جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس و الفلسفة

تقدير الذات وعلاقته بتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد" بدائرة عين الإبل لولاية الجلفة

مذكرة مكملة لنيل شهادة (الماستر) في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبين:

1/- حيلاط هجيرة

2/- معمر محمد علي

تحت إشراف الأستاذ:

- أ/د حربي سليم

لجنة المناقشة:

1/- أ/د حربي سليم رئيسا

2/- أ/د عروي مختار مقررا

3/- أ/د درماش آسيا مناقشا

السنة الجامعية:2022/2021

شكـر وعرفـان

الشكر الأول والخالص لله عز وجل الذي أعاننا وأمدنا بالعزيمة والإرادة حتى وصلنا إلى هذه المرحلة وها قد انتهت بهذه الدراسة المتواضعة.

ومن منطلق الحديث الكريم " من لم يشكر الناس لم يشكر الله "

نحمد الله عز وجل الذي وفقنا في إتمام هذا البحث العلمي، والذي ألهمنا الصحة والعافية والعزيمة، فالحمد لله حمدا كثيرا.

نتوجه بجزيل الشكر والتقدير نحن: حيلاط هجيرة ومحمد معمر علي إلى الأستاذ الدكتور المشرف: " حربي سليم " ، على كل ما قدمه لنا من توجيهات ومعلومات قيمة ساهمت في إثراء موضوع دراستنا في جوانبها المختلفة. وأشرف على هذه الدراسة بمساعدة وصدق لا مثيل لهما، وعلى كل ما بذله من جهد في سبيل توجيهنا في هذا العمل ولم يبخل علينا بنصائحه وكان لتوجيهاته وتعليماته أكبر الأثر في إنجاز هذه الدراسة بالشكل الذي عليه.

متمنين له ولعائلته دوام الصحة والرفاهة.

كما نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى كل أطراف عائلتينا على مساندتهم لنا.

كما نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة.

ونتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير إلى جميع أساتذة قسم علم النفس الذين تلقينا التعليم على أيديهم.

وإلى عمال وتلاميذ متوسطة المجاهد " نقاق سعد" بدائرة عين الإبل لولاية الجلفة، الذين شاركوا بكل حماس بالإجابة على الأداة المستعملة.

وإلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وصل وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه آجمعين.

إهـــداء

الحمد لله وكفى والصلاة على الحبيب المصطفى وأهله ومن أوفى أما بعد:

الحمد لله الذي وفقني لتثمين هذه الخطوة في مسيرتي الدراسية مختومة بهذه المذكرة، ثمرة الجهد والنجاح بفضله تعالى.

أهدي ثمرة جهدي إلى:

- إلى من حملتني وهنا على وهن، إلى التي جعل الله الجنة موطئ قدميها، إلى من وهبت حياتها لتراني في المراتب العليا والتي انتظرت هذا النجاح بفارغ الصبر إلى سبب وجودي.

" أمي الحنون "

- إلى الذي علمني حب العلم والتعليم وتحمل معي أوقات العسر واليسر، إلى من أفنى حياته لأجل كمال حياتي و الذي كان لدعائه سر نجاحي، ووفر لي كل المتطلبات التي أحتاج إليها الذي تمنى أن يراني بالغة كل درجات النجاح.

" أبي العزيز "

- سيد الخلق ونبي الرحمة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.
- إلى البروفيسور الفاضل " حربي سليم ".
- إلى أحب الناس على قلبي كل أخوتي الذين أعانوني وساندوني في كل أوقاتي العصيبة منها والسعيدة و اكتسبت القوة بوجودهم.
- إلى كل أساتذة و دكاترة علم النفس الذين ينيرون درب الآخرين.

حيلاط هجيرة

إهـــــــــــــــــــــــــــــــداء

الحمد لله وكفى والصلاة على الحبيب المصطفى وأهله ومن أوفى أما بعد:

الحمد لله الذي وفقني لتثمين هذه الخطوة في مسيرتي الدراسية مختومة بهذه المذكرة، ثمرة الجهد والنجاح بفضله تعالى.

أهدي ثمرة جهدي إلى:

إلى من أرضعتني الحب والحنان، إلى رمز الحب وبلسم الشفاء، إلى القلب الناصع بالبياض، ساندتني في صلاتها ودعائها، سهرت الليالي لتنير دربي.

" والدتي الحبيبة "

إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة، ومن حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم، إلى القلب الكبير، إلى الذي لم يبخل عليا بأي شئ وسعى لأجل راحتي ونجاحي.

" والدي العزيز "

- **سيد الخلق ونبي الرحمة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.**
- **إلى البروفيسور الفاضل " حربي سليم ".**
- **إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله، إلى رمز فخري واعتزازي إخوتي الأعزاء.**
- **إلى كل أساتذة و دكاترة علم النفس الذين ينيرون درب الآخرين.**

معمر محمد علي

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

" علاقة تقدير الذات بتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط " .

في ضوء المتغيرات التالية: الجنس، الإعادة، دروس الدعم والمعدل الدراسي.

وجاءت هذه الدراسة في جانبين:

جانب نظري وجانب تطبيقي(ميداني).

الجانب النظري (الباب الأول): يتضمن أربعة فصول:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة،

الفصل الثاني: المتغير الأول تقدير الذات.

الفصل الثالث: المتغير الثاني قلق الامتحان،

الفصل الرابع: المراهقة (المراهق المتمدرس).

أما الجانب التطبيقي (الباب الثاني): فتم تقسيمه إلى فصلين:

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

الاستنتاج العام، الاقتراحات، الخاتمة ثم قائمة المراجع وأخيرا الملاحق.

ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، تألفت عينة الدراسة من **(102) تلميذا وتلميذة، بالسنة الرابعة متوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد "** بدائرة عين الإبل لولاية الجلفة.

وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

1/- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط.

2/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

3/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الإعادة.

4/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير دروس الدعم.

5/- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المعدل الدراسي.

6/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد **درجة قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

7/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الإعادة.

8/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير دروس الدعم.

9/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المعدل الدراسي.

Résumé de l'étude :

La présente étude vise à identifier :" **La relation entre l'estime de soi et la détermination des niveaux d'anxiété aux examens chez les étudiants qui sont sur le point de réussir Examen du certificat d'études intermédiaires "**.

Côté théorique et pratique.

Partie théorique (chapitre premier) : comprend quatre chapitres:

Le Chapitre 1: le cadre général de l'étude.

Le Chapitre 2: L'estime de soi.

Le Chapitre 3: Anxiété des examens.

Le Chapitre 4 : Adolescence (l'adolescent scolarisé).

Quant à l'aspect pratique (**Chapitre Deux**) : il était divisé en deux chapitres :

Le chapitre 5 : les démarches méthodologiques de l'étude.

Le Chapitre 6: Présentation, analyse et discussion des résultats.

L'échantillon d'étude était composé de (**102 élèves**), garçons et filles, en quatrième année du collège à l'école intermédiaire Moujahid **" Naqaq Saad "** dans le district d'Ain al-Camel de l'état de Djelfa.

L'étude a montré les résultats suivants:

1/- Il n'y a pas de corrélation statistiquement significative entre l'estime de soi et la détermination des niveaux d'anxiété à l'examen chez les étudiants qui sont sur le point de réussir l'examen du certificat d'études intermédiaires.

2/- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la détermination du degré d'estime de soi chez les élèves qui sont sur le point de réussir l'examen du certificat d'études intermédiaires en raison de la variable du sexe.

3/- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la détermination du degré d'estime de soi chez les élèves qui sont sur le point de réussir l'examen du certificat d'études intermédiaires en raison de la variable de redoublement.

4/- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la détermination du degré d'estime de soi chez les élèves qui sont sur le point de réussir l'examen du certificat d'études intermédiaires en raison de la variable des cours de soutien.

5/- Il existe des différences statistiquement significatives dans la détermination du degré d'estime de soi chez les étudiants qui sont sur le point de réussir l'examen du

certificat d'études intermédiaires en raison de la variable moyenne académique.

6/- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la détermination du degré de déclin

7/- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la détermination du degré d'anxiété de l'examen chez les étudiants qui sont sur le point de réussir l'examen du certificat d'études intermédiaires en raison de la variable de répétition.

8/- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la détermination du degré d'anxiété de l'examen chez les étudiants qui sont sur le point de réussir l'examen du certificat d'études intermédiaires en raison de la variable des cours de soutien.

9/- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la détermination du degré d'anxiété de l'examen chez les étudiants qui sont sur le point de réussir l'examen du certificat d'études intermédiaires en raison de la variable moyenne académique.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان.
إهداء.
ملخص الدراسة بالعربية.
ملخص الدراسة بالفرنسية.
فهرس المحتويات.
مقدمة.

الجانب النظري:(الباب الأول).

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

العنوان	الصفحة
1/- الإشكالية.	08
2/- الفرضيات.	13
3/- أهمية الدراسة.	14
4/- أهداف الدراسة.	15
5/- تحديد المفاهيم والمصطلحات.	16
6/- الدراسات السابقة والمشابهة.	19
1/6- الدراسات العربية.	19
1/6- الدراسات الأجنبية.	22
7/- التعقيب على الدراسات السابقة والجديد الذي جاءت به الدراسة الحالية.	25

الفصل الثاني: تقدير الذات.

العنوان	الصفحة
تمهيد.	28
1/- مفهوم الذات.	29
2/- مفهوم تقدير الذات.	30
3/- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.	31
4/- أهم النظريات المفسرة لتقدير الذات.	34
5/- مكونات تقدير الذات.	36
6/- مصادر تقدير الذات.	38

7/- مستويات تقدير الذات.	39
8/- العوامل المؤثرة في تقدير الذات.	42
9/- تقدير الذات عند المراهق.	43
10/- طرق قياس تقدير الذات.	44
خلاصة.	46

الفصل الثالث: قلق الامتحان.

العنوان	الصفحة
تمهيد.	48
1/- مفهوم القلق.	49
2/- أعراض ومظاهر القلق.	50
3/- القلق الحالة والقلق السمة	51
4/- أنواع القلق.	52
5/- مفهوم قلق الامتحان.	53
6/- أعراض قلق الامتحان.	54
7/- أسباب قلق الامتحان.	55
8/- عوامل قلق الامتحان.	55
9/- تصنيف قلق الامتحان.	56
10/- مكونات المعرفية لقلق الامتحان.	57
11/- نظريات قلق الامتحان.	61
12/- قياس قلق الامتحان.	64
خلاصة	67

الفصل الرابع: المراهقة (المراهق المتمدرس)

العنوان	الصفحة
تمهيد.	69
1/- مفهوم المراهقة.	70
2/- مراحل المراهقة.	70
3/- خصائص مرحلة المراهقة.	72
4/- أشكال المراهقة.	73
5/- حاجيات المراهق.	74
6/- مطالب مرحلة المراهقة.	77
7/- أشكال المراهق المتمدرس.	77
8/- الوقاية والعلاج لمشكلات المراهقين.	82
خلاصة.	84

الجانب التطبيقي: (الباب الثاني).

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

العنوان	الصفحة
تمهيد	87
1/- الدراسة الاستطلاعية.	88
2/- منهج الدراسة.	89
3/- مجتمع وخصائص عينة الدراسة.	90
1/3- مجتمع الدراسة.	90
2/3- خصائص عينة الدراسة.	90
4/- المجال الزماني والمكاني للدراسة.	95
5/- أدوات جمع البيانات.	95
6/- إبراز الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات.	100
7/- الأساليب الإحصائية المعتمدة.	102
خلاصة.	104

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

العنوان	الصفحة
1/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة.	106
2/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.	107
3/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.	109
4/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.	110
5/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.	112
6/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.	114
7/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة.	116
8/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة.	117
9/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثامنة.	119

الاستنتاج العام.	121
الاقتراحات.	123
الخاتمة .	126
قائمة المراجع.	129
الملاحق.	134

قائمة الجداول:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة المجاهد "نقاق سعد" بعين الإبل لولاية الجلفة.	90
الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	91
الجدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الإعادة.	92
الجدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير دروس الدعم.	93
الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل الدراسي.	94
الجدول رقم (06): يوضح تفسير درجات استبيان تقدير الذات.	96
الجدول رقم (07): يوضح أبعاد مقياس قلق الامتحان وعبارات كل بعد.	97
الجدول رقم (08): يوضح ميزان تقدير الدرجات على مقياس قلق الامتحان.	98
الجدول رقم (09): يوضح الفروق بين درجات المجموعتين المتطرفتين في مقياس تقدير الذات.	100
الجدول رقم (10): يوضح قيمة معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بحساب معامل آلفاكرومباخ.	101
الجدول رقم (11): يوضح الفروق بين درجات المجموعتين المتطرفتين في مقياس قلق الامتحان.	101
الجدول رقم (12): يوضح قيمة معامل الثبات لمقياس قلق الامتحان بحساب معامل آلفاكرومباخ.	102

الجدول رقم (13): يوضح العلاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان.	106
الجدول رقم (14): يوضح قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (تقدير الذات حسب متغير الجنس).	108
الجدول رقم (15): يوضح قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (تقدير الذات حسب متغير الإعادة).	109
الجدول رقم (16): يوضح قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (تقدير الذات حسب متغير الدعم).	111
الجدول رقم (17): يبين قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لثلاث مجموعات (تقدير الذات حسب متغير المعدل الدراسي).	112
الجدول رقم (18): يوضح نتائج اختبار(ISD) للمقارنة البعدية لمتوسطات درجات أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تبعا للمعدل.	113
الجدول رقم (19): يوضح قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (قلق الامتحان حسب متغير الجنس).	115
الجدول رقم (20): يوضح قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (قلق الامتحان حسب متغير الإعادة).	116
الجدول رقم (21): يوضح قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (قلق الامتحان حسب متغير دروس الدعم).	118
الجدول رقم (22): يوضح قيمة تحليل التباين الأحادي ANOVA لثلاث مجموعات(قلق الامتحان حسب متغير المعدل الدراسي).	119

قائمة الأشكال:

الشكل رقم (01): يمثل التسلسل الهرمي لـ(ماسلو) للاحتياجات.	33
الشكل رقم (02): يمثل المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على الامتحان المؤدية للقلق.	60
الشكل رقم (03): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	91
الشكل رقم (04): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الإعادة.	92

الشكل رقم (05): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل الدراسي.	**93**
الشكل رقم (06): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير دروس الدعم.	**94**

قائمة الملاحق:

الملحق رقم (01): استمارة بيانات لتقدير الذات.	**135**
الملحق رقم (02): مقياس تقدير الذات.	**136**
الملحق رقم (03): استمارة بيانات قلق الامتحان.	**137**
الملحق رقم (04): مقياس قلق الامتحان.	**138**
الملحق رقم (05): نتائج الـSPSS.	**139**

مقدمة

مقدمة:

يمر التعليم في مختلف الدول لاسيما الجزائر بثلاث مراحل أساسية، بدءا بالتعليم الابتدائي فالتعليم المتوسط وتختم بمرحلة التعليم الثانوي، والتي تنتهي كل مرحلة منها بإجراء امتحانات في آخر السنة وهي التي تقرر مصير التلميذ في إمكانية انتقاله للمرحلة الموالية ونظرا لأهمية هذه المراحل باعتبارها تحدد مصير التلميذ، ونخص هنا " **شهادة التعليم المتوسط** "، التي لا ينتظرها التلاميذ فحسب، وإنما يتعدى ذلك إلى الآباء والأساتذة، وغيرهم ممن نجدهم كثيري الحرص على نجاح التلاميذ في هذا الامتحان المصيري الذي ينقل التلميذ لمرحلة الثانوية.

يعتبر التلميذ محور العملية التربوية، ويحتل مكانة هامة من الاهتمام لدى العائلة والمشرفين التربويين والمدرسين والمسئولين، قد يلجأ بعض الآباء إلى زرع روح الثقة في أبنائهم ومساعدتهم على تخطي هذه الامتحانات في جو يسوده السلام والطمأنينة، مما يبعث الراحة في نفوس الأبناء، فترتفع معنوياته وتقديره لذاته، مما يقوده إلى التفكير الإيجابي، والابتعاد عن كل ما يعيق تحقيق نجاحه في الامتحان ويندفعون إلى الاجتهاد بكل عزم وإرادة نتيجة للاهتمام الذي يحظون به، والتفهم الذي يحيط بهم، غير أن البعض الآخر من الآباء قد يلجئون إلى أسلوب الضغط والتهديد والوعيد، ظنا منهم أنها أسلم طريقة لتحقيق نجاح الأبناء، في حين أن ذلك كثيرا ما يسبب لهم قلقا وتوترا شديدين، والخوف من الفشل، وعدم تحقيق توقعات الآباء وما ينتظرونه من مراتب عليا للنجاح، مما ينجر عنه ما يسمى بقلق الامتحان.

وعلى غرار ذلك، نجد بعضا من أولياء الأمور والمدرسين وغيرهم ممن يبعثون في نفوس المتعلمين روح الاجتهاد، وأن هذا الامتحان هو مثل بقية الامتحانات، وأن الأسئلة تكون ضمن إطار البرنامج المدروس، وليس في ذلك أدنى صعوبة، الأمر الذي يشعر المتعلم بالثقة بالنفس، ومتى شعر المتعلم المقبل على مثل هذا النوع من الامتحانات

المصيرية بالارتياح والابتعاد عن مصادر الضغط المختلفة، فإن عزيمته على النجاح ترتقي إلى أعلى المراتب، ويقبل على اجتياز تلك الامتحانات بكل ثقة ودون خوف أو توتر، الأمر الذي يساعده على استرجاع المعلومات المخزنة بكل سهولة على عكس ما إذا كان التلميذ يتعرض للضغوط النفسية من كافة الجوانب، الأمر الذي يعيق تقدمه في دراسته، والشعور بالتوتر والقلق مع اقتراب فترة الامتحانات.

لقد أصبح الإنسان يواجه ظروفا أكثر تعقيدا بسبب التقدم السريع والتغيير الحضاري، وما يصاحب ذلك التغير من صراعات وضغوطات على جميع أفراد المجتمع، مما جعل المعلمون وأولياء الأمور وإدارات المدارس يهتمون بذلك ولقد دلت الأبحاث أن أحد العوامل الرئيسية للصراعات والضغوطات عند الأفراد هو فقدان مستوى الذات أو تدنيه.

وقد حدد **(سميث)** أن السمات التي تميز الأشخاص الذين يتسمون بتقدير عال للذات بأنهم يظهرون درجة عالية من التقبل لذاتهم وللآخرين، وهم يدركون بالتحديد مهاراتهم ونقاط القوة لديهم، كما يدركون نقاط القوة لدى الآخرين، ويشعرون بالأمن مع من حولهم وفي علاقتهم الاجتماعية كما أنهم يشعرون بالانتماء للآخرين، وعندما يواجهون تحديات أو مشاكل معينة، فإنهم يستجيبون بثقة، ويحققون درجة عالية من النجاح، كما يفخرون بأنفسهم ويتحملون مسؤولية أعمالهم، وفي المقابل فإن الأشخاص الذين يتسمون بتدني تقدير الذات يخافون من الإقدام على أية مخاطرة خشية الفشل ويشغلون أنفسهم بما يفكر به الآخرون عنهم وعن أعمالهم أيضا، ويعجزون دائما عن إنجاز المسؤوليات الملقاة على عاتقهم.

إن اتجاه التلميذ ونظرته إلى ذاته قد يؤثر على نجاحه وقدراته على الإنجاز، كما أن النجاح يعد من الخبرات الإيجابية التي تعمل على زيادة إحساس الفرد بالكفاءة والثقة بالنفس، ولهذا ذهب **(فاروق موسى ومحمد الدسوقي) 1997** للقول بأننا نعيش في

مجتمع قائم على التنافس والحركة الاجتماعية فإنه مع تحقيق النجاح يزداد تقديره لذاته، أما الفشل فإنه يؤدي إلى فقد الفرد ثقته بنفسه وبالتالي انخفاض تقديره لذاته.

ويحتاج كل منا في هذه الحياة الدافع من أجل مواصلة مسيرته الحياتية بكل حيوية وقدرة على الانجاز والتحدي حتى يصل إلى ما يريد بكل ثقة واقتدار، ويحقق نجاحا متميزا في حياته سواء في تحصيله الدراسي أو الانتقال من مرحلة إلى أخرى بتميز وتفوق، حيث كانت العملية التربوية ولا تزال أساسا لتقدم المجتمعات وتطورها، لهذا حظيت باهتمام بالغ من قبل المختصين في المجال التربوي، ويعتبر التلميذ واحد من المحركات الأساسية لهذه العملية، لهذا فقد اهتم هؤلاء الباحثون في المجالات للعلوم التربوية والنفسية بالتركيز على مساعدته واستغلال كل إمكانياته من أجل تحقيق تحصيل دراسي أمثل، ولعل أهم ما يعيق تحصيله الدراسي التقدير المتدني لذاته، وهذا ما يتسبب في مشكلة ارتفاع معدلات الرسوب أو إعادة السنة.

وتلعب الامتحانات دورا هاما في حياة المتعلمين وهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد ترتبط بها تصورات وأفكار لدى التلاميذ مما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة، كما يعتبر القلق من العوامل الرئيسية المؤثرة في الشخصية، فقد اهتم العلماء بدراسة تأثيره على جوانب مختلفة من نشاط الإنسان، وكانت بعض هذه الدراسات موجهة حول نمط القلق الذي يؤثر فيالتحصيل الدراسي في المدارس والجامعات، وذلك لأن الحياة العلمية جانب من جوانب حياة الإنسان وعليه يتوقف مستقبله.

وقد اهتم علماء النفس والباحثون منذ أوائل الخمسينات من القرن الماضي بدراسة قلق الامتحانات وتصميم مقياس له، وجاء هذا الاهتمام انطلاقا من أهمية موقف الامتحان، الذي يتعرض له معظم الأفراد في الحياة بشكل عام، والتلاميذ بشكل خاص، وإدراك الأفراد لموقف الامتحان على أنه ذو هدف تقيمي، ولأن حياة الأفراد تتأثر بمواقف التقويم المختلفة، والإنجاز في الامتحانات فيشعر هؤلاء الأفراد بأهمية أن يحسنوا الأداء

في هذه المواقف، ويرى **(سارسون)** أن قلق الامتحان يتأثر بالمواقف الأسرية في السنوات المبكرة من حياة الفرد، كما أن قلق الامتحان الذي يعاني منه التلاميذ، ويشتكي منه أولياء الأمور والمعلمون، يمكن أن يكون له أثر في مشكلات سلوكية، فالأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان، يدركون المواقف على أنها مهددة للشخصية، حيث يكون هؤلاء الأفراد في الغالب متوترين خائفين، وفي حالة إثارة انفعالية، فقد أكد على ذلك كل من **(ليبرت)** و**(موريس)**.

ويتخذ " **قلق الامتحان** " أهمية خاصة نظرا لارتباطه الوثيق بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعملي ومكانته في المجتمع، هذا ما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال لاهتمام بدراسة قلق الامتحان، الذي يسود معظم مدارسنا في فترة الامتحانات وهذا ما جعلنا نتناول هذا الموضوع في دراستنا وذلك يربطه بمتغير نفسي آخر هام في حياة الفرد الذي يتمثل في**" تقدير الذات "**، وهو عبارة عن حكم شخصي للفرد عن قيمته الذاتية، بحيث تتمثل النواة الرئيسية للشخصية والتي تعد عاملا أساسيا في التوافق الشخصي والاجتماعي والمدرسي، ابتدءا بمرحلة الطفولة مرورا " **بالمراهقة** " والتي تعتبر من أهم وأصعب المراحل كونها تتميز بتغيرات مستمرة تبرز في مظاهر النمو المراهقة.

ولقد انصب اهتمامنا في هذا البحث على دراسة " **تقدير الذات وعلاقته بتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط "**، كون **امتحان شهادة التعليم المتوسط** مصيري للتلاميذ، لذا فالتلميذ المقبل على اجتيازه يمر بمواقف حرجة تميزه عن غيره من زملائه، إذ يترتب عن هذه المواقف القلق الذي هو متفاوت الشدة من تلميذ إلى تلميذ آخر.

الباب الأول
الجانب النظري:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

1/- الإشكالية.

2/- الفرضيات.

3/- أهمية الدراسة.

4/- أهداف الدراسة.

5/- تحديد المفاهيم والمصطلحات.

6/- الدراسات السابقة والمشابهة.

6/-1- الدراسات العربية.

1/6-1 دراسات لتقدير الذات.

2/6-1 دراسات لقلق الامتحان.

6/-2- الدراسة الأجنبية.

1/2-6 دراسات لتقدير الذات.

2/2-6 دراسات لقلق الامتحان.

7/- التعقيب على الدراسات السابقة والجديد الذي جاءت به الدراسة الحالية.

1/- الإشكالية:

تسعى العملية التربوية لتحقيق التوافق النفسي للتلميذ في كافة المراحل العملية التعليمية، من خلال وضع الخطط التربوية السليمة وإعداد المدرسين ووضع البرامج التعليمية المتوافقة مع احتياجات التلميذ وخصائصه " فالتعليم أسسه اجتماعية وثقافية وأصوله نفسية وتاريخية وسياسية وفلسفية "، لذا وجب الاهتمام بمختلف جوانب نمو التلميذ خاصة في " **مرحلة التعليم المتوسط** "، والاهتمام بمختلف المشكلات التي تواجهه في هذه المرحلة سواء على الصعيد الجسدي الفكري أو الانفعالي، وهذا الأخير أي الجانب الانفعالي يلعب دورا أساسيا في النمو السوي العام والنمو العقلي وتحصيله الدراسي بصفة خاصة والذي يتوافق ومتطلبات وقدرات التلميذ.

يعتبر تقدير الفرد لذاته من المؤشرات الفعالة للعملية التربوية وعامل قوي في نجاحها لما يحققه من توافق بين قدرات التلميذ خاصة العقلية منها وما ينتظر تحقيقه، فتقدير الذات لا يولد مع الإنسان بل هو مكتسب من خبراته الحياتية وردود أفعاله تجاهها وذلك فيما يتعلق بتوقعات الفشل والنجاح والقبول وقوة الشخصية، وبذلك فالعمل على جعل التلميذ في هذه المرحلة العمرية الخاصة يرى نفسه بصورة إيجابية يساهم في تعزيز قدراته واستعداداته. **(نيكية،2017،ص5ص6)**

تعد المراهقة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، حيث تعتبر مرحلة ميلاد جديدة لشخصية الفرد، فهي حلقة تصل بين فترة الطفولة وبداية الرشد وتنفرد بتغيرات البلوغ وما يرتبط بها من تغيرات في أبعاد الجسم ومظهره، علاوة على ما يشعر به المراهق من أحاسيس جديدة ورغبة في الاستقلال، فيبدأ المراهق في محاولات بناء الشخصية التي يرغب فيها، وأن لا اعتبار للقيم التي ورثها عن الأسرة والمكتسبات الأخرى في عملية البناء.

(شرقي،2015،ص12)

فالمراهق هنا ليس طفلا كما ليس رجلا فهو ينتقل في هذه المرحلة من طور يكون فيه معتمدا على الغير إلى طور يعتمد فيه على نفسه، كالنبتة التي تنتقل من فترة الاعتماد على الفلقتين إلى الاعتماد على نفسها لتصبح حاجاتها مختلفة فتحتاج إلى الماء، الهواء والشمس، كذلك المراهق تصبح حاجاته مختلفة عن حاجات الطفولة فهو يحتاج للأمن والرعاية والاحترام كما يحتاج إلى تقدير لذاته. **(شرقي،2015،ص12)**

فالمدرسة هي المؤسسة التي يقضي فيها الطفل فترة طويلة من حياته والتي تكمل دور الأسرة في عملية التربية والتنشئة ونقل الثقافة وتزويد الطفل بالخبرات والمهارات اللازمة التي تمكنه من مواجهة مطالب الحياة العملية، وبالرغم من ذلك نجد أن التلاميذ يتعرضون لأشكال من الصعوبات في هذه البيئة الجديدة واتجاه ما فيها من أنظمة وفرص ومطالب فيستطيع بعض هؤلاء مواجهة صعوبات المدرسة بنجاح. **(يعقوب،2016،ص249)**

إن الفرد يرى نفسه كما يتصور أن الآخرين يرونه، ويميل للعمل حسب توقعاتهم وأن التقدير السلبي للذات عند الشخص إنما يتكون بتأثير الفشل الدراسي، ونظرة الطالب الذي يأتي من بيئة ضعيفة اقتصاديا أو تربويا أو اجتماعيا، فقد تولد لديه تقدير سلبي لذاته، أما التقدير الإيجابي للذات فيتأثر بعدة عوامل مثل الجو العائلي، موقف الأهل، المساندة الاجتماعية، مدى الاهتمام من الآخرين مثل الحب والحنان والتفهم، لذا فإن التقدير الإيجابي للذات هو نتيجة النجاح وأن التقدير السلبي للذات هو نتيجة الفشل وخاصة الفشل الدراسي. **(المصري، 2014، ص132)**

تقدير الذات عامل نفسي مهم في حياة الفرد إذ يعتبر الدافع لكل أنواع النجاح المنشودة، فمهما تعلم الأشخاص طرق النجاح وتطوير الذات، فإن كيفية رؤيتهم وتقديرهم وتقييمهم لها له الدور الأول في تشكيل شخصيتهم ومشاعرهم اتجاه أنفسهم فعندما يكون تقديرهم لذاتهم إيجابيا تزداد وتدعم ثقتهم بأنفسهم والعكس يحدث في حالة التقدير السلبي للذات. **(قبايلي، بن زيتون، 2015،ص7)**

وتقدير الذات لا يولد مع الإنسان بل هو مكتسب من تجاربه في الحياة وطريقة رد فعله اتجاه التحديات والمشكلات في الحياة، وضعف تقدير الذات لدى الفرد يعرضه إلى مشكلات واضطرابات نفسية عديدة والتي تظهر في مواقف الحياة التي يواجهها.

