جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

قلق الامتحان وعلاقته باعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم لدى طلبة التعليم العالي في سلطنة عُمان

عزاء بنت محمد بن سيف الرواحية

رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في التربية
تخصص: علم النفس التربوي

قسم علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الشرقية
سلطنة عُمان

1447هـ / 2026م

قلق الامتحان وعلاقته باعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم لدى طلبة التعليم العالي في سلطنة عُمان

Exam anxiety and its relationship to the belief in personal control and the personal requirement for organization among higher education students in the Sultanate of Oman

رسالـة مقدمة استكمالاً لمتطلبـات الحصـول على درجـة

الماجستير فـــي التربيـــة

تخصص: علم النفس التربوي

إعــداد

عـزاء بنت محمــد بـن سيــف الرواحيــة

لجنة الإشراف

الدكتور/ عصام بن عبد المجيد اللواتي مشرفًا رئيسًا

الدكتور/ جوخة بنت محمد الصوافي مشرفًا ثانٍ

1447هـ / 2026م

قرار لجنة المناقشة

جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قرار لجنة المناقشة

تم بحمد الله وفضله في يوم: الثلاثاء،الموافق: 2026/05/12م، مناقشة رسالة الماجستير الموسومة بـ: "**قلق الامتحان وعلاقته باعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم لدى طلبة التعليم العالي في سلطنة عمان**"، للطالبة: **عزاء بنت محمد بن سيف الرواحية**،

وتكونت لجنة المناقشة من الأفاضل الأساتذة:

د. خليفة الجهوري	رئيس اللجنة – جامعة الشرقيةً
د. منى عبداللطيف	المناقش الخارجي – جامعة ظفار
د. شريف السعودي	المناقش الداخلي – جامعة الشرقية
د. عصام اللواتي	المشرف الرئيس على الرسالة

وفي ضوء إتاحة الرسالة للمناقشة العلمية؛ قررت لجنة المناقشة:

- ☐ إجازة الرسالة بدون تعديلات.
- ☑ إجازة الرسالة مع إجراء تعديلات طفيفة.
- ☐ تعليق إجازة الرسالة حتى إجراء تعديلات جذرية.
- ☐ عدم إجازة الرسالة.

الدكتور محمد بن خلفان الصقري

عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية

إقـــــرار الباحـــث

الإقـــــــرار

أُقِرُّ أَنَّ الماده العلمية الواردة في هذه الرسـالة قد تم تحديد مصـدرها العلمي، وإنَّ محتوى الرسـالة غير مُقدَّم للحصـول على أيِّ درجة علمية أخرى، وإنَّ مضـمون هذه الرسـالة يعكس آراء الباحثة الخاصة، وهي ليست بالضرورة الآراء التي تتبنَّاها الجهة المانحة.

الباحثة: عزاء بنت محمـد بن سيـف الرواحيـة

التوقيع: **الرقم الجامعي:2010516**

إهداء

إلى من علّمني أن الطريق إلى المعنى لا يُعبَّد إلا بالصبر،

وأن العلم نورٌ لا يُهدى إلا لمن صدق الطلب

إلى من كان دعاؤهم سندًا، ورضاهم زادًا، و ابتسامتهم طمأنينةً في زحام الطريق

(والـــديَّ الكريميـــن)

****

وإلى (أساتذتي الأفاضل)

الذين لم يبخلوا بعلمهم، وكانوا لنا قدوةً في العلم والخلق

فأضـــاءوا لنا دروب المعرفـــة، وغرســـوا فينا روح البحث والاجتهـــاد

فكان لهم الفضل بعد الله في بناء هذه المسيرة العلمية.

****

إلى كـــل من آمن بي حين ضعفت، وشـــدّ على يديّ حين تعثّـــرت

وفتح لي باب الأمل حين أُغلِقَت الأبواب

****

إلى كل طالب علمٍ يسير في درب البحث، مؤمنًا أن لكل تعبٍ ثمرة

ولكـــل جهـــدٍ أثـــرًا لا يضيـــع

أهدي هذا العمل.

الباحثة

الحمد لله الذي يسر لنا درب العلم فسلكناه ووفقنا لهذا العمل فأكملناه، ثم الشكر الجزيل ملئه المحبة والامتنان إلى كل من ساهم في إنجازه و إتمامه خاصة أستاذي ومشرفي الدكتورعصام اللو اتي، على هذا العمل الذي أمدنا بتوجيهاته ونصائحه ودعمه من بداية هذا العمل إلى نهايته.

وإلى كل الأساتذة والأهل والأصدقاء والزملاء

كما أخص بالشكر أفراد عينة الدراسة والذين تطوعوا للإجابة عن أدوات الدراسة.

وختامًا أتقدم بالشكر لكل من ساعدنا من قريب أو بعيد في إعداد و إتمام الرسالة.

لكل هؤلاء جميعا جزيل الشكر والتقدير.

الباحثة

قلق الامتحان وعلاقته باعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم لدى طلبة التعليم العالي في سلطنة عُمان

إعـــــداد: عزاء بنت محمد بن سيف الرواحية

إشـــــراف

الدكتور/ عصام بن عبد المجيد اللواتي

ملخص الدراسة

هدفت الدراســـة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان وكلٍّ من مكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم، وذلك في إطار محاولة تفسير العوامل النفسية المرتبطة بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث تم تطبيقه على عينة مكوّنة من (402) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الشرقية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بما يضمن تمثيلًا مناسبًا لمجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات، تمثلت في: بعض فقرات مقياس قلق الامتحان، ومقياس اعتقاد التحكم الشخصي، ومقياس الحاجة الشخصية للتنظيم.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن مجموعة من النتائج المهمة، من أبرزها:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ومكونات اعتقاد التحكم الشخصي.
- وجود علاقة دالة إحصائيًا بين قلق الامتحان والحاجة الشخصية للتنظيم، وقد اتسمت هذه العلاقة بالطابع العكسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي قلق الامتحان في الاستجابة على مقياسي اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي قلق الامتحان في الاستجابة على مقياسي اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم تُعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث).

وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها الإسهام في خفض قلق الامتحان وتعزيز الجوانب النفسية الإيجابية لدى الطلبة، بما يدعم توافقهم الأكاديمي والنفسي.

الكلمات المفتاحية: *قلق الامتحان – اعتقاد التحكم الشخصي – الحاجة الشخصية للتنظيم – جامعة الشرقية*

Exam anxiety and its relationship to the belief in personal control and the personal requirement for organization among higher education students in the Sultanate of Oman

Done by: Azza Mohammed AL Rawahi

supervision:

Dr. Esam Al Lawati – Principal Advisor

Abstract

The present study aimed to investigate the relationship between test anxiety and both personal control beliefs and the need for personal organization. The study adopted a descriptive correlational method, which is considered appropriate for examining relationships among psychological variables. The study population consisted of students at Al Sharqiyah University. The sample comprised (402) male and female students selected randomly to ensure adequate representation of the population. To achieve the objectives of the study, the researcher used the following instruments: Selected items from the Test Anxiety Scale, the Personal Control Beliefs Scale, and the Need for Personal Organization Scale. The results of the study revealed several findings, such as a statistically significant correlation that was found between test anxiety and components of personal control beliefs. In addition, the results found a statistically significant inverse relationship between test anxiety and the need for personal organization. Thirdly, the results found significant differences between students with low and high levels of test anxiety in their responses to both the personal control beliefs scale and the need for personal organization scale. And finally, no statistically significant differences were found between low- and high-test anxiety groups in relation to gender on both scales.

In light of these findings, the study presented a set of recommendations and suggestions aimed at reducing test anxiety and enhancing positive psychological adjustment among university students.

Keywords: *Test anxiety - Personal control beliefs – Need for personal organization – A'Sharqiyah University*

قائمـــة المحتويـــات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	أ
إقرار الباحث	ب
إهـــــــداء	ج
الشكر والتقدير	د
ملخص الرسالة باللغة العربية	هـ
ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية	و
قائمة المحتويات	ز – ح
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ي
الفصل الأول: مشكلـــة الدراســـة وأهميتهـــا	**1 – 9**
مقدمـــــــة	2
مشكلة الدراسة	3
تساؤلات الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
حدود الدراسة	7
متغيرات الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**10 – 37**
أولًا: الإطار النظري	11
المحور الأول: قلق الامتحان	12
المحور الثاني: اعتقاد التحكم الشخصي	14
المحور الثالث: الحاجة للتنظيم	18
المحور الرابع: قلق الامتحان والمتغيرات البيئية	20
المحور الخامس: العلاقة بين متغيرات الدراسة	24
ثانيًا: الدراسات السابقة	26
المحور الأول: الدراسات العربية	26

الموضوع	الصفحة
المحور الثاني: الدراسات الأجنبية	32
التعقيب على الدراسات السابقة	35
الفصل الثالث: الطريقة وإجراءات الدراسة	**38 - 61**
منهج الدراسة	39
مجتمع الدراسة وعينتها	39
أدوات الدراسة	41
مقياس قلق الامتحان Test Anxiety Scale	41
مقياس اعتقاد التحكم الشخصي	53
مقياس الحاجة للتنظيم	56
إجراءات الدراسة	60
الأساليب الإحصائية	60
الفصل الرابع نتائج الدراسة ومناقشتها	**62 - 82**
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها	63
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها	70
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها	75
التوصيات والمقترحات	82
قائمة المراجع	**83 - 91**
أولًا: المراجع العربية	83
ثانيًا: المراجع الأجنبية	87
ملاحق الدراسة	**92 - 101**

قائمـــة الجـــداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول التعديلات على مقياس قلق الامتحان	45
2	الارتباطات الداخلية لعبارات مقياس قلق الامتحان	47-48
3	ثبات مقياس قلق الامتحان بحساب معامل ألفا لكرونباخ	50
4	الارتباطات الداخلية لعبارات مقياس اعتقاد التحكم الشخصي	54-55
5	ثبات مقياس اعتقاد التحكم الشخصي بحساب معامل ألفا لكرونباخ	56
6	الارتباطات الداخلية لمقياس الحاجة الشخصية للتنظيم	57
7	ثبات مقياس الحاجة الشخصية للتنظيم بحساب معامل ألفا لكرونباخ	58
8	معاملات الارتباط بين قلق الامتحان ومكونات مقياس اعتقاد التحكم الشـــخصـــي ومقياس الحاجة الشخصية للتنظيم	63
9	الفروق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في الاستجابة على مكونات مقياس اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم	70
10	قيمة Pilla's Trace لتقدير نموذج الفروق بين النوع ومرتفعي ومنخفضـي قلق الامتحان في الاستجابة على مكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم	75
11	الفروق بين النوع ومرتفعي ومنخفضـي قلق الامتحان في الاسـتجابة على مكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم	75-76
12	المتوســـط الهامشـــي لتوجهات الفروق لمرتفعي ومنخفضـــي قلق الامتحان في الاستجابة على مكونات اتعقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم	76

قائمـــة الملاحـــق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس قلق الامتحان	93 – 96
2	مقياس اعتقاد التحكم الشخصي	97 – 99
3	مقياس الحاجة الشخصية للتنظيم	100 – 101

الفصل الأول

مشكلـــــة الدراســـــة وأهميتهـــا

مقدمـــــــــــــــــــــــــــــــة

مشـــــــــــــكلة الدراســـــــــــــة

أســـــــــــــئلة الدراســـــــــــــة

أهـــــــــــــداف الدراســـــــــــــة

أهميـــــــــــــة الدراســـــــــــــة

حـــــــــــــدود الدراســـــــــــــة

مصـــــــــــــطلحات الدراســـــــــــــة

الفصل الأول

مشكلـــــة الدراســـــة وأهميتهـــا

مقدمة الدراسة

يبدأ قلق الامتحان غالبًا بمشاعر الخوف، ثم يتصاعد تدريجيًا مع اقتراب الامتحان، وقد يؤدي إلى اضطرابات سلوكية ومعرفية نتيجة الخوف من الفشل أو من ردود فعل الأسرة، إضافة إلى القلق من النتائج الدراسية (الزواهرة، 2006). ويشير (Kaya, 2004) إلى أن قلق الامتحان قد يتطور ليصبح أحد أشكال المخاوف المرضية، مما يجعله عاملًا معيقًا للتفوق الأكاديمي. ويعد قلق الامتحانات مصدرًا مخيفًا لمختلف الطلبة في مقاعد الدراسة، ومنهم طلبة التعليم العالي، ومسببا للكثير من هؤلاء الطلبة العديد من المشكلات النفسية والتعليمية، على سبيل المثال ضعف القدرة على الإجابة أو نسيان المادة العلمية وارتباكه في التعبير عندما يرغب في الإجابة على بعض أسئلة الاختبار فضلًا عن ذلك، يسبب قلق الاختبار اهتزاز الثقة بالنفس لدى الطلبة بقدراتهم المعرفية والعلمية ومن مؤشرات ذلك سعيهم لتأجيل موعد الاختبار عندما يحين موعدها. (مبروكة، 2019).

وفي هذا السياق، يرى بخيت (1989) أن قلق الامتحان يمثل جانبًا من القلق العام الذي يستثيره موقف الامتحان، ويعكس حالة نفسية انفعالية مؤقتة تتمثل في الخوف من المجهول وعدم النجاح، والشعور بانخفاض الكفاءة الذاتية.

ويرتبط قلق الامتحان بعدة متغيرات نفسية ومعرفية، من أبرزها المعتقدات الشخصية، والخبرات السابقة، والظروف الاجتماعية، والتي تؤثر مجتمعة في مستوى التحصيل الأكاديمي (مليك، 2015).

ومن بين هذه المتغيرات يبرز متغير اعتقاد التحكم الشخصي، الذي يعكس إدراك الفرد لقدرته على التحكم في مجريات حياته ونتائج أفعاله، وكذلك متغير الحاجة الشخصية للتنظيم، الذي يرتبط بقدرة الفرد على تنظيم أفكاره وسلوكياته بصورة فعالة.

