2- حساب معامل الفا كرونباخ.
- 3- اختبار الاعتدالية (كروموجروف-سميرانوف)
- 4- معادلة الانحدار البسيط.
- 5- التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- 6- (T-test) لحساب الفروق.

خلاصة

تناول هذا الفصل مختلف الإجراءات المنهجية المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية، حيث تم تحديد مجالات الدراسة بدقة، والاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لما يوفره من إمكانيات في جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها بشكل علمي. كما تم تحديد عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، باعتبارها الفئة المعنية بموضوع البحث.

وقد تم عرض أدوات جمع البيانات والمتمثلة في مقياسي التوافق النفسي وقلق الامتحان، مع التحقق من خصائصهما السيكومترية من حيث الصدق والثبات، بما يضمن دقة النتائج وموثوقيتها. ويمهد هذا الفصل الطريق للانتقال إلى الدراسة الأساسية، التي سيتم من خلالها اختبار فرضيات البحث اعتمادًا على أسلوب التحليل الكمي والكيفي، بهدف الكشف عن مدى تأثير التوافق النفسي في التخفيف من قلق الامتحان.

الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

2. الإستنتاج العام

خاتمة

قائمة المراجع

الملاحق

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل التحقق من صحة الفرضيات أو نفيها من خلال عرض النتائج وتحليلها باستخدام المعالجات الإحصائية ومن ثم مناقشتها على ضوء الدراسات السابقة والخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

قبل الشروع في مناقشة الفرضيات يجب التحقق من اعتدالية التوزيع لاختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

1.1. التحقق من اعتدالية التوزيع لمقياسي الدراسة: يتم التحقق من اعتدالية توزيع درجات أفراد العينة على مقياسي (التوافق النفسي وقلق الامتحان) بالاعتماد على اختبار كولموغوروف-سميرنوف (Kolmogorov Smirnov) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss-22)، حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (12) نتائج اختبار (كولموغوروف-سميرنوف) -

البيانات الوصفية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار كولموغوروف-سميرنوف	الدالة الإحصائية Sig
التوافق النفسي	65	21.87	3.12	0.102	0.091
قلق الامتحان	65	102.72	17.45	0.104	0.076

يلاحظ من الجدول أعلاه رقم (12) أن قيم مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Kolmogorov-Smirnov) قد بلغت (0.091) لمتغير التوافق النفسي، و (0.076) لمتغير قلق الامتحان. وبما أن هاتين القيمتين أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمد (0.05)، فإننا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أن توزيع بيانات المتغيرات يتبع التوزيع الطبيعي (توزيع اعتدالي). وبناءً على هذه النتيجة، فقد تأكدت صلاحية استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية (المعلمية) في اختبار فرضيات الدراسة الحالية.

2.1. التحقق من الفرضية العامة التي نصت على ما يلي: يؤثر التوافق النفسي في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من وجهة نظرهم.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss-22)، وتم توظيف نموذج الانحدار الخطي البسيط لاختبار هذه الفرضية بين المتغير المستقل (التوافق النفسي) والمتغير التابع (قلق الامتحان) وسنوضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (13) نتائج تحليل الانحدار لاختبار أثر التوافق النفسي على قلق الامتحان

المتغير المستقل	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R ²)	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة (Sig) ↓ (F)	معامل الانحدار (B)	قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة (Sig) ↓ (t)
التوافق النفسي	0.091	0.008	0.523	0.472	0.507	0.723	0.472

المصدر: مخرجات Spss-22

يلاحظ من الجدول (13) أن معامل الارتباط (R) بلغ (0.091)، وهو ما يشير إلى وجود علاقة ضعيفة جدا بين المتغيرين تكاد تكون معدومة، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R²) قيمة قدرها (0.008)، مما يعني أن التوافق النفسي يساهم بنسبة ضئيلة جدا (0.8%) في تفسير التباين الحاصل في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ، وبينت النتائج إلى أن قيمة (F) بلغت (0.523) بمستوى دلالة (0.472)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يؤكد عدم صلاحية النموذج إحصائيا.

اختبار الفرضية: بالنظر إلى قيمة (t) الخاصة بالمتغير المستقل والتي بلغت (0.723) وبمستوى دلالة (0.472) (وهي غير دالة إحصائيا)، فإننا نرفض الفرضية البحثية التي نصت على وجود أثر للتوافق النفسي في التخفيف من قلق الامتحان وبالتعويض بالقيم المستخرجة من الجدول ومن خلال جدول المعاملات: (Coefficients)

- قيمة الثابت (Constant) هي 91.635

- قيمة معامل المتغير المستقل (التوافق النفسي) هي 0.507

تصبح المعادلة كالتالي:

$$Y = 91.635 + 0.507 * X$$

أو يمكن كتابتها:

$$\text{قلق الامتحان} = 91.635 + (0.507 \times \text{التوافق النفسي})$$

مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تعارضت الدراسة الحالية مع دراسة معظوري السعيد (2020) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي وقلق الامتحان. وقد يعود عدم تحقق العلاقة في الدراسة الحالية (رغم اعتدالية التوزيع) إلى:

- حجم العينة الصغير (65 تلميذا)، كما أنّ البيئة المدرسية قد يكون لدى تلاميذك "توافق نفسي" نابع من الأسرة، لكن "قلق الامتحان" لديهم نابع من ضغوط المعلمين أو صعوبة المناهج، مما جعل المتغيرين لا يؤثران على بعضهما البعض بشكل مباشر في هذه العين كما تقاطعت مع دراسة الصوافي (2019) في ضعف القدرة التنبؤية، حيث أسهمت الأبعاد في دراستها بنسبة ضئيلة جدا (3.6%) كما في الدراسة الحالية كانت النسبة أقل (0.8%)

3.1. الفرضية الفرعية الأولى التي نصت على ما يلي: مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط.