حيث توصل **كوبر سميث (Cooper smith)** في دراسته إلى أن المراهقين ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدراتهم العالية على الإنجاز الأكاديمي والاجتماعي، ولديهم رغبة في التعبير عن آرائهم متفائلين نحو قدراتهم مقارنة بالمراهقين ذوي تقدير الذات المنخفض، إذ وجدناهم يتميزون بالاكتئاب والقلق ولا يستطيعون التعبير عن أنفسهم وليس لديهم أي ثقة نحو قدراتهم.

ونظرا لأهمية تقدير الذات كمؤشر نفسي في تحقيق الصحة النفسية والتوافق الدراسي والاجتماعي في تناوله العديد من الباحثين حيث وجدوا أن معظم الذين يعانون من الاضطرابات والمشكلات النفسية يتميزون بتقدير ذات منخفض، كدراسة **(Horouitz) (1962)** التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالقلق والتي أجراها على عينة من الأطفال من الصف الرابع حتى السادس ابتدائي أن " الأطفال الذين يعانون من القلق يميلون إلى أن يكون مفهومهم عن ذواتهم ضعيف ".

ومن بين هذه المشكلات النفسية، مشكلة قلق الامتحان التي يعاني منها معظم تلاميذ المدارس والجامعات قبل وأثناء وبعد الامتحانات، خاصة عندما يعلن المدرس عن الامتحان، فيصبح التلميذ قلقا، ويزداد هذا القلق في الامتحانات الرسمية التي يتم بموجبها تحديد المصير، وهذا طبقا لما أكدته دراسة**(ايزنك ورافمان) (Eysenck et Rafman) (1965)** أن حوالي **20%** من طلاب المدارس يعانون من قلق الامتحان بدرجات متفاوتة، في حين توصل الباحث **(واين)(1971)** أن التلاميذ القلقون يكونون أكثر اهتمام بتخوفهم من أدائهم، وهذه الأفكار الدخيلة تضعف من تقدير ذواتهم.

(قبايلي، بن زيتون، 2015،ص7ص8)

كما تمنعهم من استخدام بعض العمليات المعرفية مثل: " استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة " إلى تيسر في الامتحان.

وأسباب هذه المشكلة موضوعية كصعوبة الامتحان، الضغوط البيئية الأسرية لتحقيق مستوى لا يتناسب مع قدراته، وتكون ذاتية متعلقة بالطالب نفسه كانخفاض قدراته المعرفية، نقص الرغبة في النجاح والتفوق، نقص الاستعداد للامتحان، التمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.

حيث يرى **(سبيلبرجر)(Speillberger)(1989)** أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يدركون المواقف على أنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين وخائفين، وفي حالة إثارة انفعالية ما يشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان. **(قبايلي، بن زيتون، 2015،ص7ص8)**

ويعرف **(فيصل محمد خير الزرداد)** أن القلق المرتبط بمواقف الاختبار وهو عبارة عن استجابة انفعالية غير سارة لموقف الامتحان تتسم بالتوتر والانزعاج، بحيث يثير موقف الامتحان الكثير من المخاوف والإحساس بالهم وتهديد الذات، وهذا القلق قد يوجد بدرجات مرتفعة فيؤثر في أداء التلميذ إجابته عن أسئلة الاختبار وغالبا يسوء أداء الفرد ويحصل على درجات منخفضة. **(الزرارد، 2002، ص63ص64)**

ولا شك أن ما يسبب للمراهق نقص تقدير الذات هي مشكلات لها أسباب متنوعة مثل الظروف الاجتماعية والاقتصادية والعوامل الوراثية أحيانا لها دخل كبير، وأيضا الطفولة التعسة التي يتعرض فيها الطفل إلى القسوة، الحرمان، التعسف في المعاملة على جانب الكثير من المشكلات تكون ناتجة عن الدوافع الكامنة في تصرفات الآباء مع أبنائهم فتجعلهم ينهجون أسلوبا خاطئا في التربية والتوجيه. **(آمزيان، 2007،ص د)**

وعلى هذا تهدف دراستنا إلى معرفة:

" تقدير الذات وعلاقته بتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط "، بدائرة عين الإبل لولاية الجلفة.

مما أدى بنا إلى طرح التساؤل التالي:

هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط ؟

وتتدرج منه التساؤلات الجزئية التالية:

1/- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير **الجنس؟**

2/- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير **الإعادة؟**

3/- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير **دروس الدعم؟**

4/- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير **المعدل الدراسي؟**

5/- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد **درجة قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير **الجنس؟**

6/-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير **الإعادة؟**

7/- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير **دروس الدعم؟**

8/- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير **المعدل الدراسي؟**

2/- الفرضيات:

من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة تمت صياغة الفرضيات على النحو التالي:

2/أ- الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين **تقدير الذات وتحديد مستويات قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط .

2/ب- الفرضيات الجزئية:

1/- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير **الجنس.**

2/- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير **الإعادة.**

3/- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير **دروس الدعم.**

4/- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير **المعدل الدراسي.**

5/- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد **درجة قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير **الجنس.**

6/- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير **الإعادة.**

7/- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير **دروس الدعم.**

8/- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير **المعدل الدراسي.**

3/- أهمية الدراسة:

تعتبر الامتحانات وسيلة من وسائل التقويم المدرسي للتلاميذ خلال السنة الدراسية، فهي تحدد مستوى التحصيل لهم ومدى نجاحهم إلا أن الكثير من التلاميذ ينظرون إليها على أنها وسائل مقلقة في تلك الفترة، فنجدهم في حالة نفسية مضطربة.

وتكمن أهمية دراستنا الحالية في التعرف على عامل نفسي مهم وهو **تقدير الذات** وعلاقته **بقلق الامتحان** لدى **المراهق المتمدرس** المقبل على اجتياز **امتحان شهادة التعليم المتوسط،** لأن تقدير الذات له أهمية في تحديد مصيره في نجاحه أو فشله هذا من الناحية التعليمية، وماله من مساهمة كبيرة في توازن الشخصية وثباتها، وتحقيق الصحة النفسية من ناحية أخرى.

فهو إذن متغير هام خاصة في هذه المرحلة الحساسة التي تتميز بتقلبات انفعالية عديدة، وذلك نظرا للظروف المختلفة التي يمر بها المراهق خاصة في مشواره الدراسي.

وكذلك تسليط الضوء على نقاط مهمة:

1/- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تهتم بأحد الموضوعات الأساسية التي تساهم في النجاح الدراسي للتلميذ والمتمثلة في تقدير الذات وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط.

2/- محاولة تقديم معلومات أساسية عن علاقة تقدير الذات بقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط.

3/- إثراء المكتبة الجامعية بمثل هذه الدراسات.

4/- التقليل أو التخلص من المشكلات الدراسية في معظم المؤسسات التربوية:

كالرسوب، التسرب، التأخر الدراسي، ... ومحاولة الإحاطة بأسبابها.

4/- أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في الكشف عن:

1/- طبيعة العلاقة بين **تقدير الذات** وتحديد **مستويات قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط.

2/- معرفة إذا كانت هناك فروق في درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

3/- معرفة إذا كانت هناك فروق في تحديد درجة **مستويات قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

4/- معرفة إذا كانت هناك فروق في درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

5/- معرفة إذا كانت هناك فروق في تحديد درجة **مستويات قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

6/- معرفة إذا كانت هناك فروق في درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الإعادة.

7/- معرفة إذا كانت هناك فروق في تحديد درجة **مستويات قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الإعادة.

8/- معرفة إذا كانت هناك فروق في درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير دروس الدعم.

9/- معرفة إذا كانت هناك فروق في تحديد درجة **مستويات قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير دروس الدعم.

5/- تحديد المفاهيم والمصطلحات:

1/5- مفهوم الذات:

مفهوم الذات يلعب دورا محوريا في تشكيل سلوك الفرد وإبراز سماته المزاجية، فكل منا ينمو إلى أن يسلك الطريقة التي تتفق مع ذاته، فمفهوم الذات في حقيقته يمثل خبرة عميقة وليست موضوعا أو سلوكا قابل للملاحظة. (الهادي،2010،ص119)

2/5- مفهوم تقدير الذات:

تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على الحفاظ عليه، ويتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، وهو مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وذلك فيما يتعلق بتوقعات النجاح والفشل والقبول وقوة الشخصية.

3/5- التعريف الإجرائي لتقدير الذات:

هو النتيجة المحصل عليها من خلال تطبيق(مقياس تقدير الذات)، وفي هذه الدراسة طبقنا مقياس **(كوبر سميث)1967**، حيث يعتبر تقدير الذات تقييم المرء الكلي لذاته، وهو يشير إلى مدى إيمان المرء بنفسه، بمؤهلاته، بكفاءته، بقيمته،...، نحو جميع موضوعات الحياة، سواء العلمية أو العملية.

4/5- مفهوم القلق:

هو حالة توتر شامل ومستقر نتيجة توقع تهديد خطر قد يحدث،وبصحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية. (قمش،المعاطية،2007،ص255)

هو الخوف أو التوتر أو القلق الذي يتميز بالخشية أو الرعب أو عدم الاستقرار وكثيرا ما يكون سببه مجهول لدى المرء، وقد يتضمن خشية دائمة من أحداث مستقبلية أو من سلوك عاطفي انفعالي اتجاه أي خيار أو قرار. (حسين،عدة،2015،ص56)

5/5- مفهوم الامتحان:

يعرف على أنه قياس يؤدي إلى الحصول على بيانات لتقويم شيء ما.

- ويعرفه **(كرومباخ) 1984**، على أنه عبارة عن سلسلة من الأسئلة المقننة التي تعرض على شخص معين ويطلب منه الإجابة عنها كتابيا أو شفهيا. **(بخيتي،2018،ص1)**

- كما يعرف بأنه محاولة للكشف عن أثر ما تعلمه التلميذ أو ما تدرب عليه أثناء دراسته لموضوع معين أو وحدة تعليمية معينة.

- ويمكن تعريفه بالأداة المستخدمة لقياس المعرفة والفهم والمهارات المكتسبة نتيجة لدراسة موضوع محدد أو مواد تدريبية معينة. **(عمر وآخرون،2010م،ص379ص380)**

6/5- مفهوم القلق الامتحاني:

- وقد تصور كل من **(لبيرت وموريس)** من خلال أول محاولة عملية لهما إن قلق الاختبار يتكون من عاملين هما:

الاضطرابية والانفعالية وأن الاضطرابية تعني المكون العقلي الذي يؤثر في الأداء، في حين تشير الانفعالية إلى رد فعل للضغط النفسي الذي يحدثها لموقف التقويمي وأنها لا تتداخل أداء الفرد بينما تكون الاضطرابية مسئولة عن تقليص الأداء بما تبعثه من استجابات لا صلة لها بالموقف الاختياري.

وعرف قلق الامتحان بأنه القلق الذي ينجم عن مجموعة من أكثر الضغوط تحديدا والذي يثار في ظروف محددة وهي مواقف التقويم، ويعرف بأنه حالة انفعالية غير مريحة لا يعرف الشخص أسبابها وتكون مصحوبة بتغيرات جسمية ونفسية.

ويعرفه **(دوكم) 1996** على أنه حالة شعور التلميذ بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ويكون مصحوبا بأعراض فيزيولوجية ونفسية سيئة قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان أو تذكره لها أو استثارة خبراته للمواقف الاختيارية. **(عبد باقر،1989،ص42)**

7/5- التعريف الإجرائي لقلق الامتحان:

هو النتيجة المحصل عليها من خلال تطبيق **(مقياس قلق الامتحان)**، وفي هذه الدراسة طبقنا مقياس **(حامد زهران) 1999**، حيث يعتبر قلق الامتحان حالة من التوتر والهلع والانفعال والخوف المبالغ فيه من الامتحان، تصيب التلميذ قبل أو أثناء أداء الامتحان.

6/5- مفهوم التحصيل الدراسي:

متوسط معدلي الفصل الأول والفصل الثاني الفصل الثالث الذي يحصل عليه التلميذ في العام الدراسي في جميع المواد الدراسية التي يدرسها طوال العام الدراسي.

(محمد،العربي،2018،ص80ص81)

7/5- مفهوم الرسوب المدرسي:

هو كل ما يتعلق بالتلاميذ الذين لا يوفقون في الترقية أو الانتقال إلى المستوى الأعلى. بحكم ضعف مستواهم الدراسي لكنهم لا يغادرون المدرسة بل يكررون السنة.

(صياد،2010،ص41)

8/5- مفهوم المراهقة:

تعرف المراهقة على أنها المرحلة ما بين **12** إلى **20**سنة وهذه التهديدات غير دقيقة، لأن ظهور المراهقة ومدتها يختلفان حسب الجنس والظروف البيئية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية، وتعرف بأنها فترة الحياة الواقعة بين البلوغ والنضج وتتميز بتغيرات جسمية ونفسية ملحوظة كالحساسية الزائدة والوقوف على القيم المجردة بحيث هناك اهتمام بالمظهر والدين، فالمراهقة هي مرحلة يمكن تحديدها ببدء نضج الوظائف الجنسية وتنتهي بسن الرشد وإشراف القوى العقلية المختلفة على تمام النضج.

(حسين،عدة،2015،ص56)

9/5- مفهوم المراهق المتمدرس إجرائيا:

هو ذلك التلميذ الذي يزاول دراسته في مرحلة التعليم المتوسط، ويكون عمره الزمني مابين **14- 18** سنة.

10/5- الفشل الدراسي (الرسوب أو الإعادة):

لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي. **(بن عربية وحابس،2017،ص29)**

11/5- مفهوم مرحلة التعليم المتوسط:

تقع المرحلة المتوسطة ما بين المرحلة الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته، ويلتحق بها التلميذ بعد حصوله على شهادة إتمام الدراسة المتوسطة **(الكفاءة المتوسطة)**، وتكمن أهمية المرحلة المتوسطة في كونها تتيح المزيد من الفرص لكي يحقق الطالب انتماء أعمق إلى ثقافته الأصلية فضلا عن أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات واستعدادات الطلبة بما يعدهم للاختيار التعليمي أو المهني. **(نيكية,2017ص11)**

6/- الدراسات السابقة:

1/6- الدراسات العربية:

دراسة قبايلي عائشة وبن زيتون فريدة 2015:

بعنوان: **"علاقة تقدير الذات بقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على امتحان شهادة التعليم المتوسط ".**

ومن خلال النتائج المتحصل عليها تطبيقيا، وبتفسير النتائج وتحليلها وجد أن الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان دالة إحصائيا وهي علاقة عكسية قوية، أي كلما ارتفع تقدير الذات انخفض قلق الامتحان أو العكس وبالتالي تحققت الفرضية الأولى، أما الفرضية الثانية حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس المقبل على امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس تحققت، أما الفرضية الثالثة حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق **(قبايلي،بن زيتون،2015)**

الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس تحققت، وهذا راجع إلى أن الإناث أكثر إحساسا للمواقف الصعبة كالمواقف الامتحانية.

1/6-1 تقدير الذات:

1/- دراسة ابراهيم أحمد أبوزيد 1977:

قام الباحث بدراسة **" مقارنة لتقدير الذات لدى الجنسين وعلاقته بالاتزان الانفعالي ".** وتكونت عينة بحثه من **(270)** فردا بصفتهم ذكورا والنصف الآخر من الإناث من طلبة الجامعة والمعاهد العليا للتربية الرياضية بالإسكندرية، وقد استخدم الباحث ثلاث أدوات لقياس تقدير الذات والاتزان الانفعالي هي اختبار تقدير الذات للكبار ومقياس **(جيلفورد)** للتقلبات الوجدانية وقائمة ليزنك للشخصية بصورتيها **(أ،ب)** وقد افترض الباحث وجود الفروض التالية:

1/- وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات وهي فروق جوهرية وفي صالح الذكور بمعنى أكثر تقديرا للذات من الإناث.

2/- وجود ارتباط بين تقدير الذات والاتزان الانفعالي لدى الجنسين يعكس فروقا بينهما وهي فروق جوهرية وفي صالح الذكور الذين يكونون أكثر اتزانا من الناحية الانفعالية.

2/- دراسة علي محمد الديب 1991:

قام بدراسة **" العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد ".**

وهدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والدافع للإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من **(215)** طفلا وطفلة **(133ذكر و85إناث)** من: الصف السادس ابتدائي بمنطقة صور بسلطنة عمان، وقد استخدم الباحث:

(قبايلي،بن زيتون،2015،ص18ص19)

– مقياس مركز الضبط للأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية.

– مقياس تقدير الذات **(لحسين الدريني) و(محمد سلامة) 1984.**

وتوصل الباحث إلى وجود علاقة قوية بين ضعف تقدير الذات وضعف الدافعية التي تؤدي إلى الفشل،وعلاقة قوية بين ارتفاع تقدير الذات وارتفاع الدافعية التي تؤدي إلى النجاح الأكاديمي.

كما أشارت أيضا النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا للذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الذكور.

3/– دراسة عبد الخالق موسى جبريل 1993:

بعنوان **" تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين والغير متفوقين دراسيا ":**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية، تكونت العينة من **(600)** طالب وطالبة نصفهم من ذوي التحصيل المرتفع والنصف الآخر من ذوي التحصيل المتدني وبالتساوي ذكورا وإناثا، وقد استخدم مقياس تقدير الذات للباحث نفسه، وفي معالجته الإحصائية طبق الباحث تحليل التباين الثنائي والمتوسط الحسابي، ولقد أظهرت النتائج:

–وجود فروق في تقدير الذات بين طلبة المتفوقين والغير متفوقين، وأيضا وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس.

2-1/6 قلق الامتحان:

1/– دراسة شعيب 1987:

هدفت الدراسة إلى التعرف على**" العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة ".**

وتتكون عينة الدراسة من **(378)** طالبا وطالبة منهم **(181)** طالبا و**(197)** طالبة.

(قبايلي،بن زيتون،2015،ص17ص20)

مستخدما في دراسته مقياس قلق الامتحان، واستخدام أساليب إحصائية لتحليل البيانات مثل اختبار(ت) واختبار تحليل التباين، وقد أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق الامتحان، كما أظهرت الدراسة أن قلق الاختبار لدى المستويات الاقتصادية والاجتماعية المرتفعة أقل من درجة قلق الامتحان لدى طلاب المستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة.

2/- دراسة سعادة 2001:

بعنوان **"أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب الثانوية العامة في شمال فلسطين ".**

هدفت الدراسة للتعرف على اثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب بالثانوية العامة في شمال فلسطين في ضوء عدد من المتغيرات.

وتكونت عينة الدراسة من **(1800)** طالب وطالبة من طلبة الثانوية العامة، ولاختبار صحة الفروض اعتمد على النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، ولقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند الطلبة، وكما تبين وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير التخصص العلمي.

2/6- الدراسات الأجنبية:

2/6-1 تقدير الذات:

1/- دراسة كوبر سميث (Cooper smith):

بعنوان **" تقدير الذات عند المراهقين وعلاقته بالتحصيل ".**

حيث قام بتصنيف عدد من المراهقين الذكور، وتراوحت أعمارهم ما بين **10-12** سنة إلى فئات ثلاث: مرتفع، متوسط، ومنخفض تقدير الذات، وذلك وفقا لما أدلو به عن ذواتهم. **(قبايلي،بن زيتون،2015،ص15ص17)**

وذلك بتطبيق عدد من الاختبارات النفسية، وتوصلت الدراسة أن المراهقين ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدرات عالية على الإنجاز الأكاديمي والاجتماعي ولديهم الرغبة في التعبير عن آرائهم مقارنة بالمراهقين ذوي التقدير المنخفض الذين يتميزون بالاكتئاب والقلق ولا يستطيعون التعبير عن آرائهم وليس لديهم أي ثقة نحو قدراتهم.

2/- دراسة انجل (Engel) 1989:

الذي قام بدراسة **"تقدير الذات وعلاقته بالجنس في مرحلة المراهقة ".**

وذلك على عينة تتكون من **(140)** مراهق و**(68)** مراهقة تتراوح أعمارهم بين **(13)** و **(15)** سنة بالنسبة للذكور و **(15)** إلى **(17)** سنة بالنسبة للإناث، وتوصل إلى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور.

2/6-2 قلق الامتحان:

1/- دراسة سبيلبرجر (Speilberger) 1980:

بعنوان **"الفروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان".**

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان نسبة تتراوح بين **3** و**5** درجات على مقياس قلق الامتحان للباحث، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات، فتوصلت النتائج إلى أن الإناث هن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان.

2/- دراسة هورن ودلنجلر (Hurn et Dilenger):

بعنوان **" الفروق بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان ".**

(قبايلي،بن زيتون،2015،ص13ص14ص15)

وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها **119** ذكور و**117** إناث، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان لدى الأطفال **(لساراسون)**، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الإناث و الذكور في قلق الامتحان لصالح الإناث. **(قبايلي،بن زيتون،2015،ص15)**

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح لنا من خلال العرض السابق للدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، سواء التي استهدفت " **تقدير الذات** " أو تلك التي تناولت " **قلق الامتحان** "، أنها كلها توصلت إلى نتائج متباينة وذلك حسب متغيرات الدراسة، العينة، الأدوات المعتمدة، وكذا الأهداف،... وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي اهتمت **بتقدير الذات و قلق الامتحان** إلا أن معظمها اهتمت بالتركيز على بعض الجوانب دون الأخرى.

فمنها من هدفت إلى دراسة:

" علاقة تقدير الذات وقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس على الرابعة متوسط " لـ(قبايلي عائشة وبن زيتون فريدة)(2015).

ومن خلال النتائج المتحصل عليها تطبيقيا وتحليلها وجد أنه:

وجود علاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان، وهي علاقة عكسية قوية أي كلما ارتفع تقدير الذات انخفض قلق الامتحان أو العكس.

ولوحظ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات وقلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس وذلك أن الذكور أقل قلق من الإناث.

أما بالنسبة للدراسات الخاصة " بتقدير الذات " "الدراسات العربية والأجنبية ":

علاقة التقدير الذات بالتحصيل الدراسي عند **(كوبر سميث)**.

وعلاقة تقدير الذات بالاتزان الانفعالي عند دراسة **(ابراهيم أحمد أبو زيد)1977.**

وبالإضافة إلى علاقة تقدير الذات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي عند دراسة **(علي محمد الديب)1991.**

فقد دلت اغلبها على وجود ارتباط بين تقدير الذات والمتغيرات الأخرى.

كما لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات أغلبها لصالح الذكور بالنسبة للدراسة المذكورة.

أما بالنسبة للدراسات الخاصة " بقلق الامتحان " " الدراسات العربية والأجنبية ":

دراسة أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب الثانوية العامة في شمال فلسطين عند **(سعادة) 2001.**

ودراسة الفروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان عند**(سبيلبرجر)1980.**

ودراسة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان عند **(هورن ودلنجلر).**

وبالإضافة إلى دراسة العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة عند **(شعيب) 1987.**

فقد دلت اغلبها على أن الإناث هن الأكثر قلقا من الامتحان بالنسبة للذكور، هذا ودلت بعض الدراسات على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق الامتحان.

أما دراستنا الحالية بعنوان: **" تقدير الذات وعلاقته بتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط "**، حيث حجم العينة (102) تلميذا وتلميذة.

– فلم نجد هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين **تقدير الذات** و**قلق الامتحان** لدى هذه العينة.

– في حين وجدنا أن هناك فروق في تقدير الذات يعزى لمتغير المعدل الدراسي.

الفصل الثاني: تقدير الذات.

تمهيد

1/- مفهوم الذات.

2/- مفهوم تقدير الذات.

3/- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.

4/- أهم النظريات المفسرة لتقدير الذات.

5/- مكونات تقدير الذات.

6/- مصادر تقدير الذات.

7/- مستويات تقدير الذات.

8/- العوامل المؤثرة في تقدير الذات.

9/- تقدير الذات عند المراهق.

10/- طرق قياس تقدير الذات.

خلاصة.

تمهيد:

تعد دراسة **الذات** من الموضوعات المهمة التي مازالت تتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية والشخصية، خاصة **تقدير الذات** الذي يمثل أحد الأبعاد الهامة لمفهوم الذات والذي يعد بدوره متغير أساسي في الشخصية لذلك حظي باهتمام العديد من الدارسين للشخصية، فيعتبر من الحاجات النفسية العليا عند الإنسان إذ أن الفرد يريد ويطمح في الحصول على تقدير واحترام الآخرين له، وللوصول إلى التقدير الذي يطمح إليه، فوجب عليه التغلب على العقبات وهزيمة التحديات لتحقيق التفوق وكما أن حياة الإنسان نضال وكفاح لإثبات الذات وسط الكثير من التأثيرات الأسرية والاجتماعية.

ولهذا سنتناول في هذا الفصل مفهوم الذات، مفهوم تقدير الذات، الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، أهم النظريات المفسرة لتقدير الذات، مكونات تقدير الذات، مصادر تقدير الذات،ومستويات تقدير الذات، العوامل المؤثرة في تقدير الذات، وتقدير الذات عند المراهق، وكذالك طرق قياس تقدير الذات.

1/- مفهوم الذات concept self أو بنية الذات self structurf

كما يراه **(روجرز) هو**:مفهوم أو تصوير **جشطلتي (كلي)** منظم يتكون من إدراك الفرد عن ذاته بمفردها، كما يعبر عنها ضمير المتكلم الفاعل **" أنا "** أو لذاته في علاقتها بالأشخاص الآخرين والأشياء الموجودة في البيئة **(أي علاقتها بالحياة)**، كما يعبر عنها ضمير المفعول **" للدلالة على أنا " " ME "** بالإضافة إلى القيم **(الأحكام)** المتصلة بهذه الإدراك.

ومفهوم الذات لا يكون دائما في الوعي، ولكنه يكون دائما متاحا للوعي بمعنى أنه يمكن استحضاره للوعي **(الشعور)**، وينظر لمفهوم الذات على أنه شيء مرن غير جامد ويمثل عملية أكثر من كونه سمة، ولكنه عند أي نقطة زمنية يمكن أن نراه كخاصية محددة **specificentity** إن مفهوم الذات هو بمثابة صورة يكونها الفرد عن نفسه جنبا إلى جنب مع تقويمه وحكمه على هذه الصورة، وعلى سبيل المثال قد يدرك الفرد ذاته على أنه من المتوسط من حيث الذكاء وعلى أنه طالب متميز في كل المقررات الدراسية فيما عدا الرياضيات، وعلى أنه يحب العمل اليدوي، وأنه يحب والديه وأنه يخاف من والديه، وأنه يخاف من المستقبل...الخ، وهو يعطي لكل صفة من هذه الصفات وزنا خاصا بالإيجاب أو السلب.

وفيما يلي بعض التعبيرات التي يعبر بها المسترشدون في مواقف الإرشاد عن ذواتهم:

إني أجيد إلقاء النكت والتحدث لبعض الوقت ولكني في داخلي أحس بخجل كبير، لقد كنت دائما ابنا مطيعا ومحبوبا من والدتي، بوسعي دائما أن أستذكر دروسي وأن أكمل واجباتي ولكني أحس بميل كبير للمشاركة في المناسبات الاجتماعية.

ويعرف **(جيرسيلبد)** الذات بأنها: العالم الداخلي للشخص، إنها مركب من أفكار ومشاعر الشخص وتطلعاته وأمانيه ومخاوفه وتخيلاته ونظرته عن ماذا يكون الآن، وماذا كان من قبل، وماذا سيكون فيما بعد، وكذلك اتجاهاته الخاصة بأهميته.

(السرحاني،1437هـ،ص9ص10)

ويورد **(زهران)** التعريف التالي لمفهوم الذات:

هو تكوين معرفي ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات والتقويمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو **(مفهوم الذات المدرك) (perceived self-concept)** والمدركات والتصورات التي تحدد الصور التي يعتقد أن الآخرين بالمجتمع يتصورونها والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين **(مفهوم الذات الاجتماعي) (social self-concept)** والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص التي يود أن تكون **(مفهوم الذات المثالي) (ideal self-concept)**، ولكي نفهم معنى مفهوم الذات بشكل أفضل فإنه يمكن النظر إليه على أنه يتكون من عدة أجزاء، وتعكس الذات العالم الداخلي للفرد أكثر من كونها تعكس البيئة التي تعيش فيها، أنها عملية عكس للخلفية المتصلة بالخبرات التي عاشها الفرد، والتي تشمل على ردود الفعل التي تصدر عن الآخرين.