وقد أشـــارت (لشـــهب، 2021) 2019 إلى أن اعتقاد الفرد بقدرته على التحكم في ذاته وظروفه يسهم في خفض مستويات التوتر والقلق، في حين أوضحت (قريد، 2015) أن الحاجة الشخصية للتنظيم تعزز الإيجابية الشخصية وتقلل من مستويات القلق، خاصة في المواقف الضاغطة كالمواقف الامتحانية.

ومن هذا المنطلق، تسعى الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين قلق الامتحان وكل من اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم لدى طلبة التعليم العالي، في محاولة لفهم أعمق للعوامل النفسية المؤثرة في هذه الظاهرة.

مشكلـــة الدراســـة

على الرغم من أن القلق في مســتواه المعتدل قد يكون دافعًا للإنجاز، إلا أن ارتفاعه بشـكل مفرط يؤدي إلى نتائج عكسية تتمثل في التشتت الذهني، وضعف استدعاء المعلومات، وسوء إدارة الوقت أثناء الاختبار (العنزي، 2021). ويشير (المزيود، 2022) إلى أن مجرد التفكير في الامتحان قد يشكل مصدر ضـــغط نفســـي كبير لدى الطلبة، خاصـــة في ظل توقعات الأســـرة، مما يزيد من مخاوف الفشـــل ويحول الامتحان إلى مصـــدر تهديد نفســـي. وتؤكد (ســـايحي، 2019) أن قلق الامتحان لا يقتصـــر تأثيره على الطالب فقط، بل يمتد إلى الأسرة والمؤسسة التعليمية، وقد يترتب عليه آثار نفسية وجسدية متعددة.

ويتضـــح أبعاد المشـــكلة البحثية في أن قلق الامتحان لا يقف عند التوتر الوجداني العابر أو الاستجابة الفيسيولوجية المؤقتة، بل يمتد في بعده المعرفي ليشكل معطلًا وظيفيًا حادًا لآليات الانتباه والترميز، ويمنع الذاكرة العاملة (Working Memory) من اســتدعاء واســترجاع المعلومات المخزنة بفعالية أثناء الموقف الاختباري (Cassady & Johnson, 2002). هذا الخلل المعرفي يؤدي في النهاية إلى حدوث فجوة واضـــحة بين الكفاءة العقلية الحقيقية التي يمتلكها الطالب وبين مســـتوى أدائه الفعلي المعبر عنه في درجات التحصيل، مما يدخل الطالب في حلقة مفرغة من الفشل الأكاديمي المتكرر والشعور بالعجز المتعلم (amp; Pekrun, 2007&Schutz).

ويتـأثر قلق الامتحـان بعـدة متغيرات، منهـا المتغيرات الـديموغرافيـة (كـالنوع والمســـتوى الاجتماعي)، والمتغيرات النفسية، مثل اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة للتنظيم. إذ تشير الدراسات إلى

أن ضعف إحساس الطالب بالتحكم في قدراته، وكذلك انخفاض مستوى التنظيم الشخصي، يسهمان في زيادة مستويات القلق (البغدادي واخرون، 2023).

إن مبرر وموضـوعية اختيار جامعة الشـرقية بالتحديد كبيئة لتطبيق هذه الدراسـة، يعود إلى الرغبة في فحص هذه الديناميكيات النفسـية المعقدة داخل سـياق بيئة جامعية عمانية حديثة ونشـطة، تتنوع فيها التخصـصـات بين الإنسـانية والعلمية، مما يوفر فرصـة بحثية متميزة لفهم كيف تسـهم البنى المعرفية الذاتية للطالب في تعديل أو التنبؤ بمسـتويات القلق لديه. فالطالب الذي يفتقر إلى اعتقاد التحكم الشخ (Personal Control & Belif) وهو المفهوم المستند لنظرية التعلم الاجتماعي لروتير والكفاءة الذاتية لباندورا– يميل إلى تبني مركز تحكم خارجي، مسندًا نجاحه أو فشله الأكاديمي لعوامل خارجة عن إرادته (كالحظ، أو صعوبة الاختبار، أو مزاجية المقيم)، مما يضاعف من ارتباكه المعرفي ويسلبه القدرة على المبادرة (Morahan–Martin, 2012;Bandura, 2006).

وطبقًا لهذا الاهتمام المتزايد بمتغيرات الشخصية الأخرى اتسعت دائرة الدراسات لتناول العلاقة بين مركز التحكم الداخلي والخارجي وقلق الامتحان وتقدير الذات وبين التحصـيل وهذا ما أشـار إليه كـل مـن ولـيـامـز (1996) Williams مـحـمـد الـطـيـب (1998) وبـيـرد (1998) Pyrd ودراسـات أخرى اهتمت بالمتغيرات غير المعرفية مثل الدوافع وكفاءة عملية التعلم وعادات واتجاهات الـدراسـة وهـذا مـا أكـده كـل من أنتويسـتـل وكوزيكي (1985) Entwistle and Kozeki من حيث أهمية المتغيرات غير المعرفية على التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

وظهر الاهتمام بدراسة القلق وأصبح عنوانًا للعديد من الدراسات النفسية سواء تلك التي تهتم بالسلوك المضطرب لدى الفرد أو تلك التي ترتبط بالتحصيل والامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والنجاح وعادات الاستذكار، واتضح أن القلق يؤثر في التحصيل ويظهر ذلك في شعور الطلاب بالقلق أثناء الاسـتجابة للمواقف الدراسـية والتي تشـمل عادات الاسـتذكار ودافعية واسـتمرار الطلاب في الدراسة.

ولكن إذا وصـل القلق إلى حالة يشـعر فيها الطلبة بالعجز من ضـغوط الدراسـة والامتحانات ونتائجها، هنا يصـــبح القلق معوقًا ويقلل من العمل بفعالية وكفاءة، وهذا ما دعا ســـوين (1968) Suinn لأن يؤكد أن الكثير من طلبة التعليم العالي يفشـلون في دراسـاتهم بسـبب عدم قدرتهم على التغلب على مواقف القلق والاضطراب التي تؤثر على تحصيلهم الدراسي.

وتتأكد المشكلة عند النظر إلى التباينات المحتملة في مستويات قلق الامتحان، واعتقاد التحكم الشخصي، والحاجة للتنظيم في ضوء هذه المتغيرات الأكاديمية (النوع، الكلية، والتخصص). إذ تتباين الاستجابات الانفعالية والمعرفية بين طلبة الكليات العلمية (كالهندسة والعلوم) وطلبة الكليات الإنسانية (كالآداب والتربية) تبعًا لطبيعة المواد الدراسية وطرق التقييم، فضـلًا عن الفروق المرتبطة بنوع الطالب (ذكور/إناث) في إدراك الضغوط وآليات التعامل معها (الأنصاري، 2019).

وبناءً على هذه والمبررات النظرية والميدانية المتكاملة، نحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين قلق الامتحان (كمتغير تابع) وكل من اعتقاد التحكم الشـــخصـــي والحاجة الشخصية للتنظيم (كمتغيرات مستقلة منبئة) لدى طلبة جامعة الشرقية، فضلًا عن الكشف عن طبيعة الفروق في هذه المتغيرات تِبعًا لمتغيرات (النوع، الكلية، والتخصص).

أسئلـــة الدراســـة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما علاقة قلق الامتحان بالمتغيرات النفسية والديموغرافية (اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم والنوع) لدى طلبة التعليم العالي بسلطنة عُمان؟

ويتفرع منه عدة أسئلة كالآتي:

- ما هي الارتباطات بين قلق الامتحان ومكونات اعتقاد التحكم الشـخصـي والحاجة الشـخصـية للتنظيم لدى طلبة التعليم العالي؟
- ما هي الفروق بين المســـتويات المختلفة (مرتفع –متوســـط – منخفض) بقلق الامتحان في الاستجابة على مكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم؟

- ما هي طبيعة التفاعل بين مستويات قلق الامتحان والجنس "ذكور وإناث" في الاستجابة على مكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم؟

أهميـــة الدراســـة

تتمثل الأهمية لهذا الدراسة في الآتي:

- **الأهمية النظرية**

1. أثراء المكتبة العربية عامة والعُمانية خاصـــة نظرًا لجدية الدراســة من خلال متغيراتها التي تناولت العلاقات بين قلق الامتحان ومكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة للتنظيم لدى طلبة جامعة الشرقية.
2. من خلال نتائج الدراســـة الحالية يمكن إجراء دراســـات أخرى متعلقة بدراســـة نمذجة العلاقات السببية المرتبطة بقلق الامتحان.
3. أهمية عينة الدراســـة والتي تمثلت في طلبة الجامعة وإمكانية تطبيق نتائج الدراســـة على عينات أخرى بمختلف المراحل التعليمية.

- **الأهمية التطبيقية**

تكمن أهمية هذا الدراسة لدى طلبة الجامعة من خلال التالي:

1. تسـهم نتائج الدراسـة في إعطاء نموذجًا استرشـاديًّا يسـاعد في التقليل من قلق الامتحان يطبق على الطلبة الذين لديهم قلق وضغوطات نفسية قبل الامتحان.
2. الوقوف على العوامل التي تسبب في زيادة القلق ومعالجتها، والتي من شانها المساهمة في دعم المرشدين النفسيين في مؤسسات التعليمية المختلفة.
3. تفيد نتائج هذه الدراســـة مؤســـســـات التعليم العالي في تفعيل المنظومات التعليمية التي تؤدي للقضاء على ظاهرة قلق الامتحان.
4. توفير أو إعداد مقياس قلق الامتحان والمتغيرات النفسية ذات الصلة به.

أهـداف الدراســة

- معرفة علاقة قلق الامتحان ببعض المتغيرات الديموغرافية والنفسية لدى طلبة التعليم العالي بسلطنة عُمان.
- التوصــل إلى معرفة الارتباطات بين قلق الامتحان ومكونات مقياس اعتقاد التحكم الشــخصــي لدى طلبة التعليم العالي بسلطنة عُمان.
- معرفة الارتباطات بين قلق الامتحان ومقياس الحاجة الشخصية للتنظيم لدى طلبة جامعة الشرقية.
- الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في الاستجابة على مكونات مقياس اعتقاد التحكم الشخص والحاجة الشخصية للتنظيم لدى طلبة جامعة الشرقية.
- التعرف على طبيعة التفاعل بين قلق الامتحان "مرتفعين ومنخفضـــين" والنوع "ذكور وإناث" في الاستجابة على مكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم؟

حــدود الدراســة

سوف تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضـوعية:** قلق الامتحان لدى عينة من طلبة جامعة الشـرقية في سـلطنة عُمان وعلاقته بمكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة للتنظيم.
- **الحدود البشــرية:** طلبة جامعة الشــرقية بســلطنة عُمان والبالغ عددهم حســب إفادة دائرة القبول والتسجيل بجامعة الشرقية للعام الأكاديمي 2024/203 ما يقارب 8000 طالب وطالبة.
- **الحدود المكانية:** جامعة الشرقية.
- **الحدود الزمانية:** خلال العام الدراسي 2023 –2024م.

متغيــرات الدراســة

طبقًا لكيري وجيمس جوودوين (2017) Goodwin &Goodwin فالدراســات الوصــفية الارتباطية تهتم بمدى العلاقة بين متغيرين، بحيث قد ينتج عن المتغير (أ) ظهور المتغير (ب)، لذا بالمتغيرات في الدراســات الارتباطية ترتبط باحتمالية الظهور أكثر من التفكير بشــكل ســببي كما في الدراسات التجريبية، وهي تنقسم إلى:

- **المتغيرات السابقة أو المنبئة The Preceding Variables**: اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة للتنظيم.
- **متغير النتيجة The Outcome Variable**: قلق الامتحان

مصطلحــات الدراســة

قلق الامتحان Test Anxiety

- عرفه الداهري (2013) بأنه: "حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الامتحان، وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفيسيولوجية".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصــل عليها الطالب على مقياس الامتحان المطبق بالدراسة الحالية.

- اعتقــاد التحكم الشــخصــي Belief Personal Control طبقًــا لتعريف بيرنبيرج (Berrenberg,1968) من دراسة (أبو حلاوة والدواش،2019) بأنه: "ادراك الفرد لمصدر تحكمه في ذاته ومدى مبالغته في هذا التحكم ودرجة التوسط الإلهي في تحكمه الذاتي".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: الدرجة التي يحصــــل عليها الطالب على مقياس اعتقاد التحكم الشخصي المستخدم في الدراسة الحالية.

الحاجة للتنظيم The Need of Organization

عرفها (Celik et al, 2016) بأنها "العملية التي يقوم من خلالها الطالب بمراقبة والتحكم في انتباهه وأفكاره وعواطفه وســلوكياته لتحقيق الأهداف والتكيف مع ظروف البيئة التعليمية"، وعرفتها

الحمداني (2017) بأنها: "قدرة الطالب على اكتســـاب العلم والمعرفة من خلال تنظيم دوافعه وخبراته وســـلوكه تنظيمًا جيدًا يمكنه من الوصـــول إلى هدفه المنشـــود. وقدرته في نفس الوقت تطبيق تلك المهارات في مناحي الحياة"، وعرفها (Zimmerman,2002) بأنها: "توليد الأفكار ذاتيًا لكل من المشاعر والأفعال والإجراءات التي يتم توافقها لتحقيق الأهداف بشكل دوري ومتتابع"،

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصـــل لها الطالب على مقياس الحاجة للتنظيم المطبق للدراسة.

الفصل الثاني

الإطـــار النظـــري والدراســـات السابقـــة

أولًا: الإطـــار النظـــري:

- **المحور الأول: قلق الامتحان.**
- **المحور الثاني: اعتقاد التحكم الشخصي.**
- **المحور الثالث: الحاجة للتنظيم.**
- **المحور الرابع: قلق الامتحان والمتغيرات البيئية.**
- **المحور الخامس: العلاقة بين متغيرات الدراسة.**

ثانيًا: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطـار النظـري والدراسـات السابقـة

أولًا: الإطـــار النظـــري

مقدمـــــة

يتناول هذا الفصـــل العرض المنهجي المتكامل للأدبيات النظرية التي تســتند إليها الدراســة الحالية، حيث تسعى الباحثة إلى بناء إطار مفاهيمي ونظري راسخ يفسر طبيعة المتغيرات المدروسة والعلاقات التفاعلية بينها.