وللتحقق من الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (14) يوضح البيانات الوصفية لمقياس التوافق النفسي

البيانات الإحصائية	حجم العينة	أقل درجة	أعلى درجة	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس التوافق النفسي	65	14	29	1422	21.88	3.12

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام للتوافق النفسي لدى عينة الدراسة بلغ (21.87) بانحراف معياري قدره (3.12) وبالرجوع إلى المعايير المحددة في الجدول (14)، نجد أن هذه القيمة تقع ضمن الفئة (14-26)، مما يشير إلى أن مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هو مستوى متوسط. ووفقا لهذه الدرجة، فإن التلميذ في هذه المرحلة يتمتع بقدر معتدل من التوافق النفسي، إلا أنه يواجه بعض التحديات وصعوبات التكيف، وهو أمر متوقع نظرا للضغوط الأكاديمية والنفسية المرتبطة بنهاية المرحلة الثانوية.

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

اتفقت الدراسة الحالية تماما مع دراسة الصوافي (2019) والزالط (2018) اللتين أكدتا أن مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة جاء بمستوى متوسط؛ هذا التوافق يعكس واقع المراهق المتمدرس الذي يحاول الموازنة بين متطلباته الشخصية والضغط الخارجية.

ومع هذا جاءت نتائج بعض الدراسات السابقة مختلفة مع الدراسة الحالية كدراسة علي وآخرون (2023) التي أشارت إلى مستوى مرتفع من التوافق. ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن عينة الدراسة (تلاميذ بكالوريا) تواجه ضغوطا زمنية ومصيرية أكثر حدة من طلاب الجامعة، مما قد يحد من وصولهم للمستوى "المرتفع" للتوافق.

كما يمكن تفسير النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والمتمثلة في أن مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي جاء في المستوى المتوسط، في ضوء عدد من التفسيرات النظرية التي تؤكد أن التوافق النفسي ليس حالة ثابتة، بل هو محصلة تفاعل عوامل بيولوجية ونفسية واجتماعية متداخلة. فمن منظور النظرية البيولوجية الطبية، يُعد هذا المستوى المتوسط أمرا متوقعا بالنظر إلى أن تلاميذ هذه المرحلة يمرون بمرحلة المراهقة المتأخرة، وهي مرحلة تتميز بجملة من التغيرات الهرمونية والعصبية والانفعالية التي تؤثر في استقرارهم النفسي وتوازنهم السلوكي، فتجعلهم أكثر عرضة للتقلبات المزاجية والتوتر، دون أن يفقدوا قدرتهم الكاملة على التكيف. كما تفسر نظرية التحليل النفسي هذه النتيجة من خلال ما يعيشه التلميذ من صراع داخلي بين حاجاته النفسية ورغباته الذاتية من جهة، وبين ما تفرضه الأسرة والمدرسة من ضغوط وتوقعات، خاصة في سنة دراسية مصيرية كسنة البكالوريا، مما يجعل الأنا في حالة سعي دائم لتحقيق التوازن بين مطالب الداخل وضغوط الواقع، وهو ما ينعكس في مستوى متوسط من التوافق النفسي.

وتتدعم هذه النتيجة كذلك بما تذهب إليه النظرية السلوكية، التي ترى أن التوافق النفسي سلوك متعلم يكتسبه الفرد من خلال خبراته السابقة وتفاعلاته مع البيئة، حيث يحاول التلميذ تعلم أساليب التكيف مع المواقف الدراسية والاجتماعية المختلفة، غير أن استمرار تعرضه لمثيرات ضاغطة كقلق الامتحان والخوف من الفشل يجعله في حالة تكيف مستمر لم تبلغ بعد مستوى الاستقرار المرتفع. كما تؤكد نظرية علم النفس الإنساني أن التوافق النفسي يرتبط بمدى قدرة الفرد على تقبل

ذاته، والشعور بالأمن النفسي، والانفتاح على خبراته دون تهديد، وهي شروط لا تزال في طور التشكل لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، الذين يعيشون مرحلة حساسة تتسم بالبحث عن الذات وإثباتها تحت ضغط النجاح وتحديد المستقبل.

وعليه، فإن وقوع أفراد العينة في المستوى المتوسط من التوافق النفسي يعكس حالة من التوازن النسبي؛ فهم يمتلكون قدرا مقبولا من التكيف يسمح لهم بمواجهة متطلبات المرحلة، غير أن استمرار الضغوط النفسية والدراسية يحول دون وصولهم إلى مستوى مرتفع من التوافق، وهو ما ينسجم نظريًا مع طبيعة المرحلة ويدعم تفسير نتيجة الفرضية الأولى .

4.1. التحقق من الفرضية الفرعية الثانية التي نصت على ما يلي: مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع.