2/- مفهوم تقدير الذات:

تعددت تعريفات الذات حسب اتجاهات العلماء, ومن بينها:

تعريف (روجرز)(1951): تقدير الذات هي عبارة عن اتجاهات الذات التي تنطوي على مكونات انفعالية وسلوكية.

تعريف(فرينج)(1962): تقدير الذات هي الأبعاد التي يضعها الفرد ومن خلالها يرى ذاته والآخرين, وتتصف هذه الأبعاد بأنها ليست كلها على نفس الدرجة من الأهمية للشخص وإنما تختلف في درجة مركزيتها. **(شرقي،2015،ص27)**

تعريف (كاتل)(1964): إن تقدير الذات هو حكم شخص لقيمة الذات حيث يقع بين نهايتين أحداهما موجبة والأخرى سالبة.

تعريف (كوبر سميث)(1967): تقدير الذات هو تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه, ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته, كما يوضح مدى اعتقاد الفرد أنه قادر وهام وكفء.

كما صنف **(كوبر سميث)** **(1991)** بأنه الحكم على صلاحية الفرد من خلال اتجاه تقويمين نحو الذات في المجالات الاجتماعية والشخصية والأكاديمية.

تعريف (جبريل)(1983): تقدير الذات هو التقييم العام لدى الفرد لذاته في خصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم في ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وجدارتها وتوقعاته منها، كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته.

تعريف الموسوعة النفسية: تقدير الذات هو سمة شخصية تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته فهو يتحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المشبعة ومجمل الحاجات التي نشعر بها.

وقد أكد **(عكاشة)** أن العلماء قد استخدموا مصطلح تقدير الذات على أنه مجموعة من الأحكام الشخصية التي يراها الفرد عن نفسه كمحصلة خصائصه الانفعالية والجسمية فهو أقرب إلى مصطلح **(تقويم الذات)** من خلال المكونات السلوكية والانفعالية الشخصية، لذا

نجد أن **(بونر)** **(1981)** قد أكد على أن تقدير الذات هو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد أنفسهم في علاقاتهم مع الآخرين.

3/-الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات: مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، فمفهوم الذات يتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات، بينما تقدير الذات فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس.
(شرقي،2015،ص27ص28)

وقد قدم **(كوبر سميث)** تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات تم إيجازه فيما يلي:
"مفهوم الذات" يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه، بينما **" تقدير الذات "** يتضمن التقييم الذي يضعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته, ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته، وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية، ويعبر عنها بالسلوك الظاهر. وفي الأبحاث التي قام بها **(فوكس) (1990)** ميز بين الاصطلاح الوصفي **" مفهوم الذات "** والاصطلاح العاطفي الوجداني **" تقدير الذات ".** ففي تعليق يقول: إن **" مفهوم الذات "** يشير إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل: **" أنا رجل "، " أنا طالب "**، وذلك لتكوين وصياغة صورة شخصية متعددة الجوانب، أما **"تقدير الذات"** فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات، حيث أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها وببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة، ويميز **(هاماشيك)** بين ثلاث مصطلحات في هذا المجال: **"الذات"** وتمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري، و**" مفهوم الذات "** يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون لدينا في أية لحظة من الزمن أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا والوعي بها، أما **" تقدير الذات "** فيمثل الجزء الانفعالي منها.

ويتضح مما سبق أن هناك فرقا بين **" الذات "** و**" تقدير الذات "**، فمفهوم **" الذات "**هو التعريف الذي يضعه الفرد لذاته أو الفكرة التي يكونها الفرد عن ذاته.

أما **" تقدير الذات "** فهو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته بما فيها من صفات.

(شرقي،2015،ص29)

فقد أشار **(كوبر سميث)** إلى أن **" تقدير الذات "** يعكس مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه عندما يواجه العالم المحيط فيما يتعلق بتوقع النجاح والفشل والقبول وقوة الشخصية، فتقدير الذات وفق **(سميث)** يتشكل من خلال الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق.

كما ذكر **(جارارد)** أن **" تقدير الذات "** نظرة الفرد إلى نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية وتتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة.

من خلال التعريفين السابقين نستخلص أن الأهمية التي يكتسبها تقدير الفرد لنفسه كحاجة من الحاجات الأساسية في بنائه الشخصي المتوازن، وفي هذا السياق صنفه **(ماسلو)** كحاجة أساسية سامية ضمن الحاجات المتمثلة في:

الحاجات الفيزيولوجية، الحاجات للأمن والطمأنينة، حاجات الحب والانتماء، حاجات الاحترام والتقدير وحاجات تحقيق الذات، المتمثلة في الشكل رقم (01) التالي:

الشكل رقم(01): يمثل التسلسل الهرمي لـ(ماسلو) للاحتياجات

(نيكية,2017ص5ص6)

4/- أهم النظريات المفسرة لتقدير الذات:

1/4- نظرية روزنبرغ: Rosenberg:

لقد حاول **(روزنبرغ)** دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم بصفة خاصة بتقدير المراهقين لذاتهم، وأوضح أن تقدير الذات المرتفع يعني أن يحترم الفرد ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات وعدم الرضا عنها.

وقد وسع **(روزنبرغ)** دائرة اهتمامه فيما بعد لتشمل ديناميات تطور صور الذات الإيجابية في فترة المراهقة، واهتم خاصة بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وسعى إلى إبراز العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة والسلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا، كما قام **(روزنبرغ)** بالاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك، واعتبر **(روزنبرغ)** أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاهات الفرد نحو نفسه، كما طرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها وتعد الذات هي إحدى هذه الموضوعات، فالفرد يكون اتجاها نحوها لا يختلف عن الاتجاه الذي يكونه نحو الموضوعات الأخرى، لكنه تراجع فيما بعد ونفى هذه الفكرة معتبرا أن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى، وبذلك أكد **(روزنبرغ)** أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض.

2/4- نظرية كوبر سميث: Cooper smith:

اهتم **(كوبر سميث)** بدراسة تقدير الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، وذهب إلى اعتبار أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، فهو يبني وفقه على الحكم الشخصي للفرد عن قيمته الذاتية والتي يعبر عنها من خلال اتجاهاته نحو نفسه، وفي دراسته التي أجراها على **1700**تلميذ من المرحلة الابتدائية استطاع أن يميز ثلاث مستويات لتقدير الذات وهي على النحو التالي: **(حمري،2012،ص19ص20)**

المستوى الأول: تضم الأطفال ذوي الذات المرتفع، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمية ويستحقون قدرا عظيما من الاحترام والتقدير، ويتصفون بتمتعهم بالتحدي ومواجهة الصعوبات، ويميلون إلى التصرف بطريقة تحقق لهم التقدير الإيجابي من قبل الآخرين، كما يمتلكون الثقة في مداركهم.

المستوى الثاني: تضم الأطفال ذوي الذات المنخفض، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم غير متقبلين من قبل الآخرين ولا يحضون بالحب منهم، ولا يرغبون في القيام بأعمال كثيرة، بينما لا يستطيعون تحقيق الذات لأنهم يرون أنفسهم في صورة أقل مقارنة بالآخرين.

المستوى الثالث: تضم الأطفال ذوي تقدير ذات المتوسط، ويقع هذا المستوى بين المستويين السابقين، حيث أن الأطفال في هذا المستوى يتصفون بصفات تقع موقعا وسطا بين تقدير الذات المرتفع والمنخفض.

ومن هنا فإن المستويات الثلاثة التي وضعها **(سميث)** تعد مؤشرا لتقدير الفرد لذاته، بمعنى أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات عال يكونون أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر شعورا بقيمتهم، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات سالب يشعرون بالدونية والضعف ولا يثقون بأنفسهم.

كما ميز **(سميث)** بين نوعين من تقدير الذات وهما تقدير الذات الحقيقي وهو عند الأفراد الذين يشعرون أنهم بالفعل ذوي قيمة، أما تقدير الذات الدفاعي فهو يوجد عند الأفراد

الذين يشعرون أنهم ليسوا ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

4/-3 نظرية زيلر Ziller:

تقوم نظرية **(زيلر)** على أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي، أي أن تقدير الذات ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد.

(حمري،2012،ص20ص21)

وبهذا ينظر**(زيلر)** إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في تقدير الذات، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف **(زيلر)** تقدير الذات بأنه تقييم يقوم به الفرد لذاته بحيث يلعب دور الوسيط بين الذات والعالم الواقعي، وعليه عندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات وفق **(زيلر)** مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من جهة وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من جهة أخرى، وعليه افترض أن الشخصية التي تتمتع بقدر عالي من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعدها لأن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة انطلاقا من الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. **(حمري،2012،ص20ص21)**

4/4- نظرية وليام جيمس:

يعتبر **(وليام جيمس)** واحد من المؤسسين للسيكولوجية العلمية الحديثة، وهو من الأوائل ممن اشتغلوا على مفهوم تقدير الذات واعتبر أن الشخص ذو المؤهلات الجد المحددة يمكن أن يكون له موهبة كافية ومتينة مقارنة مع شخص آخر، والتي تضمن له النجاح في الحياة ويتمتع هذا الشخص بتقدير كوني يصل إلى الحد المزمن من قدراته الخاصة كما أن تحقيق الذات وتحقير الذات حسب **(وليام جيمس)** لا يتعلق فقط بنجاحاتنا، ولكن أيضا بمعيار أحكامنا على هذه النجاحات، ويرى **(وليام جيمس)** أن تقدير الذات هو ناتج العلاقة بين نجاحاتنا وإنجازاتنا وما نطمح له في مختلف ميادين الحياة بعبارة أخرى فإن

نظرية **(وليام جيمس)** في تقدير الذات تقوم على العلاقة الموجودة بين ما نحن عليه وما نود أن نكون عليه ولقد لخصها **(وليام جيمس)** بالمعادلة التالية:

تقدير الذات=النجاح/الطموح. **(عبد الرحمن،2017،ص78)**

5/- مكونات تقدير الذات: لقد حدد **(Cooper) 1967** أربعة متغيرات تحدد تقدير الفرد لذاته وهي كالتالي:

(شرقي،2020،ص64)

1/- النجاح: إن عملية تقدير الذات مستمدة من الحكم الذاتي للنجاح، حيث يتم التقييم وفقا للقيمة الموضوعة على مجالات مختلفة من القدرات والأداء، ويقاس على أساس الأهداف والمعايير للشخصية للفرد ويتم تصفيته من خلال قدرته على الدفاع عن نفسه ضد الحوادث الفعلية.

2/- القيم: إن قيمنا هي أساسا قيم المجتمع الذي ينتمي إليه ومن غير المرجح أن نستخدم المعايير المشتقة بشكل مستقل كمعيار رئيسي للحكم على قيمتنا، على الرغم من أن الأفراد يتمتعون بحرية من الناحية النظرية لتحديد قيمهم، إلا أن التفاعلات الاجتماعية تؤدي عموما إلى قبول معايير وقيم الجماعة.

3/- الطموحات: إن التطلعات الشخصية تعكس التوقعات الشخصية بدلا من المعايير العامة أو الآمال السرية الغامضة.

4/- الدفاع: إن ذوي التقدير العالي للذات هم من الناحية النظرية أفضل في الدفاع عن أنفسهم ضد مصادر الضيق الداخلية والخارجية.

كما رأى **(Branden) 1969** أن تقدير الذات مزيج من مكونين هما احترام الذات والثقة بالنفس.

ورأى **(بطرس) 2008** أن الثقة في النفس هي إحدى مظاهر تقدير الذات وهناك أيضا حب الذات والنظرة إليها، وهي أمور تحدد انطلاقنا السلبي أو الايجابي في المستقبل، كما

أنه ليس من الضروري أن تكون هذه المكونات الثلاثة متوازنة فيما بينها، لكنها في كل الأحوال تؤثر في بعضها البعض، وعلى سبيل المثال يمكن أن ينجح المرء في حياته المهنية لأن نظرته إلى ذاته ايجابية، لكن ليس من الضروري أن يكون محبا لذاته. وهناك من ذكر أن تقدير الذات يتكون من مكونين أساسين هما الكفاءة الذاتية وقيمة الذات، ويشير مفهوم الكفاءة الذاتية إلى توفر الثقة بالنفس لدى الفرد بحيث يستطيع مواجهة التحديات، في حين تعني قيمة الذات أن يكون لدى الفرد الشعور بأهميته وشأنه في الحياة وقبوله لذاته كما هي.

(شرقي،2020،ص64ص65)

أي أن تقدير الذات يتكون من الكفاءة التي ترتبط بالعمل بمعنى بمدى القدرة على الانجاز بشكل جيد، وكل ما يخلفه من شعور بالرضا غلى الذات، ومن قيمة الذات التي تعبر عن مقدار احترام الذات وتقبلها ومدى فعاليتها وجدارتها، فأبعاد تقدير الذات متكاملة فيما بينها، تساعد الفرد على أن يكون فعال في مختلف المواقف الحياتية.

(شرقي،2020،ص64ص65)

6/- مصادر تقدير الذات:

يرى كل من **(Leord&Andre)** أن هناك ثلاث مصادر أساسية تؤثر في تقدير الذات لدى الأطفال والمراهقين:

1/- البيت والوالدين.

2/- المدرسة والمدرسون.

3/- الأقران والأصدقاء والمقربون.

كما يعتبر أن المظهر الخارجي، النجاح المدرسي، المهارات، العلاقات الاجتماعية والقبول من المحيط من أهم العوامل المؤثرة في تكوين تقدير الذات ايجابي أو سلبي.

وأشار **(سليمان عبد الواحد إبراهيم)** في نفس السياق إلى أن العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته عديدة منها ما يتعلق بالفرد نفسه ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة به، حيث يتوقف تقدير الفرد لذاته في أي مرحلة من العمر وفقه على تأثيرات مجموعة من العوامل

وهي: الأسرة، الأصدقاء، صورة الجسم، خبرات النجاح أو الفشل، التحصيل الدراسي، والقيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد، وتوسع كل من **(ماهلي وريزونر) (Malhli&Reasoner)** في ضبط العوامل المؤثرة على تقدير الذات وحدداها فيما يلي:

1/-البيئة الأسرية.

2/- تقييمات وآراء الآخرين.

3/-المظهر الخارجي.

4/- الانجاز الأكاديمي. **(حمري،2012،ص23ص24)**

5/- الأفكار الذاتية.

6/-التطلعات الشخصية. **(حمري،2012،ص24)**

7/- مستويات تقدير الذات:

لتقدير الذات مستويين هما كالتالي:

1/7- المستوى المرتفع لتقدير الذات:

ويعرف بالمفهوم الإيجابي للفرد عن ذاته، أي أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة إيجابية ويحترمها وهو يرتبط بوضوح بالخصائص المرغوبة، كنقص القلق، التكيف الجيد بوجه عام وربط علاقات حسنة مع الأفراد مع استقلالية نسبية عن الجماعة.

فالتقدير الذات المرتفع هو أكثر الآليات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة توافق، حيث أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يدركون أن إحساس الآخرين اتجاههم موجب بخصوص مبادراتهم الذاتية، هذا ما ينمي ثقتهم بأنفسهم ويصاحب هذه الثقة الشعور بالرفعة، مما يدعم عندهم أنه الصواب، ولا يجد الأفراد صعوبة في تكوين صدقات ويعبرون عن آرائهم حتى عندما يعرفون أنها ستقابل بالمعارضة.

وحسب كل من (**Coher et Rorman**) الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات يميلون إلى ممارسة أكبر للسلطة الاجتماعية، وهم أقل حساسية لتأثير الحوادث الخارجية من ذوي التقدير المنخفض للذات، كما أنهم أكثر قدرة من غيرهم على

اختيار المهمات التي تكون لديهم حظوظ أكثر للنجاح، وهم أقل حساسية للتهديد مقارنة بغيرهم.

ويذهب (**Zeim**) إلى أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات، لا يظهرون تبعية للآخرين بصفة كبيرة، إذ أنهم يستطيعون إيجاد حلول لمشاكلهم بأنفسهم، إذا يجدوا لها حلا في المعايير الاجتماعية.

وفي نفس السياق لاحظ كل من (**اراكش، جبيل، جبر سيلي**)، أن المفحوصين ذوي

(زاوي،2012،ص27ص28)

التقدير المرتفع للذات، يدركون بأن إحساس الآخرين اتجاههم موجب بخصوص مبادرتهم الذاتية، كما نأخذ اقتراحاتهم بعين الاعتبار، بالإضافة إلى اتصافهم بالرغبة في المشاركة في النشاطات والمناقشات الجماعية والمبالغة في التأثير على الآخرين. **(زاوي،2012،ص27)**

إن الفرد الذي لديه تقدير ذات عالي يسعى لتكريس جهوده، وتسخير طاقته كي يكتشف المعاني الشخصية للأحداث المتصلة به، وبالعالم من حوله، حيث نجد اتجاهات الفرد نحو ذاته تلعب دورا هاما في تحصيله، وذلك أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف، وتعمل أيضا كقوة مضاعفة على الفرد إذا تدفعه إلى المزيد من تحقيق الذات وتعزيز المفهوم الإيجابي لها أو على الأقل المحافظة على هذه الفكرة.

ويمكن جمع سمات الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات فيما يلي:

- ينظرون إلى أنفسهم نظرة واقعية.
- يقبلون أنفسهم كأشخاص مقبولين.
- يستطيعون أن يحددوا نقاط الضعف ونقاط القوة لديهم.

- يكون لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء.
- يقيمون علاقات مع الآخرين.
- يعملون في اغلب الأحيان كقادة إيجابيين.
- يرغبون في مساعدة الآخرين وفي المجازفة.
- لا يشعرون بالتهديد بسبب التغيرات أو بالمسؤولية إزاء النتاج.
- عندما يواجهون بأخطائهم أو مخالفاتهم فإنهم يستطيعون عادة أن يقروا بأخطائهم.

2/7- المستوى المنخفض لتقدير الذات:

يمكن تمييز الذين لديهم تقدير متدن للذات بسهولة، حيث يبدو عليهم أنهم أكثر اهتماما بالحفاظ على شعورهم لمنع الآخرين من معرفة مدى القصور أو عدم الأمان الذي

(زاوي،2012،ص27ص28)

يشعرون به، ولذلك يستخدمون آليات دفاعية كثيرة من بينها: التمرد، المقاومة، الكذب، الغش، الانسحاب، إتباع أساليب الهروب وتعاطي المسكرات والمخدرات.

ويرى **(Forkasch) 1967** أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير منخفض للذات يوصفون من طرف الآخرين على أنهم أقل تمكن في أمورهم أو من السهل التأثير عليهم، فهم قلما يبدون أرائهم، ومن الناحية العاطفية يتعذر عليهم إقامة علاقات مرضية مع الآخرين، ولكنهم يرغبون في أن يكتسبوا محبة وثقة الآخرين لهم.

وحسب **(Shaty 1950 et Rosenberg 1965)** فقد بين أنه في العلاقات الاجتماعية ذات المستوى المنخفض، فإن الأفراد الذين لهم تقدير ذات منخفض لا يحبون المشاركة في النشاطات، وفي الجماعة يفضلون أن يكونوا موجهون ويخضعون لقواعد ملتزمة ومنضبطة كما أنهم يتميزون بالخجل والحساسية المفرطة، متخوفون، منعزلون ويؤكدون أيضا أن تقدير الذات المنخفض مرتبط بظاهرة اكتئابية وأعراض القلق.

وهذا ما عبر عنه **(1975 Rosenberg)** حيث أن تقدير الذات المنخفض غالبا مل يكون مرتبط بصعوبة كالإحساس بالفشل، الاكتئاب، مشاعر الإحباط وأعراض القلق.

وحسب دراسة (**كوبر سميث Cooper smith**) **1975** فإن أصحاب تقدير الذات المنخفض يعتبرون أنفسهم غير مهمين وغير محبوبين، إذ ينقصهم احترام الذات ويعتبرون أنهم لا قيمة لهم، وأنهم غير أكفاء، كما لا يستطيعون فعل أشياء كثيرة يودون فعلها، وكذلك تنقصهم الثقة بالنفس ويخشون دائما التعبير عن أفكارهم غير العادية، ويميلون إلى الحياة في ظلال جماعات الاجتماعية مستمتعين أكثر منهم مشاركين، كما يفضلون العزلة والانسحاب على التعبير والمشاركة أي أنهم يتميزون بالسلبية.

إضافة إلى أنهم دائما في حالة الفشل الشخصي يكونون أكثر اضطراب حيث تظهر عليهم معالم التعب وعدم الكفاءة، ويمكن أن يستدرج الشخص ويكون منطويا على نفسه وينعزل على الآخرين وذلك ما يكون عقبة أمامه. (زاوي،2012،ص27ص28)

8/- العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

1/- العوامل الشخصية (الذاتية):

1/-1- متغيرات نفسية عقلية:

تؤثر العوامل الداخلية الخاصة بالفرد حسب الباحث (**ميخائيل ابراهيم أسعد**) في تقديره لذاته خاصة في مرحلة المراهقة لأن المراهق يولي اهتمامه لجسمه وصفاته العضوية، فكلما كانت صورته الجسمية متشابهة بالأقران كلما كان تقديره لذاته مرتفعا، وإذا لاحظ أي انحراف في مظهره وأخفق في تصحيحه ينتابه الضيق والقلق، مما يؤدي إلى الانسحاب وانخفاض تقديره لذاته، فتقويم المراهق لقابليته الذهنية وإمكانياته العقلية لها تأثير في تشكيل مفهومه وتقديره لذاته.

وتوصل (**Brown-Gallacher**)**1992** في دراستهما أن تقدير الذات لدى المراهق ينخفض إما بعد تجربة أو عندما يتعرض لمواقف تفوق إمكانياته ولا يستطيع تأكيد ذاته إزائها، كما أن الذكاء يؤثر على إدراك الفرد لذاته، وإدراكه لاتجاهات الآخرين نحو الفرص المتاحة أمامه أو العوائق التي تواجهه.

1/-2- متغير الجنس: أما بالنسبة لتأثير عامل الجنس على تقدير الذات، فقد اهتم عدة باحثين بالدراسة، وذلك بحصر الاختلافات بين الذكور والإناث في سمة تقدير الذات، فبعض الدراسات أثبتت وجود فروق بين الجنسين، بينما دراسات أخرى أثبتت عكس ذلك، ولقد بين **(أنجل)(Angel)** في دراسته عن ثبات تقدير الذات في مرحلة المراهقة وعلاقتها بالجنسين، حيث تناول عينة مكونة من **(148)** مراهق و**(168)** مراهقة تتراوح أعمارهم ما بين **13** و **15** سنة بالنسبة للذكور، ومن **15** إلى **17** سنة بالنسبة للإناث، وتوصل إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور، بينما وجد الباحث **(زوكرمان)(Zuckerman)** في دراسته أن الذكور والإناث يتشابهان في الإحساس يتقبل الذات ذلك عن طريق قياس تقدير الذات فهذا الإحساس ليس له علاقة بالأدوار الخاصة بالجنسين. **(قبايلي،بن زيتون،2015،ص41)**

1/-3- المظهر:

مثلا نجد: الطول، اللون(لون البشرة، الشعر) لها علاقة بشعورنا باللياقة الشخصية، فهي عنصر مهم في تحديد مستوى تقدير الذات.

1/-4- التطلعات الشخصية:

مستوى التطلعات الشخصية يؤثر في الشعور بتقدير الذات، فما يمثل نجاحا لشخص معين يمكن أن يكون فشلا لآخر، ومستوى تقدير الذات لدى الفرد يرتفع إذا لبى إنجازه أو فاق التطلعات الشخصية في جانب من جوانب السلوك.

1/-5- البراعة في إنجاز المهام:

براعة الفرد في أداء المهام والإنجازات والكفاءة في العمل يزيد الفرد شعورا بالقيمة الذاتية، وهذا يؤثر على تقديره لذاته، وبدون الشعور بالإنجاز يزيد الفرد بالشعور بتحقير قيمته الذاتية وبالتالي يصبح تقديره لذاته منخفض. **(قبايلي،بن زيتون،2015،ص41ص43)**

9/-تقدير الذات عند المراهق:

لقد بين كل من **(سيجلمان وشافير)** أن فترة المراهقة هي من أكثر فترات الحياة أهمية بالنسبة لنمو الذات، فالمراهقة هي الوقت الذي يجد فيه الفرد نفسه ويقدرها حق قدرها، وهي المرحلة الذي يعرف فيها وعلى نحو وثيق ما سيكون عليه مستقبلا، فالمراهق في هذه الفترة يناضل لكي يكون الشخص الذي يريده.

والمهم من هذا كله هو أن فترة المراهقة تتميز بالديناميكية والتغير حيث يسعى الفرد فيها نحو النضج والكمال والقبول الذاتي والاجتماعي، ومن بين أهم العوامل المساعدة على تحقيق ذلك هو التقدير الايجابي للذات، فالشخص الذي يقدر نفسه تقديرا ايجابيا يقدر الآخرين ويقدرونه ويتفاعل معهم ايجابيا، وهذا يشعره بالراحة والاطمئنان النفسي والاجتماعي، أما الذي لا يقدر ذاته تقديرا ايجابيا فإنه يجد صعوبة في مواجهة الناس ويميل إلى العزلة والانطواء، لأنه يعجز في التعبير عن ذاته وقدراته وخبراته.

(حمري،2012،ص28ص29)

فتقدير الذات يعد اللبنة الأساسية التي يقوم عليها البناء النفسي لشخصية المراهق خصوصا إذا علمنا أن إحدى المهمات النمائية الأساسية للمراهق هو سعيه الدائم لتحقيق ذاته وتقديرها.

ويذكر **(علاء الدين كفافي) 2006** أن تقدير الفرد لذاته في بداية فترة المراهقة يكون في أدنى مستوياته ولكن هذه الوضعية سرعان ما تزول ليستعيد بعد ذلك المراهق كثيرا من جوانبه الايجابية ويعود إلى نفس مستوى أدائه قبل البلوغ، أي أن المراهق يخرج من هذه المرحلة بنفس درجة تقدير الذات التي كان عليها قبل دخوله لها، ويوضح **(علاء الدين كفافي)** في نفس السياق أن الفرد في مرحلة المراهقة يراجع مفاهيمه عن ذاته بطريقة أكثر موضوعية ويكتسب التقدير الموجب لذاته بعد تكيفه مع خبرة التغيرات الجسمية والمعرفية والاجتماعية المرتبطة بالمرحلة. **(حمري،2012،ص28ص29)**

10/- طرق قياس تقدير الذات:

من المقاييس الخاصة لقياس تقدير الذات نجد:

1/- مقياس كوبر سميث (Cooper Smith):

صمم هذا المقياس لقياس الاتجاه التقييمي نحو الذات في المجالات الأكاديمية، الاجتماعية العائلية والشخصية، قد عدل هذا المقياس في سنة **1981** بعدما كان يتضمن **58** عبارة لقياس مستوى تقدير الذات، **58** عبارة لقياس الكذب، أصبح يتضمن **25** عبارة منها سلبية وأخرى ايجابية لقياس مستوى تقدير الذات.

يستعمل هذا المقياس مع تلاميذ تتراوح أعمارهم بين: **8- 15** سنة، يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا ومدة تطبيقه هي عشرة دقائق لا أكثر وتتمثل التعليمة في أن يطلب من المفحوص أن يضع (×) داخل المربع المناسب الذي يبين مدى موافقته على العبارة التي تصفه **" تنطبق "** ، **" لا تنطبق "** مع العلم أنه لا يوجد أجوبة صحيحة أو خاطئة.

(زرورو،2012،ص43ص44)

2/- مقياس روزنبرغ (Rosenberg):

وضع هذا المقياس من طرف **(Rosenberg)1965** وقد ترجم للغة العربية من طرف الدكتورة (آمال عواد معروف)، هو تطبيق تقنية مختصرة وبسيطة تسمح بدراسة تقدير الذات بغض النظر عن المستويات الاجتماعية، العادات والتقاليد، الأديان والبيئات العائلية.وقد استند في بناء المقياس على الدراسة التي تناولت الأبعاد السيكولوجية، كالقلق، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من **(5000)** مراهق ينتمي إلى فئات اجتماعية ودينية وعائلات مختلفة يستخدم هذا المقياس عبارات مصاغة، ايجابية في خمسة منها وسلبية في خمسة، أخرى كما يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا ولا يستغرق تطبيقه أكثر من عشرة دقائق، وعلى الفاحص أن يتفادى استعمال كلمة تقدير الذات أثناء تطبيق المقياس وذلك لتجنب التحيز والذاتية. **(زرورو،2012،ص43ص44)**

خلاصة:

من خلال هذا الفصل والمعطيات الواردة فيه يمكننا القول أن" **تقدير الذات**" يعتبر بمثابة الركيزة الأساسية في بناء شخصية الفرد من طفولته إلى شيخوخته، فهو يؤثر في أسلوب حياته ككل ويؤثر في تفكيره، وفي عمله وفي مشاعره اتجاه الآخرين وفي نجاحه وإنجاز أهدافه في الحياة وتزداد فرص النجاح كلما زاد التقدير، وهو يعتمد بالدرجة الأولى على مدى استغلال الفرد لتجارب وخبرات ماضيه في بناء نفسه، واختيار الطريقة التي يشعر معها بالثقة في نفسه أثناء مصارعته مع متطلبات الحياة وصعوبتها، في ظل مجتمع سريع ومتغير.