ويتضـمن هذا الفصـل محورين رئيسـين؛ يتمثل أولهما في الإطار النظري الذي يعرض أدبيات الدراسة ويعالج متغيرات الدراسة الثلاثة: قلق الامتحان، واعتقاد التحكم الشخصـي، والحاجة الشخصية للتنظيم، من خلال استعراض مفاهيمها، وأبعادها، وتفسيراتها النظرية.

أما المحور الثاني، فيتناول الدراسات السابقة ذات الصلة، بهدف الوقوف على ما توصلت إليه من نتائج، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراســة الحالية، بما يســهم في تدعيم مبررات البحث وصياغة فروضه.

الأدبيات النظرية التي تستند إليها الدراسة الحالية

ترتكز الدراسـة الحالية على مجموعة من الأطر النظرية في علم النفس التربوي التي تسـهم في تفسـير العلاقة بين قلق الامتحان، واعتقاد التحكم الشـخصـي، والحاجة الشـخصـية للتنظيم، وذلك في ضوء ما قدمته الأدبيات النفسية الحديثة من تفسيرات متعددة لهذه المتغيرات.

المحور الأول: قلــق الامتحــان

مفهوم قلق الامتحان: وهو حالة مؤقتة ترتبط بالامتحان، يصـل فيها الطلبة إلى مسـتوى مرتفع من التوتر والخوف مع اقتراب موعد الامتحانات، يؤدي إلى اضــطرابات في النواحي الجســمية الفســيولوجية والنفســـية والانفعالية، كما قد يكون قلق الامتحان إيجابيا عندما يكون القلق معتدلا وطبيعيا فيكون محفزا للأداء ويكون ذو تأثير سلبي عندما يرتفع مستوى القلق فيكون مثبطا للأداء. (بوترة، الأسود، 2020)

أما **Zeidner (2023)**، وهو أحد أبرز رواد هذا المجال، فقد حدث تعريفه لقلق الامتحان مؤكدًا أنه:

"نظام اسـتجابة تقييمي معقد يتضـمن مصـفوفة من المشـاعر الانفعالية، والأفكار الانهزامية، والتغيرات البيولوجية، والنزعات الســلوكية التجنبية، والتي يتم اســتثارتها بفعل مواقف التقييم التي يرى الطالب أن عواقب الفشل فيها تمس تقديره لذاته أو مستقبله الأكاديمي والمهني.(p. 204) "

وتتعـدد أنواع القلق حســـب المواقف التي تثيره لـدى الفرد في دراســـة (المزيود، 2022)، ومن هذه الأنواع: القلق التحذيري يسـتخدمه الأنا لتحذير الفرد من المواقف المهددة التي يواجهها، أو لتي تضـطره الغريزة لمواجهتها، وينشـأ هذا النوع من القلق منذ الطفولة. وأيضـا قلق الأنا: يظهر عندما شـعر الفرد بخطر يهدد أمنه واستقراره، وتستعين الأنا بالقلق لحماية نفسها من هذا الخطر. إضافة إلى قلق الأنا الأعلى: يحاول الأنا الأعلى تحذير الأنا من المواقف ذات المضـــمون الخلقي، ويطلق عليه أحيانًا بالقلق الخلقي. والقلق الطبيعي: يحدث عندما يتعرض الفرد لضغوط تبرز وجوده، ويمكن أن يكون مصاحبًا للفرد في مواقف مثل الامتحانات أو الانتقال إلى موقع عمل جديد، ولكن يجب أن يكون في حدود معينة حتى لا يتحول إلى قلق مفرط يؤثر على أدائه وحياته اليومية.(Swerdlow et al, 2020). وأخيرًا القلق الحاد أو المزمن: يكون القلق مستمرًا ومبالغًا فيه، مما يؤثر على الفرد ويجعله غير قادر على الاستقرار أو أداء عمله، ويؤثر على وظائف الجسم ويزيد من احتمالية الإصابة بالأمراض العضوية (صديق،2019).

البنية متعددة الأبعاد لقلق الامتحان:

اتفق معظم المنظرين المعاصرين مثل **(Putwain, 2024 ؛ وصالح، 2022)** على أن قلق الامتحان يتحدد من خلال بعدين أساسيين يتفاعلان ديناميكيًا:

1. **البعد المعرفي (الانشـغال الفكري/الهمّ–Worry):** ويشـير إلى الأفكار السـلبية الطفيلية، ولوم الذات، وتوقع الفشـل، والانشـغال بمقارنة الأداء بالآخرين. هذا البعد هو المسـؤول الأول عن استهلاك السعة المحدودة للذاكرة العاملة (Working Memory) أثناء الامتحان.
2. **البعد الانفعالي/الفسـيولوجي :(In emotionality)** ويتمثل في الوعي الذاتي بالاسـتثارة الفسيولوجية للجهاز العصبي المستقل (مثل: جفاف الحلق، الارتجاف، التوتر العضلي).

وينقسم القلق إلى ثلاث مستويات: **المستويات المنخفضة:** توجد لدى الشخص مقاومة وتخطي لهذه الحالة وأيضـا **المسـتويات المتوسـطة:** أقل قدرة على التحكم في السـيطرة، حيث يفقد الشـخص المرونة و**المستويات العليا:** يحدث الانهيار السلوكي لدى الفرد، ينخفض التآزر (هاجر، 2018).

الأسباب النفسية لقلق الامتحان

- نقص الشعور بالأمن النفسي: يؤدي إلى تضخيم التهديدات.
- الكمالية: تدفع الفرد لوضع معايير غير واقعية.
- النقد الأسري: يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات.
- الإهمال: يخلق شعورًا بعدم القيمة. (بولغيتي ودليمي، 2022)

هذه العوامل لا تؤدي إلى القلق بشكل مباشر، بل من خلال تأثيرها على بنية التفكير لدى الفرد.

خلاصة تحليل قلق الامتحان: يمكن القول إن قلق الامتحان:

هي الدرجة الكلية التي يحصـل عليها طلبة جامعة الشـرقية في سـلطنة عُمان على مقياس قلق الامتحان المسـتخدم في هذه الدراسـة؛ والتي تعكس اسـتجابة انفعالية ومعرفية وسـلوكية، تظهر لدى الطالب قبيل أو أثناء الامتحان الأكاديمي نتيجة شعوره بالقلق.

المحور الثاني: اعتقاد التحكم الشخصي

يُعد اعتقاد التحكم الشـــخصـــي أحد المتغيرات المركزية في علم النفس المعرفي والاجتماعي، حيث يشـــير إلى إدراك الفرد لمدى قدرته على التأثير في مجريات حياته والتحكم في نتائج أفعاله. الاعتقاد بالتحكم الشـخصـي يمثل متغيرًا في الاعتقادات النفسـية، حيث يُعرف بقدرة الفرد على ضـبط مسـار حياته الشـخصـية، كانت معظم المفاهيم النفسـية السـابقة تركز على مظاهر العجز والشـعور بالقصـــور وفقدان الاقتدار الشـــخصـــي، ولكن يمكن تتبع الإشـــارات الأولى لمفهوم "العجز المُدْرَك" و"الضبط المُدْرَك" في أطروحة (سيمان، 1959) لمفهوم "الاغتراب الذاتي". وقد عرّف سيمان الاغتراب بأنه أي صيغة من صيغ عدم التعلق أو انفصال الشخص عن ذاته أو عن الآخرين.

وحدد ســيمان صــيغًا نوعية للاغتراب، ورأى أن "الشــعور بالعجز" هو الملمح الأســاســي للاغتراب، حيث يشعر الفرد بعدم القدرة على التأثير في مجريات حياته وتحقيق الأهداف المرغوبة.

وترتبط مفاهيم "العجز المُدْرَك" و"الضبط المُدْرَك" بمفهوم "وجهة الضبط" الذي صاغه (جوليان روتر، 1966)، والذي يشـير إلى مكان تحديد السـيطرة في حياة الفرد. فالفرد الذي يعتقد بوجود علاقة سـببية بين أفعاله ونتائجها، وأنه يملك القدرة على التحكم فيها، يعتبر أن لديه "مركز الضـبط الداخلي"، بينما الذي لا يدرك وجود هذه العلاقة السـببية، يعتبر أن لديه "مركز الضـــبط الخارجي". ويشـــير هذا المفهوم إلى الاعتقاد بقدرة الفرد على التحكم في حياته الشـخصـية وتحديد مسـارها، ويؤثر على سـلوكه ومواقفه في الحياة، (محمد إسماعيل، حنان، 2015).

يُظهر هذا التعريف أن التحكم الشـــخصـــي لا يمثل مجرد ســـمة ثابتة، بل هو بناء معرفي ديناميكي يتشكل ويتغير وفقًا للخبرات السابقة، والنجاحات والإخفاقات، والسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد. ومن ثم، فإن الفرد لا يتصـرف بناءً على قدراته الفعلية فقط، بل بناءً على ما يعتقد أنه قادر على فعله وبشـكل عام، فإن الاعتقاد بالتحكم الشـخصـي يعكس مدى ثقة الفرد في قدراته ومهاراته في التأثير على حياته وتحقيق أهدافه. ويعد هذا المفهوم مهمًا في فهم السـلوك الإنسـاني وتأثير الظروف الخارجية عليه، ويمكنه مساعدة الأفراد على تحسين قدراتهم الشخصية وتحسين جودة حياتهم.

فالحياة معقدة جدًا ولا يمكن التنبؤ بأحداثها، مما يؤدي إلى ظهور اعتقاد بوجود مركز وتداعيات انفعالية. ومن ناحية أخرى، يختلف مفهوم "العجز الشخصي" كمتغير اجتماعي– نفسي عن الظروف الموضوعية التي قد يعتبرها الفرد الضبط الخارجي. يستخدم علماء الاجتماع عدة مفاهيم مختلفة ترتبط بمفهوم "التحكم الشخصي"، مثل "التوجيه الذاتي" و"التمكن الشخصي" (pearlin, Monaghan, Lieberman,& Mulan, 1989) و"الاستقلالية الشخصية" و"الشعور بالفاعلية الشخصية" و"الذرائعية" (Wheaton, 1980).

ويعكس مفهوم "وجهة الضبط" الشعور بالتحكم الشخصي، حيث يؤثر على سلوك الفرد ومواقفه في الحياة. ويميل بعض الأفراد إلى عزو الأحداث والظروف الخاصة بحياتهم الذاتية إلى أفعالهم، في حين يعتقد آخرون أن حياتهم تتشكل بقوى خارج تكوينهم الذاتي.

يعبر عن هذا التصور الثنائي في أدبيات المجال بمصطلح "وجهة الضبط". ويمثل "الشعور بالضبط الشخصي" النقيض النفسي لمفهوم "العجز الشخصي"، حيث يعكس الطرف الأول اعتقاد الشخص بأنه قادر على تغيير بيئته وظروف حياته، بينما يجسد الطرف الآخر اعتقاد الشخص بأن أفعاله ليس لها أي تأثيرات على أحداث الحياة وظروفها. يجدر الإشارة إلى أن الشعور بالضبط الشخصي يتضمن أسبابًا اجتماعية تنتجها المشقة التي ربما يشعر بها الشخص كنتيجة لها (Mirowsky& Ross, 1989).

ويلاحظ بعض العلماء أن "الضبط الشخصي المُدْرَك" يحتل مكانة مركزية في النماذج النفسية والاجتماعية للظروف الاجتماعية التي تؤثر على "إدراكات الضبط" ومن ثم تأثير ذلك على "الهناء الانفعالي في الحياة". وبشكل عام، يعكس مفهوم "التحكم الشخصي" مدى ثقة الفرد في قدراته ومهاراته في التأثير على حياته وتحقيق أهدافه، مما يؤثر على سلوكه ومواقفه في الحياة.

ويمكن استخدام هذا المفهوم في فهم السلوك الإنساني وتأثير الظروف الخارجية عليه، ويمكن أن يساعد الأفراد على تحسين قدراتهم الشخصية وتحسين جودة حياتهم (قدري ومرزوق،2019).

على الرغم من وجود تداخل بين مفهومي "وجهة الضبط" و"التحكم الشخصي"، قدمت (عن: أبو حلاوة والدواش، 2019) جوي بيرنبرج (1987) تصورًا جديدًا لهذه البنيتين المركزيتين، واقترحت أنه يمكن وجود وسيط غير مباشر للسيطرة، مثل إيمان الأشخاص بقوى خارقة أو القوة الاجتماعية، وبناءً عليه، قامت بإعداد مقياس اعتقاد التحكم الشخصي (BPCS).

ويتميز هذا المقياس بتمييزه بين نتائج يمكن تحقيقها بفضل قدرات وإمكانيات الشخص ونتائج تعتمد على عوامل خارجية، ويشمل أيضًا "التحكم بوساطة الله" أو "التوسط الإلهي"، والذي يعكس إدراك الشخص لقوة الإله الكفيلة بمساعدته في تحقيق الإنجاز.

ويتألف مقياس اعتقاد التحكم الشخصي من ثلاث مكونات رئيسية:

- **الأول التحكم الخارجي العام:** الذي يركز على مدى اعتقاد الشخص بأن مخرجاته الشخصية يتم إنتاجها بشكل ذاتي، مقابل إنتاجها بواسطة الحظ أو القدر أو قوة الآخرين، ويتمثل هذا البعد في ثنائية وجهة الضبط الداخلي والخارجي.
- **الثاني هو التحكم المُبالغ فيه:** الذي يتعلق بالتطرف والغير واقعية في تقدير الشخص لمدى التحكم الشخصي، ويمكن أن يرتبط بدرجة الهوس.
- **الثالث هو التوسط الإلهي:** الذي يركز على إدراك الشخص لقوة الإله ودورها في مساعدته في تحقيق الإنجازات. ويساعد هذا البعد على تمييز الأفراد الذين يعتقدون أنهم لا يمتلكون تحكمًا في حياتهم مقابل الأفراد الذين يتحكمون في حياتهم بشكل غير مباشر عن طريق الإله. لذا، يعد مقياس اعتقاد التحكم الشخصي أداة هامة لفهم مفهوم وجهة الضبط والتحكم الشخصي بشكل أفضل، ويمكن استخدامه في الأبحاث النفسية والاجتماعية.