وللتحقق من الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (15) يوضح البيانات الوصفية لمقياس قلق الامتحان

البيانات الإحصائية	حجم العينة	اقل درجة	اعلى درجة	مجموع التكرارات	المتوسط	الانحراف المعياري
مقياس قلق الامتحان	65	57	148	6677	102.72	17.45

أظهرت النتائج المبينة في الجدول (15) أن المتوسط الحسابي لقلق الامتحان بلغ (102.72) وانحراف معياري قدر ب (17.45)، وبالرجوع إلى المعايير المحددة في مقياس قلق الامتحان التي تنص أن الدرجات الواقعة في المجال (77 - 114) تشير إلى أن قلق الامتحان يأتي في مستوى متوسط. وبناء على هذه النتيجة فتلاميذ العينة تقع ضمن فئة القلق المتوسط، وهذه النتيجة تبدو منطقية جدا؛ فالقلق المتوسط يعتبر "قلقا دافعا" يساعد التلميذ على الإنجاز، لكنه يقترب من الحدود العليا للمستوى المتوسط، مما يستدعي الانتباه.

مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

اتفقت هذه النتيجة تماما مع دراسة الصوافي (2019) التي أكدت أن مستوى قلق الاختبار كان متوسطا بمتوسط بند (1.80)، كما تقاطعت مع دراسة أنشي (2018) ودراسة

إبراهيمي(2018) في أن تلاميذ النهائي يعانون من ضغوط ناتجة عن التفكير في المصير الدراسي (جامعة أم مجال مهني)، وهو ما يفسر بقاء القلق في مستويات متوسطة فما فوق.

بينما ركزت دراسة جمال رحمانى (2023) على أن القلق يرتبط بالصلابة النفسية والجنس، نجد في نتائج الدراسة الحالية أن القلق سمة عامة لدى العينة بمستوى متوسط. وهذا الذي نصت عليه الفرضية بأن مستوى قلق الامتحان يوجد بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة وقد تحقق.

كما يمكن تفسير النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والمتمثلة في أن مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي جاء في المستوى المتوسط، في ضوء عدد من التفسيرات النظرية التي تؤكد أن قلق الامتحان ليس ظاهرة سلبية مطلقة، بل قد يمثل مستوى وظيفيا من الاستثارة النفسية يساعد التلميذ على الاستعداد والإنجاز. فوفق نظرية الحافز، فإن القلق المتوسط يُعد قلقا دافعا يحفز التلميذ على المراجعة والانتباه وبذل الجهد، وهو ما ينسجم مع قانون بيركس-دودسون الذي يرى أن الأداء يتحسن في ظل مستوى معتدل من القلق، بينما يتعطل عندما يصبح مرتفعاً جداً أو منخفضاً جداً. كما تفسر نظرية القلق حالة-سمة هذه النتيجة بكون تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يعيشون قلقاً مرتبطاً بالموقف الامتحاني ذاته (قلق حالة)، ناتجاً عن أهمية الامتحان وما يرتبط به من رهانات دراسية ومصيرية، دون أن يعني ذلك بالضرورة أنهم يعانون من قلق مرضي دائم. ويعزز ذلك نموذج التداخل الذي يوضح أن القلق المتوسط لا يعطل الأداء كلياً، بل يضع التلميذ في حالة يقظة معرفية تجعله أكثر انتباهاً للمهمة، مع بقاء احتمال حدوث بعض التشتت كلما اقترب من الحدود العليا للمستوى المتوسط.

وتتدعم هذه النتيجة كذلك من خلال النظرية المعرفية التي ترى أن مصدر قلق الامتحان يرتبط أساساً بالأفكار السلبية والانشغال بنتائج الفشل، وما يصاحب ذلك من ضعف في التركيز وتشتت الانتباه. فتلميذ السنة الثالثة ثانوي، بحكم حساسية هذه المرحلة، يكون أكثر عرضة للانشغال بتداعيات الامتحان ومآلاته المستقبلية، غير أن هذا الانشغال لا يصل إلى مستوى الإعاقة الكاملة للأداء، بل يبقى في حدود القلق المتوسط الذي يسمح له بالحفاظ على قدر من التركيز. كما تؤكد النظرية الانفعالية المعرفية أن قلق الامتحان ينتج عن تفاعل مركبين أساسيين: معرفي يتمثل في الانشغال والتوقع السلبي، وانفعالي يتمثل في التوتر والاستثارة الفسيولوجية، وهو ما يفسر كون

التلميذ يشعر بدرجة من القلق المصحوب بالتوتر الجسدي والانشغال الذهني دون أن يفقد قدرته على المواجهة.

وعليه، فإن وقوع أفراد العينة في المستوى المتوسط من قلق الامتحان يعكس حالة من القلق الوظيفي المرتبط بطبيعة السنة النهائية، حيث يؤدي هذا القلق دورا تحفيزيا يساعد التلميذ على الاستعداد، لكنه يقترب من الحد الأعلى للمستوى المتوسط، مما يجعله بحاجة إلى توجيه نفسي وتربوي حتى لا يتحول إلى قلق معيق، وهو ما ينسجم نظريا مع تفسير نتيجة الفرضية الثانية.