فالفرد الذي يتقبل ذاته دائما قادرا على مجابهة الحياة ببعديها السلبي والإيجابي، أما الفرد الذي يرفض ذاته فهو لا يثق في نفسه يلومها ولا يقبلها ويبدو ذلك في الشك في قدراته، والتقليل من أهمية ما يحققه من نجاح، وبالتالي فإن تقدير الذات تعني تلك الصورة التي يعطيها الفرد عن نفسه أو الموقف الإيجابي أو السلبي الذي يتخذه الفرد

اتجاه نفسه، وكما أن التقدير الذي يضيفه عليه الآخرين له وقع كبير على التوافق النفسي والاجتماعي للمراهق.

الفصل الثالث: قلق الامتحان.

تمهيد.

1/- مفهوم القلق.

2/- أعراض ومظاهر القلق.

3/- القلق حالة والقلق سمة.

4/- أنواع القلق.

5/- مفهوم قلق الامتحان.

6/- أعراض ومظاهر قلق الامتحان.

7/- أسباب قلق الامتحان.

8/- عوامل قلق الامتحان.

9/- تصنيف قلق الامتحان.

10/- مكونات قلق الامتحان.

11/- النظريات المعرفية لقلق الامتحان.

10/- قياس قلق الامتحان.

خلاصة.

تمهيد:

يعد **القلق** من الموضوعات ذات الأهمية في الوقت الحالي، فقد زاد اهتمام علماء النفس والتربية في السنوات الأخيرة بدراسة **" قلق الامتحان"** نظرا لملامستها لكل الجوانب والمجالات التربوية، فقد أصبح سمة من سمات الحياة المعاصرة في المؤسسات التعليمية حيث يشهد المحيط المدرسي كثيرا من المشكلات التربوية، خاصة في عصرنا هذا باعتباره عصرا للقلق حيث تفشت فيه مختلف مواضيع القلق حتى توصلت إلى ما يعرف بقلق الامتحان.

هذا ما تؤكده بعض الأبحاث على أنه يحتل مرتبة هامة بين المشكلات الدراسية التي يعانيها التلاميذ، خاصة المشكلات التي تنتج قبل وبعد وأثناء الامتحانات، هذه الأخيرة تعتبر من بين المواقف الهامة في المسيرة الدراسية للتلميذ حيث يتم من خلالها الوقوف على المستوى الدراسي له، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم القلق، أعراضه، مظاهره، أنواعه وأسبابه، مفهوم قلق الامتحان، أعراضه، أسبابه، مكوناته، النظريات المفسرة لقلق الامتحان، سمات ذوي قلق الامتحان، طرق قياس قلق الامتحان والإجراءات الوقائية لخفض قلق الامتحان.

1/- مفهوم القلق:

يمثل حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلق بحوادث المستقبل، وتتضمن حالة القلق وانشغال الفكر وترقب الشر وعدم الارتياح حيال مشكلة متوقعة أو وشيكة الوقوع.

كما يقول: **(هبنرHepner)** أنه عبارة عن استجابة انفعالية لموقف معين كمواقف الصراع أو المواقف المشكلة التي يبدو أنه لا يوجد حل مقبول لها، ويثير القلق في الشخص الذي يعاني منه بأنه لا حول ولا قوة له أو أنه عاجز عن التصرف، وعلى ذلك فإن كل منا يمر بخبرات من القلق، ولكن بدرجات متفاوتة من حيث الشدة والكثافة.

في حين يرى **(فروي Freud)** أن القلق: عبارة عن نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف لإحباط أو الغضب أو الغيرة، لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح.

يعرف **القلق** بأنه: حالة من التوتر الشامل والمستمر لتوقيع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث.

كما يعرفه **(بشير معمرية)** بأنه: خبرة ذاتية غير سارة، أو شعور عام يتميز بالخوف من شر متوقع والشك والعجز، إزاء مصيبة وشيكة الوقوع.

ويرى **(عدنان يوسف)** بأن: القلق إحساس بالتخوف من المجهول ومن المواقف التي لا تكون فيها متأكدين من نواتجها.

وترى **(نيكولا أورار)** بأن: القلق هو عرض يصيب الكل، وينتهي بالإحساس بالخوف والتعصب.

الخوف من الخطر الذي يؤدي بدوره إلى التوتر الزائد وعدم الارتياح وتكون له جوانب خارجية وداخلية مع تغيرات فيزيولوجية. **(قارة،2015،ص23ص24)**

2/- أعراض ومظاهر القلق:

1/2- أعراض القلق: تصنف أعراض القلق إلى ثلاث أصناف أساسية وهي:

1/- الأعراض النفسية الاجتماعية:

- نوبة من الهلع التلقائي.
- الاكتئاب وضعف الأعصاب.
- الانفعال الزائد.
- عدم القدرة على الإدراك والتمييز.
- نسيان الأشياء.
- اختلاط التفكير.
- زيادة الميل إلى العدوان.

2/- الأعراض المعرفية:

- التطرف في الأحكام: فالأشياء إما بيضاء أو سوداء، أي أن الشخص القلق والمتوتر يفسر المواقف باتجاه واحد وهذا فيما يبدو يسبب له التعاسة والقلق.
- التصلب: أي مواجهة المواقف المختلفة بطريقة واحدة من التفكير.
- تبني اتجاهات ومعتقدات عن النفس الحياة لا يقوم عليها دليل منطقي بدلا من الانفعالات.
- الميل للاعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد، مما يحولهم إلى أشخاص مكفوفين وعاجزين عن التصرف بحرية انفعالية عندما تتطلب لغة الصحة النفسية ذلك.

3/- الأعراض الجسمية:

- الضعف العام ونقص الطاقة الحيوية والنشاط والمثابرة.
- توتر العضلات والنشاط الحركي الزائد والأزمات العصبية الحركية.
- برودة الأطراف وتصبب العرق واضطرابات معدية.

(تيتة،عطاالله،2017،ص62ص63)

– اتساع في حدقة العين واضطرابات في عملية الإخراج والتبول.

– الصداع المستمر، اضطرابات التنفس ونوبات التنهد والشعور بالضيق في الصدر.

– الأزمات العصبية الحركية والمتمثلة في فتل الشعر أو الشارب، تقطيب الجبهة، رمش العينين، مسح الأنف والأذن، عض الشفاه، مص الإبهام، قضم الأظافر، هز الكتفين، هز القدم.

من خلال الأعراض السابقة للقلق نجد أنها تبدو بارزة على الفرد من خلال سلوكياته ونشاطاته وأفكاره.

2/2– مظاهر القلق: يتوافق القلق عادة مع ثلاث مظاهر رئيسية مرتبطة معا ولا يمكن فصلها عن بعضها البعض من الناحية النظرية، ولكن في الواقع العلمي قد لا تظهر هذه المظاهر معا في الوقت نفسه وبالشدة ذاتها إذ أن البعض من الناس يدرك المظهر الجسدي المترتب عليها، في حين أن البعض الآخر يدرك المظهر السلوكي أو المظهر العقلي، وهناك من يكون على وعي للحالة الانفعالية المرافقة لهذا القلق، وعموما فإن مظاهر القلق الرئيسية هي:

1/– المظهر الجسدي: ويتمثل في زيادة دقات القلب والتعرق الشديد وتوتر العضلات وعدم القدرة على التركيز الحركي.

2/– المظهر الذهني والانفعالي: ويتمثل في عدم القدرة على ضبط الذات والسيطرة على عملية التنفس، وسرعة الاستثارة والتهيج والارتباك والخوف وعدم القدرة على التفكير وتشتت الانتباه وعدم وضوح الإدراك.

3/– المظهر السلوكي: ويتجلى في حالة التجنب والانسحاب والتهرب من المواقف.

3/– القلق حالة والقلق سمة: قلق الحالة ويشير إلى القلق حالة انفعالية طارئة وقتية في حياة الإنسان تزول بزوال المثيرات التي تبعثها وهي حالة داخلية تتسم بمشاعر التوتر والخطر المدركة شعوريا وتزيد من نشاط الجهاز العصبي الذاتي فتظهر علامات القلق الحالة. **(تيتة،عطاالله،2017،ص63ص64)**

4/- أنواع القلق:

1/- القلق الموضوعي: هذا القلق أقرب إلى الخوف، ذلك أن مصدره يكون واضح المعالم في ذهن المصاب، ومن الأمثلة: شعور الفرد بالقلق "الخوف" مثلا إذا ما اقتربت منه سيارة مسرعة أثناء سيره في الطريق.

كما يعرف بأنه: قلق صحيح أو قلق سوي، وذلك بارتباط هذا النوع من القلق بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية.

2/- القلق العصابي: هو خوف غامض غير مفهوم، لا يستطيع الفرد أن يشعر أو يعرف أسبابه، ويعتبر رد فعل غريزي داخلي، أن هذا النوع يعتبر مرضا لأنه يعطل الفرد على المشاركة في النشاطات الهادفة الإيجابية، فيصبح سلوك الفرد غير منظم، كما حدد **(فرويد)** بين ثلاث أنواع من القلق العصابي:

أ/- القلق الدائم (الطليق): وهو الذي يربط الأفكار بالأشياء المحيطة بالشخص المصاب وتفسير كل ما يحدث بالسوء، وتوقعه الدائم بالنتائج السيئة.

ب/- قلق المخاوف المرضية (الشاذة): وهو القلق الناجم من المظاهر والظواهر الخارجية التي لا يستطيع الفرد أن يجد تفسيرا واضحا لها.

ج/- القلق الهستيري: وهذا النوع من القلق يكون واضحا على الفرد المصاب وله أعراض خاصة، فالتعبير أو الشعور بالقلق يعزى إلى موضوع أو موقف معين أو إلى الطاقة الجنسية المكتوبة، التي تتحول إلى رمز فيزيولوجي أو حالة من القلق.

د/- القلق الخلقي: هذا النوع من القلق ينشأ نتيجة تحذير أو لوم الأنا الأعلى للفرد عندما يقترف أو يفكر في الإتيان بسلوك يتعارض مع المعايير والقيم التي يمثلها جهاز الأنا الأعلى من خلال مشاعر الخزي والإثم والخجل والاشمئزاز ويصل هذا القلق إلى درجته القصوى في بعض أنواع الأعصبة، كأعصاب الوسواس"القهري".

من خلال الأنواع السابقة للقلق نجد أنها تختلف باختلاف الشدة، فمنه ما يكون عاديا للفرد

(تيتة،عطاالله،2017،ص60ص61)

أو ايجابيا مثل القلق الموضوعي، ومنه يكون ناشئا عن لوم الأنا الأعلى للفرد من خلال القيم والمعايير المحددة له، ومنه يزداد شدته ويؤدي إلى أمراض نفسية تعطل الفرد على المشاركة في النشاطات الايجابية والهادفة في حياته. **(تيتة،عطاالله،2017،ص60ص61)**

5/- مفهوم قلق الامتحان:

لقد تعددت تعاريف قلق الامتحان وذلك لتعدد التوجهات النظرية المختلفة، فسنتطرق لبعض منها، وذلك من خلال تسليط الضوء على جوانبه المختلفة:

تعرف **(موسوعة علم النفس والتحليل النفسي)**:

قلق الامتحان بأنه حالة من القلق والوتر والخوف، تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها،ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه.

يبدو من هذا التعريف أن قلق الامتحان ينحصر في حالة القلق والتوتر والخوف التي تصيب الفرد أثناء الامتحان، ولكن إضافة إلى هذا الشعور بالتهديد والخوف من عواقب هذا الامتحان.

عرف **(سبيلبرجر)(Spelberjer)1980** قلق الامتحان بأنه:

سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهته، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان وكانت استجابته غير متزنة.

هذا التعريف أعطى توضيح أكثر دقة تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي. تعددت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الامتحان، ولقد عرفة كثير من المهتمين والأخصائيين في هذا المجال وسوف نستعرض في هذا المقام بعض من تعريفات وآراء هؤلاء الأخصائيين حول قلق الامتحان. **(محمد ثابت،2015م،ص51-52)**

وهي كالتالي:

- ويعرف **(جون Gohn) 1985:**

قلق الاختبار بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية و الفسيولوجية.

- ويرى **(أحمد عبد الخالق):**

أن قلق الامتحان يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند ومواجهتها. **(محمد ثابت،2015م،ص52)**

6/- أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان نوع من قلق الحالة تمييزا عن قلق الحالة تمييزا عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد قبيل وأثناء الامتحان ما يلي:

- التوتر والأرق وفقدان الشهية وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء الامتحان.
- كثرة التفكير في الامتحان والانشغال بالنتائج المترتبة عليها وهذا قبيل وأثناء الامتحان.
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق وألم البطن والغثيان.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء الامتحان.

- الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الأداء.
- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء الامتحان.
- نسيان ما ذاكره بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان. **(ايلاس،ص174)**

7/- أسباب قلق الامتحان:

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزى إلى العديد من الأسباب لعل من أبرزها التالي:

1/-نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

2/- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

3/- ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب وتكرار مرات الفشل.

4/- التمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.

5/- الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات .

6/-صعوبة الامتحانات والشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات.

7/-الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.

8/- الضغوط المباشرة حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.

9/- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

10/-العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة. **(خليفة وعمروني،2015م, ص222ص223)**

8/- عوامل قلق الامتحان :

ويشير **(ليبرت وموريس)** أنه يوجد عاملان لقلق الاختبار:

الاضطرابية: (المكون العقلي الذي يؤثر على أداء الفرد) فهي المسئولة عن تقليص الأداء لدى الفرد بما تبعثه في كثير من الأحيان من استجابات لا تكون مناسبة.

الانفعالية: هي رد الفعل المباشر للضغط النفسي الذي يستثيره الموقف.(شعيب.1988م،ص98)

في حين يرى(**فيليبس**) وآخرون أن قلق الامتحان يتكون من عاملين رئيسين هما:

أ- **القلق:** نقص الثقة بالنفس.

ب- **الانفعالية:** وهي الاستجابات غير الإرادية المصاحبة للموقف.

(خليفة،عمروني ،2015م،ص223)

ويضيف(**زهران**) (**2000م،ص47**) أنه هناك خمسة عوامل خاصة بقلق الاختبار هي:

1/- الخوف والرهبة من الاختبار.

2/- الضغط النفسي للاختبار.

3/- الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.

4/- الصراع النفسي المصاحب للاختبار .

5/- الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار. (خليفة،عمروني ،2015م،ص223)

9/- تصنيف قلق الامتحان:

توصلت مجموعة من الدراسات من بينها دراسة (**سارسون**Sarason) **1960** وغيرها، إلى أن التلاميذ بصفة عامة يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفض ويحصلون على درجات منخفضة، وذلك على العكس منها عند الطلبة ذوي القلق المنخفض، وبناءا على ذلك يصنف قلق الامتحان إلى:

1/- قلق الامتحان الميسر:

هو قلق معتدل ذو أثر إيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا إيجابي يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، ينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير.

2/- قلق الامتحان المعسر:

هو قلق مرتفع ذو سلبي معوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة. ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده.

(قارة،2015،ص27)

إذ يعتبر القلق في مواجهة الامتحان من الأمور الطبيعية، قد يعجب البعض حين يعلم أن القلق أمر إيجابي ومفيد للغاية، وهذا ما يعرف بالقلق الطبيعي الذي يحدث استجابة لمواجهة المواقف التي تتطلب استعدادا إضافيا، من أجل الجهد فيجمع من طاقاته ويزيد من حالات اليقظة والانتباه والتركيز، بما يساعده على إنجاز ما هو مطلوب منه، فالطالب الذي يستعد للامتحان فقليل من القلق يدفعه إلى زيادة ساعات الاستذكار والاجتهاد في التحصيل والمراجعة، على عكس من ذلك فإن القلق عندما يزيد عن الحدود المعقولة يتحول إلى حالة مرضية، فبدلا من أن يساعد على الاستعداد يصبح معوق يتسبب في الشرود وضعف التركيز والهروب إلى أحلام اليقظة بدلا من المذاكرة، وهذا يؤكد أن القليل من الشيء قد يكون لازما ومفيدا بينما الكثير منه يسبب الضرر.

نستخلص مما سبق أن كل من القلق المنخفض والقلق المرتفع لهما تأثير سلبي على الأداء ومنه على التحصيل الدراسي هذا من جهة، ومن جهة أخرى لقلق الامتحان المعتدل دور إيجابي في رفع مستوى الأداء وبمثابة الحافز للاستذكار والتفوق السلبي.

10/- مكونات قلق الامتحان:

يتكون قلق الامتحان من مجموعة من المكونات التي تتضح من خلال الأعراض المختلفة، التي تظهر في سلوك المتعلم أثناء تعرضه لموقف مهدد، والتي تم استخلاصها

من خلال التعاريف المختلفة للباحثين أمثال **(سبيلبرجر ساراسون)** و**(لمعان الجلالي) 1989** وتتمثل في المكونات التالية:

1/-المكون الانفعالي أو الوجداني: يتمثل في مشاعر الخوف والتوجس والتوتر والهلع الذاتي والانزعاج، فيعرفه **(سبيلبرجر Spielberger) 1980** بأنه: ردود الفعل التي تصدر الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي. فيشير المكون الانفعالي إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية، والتي هي عبارة عن الإحساس

(قارة،2015،ص27ص28)

بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم، ويتفق كل من**(سراسون)1960** و**(فهمي)1967** و**(زهران)1974**:

أن للقلق أعراض متنوعة منها: الأعراض التي تتمثل في الشعور بالتقليل من الذات والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والخوف، الذي يصل إلى درجة الفزع وضعف القدرة على العمل والإنجاز، فالجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب لاسيما الجانب المعرفي حيث أكدت دراسة **(كلانسميث وكابلن Kleinsmith& Kaplan)1963** أن المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتت للانتباه.

2/- المكون المعرفي: يتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف والتفكير الموضوعي، والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد، والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل والخيبة من فقدان التقدير.

ويعرف **(سبيلبرجر Spielberger) 1980** المكون المعرفي بأنه: اهتمام بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب) وهو يشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداؤها في موقف الامتحان، كما

تلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثير للخطر، فالإدراك هنا عملية وسيطة بين مثير القلق حيث يؤكد العديد من المنظرين على المكونات المعرفية لقلق الامتحان خصوصا عمليات التركيز والانتباه، إذ أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يكون تفكيرهم وانتباههم مرتكزا حول ذواتهم أكثر من المهمات الواجب إنجازها، في حين أن ذوي القلق المنخفض يكون اهتمامهم مرتكزا حول المهام الواجب إنجازها.

(قارة،2015،ص27ص28)

فلقد اتفق كل من **(أبو صبحة)1974** و**(ساراسون و زائر وشاسن و أحمد عبد الخالق) 1990** بأن ذوي قلق الامتحان المرتفع يعانون من:

- الشعور بالنسيان للمعلومات التي سبق حفظها، وضعف التركيز وشرود الذهن.
- إن الانشغال المعرفي يظهر في مواقف الامتحان عندما يفقد الطالب الإجابة المطلوبة.
- أن التقييم ذوي القلق العالي لذواتهم يكون سلبيا، مع افتقار إلى التركيز والرغبة في الهرب من الامتحان على خلاف ذوي قلق الامتحان المنخفض، إذ يرجع انخفاض تحصيلهم الدراسي إلى التداخل المعرفي مما يصعب العمليات العقلية .

3/- المكون الفسيولوجي: يتمثل المكون الفسيولوجي في الأعراض الجسمية والتغيرات الفسيولوجية التي تظهر على التلميذ أثناء تأدية الامتحان أو قبل الامتحان، أي في أوقات المراجعة والاستذكار وما يصاحب ذلك من مظاهر ناتجة عن القلق، ويتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل اللاإرادي مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم، انقباض الشرايين الدموية، وزيادة معدلات ضربات القلب وسرعة التنفس، يصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل ارتعاش الأيدي، الغثيان، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة، جفاف الفم.

قد لا يختلف بين الذين يعانون من قلق الاختبار العالي وبين منخفضي القلق وذلك قبل أو أثناء تقديم الاختبار، لكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم ورد فعلهم لمستوى الإثارة لديهم،

ففي المواقف الإخبارية يميل ذوي الدرجات المرتفعة في قلق الاختبار إلى الانشغال بأنفسهم وبردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان.

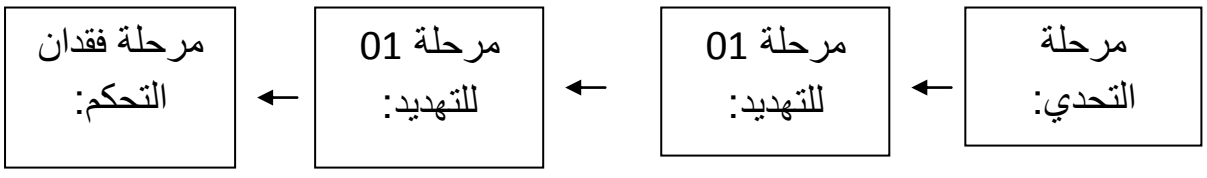
4/- المكون السلوكي: يتمثل في انخفاض مستوى مهارات الاستذكار متمثلا في عدم الاستغلال الجيد لوقت الدراسة وقصور في تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والاستعداد الجيد للامتحان وكذلك نقص أداء مهارات الامتحان، بحيث اتفقت مجموعة من الدراسات على ذلك من بينها: دراسة **(ويتماير Witmaier)1972** و **(زكريا أحمد)1986**

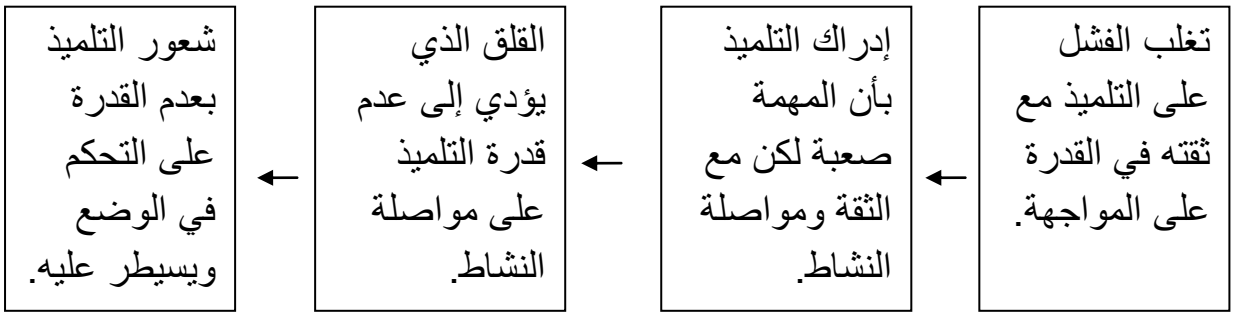
(قارة،2015،ص30ص31)

و**(ماهر الهواري)** و**(محمد الشناوي) 1987**، حيث أوضحت هذه الدراسات أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي قلق منخفض، ويقدم**(كولر و هولان Ouller& Holan)1980** تفسير تأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، أن الطلبة الذين يمتلكون مهارة جيدة في الدراسة والتحضير قلقهم أقل في مواقف الامتحانات وأن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان.

ولتوضيح عمل هذه المكونات الأربعة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ، من خلال عرض نموذج **(شفارزار)** وآخرون**(chuvarzer&all)** من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده **(لازروس Lazarus)** مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده **(سليغمان Seligman)**، لتوضيح المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والمسببة للقلق من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم(02): يمثل المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على الامتحان المؤدية للقلق.





يوضح هذا النموذج عمل المكونات الثلاثة أثناء أداء الامتحان،

(قارة،2015،ص31ص32)

يحدث أثناء موقف الامتحان التقييم السلبي للموقف، فيدرك على أنه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل، وهذا ما يؤثر على مهمة الامتحان بحيث لا يكرس الوقت الكافي لأداء المهمة. **(قارة،2015،ص32)**

11/- النظريات المعرفية لقلق الامتحان:

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

1/- نظرية التداخل: نتيجة لبحوث **(ماندروساراسون)1952** و**(ساراسون)** وآخرون **1972** و**(واين)1971** قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، و رأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيفي الموقف الاختياري.

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه أي أن القلق أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة، والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها **(لازروسوديلونجس) 1983 (Lazarus&Delongs)** تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان.

(بن عربية،حابس،2017،ص33)

2/- نظرية تجهيز المعلومات:

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب **(بنجامين)** وزملائه**(Benjamin & All)1981** إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها في الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند تلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات **" التشفير"**، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية.

كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف، ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها.

3/- نظرية القلق الدافع:

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

وأكد **(تايلور)** و**(سبينس)(Tayior)&(Spence)** في نظريتهما **" القلق الدافع "** أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة.

وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختياري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه

(بن عربية،حابس،2017،ص33ص34)

بنجاح، وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء.

4/- نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة.

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث إنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر**(شايلد) (Child)** التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، وقد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل.

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن أمثلتها **(برود هيرست) (Braud Hurst)1957** ودراسة

(مونتاكو) (Montaquo) وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء.

ومن خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينهما، فكل واحدة تركز على جانب معين وتهمل الجوانب الأخرى.

فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه، أما الثانية فتركز على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات، وأما الثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والإنجاز، والرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة، والخامسة فسرت قلق الامتحان بأنه سلوك يتعلمه التلاميذ من غيره من خلال محاكاتهم وتقليدهم، وكما يبدو انه موقف تكييفي مع ظروف الامتحان، أما السادسة فسرت قلق الامتحان عند التلاميذ الأسوياء

(بن عربية،حابس،2017،ص34ص35)

يندرج ضمن القلق الموضوعي لأنه يكون نتيجة لمثير خارجي ألا وهو الامتحان، أما عند التلاميذ العصبيين فقلق الامتحان ناتج عن سمة القلق التي بها هؤلاء التلاميذ.

(بن عربية،حابس،2017،ص34ص35)

5/- نظرية سلوكية:

ترى أن القلق سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي أو السلبي، وتفترض أن التكيف مع المواقف الخاصة بالإنجاز أو التي تحدث في المدرسة تثير دور انفعالي تؤدي إلى القلق ويتعلم الطفل أن يشعر بالقلق في المدرسة بسبب عدد المثيرات التي ترتبط بين المدرسة وبعض الأحداث المؤلمة.

6/- نظرية التحليلي النفسي:

ينظر **(فرويد)** إلى قلق الامتحان بأنه عملية لاشعورية، وقسمه إلى ثلاثة أنواع:

أ- القلق الموضوعي: الذي ينشأ من مصادر خطر حقيقية أو مثيرات من البيئة.

ب-القلق العصابي: يرجع إلى عامل خارجي, وينشأ نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور إلى الشعور.

ج- القلق الأخلاقي: مصدره الخوف من تجاوز المعايير الاجتماعية والأخلاقية وما يترتب عليه من الشعور بالإثم والخجل. (محمد ثابت،2015م،ص53ص54)

12/- قياس قلق الامتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت (**جانيت تيلور**) (**Janet Taylir**) مقياس القلق الصريح، وتركز الاهتمام في هذه الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن (**نايز وندر**) (**Neighswonder**)**1971** أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بأنواع أخرى من مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

(رحماني،2015،ص68)

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

1/- تقرير ذاتي عن قلق الامتحان.

2/- استبيان (**ماندر**) و(**ساراسون**) لقلق الامتحان **1952**.

3/- مقياس لقلق الامتحان للأطفال وضعه (**ساراسون**) وآخرون **1960**.

4/- مقياس قلق الامتحان من إعداد (**علي شعيب**) ويتكون من خمسة عوامل هي : الخوف والرهبة من الامتحان، الضغط النفسي للامتحان، والخوف من الامتحانات الشفوية، والصراع النفسي المصاحب للامتحان، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان.

5/- قائمة قلق الامتحان، ويعرف أحيانا باسم **(مقياس الاتجاه نحو الامتحان)** وضعه، **(سبيلبرجر)** وآخرون وقد أعده باللغة العربية **(أحمد عبد الخالق)**، وأعده أيضا **(نبيلالزهار)**، وأعده كذلك **(ماهر الهواري)** و**(محمد الشناوي)**، وأعدته كذلك **(ليلى عبد الحميد)** ويقيس الانزعاج والانفعالية، استخدم في عدة دراسات منها: دراسة **(عبد الله الصافي)2002**، ودراسة **(سيد محمود الطواب) 1992**.