التحكم الشخصي في السياق الثقافي:

- **البعد الثقافي:** يتأثر إدراك التحكم بالقيم الاجتماعية، حيث: تميل الثقافات الفردية إلى تعزيز الضبط الداخلي، تميل الثقافات الجماعية إلى تعزيز الضبط الخارجي.

– **البعد الديني:** يلعب الاعتقاد الديني دورًا مهمًا في تفسير الأحداث، حيث: لا يعني الإيمان بالقضاء والقدر غياب التحكم. – بل يعكس نوعًا من "التحكم غير المباشر".

هذا يفسر أهمية إدخال بعد "التوجيه الإلهي" في القياس.

التحكم الشخصي كآلية تنظيم نفسي:

يمكن النظر إلى التحكم الشخصي بوصفه آلية تنظيمية تعمل على ضبط الانفعالات، توجيه السلوك، تنظيم التفكير، وكلما ارتفع مستوى التحكم، زادت قدرة الفرد على إدارة القلق بدلًا من الخضوع له.

نقد علمي للمفهوم

رغم أهمية مفهوم التحكم الشخصي، إلا أن هناك بعض الملاحظات:

– التبسيط الزائد: الثنائية (داخلي/خارجي) لا تفسر التعقيد الحقيقي.

– إهمال السياق: بعض المواقف لا يمكن التحكم فيها فعليًا.

– التحيز الثقافي: بعض النماذج الغربية لا تناسب البيئات العربية.

لذلك، يُعد نموذج (BPCS) أكثر ملاءمة لأنه يأخذ هذه الجوانب في الاعتبار.

خلاصة تحليلية للقسم:

يتضح أن اعتقاد التحكم الشخصي يمثل متغيرًا محوريًا في تفسير السلوك الإنساني، حيث يؤثر في كيفية إدراك الفرد للمواقف الضاغطة، وتقييمه لقدراته، واستجابته لها. كما أنه يلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين المثيرات الخارجية والاستجابات النفسية، وخاصة في سياق قلق الامتحان.

ويمكن القول إن تعزيز التحكم الشخصي لدى الطلبة لا يسهم فقط في خفض مستوى القلق، بل يؤدي أيضًا إلى تحسين جودة الأداء الأكاديمي، وزيادة القدرة على التكيف مع متطلبات البيئة الجامعية.

المحور الثالث: الحاجة للتنظيم

تُعد الحاجة الشخصية للتنظيم أحد المتغيرات المعرفية المهمة في تفسير السلوك الإنساني، حيث تشير إلى نزعة معرفية لدى الفرد تهدف إلى تنظيم المدخلات البيئية، وتقليل درجة الغموض، والسعي إلى بناء صورة واضحة ومتماسكة للعالم المحيط به. ولا تقتصر هذه الحاجة على مجرد الترتيب الظاهري، بل تمتد لتشمل تنظيم المعاني والتصورات والأفكار، بما يحقق للفرد حالة من الاتساق المعرفي والاستقرار النفسي.

وفي هذا السياق، يمكن تعريف الحاجة الشخصية للتنظيم بأنها:

"ميل معرفي نسبي لدى الفرد يدفعه إلى تفضيل الوضوح، واليقين، والبنية المنظمة، وتجنب الغموض والتعقيد في المواقف المختلفة".

يتضح من هذا التعريف أن الحاجة للتنظيم لا تمثل مجرد سلوك ظاهري، بل هي أسلوب في معالجة المعلومات، حيث يسعى الفرد من خلالها إلى تبسيط الواقع المعقد، وتحويله إلى أنماط يمكن التنبؤ بها، وهو ما يقلل من العبء المعرفي ويعزز الشعور بالسيطرة.

وفقًا لدراسة Freund& Kruglanski (1982)، ينقسم الأفراد في التعامل مع المعاني الذهنية إلى فئتين. الفئة الأولى تؤمن بأن كل المعرفة تتم بناءً وتحديدًا ذاتيًا، وفي المنظور الترابطي، يتم الوصول إلى المعرفة من خلال الحقيقة الكامنة في الأشياء. ويسعى هؤلاء الأفراد إلى الحقيقة الكاملة للوصول إلى أفضل معرفة ممكنة. أما الفئة الثانية، فيؤمنون بأن الأهم هو الوصول إلى نهاية للشك، بمعنى أي معرفة تكفي لبناء وضع يسمح بالتنبؤ، وعلى هذا الأساس، يوجد جانبين في المستوى الفينومينولوجي:

أولًا: فينومينولوجية الحاجة الشخصية للتنظيم The phenomenology of personal need for structure، حيث أن الأشخاص الذين يمتلكون حاجة شخصية للتنظيم يكونون أكثر وضوحًا للمواقف في الحسم والثقة، ويشعرون بالانزعاج إذا رأوا أن التنظيم والوضوح مفقودان من المواقف التي تحدث عن الأشخاص المتأرجحين في الآراء.

ثانيًا: فينومينولوجية الخوف من العجز الشـــخصـــي The phenomenology of fear of invalidity structure، حيث يشـــعر بعض الأفراد بقلق عام من تكلفة ارتكاب الأخطاء، ويخشون من العجز الشخصي. يرتبط الحاجة الشخصية للتنظيم بتصنيف الذات وتصور الشخص للصحة، ويمكن للشخص الساعي للمزيد من التنظيم والصحة على مستوى التصور والفعل أن يتأرجح بين الخيارات ويكون أكثر عرضــة لرؤية البدائل، في حين يولي البعض الآخر أهمية أكبر لتجنب الخطر وتقليل الأذى الشخصي.

ويؤثر تصـــنيف الذات على توجه الناس الصـــحي ويظهر هذا التأثير من خلال مدى بروز الهوية الاجتماعية بين أفراد المجموعة. ويمكن للهوية الاجتماعية التي تجعل الشـــخص يتبنى توجهًا صـــحيًا إيجابيًا أن تدفع أعضـــاء المجموعة إلى اتخاذ ســـلوكيات ترقية الصـــحة، بينما تجعل الهوية الاجتماعية التي لا تؤثر في تبني توجه صـــحي إيجابي أعضـــاء المجموعة يتخذون نياتٍ أضـــعف للارتباط بسلوكيات ترقية الصحة. تؤكد نظرية تصنيف الذات على دور العوامل الموجودة في السياق المحيط في تأكيد بروز الهوية الاجتماعية بين أفراد المجموعة، ويظهر تأثير عمليات تصـــنيف الذات على توجه الناس الصحي من خلال مدى بروز الهوية الاجتماعية.

يعتمد إدراك الأفراد للأمراض والإصابات التي يعانون منها على تصنيفهم لأنفسهم في المحيط الاجتماعي الذي يتواجدون به، ويرتبط تفســـير الشـــباب للإصـــابات بناءً على تصـــنيفهم لذواتهم، حيث يرتبط إدراك الطلاب للإصـــابات برؤيتهم لجاذبيتهم الجســـمية وهوية النوع الاجتماعي (st clair & dumbleton, 2008).

وتؤكد الحاجة الشخصية للتنظيم على دورها في تعزيز الإيجابية الشخصية وتفضيل الأفراد للتنظيم والحســـم في المواقف المختلفة. وتشـــير دراســـة Thompson Naccato, Parker, & Moskowitz (2001) إلى أن الحاجة الشخصية للتنظيم تؤثر على تصنيف الذات للأفراد وتوجههم الصحي، حيث يميل الأفراد الذين يحتاجون إلى التنظيم الشخصي إلى اتخاذ سلوكيات ترقية الصحة، بينما يميل الأفراد الذين لا يحتاجون إلى التنظيم الشخصي إلى اتخاذ سلوكيات أقل صحية.

- **الحاجة للتنظيم في السياق الأكاديمي:**

تظهر أهمية هذا المتغير بشكل واضح لدى طلبة التعليم العالي، حيث يؤثر في:

– إدارة الوقت: الأفراد المنظمون يخططون بشكل أفضل، يلتزمون بالجداول.

– الاستعداد للامتحان: تنظيم المادة الدراسية، تقسيم المهام.

– تقليل القلق: وضوح الخطة يقلل التوتر، الحاجة للتنظيم تعمل كـــ "نظام ضبط داخلي" يساعد الطالب على التحكم في بيئته الدراسية.

المحور الرابع: قلق الامتحان والمتغيرات البيئية

أولًا: مدخل تحليلي لدراسة المتغيرات البيئية:

يُعد قلق الامتحان ظاهرة نفسية متعددة المحددات، لا يمكن تفسيرها في ضوء العوامل النفسية الفردية فقط، بل تتأثر كذلك بمجموعة من المتغيرات البيئية التي تشكل الإطار الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد. وتتمثل أهمية هذه المتغيرات في كونها تسهم في تفسير الفروق الفردية بين الطلبة في مستوى القلق، حيث لا يتعرض جميع الطلبة لنفس الدرجة من القلق رغم تشابه المواقف الامتحانية.

وفي هذا السياق، لا ينبغي النظر إلى المتغيرات الديموجرافية بوصفها عوامل سببية مباشرة، بل باعتبارها محددات سياقية تؤثر في كيفية إدراك الفرد للموقف، وتشكيل استجابته له، من خلال ما توفره من خبرات، وفرص، وأنماط تنشئة.

إن تأثير هذه المتغيرات لا يكون تأثيرًا خطيًا مباشرًا، وإنما يتم عبر:

– تشكيل البنية المعرفية للفرد، التأثير في مستوى ثقته بنفسه، تحديد أساليب المواجهة التي يستخدمها.

ومن ثم، فإن فهم قلق الامتحان يتطلب تحليل هذه المتغيرات ضمن نموذج تفاعلي شامل.

ثانيًا: المستوى الاقتصادي الاجتماعي (Socioeconomic Status)

يُعد المستوى الاقتصادي من أبرز العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان، حيث يرتبط بشكل مباشر وغير مباشر بالعديد من الجوانب النفسية والأكاديمية لدى الطلبة.

- التأثيرات المباشرة: تتمثل في: توفر الموارد التعليمية، بيئة دراسية مناسبة، القدرة على الحصول على دعم تعليمي إضافي.
- التأثيرات غير المباشرة: تعزيز أو إضعاف الشعور بالأمان النفسي، - التأثير في مستوى الطموح. وتشكيل التوقعات المستقبلية.

يمكن تفسير العلاقة بين المستوى الاقتصادي وقلق الامتحان من خلال فرضيتين متكاملتين:

أ. فرضية الضغوط: حيث يعاني الطلبة من المستويات الاقتصادية المنخفضة من:

- ضغوط مالية - ضعف الإمكانات ⟵ مما يزيد من القلق.

ب. فرضية التوقعات: في المقابل، قد يعاني الطلبة من المستويات المرتفعة من:

- ضغط التفوق - الخوف من الفشل ⟵ مما قد يؤدي أيضًا إلى ارتفاع القلق.

استنتاج: العلاقة ليست خطية، بل تعتمد على: طبيعة التوقعات والضغوط المرتبطة بكل مستوى

ثالثًا: مستوى تعليم الوالدين:

يُعد المستوى التعليمي للوالدين من العوامل المؤثرة في تشكيل البيئة المعرفية والانفعالية للطالب، حيث يسهم في تحديد أساليب التنشئة والتوجيه الأكاديمي.

- تعليم الأب: يرتبط بتوقعات الأداء، يؤثر في نمط الدعم أو الضغط.
- تعليم الأم: يرتبط بالمتابعة اليومية، يؤثر في الدعم العاطفي.

لا يقتصر تأثير تعليم الوالدين على نقل المعرفة، بل يمتد إلى:

- تشكيل اتجاهات الطالب نحو التعلم، بناء مفهوم الذات الأكاديمية، - تعزيز أو إضعاف الشعور بالكفاءة.

هناك نمطان للتأثير:

أ. التأثير الداعم: - تقديم توجيه إيجابي - تعزيز الثقة ⟵ يقلل القلق.

ب. التأثير الضاغط: - رفع سقف التوقعات - النقد المستمر ⟵ يزيد القلق.

رابعًا: مكان السكن (حضر/ ريف/ بادية)

يمثل مكان السـكن أحد المؤشـرات المهمة التي تعكس طبيعة البيئة الاجتماعية والثقافية التي ينشأ فيها الطالب.

- البيئة الحضرية: تتميز بـ: كثرة المنافسة، ارتفاع التوقعات، تنوع الفرص.
- البيئة الريفية أو البدوية: تتميز بـ: بساطة الحياة، قلة الموارد، دعم اجتماعي أكبر.

ويمكن تفسير تأثير مكان السكن من خلال:

أ. مستوى التعرض للضـغوط: البيئات الحضـرية ⟵ ضـغوط أعلى ⟵ قلق أعلى البيئات الريفية ⟵ ضغوط أقل نسبيًا.

ب. طبيعة الدعم الاجتماعي: المجتمعات الصـغيرة توفر دعمًا نفسـيًا أكبر، المجتمعات الكبيرة قد تزيد من العزلة.

استنتاج: تأثير مكان السكن يعتمد على: التوازن بين الضغوط والدعم.

خامسًا: العمر والمستوى الدراسي

يُعد العمر والمستوى الأكاديمي من المتغيرات المهمة التي تؤثر في قلق الامتحان.

- الطلبة الأصغر سنًا: خبرة أقل – مهارات مواجهة ضعيفة ⟵ قلق أعلى.
- الطلبة الأكبر سنًا: خبرة أكبر – استراتيجيات تنظيم أفضل ⟵ قلق أقل.

يرتبط هذا التفاوت بما يُعرف بـ "النضج المعرفي والانفعالي"، حيث يكتسب الفرد مع التقدم في العمر: مهارات تنظيم الوقت، القدرة على التحكم في الانفعالات.

سادسًا: النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)

تشير العديد من الدراسات إلى وجود فروق في قلق الامتحان تبعًا للنوع الاجتماعي.

- الإناث: غالبًا ما يظهرن مستويات أعلى من القلق، حساسية أكبر للتقييم.
- الذكور: يميلون إلى تقليل التعبير عن القلق، قد يستخدمون استراتيجيات تجنب.