4.1. التحقق من الفرضية الفرعية الثالثة التي نصت على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام (T-test) لحساب الفروق في التوافق النفسي بين الذكور والإناث وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (16) حساب الفروق لمتغير الجنس على مقياس التوافق النفسي

المؤشرات الإحصائية	الجنس	الحجم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية Ddl	قيمة T-test	مستوى الدلالة Sig	اختبار Levene F	مستوى الدلالة Sig
النتائج	الإناث	45	21.71	3.21	63	0.639	0.525	0.043	0.836
	الذكور	20	22.25	2.97					

يتضح من الجدول (16) أن اختبار (F) (Test de Levene) " لتجانس التباين " بلغت قيمته المحسوبة (0.043) بمستوى دلالة (Sig) قدره (0.836)، وبما أن قيمة مستوى الدلالة (0.836) أكبر من (0.05) ، فهذا يعني أن التباين بين المجموعتين (ذكور وإناث) متجانس.

كما يتضح من الجدول (16) ومن خلال مخرجات جداول (Spss-22) أنّ اختبار "ت- (T-test) للفروق بين المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (المجموعة 1) والبالغ عددهن تلميذة (45)، (21.71) وانحراف معياري (3.21) والمتوسط الحسابي لمجموعة الذكور (المجموعة 2) البالغ عددهم (20) والذي قُدر ب (22.25) وانحراف معياري (2.97) جاء بقيمة "ت "

(0.639) بمستوى دلالة (0.525) وتشير هذه النتيجة الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي بين الإناث والذكور لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.525) ، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) وبالرغم من وجود فرق طفيف في المتوسطات الحسابية لصالح الذكور (22.25) مقارنة بالإناث (21.71) ، إلا أن هذا الفرق بين المجموعتين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة علي وآخرون (2023) التي دعمت فكرة استقلالية مستوى التوافق عن متغير النوع الاجتماعي، وهي النتيجة ذاتها التي توصلت إليها دراسة معظوري السعيد (2020) التي أكدت غياب الفروق الجوهرية في التوافق النفسي بين الجنسين لدى تلاميذ السنة النهائية. ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث في مرحلة الثالثة ثانوي يواجهون نفس التحديات الاجتماعية والتربوية المرتبطة بالتحضير لشهادة البكالوريا. فتقارب الهدف والمصير الدراسي والظروف المدرسية، والتعرض لنفس الضغوط في نفس البيئة بنفس المناهج التعليمية، يؤدي إلى تشكيل استجابات توافقية متقاربة لدى الجنسين. كما يعكس ذلك تحولا في الأساليب المعاملة الوالدية والأسرية التي أصبحت تقدم دعما نفسيا واجتماعيا متوازنا لكلا الجنسين لمواجهة ضغوط الامتحانات، مما قلل في الفجوة في مهارات التكيف وقلص في التوافق النفسي بينهما، وهذا الذي ذهبت إليه الفرضية التي نصت بعدم وجود فروق في التوافق النفسي لدى عينة الدراسة وهذا ما تحقق.

5.1. التحقق من الفرضية الفرعية الرابعة التي نصت على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام (T-test) لحساب الفروق في التوافق النفسي بين الذكور والإناث وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (17) حساب الفروق لمتغير الجنس على مقياس قلق الامتحان

المؤشرات الإحصائية	الجنس	الحجم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية Ddl	قيمة T-test	مستوى الدلالة Sig	اختبار Levene F	مستوى الدلالة Sig
النتائج	الإناث	45	100.58	18.26	63	1.501-	0.138	0.860	0.357
	الذكور	20	107.55	14.76					

يتضح من الجدول (17) أن اختبار " (Levene) (F) بلغت قيمته (0.860) بمستوى دلالة (0.357). وبما أن هذه القيمة أكبر من (0.05)، فهذا يعني أن التباين بين المجموعتين متجانس.

كما يتضح من نفس الجدول أنّ النتائج الإحصائية للفروق (T-test) في قلق الامتحان بين متوسطي حساب الإناث (المجموعة 1) الذي بلغ (100.56) بانحراف معياري قدره (18.26) والذكور (المجموعة 2) الذي بلغ (107.55) بانحراف معياري قدره (14.76) أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين الإناث والذكور لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.138)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

لقد تبين من المخرجات الإحصائية أن قيمة المتوسط الحسابي لقلق الامتحان لدى الذكور (المجموعة 2) قد بلغت (107.55)، وهي أعلى من المتوسط الحسابي لدى الإناث (المجموعة 1) الذي بلغ (100.58)، وبالرغم من أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.138)، وهي أعلى من المحك (0.05)، إلا أن الفارق الحسابي في المتوسطات يعكس وجود تباين في درجة القلق لصالح الذكور في هذه العينة.

إن وجود هذا التباين الحسابي يتماشى مع التوجهات النظرية التي تؤكد أثر الجنس على قلق الامتحان، وهو ما تدعمه بشكل واضح دراسة إبراهيمي (2018) التي أكدت نتائجها فعالية البرامج في خفض القلق مع الإشارة إلى وجود تمايز في مستويات القلق وتأثرها بالسمات الفردية والجنسية

لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأكدته دراسة جمال رحمانى وصليحة فتال (2023) التي توصلت بشكل صريح إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس. بينما دراسة أتشي (2018) وجدت فروقا دالة إحصائيا بين الاختبارين القبلي والبعدي لكلا الجنسين، مما يعزز فكرة أن استجابة الجنسين للقلق ليست متساوية وتتأثر بالمشترات الخارجية.