6/- اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية من إعداد **(حسنين الكامل)** ويتكون من أربعة أبعاد هي: الأعراض الجسمية للقلق، وقلق الامتحان، وعدم الميل الدراسي، والقبول الاجتماعي.

7/- مقياس قلق الامتحان وضعه **(ساراسون)** وأعده باللغة العربية **(أحمد عودة)** و**(محمود عكاشة)** و **(محمود عوض الله)** و**(حسين علام)** وكذلك أعده **(رشاد دمنهوري)** و**(مدحت عبد الحميد)**.

(رحماني،2015،ص68ص69)

8/- مقياس **(سوين)** لسلوك قلق الامتحان.

9/- مقياس **(فريدبين)** لقلق الامتحان وضعه **(إيزاك فريدمان)** و**(جاكوب بينداس)** ومن مقاييسه الفرعية: الازدراء الاجتماعي والإعاقة المعرفية والتوتر.

10/- مقياس الانزعاج – الانفعالية **(حالة قلق الامتحان)**.

11/- مقياس قلق الامتحان وضعه **(رشاد دمنهوري)** و**(مدحت عبد اللطيف) 1990**.

12/- مقياس قلق الامتحان وضعه **(ابراهيم يعقوب) 1994**.

13/- مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية وضعه **(صالح مرسي) 1997**.

14/- مقياس قلق الامتحان وضعه **(محمد حامد زهران) 1999**.

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

(رحماني،2015ص69ص70)

خلاصة:

من خلال هذا الفصل والمعطيات الواردة فيه يمكننا القول أن **" قلق الامتحان "** يعد من المشكلات العويصة التي تجر التلاميذ إلى نتائج وخيمة وعصيبة إذا ما كانوا جاهلين بكيفية التعامل أو التكيف معها، فيعتبر قلق الامتحان استجابة انفعالية غير سارة تتسم بالتوتر والانزعاج والخوف، ويظهر على شكل جملة من الأعراض النفسية والفيزيولوجية، يمكن الاعتماد عليها في تشخيص هذه المشكلة بشكل واضح ودقيق، حيث يرجع قلق الامتحان لعدة أسباب منها ما هو متعلق بالتلميذ نفسه ومنها ما له علاقة بالمحيط الخارجي، سواء المدرسة أو الأسرة أو المجتمع.

وعليه فإن هذه المشكلة التي يواجهها التلميذ في الوسط المدرسي، تمثل مؤشرات لا يمكن تجاهلها أو إنكارها، فإن لم يستطع التلميذ مواجهتها والتكيف معها كانت المهددة

للأداء الأكاديمي، وعبارة عن بداية للكثير من المشكلات الأخرى في كل المراحل التعليمية وبما فيها مرحلة التعليم المتوسط التي تنتهي بامتحان مصيري بالنسبة للتلاميذ.

الفصل الرابع: المراهقة(المراهق المتمدرس):

تمهيد.

1/- مفهوم المراهقة.

2/- مراحل المراهقة.

3/- خصائص مرحلة المراهقة.

4/- أشكال المراهقة.

5/- حاجيات المراهق.

6/- مطالب مرحلة المراهقة.

7/- أشكال المراهق المتمدرس.

8/- الوقاية والعلاج لمشكلات المراهقين.

خلاصة.

تمهيد :

يعرف النمو الإنساني بأنه سلسلة متتابعة ومستمرة من التغيرات والزيادات العضوية والوظيفية في كل جوانب شخصية الفرد، منذ كونه نطفة أمشاجا وحتى نهاية حياته، هذه السلسلة النمائية تكونها عدة حلقات حددها علماء النفس النمو بخمسة مراحل أساسية وهي:

المرحلة الجنينية، الطفولة، المراهقة، سن الرشد والشيخوخة، وتختلف كل مرحلة عن غيرها باختلاف خصائصها وأهميتها، إلا أن معظم النظريات المفسرة للنمو تتفق على خطورة مرحلة المراهقة وعلى أهميتها البالغة في تحديد شخصية الفرد، وتأكيدها كوحدة متكاملة ومتميزة، كما تعتبر هذه الفترة الجسر الرابط بين مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد، وتمتد أو تقتصر في مداها الزمني وفقا لمطالب هذه الجماعة ومستوياتها الحضارية، ولهذا فإنه قد تصبح المراهقة أزمة من أزمات النمو، حيث يتطلب من المراهق مواجهة هذه الأزمة بكل صعوباتها لكي يصبح فردا ناجحا.

1/- مفهوم المراهقة:

1/1- المراهقة في اللغة: رهق، أي غشي، أو لحق أو دنا منه، سواء أخذه أم لم يأخذه والرهق محركا: السفه والخفة، وركوب الظلم والشر، وغشيان المحارم، وفي القاموس المحيط راهق الغلام: قارب الحلم، وترجع كلمة **"المراهقة"** إلى الفعل العربي**"راهق"**، الذي يعني الاقتراب من الشيء، قال في مختار الصحاح: "راهق الغلام فهو مراهق" أي: قارب الاحتلال ورهقت الشيء رهقا، أي: قربت منه، والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد.

2/1- المراهقة في الاصطلاح: تعرف المراهقة على أنها **" المرحلة الفاصلة بين مرحلتي الطفولة والنضج والرشد "**، أما في علم النفس المعاصر فهي المرحلة التي تلي البلوغ وهي غالبا من الثانية عشرة إلى التاسعة عشرة أو الحادية والعشرون.

فعلماء النفس يصنفون من كان في هذه السن مراهقا تحكمه خصائص معينة وطبيعة معينة لابد من الإشارة إلى الاختلاف الكبير في تعريف المراهقة بين المفهوم الشائع لدى عامة الناس، وتعريفها عند علماء النفس، وحسب كل منهما يعامل المراهق معاملة مختلفة عن التعريف الآخر، وتبدأ المراهقة من **(12-15)** عند الصبيان وتسبقهم البنات بسنة واحدة في الغالب، وتنتهي في **(18-20)** وهذا التفاوت سببه الفروق الفردية والبيئة بمكوناتها الطبيعية والثقافية والاجتماعية.

3/1- تعريف المراهقة في علم النفس: المراهقة مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشد، وهي من التغيرات في نمو الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، فهي مرحلة الانتقال التي يصبح فيها المراهق رجلا والمراهقة امرأة.

2/- مراحل المراهقة : والمدة الزمنية التي تسمى "مراهقة" تختلف من مجتمع إلى آخر، ففي بعض المجتمعات تكون قصيرة وفي بعضها الآخر تكون طويلة، ولذلك فقد قسمها العلماء إلى ثلاث مراحل هي:

(العطوي، 1431هـ ،ص8ص9ص10ص22)

أ- مرحلة المراهقة الأولى: **(11-14عاما)** وتتميز بتغيرات بيولوجية سريعة.

ب- مرحلة المراهقة الوسطى: **(14-18عاما)** وهي مرحلة اكتمال التغيرات البيولوجية.

ج- مرحلة المراهقة المتأخرة: **(18-21عاما)** حيث يصبح الشاب أو الفتاة إنسانا راشدا بالمظهر والتصرفات.

ويتضح من هذا التقسيم أن مرحلة المراهقة تمتد لتشمل أكثر من عشرة أعوام من عمر الفرد. **(العطوي،1431هـ،ص22)**

تحديد مراحل المراهقة:

إن مرحلة المراهقة هي مرحلة تغير مستمر لذا من الصعوبة تحديد بدء مرحلة المراهقة ونهايتها، فهي تختلف من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر، فالسلالة والجينات والبيئة لها آثار كبيرة في تحديد مرحلة المراهقة وتحديد بدايتها ونهايتها، كذلك يختلف علماء النفس أيضا في تحديدها، بعضهم يتجه إلى التوسع في ذلك فيرون أن فترة المراهقة يمكن أن نضم إليها الفترة التي تسبق البلوغ وهم بذلك يعتبرونها ما بين سن العاشرة وسن الحادي والعشرون **(10-21)** بينما يحصرها بعض العلماء في الفترة ما بين سن الثالثة عشر وسن التاسعة عشر **(13-19)**.

وبداية المراهقة تختلف من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر، فبعض الأفراد يكون بلوغهم مبكرا في سن الثانية عشر أحيانا، قد يتأخر بلوغه حتى سن السابعة عشر.

وفيما يلي أقسامها كما جاءت في كتاب **" علم نفس النمو للطفولة والمراهقة "** لمؤلفه **(حامد عبد السلام)**:

1/- المراهقة المبكرة (12-14) سنة:

تمتد منذ بدء النمو السريع الذي يصاحب البلوغ حوالي سنة إلى سنتين بعد البلوغ لاستقرار التغيرات البيولوجية الجديدة عند الفرد.

في هذه المرحلة المبكرة يسعى المراهق على الاستقلال ويرغب دائما في التخلص من

(باكيني،رمضاني، 2017،ص71ص72)

القيود والسلطات التي تحيط به ويستيقظ لديه إحساس بذاته وكيانه ويصاحبها التفطن الجنسي الناتج عن الاستثارة الجنسية التي تحدث جراء التحولات البيولوجية ونمو الجهاز التناسلي عند المراهق.

2/- المرحلة الوسطى (15-17) سنة:

يطلق عليها أيضا المرحلة الثانوية وما يميز هذه المرحلة هو بطئ سرعة النمو الجنسي نسبيا مع المرحلة السابقة وتزداد التغيرات الجسمية والفيزيولوجية من زيادة الطول والوزن واهتمام المراهق بمظهره الجسمي وصحته الجسمية وقوة جسمه ويزداد بهذا الشعور بذاته.

3/-المرحلة المتأخرة (18-21) سنة:

يطلق عليها بالذات مرحلة الشباب، حيث أنها تعتبر مرحلة اتخاذ القرارات الحاسمة التي يتخذ فيها اختيار مهنة المستقبل وكذلك اختيار الزواج أو العزوف، وفيها يصل النمو إلى مرحلة النضج الجسمي ويتجه نحو الثبات الانفعالي والتبلور لبعض العواطف الشخصية مثل: الاعتناء بالمظهر الخارجي.

وطريقة الكلام والاعتماد على نفس والبحث عن المكانة الاجتماعية وتكون لديه نحو الجماليات ثم الطبيعة والجنس الآخر. **(باكيني،رمضاني، 2017،ص71ص72)**

3/- خصائص مرحلة المراهقة:

3/أ- خصائص النمو الجسمي: يكتمل النضج الهيكلي في نهاية هذه المرحلة ويزداد الطول والوزن، يقترب النشاط غلى الرزانة وتكتمل المهارات الحسية الحركية.

3/ب- خصائص النمو العقلي: الذكاء في هذه المرحلة يصل إلى قمة النضج واكتساب المهارات العقلية والقدرة على التحصيل ومهارة اتخاذ القرار وفن التواصل مع الآخرين وتتضح الميول والأهداف.

3/ج- **خصائص النمو الانفعالي:** تظهر دلائل النضج والاتزان الانفعالي في هذه المرحلة عبر مظهر المثالية والقدرة على الأخذ والعطاء والموضوعية في فهم الآخرين والرأفة معهم. **(العطوي، 1431هـ،ص24)**

3/د- خصائص النمو الاجتماعي: يتميز في هذه المرحلة بالذكاء الاجتماعي، ويسعى المراهق إلى تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، ويميل إلى الاستقلال عن الأسرة والاهتمام بالعمل أو المهنة ويلاحظ الاعتزاز بالشخصية واكتساب مفاهيم واتجاهات وقيم مرغوبة وينمو الميل إلى القيادة ويشارك في الواجبات الوطنية.

3/هـ- خصائص النمو الجنسي: لديه القدرة على التناسل والاتجاه نحو الزواج والاستقرار العاطفي.

3/و- خصائص النمو الخلقي: تنمو لديه روح التسامح ويصل في نهاية المرحلة إلى النضج الأخلاقي, لديه وعي ديني عام ولديه روح التأمل والتدين. **(العطوي،1431هـ،ص24)**

4/- أشكال المراهقة:

تختلف المراهقة من فرد لآخر ومن بيئة جغرافية لأخرى، وتختلف أيضا باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها، وآثار هذه الأخيرة على سلوكه.

1/4- المراهقة المتوافقة:

من سماتها الاعتدال، الهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار والإشباع المتزن، الاتزان العاطفي الخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة، التوافق مع الوالدين والأسرة والتوافق الاجتماعي والرضا عن النفس.

ومن العوامل المؤثرة فيها نجد المعاملة الأسرية التي تتسم بالحيوية لفهم واحترام رغبات المراهق عدم تدخل الأسرة في أمور المراهق الخاصة، إشباع للهويات، توفير جو من الثقة والصراحة بين الوالدين والمراهق في مناقشة مشكلاته، شعور المراهق بتقدير والديه له واعتزازهم به والشعور بالتقدير بين الأقران والأصدقاء المتمدرسين.

2/4- المراهقة الإنسحابية المنطوية:

تتسم بالانطواء، الاكتئاب، العزلة، الشعور بالعنف، التفكير المتمركز حول الذات، الخجل الثورة على تربية الوالدين، الإسراف في الإشباعات الجنسية والنزعة الدينية المتطرفة بحثا

(زرورو،2012،ص77)

عن الراحة النفسية وهذا راجع إلى السيطرة الو الدية للحماية الزائدة، جهل الوالدين بأوضاع المراهق وطريقة تربيته.

ومن العوامل المؤثرة فيها: عدم التوافق الجو النفسي للمنزل، الأخطاء الأسرية كالتسلط، سيطرة الوالدين وجهلهم بأوضاع المراهق وطريقة تربيتهم، تدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي، سوء الحالة الصحية، عدم إشباع الحاجة إلى التقدير وعدم تحمل المسؤولية.

(زرورو،2012،ص77ص78)

5/- حاجيات المراهق:

يعتبر **(كمال دسوقي)** أن الحاجة هي الظروف أو الموقف الذي يتطلب العمل للوصول إلى هدف معين منها: الحاجات البيولوجية التي تتميز بها كل الكائنات الحية المتمثلة في الأكل والشرب ففي سبيل المثال البقاء وحاجات اجتماعية كما يسميها البعض حاجات نفسية.

أما **(الفاخر عاقل)** فيرى أن للمراهق نفس الحاجات الجسدية التي تكون للأطفال والراشدين ونفس حاجاته الاجتماعية إلا أنها تختلف في شدتها ومعناها.

1/5- الحاجة للمكانة:

يقول **(فاخر عاقل)** يريد المراهق أن يكون شخصا مهما ذو قيمة، كما يريد أن تكون له مكانة في جماعته، ويتميز بمكان الراشدين وأن يتخلى عن موضعه كطفل، لهذا ليس من الغريب أن نرى المراهق يقوم ببعض تصرفات الكبار كما أنه يرفض أن يعامل معاملة الصغار، أو أن يطلب منه القيام بأعمال الأطفال، ثم أن المكانة التي يطلبها بين رفاقه من مكانته عند أبويه، فالمكانة التي يرغب المراهق تحقيقها قد تحددها في الفريق الرياضي خاصة عند فوزه، ونجاحه في مقابلة رياضية ما إذ أن هذا يشعره أنه له مكانة ودور يلعبه في المجتمع الذي يعيش فيه وبالتالي تكون له مكانة اجتماعية.

(باكيني،رمضاني، 2017،ص71ص72)

2/5- الحاجة للاستقلال:

يقول (فاخر عاقل) أن المراهق حريص على تحمل المسؤولية ويقوم بأعمال على وجه حسن ويظهر قدرة الإبداع والإنجاز رغم قيامه ببعض الأخطاء.

فالمراهق قد يحقق استقلاليته عن طريق ممارسته الرياضية، إذ أن هذه الاستقلالية تبدأ عند اختياره لنوع الرياضة التي يريد ممارستها دون تدخل الأهل في ذلك ويكون بذلك قد تخلى عن قيود الأهل.

3/5- الحاجة الجنسية:

نادى **(Frieud.D)** وأتباعه من علماء التحليل النفسي بأن حرمان الحاجة الجنسية هو من العلل الأساسية لسوء توافق الشخصية والاضطرابات العصبية، وكما أثبتت دراسته على أن الطفل يكون له إلحاح جنسي لغرض اكتشاف الجسم وحين يبلغ مرحلة المراهقة، نجد أن هذه الحاجة تقوى وتأخذ شيء آخر وهو الإشباع الجنسي.

4/5- الحاجة إلى تحقيق الذات والانتماء:

تقول **(عواطف أبو العلى)** إن تحقيق الذات هو أن يستطيع المراهق تحقيق إمكانياته وتنميتها إلى أقصى حد ممكن يستطيع الوصول إليه، فيدرك كل ما لديه من قدرات أو يمر بالخبرات التي يستطيع أن يباشر في جو يشعره بالطمأنينة ويسود الإحساس بالانتماء.

كما أن هذه الحاجة مرتبطة بالحاجة إلى المودة والعاطفة، فالألفة التي تنبثق من داخل الأسرة تنتشر داخل هذا المجتمع الصغير لتنتقل إلى الجماعات الأخرى التي يجد فيها المراهق أن له مكانته الخاصة.

بهذا فإن انتماء المراهق لفريق رياضي قد يجعله يستفيد ويفيد هذا المجتمع الصغير عن طريق ما يقدمه من أعمال رياضية خاصة عند تحقيق النجاح كما أنه قد يستخدم ما لديه من إمكانيات في صالح الفريق الرياضي ربما هذا ما يشعره بالرضا ويحسسه بالانتماء.

(باكيني،رمضاني، 2017،ص72ص73)

5/5- الحاجة للعطف والحنان:

يقول **(كمال دسوقي)** تتمثل في شعور المراهق بأنه محبوب كفرد، وأنه مرغوب فيه لذاته، وأنه موضع حب واعتزاز، وهذه الحاجة ناشئة من حياة الأسرة العادية، فهي التي تخلق الشعور بالحب عند المراهق، وتكون لديه ما يسمى بالأمان النفسي العاطفي، وهذا ضروري لانتظام حياة المراهق النفسية، لذلك لا بد من إتباع هذه الحاجة عنده بكل ما يستطيع الوالدين حتى يحافظ على صحته النفسية وتتكون لديه روح التعاون والمحبة ولن يكون عدوانيا متخوفا من الآخرين.

6/5- الحاجة للنشاط والراحة:

يرى **(كمال الدسوقي)** أن النشاط يبعث الرضا والارتياح كما أن له آثار جسمية تنشأ عن رياضة أعضاء الحس العادية أي الظاهرة كالعين مثلا، كما لوحظ أن كل أثر على أجهزة الجسم يكون جديد ولكن غير مؤلم يؤدي إلى المتعة والسرور لكونه خبرة جديدة تضاف إلى سابق المعارف، كما يؤكد أيضا **(أبو العلاء عواطف)** في هذا المجال يقول **"أن المراهق في حاجة إلى تفريغ الطاقة في نشاط يميل إليه ويتفق مع قدراته"**، إلا أن النشاط إلى الحركة يقابلها السكون والراحة، فالتوازن بين نشاط الجسم وحركته وسكونه وراحته لابد منه من الناحية البيولوجية لإطراء النمو، إن فترات النشاط الطويلة أو الزائدة عن الحاجة ترهق ممتلكات المراهق الجسمية والانفعالية والعقلية، إذ أن الفرد المتعب الجسم أو المراهق الحواس يظهر عموما عنيدا، سهل الإثارة وليس في حالة تسمح له بالاستفادة من التجارب التي يتعلمها.

وهكذا تكون الرياضة نشاط يسلكه المراهق لعله يحقق الراحة والرضا والارتياح، بشرط ألا يتعدى هذا النشاط الرياضي إمكانيات المراهق كما يقول المثل " إن تعدى الشيء عن حده انقلب إلى ضده"، إن مختلف التغيرات التي تطرأ على المراهق تتطلب توفير بعض الحاجيات حتى يتحقق له النمو السليم، ولعل الرياضة هي أحسن وسيلة لتحقيق مختلف الحاجيات التي ذكرناها سابقا. **(باكيني،رمضاني، 2017،ص73ص74)**

6/- مطالب مرحلة المراهقة:

1/6- دور الأسرة:

- التغذية مهمة جدا فهي تساعد على النمو الجسمي.
- العمل على توفير وسائل الترفيه المناسبة التي تساعد على النمو الحركي.
- تنمية الدافعية نحو التعلم والتعليم.
- تربية المراهق على الحوار والمناقشة والمنطق للإقناع.
- استثمار أوقات الفراغ لدى المراهقين في القراءة والأنشطة المفيدة وتنظيم الأوقات لديهم.
- تنمية السلوك الأخلاقي لدى المراهقة.

2/6- دور المدرسة:

- الانتباه للفروق الفردية بين المراهقين في النمو الحركي في هذه المرحلة.
- تقديم الخدمات الإرشادية للمتأخرين دراسيا.
- يجب معاملة المراهقة في هذه المرحلة معاملة الكبار.
- توجيه المراهقة لفن التعامل مع الآخرين والتكيف والتوافق مع مجتمعه.
- دمج المراهقين في الفعاليات الأنشطة الدينية والاجتماعية بأنواعها المختلفة.
- إنشاء لجنة رعاية السلوك بالمدرسة ,تقديم الخدمات الإرشادية لمن يحتاج.

(العطوي،1431هـ،ص24)

7/- مشكلات المراهق المتمدرس:

سنتطرق في هذا العنصر على أهم المشاكل التي يتعرض لها المراهق المتمدرس ومن بينها:

1/7- المشكلات الصحية: إن لصحة المراهق المتمدرس أثر كبير على توافقه في المدرسة، فصحته المعتلة قد تدفعه إلى كثرة التغيب عن المدرسة، أو إهمال الدروس والواجبات المدرسية، وقدرته على متابعة الدروس والاستفادة منها، مما يؤدي إلى تدني

(قبايلي،رمضاني،2015،ص97)

مستواه الدراسي، ومن بين هذه المشاكل التي تعيقه في مساره الدراسي كضعف البصر والسمع، العيوب الجسمية، كما تسبب الزيادة المفاجئة والتغيرات الجسمية السريعة في هذه الفترة والمعاملة المتناقضة التي يلقاها من الآخرين، حيث حساسية المراهق نحو جسمه أو ذاته ما يؤثر في عملية توافقه وتكيفه مع الآخرين، وقد تؤدي الحساسية الشديدة إلى الانسحاب والانطواء.

وللناحية الصحية أثر فعال في نمو المراهق وقدرته على التركيز والانتباه والاستيعاب، وكلما كان الجسم أوفر صحة، تهيأت الفرصة أمامه لمتابعة دراسته في حالة طبيعية دون تخلف، إلى جانب ذلك هناك مشكلات سوء التغذية والعادات الغذائية التي قد تتطور إلى مرض من الأمراض، أو تكون سببا في عاهة بدنية أو جسمية أو في عرقلة النمو البدني. ولهذا على المدرس الحرص على معرفة صحة المراهق المتمدرس التي تعتبر كإحدى العوامل المؤثرة على توافقه الدراسي، لأن هذه المرحلة يتغير النمو فيه بشكل مفاجئ وسريع، وتكون التغيرات الجسدية إما تغيرات واضحة وإما أقل وضوحا.

2/7- المشكلات الأسرية:

تتمثل المشكلات الأسرية في نمط العلاقات القائمة في الأسرة والاتجاهات الوالدية في معاملته، ومدى تفهمهم لحاجاته، ونظرة المراهق إلى السلطة الوالدية على أنها قوة تعمل ضده، أو سلطة تسعى لحل مشكلاته، فالمراهق في هذه الحالة يرغب في الاستقلال، فهو يود أن يعتمد على نفسه في تنظيم وقته واتخاذ قراراته، ويرى أن نصائح والديه تدخل في شؤونه الخاصة، مما قد ينشأ مشكلات أسرية عديدة.

ومن أهم وأكثر المشكلات التي يعاني منها المراهق المتمدرس في الأسرة:

- لا يستطيع المذاكرة في المنزل.
- يخجل من مناقشة آبائه في مشكلاته الخاصة.
- لا تتفق آراءه مع آراء والديه.

(قبايلي،رمضاني،2015،ص97)

– يشعر أن والديه يحدان من حريته في معظم الأمور.

ومن الواضح أن الحياة الأسرية تلعب دورا كبيرا في حياة المراهق واتزانه، فالمنزل الذي يسوده الحب ،العطف، الهدوء والثبات يجعل المراهق يشعر بالاطمئنان والثقة بالنفس، بعكس الجو المنزلي المشحون بالنزاعات واضطرابات العلاقات بين أفراده، فهو يخلق شخصا مضطربا في سلوكه غير قادر على التكيف.

أضف إلى هذا سياسة الضغط من جانب الوالدين اتجاه الأبناء أو العنف في المعاملة باستخدام العقاب البدني أو الحرمان، كل هذا له أثر في القدرة على التركيز والاستيعاب، كما أن عدم توفر جو من الثقة المتبادلة بين الأبناء والآباء بما يسمح تبادل وجهات النظر في مشاكل الأبناء أو مجرد المصارحة بها يعقد هذه المشكل ويفقد المراهق الثقة في حلها.

إن أهمية العلاقة هذه بين الوالدين والمراهق تبدو في غاية من الأهمية، لأنها الوسيلة الفعالة التي تساعد في تحديد وثبات معالم الشخصية، كما أنها الأنفع في التكيف.

3/7– المشكلات النفسية:

أ/– الخوف: يتمثل الخوف من الاستجابات وسخرية الأساتذة، وعدم احترامهم للمراهقين، وهذا ما ذهبت إليه **(أنا ستازي)** على أن مخاوف المراهق تدور حول العمل المدرسي، والشعور بالظلم والمغالاة في تأكيد المكانة الاجتماعية، وقد تنشأ من مجرد حديث عابر بين الرفاق أو الأقارب أو من قراء المواضيع التي تثير القلق والارتباك.

وعلى هذا، فإذا كانت علاقات الأساتذة بتلاميذهم علاقة أبوة إيجابية، فإن هذا من دواعي التوافق الدراسي، فإذا كان العكس، أي العلاقة سلبية فإن النتيجة تكون سلبية وهي كراهية الأساتذة من جهة وكره المواد الدراسية معا من جهة أخرى، مما يؤدي إلى عدم التوافق الدراسي.

(قبايلي،رمضاني،2015،ص98ص99)

ب/- القلق: يعرف **(بن اسماعيلي محمد)** القلق بأنه إحدى الحالات الانفعالية التي قد تصاحب الخوف، وينشأ القلق من ترقب الفرد لمثيرات والمواقف المؤلمة، ويؤدي به إلى التهيج والاضطراب، وقد يعوق التفكير والعمليات العقلية، فالتلميذ الذي يعاني من القلق الذي ينشأ من ترقب للمثيرات والمواقف المؤلمة، أو لسبب تردي الأوضاع الأسرية مثل: الخلافات أو الشجارات المستمرة أو المرض أو مشغول البال حول مشكلاته الوجدانية أو فشله في إقامة علاقة طيبة أو ينال محبة الآخرين أو بعض المدرسين، أو القلق في تجاوز الامتحان، وفي حالة مثل هذه فإن القلق هنا يعوق تفكيره والعمليات العقلية، ويصعب عليه التركيز على شرح المدرس، وهذا ما يدفع به إلى الشرود الذهني، لأن هناك أمورا أهم بكثير تشد تفكيره.

وقد يتبع القلق لدى المراهق نتيجة الشكوك والريبة إزاء مشاعر الآخرين نحوه، وإزاء عدم قدرته على تأكيد ذاته واستقلاله مع وجود رغبة في هذا الاستقلال، كذلك عندما يتعرض في المراحل الدراسية بسبب الحيرة في اختيار التخصص الدراسي أو عند اختياره لمهنة أو عمل، أو حين قرب مجيء الامتحانات التي يكون غير مستعد له أو بسبب مشاعر الذنب، إثم أو خطيئة قد ارتكبها.

ومن الأمور التي تسبب قلق المراهق مواقف قديمة منذ طفولته، وهي مواقف مشحونة بالصراع، ولا تزال ماثلة أمامه عالقة في مخيلته، ولا يزال موقفه ثابتا يصعب تغييره، مثل مشاعر النقص التي يعاني منها، أو مشاعر الظلم والإجحاف الذي وقع عليه من والديه أو معلميه أو أقربائه أو مواقف تعرض فيها للوم ومشاعر الذنب.

ج/- الخجل: يشعر المراهق بخجل في مواجهته من في حوله سواء في المنزل أو في المدرسة أو في المجتمع الذي ينتمي إليه ما عدا أصدقائه المقربين منه، وهو يريد أن يترك انطباعا حسنا في نفوس الآخرين، ولكنه تنقصه الثقة بنفسه لتحقيق ذلك.

وخجل المراهق طريقة يعبر فيها عن عدم قدرته على التكيف مع المواقف المختلفة.

(قبايلي،رمضاني،2015،ص99ص100)

وإحساس من قبله بأنه غير جدير بمواجهة واقعه، وشعور المراهق بالخجل هو نتيجة مباشرة لطبيعة المرحلة التي يمر بها، وما يطرأ عليه من تغيرات جسمية، عقلية، انفعالية واجتماعية.