لا تعكس هذه الفروق اختلافًا في القدرة، بل في: أساليب التعبير الانفعالي، التوقعات الاجتماعية.

سابعًا: التخصص الدراسي: يؤثر نوع التخصص في مستوى القلق، حيث:

- التخصصات النظرية: تعتمد على الحفظ، قلق متوسط.
- التخصصات العملية: تعتمد على الأداء، قلق أعلى في بعض الحالات.
- يرتبط القلق هنا بطبيعة: أساليب التقويم ومتطلبات الأداء.

ثامنًا: التفاعل بين المتغيرات الديموجرافية

لا تعمل هذه المتغيرات بشكل منفصل، بل تتفاعل معًا لتشكيل تجربة الطالب.

مثال تحليلي: طالب: – مستوى اقتصادي منخفض – تعليم أسري ضعيف – بيئة غير داعمة ⟵ أكثر عرضة للقلق.

وهذا يوضح أن التأثير الحقيقي ناتج عن التفاعل بين المتغيرات وليس كل متغير على حدة.

تاسعًا: تفسير تأثير المتغيرات البيئية في ضوء النماذج النفسية

يمكن تفسير تأثير هذه المتغيرات من خلال:

- النموذج المعرفي: تؤثر في طريقة تفسير الموقف.
- نموذج الضغوط: تحدد مستوى الضغوط التي يتعرض لها الفرد.
- نموذج الموارد: تحدد الموارد المتاحة للمواجهة.

عاشرًا: خلاصة تحليلية

يتضح أن المتغيرات الديموجرافية تمثل إطارًا سياقيًا مهمًا يسهم في تفسير الفروق الفردية في قلق الامتحان، حيث تؤثر بشكل غير مباشر من خلال تشكيل البنية المعرفية والانفعالية للفرد، وتحديد الموارد المتاحة له، وأنماط التكيف التي يستخدمها.

كما أن تأثير هذه المتغيرات لا يكون موحدًا، بل يختلف تبعًا لطبيعة التفاعل بينها، مما يستدعي دراستها في إطار تكاملي يأخذ في الاعتبار التعقيد البنيوي للسلوك الإنساني.

المحور الخامس: العلاقة بين متغيرات الدراسة:

بناءً على الأدب النظري للدراسة السابق قد يكون هنالك علاقة بين قلق الامتحان ومستوى التحكم الشخصي للفرد. فعندما يشعر الفرد بالقلق الشديد بشأن الأداء في الامتحان، فإن ذلك يؤثر سلبًا على مستوى التحكم الشخصي له، حيث يمكن أن يفقد الفرد القدرة على التحكم في مشاعره وأفكاره وسلوكياته.

حيث تشير الأدبيات إلى وجود علاقة عكسية بين قلق الامتحان واعتقاد التحكم الشخصي، حيث:

- انخفاض التحكم الشخصي ⟵ ارتفاع قلق الامتحان.
- ارتفاع التحكم الشخصي ⟵ انخفاض قلق الامتحان.

- **التفسير المعرفي:** الأفراد ذوو التحكم المرتفع: - يفسرون الامتحان كتحدٍ، يمتلكون توقعات إيجابية، بينما الأفراد منخفضو التحكم: يرون الامتحان تهديدًا، - يتوقعون الفشل
- **التفسير الانفعالي:** التحكم المرتفع ⟵ شعور بالطمأنينة، أما التحكم المنخفض ⟵ شعور بالعجز
- **التفسير السلوكي:** التحكم المرتفع ⟵ سلوك منظم، التحكم المنخفض⟵ تجنب وتسويف (قدري ومرزوق، 2019)

التحكم الشخصي لا يؤثر فقط في مستوى القلق، بل في: تفسير الموقف، نوع الاستجابة، - كفاءة الأداء.

ومن الجدير بالذكر أن الحاجة للتنظيم هي عامل آخر يمكن أن يؤثر على مستوى القلق الذي يشعر به الفرد قبل الامتحان، فعندما يشعر الفرد بعدم الثبات وعدم الانتظام في تنظيم وقته ومهامه اليومية، فإن ذلك يمكن أن يزيد من مستوى قلقه العام وخاصة قبل الامتحان (الدواش وأبوحلاوة، 2019).

كما أن العوامل الديموجرافية مثل المستوى الاقتصادي، تعليم الأب، تعليم الأم، مكان السكن "مدينة، بادية".

يمكن أن تؤثر على مستوى القلق الذي يشعر به الفرد قبل الامتحان.

فعلى سبيل المثال، يمكن أن يشعر الطلبة الأصغر سنًا بمستوى أعلى من القلق بسبب عدم الثقة في قدرتهم على التحكم في مشاعرهم وتحمل ضغوط الامتحانات. بينما يمكن أن يشعر الطلاب الذين يحملون درجات عليا في المستوى التعليمي بمستوى أقل من القلق نظرًا لأنهم يمتلكون مهارات أكثر في التعامل مع الضغوط والتحكم في مشاعرهم.

بشكل عام، يمكن أن تؤثر العديد من العوامل المختلفة على مستوى قلق الفرد قبل الامتحان، وتحديدًا مستوى التحكم الشخصي والحاجة للتنظيم. ومن المهم أن يتعلم الفرد كيفية التحكم في مشاعره وأفكاره وسلوكياته قبل الامتحانات وتطوير مهارات التنظيم اللازمة ليتمكن من الحد من مستوى القلق وزيادة فرص النجاح في الامتحانات.

ويتضح أن متغيرات الدراسة (قلق الامتحان – اعتقاد التحكم الشخصي – الحاجة الشخصية للتنظيم) لا تعمل بصورة منفصلة، وإنما تشكل منظومة نفسية – معرفية متكاملة، تتفاعل عناصرها بشكل ديناميكي في سياق المواقف الأكاديمية، وبخاصة المواقف التقويمية.

من العرض النظري السابق يتضح أن قلق الامتحان ليس ظاهرة بسيطة يمكن تفسيرها من خلال عامل واحد، بل هو نتاج تفاعل معقد بين إدراك الفرد لذاته، وقدرته على تنظيم سلوكه، والسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه. كما يتبين أن اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة للتنظيم يمثلان ركيزتين أساسيتين في تفسير هذا القلق، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

وبناءً على ذلك، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى اختبار هذا النموذج التفسيري ميدانيًا، بهدف التحقق من طبيعة هذه العلاقات، ومدى إسهامها في تفسير الفروق الفردية في قلق الامتحان لدى طلبة التعليم العالي.

وعلى هذا يتضح أن قلق الامتحان ليس مجرد استجابة انفعالية، بل هو نتاج بنية معرفية وتنظيمية معقدة، وأن فهمه يتطلب تحليلًا تكامليًا يجمع بين إدراك الفرد لذاته، وقدرته على تنظيم سلوكه، وطبيعة السياق الذي يعيش فيه.

ثانيًا: الدراســات السابقــة

المحور الأول: الدراسات العربية

أ. الدراسات المتعلقة بـ قلق الامتحان:

أشارت دراسة سرور ناصر لعام (2012) وكانت بعنوان: "مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتخفيض ظاهرة قلق الامتحان لدى طلبة الصـــف الحادي عشـــر في مديرية جنوب نابلس". هدفت الدراســة الحالية إلى بناء برنامج إرشــاد جمعي لتخفيض مســتوى قلق الامتحان لدى عينه عن طلبة الصـف الحادي عشـر في مديرية جنوب نابلس، وذلك على عينة قوامها 24 طالب واسـتخدم الباحث البرنامج الإرشادي الجمعي ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسارسون.

أظهرت نتائج التحليل الإحصـــائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات الحسابية بين المجموعة التجريبية البالغ عددها (12) طالبًا، والمجموعة الضابطة والبالغ عددهم (12) طالبًا في الاختبار البعدي، والذي أظهر أنَّ البرنامج الإرشـــادي الذي تم تطبيقه أدى إلى خفض قلق الاختبار لدى طلبة الصف الحادي عشر.

أما دراســة (العبيدي، 2012) والتي جاءت بعنوان "قلق الاختيار وعلاقته بالمكانة الاجتماعية والنفســـية لدى طلبة الجامعة" تعتبر الحياة الجامعية مرحلة تحد صـــعب لمعظم الطلبة كونها مرحلة انتقال من المدرســـة الثانوية إلى الجامعية، فقد يتعرض الطالب خلالها لأزمات نفســـية، إذ تبرز الصراعات بين احتياجات الفرد والصعوبات متعددة الأوجه التي تتنوع متطلباتها.

ولغرض تحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس لقلق الاختيار يتكون من ((25 فقرة) بواقع (13 فقرة)) لقياس قلق الاختيار و(12 فقرة) لقياس قلق اختيار شـــريك الحياة. أما الأداة الثانية فقد استعمل الباحث مقياس المكانة النفسية الاجتماعية الذي أعدته الباحثة: ميادة الصالحي، (2005) مع تعديل لبعض فقراته. وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة أنَّ الطلبة يتعرضون لقلق الاختبار وبغض النظر عن حالتهم الاجتماعية.

أما دراســة مليك (2015) التي جاءت بعنوان قلق الامتحان وعلاقته بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السـنة الثالثة ثانوي: دراسـة ميدانية بمنطقة تقرب. حيث اعتمدت الباحثة في دراسـتها على المنهج الوصـفي، حيث تكونت العينة من (179) طالب وطالبة، طبقت من خلال الدراسـة مقياس قلق الامتحان، ومقياس دافعية التعلم، وتوصـلت الدراسـة إلى أن دافعية التعلم لدى تلاميذ السـنة الثالثة من المرحلة الثانوية لا تختلف بشــكل كبير بســبب اختلاف مســتوى قلقهم تجاه الامتحان. كما أظهرت الدراســة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصــائية في دافعية التعلم بين الطلبة الجدد والمعديين، ســواء كـانوا يعـانون من قلق عـالي أو منخفض. ولا توجـد فروق ذات دلالـة إحصـــــائيـة بين الطلبـة ذات التخصصات الإنسانية والتطبيقية فيما يتعلق بمستوى قلق الامتحان وتأثيره على دافعية التعلم.

وأما دراســـة (المجممي، 2019) بعنوان: "علاقة دافعية الإنجاز الدراســـي بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الجامعية"، فهدفت إلى معرفة طبيعة مســـتوى دافعية الإنجاز الدراســـي وقلق الاختبار والعلاقة بينهما لدى طالب المرحلة الجامعية في المملكة العربية الســـعودية وللتحقق من ذلك قام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز (الحامد 6993)، ومقياس قلق الاختبار (الطريرى 6996)، على عينة مكونة من 643 طالبا من طالب المرحلة الجامعية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز الدراسي، وقلق الاختبار. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطالب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطالب منخفضي التحصيل الدراسـي، وذلك لصـالح الطالب مرتفعي التحصـيل الدراسـي. كذلك توصـلت الدراسـة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في مسـتوى دافعية الإنجاز الدراسـي، بين فرقة الدراسـة للطالب المبتدئين، وفرقة الدراسـة للطالب المتقدمين، وذلك لصـالح المبتدئين. أضـف إلى ذلك توصـلت الدراسـة إلى انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في مســـتوى دافعية الإنجاز الدراســـي، بين الطلاب في التخصـــص العلمي، وطلاب التخصـص الأدبي وأخيرًا توصـلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصـائية في مسـتوى قلق الاختبار بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين، وفرقة الدراسة للطلاب المتقدمين.

دراسة مبروكة (2019)، فكانت بعنوان "علاقة الضغوط النفسية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ البكالوريا بمدينة ورقلة" بالجزائر، حيث هدفت الدراســـة إلى التعرف على هذه العلاقة من خلال

الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية من إعداد محسن محمود أحمد الكيكي 2007، ومقياس من إعداد سبيلبيرجر 1984، فتم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية وعددها (260) طالب وطالبة، فأشارت النتائج جود علاقة بين الضغوط النفسية وقلق الامتحان، وكذلك لا تختلف الضغوط بين النوع الاجتماعي وكذلك التخصص.

دراسة صديق (2019) التي جاءت بعنوان "قلق الامتحان وعلاقته ببعض السمات الشخصية: دراسة تحليلية لطلاب الصف الثالث الثانوي – بمحلية الشهداء – قطاع الصحافة، بالسودان" وهدفت هذه إلى التعرف والكشف عن قلق الامتحان وعلاقته بالسمات الشخصية (الانبساطية، الانطوائية، الاندفاع)، اعتمدت الباحثة عدة مقاييس، مقياس قلق الامتحان لسارسون، ومقياس سمات الشخصية من إعداد آيزنك، استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي، حيث تكونت العينة من الجامعة بعدد (100) طالب وطالبة مقسمة على (48) طالب و(52) طالبة، حيث توصلت النتائج إلى: مستوى قلق الامتحان للصف الثاني الثانوي متوسط، كما أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والسمات الشخصية لصالح بُعد الاندفاع.

دراسة (بوترة، والأسود،2020) وكانت بعنوان: "قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي "هدفت الدراسة للتعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمتقنة كركوبية خليفة الرياح الوادي في ضوء المتغيرات التالية: الجنس التخصص الدراسي، الإعادة، ولتحقيق هذا الهدف تم توظيف المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس قلق الامتحان للدبار (2018)، وللمعالجة الإحصائية استخدمت الباحثتان الأهمية النسبية للمفردة، واختبار (ت) المعرفة الفروق، حيث أظهرت النتائج أن مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة مرتفع، مع وجود فروق في مستوى قلق الامتحان الصالح الإناث، والتخصص الدراسي الأدبي، ولا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الإعادة.

دراسة أبو فودة (2021) وكانت بعنوان: "العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس قلق الاختبار الذي تكون من (32) فقرة توزعت على أربعة أبعاد هي: البعد الانفعالي، والبعد الجسمي، وبعد التقبل الدراسي، وبعد الثقة بالذات. وتكونت عينة الدراسة من (317) طالبًا وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي في لواء وادي السير في مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، وقد أظهرت النتائج أن مستوى قلق الاختبار ومظاهره لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة، وقد جاء البعد الانفعالي في المرتبة الأولى، بينما جاء البعد الجسمي في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقلق الاختبار تعزى إلى متغير الجنس، بينما أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التحصيل، لصالح الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض.