وهذا ما توصلت إليه نتيجة الدراسة الحالية التي أظهرت ارتفاعا في متوسط القلق لدى الذكور مقارنة بالإناث وهو ما يُعد مؤشرا هاما، ويمكن تفسيره نفسيا سوسيلوجيا باحتمالية أن يواجه الذكور ضغوطا اجتماعية أكبر فيما يتعلق بالنجاح المدرسي باعتباره البوابة الأساسية لتحمل المسؤولية المستقبلية والحصول على مكانة مهنية، مما يرفع من حدة القلق لديهم في سنة البكالوريا.

في المقابل أظهرت هذه الدراسة عدم بلوغ الدلالة الإحصائية في اختبار الفروق، قد يعود عدم ظهور "الدلالة الإحصائية" -رغم وجود فرق في المتوسطات- إلى حجم عينة الذكور (20 تلميذا) مقارنة بالإناث (45 تلميذا)، حيث أن صغر حجم عينة الذكور قد يؤثر على قوة الاختبار الإحصائي، ومع ذلك يظل الفرق في المتوسطات مؤشرا ميدانيا على تباين الشعور بالقلق، غير أن دراسة معظوري (2020) أظهرت نتيجة معاكسة لنتيجة الدراسة الحالية، وذلك بعدم وجود فروق بين الجنسين، و قد يعزى السبب إلى ظروف التطبيق وزمنه وبيئة العينة، إلا أن نتائج الدراسة الحالية تميل لمخالفتها والاقتراب من نتائج رحمانى وبراهيمي، مما يؤكد أن قلق الامتحان ظاهرة متغيرة تتأثر بخصوصية العينة والبيئة المدرسية، وأن الجنس يظل متغيرا حاسما في تفسير تباين هذا القلق. وهذا الذي أكدته الفرضية القائلة بوجود فروق في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس وقد تحققت فعلا.

2. الاستنتاج العام للدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن جملة من المؤشرات المهمة ويمكن ذكرها على النحو التالي:

- تبين عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي وقلق الامتحان، وهو ما يدل على أن التوافق النفسي، رغم أهميته، لا يشكل متغيرا حاسما في التنبؤ

بمستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ، خاصة في ظل خصوصية امتحان البكالوريا الذي يفرض نمطا من القلق المرتبط بالموقف وبطبيعة الحدث وضغوطه، أكثر من ارتباطه بسمات الشخصية المستقرة.

- أظهرت النتائج أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتمتعون بمستوى متوسط من التوافق النفسي، وهو ما يعكس درجة مقبولة من القدرة على التكيف مع متطلبات هذه المرحلة الدراسية، رغم ما تحمله من تحديات نفسية واجتماعية.
- تبين أن مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يقع ضمن المستوى المتوسط المائل إلى الارتفاع، الأمر الذي يعكس حضور هذا النوع من القلق كخاصية بارزة في هذه المرحلة، نتيجة الانشغال بالمستقبل الدراسي والمهني.
- لم تسجل فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس، مما يشير إلى تقارب أساليب التكيف النفسي لدى كل من الذكور والإناث في ظل تشابه الظروف التربوية والبيئية.
- لوحظ وجود ميل في المتوسطات الحسابية لصالح الذكور من حيث ارتفاع مستوى القلق، ورغم أن هذا الفرق لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، إلا أن التفسير العلمي، في ضوء بعض الدراسات السابقة، يدعم احتمال تأثر الذكور بشكل أكبر بالضغوط الاجتماعية والمصيرية المرتبطة بامتحان البكالوريا.

خاتمة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن التأكيد على أن قلق الامتحان يمثل ظاهرة نفسية معقدة ومتعددة الأبعاد، لا يمكن تفسيرها فقط من خلال مستوى التوافق النفسي العام للفرد. فقد أظهرت الدراسة أن تلاميذ البكالوريا يعيشون حالة من التوازن النسبي في توافقهم النفسي، يقابلها في الوقت نفسه مستوى معتبر من الضغط والقلق المرتبطين بطبيعة هذه المرحلة الحاسمة. ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى تبني مقاربات إرشادية أكثر تخصصا، لا تقتصر على الدعم النفسي العام، بل تمتد إلى تنمية مهارات التعامل مع قلق الامتحان بشكل مباشر. كما تفتح هذه النتائج المجال أمام دراسات لاحقة لاستكشاف متغيرات أخرى قد تسهم في تفسير هذه الظاهرة.

مقترحات الدراسة:

بناء على النتائج المتوصل إليها، نقترح ما يلي:

- تفعيل دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من خلال إعداد برامج إرشادية تدريبية موجهة للتلاميذ، تركز على تقنيات الاسترخاء، وإدارة الوقت، واستراتيجيات مواجهة قلق الامتحان .
- تنظيم أيام إعلامية وتوعوية لفائدة أولياء الأمور، بهدف إرشادهم إلى أساليب التخفيف من الضغوط النفسية على أبنائهم، وتجنب المبالغة في التوقعات، خاصة لدى الذكور .
- العمل على تنويع أساليب التقييم التربوي، بما يسهم في تقليل رهبة الامتحان النهائي وتحويله إلى موقف تعليمي عادي .
- تشجيع إجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات أخرى مرتبطة بقلق الامتحان، مثل التخصص الدراسي، والوضعية الاقتصادية، وأساليب المعاملة الوالدية .
- توسيع حجم العينات البحثية مستقبلا لتشمل فئات أكثر تنوعا، بما يسمح بتعميم النتائج بشكل أدق .