4/7- مشكلة الغضب والعدوان:

مرحلة المراهقة تعتبر من أهم المراحل التي يظهر فيها السلوك العدواني، ويتمثل هذا السلوك العدواني في مظاهر كثيرة منها التهريج في الفصل، والاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم، والعناد والتحدي وتخريب أثاث المدرسة، والإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلم، وعدم الانتظام في الدراسة، ومقاطعة المعلم أثناء الشرح، إضافة إلى ذلك استعمال التهجم الشفهي كالشتائم والتقليل من قدر الآخرين.

ومن الصعب إرجاع سلوك المراهق العدواني لسبب واحد، بل ترجع في الغالب إلى عوامل كثيرة متشابكة، ومن العوامل ما يلي:

-الشعور بالخيبة الاجتماعية والإخفاق في كسب الآخرين، المبالغة في تقييد الحرية والتدخل في شؤونهم الخاصة.

- توتر الجو المنزلي الذي يعيش فيه، وذلك بسبب غضب الوالدين لأتفه الأسباب.

- وجود نقص جسمي في الشخص، مما يضعف قدراته على مواجهة بعض المواقف.

- ولعل ما يؤكد أيضا زيادة ظهور السلوك العدواني في مرحلة المراهقة، هو إفراز هرمون التيسترون الذي تتصف به مرحلة المراهقة، حيث يكون المراهق أكثر هياجا وعدوانية من أي شيء آخر.

ويرتبط غضب المراهق بمحاولاته لتأكيد ذاته وهي وسيلة لإثبات حقوقه، وحماية كبريائه وتحقيق استقلاله، وتحديد علاقاته.

5/7- المشكلات المدرسية:

من أهم المشكلات التي يعاني منها المراهق المتمدرس ما يلي:

(قبايلي،رمضاني،2015،ص100ص101)

أ/- التأخر الدراسي: يعتبر التأخر الدراسي من أهم المشكلات التي يشكو منها الوالدان، والمعلمون، ويحكم على التلميذ عادة بالتأخر الدراسي، إذا تكرر رسوبه.

كما قد عرف المتأخر دراسيا بأنه "التلميذ الذي يواجه صعوبات في تعلمه، بحيث يكون مستواه التحصيلي أقل من مستوى من هم في مثل سنه من التلاميذ، والتأخر الدراسي أنواع فمنه ما هو عام يشمل جميع المواد الدراسية، ومنها ما هو خاص بمادة معينة، والتأخر الدراسي في مرحلة المراهقة أمر شائع، فالمراهق يجد نفسه أمام دوافع جديدة عليه، فإذا كان طبيعيا من الناحية الانفعالية استطاع أن يخرج من هذه الأزمة في خلال سنة أو سنتين، أما في حالة المراهق المضطرب انفعاليا فقد يكون تأخره الدراسي بداية انحدار ينتهي بفشل وترك الدراسة.

ب/- الخوف من الفشل: إن الخوف من الفشل يظهر جليا في القلق الذي ينتاب التلاميذ من جراء عدم ثقتهم في أنفسهم وقدراتهم، وغالبا ما يكون سبب هذا الخوف الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي بصفة عامة، وقد يتحول الخوف من الفشل إلى الخوف من المدرسة (Phobie scolaire) ويبدو هذا الخوف بشكل واضح في فترة الامتحانات وما يترتب عنه من قلق ناجم عن الخوف من عدم النجاح الذي ينتظره منه أولياءه وأساتذته، وذلك راجع إلى أهمية الامتحان. **(قبايلي،رمضاني،2015،ص101ص102)**

8/- الوقاية والعلاج لمشكلات المراهقين:

1/8- الوقاية من مشكلات المراهقين:

لا شك أن وقاية المراهقين من الوقوع في المشكلات خير من العلاج، حيث يشير **(عبد الفتاح دويدار)** إلى أهم التطبيقات التربوية منها: ضرورة بذل الجهود لتهيئة البيئة الصالحة والقدوة الحسنة أمام الشباب ومساعدة المراهق على فهم نفسه وتقبل ذاته وتقبل كذلك التغيرات التي تطرأ في مرحلة المراهقة وتحسين علاقته بأسرته ومعهده العلمي وأقرانه ...الخ، وتحمل المسؤولية بخصوص تنمية مفهوم موجب للذات لدى الشباب

(زرورو،2012،ص91ص92)

والاهتمام بالإرشاد العلاجي والتربوي والمهني وإرشاد المراهق، خاصة في المدارس الإعدادية والثانوية.

يتبين لنا من خلال ما سبق بأن الوقاية من مشكلات المراهق أمر يخص كل من محيطه الاجتماعي أسرته، ذاته، لكن يحدث وأن تتجاوز هذه المشكلات الوقاية مما يستدعي اتخاذ تدابير علاجية للتحسين من وضعية المراهق.

2/8- علاج مشكلات المراهقين:

إن التدابير المتخذة من أجل علاج المشكلات التي يعاني منها المراهق تأخذ عدة أشكال فبالتالي علاجها يستدعي مساعدة المراهق غلى التخلص من صراعاته وضغوطاته النفسية، كما أن للمجتمع والأسرة دور هام في التخفيف من هذه المشكلات، ذلك بالتنشئة الاجتماعية السليمة الصحيحة، حيث يشير **(عبد الفتاح دويدار)** إلى مجموعة من الحلول للتخفيف من هذه المشكلات ذلك "باكتشاف أسباب المشكلات العامة التي يعاني منها المراهقين والعمل على إزالتها أو التخفيف من حدتها والاستعانة بالأخصائيين النفسانيين واستشاراتهم ضمانا لنجاح العلاج، منها علاج مخاوف المراهقين، الاضطرابات العصبية التي يعانون منها، وكل ما يخص حياتهم الانفعالية، وعدم نقد المراهق أو السخرية منه، إرشاد الأولياء وتعريفهم بمرحلة المراهقة ومطالب النمو فيها، والمساعدة في عملية التنشئة الاجتماعية، وتعليم المعايير السلوكية الاجتماعية السليمة، وتهيئة الفرص للمناقشات الجماعية حول مشكلات المراهقين، وشغل أوقات الفراغ بطريقة مفيدة واستغلال الميول والهوايات.

نستنتج من كل ما سبق أن مشكلات المراهقين تختلف باختلاف بنيته وتركيبته، واختلاف الظروف المحيطة به، ومن أجل ضمان مراهق سوي مستعد لتجاوز هذه المرحلة والانتقال إلى مرحلة الرشد يستدعي الوقاية ومن ثم العلاج.

(زرورو، 2012، ص91ص92)

خلاصة:

من خلال هذا الفصل والمعطيات الواردة فيه يمكننا القول أن مرحلة المراهقة هي فترة نمو هدفها الانتقال من عدم النضج إلى مرحلة النضج وتحقيق الاستقلالية المنبعثة من جراء التحول في الوضع البيولوجي للفرد أي البلوغ، الذي يستثير معه جملة من التغيرات النفسية الدينامية، والاجتماعية المحركة لنزعة الانفصال والتفردن، مما جعلها من أكثر مراحل النمو تعقيدا فوصفت من قبل المنظرين بالأزمة لما يتخللها من صعوبات عديدة تهدف إلى بناء هوية تتميز بالثبات والاستقرار الغاية منها الشروع في تبني أدوار مختلفة التوجيهات، حيث يكون فيها الطرف الآخر عنصرا فعالا ضمن شبكة علائقية موسعة.

إن سيرورة النمو في مرحلة المراهقة ذات جوانب متعددة تتفاعل فيما بينها لغاية ترسيخ الأنا التكاملية التي تتسم بالتفردن والتميز من جهة وبالتماثل والاستمرارية من جهة أخرى، هذا ما يساهم في تثبيت الصورة الخارجية التي يدركها المحيط الاجتماعي عن الفرد، والتي من خلالها يفسح له المجال من أجل تبني أدوارا فعالة يحتل من خلالها مكانة وسطه، وحدوث خلط فيما هو متوقع من طرف المراهق ذاته أو المجتمع يؤدي إلى تبني هوية سلبية ودور غير مرجو، قد يحدث قطيعة بين المراهق ومجتمعه من شأنها أن تقوده إلى الانحراف عن قيمه ومبادئه.

الباب الثاني :

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

1/- الدراسة الاستطلاعية.

2/- منهج الدراسة.

3/- مجتمع وخصائص عينة الدراسة.

1/3- مجتمع الدراسة.

2/3- خصائص عينة الدراسة.

4/- المجال الزماني والمكاني للدراسة.

5/- أدوات جمع البيانات.

6/- إبراز الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات.

7/- الأساليب الإحصائية المعتمدة.

تمهيد:

يرتكز البحث العلمي على عدة إجراءات بدءا من تحديد وصياغة مشكلة البحث، إلى تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة، الدراسة الاستطلاعية و منهج الدراسة المتبع ثم مجتمع وعينة الدراسة، وللتحقق من الشروط السيكومترية للأداة وصولا إلى تحليل البيانات المتحصل عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة المناسبة، ومعالجة النتائج باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي، لذلك فإن قيمة البحث ونتائجه، ترتبط ارتباطا وثيقا بالاختيار السليم والصحيح للمنهج الأنسب الذي يتبعه الباحث، والأدوات العلمية والتقنيات التي يستخدمها وسيتم تقديم عرض مفصل لهذه الخطوات والإجراءات.

يعتبر الجانب الميداني **(التطبيقي)** جانبا هاما في البحوث ومكملا للجانب النظري ولكن بمعطيات كمية، فبواسطته يتمكن الباحث من التأكد من البيانات التي جمعها من الجانب النظري وذلك بالإجابة على إشكالية الدراسة واختبار الفرضيات وإعطاء صورة ملموسة للجانب النظري حيث يتناول في هذا الفصل، الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة المتبع، مجتمع وعينة الدراسة مع خصائصها، المجال الزماني والمكاني للدراسة، أدوات جمع البيانات مع إبراز الخصائص السيكومترية لها، وكذا الأساليب الإحصائية المعتمدة.

1/- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الناحية المنهجية مرحلة تمهيدية قبل التطرق للدراسة لأي بحث علمي لما لها من دور في كشف الجو السائد داخل مكان الدراسة، وبالتالي تعتبر كخطوة أولى تهدف إلى أخذ فكرة عامة وشاملة من إمكانية وكيفية القيام بالدراسة وكذا فرصة للتأكد من مدى فعالية الوسائل المستخدمة في الدراسة، وذلك من حيث وضوح التعليمات والعبارات وطريقة الإجابة. **(قبايلي،رمضاني،2015،ص109)**

إذ تعد من أهم الخطوات الميدانية في البحوث العلمية، والتي تهدف في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذلك التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، حيث تتضمن تطبيق إجراءات الدراسة التي تنتمي إليها العينة الأساسية. **(مروة بن عربية ومروة حابس،2017م،ص63)**

ولقد تم إجراء هذه الدراسة على مستوى **متوسطة المجاهد " نقاق سعد بعين الإبل "** لولاية الجلفة، بحيث قمنا باختيار العينة المتمثلة في **جميع تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالمتوسطة**، وكذا توزيع المقياسين:

" مقياس تقدير الذات " و **" مقياس قلق الامتحان "** على بعض التلاميذ، وذلك بهدف التأكد من مناسبة المقياسين من حيث وضوح العبارات وكذا معرفة مدى تجاوب التلاميذ مع المقياسين، حيث أسفرت هذه الدراسة عن وضوح وسهولة تعليمات وعبارات المقياسين في مجملها، وذلك لأخذ فكرة عامة حول مجتمع الدراسة وطريقة المعاينة ومحاولة ضبط المتغيرات: **(الجنس، الإعادة، المعدل الدراسي ودروس الدعم)**، وإعداد أدوات جمع البيانات: **(مقياس تقدير الذات ومقياس قلق الامتحان)**، والتأكد من صلاحياتهم **(صدق، ثبات)** ومدى ملائمة العينة المستجوبة، وهذا قبل تطبيقه الميداني.

2/- منهج الدراسة:

ينطوي البحث عموما على جانبين يكملان بعضهما البعض:

الجانب النظري والجانب التطبيقي، وأن المنهج العلمي يتضمن محاولة الوصول إلى اليقين عن طريق الشك بإخضاع المعلومات للقواعد المنهجية الخاصة بالإحصاء والتحليل والتركيب. **(حمزة،2018،ص180)**

من المميزات الهامة في البحث العلمي مناهجه المتعددة قصد اكتشاف الحقائق والظواهر النفسية والاجتماعية وبحكم طبيعتها المعقدة، ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على " **المنهج الوصفي** "، الذي هو الأنسب لموضوعنا وذلك من أجل معرفة العلاقة الموجودة بين " **تقدير الذات**" و " **قلق الامتحان** " لدى " **المراهق المتمدرس** "، المقبل على امتحان " **شهادة التعليم المتوسط** "، إذ يعرف على أنه طريقة عملية تقوم على الاقتراب من الظاهرة المراد دراستها، وجمع البيانات المتوفرة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة العلمية الدقيقة. **(قبايلي،رمضاني،2015،ص109)**

إن نوع المنهج الذي يتبعه الباحث يكون تبعا لنوع المشكلة التي يعالجها, فهو أمر بالغ الأهمية إذ يعتمد عليه الباحث في إنجاز بحثه بحيث يتلاءم مع طبيعة المشكلة المراد دراستها، وبما أننا نبحث عن العوامل والظروف التي تؤثر في تحديد مستويات قلق الامتحان فإن المنهج المناسب لدراسة هذا الموضوع هو المنهج الوصفي إذ يسمح لنا بتحديد هذه العوامل والتعبير عنها كميا.

ويعرف **(شحتاته سليمان)** المنهج الوصفي بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى النتائج وتعميمها عن الظاهرة.

(إبتسام بواكر،2018م،ص35)

ويرى **(محمد خليل عباس)** وآخرون المنهج الوصفي على أنه هو البحث الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدارها وحجمها. **(محمد خليل عباس وآخرون،2007م،ص74)**

3/- مجتمع وخصائص عينة الدراسة:

1/3- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة الحالية يتمثل في تلاميذ السنة **" الرابعة متوسط المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط "**، المقدر عددهم بـــ: **(102) تلميذا وتلميذة،** للموسم الدراسي **2022/2021، بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل لولاية الجلفة.** والجدول التالي يوضح كيفية توزيع مجتمع الدراسة:

التلاميذ: (ذكور، إناث)	عدد تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة المجاهد"نقاق سعد" بعين الإبل	النسبة المئوية
ذكور	56	%54.91
إناث	46	%45.09
المجموع	102	%100

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة " تلاميذ السنة الرابعة متوسط المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط"، بمتوسطة المجاهد "نقاق سعد" بعين الإبل لولاية الجلفة.

2/3- خصائص عينة الدراسة:

إن اختيار العينة في أي بحث يعتبر من الخطوات الهامة التي تفرضها منهجية البحث العلمي الميداني، لذا اعتمدنا في اختيار عينة دراستنا على الطريقة العشوائية، فهي من

الطرق المعروفة في البحث العلمي، إذ تعرف على أنها الطريقة التي تكون فيها فرصة احتمال ظهور أي فرد من أفراد مجتمع الدراسة كفرصة أي فرد آخر، بحيث لا يؤثر اختيار أي فرد من العينة على اختيار أي فرد من مجتمع الدراسة، ومن أهم مميزات هذا الأسلوب إمكانية تعميم نتائج الدراسة على المجتمع الأصلي بيسر، إذا ما اختيرت العينة اختيارا صحيحا وممثلا غير متحيز. (قبايلي،رمضاني،2015،ص110ص111)

وتتكون عينة دراستنا من **(102) تلميذا وتلميذة**، أي **مراهقا ومراهقة متمدرسين** في الطور المتوسط وبالتحديد السنة الرابعة متوسط المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة **المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل لولاية الجلفة.**

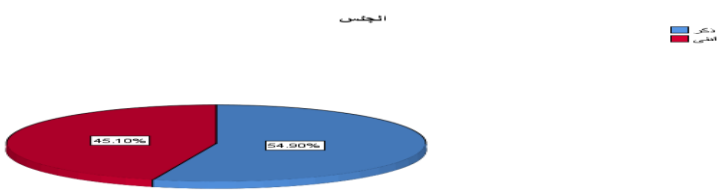
والجداول الآتية توضح توزيع أفراد عينة دراستنا حسب المتغيرات التالية:

(الجنس، الإعادة، المعدل الدراسي ودروس الدعم):

الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	**56**	**%54.9**
أنثى	**46**	**%45.1**
المجموع	**102**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم **(02)**: أن عدد الذكور بلغ عددهم **(56)** من أصل**(102)** بنسبة مئوية قدرت بـــ: **54.9%** وهي أكبر من النسبة المئوية للإناث، هذا وقد قدر عدد الإناث **(46)** من أصل **(102)** بنسبة مئوية قدرت بـــ: **45.1%**.

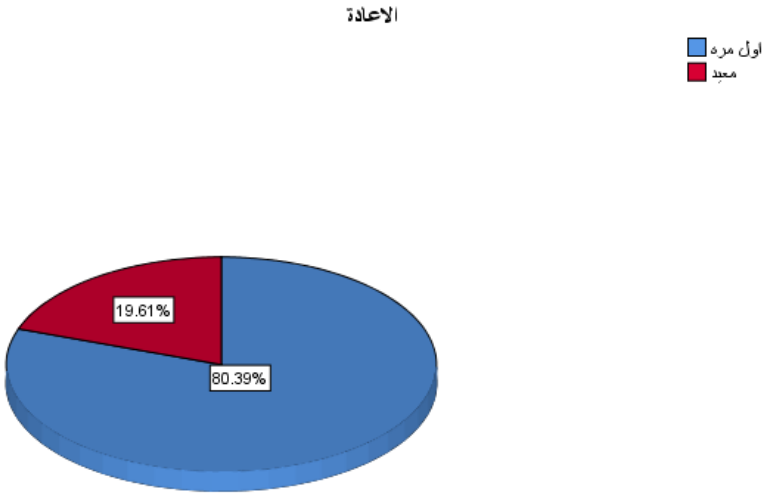


الشكل رقم (03): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجدول رقم(03): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الإعادة.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أول مرة	82	%80.4
معيد	20	%19.6
المجموع	102	%100

يتضح من خلال الجدول رقم **(03)**: أن عدد المجتازين لشهادة التعليم المتوسط أول مرة بلغعددهم **(82)** من أصل **(102)** بنسبة مئوية قدرت بـــ: **80.4%** وهي أكبر من النسبة المئوية للمعيدين، هذا وقد قدر عدد المعيدين**(20)** من أصل**(102)** بنسبة مئوية قدرت بـــ: **19.6%**.

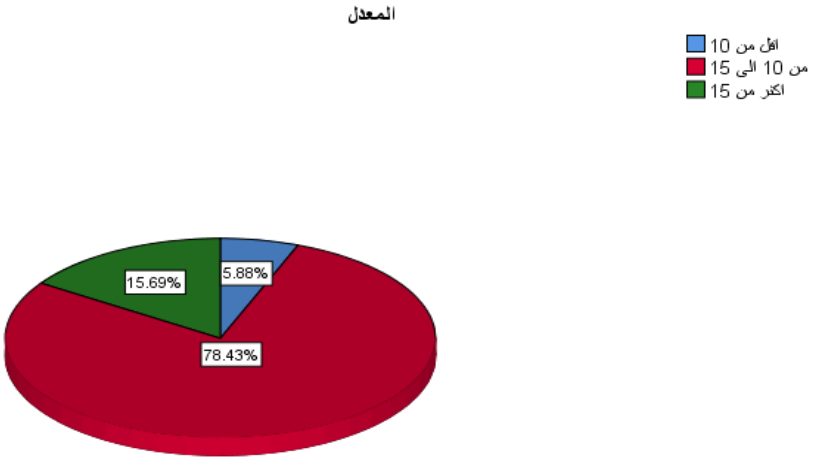


الشكل رقم (04): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الإعادة.

الجدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المعدل الدراسي.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10	06	%5.9
من 10 إلى 15	80	%78.4
أكثر من 15	16	%15.7
المجموع	102	%100

يتضح من خلال الجدول رقم **(04)**: أن عدد المتحصلين على معدل **(من 10 الى 15)** بلغ عددهم **(80)** من أصل**(102)** بنسبة مئوية قدرت بـــ: **78.4%** وهي أكبر من النسبة المئوية مقرانة بباقي المعدلات الأخرى، حيث قدر عدد المتحصلين على المعدل **(أكثر من 15)** بلغ عددهم **(16)** من أصل **(102)** بنسبة مئوية قدرت بـــ: **15.7%**، ويليها المتحصلين على المعدل **(أقل من 10)** حيث بلغ عددهم**(06)** من أصل **(102)**، بنسبة مئوية قدرت بـــ:**5.9%**.

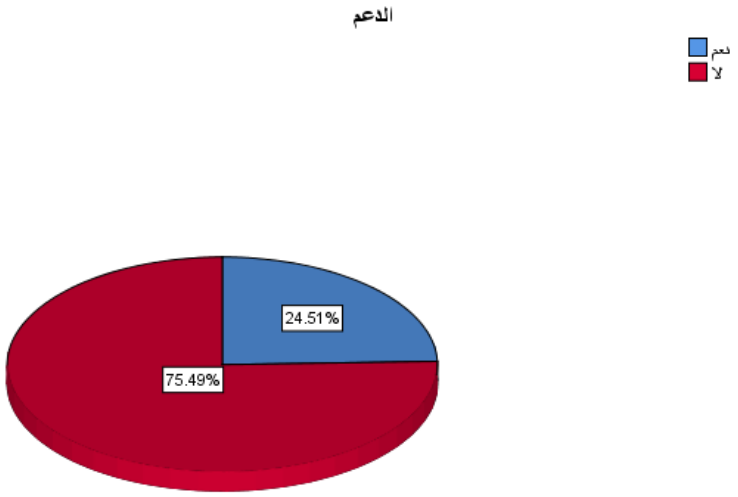


الشكل رقم(05): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المعدل الدراسي.

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب دروس الدعم.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
نعم	**25**	**%24.5**
لا	**77**	**%75.5**
المجموع	**102**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم **(05)**: أن عدد غير المتلقين لدروس الدعم بلغ عددهم **(77)** من أصل **(102)** بنسبة مئوية قدرت بـــ: **75.5%** وهي أكبر من النسبة المئوية للمتلقين لدروس الدعم، هذا وقد قدر عدد المتلقين لدروس الدعم **(25)** من أصل **(102)** بنسبة مئوية قدرت بـــ: **24.5%**.



الشكل رقم (06): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب دروس الدعم.

4/- المجال الزماني والمكاني للدراسة:

لقد تم إجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة: **المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل لولاية الجلفة.**

وكانت بشهر **أفريل**، للموسم الدراسي: **2022/2021**، وتحديدا في فترة **امتحانات** الفصل الثاني.

5/- أدوات جمع البيانات:

لجمع البيانات حول متغيرات دراستنا والتحقق من الفرضيات المطروحة، اعتمدنا على أداتان لجمع البيانات التي نحتاج إليها والمتمثلة في مقياسين:

1/5- مقياس " تقدير الذات " لـ (كوبر سميث)(Cooper Smith):

لقياس **تقدير الذات** في دراستنا هذه استعملنا مقياس **(Cooper Smith)**.

وهو مقياس أمريكي الأصل صمم من طرف الباحث **(كوبر سميث) سنة 1967 لقياس اتجاه الفرد نحو الذات في المجالات الاجتماعية الأكاديمية العائلية والشخصية.**

وقد نقله إلى العربية كل من **(فاروق عبد الفتاح)** و**(محمد الدسوقي)** عام **1987** وذلك بعد تجربة على عينة لتقنينه بلغت **(526)** فردا ثم على عينة سعودية بلغت **(50)** فردا.

يتكون هذا المقياس من **(25)** عبارة وهي عبارات قصيرة منها**(16)** سالبة و **(09)** عبارات موجبة، وهي على التوالي: **(25-24-23-2-3-6-7-10-12-13-15-16-17-18-21-22)(20-19-14-1-4-5-8-9-11).**

1/5-1 وصف مقياس تقدير الذات:

هو مقياس موضوعي لقياس **" تقدير الذات "**، والذي اعتمده العديد من الباحثين في مجال علم النفس، وفي كثير من الفئات العربية المختلفة، إن هذا القياس به بنود ذات طبيعة سالبة وأخرى موجبة، وبالتالي كان إلزاما على المفحوص أن يقرأ كل بند يتمعن، ويجيب بكل شفافية بوضع علامة (×) في الخانة الموجودة أمامه باختيار أحد البدائل:

(الهادي،2010،ص202ص203)

(تنطبق-لا تنطبق) ويمكن تطبيق هذا المقياس فرديا أو جماعيا، وقد يتعدى وقت التطبيق **10** دقائق.

2-1/5 البدائل والأوزان وطريقة تصحيح المقياس:

في هذا المقياس لدينا البدائل للإجابة بشكل ثنائي **(تنطبق- لا تنطبق)**:

- تعطى درجة على العبارة الموجبة إذا أجاب المفحوص بـ: **(تنطبق)**.
- لا تعطى درجة على العبارة الموجبة إذا أجاب المفحوص بـ:**(لا تنطبق)**.
- تعطى درجة على العبارة السالبة إذا أجاب المفحوص بـ: **(لا تنطبق)**.
- لا تعطى درجة على العبارة السالبة إذا أجاب المفحوص بـ:**(تنطبق)**.

نقوم بجمع الدرجات من العبارات الموجبة والسالبة، وكلما ارتفعت الدرجات على المقياس دلت على **التقدير المرتفع للذات**، يصنف المستجوبون على هذا المقياس إلى ثلاث مستويات، حيث تجمع درجات المبحوث المحصل عليها:

فالدرجة **(25)** هي الدرجة **المرتفعة**.

والدرجة **(13)** هي الدرجة **المتوسطة**.

والدرجة **(0)** هي الدرجة **الضعيفة**.

وبالتالي تفسر النتائج إلى ثلاث مستويات:**(ضعيف-متوسط-عال)**.

الجدول رقم (06): يوضح تفسير درجات استبيان تقدير الذات:

	الفئة (الدرجة)	المستوى
الدرجات	**8-0**	**ضعيف**
	16-9	**متوسط**
	25-17	**عال**
عدد البنود =25		

(الهادي،2010،ص202ص203)

2/5- مقياس قلق الامتحان لـ(محمد حامد زهران) 1999:

2/5-1 التعريف بمقياس قلق الامتحان:

مقياس قلق الامتحان من إعداد **(محمد حامد زهران) 1999** أعده لقياس **قلق الامتحان** يتكون من **(93)** فقرة موزعة على ستة أبعاد:

الجدول رقم (07): يوضح أبعاد مقياس قلق الامتحان وعبارات كل بعد.

الأبعاد	العبارات
رهبة الامتحان	01-02-03-04-05-06-07-08-09-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26.
ارتباك الامتحان	27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45.
توتر أداء الامتحان	46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60.
انزعاج الامتحان	61-62-63-64-65-66-67-68-69-70-71-72.
نقص مهارات الامتحان	73-74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84-85-86.
اضطراب أخذ الامتحان	87-88-89-90-91-92-93.

2/5-2 طريقة الإجابة على مقياس قلق الامتحان: الإجابة على المقياس كالتالي:

-إذا رأى المفحوص أن العبارة **(تنطبق عليه)** يضع العلامة (×) تحت العمود **(غالبا)**.

- إذا رأى المفحوص أن العبارة **(تنطبق عليه بدرجة متوسطة)**يضع علامة (×) تحت العمود **(أحيانا)**.

- إذا رأى المفحوص أن العبارة **(تنطبق عليه نادرا)** يضع علامة (×) تحت العمود **(نادرا)**.

(رحالي،2015،ص118)

2/5-3 طريقة تصحيح مقياس قلق الامتحان:

المقياس ثلاثي متدرج تتراوح فيه الدرجات إلى:

- **(03)** درجات إذا كانت الإجابة بـ: **(غالبا)**.
- و**(02)** درجة إذا كانت الإجابة بـ: **(أحيانا)**.
- كما تعطى الدرجة **(01)** إذا كانت الإجابة بـ: **(نادرا)**.

الجدول رقم (08): يوضح ميزان تقدير الدرجات على مقياس قلق الامتحان.

	مقياس قلق الامتحان			
ميزان العبارة	**نادرا**	**أحيانا**	**غالبا**	
تقدير العبارة	**01**	**02**	**03**	

وبذلك يتراوح المجموع الكلي للمقياس ما بين:

(279) درجة لمن لديه **قلق الامتحان مرتفع**.

و**(93)** درجة لمن لديه **قلق امتحان منخفض**.

2/5-4 خصائص مقياس قلق الامتحان:

لقد أثبتت الدراسات قدرة المقياس على التمييز بين التلاميذ والطلبة من ذوي قلق الامتحان المنخفض وأقرانهم من ذوي قلق الامتحان المرتفع، ضف إلى هذا أنها أعطت صورة تفصيلية عن الجوانب التي ترفع من قلق التلاميذ أثناء أو قبل أداء الامتحان، من خلال الأبعاد التي صاغها **(محمد حامد زهران)**.