دراسة العنزي (2021): وكانت بعنوان: "قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الكويت، هدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت، وتحديد ما إذا كانت متغيرات الجنس والتخصص تؤثر على مستوى القلق والدافعية. تم جمع بيانات الدراسة من عينة تضم (496) طالبًا وطالبة، وتم استخدام أداتين لقياس مستوى قلق الامتحان والدافعية الأكاديمية. أظهرت النتائج أن مستوى قلق الامتحان كان مرتفعًا بين طلاب جامعة الكويت، في حين كان مستوى الدافعية الأكاديمية متوسطًا.

كما أظهرت الدراسة وجود علاقة سلبية معنوية بين مستوى قلق الامتحان والدافعية الأكاديمية، ولم تظهر الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا في مستوى قلق الامتحان بين الجنسين، ولكن كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في مستوى قلق الامتحان بين التخصصات، حيث كانت النتائج لصالح الكلية الإنسانية. وأظهرت الدراسة أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية الأكاديمية بين الجنسين والكليات، حيث كانت النتائج لصالح الإناث والكلية الإنسانية.

وأشارت دراسة (بولغيتى ودليمي، 2022) التي جاءت بعنوان "قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث ثانوي ثانويات ادرار" تناول البحث قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية ادرار وذلك من خلال: – دراسة العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز. – دراسة الفروق في قلق الامتحان حسب الجنس. – دراسة الفروق في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة. ولتقييم هذه الدراسة قام الباحثين بتطبيق مقياس قلق الامتحان لسارسون. وكذلك قامت بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز لعثمان كمال مصطفى حزين، على عينة مكونة من (60) فردا من تلاميذ طور الثالث ثانوي بادرار. في كل من ثانوية قروط بوعلام، الشيخ بن عبد الكريم المغيلي، بلكين الثاني. حيث كشفت الدراسة عن النتائج التالية: – لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز. – توجد فروق دالة إحصائيًا في قلق الامتحان حسب الجنس. – عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة.

ب. الدراسات المتعلقة اعتقاد التحكم الذاتي (الشخصي)

دراسة جبار واخرون (2022)، حيث هدف الدراسة إلى التعرف على مستوى التحكم الذاتي لدى طلبة جامعة القادسية (دراسة مقارنة) وللدراسات الصباحية للعام الدراسي (2020 – 2021 م)، ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثات بتبني مقياس (روجرز 1986) والذي تم تطبيقه على مجتمع البحث المتمثل في طلبة جامعة القادسية وقد تكونت العينة من (100) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وقد هدفت الدراسة التعرف على: هل يوجد سمة التحكم الذاتي عند طلبة جامعة القادسية. والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدى عينة البحث في سمة التحكم الذاتي على وفق متغير التخصص للكليات (العلمية – الإنسانية) وقد استخدمت الباحثات الأدوات الإحصائية لتحقيق أهداف الدراسة وقد توصلت إلى نتائج الدراسة والتي كانت أهمها: وجود سمة التحكم الذاتي لدى عينة البحث. وجود أثر ذو دلالة إحصائية لنوع التخصص (العلمي – الإنساني) لدى عينة البحث ولصالح التخصص العلمي.

دراسة الدواش وأبو حلاوة (2019) بعنوان: "الأمل وعلاقته بمكونات اعتقاد التحكم الشخصي والوعي العمدي الآني لدى طلبة الجامعة، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقات بين "سمة

الأمل" ومكونات اعتقاد التحكم الشخصي والوعي العمدي الآني. كما تهدف الدراسة إلى تحديد الفروق في مكونات اعتقاد التحكم الشخصي ومهارات الوعي العمدي الآني بين مرتفعي ومنخفضي سمة الأمل من طلاب الجامعة. تم اختيار عينة الدراسة من الطلاب الذكور في كلية الآداب بجامعة الزقازيق وكلية التربية بجامعة دمنهور. وتم استخدام مقياس سمة الأمل للمراهقين والراشدين ومقياس اعتقاد التحكم الشخصي وقائمة كنتاكي لمهارات الوعي العمدي الآني لتقييم العينة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقات إيجابية وسلبية بين سمة الأمل ومكونات اعتقاد التحكم الشخصي، وكذلك وجود علاقات بين سمة الأمل ومهارات الوعي العمدي الآني دالة إحصائيًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد اعتقاد التحكم العام بين المستوى المنخفض والمرتفع من سمة الأمل لصالح المستوى المرتفع

ج. الدراسات المتعلقة الحاجة للتنظيم:

دراسة الدواش والحديبي (2020) بعنوان: "الوجدان الإيجابي والحاجة الشخصية للتنظيم كمنبئات بالتوجه الصحي لدى عينة من طلاب الجامعة والدراسات العليا". واستهدفت الدراسة إلى فهم العلاقة بين الوجدان الإيجابي والسلبي والحاجة الشخصية للتنظيم والتوجه الصحي لدى عينة من طلاب الجامعة والدراسات العليا. شارك في الدراسة (250) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم بين (21 و35) سنة، وتم استخدام مقياس التوجه الصحي ومقاييس أخرى للتحليل. وقد أظهرت الدراسة ارتباطًا إيجابيًا بين الوجدان الإيجابي والتوجه الصحي والحاجة الشخصية للتنظيم. وأظهرت أيضًا فروقا ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الوجدان الإيجابي والسلبي في التوجه الصحي لصالح مرتفعي الوجدان الإيجابي ومنخفضي الوجدان السلبي، مع وجود فروق بين منخفضي ومرتفعي الحاجة الشخصية وأبعاده الاثنين لصالح مرتفعي الحاجة الشخصية للتنظيم.

دراسة عدوي، طه ربيع طه، ومرزوق، رانيا شعبان الصائم. (2021): تستهدف هذه الدراسة فحص العلاقات السببية بين الحاجة للتنظيم الشخصي والعوامل الستة للشخصية والحساسية للقلق لدى طلاب الجامعات في مصر وقطر. وقد تم جمع بيانات الدراسة من عينة مؤلفة من (1274) طالبًا وطالبة، حيث بلغ عدد طلاب جامعة الفيوم 907 وتم استخدام خمسة أدوات لقياس الحاجة الشخصية للتنظيم والعوامل الستة للشخصية والحساسية للقلق، بالإضافة إلى دراسة الحالة واختبار تكملة الجمل

الناقصة (SCT). وتشير نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا للحاجة للتنظيم الشخصي في بعض الصفات الشخصية والحساسية للقلق. وتم التركيز أيضًا على الخصائص الفردية للحالات الطرفية وديناميات الشخصية، بالإضافة إلى الأسباب والعوامل الدينامية الكامنة والمسئولة عن الحاجة للتنظيم الشخصي.

المحور الثاني: الدراسات الأجنبية

أ. دراسات تناولت قلق الامتحان (Test Anxiety)

هدفت دراسة (Rasega & Haidari,2012) بعنوان "العلاقة بين مركز الضبط وقلق الاختبار والتوجه الديني لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إيران" لبحث العلاقة بين مركز التحكم (LOC) والتوجه الديني (RO) وقلق الاختبار (TA) بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إيران. بلغت عينه الدراسة 100 طالب إيراني يدرسون اللغة الإنجليزية يدرسون اللغة الإنجليزية في جامعة شهيد باهنر في كرمان. وقد تم استخدام ثلاثة استبيانات: مقياس موضع التحكم (LOCS) لروترز (1966) لقياس مستوى المشاركين في LOC، ومقياس قلق الاختبار (TAS) ساراسون (1975) لقياس TA للمشاركين، ومقياس Allport. ومقياس التوجه الديني لروس (1967) لتحديد التوجه الديني الجوهري أو الخارجي للمشاركين. وكشفت نتائج اختبار (T) عن وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين وجهة الضبط الخارجية (ELOC) وقلق الامتحان (TA)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين وجهة الضبط الداخلية (ILOC) وكل من قلق الامتحان (TA)، والحاجة إلى التنظيم الداخلي (IRO)، والحاجة إلى التنظيم الخارجي (ERO).

كما أجرى (Zeidner 1998) دراسة تحليلية شاملة حول قلق الامتحان، حيث أشار إلى أن هذا النوع من القلق يمثل حالة انفعالية مركبة تنشأ نتيجة إدراك الفرد للموقف الامتحاني على أنه مهدد لتقديره الذاتي. كما أكد على أن الطلبة ذوي القلق المرتفع يعانون من ضعف في استراتيجيات المواجهة. تبرز هذه الدراسة أهمية إدراك الموقف، وهو ما يرتبط مباشرة بمتغير "التحكم الشخصي" في الدراسة الحالية.

وفي دراسة (Cassady & Johnson 2002)، تم فحص العلاقة بين القلق المعرفي والأداء الأكاديمي، حيث توصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية قوية بين القلق المعرفي والتحصيل، في حين كان تأثير القلق الانفعالي أقل حدة. تشير هذه النتائج إلى أن العمليات المعرفية (مثل التنظيم والتفكير) تلعب دورًا حاسمًا في تفسير قلق الامتحان.

ب. دراسات تناولت اعتقاد التحكم الشخصي (Perceived Personal Control / Locus of Control)

كما أجرى (Bandura, 1997) دراسة حول مفهوم الكفاءة الذاتية (Self–efficacy)، حيث أكد أن اعتقاد الفرد بقدرته على التحكم في المواقف يؤثر بشكل مباشر في أدائه وانفعالاته، بما في ذلك القلق.

تعزز هذه الدراسة فكرة أن التحكم الشخصي لا يقتصر على الإدراك، بل يمتد ليؤثر في السلوك والانفعال.

وفي دراسة (Skinner, 1996)، تم تحليل مفهوم التحكم المدرك، حيث أشار إلى أن الشعور بالتحكم يعد عاملًا أساسيًا في التكيف النفسي، وأن فقدان هذا الشعور يرتبط بارتفاع مستويات القلق والتوتر.

تدعم هذه الدراسة العلاقة العكسية بين التحكم الشخصي والقلق، وهي علاقة محورية في الدراسة الحالية.

ج. دراسات تناولت الحاجة الشخصية للتنظيم (Personal Need for Structure)

أجرى (Neuberg & Newsom, 1993) دراسة لتطوير مقياس الحاجة الشخصية للتنظيم، حيث توصلت إلى أن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للتنظيم يميلون إلى: تفضيل الوضوح، تجنب الغموض اتخاذ قرارات سريعة. تشير هذه النتائج إلى البعد المعرفي للحاجة للتنظيم، والذي يؤثر في كيفية معالجة المواقف الضاغطة.

كما أجرى (Thompson et al. 2001) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الحاجة للتنظيم والصحة النفسية، حيث أظهرت النتائج أن الحاجة المرتفعة للتنظيم قد تكون مرتبطة بارتفاع القلق في حال غياب الوضوح. تؤكد هذه الدراسة الطبيعة الثنائية لتأثير التنظيم، وهو ما تم تبنيه في الدراسة الحالية.

وفي دراســـة (Kruglanski, 2004) حول الإغلاق المعرفي (Need for Closure)، تم التأكيد على أن الأفراد الذين يسـعون إلى الحسـم السـريع قد يتجنبون معالجة المعلومات المعقدة، مما يؤثر في جودة قراراتهم. ترتبط هذه النتائج بمفهوم التنظيم، خاصة في علاقته بالمرونة المعرفية.

وقام نيســـايس (1995) Nicaise بمراجعة ثلاثة أســـاليب لعلاج قلق الاختبار وهى: تعديل الســـلوكBehavior Modification وإعادة البناء المعرفى Cognitive Restructuring، وأخيرًا تمرينات الاســترخاءRelaxation Training، وذلك لتقليل الاســتجابات الفســيولوجية المرتبطة بقلق الاختبار وأيضًـا تقوية القدرة على التحكم في التوتر خلال المهارات الدراسـية والتدريب على الاختبارات في مواقف مشابهة لموقف الامتحان.

وبحث جرفين وجرفين (1997) Griffin and Griffin في تأثير تبادل النصـائح والأفكار بين الأقران على خفض قلق الاختبار وأجريت الدراســـة على عينة بلغت (131) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وأكدت النتائج أن تبادل النصـائح بين الأقران يساعد على زيادة التحصيل في العلوم الدراسية وتقليل قلق الامتحان.

وأخيرًا دراســـة شـــينك (1998) Schenk والتي تهدف إلى تقديم تدريبات إرشـــادية وفنيات مساعدة لخفض قلق الاختبار على اعتبار أنه صعوبة نمائية عادية وليس مرضـا نفسيًا وأقترح الباحث برنامجًا إرشاديًا مقترنًا ببعض الفنيات المساعدة على النحو التالي، الاسترخاء العضلي، مواجهة بعض الأفكار غير العقلانية لدى الطلاب عن الاختبارات، تشجيع الطلاب على مواجهة مواقف القلق المرتفع من الاختبارات، تحسين عادات الاستذكار.

التعقيب على الدراسات السابقة

أولًا: التعقيب الوصفي للدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت متغير قلق الامتحان

من حيث الأهداف

اتفقت معظم الدراسات السابقة على تناول متغير قلق الامتحان من حيث التعرف عليه وقياسه ودراسته، مع السعي إلى تقليله وخفض آثاره النفسية، ومن ذلك دراسات (Rasega & Haidari, 2012)، (العبيدي، 2012)، (مليك، 2015)، (المجممي، 2019)، (مبروكة، 2019)، (صديق، 2019)، (بوترة والأسود، 2020)، (أبوفودة، 2021)، (بولغيتي ودليمي، 2022).

من حيث المنهج

اعتمدت غالبية هذه الدراسات على المنهج الوصفي أو الوصفي الارتباطي، في حين استخدمت دراسة (ناصر، 2012) المنهج التجريبي، مما يعكس توجهًا عامًا نحو وصف الظاهرة وتحليل علاقاتها أكثر من التدخل المباشر.

من حيث العينة

تنوعت عينات الدراسات السابقة، حيث ركز بعضها على طلبة التعليم العالي مثل دراسات (Rasega & Haidari, 2012)، (العبيدي، 2012)، (المجممي، 2019)، (العنزي، 2021)، وهو ما تتفق معه الدراسة الحالية.