قائمة

المراجع

المراجع باللغة العربية:

- ابراهيمي، رشيد. (2018). اقتراح برنامج إرشادي رياضي لخفض مستوى القلق أثناء اختبار التربية البدنية وانعكاسها على مستوى الأداء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في الارشاد النفسي والرياضي رسالة غير منشورة، الجزائر 03.
- أبو الشكران، فايز بن محمد. (2009). *التوافق النفسي والاجتماعي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- أتشي، عادل. (2018). برنامج إرشادي مقترح لتخفيف مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ النهائي-دراسة شبه تجريبية بثانوية المدية. مجلة حقائق الدراسات النفسية والاجتماعية. العدد (9)، ج (1)، المدية.
- أحمد عبد الله أبو فوده، حنان. (2011). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.
- بابش، عتيقة، وإسماعيلي، آمنة. (2022). الإجهاد النفسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (1)14، 41-56.
- بن تومي، عبد الناصر. (2011). قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة. مذكرة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. (استخدم مقياس سارسون).
- بو صفرة، دليلة. (2011). الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي المقيم " 18 - 21 " سنة. (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة مولود معمري، تيزي وزو. الجزائر.
- بوزيد، نبيل. (2015). التوافق النفسي وقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة.
- حداد، نسيم، تيلو، لونه. (2021). علاقة الدافع للإنجاز وقلق حالة-سمة بالنجاح في امتحان البكالوريا. المرشد، (2)11. ص. 179-201.
- حزم، ع. ع. وافي. (1994). قلق الامتحان وأثره على سمات شخصية الشباب. مجلة بحوث كلية الآداب، (16)5، 11-38.
- حشمت، أحمد والباهي، حسين. (2006). التوافق النفسي والتوازن الوظيفي (ط.1). الدار العالمية للنشر والتوزيع. القاهرة.
- حماني، جمال، فتال، صليحة. (2023). قلق الامتحان وعلاقته بالصلاية النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، (1)9، 194-206.
- خلفان، رشيد، وآخرون. (2017). التوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة المرشد، (1)7.

- الداهري، صالح. (2008). أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية (ط.1). دار صفاء. الأردن.
- الدايري، سالم بن حميد بن سعيد. (2016). أساليب التنشئة الأسرية كما يدركها طلبة دبلوم التعليم العام وعلاقتها بالتوافق النفسي لديهم في مدارس محافظة جنوب الباطنة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- رشاد، عبد العزيز عبد الباسط. (1999). دراسات نفسية. ج4. المكتبة الأنجلو المصرية، دار الشروق للنشر.
- الزالط، عبد الله، وميلاد، أحمد. (2018). التوافق النفسي لدى طالب الجامعة وعلاقته بالذكاء الوجداني للآباء. مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية، كلية التربية، جامعة المرقب، ص. 358-390.
- زهران، حامد عبد السلام. (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط.4). علم الكتب. القاهرة.
- زهران، عبد السلام. (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط.1). عالم الكتب. مصر.
- زيد، نبيل محمد. (2003). الدافعية والتعليم، (ط1). مكتبة المنهجية المصرية.
- سايجي، سليمة. (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع جانفي، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- سرى إجلال محمد، 1986، دراسات تربوية المجلد (02)، الجزء (05)، عالم الكتب، القاهرة.
- السفاسفة، محمد، وعريبات، أحمد. (2005). مبادئ الصحة النفسية. المكتبة الوطنية. الأردن.
- سفيان، نبيل. (2004). الصحة النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي
- سفيان، نبيل. (2004). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي (ط.1). الدار العالمية للنشر والتوزيع. القاهرة.
- السنباطي، السيد مصطفى وآخرون (2010). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- السنباطي، عبد المنعم، وآخرون. (2010). سيكولوجية القلق. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- الشاذلي، عبد الحميد. (2001). الصحة النفسية والسيكولوجية الشخصية (ط2). المكتبة الجامعية. القاهرة.
- الصوافي، محمد بن ناصر. (2019). التوافق النفسي وعلاقته بقلق الامتحان، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات، العدد 15.
- صياد، نعيمة. (2013). برنامج إرشادي لتعديل خصائص نمط السلوك (أ) في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلاب البكالوريا، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة، العدد 10.

- طه، فرج عبد القادر، وآخرون. (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (ط.2). القاهرة: دار غريب.
- عبد اللطيف، عبد السلام. (1990). *الصحة النفسية*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبيدات، محمد، وأبو نصار، محمد، ومبيضين، عقلة. (1999). *منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات*. عمان: دار وائل للنشر.
- علي، خليفة رمضان عبد القادر، وزيدان، أكرم فتحي يونس، والحسيني، حسين محمد سعد الدين. (2014). التوافق النفسي. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، 1(2)، 369-390.
- عوض، عباس. (1996). موجز في الصحة النفسية. دار المعرفة الجامعية. مصر.
- غربي، عبد النور، وحمي، سمير. (2017). بناء الاختبارات النفسية في ضوء النظريات القائمة: اختبار قلق الامتحان نموذجًا. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 3(1)، 57-76.
- غوار، نسرین. (2019). قلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، جامعة بادجي مختار - عنابة.
- فاروق، عثمان السيد. (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية (ط1). دار الفكر العربي.
- فحجان، فؤاد عبد الرحمن. (2010). التوافق النفسي: أبعاده ومظاهره. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- الفرماوي، حمدي (1994). *قلق الامتحان: نظريات وقياس وبحوث*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- قدوري، خليفة. (2017). قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي، [أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم في علم النفس]، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- الكحلوت، أحمد بن محمد. (2011). *التوافق النفسي*. الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم علم النفس. غزة.
- مجدي، أحمد. (1996). *مقاييس التوافق النفسي والاجتماعي: النظرية والتطبيق*. دار الفكر العربي. القاهرة.
- مرحاب، عبد الله. (1989). *القياس النفسي في التربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- معظوري، السعيد. (2020). التوافق النفسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (مذكرة ماستر غير منشورة، تخصص علم النفس المدرسي). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر.
- ناجي، داود إسحاق. (2011). القلق كحالة والقلق كسمة (موقع كنانة اونلاين) ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية الزقازيق، العدد 68.