2/5-5 صدق وثبات مقياس قلق الامتحان لـ(محمد حامد زهران) في دراسات سابقة:

1/- صدق مقياس قلق الامتحان:

استخدم معد المقياس عدة أساليب في دراسة خصائصه السيكومترية منها:

صدق المحكمين والصدق العاملي، صدق الاتساق الداخلي وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، **(محمد حامد زهران،2000،ص103)**، كما قام **(أحمد عودة)** بتطبيق مقياس

(رحالي،2015،ص118ص119)

قلق الامتحان والمحك في نفس الوقت قدم المقياس أولا واستغرق تطبيقه **30دقيقة،** ثم قدم المحك واستغرق تطبيقه **10دقائق،** واستخدمت طريقة الارتباط بين المقياس ومحك خارجي يتمثل في مقياس قلق الامتحان **(اختبار TAS) لـ(سراسون)** ترجمه أربع مختصين في القياس والتقويم التربوي، ووفق **(أحمد عودة)** بين تلك الترجمات ووضعه في صورته النهائية بحيث أصبح يحمل **(33)** عبارة بدلا **(37)** عبارة وطبق الباحث الاختبار على **(82)** طالبا وطالبة من طلاب الجامعة وتأكد الباحث من صدق وثبات الاختبار باستخدام الصدق التلازمي وبلغ معامله **0.73 و0.81 (الفاكرومباخ)**، وقامت الطالبة **(سليمة سايحي) 2003** جامعة ورقلة، بدراسة صدق مقياس **" قلق الامتحان "لـ(محمد حامد زهران)** التمييزي والتلازمي على عينة بلغ عددها **(80)** من أقسام الثانية ثانوي علوم طبيعة والحياة بثانوية **(محمد العيد آل خليفة)**، ففي الصدق التمييزي استخدمت المقارنة الطرفية على عينة التقنين، بالنسبة للمقياس ككل وأبعاده الستة، كما استخدمت النسبة التائية لحساب دلالة الفروق بين متوسطي **27%**الأعلى والأدنى من الوسيط وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **0.01** بين لـ **27%** الأعلى والأدنى من الوسيط على أبعاد مقياس قلق الامتحان والمقياس ككل، مما يؤكد القدرة على التمييز للمقياس، أما الصدق التلازمي فقد طبق المحك **30** تلميذ وتلميذة من السنة الثانية ثانوي وتم حساب ثباته بالتجزئة النصفية وبلغ **0.43** وبعد التصحيح بمعادلة **(سبيرمان براون)** بلغ معامله **0.60**، وحسب صدق المحك بأسلوب المقارنة الطرفية فبلغت قيمة **(ت) 9.05**،كما أن معاملات الارتباط بين مقياس قلق الامتحان بأبعاده والمحك **(اختبار TAS)** كانت كلها دالة عند مستوى **0.01** مما يؤكد تمتع المقياس بالصدق المحكي.

2/- ثبات مقياس قلق الامتحان: استخدم **(محمد حامد زهران)** طريقة **(الفاكرونباخ)**

(رحالي،2015،ص118ص119)

لحساب ثبات المقياس، وكان معامل الثبات **0.96** وهو معامل مرتفع، ودال عند **0.01** مما يؤكد ثبات المقياس، كما قامت الطالبة **(سليمة سايحي) 2003** جامعة ورقلة، بحساب معامل الثبات على عينة التقنين وذلك بطريقتين وهما ثبات الاتساق الداخلي بطريقة **(آلفاكرومباخ)** وإعادة التطبيق بعد مرور ثلاث أسابيع فكان المقياس يتمتع بمستوى عال من الثبات الذي أمكن الاستدلال عليه من نتائج إعادة التطبيق ومن خلال معاملات **(آلفاكرومباخ)** التي بلغت في حدها الأعلى **0.93** والأدنى **0.65** عند مستوى الدلالة **0.01.** **(رحالي،2015،ص119ص120)**

6/- إبراز الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

1/6- الخصائص السيكومترية لعينة الدراسة الحالية:(لمقياس تقدير الذات):

أ/-الصدق: (الصدق التمييزي):

الجدول رقم (09): يوضح الفروق بين درجات المجموعتين المتطرفتين في مقياس تقدير الذات ن=30.

العينات	المجموعة العليا ن		المجموعة الدنيا ن		قيمةt	sig
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
	21.13	1.126	12.63	3.420	6.677	0.000

تم سحب **27%** من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في مقياس **" تقدير الذات "**، بعد ترتيبها من أدنى درجة إلى أعلاها، حيث قدرت "**ت**" بـــ: **6.677** وهي دالة إحصائيا لأن قيمة **sig** قدرت بـــ: **0.000** وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد **0.05** مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين وهذا ما يدل على **صدقه.**

ب/- الثبات:

تم التحقق من ثبات مقياس " **تقدير الذات** " من خلال حساب (**معامل آلفا كرومباخ)** والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يوضح قيمة معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بحساب معامل آلفاكرومباخ ن=30.

البنود	معامل آلفاكرومباخ
25	0.697

يظهر من خلال الجدول رقم(**10**): أن قيمة(**معامل آلفاكرومباخ**) لمقياس**" تقدير الذات"** تساوي **0.697** وهي دالة إحصائيا وتطمئن على **ثبات** المقياس واستقرار نتائجه إذا ما طبق في الدراسة الأساسية.

2/6- الخصائص السيكومترية لعينة الدراسة الحالية:(لمقياس قلق الامتحان):

أ/- الصدق:(الصدق التمييزي):

الجدول رقم (11): يوضح الفروق بين درجات المجموعتين المتطرفتين في مقياس قلق الامتحان ن=30.

العينات	المجموعة العليا ن		المجموعة الدنيا ن		قيمةt	sig
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	13.076	0.000
	222.25	16.386	117.50	15.648		

تم سحب **27%** من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في مقياس**" قلق الامتحان "**بعد ترتيبها من أدنى درجة إلى أعلاها، حيث قدرت "**ت**" بـ: **13.076** وهي دالة إحصائيا لأن قيمة **sig** قدرت بـ: **0.000** وهي أصغر من مستوى الدلالة

المعتمد **0.05** مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين وهذا ما يدل على **صدقه**.

ب/- الثبات:

تم التحقق من ثبات مقياس**" قلق الامتحان "** من خلال حساب **(معامل آلفا كرومباخ)** والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يوضح قيمة معامل الثبات لمقياس قلق الامتحان بحساب معامل آلفا كرومباخ ن=30.

البنود	معامل آلفاكرومباخ
93	**0.978**

يظهر من خلال الجدول رقم**(12)**: أن قيمة **(معامل آلفاكرومباخ)** لمقياس قلق الامتحان تساوي **0.978**، وهي دالة إحصائيا وتطمئن على **ثبات** المقياس واستقرار نتائجه إذا ما طبق في الدراسة الأساسية.

7/- الأساليب الإحصائية المعتمدة:

إن الهدف من استخدام التقنيات الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعدنا على التحليل والتفسير والحكم، ومن الأساليب الإحصائية المعتمد عليها:

1/7- معامل الارتباط (بيرسون)(person):

الذي يعد كأحد المؤشرات الإحصائية البراميترية لدراسة قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين كميين**(x)** و **(y)**.

بحيث**(x)**: درجات المتغير المستقل، **(Y)**: درجات المتغير الثابت.

2/7- معامل الثبات آلفاكرومباخ: تعتبر معادلة الثبات" **آلفاكرومباخ "**من بين المعادلات الكثر استخداما في مجال حساب الثبات في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

3/7- اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين غير متجانستين:

ويستخدم لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعات المرتبطة والمجموعات المستقلة، المتساوية وغير متساوية، ويتم استخدامه للتأكيد أو نفي دلالة الفروق بين الدرجات.

4/7- اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لثلاث مجموعات:

اختبار معلمي يستخدم للمقارنة بين المتوسطات أو التوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين متوسطات الأداء عند مجموعات التي تعرضت لمعالجات مختلفة بهدف التوصل إلى العوامل التي تجعل متوسط من المتوسطات يختلف عن المتوسطات الأخرى.

والمعالجة الإحصائية تمت ببرنامج (**SPSS**).

خلاصة:

من خلال هذا الفصل والمعطيات الواردة فيه يمكننا القول أنه تم عرض كل الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة بمختلف خطواتها ومراحلها، باعتبار أن دقة النتائج المتوصل عليها، ومدى الوثوق بها، يعتمد على الدقة في تطبيق الخطوات المنهجية، ولتطبيق الدراسة اختير التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط **بمتوسطة المجاهد "نقاق سعد"** بعين الإبل لولاية الجلفة، حيث تم اعتماد المنهج الوصفي، وتم تحديد حدود الدراسة (البشرية، المكانية والزمانية)، وضبط أدواتها، وتطبيقها على عينة الدراسة وتفريغ ومعالجة النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

– الفصل السادس :

عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

يشتمل هذا الفصل على عرض نتائج الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بهدف اختبار صحة فرضيات الدراسة وتفسيرها ومناقشتها علميا وإحصائيا.

نتائج الفرضيات:

1/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة: وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

{ توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل }.

وللتحقق من صحة الفرضية العامة تم استخدام **معامل الارتباط (بيرسون)(person)**، وقد دلت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات **الفرضية العامة** على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم(13): يوضح العلاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان.

العلاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة المحسوبSig	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
	0.101	0.314	0.05	غير دالة

يتضح من خلال الجدول رقم **(13)**: أن قيمة معامل الارتباط بين:

" تقدير الذات وقلق الامتحان " (0.101) وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة **sig** قدرت بـــ: **(0.314)** وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد **(0.05)** وهذا يعني أن الفرضية **لم تتحقق** وعليه نقبل الفرض الصفري القائل بأنه:

{ لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل }.

ويمكن إرجاع وتفسير عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين **" تقدير الذات وتحديد مستويات قلق الامتحان "** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد **" نقاق سعد "** بدائرة عين الإبل لولاية الجلفة، لعل أهمها:

أن **" تلاميذ السنة رابعة متوسط "** يسعون جاهدين لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، ولا يحبون أن يراودهم قلق أو سلوك انفعالي يجلب لهم التوتر والتفكير السلبي في ذلك.

وهذا ما تؤكده نظرية **(وليام جيمس)** أن تحقيق الذات وتحقير الذات لا يتعلق فقط بنجاحاتنا، ولكن أيضا بمعيار أحكامنا على هذه النجاحات، ويري **(وليام جيمس)** أن تقدير الذات هو ناتج العلاقة بين نجاحاتنا وإنجازاتنا وما نطمح له في مختلف ميادين الحياة، بعبارة أخرى فإن نظرية **(ويليام جيمس)** في تقدير الذات تقوم على العلاقة الموجودة بين ما نحن عليه وما نود أن نكون عليه ولقد لخصها **(وليام جيمس)** بالمعادلة التالية: **تقدير الذات= النجاح/الطموح.**

وأكد **(تايلور)** و**(سبينس)** في نظريتهما **" القلق الدافع "** أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة.

2/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى: والتي تنص على:

{ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل تعزى لمتغير الجنس }.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (t_test) للعينتين المستقلتين، وقد دلت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات **الفرضية الجزئية الأولى** على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم(14): يوضح قيمة اختبار "ت" للعينتين مستقلتين.

الفروق في درجة تقدير الذات تبعا لمتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	مستوى الدلالة المحسوب sig	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
الجنس	ذكر	56	16.48	4.386	0.670 –	0.504	0.05	غير دالة
	أنثى	46	17.07	4.353				

يلاحظ من خلال الجدول رقم **(14)**: أن قيمة "**ت**" للعينتين مستقلتين **(ت= 0.670-)** وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي **(0.504)** وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا **(0.05)**، وهذا يعني أن الفرضية **لم تتحقق** وعليه نقبل الفرض الصفري ونقول بأنه:

{ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل تعزى لمتغير الجنس }.

يمكن إرجاع وتفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة **المجاهد " نقاق سعد "** بدائرة عين الإبل تعزى لمتغير **الجنس**، إلى تمتع كلا من الجنسين بقدرة الاعتماد على النفس والثقة وتحمل المسؤولية، وإثبات وجوده والتعبير عن ذاته بطريقة إيجابية وملائمة.

وهذا ما أشار إليه دراسة **(زوكرمان)(ZUKERMZN)1980**، أن الذكور والإناث يتشابهون في الإحساس، بتقبل الذات وهذا الإحساس ليس له علاقة بالأدوار الاجتماعية

الخاصة بالجنسين، حيث أن عامل الجنس بصفة عامة ليس له علاقة بمستوى تقدير الذات وأن الذكور والإناث يشتركون في خصائصهم واهتماماتهم، كما يفسر أن لديهم أهدافا وارتباطات اجتماعية وتشابه في الظروف الدراسية التي يعيشونها، أو يرجع ذلك إلى أنهم ينتمون إلى نفس الوسط الذي يعيشون فيه، وتشابه من حيث الأفكار وانتشار الوعي، كما أن للمدرسة دور فعال في ذلك، كالمساواة بين الجنسين وطرق المعاملة السليمة للتلميذ والموضوعية في التقييم وعدم التحيز إلى أحد الجنسين عن الآخر مما أدى إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات.

3/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية: والتي تنص على:

{ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل تعزى لمتغير الإعادة }.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار **(t_test)** للعينتين المستقلتين، وقد دلت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات **الفرضية الجزئية الثانية** على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم(15): يوضح قيمة اختبار "ت" للعينتين مستقلتين.

الفروق في درجة تقدير الذات تبعا لمتغير الإعادة	الإعادة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	مستوى الدلالة المحسوب sig	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
	أول مرة	82	16.98	4.015	0.888	0.383	0.05	غيردالة
	معيد	20	15.80	5.578				

يلاحظ من خلال الجدول رقم(**15**): أن قيمة "**ت**" للعينتين مستقلتين (**ت=0.888**) وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (**0.383**) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (**0.05**)، وهذا يعني أن الفرضية **لم تتحقق** وعليه نقبل الفرض الصفري ونقول بأنه:

{ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل تعزى لمتغير الإعادة }.

يمكن إرجاع وتفسير عدم وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيةفي درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد **" نقاق سعد "** بدائرة عين الإبل تعزى لمتغير **الإعادة،** إلى اكتساب الخبرة وتقبل الواقع وذاتهم والعمل على تحسينها والتغيير في نتائجهم لتحقيق طموحاتهم والشعور بالأمن، والعامل الثاني يرجع إلى أن المدرسة لها دور كبير في احتضان الفئة المعيدة وإعطائها فرصة أخرى لضمان مستقبلهم.

4/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: والتي تنص على:

{ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل تعزى لمتغير الدعم }.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (**t_test**) للعينتين المستقلتين، وقد دلت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات **الفرضية الجزئية الثالثة** على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم(16): يوضح قيمة اختبار "ت" للعينتين المستقلتين.

الفروق في درجة تقدير الذات تبعا لمتغير الدعم	الدعم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	مستوى الدلالة المحسوب sig	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
	نعم	25	17.56	4.053	1.077	0.284	0.05	غير دالة
	لا	77	16.48	4.447				

يلاحظ من خلال الجدول رقم(16): أن قيمة "ت" للعينتين مستقلتين (ت=1.077) وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.284) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (0.05)، وهذا يعني أن الفرضية **لم تتحقق** وعليه نقبل الفرض الصفري ونقول بأنه:

{ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل تعزى لمتغير الدعم }.

يمكن إرجاع وتفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد **" نقاق سعد "** بدائرة عين الإبل تعزى لمتغير **الدعم**، إلى احتضان الأسرة الاجتماعية والأسرة التربوية، إذ يعيشون في بيئة واحدة وتحت ظروف حياتية واحدة معا، مما يجعل مستوياتهم النفسية والدراسية لديهم متقاربة.

5/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة: والتي تنص على:

{ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل تعزى لمتغير المعدل الدراسي }.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار **(تحليل التباين الأحادي لثلاث مجموعات)** وقد دلت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات **الفرضية الجزئية الرابعة** على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم(17): يبين قيمة اختبار تحليل التباين الأحاديAnova لثلاث مجموعات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب بSig	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
بين المجموعات	111.114	2	55.557	3.042	0.052	0.05	دالة
داخل المجموعات	1808.258	99	18.265				
المجموع	1919.373	101					

يتضح من خلال الجدول رقم**(17)**: أن قيمة **(ف= 3.04)** وهي دالة إحصائيا، لأن قيمة الدلالة المحسوبة **(0.052)**، وهي مساوية من مستوى الدلالة المعتمد لدينا **(α=0.05)** وهذا يشير إلى **وجود فروق جوهرية** بين درجات أفراد العينة في درجة **تقدير الذات تبعا للمعدل(أقل من 10، من 10 إلى 15، أكثر من15)** مما يعني أن**" الفرضية تحققت ".**

يمكن إرجاع وتفسير تحقق الفرضية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة **تقدير الذات**لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد

" نقاق سعد " بدائرة عين الإبل تعزى لمتغير **المعدل**، إلى أن الشعور بالنجاح وتحقيق نتائج مرضية وعالية بمعدلات جيدة وممتازة يولد شعور حب الذات وتقديرها، والشعور بالتقبل ومكانته في الوسط المدرسي، أي يعزز المفهوم الإيجابي للذات، حسب دراسة **(كوبر سميث) (COOBER SMITH)**، بعنوان: **" تقدير الذات عند المراهقين وعلاقته بالتحصيل "**، وتوصل إلى أن المراهقين ذوي ذات مرتفع يتميزون بقدرات عالية على الإنجاز الأكاديمي والاجتماعي.

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استعمال اختبار **(LSD)** للمقارنة البعدية والمبينة نتائجها في الجدول التالي:

الجدول رقم(18): يوضح نتائج اختبار (lsd) للمقارنة البعدية لمتوسطات درجات أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تبعا للمعدل.

المعدل		المتوسط الحسابي	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد
أقل من10	من10الى 15	13.67	-2.946-	.107	0.05
	أكثر من 15		-4.896*	.019	0.05
من10الى 15	أقل من10	16.61	2.946	.107	0.05
	أكثر من15		-1.950	.099	0.05
أكثر من15	أقل من10	18.56	4.896*	.019	0.05
	من10الى 15		1.950	.099	0.05

يتضح من خلال نتائج الجدول **(18)** السابق ما يلي:

ـ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة **تقدير الذات** بين الأفراد الذين معدلهم **(أقل من 10)** والأفراد الذين معدلهم **(من 10 إلى 15)** وذلك في اتجاه الأفراد الذين معدلهم **(من 10 إلى 15)** حيث بلغ متوسطهم الحسابي **(16.61)** مقارنة بمتوسط الأفراد الذين خبرتهم **(أقل من 10)** الذي بلغ متوسطهم الحسابي **(13.67)**.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة تقدير الذات بين الأفراد الذين معدلهم **(أقل من 10)** والأفراد الذين معدلهم **(أكثر من 15)**.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة تقدير الذات بين الأفراد الذين معدلهم**(من 10 إلى 15)** والأفراد الذين معدلهم**(أقل من 10)**.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة تقدير الذات بين الأفراد الذين معدلهم**(من 10 إلى 15)** والأفراد الذين معدلهم**(أكثر من 15)**.

ـ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة تقدير الذات بين الأفراد الذين معدلهم (أكثر من 15) والأفراد الذين معدلهم (أقل من 10) وذلك في اتجاه الأفراد الذين معدلهم(أكثر من 15) حيث بلغ متوسطهم الحسابي (18.56) مقارنة بمتوسط الأفراد الذين خبرتهم (أقل من 10) الذي بلغ متوسطهم الحسابي (13.67).

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة تقدير الذات بين الأفراد الذين معدلهم **(أكثر من 15)** والأفراد الذين معدلهم**(من 10 إلى 15)**.

6/- عرض وتجليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة: والتي تنص على:

{ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة " نقاق سعد " تعزى لمتغير الجنس}.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار **(t_test)** للعينتين المستقلتين، وقد دلت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات **الفرضية الجزئية الخامسة** على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم(19): يوضح قيمة اختبار "ت" للعينتين المستقلتين.

الفروق في درجة قلق الامتحان	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	مستوى الدلالة المحسوب sig	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
تبعا لمتغير الجنس	ذكر	56	171.54	46.927	1.649-	0.102	0.05	غير دالة
	أنثى	46	186.59	44.558				

يلاحظ من خلال الجدول رقم**(19)**: أن قيمة "**ت**" للعينتين مستقلتين **(ت=1.649-)** وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي **(0.102)** وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا **(0.05)**، وهذا يعني أن الفرضية **لم تتحقق** وعليه نقبل الفرض الصفري ونقول بأنه:

{ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " تعزى لمتغير الجنس }.

يمكن إرجاع وتفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد **" نقاق سعد "** تعزى لمتغير **الجنس**، إلى عامل التجانس ما بين أفراد العينة المدروسة واشتراكهما في العديد من المميزات من حيث الدراسة والعوامل المتشابهة الخصائص، أي

أن تفكير كلا من الجنسين في مستقبلهم الدراسي، وتحقيق أعلى الدرجات وأحسن النتائج، والإسرار على التفوق، من أجل تحقيق الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي وفرض وجودهم، وكذلك راجع إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمر بها كل منهما، وعدم التعبير وإظهار القلق والنقص والضعف وقدرة كلا من الجنسين على التكيف مع موقف الامتحان، مما جعلت الفروق بين الجنسين لا تؤثر على إدراكهما لحالة قلق الامتحان بشكل مختلف، فالنظرة الوالدية الآن لا تفرق بين الذكور والإناث، فهما مطالبان بالتفوق والنجاح دائما فهما يتعرضان للقلق ونفس التحدي في جميع الظروف الداخلية منها والخارجية وبالتالي لا توجد فروق لديهما في قلق الامتحان.

7/- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة: والتي تنص على:

{ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة " نقاق سعد" تعزى لمتغير الإعادة }.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار **(t_test)** للعينتين المستقلتين، وقد دلت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات **الفرضية الجزئية السادسة** على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم(20): يوضح قيمة اختبار "ت" للعينتين المستقلتين.

الفروق في درجة قلق الامتحان	الإعادة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	مستوى الدلالة المحسوب sig	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
تبعا لمتغير الإعادة	أول مرة	82	181.59	44.846	1.450	0.150	0.05	غير دالة
	معيد	20	154.95	50.695				

يلاحظ من خلال الجدول رقم **(20)**: أن قيمة "**ت**" للعينتين مستقلتين **(ت=1.450)** وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي **(0.150)** وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا **(0.05)**، وهذا يعني أن الفرضية **لم تتحقق** وعليه نقبل الفرض الصفري ونقول بأنه:

{ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد المجاهد" نقاق سعد " تعزى لمتغير الإعادة }.

يمكن إرجاع وتفسيرعدم فروق ذات دلالة إحصائيةفي درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط **بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد "** تعزى لمتغير **الإعادة،** إلى وجودهم في الفصل الواحد، فهذا من شأنه أن يوحد طريقة التفكير في فرص النجاح وأن قلق الامتحان (معيدين وغير معيدين) يكون متعادل، فهنا قلق الامتحان يكون موقفي وطبيعي بالنسبة لكل من المعيد وغير المعيد، باقتراب موعد الامتحانات، فيعمل كل منهما على حسم نتائجه من أجل الانتقال إلى مرحلة الثانوية.

8/-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة: والتي تنص على:

{ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى **التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة لمجاهد " نقاق سعد " تعزى لمتغير الدعم }.**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار **(t_test)** للعينتين المستقلتين، وقد دلت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الجزئية السابعة على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم(21): يوضح قيمة اختبار "ت" للعينتين المستقلتين.

الفروق في درجة قلق الامتحان تبعا لمتغير الدعم	الدعم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	مستوى الدلالة المحسوب sig	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
	نعم	25	181.84	47.4024.053	0.436	0.664	0.05	غير دالة
	لا	77	177.18	46.147				

يلاحظ من خلال الجدول رقم(**21**): أن قيمة "**ت**" للعينتين مستقلتين (**ت=0.436**) وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (**0.664**) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (**0.05**)، وهذا يعني أن الفرضية **لم تتحقق** وعليه نقبل الفرض الصفري ونقول بأنه:

{ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " تعزى لمتغير الدعم}.

يمكن إرجاع وتفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةفي درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط **بمتوسطة " نقاق سعد "** تعزى لمتغير **الدعم**، إلى توفر الظروف الدراسية المناسبة التي تخلو من الضغوطات والعوامل السليمة التي تولد لديهم ضغوطات، فالأسرة المدرسية تعمل على

مساعدتهم معنويا بزيادة حصص دعم مجانية خارج أوقات الدراسة التي تفرض حضور الجميع دون استثناء.

9/-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثامنة: والتي تنص على:

{ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " تعزى لمتغير المعدل الدراسي }.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار **(تحليل التباين الأحادي لثلاث مجموعات)** وقد دلت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات **الفرضية الجزئية الثامنة** على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم(22): يوضح قيمة اختبار تحليل التباين الأحاديAnova لثلاث مجموعات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب Sig	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
بين المجموعات	1218.274	2	609.137	0.281	0.756	0.05	غير دالة
داخل المجموعات	214964.050	99	2171.354				
المجموع	216182.324	101					

يتضح من خلال الجدول رقم(22): أن قيمة **(ف= 0.28)** وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة **(0.756)**، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا **(α=0.05)**،وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري القائل بأنه:

{ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " تعزى لمتغير المعدل الدراسي }.

يمكن إرجاع وتفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط **بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد "** تعزى لمتغير **المعدل**، إلى تركيز اهتمام تلاميذ المرحلة النهائية(**شهادة التعليم المتوسط)** على اجتياز الامتحان النهائي وبيان قدراته ومكتسباته المعرفية، لتحقيق أفضل النتائج أي أن المعدلات الفصلية تعبر عن أدائهم في تلك المرحلة فقط، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة **(بن عربية مروة وحابس مريم)** بعنوان**" قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" (2017/2016).**

- الاستنتاج العام :

يعتبر **تقدير الذات** من العوامل النفسية الهامة لحياة الفرد عامة، وفي حياة **المراهق المتمـدرس** خاصـة، بهـدف تحقيـق النجـاح وتخطـي المواقـف والظـروف الصـعبة التـي يواجهها في مساره الدراسي خاصة **المواقف الامتحانية**، لأنها مواقف تقييميه تقرر مدى نجاح التلميذ أو فشله في دراسته، ولهذا تناولنا في هذه الدراسة:

" تقدير الذات وعلاقته بتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط "، بمتوسطة المجاهد **" نقاق سعد "** بعين الإبل لولاية الجلفة.

وحاولنا خلالها إثبات مدى صحة وصدق الفرضيات المطروحة والمصاغة على النحو التالي:

الفرضية الأولى (العامة):

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط.

الفرضيات جزئية:

1/- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين **تقدير الذات وتحديد مستويات قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط.

2/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

3/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الإعادة.

4/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **تقدير الذات** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير دروس الدعم.

5/- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المعدل الدراسي.

6/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد **درجة قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

7/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الإعادة.

8/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير دروس الدعم.

9/- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة **قلق الامتحان** لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المعدل الدراسي.

وللتحقق من هذه الفرضيات اعتمدنا على:

مقياس (تقدير الذات)(لكوبر سميث) ومقياس (قلق الامتحان)(لحامد زهران).

ومن الجداول السابقة نلاحظ أن أغلب الأسئلة كانت غير دالة إحصائية وهذا يعني أن الفرضيات لم تتحقق ما عدا فرضية جزئية واحدة والتي تنص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المعدل الدراسي.

الاقتراحات:

1/- القيام بإعادة إجراء الدراسة على عينة مختلفة وأدوات مغايرة.

2/- أن تتوفر المدارس على أخصائيين نفسانيين وذاك من أجل التكفل بالمشاكل النفسية للتلاميذ.

3/- ضرورة توفير الجو الملائم للتلاميذ في فترة الامتحانات، وتجنب الأساليب الضاغطة.

4/- حرص الأولياء والأساتذة على تشجيع التلاميذ وتحفيزهم على اجتياز الامتحان دون خوف أو توتر وذلك من خلال استخدام أسلوب الضرب والضغط والتهديد والعقاب.

5/- على جميع المؤسسات التربوية التكفل بالتلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط لأنها فئة تتطلب التكفل بها والحرص على تلبية مطالبها وإرشادها والتخفيف من الضغوطات التي تعاني منها.

6/- إعداد برامج إرشادية للوالدين للمساعدة في تقليص قلق الامتحان لدى أبنائهم في مختلف المراحل التعليمية.

7/- الاهتمام بتلاميذ الرابعة متوسط قصد توفير ظروف مناسبة للتلاميذ في جو خال من التهديد والتوتر ونقص الثقة بالنفس وبالقدرات.

8/- ضرورة وجود أخصائي نفساني في المتوسطات مما يساعد على تخفيف حدة القلق، وبروز تقدير الذات لدى التلاميذ.