في المقابل، تناولت دراسات أخرى طلبة ما قبل التعليم الجامعي مثل (ناصر، 2012)، (مليك، 2015)، (صديق، 2019)، (بوترة والأسود، 2020)، (أبوفودة، 2021)، (بولغيتي ودليمي، 2022).

من حيث الأدوات

اتفقت معظم الدراسات على استخدام مقاييس مقننة لقياس قلق الامتحان، حيث استخدمت دراسات (Rasega & Haidari, 2012)، (مبروكة، 2019)، (صديق، 2019)، (بولغيتي ودليمي، 2022) مقياس سارسون (1975).

كما قامت بعض الدراســات مثل (ناصــر، 2012) و(العبيدي، 2012) و(أبوفودة، 2021) ببناء مقاييس خاصة بها، بينما استخدمت الدراسة الحالية مقياس (زهران، 2000) بعد تقنينه.

الدراسات المتعلقة باعتقاد التحكم الشخصي

من حيث:

- الهدف: اتفقت الدراســة الحالية مع دراســة (الدواش وأبو حلاوة، 2019) في تناول متغير اعتقاد التحكم الشخصي.
- من حيث المنهج: اعتمدت هذه الدراسات على المنهج الوصفي الارتباطي.
- من حيث العينة: تناولت عينات من طلبة الجامعة، بما يتسق مع الدراسة الحالية.
- من حيث الأدوات: تم اســتخدام مقاييس لقياس اعتقاد التحكم الشــخصــي في كلا الاتجاهين (الداخلي والخارجي).

الدراسات المتعلقة بالحاجة الشخصية للتنظيم: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات مثل (الدواش والحديبي، 2020) و(قدري ومرزوق، 2021) من حيث الهدف: دراسة متغير الحاجة الشخصية للتنظيم. ومن حيث المنهج: المنهج الوصفي الارتباطي، وأخيرًا من حيث العينة: طلبة الجامعة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

- تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها.
- اختيار العينة المناسبة.
- تحديد أدوات القياس.
- اختيار المنهج العلمي.
- دعم الإطار النظري.

والفجوة البحثية بالرغم من ان الدراسة تناولت العديد من الدراسات المهتمة بقلق الامتحان لدى مختلف العينات، منها الدراســات العربية وكذلك الدراســات الاجنبية إلى أن الباحثة لاحظت ان هناك ندرة في الدراسات التي تجمع متغيرات الدراسة الحالية (قلق الاختبار، والتحكم الذاتي أو الشخصي،

والحاجة للتنظيم). بالإضافة إلى لاحظت الباحثة في ضعف التحليل التفسيري لبعض الدراسات، كذلك وجدت غياب الدور الوسيط للحاجة للتنظيم، وأخيرًا وجدت الباحثة إلى الحاجة لدراسات على طلبة التعليم العالي.

ومن هنا، تأتي أهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى تفسير قلق الامتحان في ضوء اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة للتنظيم، مع مراعاة المتغيرات الديموجرافية، بما يسهم في سد الفجوة البحثية وتقديم إضافة علمية حقيقية.

ومن استعراض الدراسات والبحوث السابقة اتضح أن معظمها يركز على تقديم برامج إرشادية وفنيات علاجية لتعديل عادات الاستذكار أو لتخفيف قلق الامتحان كل على حدة لمحاولة رفع مستوى الطلاب ومساعدتهم على النجاح، وعلى الرغم من أن عادات الاستذكار وقلق الامتحان من أهم العوامل التي تؤثر على الصحة النفسية الطلاب، إلا أن قلق الامتحان يشتمل على جوانب متعددة أخرى أشار إليها أكريس (1995) Acres وهى القدرة والاستعداد للدراسة، والدافعية والإصرار والتصميم على النجاح وكذلك معدل العمل والذى يعنى تعديل وتحسين عادات الاستذكار وقلق الامتحان والفنيات التي تساعد على تخفيفه وأخيرًا كيف يتعايش الطلاب مع الضغوط التي تسبب قلق التحصيل.

وحديثًا اتجه بعض الباحثين أمثال فانزيل وكارول (1998) Vanzil and Carol، وكولينز (1999) Collins إلى استخدام مصطلح استراتيجية في التعامل مع قلق التحصيل، وهذه الاستراتيجية تعتمد على تقديم بعض الإرشادات والأفكار والفنيات إلى الطلبة لمساعدتهم في التغلب على قلق التحصيل لديهم.

ورأت الباحثة أن الدراسة الحالية تهدف إلى تقديم استراتيجية تعتمد على تقديم أفكار وإرشادات وفنيات لمساعدة طلاب الجامعة في التغلب على قلق الامتحان لديهم، وليس الأمر هنا كيف يتحدى أو يتغلب الطلبة على مشاعر القلق فقط بل من خلال تقديم أساليب وأفكار وإرشادات تهدف إلى كيف يفكر ويشعر ويسلك الطلبة وكذلك كيفية تعامل الطلبة مع أي مشكلة دراسية تواجههم من خلال الشعور بالقوة والإرادة.

الفصل الثالث

الطريقـــــة وإجـــــراءات الدراســـــة

مـــــــــــنهج الدراســـــــــــة

مجتمـــــع الدراســـــة وعينتهـــــا

أدوات الدراســـــــــــــــــــــة

صـدق وثبـات مقـاييس الدراسـة

الأســـــــاليب الإحصـــــــائية

إجـــــــــراءات الدراســـــــــة

الفصل الثالث

الطريقـــة وإجـــراءات الدراســـة

مقدمـــــة

يتضمن هذا الفصل وصفا لإجراءات الدراسة ووصف لمجتمعها والعينة، كما يتضمن وصفا لأدوات الدراسة المستخدمة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى إجراءات الدراسة الحالية والمعالجات الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

ويُعد هذا الفصل من الفصول المنهجية الجوهرية في البحوث النفسية والتربوية، إذ يحدد الإطار الإجرائي الذي يضمن ضبط متغيرات الدراسة، ويوفر الأساس العلمي لاستخلاص نتائج يمكن الوثوق بها وتعميمها في حدود مجتمع الدراسة. كما يسهم الوصف الدقيق للإجراءات في تحقيق مبدأ القابلية للتكرار (Replicability)، وهو أحد المعايير الأساسية لجودة البحث العلمي (Creswell, 2014).

كذلك فإن توضيح منهج الدراسة وأدواتها وأساليبها الإحصائية يعزز من مصداقية النتائج ويحد من التحيزات المنهجية، ويُعد مؤشـــرًا على التزام الباحثة بالمعايير العلمية المعاصـــرة في البحوث السلوكية (Field, 2018).

أولًا: منهـــج الدراســـة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان ومكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم، بالإضافة إلى المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في هذه المتغيرات.

ثانيا مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراســـة من طلبة جامعة الشـــرقية للعام الدراســـي 2023-2024 وعددهم (8000) طالب وطالبة بمختلف البرامج الأكاديمية، ومتوزعين على جميع الكليات بجامعة الشرقية.

عينة الدراسة الاستطلاعية

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على فصل دراسي بجامعة الشرقية (ن=39) وبمتوسط عمري (20.1) وذلك للاشـــتراك والإجابة على مقاييس الدراســـة الحالية (قلق الامتحان، اعتقاد التحكم الشخصي، الحاجة الشخصية للتنظيم) وذلك بهدف التوصل للخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة الحالية في البيئة العُمانية.

وتُعد العينة الاســتطلاعية خطوة أســاســية في الدراســات النفســية، حيث تهدف إلى اختبار صلاحية الأدوات قبل تطبيقها على العينة الأساسية، والتأكد من وضوح العبارات ومدى فهمها من قبل المفحوصين (DeVellis, 2016). كما تسهم هذه العينة في حساب مؤشرات الصدق والثبات، وهو ما يعزز من دقة القياس ويقلل من الأخطاء العشـوائية والمنهجية. ويُلاحظ أن حجم العينة الاسـتطلاعية (39) يتوافق مع الحدود المقبولة في الدراسـات السـيكومترية الأولية، خاصـة عند اسـتخدام معاملات الاتساق الداخلي (Tabachnick & Fidell, 2013).

عينة الدراسة النهائية

عممت على مجموعات الطلبة في جامعة الشـــرقية، للإجابة على المقاييس لرغبتهم في أن يشترك أكبر عدد من الطلبة في الاستجابة على مقاييس الدراسة.

بعد مرور شـــهر ونصـــف على تعميم الباحثة لرابط المقاييس على موقع Google forms، بلغت عينة الدراسة من (402) مشاركة من الإناث والذكور من مختلف الكليات في جامعة الشرقية.

وقد بلغ عدد الذكور (181) بينما بلغ عدد الإناث (221)، بمتوسـط عمري (20.4) وانحراف معياري (0.972)، ويُلاحظ أن الباحثة اعتمدت على أســـلوب العينة المتاحة (Convenience Sampling)، وهو من الأساليب الشائعة في الدراسات النفسية، خاصـة في البيئات الجامعية، نظرًا لسهولة الوصول إلى المفحوصين (Etikan et al., 2016).

وقد بلغ حجم العينة (402) طالب وطالبة من مختلف الكليات في جامعة الشـــرقية، وهو ما يمثل حوالي 5% من مجتمع الدراسة والذي يعد مقبولا في الدراسات الارتباطية الاستكشافية، خاصة

إذا كانت الأدوات ذات خصـــائص ســـيكومترية جيدة، وهو ما عملت الباحثة على التحقق منه (Hair et al., 2019).

كما أن التوزيع العددي بين الذكور والإناث يعكس درجة من التوازن النسبي، مما يسمح بإجراء مقارنات إحصائية ذات دلالة، في حين أن الانحراف المعياري المنخفض (0.972) يشير إلى تجانس نسبي في أعمار أفراد العينة، وهو ما يعزز من ضبط المتغيرات الديموغرافية المؤثرة.

ومن منظور منهجي، فإن الاعتماد على عينة من جامعة الشـــرقية قد يحد من تعميم النتائج على باقي التخصـصـات، إلا أنه يوفر درجة من التجانس الثقافي والمعرفي تساعد في تفسير النتائج بشكل أكثر دقة، وهو ما يمكن اعتباره مبررًا منهجيًا مقبولًا في الدراسات النفسية (Bryman, 2016).

أدوات الدراسة

1. مقياس قلق الامتحان Test Anxiety Scale

أعد المقياس محمد حامد زهران (2000)، ويهدف هذا المقياس إلى تحديد مشكلات الامتحان التي يشكو منها أو تقلق الطلبة بخصوص الامتحانات.

ويُعد مقياس قلق الامتحان من الأدوات الكلاسـيكية في القياس النفســي التربوي، حيث ينتمي إلى فئة المقاييس متعددة الأبعاد التي تقيس الاســتجابات المعرفية والانفعالية والفســيولوجية المرتبطة بمواقف التقييم (Spielberger, 1980).

كما يُنظر إلى قلق الامتحان بوصــفه بناءً نفســيًا مركبًا يتضــمن مكونات مثل القلق المعرفي (Cognitive Anxiety) والانفعال الفســيولوجي (Emotionality)، وهو ما يجعل اســتخدام مقاييس شاملة مثل مقياس زهران (2000) أمرًا مناسبًا لالتقاط هذه الأبعاد المتعددة (Zeidner, 1998).

ومن منظور تطبيقي، يسهم هذا النوع من المقاييس في تشخيص مستويات القلق لدى الطلبة، ومن ثم تصـميم برامج إرشـادية وتدخلات نفسـية تسـتهدف تحسين الأداء الأكاديمي وخفض الضـغوط المرتبطة بالامتحانات (Putwain, 2008).

وصف المقياس:

يتكون المقياس من 93 عبارة لكل عبارة 3 خيارات نادرًا، أحيانًا، غالبًا، ولكل خيار درجة أو درجتان أو ثلاثة درجات على التوالي، ورتبت البنود بحيث تكون الدرجات تصـــاعدية لكل العبارات. الخصائص السيكومترية المقياس قلق الامتحان: تم حساب معامل الصدق والثبات في البيئة المصرية على النحو التالي: ويُلاحظ أن اســتخدام مقياس ثلاثي التدرج (Likert ثلاثي) يُعد مناســبًا في بعض السياقات العربية، حيث يسهم في تقليل التشتت في الاستجابات، خاصة لدى الطلبة الذين قد يواجهون صعوبة في التمييز بين درجات الاستجابة الدقيقة (Boone & Boone, 2012).

كما أن ترتيب البنود تصـــاعديًا يعكس افتراضًـــا ضـــمنيًا بوجود تدرج في شـــدة القلق، وهو مــا يتوافق مع النمــاذج النظريــة التي ترى القلق كمتغير كمي يمكن قيــاســـــه عبر متصـــــل (DeVellis, 2016).

ويُعد عدد البنود (93) مؤشرًا على شمولية المقياس، إلا أن هذا الطول قد يرتبط بزيادة العبء المعرفي على المفحوصين، وهو ما قد يؤثر على جودة الاستجابة، الأمر الذي يبرر لاحقًا قيام الباحثة بإعادة تقنين المقياس في البيئة العُمانية (Kline, 2015).

صدق المحتوى:

اســتخدم الباحث هذا الأســلوب لدراســة مدى صــدق مفردات المقياس في قياس ما وضــع لقياسه. وتم اللجوء إلى صدق المحكمين، حيث عرض الباحث المقياس على 12 أستاذًا من أساتذة علم النفس والصــحة النفسـية بجامعات مصـر للتأكد من صـحة المحتوى وأن فقرات المقياس تقيس الجوانـب المســـتهدفـة، وتم اختيـار العبـارات التي وافق عليهـا (80%) فـأكثر من المحكمين في الصياغة النهائية للمقياس.

ويُعد صدق المحتوى (Content Validity) من أهم أنواع الصدق في المقاييس النفسية، حيث يعكس مدى تمثيل فقرات المقياس لكافة أبعاد الظاهرة المراد قياسها (Haynes et al., 1995).