- الهابط، محمد السيد. (2003). التكيف والصحة النفسية والسيكولوجية الشخصية (ط.2). الدار العالمية للنشر والتوزيع. القاهرة.
المراجع باللغة الأجنبية:

- Alpert, R., & Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215.
- Freud, S. (1936). *The problem of anxiety* (H. A. Bunker, Trans.). New York, NY: W. W. Norton & Company. (Original work published 1926)
<https://archive.org/details/gestalttherapyve00perl>
<https://archive.org/details/problemofanxiety00freu>
- Jung, C. G. (1940). *Psychological types* (H. G. Baynes, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://archive.org/details/psychologicaltyp00jung>.
- kerkouche, F. (2025). *Strategies for coping with exam anxiety in university students*. **El Mourchid Review**, 15(1), 171–188
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166–173.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York, NY: Harper & Row. <https://archive.org/details/motivationperson00masl>
- Merrett, F., & Tam, H. (2012). Managing test anxiety in school-age children. *Educational Psychology in Practice*, 28(1), 17–31.
- Perls, F. S. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Lafayette, CA: Real People Press.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston, MA: Houghton Mifflin
<https://psycnet.apa.org/record/1981-20304-000>
- Sarason, I. G. (1958). *Interrelationships among individual difference variables, behavior in psychotherapy, and verbal conditioning*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Pres

الملاحق

ملحق 1: اعتدالية التوزيع لدرجات مقياسي التوافق النفسي وقلق الامتحان

Test Kolmogorov-Smirnov pour un échantillon

		الامتحان قلق مج	النفسي التوافق مج
N		65	65
Paramètres normaux ^{a,b}	Moyenne	21,8769	102,7231
	Ecart type	3,12504	17,45486
Différences les plus extrêmes	Absolue	,102	,104
	Positif	,087	,104
	Négatif	-,102	-,101
Statistiques de test		,102	,104
Sig. asymptotique (bilatérale)		,091 ^c	,076 ^c

- a. La distribution du test est Normale.
b. Calculée à partir des données.
c. Correction de signification de Lilliefors.

ملحق 2: التحقق من الفرضية العامة (معادلة الانحدار البسيطة)

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,091 ^a	,008	-,008	17,520

- a. Prédictors : (Constante), النفسي_التوافق_مج

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	160,560	1	160,560	,523	,472 ^b
	Résidus	19338,455	63	306,960		
	Total	19499,015	64			

- a. Variable dépendante : الامتحان_قلق_مج
b. Prédictors : (Constante), النفسي_التوافق_مج

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Ecart standard	Bêta		
1	(Constante)	91,635	15,485		5,918	,000
	النفسي_التوافق_مج	,507	,701	,091	,723	,472

- a. Variable dépendante : الامتحان_قلق_مج

ملحق 3: البيانات الوصفية للتحقق من الفرضية الفرعية الأولى والثانية (المتوسطات والانحرافات)

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
النفسي_التوافق_مج	65	14	29	1422	21,88	3,125
الامتحان_قلق_مج	65	57	148	6677	102,72	17,455
N valide (liste)	65					

ملحق 4: التحقق من الفرضية الثالثة حساب الفروق وفق متغير الجنس (T-test)

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
النفسي_التوافق_مج	1	45	21,71	3,210	,478
	2	20	22,25	2,971	,664

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test t pour égalité des moyennes								
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Hypothèse de variances égales	,043	,836	-,639	63	,525	-,539	,844	-2,225	1,147	
Hypothèse de variances inégales				-,658	39,256	,514	-,539	,819	-2,195	1,117

ملحق 5: التحقق من الفرضية الرابعة حساب الفروق وفق متغير الجنس (T-test)

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الامتحان_قلق_مج	1	45	100,58	18,268	2,723
	2	20	107,55	14,767	3,302

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
								Inférieur	Supérieur
Hypothèse de variances égales	,860	,357	-1,501	63	,138	-6,972	4,646	-16,256	2,311
Hypothèse de variances inégales			-1,629	44,706	,110	-6,972	4,280	-15,594	1,650

ملحق 6: أدوات الدراسة

جامعة محمد بوضياف

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة:

يهدف هذا الاستبيان إلى قياس التوافق النفسي لدى طلبة البكالوريا.

المطلوب هو تحديد مدى تطابق كل عبارة من عبارات الاستبيان على اختيارك، وذلك بوضع علامة (X) في البديل الذي يتفق معك أو لا يتفق، ولعلمك أنه ليس هناك اختيارات صحيحة وأخرى خاطئة بل المطلوب أن تكون الإجابة صادقة فقط، وتأكد أن اجابتك ستظل سرية وستستخدم فقط في البحث العلمي، وتأكد أنك لم تترك أي عبارة دون وضع علامة أمامها.