9/- ضرورة تفعيل دور مستشار التوجيه والإرشاد للقيام بعملية التكفل النفسي بالتلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع وكذا تقدير الذات المنخفض.

10/- إجراء دورات تكوينية وتدريبية للأخصائيين النفسانيين ومستشاري التوجيه حول التقنيات الحديثة في مجال التكفل بحالات قلق الامتحان.

11/- على المرشد النفسي القيام بتقييم الخدمات النفسية ومساعدة التلاميذ في إكسابهم مهارات التعامل مع الضغوط النفسية والمدرسية التي تواجههم.

12/- كشف وإبراز العوامل المؤثرة في تقدير الذات، والاستفادة منها نظريا وعمليا، بتقديم التعزيز والتشجيع والدعم النفسي والاجتماعي، بما يرفع تقدير الذات لدى التلاميذ، وخاصة في مجال المستقبل.

13/- توجيه مزيد من البحوث التي تتعلق بهذه الفئة لمساعدتهم على تخطي المرحلة وما يقترن بها من تغيرات نفسية وجسمية التي تؤثر في سلوك الفرد.

14/- بذل جهود خاصة لتزويد التلاميذ بدعم إضافي، وفرص لتحقيق النجاح، وتغذية راجعة إيجابية، ومشاعر تدل على أن هناك من يهتم بهم خاصة لذوي التحصيل الدراسي المتدني.

15/- تكثيف دراسات حول فترة المراهقة ومدى حاجة المراهقين للإرشاد ونوعيتها.

16/- عمل دراسة مقارنة بين تقدير الذات وقبول الذات ومعرفة هل كل من يقدر ذاته هو بالضرورة يقبلها أم لا؟

17/- تكثيف بحوث حول قبول الذات ومدى علاقتها بالمشكلات.

18/- ضرورة اهتمام القائمين على العملية التعليمية، بالكشف عن الفاعلية الذاتية وقلق الامتحان بعد وأثناء الامتحان لدى تلاميذ المتوسط عموما، وتلاميذ السنة الرابعة متوسط بشكل خاص.

19/- العمل على تصميم البرامج الإرشادية والتوجيهية للتلاميذ منخفضي فاعلية الذاتية ومرتفعي قلق الامتحان، لمساعدتهم في تكوين صورة إيجابية عن أنفسهم.

20/- تعميم ثقافة الاعتماد على النفس لدى التلاميذ.

الخاتمة

الخاتمة:

تمحور موضوع دراستنا حول:

" تقدير الذات وعلاقته بتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط "،

بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل لولاية الجلفة.

فالأول يشكل علاقة دينامية لحياة الفرد مع البيئة المحيطة به الذي يسمح له بإشباع حاجته في تحقيق ذاته والرضا عنها وهو ما ينتج عنه الاندماج والتفاعل الاجتماعي، فتقدير الذات لدى الفرد متوقف على وجهات النظر وآراء الآخرين أي تقييم الآخرين لذلك الفرد، فالمواقف الاجتماعية وخصوصا الجانب التعليمي تعزز الفكرة السليمة لتقدير الذات والعكس صحيح، وأيضا الدور الذي تلعبه المقارنة بالآخرين حيث يؤثر على نمو ذاتية الفرد إذا قارن نفسه بجماعة من الأقران أقل قدرة وكفاءة منه فيزيد ذلك من قيمته وتقديره لذاته، أما إذا قارن نفسه بجماعة أكثر منه قدرة وكفاءة فذلك يجعله ينقص من قيمته وتقديره لذاته، كما أن تقدير الذات يتكون داخل الأسرة ويتطور من خلال العلاقات الاجتماعية حيث يكون انخفاضه وارتفاعه مرتبط بهذه العلاقات ونوعيتها.

فتقبل الذات بسلبيتها وايجابيتها المبني على الوعي بالذات في ظل الظروف التي يعيشها المراهق هو فعلا الخطوة الأولى نحو تقبل الآخرين، فالمهم أن نعلم المراهق كيفية تقبل نفسه وتقديره الإيجابي نحو ذاته.

ويعتبر **قلق الامتحان** من أهم العوامل المؤثرة على تلميذ سنة رابعة متوسط المقبلين على الامتحان المصيري الذي بواسطته ينتقل إلى الطور الثانوي، والذي يشكل ملتقى اهتمام جميع القائمين على العملية التربوية من تلاميذ وأساتذة ومرشدين باعتباره حالة نفسية تعتري التلميذ قبل وأثناء وبعد اجتياز الامتحان حيث تجعل التحصيل الدراسي مرتفعا أو متدنيا.

مرت دراستنا هذه بجانبيها **النظري والتطبيقي**، حاولنا أن نقدم دراسة ولو بسيطة حول موضوع **" علاقة تقدير الذات بقلق الامتحان "** لدى **" المراهق المتمدرس "** بالطور المتوسط المقبل على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط المصيري، إذ من خلال النتائج وجدنا أنه: **" لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط " بمتوسطة المجاهد " نقاق سعد " بدائرة عين الإبل لولاية الجلفة.**

ووجود **فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المعدل الدراسي.**

بينما مع المتغيرات الأخرى: **الجنس، الإعادة، دروس الدعم والمعدل الدراسي** فلا وجود فروق في تحديد درجة **تقدير الذات** بين التلاميذ.

وبالمقابل مع المتغير الأخر **" قلق الامتحان "** مع المتغيرات التالية: **الجنس، الإعادة، دروس الدعم والمعدل الدراسي** فلا وجود فروق في تحديد درجة مستويات **قلق الامتحان** بين التلاميذ.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

الكتب:

1/- سلطان مفرح نهار السرحاني (1437هـ)، نظريات التوجيه والإرشاد في المجال الدراسي، فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر السرحاني.

2/- عباس محمد خليل وآخرون(2007)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن.

3/- عبد الرحمان سيف (2017)، تطوير الذات ط1، المعتز للنشر والتوزيع.

4/- فيصل محمد خير الزراد (2002)، ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات (التشخيص وأساليب الوقاية والعلاج)، دار المريح للنشر.

5/- سهام إبراهيم كامل محمد، مفهوم الذات، ماجستير في التربية (رياض الأطفال)، جامعة القاهرة.

6/- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعاطية (2007)، الاضطرابات السلوكية والانفعالية،ط1، عمان، الجامع الحسيني للنشر.

7/- هيا بنت محمد بن مسعد العطوي(1439هـ)، تعلمت من المراهقات، المملكة العربية السعودية.

المذكرات:

1/- إبراهيم سليمان المصري (2014)، تقدير الذات وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة، مخبر تطوير الممارسات النفسية التربوية، فلسطين.

2/- إيلاس محمد، تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان/الجزائر.

3/- بوعزيز حسين، بلعربي عدة (2015)، دراسة العلاقة بين الضغط النفسي والقلق لدى تلاميذ البكالوريا الممارسين للتربية البدنية والرياضية، بحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر/تخصص علم الحركة وحركية الإنسان، بحث مسحي أجرى على التلاميذ المقبلين على البكالوريا لبعض ثانويات ولاية مستغانم.

4/- بن عربية مروة، حابس مريم (2017)، مذكرة قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بثانوية عيسى بن طبولة، جامعة 8 ماي 1945، قالمة/ الجزائر.

5/- بواكر ابتسام (2018)، مذكرة دافعية الانجاز وعلاقتها بقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا/ جامعة زيان عاشور/ الجزائر.

6/- ثابت محمد (2015)، مذكرة أثر التفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي، جامعة خيضر، بسكرة/ الجزائر.

7/- حمري صارة (2012)، علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدى تلامذة الثانوية، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية/ تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي.

8/- حياة شرقي (2015)، تقدير الذات كمدخل لتحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية/ تخصص إرشاد وتوجيه، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي.

9/- حكيمة باكيني، سارة رمضاني (2017)، تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهق الموهوب، دراسة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية/ تخصص التأهيل في التربية الخاصة.

10/- حمزة احلام، حمزة فاطمة (2018)، تقدير الذات لدى المراهق وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية بمتوسطة قالمة.

11/- رحالي حمزة (2015)، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية/ ولاية المسيلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية/ تخصص توجيه وإرشاد تربوي.

12/- زبيدة آمزيان (2007)، علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية، دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس، أطروحة ماجستير، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة/ الجزائر

13/- زاوي زاهية (2012)، تقدير الذات لدى المراهق الجانح، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر/LMD في علم النفس العيادي، البويرة.

14/- سراية الهادي (2010)، مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات والتكيف الاجتماعي لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي.

15/- شرقي حورية (2020)، تقدير الذات وعلاقته بالصلابة النفسية والضبط النفسي لدى متعلمي الطور الثانوي، التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا/ دراسة ميدانية في بعض ثانويات المدية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتورا/LMD في علوم التربية تخصص الإرشاد والتوجيه.

16/- علي محمود شعيب (1988)، مذكرة قائمة الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالسعودية/ رسالة الخليج العربي.

17/- عمر محمد وآخرون (2010)، مذكرة القياس النفسي والتربوي ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن.

18/- صياد نعيمة (2010)، واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي شهادة البكالوريا، دراسة ميدانية ببعض مؤسسات التعليم الثانوي بقسنطينة.

19/- قدوري خليفة، حورية تارزولت عمروني (2015)، ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، جامعة الوادي/الجزائر.

20/- قبايلي عائشة، بن زيتون فريدة (2015)، علاقة تقدير الذات بقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط، مذكرة مقدمة لنيل شهادة المستر في علم النفس المدرسي، جامعة العقيد آكلي محند أولحاج، البويرة.

21/- قوجيل سهام (2018)، مذكرة الفكر بين الذات والواقع، مذكرة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللغة والأدب العربي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

22/- معين عبد باقر آل يحي (1989)، رسالة ماجستير غير منشورة، قياس قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الاعدادية، جامعة بغداد كلية الآداب.

23/- محمد ثابت (2015)، أثر التفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الشهيد حميمي السعيد، ببوشقرون، ولاية بسكرة.

24/- مريم قارة (2015)، أثر تفاعل مستوى قلق الامتحان ووجهة الضغط على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر لبوة، بسكرة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التعلم.

25/- معظوري السعيد (2020)، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس/ تخصص علم النفس المدرسي، التوافق النفسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، دراسة بثانويتي المجاهد شوية الجباري بورماس وحفيان محمد العيد، ولاية الوادي.

26/- نصيرة بلعقون (2018)، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، مستوى الطموح وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بثانويتي الشيخ محمد المقراني وعبد العزيز الشريف ببلدية الوادي.

المجالات:

1/- فتيحة يعقوب (2016)، تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى التلاميذ غير المتوافقين والمتوافقين دراسيا بمرحلة التعليم الثانوي، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، الجزائر.

2/- أ.نيكية منال (2017)، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2، الجزائر، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 04.

3/- علي محمد (2018)، قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، جامعة وهران 2، مجلة التنمية البشرية ردمك.

4/- محمود إبراهيم التايه، اكتشف قوانين بناء الذات/مقدمة هامة على طريق البناء والتغيير، الأردن دار النفائس للنشر والتوزيع.

المحاضرات:

1/- د/بورنان سامية (2020)، محاضرات مقياس العلاج ذو المنحى الإنساني لطلبة السنة الثالثة، تخصص علم النفس العيادي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية/قسم علم النفس.

الملاحق

الملحق رقم (01):

جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والفلسفة

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

في إطار إنجاز بحثي العلمي لنيل **شهادة الماستر** إليك مجموعة من الأسئلة التالية والمطلوب من أن تقرأ كل سؤال بعناية وأن تجيب عليه بكل صراحة بوضع (×) في الخانة التي تناسبك **(تنطبق)** أو **(لا تنطبق)**، وعندما تنتهي تأكد من أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة، لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن إجابتك ستكون في سرية تامة ولن تكون إلا لغرض البحث العلمي.

شاكرين حسن تعاونكم معنا

بيانات شخصية:

1-الجنس:

ذكر: ⬭

أنثى: ⬭

2- أول مرة تجتاز هذا الامتحان أو معيد:

أول مرة: ⬭ **معيد:** ⬭

3- ما هو المعدل المتحصل عليه في الفصل الأول:

أقل من 10 ⬭ **من 10 إلى 15** ⬭ **أكثر من 15** ⬭

4- هل تتلقى الدعم خارج أوقات الدراسة:

نعم ⬭ **لا** ⬭

الملحق رقم (02):

رقم	العبارة	تنطبق	لا تنطبق
01	لا تضايقني الأشياء عادة.		
02	أجد من الصعب علي التحدث أمام مجموعة من الناس.		
03	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.		
04	لا أجد صعوبة في اتخاذ قرار نفسي.		
05	يسعدون الآخرون بوجودهم معي.		
06	أتضايق بسرعة في المنزل.		
07	أحتاج وقتا طويلا في أن أعتاد على الأشياء الجديدة.		
08	أنا محبوب من الأشخاص من نفس سني.		
09	تراعي عائلتي مشاعري عادة.		
10	استسلم بسرعة.		
11	تتوقع عائلتي مني الكثير.		
12	من الصعب جدا أن أضل كما أنا.		
13	تختلط الأشياء كلها في حياتي.		
14	يتبع الناس أفكاري عادة.		
15	لا أقدر نفسي حق قدرها.		
16	أود كثيرا لو أترك المنزل.		
17	أشعر بالضيق في عملي غالبا.		
18	مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس.		
19	إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة.		
20	تفهمني عائلتي.		
21	معظم الناس محبوبين أكثر مني.		
22	أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل الأشياء.		
23	لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.		
24	أرغب كثيرا لو أكون شخصا آخر.		
25	لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.		

الملحق رقم (03):

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

في إطار إنجاز بحثي العلمي لنيل **شهادة الماستر** إليك مجموعة من الأسئلة التالية: والمطلوب من أن تقرأ كل سؤال بعناية وأن تجيب عليه بكل صراحة بوضع (×) في الخانة التي تناسبك **(نادرا)** أو **(أحيانا)** أو **(غالبا)**، وعندما تنتهي تأكد من أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة، لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن إجابتك ستكون في سرية تامة ولن تكون إلا لغرض البحث العلمي.

الملحق رقم (04):

الرقم	العبارة	نادرا	أحيانا	غالبا
01	اشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان.			
02	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان.			
03	أشعر بالأمل عند ما يأتي وقت المراجعة النهائية.			
04	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد.			
05	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي.			
06	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة لمرة الأولى.			
07	أتوقع الفشل في الامتحانات.			
08	أثناء أدائي الامتحان أعبث بأي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها.			
09	تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق.			
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة.			
11	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة.			
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.			
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء الإجابة في الامتحانات.			
14	أنظر للامتحانات على أنها تهديد دائم.			
15	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها.			
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت.			
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لا أستطيع إكماله.			
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة.			
19	أخاف من الأساتذة الحراس في قاعات الامتحان.			
20	أتمنى إلغاء جميعا الامتحانات.			
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي.			
22	أكثر من استخدام المنبهات أيام الامتحانات.			

23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غي متوقعة.			
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان.			
25	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان.			
26	يضايقني أن الدراسة كلها تتركز حول الامتحانات.			
27	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات.			
28	أرتبك عندما يعلن الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان.			
29	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة.			
30	أصعب الأيام عندي في أيام انتظار النتيجة.			
31	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة.			
32	أتصبب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان.			
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان.			
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء.			
35	أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية.			
36	يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات.			
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان.			
38	أتسرع في الإجابة خشية فوات الوقت.			
39	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.			
40	أشعر بالرهبة من الامتحان.			
41	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات.			
42	بعد أداء امتحان أي مادة أشعر أن إجابتي لم تكن موفقة.			
43	يقلقني أخطاء المصححين.			
44	أشعر بحالة من الاضطراب النفسي أيام الامتحانات.			
45	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات.			
46	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.			
47	أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان.			

48	أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات.				
49	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته.				
50	يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ.				
51	أثناء أدائي الامتحان أكتب بيد وأقرض أظافري بيدي الأخرى				
52	أجد صعوبة في التعبير عما أريد كتابته في الامتحان.				
53	أبدو كما لو كنت مرتبكا أثناء أداء الامتحانات.				
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.				
55	أشعر بعدم الراحة و الاضطراب أثناء أداء الامتحان.				
56	عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من راسي				
57	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان.				
58	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان.				
59	أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة.				
60	أشعر بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان.				
61	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة.				
62	أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحانات شفوية في الفصل.				
63	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شيء.				
64	أشعر بتوتر شديد أثناء أدائي للامتحان.				
65	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان.				
66	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان.				
67	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحان.				
68	أشعر بخوف شديد أثناء أدائي للامتحانات.				
69	أشعر بتوتر شديد عندما أستعد للامتحان.				
70	أخاف من قرب وقت الامتحان.				
71	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات.				

72	تزعجني تعليمات الأساتذة الحراس.			
73	يزعجني أنه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم بها الامتحانات الرسمية لتعدنا للامتحان.			
74	أخاف من وجود أسئلة لم أتدرب عليها.			
75	يضايقني أن الأساتذة لا يدربوننا على الامتحانات وطريقة الإجابة.			
76	أخاف من النتيجة السيئة.			
77	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.			
78	يربكني أن الوقت لا يكفيني للإجابة عن الأسئلة.			
79	يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدولا للمراجعة.			
80	أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرر.			
81	يقلقني أنني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة.			
82	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة.			
83	ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي.			
84	أخاف من تهديد الأساتذة لنا بالأسئلة الصعبة فيا لامتحان.			
85	تقلقني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان.			
86	ينتابني الشك في أن سؤال سوف يترك بدون تصحيح.			
87	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.			
88	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان.			
89	من شدة خوفي من الامتحان أراجع حتى وأنا في طريقي إليه.			
90	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.			
91	أعاني من الصداع أيام الامتحانات.			
92	شدة توتري أثناء الامتحان يحدث ارتباك أشعر به في معدتي.			
93	أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان.			

الملحق رقم (05):

نتائج الـــ SPSS

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

1_ مقياس تقدير الذات:

1/أ_ الصدق: (الصدق التمييزي)

Group Statistics

	مجموعاتمقياستقديرالذات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذات_تقدير	المجموعةالعليا	8	21.13	1.126	.398
	المجموعةالدنيا	8	12.63	3.420	1.209

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
الذات_تقدير	Equal variances assumed	4.854	.045
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
					95% Confidence Interval of the Difference	
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
6.677	14	.000	8.500	1.273	5.770	11.230
6.677	8.500	.000	8.500	1.273	5.594	11.406

1/ب_ الثبات: (بمعامل آلفا كرومباخ)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.697	25

2/ مقياس قلق الامتحان:

2/أ_ الصدق: (الصدق التمييزي)

Group Statistics

	مجموعاتمقياسقلقالامتحان	N	Mean	Std. Deviation	
الامتحان_قلق_لمقياس_الكلية_الدرجة	المجموعةالعليا	8	222.25	16.386	5.793
	المجموعةالدنيا	8	117.50	15.648	5.532

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
الامتحان_قلق_لمقياس_الكلية_الدرجة	Equal variances assumed	.002	.963
	Equal variances not assumed		

			t-test for Equality of Means			
					95% Confidence Interval of the Difference	
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
13.076	14	.000	104.750	8.011	87.569	121.931
13.076	13.970	.000	104.750	8.011	87.566	121.934

2/ب_ الثبات: (بمعامل آلفا كرومباخ)

Reliability Statistics

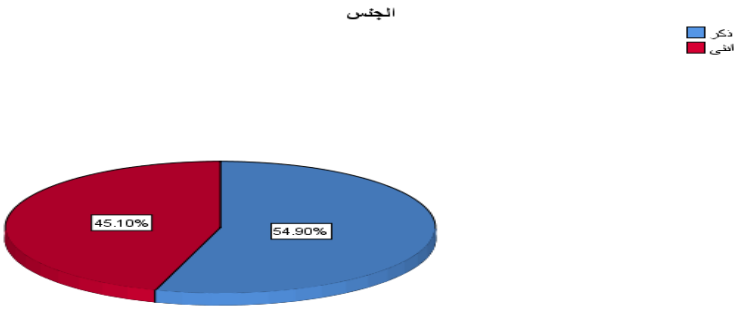
Cronbach's Alpha	N of Items
.978	93

2/ نتائج الدراسة الأساسية:

_ خصائص العينة:

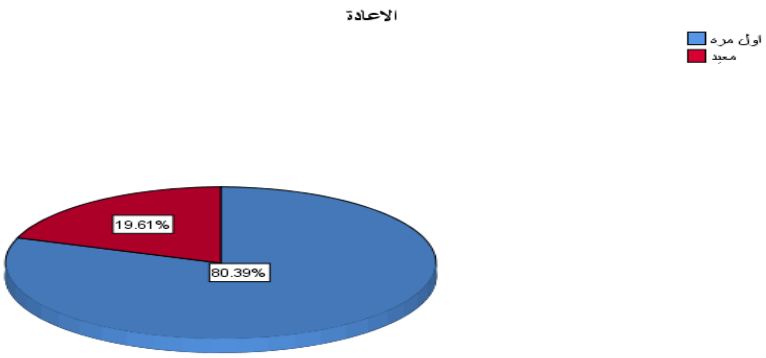
الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	56	54.9	54.9	54.9
	انثى	46	45.1	45.1	100.0
	Total	102	100.0	100.0	



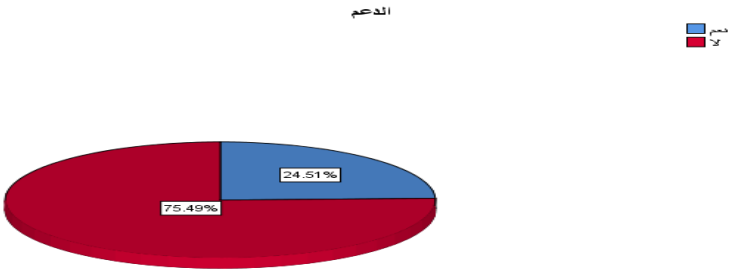
الإعادة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	اولمرة	82	80.4	80.4	80.4
	معيد	20	19.6	19.6	100.0
	Total	102	100.0	100.0	



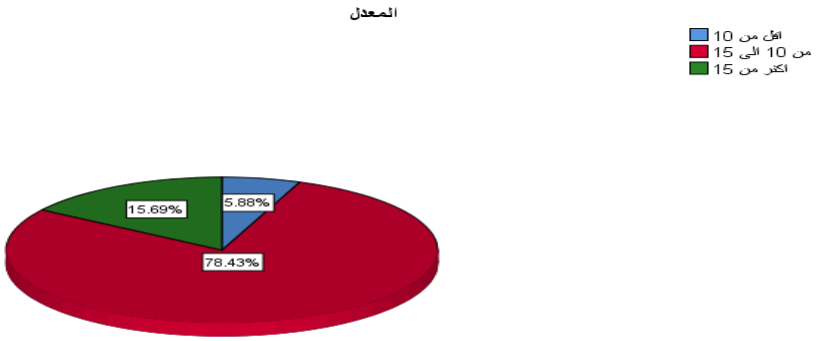
الدعم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	25	24.5	24.5	24.5
	لا	77	75.5	75.5	100.0
	Total	102	100.0	100.0	



المعدل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10 اقلمن	6	5.9	5.9	5.9
	15 الى 10 من	80	78.4	78.4	84.3
	15 اكثرمن	16	15.7	15.7	100.0
	Total	102	100.0	100.0	



الفرضية العامة: {توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وتحديد مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد نقاق سعد بعين الإبل لولاية}.

Correlations

		الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات	_لمقياس_الكلية_الردجة الامتحان_قلق
الدرجةالكليةلمقياستقديرالذات	Pearson Correlation	1	.101
	Sig. (2-tailed)		.314
	N	102	102
الامتحان_قلق_لمقياس_الكلية_الردجة	Pearson Correlation	.101	1
	Sig. (2-tailed)	.314	
	N	102	102

الفرضية الجزئية الأولى: {توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد نقاق سعد بعين الإبل لولاية الجلفة تعزى لمتغير الجنس}.

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات	ذكر	56	16.48	4.386	.586
	انثى	46	17.07	4.353	.642

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات	Equal variances assumed	.302	.584
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
					95% Confidence Interval of the Difference	
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
-.670-	100	.504	-.583-	.870	-2.309-	1.143
-.671-	96.459	.504	-.583-	.869	-2.308-	1.142

الفرضية الجزئية الثانية: {توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد نقاق سعد بعين الإبل لولاية الجلفة تعزى لمتغير الإعادة}.

Group Statistics

	الاعادة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات	اولمرة	82	16.98	4.015	.443
	معيد	20	15.80	5.578	1.247

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
الدرجة الكلية لمقياس تقديرالذات	Equal variances assumed	5.611	.020
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
			Mean	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference	
t	df	Sig. (2-tailed)	Difference	Difference	Lower	Upper
1.082	100	.282	1.176	1.086	-.979-	3.331
.888	24.016	.383	1.176	1.324	-1.556-	3.908

الفرضية الجزئية الثالثة:{توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد نقاق سعد بعين الإبل لولاية الجلفة تعزى لمتغير الدعم}.

Group Statistics

	الدعم	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الكلية مقياس تقدير الذات	نعم	25	17.56	4.053	.811
	لا	77	16.48	4.447	.507

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات	Equal variances assumed	.421	.518
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
		Sig. (2-		Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference	
t	df	tailed)	Mean Difference	Difference	Lower	Upper
1.077	100	.284	1.079	1.003	-.910-	3.069
1.129	44.299	.265	1.079	.956	-.847-	3.006

الفرضية الجزئية الرابعة: {توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد نقاق سعد بعين الإبل لولاية تعزى لمتغير المعدل}.

ANOVA

الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	111.114	2	55.557	3.042	.052
Within Groups	1808.258	99	18.265		
Total	1919.373	101			

Descriptives

الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
10 اقلمن	6	13.67	5.610	2.290	7.78	19.55	6	18
15 الى 10 من	80	16.61	4.151	.464	15.69	17.54	5	24
15 اكثرمن	16	18.56	4.396	1.099	16.22	20.91	8	24
Total	102	16.75	4.359	.432	15.89	17.60	5	24

Multiple Comparisons

Dependent Variable: الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

LSD

المعدل (I)	المعدل (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
10 اقل من	15 إلى 10 من	-2.946-	1.809	.107	-6.54-	.64
	15 أكثر من	-4.896-*	2.046	.019	-8.96-	-.84-
15 إلى 10 من	10 اقل من	2.946	1.809	.107	-.64-	6.54
	15 أكثر من	-1.950-	1.170	.099	-4.27-	.37
15 أكثر من	10 اقل من	4.896*	2.046	.019	.84	8.96
	15 إلى 10 من	1.950	1.170	.099	-.37-	4.27

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

الفرضية الجزئية الخامسة:{توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد نقاق سعد بعين الإبل لولاية الجلفة تعزى لمتغير الجنس}.

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الامتحان_قلق_لمقياس_الكلية_الردجة	ذكر	56	171.54	46.927	6.271
	أنثى	46	186.59	44.558	6.570

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
الامتحان_قلق_لمقياس_الكلية_الردجة	Equal variances assumed	1.383	.242
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
t	df				Lower	Upper
-1.649-	100	.102	-15.051-	9.129	-33.162-	3.060
-1.657-	97.878	.101	-15.051-	9.082	-33.075-	2.972

الفرضية الجزئية السادسة: {توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد نقاق سعد بعين الإبل لولاية الجلفة تعزى لمتغير الإعادة}.

Group Statistics

	الإعادة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الامتحان_قلق_لمقياس_الكلية_الردجة	اول مرة	82	181.59	44.846	4.952
	معيد	20	164.95	50.695	11.336

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
الامتحان_قلق_لمقياس_الكلية_الردجة	Equal variances assumed	1.195	.277
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
t	df				Lower	Upper
1.450	100	.150	16.635	11.476	-6.132-	39.402
1.345	26.717	.190	16.635	12.370	-8.759-	42.030

الفرضية الجزئية السابعة:{توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى **التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد نقاق سعد بعين الإبل لولاية الجلفة تعزى لمتغير الدعم}.**

Group Statistics

	الدعم	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الامتحان_قلق_لمقياس_الكلية_الردجة	نعم	25	181.84	47.402	9.480
	لا	77	177.18	46.147	5.259

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
الامتحان_قلق_لمقياس_الكلية_الردجة	Equal variances assumed	.035	.851
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
			Mean	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference	
t	df	Sig. (2-tailed)	Difference	Difference	Lower	Upper
.436	100	.664	4.658	10.693	-16.556-	25.872
.430	39.851	.670	4.658	10.841	-17.256-	26.572

الفرضية الجزئية الثامنة: {توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد نقاق سعد بعين الإبل لولاية الجلفة لمتغير المعدل}.

ANOVA

الامتحان_قلق_لمقياس_الكلية_الردجة

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1218.274	2	609.137	.281	.756
Within Groups	214964.050	99	2171.354		
Total	216182.324	101			