☐ أنثى

☐ ذكر: الجنس:

التخصص:

الرقم	الفقرات	نعم	لا
01	أملأ حياتي اليومية بكل ما يثير اهتمامي		
02	من المؤكد أنني ينقصني الثقة في نفسي		
03	إذا فشلت في أي موقف فإنني أحاول من جديد		
04	أتردد كثيرا في اتخاذ قراراتتي في المسائل البسيطة		

05	أشعر في حياتي بعدم الأمن الشخصي	
06	أخطط لنفسى أهدافا وأسعى لتحقيقها	
07	أقدم بثقة كبيرة على مواجهة مشكلاتي الشخصية وحلها	
08	أتصرف بمرونة في معظم أموري الشخصية	
09	أشعر بالنقص وبأنني أقل من غيري	
10	بعض ظروفى البيئية صعبة التغيير وتؤدي إلى سوء حالتى النفسية	
11	أشعر بالوحدة رغم وجودى مع الآخرين	
12	أقبل نقد الآخرين بصدر رحب	
13	أشعر أن معظم زملائى يكرهونى	
14	كثيرا ما أرح شعور الآخرين	
15	أشارك فى نواحي النشاط العديدة	
16	علاقتي حسنة وناجحة مع الآخرين	
17	تنقضى القدرة على التصرف فى المواقف المحرجة	
18	أنطوع لعمل الخير ومساعدة المحتاجين	
19	يكون سلوكى طبيعيا فى تعاملى مع أفراد الجنس الآخر	
20	أجد صعوبة فى الاختلاط مع الناس	
21	أشعر بالغربة وأنا بين أفراد أسرتى	
22	تسود الثقة والاحترام المتبادل بينى وبين أفراد أسرتى	
23	أشاور مع أفراد أسرتى فى اتخاذ قراراتى الهامة	
24	أسبب الكثير من المشكلات لأسرتى	
25	أبذل كل جهدى لإسعاد أسرتى	
26	تتدخل أسرتى فى شؤنى الخاصة بشكل يضايقنى	
25	أحب بعض أفراد أسرتى	
28	أسرتى مفككة	
29	أفضى كثيرا من وقت فراغى مع أفراد أسرتى	
30	ترهقنى مطالب أسرتى الكثيرة	
31	من الصعب أن يتملكنى الغضب إذا تعرضت لما يثيرنى	
32	حياتى الانفعالية هادئة ومستقرة	
33	أعاني من تقلبات فى المزاج دون سبب ظاهر	
34	عادة ما أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية	

35	لم يحدث أن نغصت حياتي مشكلة انفعالية		
36	تمر عليّ فترات أكره فيها نفسي وحياتي		
37	أشعر غالباً بالاكْتئاب		
38	يتسم سلوكي بالاندفاع		
39	أشكو من القلق معظم الوقت		
40	من الصعب أن ينجرح شعوري		

جامعة محمد بوضياف
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة:

يهدف هذا الاستبيان إلى قياس قلق الامتحان لدى طلبة البكالوريا.

المطلوب هو تحديد مدى تطابق كل عبارة من عبارات الاستبيان على اختيارك، وذلك بوضع علامة (X) في البديل الذي يتفق معك أو لا يتفق، ولعلمك أنه ليس هناك اختيارات صحيحة وأخرى خاطئة بل المطلوب أن تكون الإجابة صادقة فقط، وتأكد أن اجابتك ستظل سرية وستستخدم فقط في البحث العلمي، وتأكد أنك لم تترك أي عبارة دون وضع علامة أمامها.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص:

الرقم	البنود	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق بشدة	لا أوافق
01	اشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس.				
02	اشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام.				
03	اشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع.				
04	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني.				

05	أثناء نومي احلم كثيرا بالامتحانات.			
06	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات.			
07	اشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غداً.			
08	عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بأن أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولاً.			
09	أشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أثر من زملائي الطلاب.			
10	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد اشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة.			
11	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض اشعر بأن أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون اقل درجة من الطلاب الآخرين.			
12	عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بأن أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولاً.			
13	اشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسأل المعلم سؤالاً بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس.			
14	اشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم ألي سؤالاً وأجبت عليه إجابة خاطئة.			
15	اشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان			
16	اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان.			
17	بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان.			
18	اشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئاً مهما كنت قد درست وتحضرت له.			
19	اشعر إن يدي التي اكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء.			
20	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت إن المعلم سيعطينا امتحاناً.			
21	اشعر أنني أنسى في الامتحان كثيراً من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه.			
22	أتمنى لو أنني لا اشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة.			
23	اشعر بالقلق إذا أخبرني المعلم انه يريد أن يعطينا امتحاناً.			
24	اشعر بأن أدائي سوف يكون سيئاً أثناء الإجابة على الامتحان.			
25	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحاناً فجائياً.			
26	اشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان.			
27	خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان.			
28	اشعر بالقلق أثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان.			

				اشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان.	29
				اشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لا يكفي الوقت للإجابة.	30
				اشعر بالقلق أثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان.	31
				اشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات.	32
				اشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم.	33
				يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان.	34
				اشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي لامتحان يومي.	35
				غالبًا ما اشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعده بيوم.	36
				اشعر دائمًا بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي.	37
				اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة.	38