الصدق العاملي:

تم إجراء تحليل عاملي للمقياس بطريقة تحليل المكونات الرئيسية باستخدام بيانات مجموعة من الطلاب بالصف الثالث إعدادي (ن=360)، وتم تدوير العوامل بطريقة فاريماكس، حيث كانت نسبة التشبعات أكبر من 0.300.

ويُعد التحليل العاملي من أقوى الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحقق من البناء العاملي للمقاييس النفسية، حيث يساعد في الكشف عن الأبعاد الكامنة التي تفسر العلاقات بين البنود (Fabrigar et al., 1999).

كما أن استخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسية (PCA) مع التدوير المتعامد (Varimax) يُعد من الأساليب الشائعة التي تهدف إلى تحقيق البساطة التفسيرية للعوامل (Hair et al., 2019).

وتُعد قيمة التشبع (0.30) حدًا أدنى مقبولًا في الدراسات الاستكشافية، مما يشير إلى أن البنود ترتبط بشكل كافٍ بالعوامل التي تنتمي إليها (Field, 2018).

كما أن حجم العينة (360) يُعد مناسبًا لإجراء التحليل العاملي، حيث تشير الأدبيات إلى ضرورة توفر حجم عينة كافٍ لضمان استقرار الحل العاملي (Tabachnick & Fidell, 2013).

ومن منظور منهجي، فإن التحقق من الصدق العاملي يعزز من الصدق البنائي للمقياس، ويؤكد أن الأداة تقيس بالفعل الأبعاد النظرية لقلق الامتحان.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل من المقاييس الفرعية، على مجموعة من الطلاب في الصف الثالث الإعدادي، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات كل من المقاييس الفرعية دالة، حيث تراوحت بين (0.724–0.863)، كذلك فإن جميع معاملات الارتباط بين درجات المقياس الفرعية ببعضها البعض دالة، وتراوحت بين (0.463–0.752) مما يؤكد التماسك الداخلي للمقياس.

ويُعد صدق الاتساق الداخلي مؤشرًا مهمًا على تجانس بنود المقياس، حيث يعكس مدى ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية، وهو ما يدل على أن الأبعاد تقيس بناءً نفسيًا مشتركًا (Cronbach, 1951).

كما أن القيم المرتفعة لمعاملات الارتباط (أكبر من 0.70) تشير إلى قوة العلاقة بين الأبعاد والدرجة الكلية، مما يدعم صلاحية البناء العام للمقياس (Nunnally & Bernstein, 1994).

وتُعد دلالة معاملات الارتباط إحصائيًا مؤشرًا على أن هذه العلاقات ليست عشوائية، بل تعكس نمطًا حقيقيًا في البيانات، وهو ما يعزز من الثقة في نتائج القياس.

كما أن وجود ارتباطات دالة بين الأبعاد الفرعية يشير إلى وجود تماسك داخلي، مع احتفاظ كل بعد بقدر من التميز النسبي، وهو ما يتفق مع طبيعة القلق كمتغير متعدد الأبعاد (Zeidner, 1998).

ثبات المقياس:

بطريقة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات المقياس من بيانات نفس المجموعة من الطلاب في الصف الثالث الإعدادي، وكان معامل الثبات (0.960)، وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى الدلالة (0.001) مما يؤكد ثبات مقياس قلق الامتحان.

ويُعد معامل ألفا كرونباخ من أكثر مؤشرات الثبات استخدامًا في الدراسات النفسية، حيث يقيس مدى الاتساق الداخلي بين بنود المقياس (Cronbach, 1951).

وتُشير القيمة المرتفعة (0.960) إلى مستوى عالٍ جدًا من الثبات، حيث تفوق الحد المقبول في الدراسات النفسية والذي يتراوح عادة بين (0.70 – 0.90) (George & Mallery, 2003).

كما تعكس هذه القيمة أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الدقة والاتساق، مما يقلل من الخطأ العشوائي في القياس، ويزيد من موثوقية النتائج المستخلصة منه (Kline, 2015).

ومن منظور دفاعي، فإن ارتفاع معامل الثبات بهذا الشكل يدعم بقوة صلاحية استخدام المقياس في الدراسات التطبيقية، ويُعد مؤشرًا على جودة بنائه السيكومتري.

ومع ذلك، تجدر الإشـــارة إلى أن القيم المرتفعة جدًا قد تعكس أحيانًا تشـــابهًا كبيرًا بين البنود (Item Redundancy)، وهو ما يستدعي – في بعض الحالات – مراجعة عدد البنود لتحقيق التوازن بين الشمولية والاقتصاد في القياس (Streiner, 2003).

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان في البيئة العُمانية:

- **صدق المقياس:**

الصدق الظاهري

نظرًا لطول عبارات المقياس البالغة (93) مفردة، فقد كان هناك خشـــية لتشـــوه الاســـتجابة أو إهمال الاستجابة من قبل الطلبة، فقامت الباحثة بعرض المقياس على عدد (5) من المحكمين وأسفر التعديل عن وصـــول المقياس إلى 30 مفردة موزعين على أبعاد المقياس الســـتة (رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان، توتر أداء الامتحان، انزعاج الامتحان، نقص مهارات الامتحان، اضـــطراب الدخول في الامتحان)، وقد حرص المحكمون والباحثة على أن تكون العبارات بعد التعديل موزعة بالتســـاوي على أبعاد المقياس الستة وكانت النتيجة كما بجدول (1).

جدول 1

للتعديلات على مقياس قلق الامتحان

المحكمون	يمكن شطبها لاقتراب معناها من عبارة أخرى	لا يجب شطبها	سهلة في مضمونها	واضحة في معناها
المحكم الأول	15	5	5	5
المحكم الثاني	8	6	6	6
المحكم الثالث	11	4	4	4
المحكم الرابع	9	8	8	8
المحكم الخامس	20	7	7	7
المجموع	63	30	30	30

تشير النتائج الواردة في الجدول (1) إلى أن العدد الكلي للعبارات التي رأى المحكمون إمكانية شـــطبها بلغ (63) عبارة، وهو عدد مرتفع نســـبيًا مقارنة بعدد العبارات التي تم الإبقاء عليها (30) عبارة، مما يعكس وجود درجة من التكرار أو التشابه الدلالي بين بنود المقياس الأصلي.

وهذا يتسق مع ما تشير إليه الأدبيات السيكومترية من أن المقاييس طويلة البنود غالبًا ما تتضمن تكرارات غير ضرورية، وهو ما يستدعي عمليات تنقيح لضمان الكفاءة القياسية (DeVellis, 2016).

كما يُلاحظ وجود تباين نسبي بين المحكمين في تقدير عدد العبارات القابلة للحذف، حيث تراوحت بين (8) و(20) عبارة، وهو تباين طبيعي يعكس اختلاف وجهات النظر العلمية والخبرات التخصصية، ولا يُعد مؤشرًا سلبيًا، بل يعزز من موضوعية عملية التحكيم، خاصة عند الاعتماد على المتوسطات أو المجاميع النهائية (Polit & Beck, 2006).

وفي المقابل، يُظهر الجدول درجة عالية من الاتفاق بين المحكمين فيما يتعلق بالعبارات التي لا يجب شطبها، حيث بلغ مجموعها (30) عبارة، وهو العدد الذي استقرت عليه الصورة النهائية للمقياس.

ويُعد هذا الاتفاق مؤشرًا قويًا على أن هذه البنود تمثل جوهر البناء النظري لقلق الامتحان، وتتمتع بدرجة عالية من الملاءمة والتمثيل للأبعاد المختلفة.

أما فيما يتعلق بمحوري سهولة العبارات ووضوحها، فقد بلغ مجموع التقديرات في كل منهما (30) أيضًا، وهو ما يشير إلى إجماع شبه كامل من قبل المحكمين على أن البنود المختارة تتسم بالوضوح اللغوي والبساطة في الصياغة.

وهذا يُعد عنصرًا بالغ الأهمية في جودة أدوات القياس، حيث إن وضوح العبارة يقلل من احتمالات سوء الفهم، ويحد من الخطأ العشوائي في الاستجابة (Kline, 2015).

وتعكس هذه النتائج أن عملية تنقيح المقياس لم تكن عشوائية، بل استندت إلى معايير علمية دقيقة، جمعت بين تقليل التكرار، والحفاظ على جوهر البناء النظري، وضمان وضوح العبارات وسهولتها.

كما أن الوصول إلى (30) عبارة نهائية موزعة بالتساوي على الأبعاد الستة يُعد مؤشرًا على تحقيق التوازن بين الشمولية والاقتصاد في القياس، وهو ما توصي به الاتجاهات الحديثة في بناء المقاييس النفسية (Smith et al., 2000).

كما أن توافق نتائج التحكيم مع القرارات الإجرائية للباحثة يعزز من صـدق الأداة في صـورتها المعدلة، ويؤكد أن المقياس النهائي يتمتع بدرجة مناسبة من الصلاحية للاستخدام في الدراسة الحالية.

ويُعد الصـدق الظاهري (Face Validity) من المؤشـرات الأولية المهمة في تقييم صـلاحية أدوات القياس، حيث يعكس مدى ملاءمة بنود المقياس للظاهرة محل القياس من وجهة نظر الخبراء والمفحوصين على حد سواء (Anastasi & Urbina, 1997).

ورغم أن هذا النوع من الصـدق لا يُعد كافيًا بمفرده، إلا أنه يمثل خطوة ضـرورية في المراحل الأولى من تقنين الأدوات، خاصة في البيئات الثقافية الجديدة.

ومن منظور سيكومتري، فإن إعادة بناء المقياس في البيئة العُمانية يعكس وعيًا بأهمية التكيف الثقافي (Cultural Adaptation)، حيث إن نقل الأدوات من بيئة إلى أخرى يتطلب مراجعة لغوية وثقافية لضمان ملاءمتها للسياق الجديد (Beaton et al., 2000).

- **الاتساق الداخلي:**

تم التأكد من صـدق عبارات مقياس قلق الامتحان بحسـاب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول 2

الارتباطات الداخلية لعبارات مقياس قلق الامتحان (ن = 39)

م	العبـــــــــــارة	الارتباط بين العبارات والبعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	أشعر بخيبة الآمل عند أدائي الامتحان آخر العام	0.583**	.632**
2	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان	0.495**	.549**
3	أشعر بالملل عندمًا يأتي وقت المراجعة النهائية	0.581**	.722**
4	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد	0.619**	.564**
5	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي.	0.729**	.489**
6	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات.	0.664**	.562**
7	أرتبك عندمًا يعلن الملاحظ عن الوقت المتبقي للامتحان	0.792**	.728**
8	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة.	0.866**	.572**
9	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة.	0.635**	.558**
10	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة.	0.485**	.743**

م	العبـــــــــــــارة	الارتباط بين العبارات والبعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
11	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي من الدراسة	0.736**	.604**
12	أنزعج بشده عن إعلان جدول الامتحان	0.624**	.469**
13	أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات	0.495**	.541**
14	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته	0.584**	.707**
15	يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ	0.635**	.753**
16	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أستلم ورقة الأسئلة	0.568**	.433**
17	أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحان شفوية في الفصل	0.765**	.465**
18	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شي	0.495**	.560**
19	أشعر بتوتر شديد أثناء أدائي للامتحان	0.417**	.727**
20	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان	0.434**	.675**
21	يزعجني أنه لا توجد امتحانات شهرية جاده تعدنا لامتحان آخر العام	0.590**	.452**
22	أخاف من وجود أسئلة لم نتدرب عليها	0.457**	.422**
23	يضايقني أن المعلمين لا يدربوننا على الامتحانات وطريقة الإجابة	0.655**	.714**
24	أخاف من النتيجة السيئة	0.780**	.309**
25	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة	0.538**	.774**
26	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان	0.775**	.551**
27	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان	0.665**	.634**
28	من خوفي من الامتحان أذاكر وأنا في طريقي إلى اللجنة	0.403**	.487**
29	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحان	0.461**	.542**
30	أعاني من الصداع أيام الامتحانات	0.645**	.654**

يُعد الاتساق الداخلي أحد أهم مؤشرات الصدق البنائي (Construct Validity)، حيث يعكس مدى تجانس فقرات المقياس في قياس البعد النفسي ذاته، كما يُستخدم للتحقق من أن كل عبارة تسهم فعليًا في بناء المقياس الكلي (Cronbach, 1951; DeVellis, 2016).

أولًا: تحليل معاملات الارتباط بين العبارة والبعد

تشير بيانات الجدول إلى أن معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها تراوحت بين (0.403 – 0.866)، وهي جميعها معاملات موجبة ودالة إحصائيًا، وهو ما يدل على:

- وجود اتساق داخلي مرتفع بين البنود وأبعادها الفرعية.
- قدرة كل عبارة على تمثيل البعد الذي تنتمي إليه تمثيلًا مقبولًا إحصائيًا.

وتُعد القيم التي تزيد عن (0.30) مقبولة في الدراسات النفسية، بينما تشير القيم الأعلى من (0.50) إلى جودة عالية في التمثيل (Field, 2018).

وبناءً عليه، فإن جميع البنود تقع ضمن الحدود المقبولة، بل إن أغلبها يقع ضمن المستوى الجيد إلى المرتفع.

ملاحظات تحليلية:

- أعلى ارتباط كان للعبارة رقم (8) بقيمة (0.866)، مما يدل على قوة تمثيلها لبعدها.
- أدنى ارتباط كان للعبارة رقم (28) بقيمة (0.403)، وهي رغم انخفاضها النسبي، إلا أنها ما تزال ضمن الحد المقبول.

وهذا يشير إلى أن جميع البنود صالحة إحصائيًا ولا تستدعي الحذف، وهو قرار منهجي سليم.

ثانيًا: تحليل معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية

تراوحت معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس بين (0.309 – 0.774)، وهي جميعها دالة إحصائيًا، مما يدل على:

- أن كل عبارة تسهم في قياس البناء الكلي لقلق الامتحان.
- وجود علاقة قوية بين الأبعاد الفرعية والبناء العام للمقياس.
- أعلى ارتباط كان للعبارة (25) بقيمة (0.774)، مما يشير إلى أنها من أكثر البنود تمثيلًا للبناء الكلي.
- أقل ارتباط كان للعبارة (24) بقيمة (0.309)، وهي تقع على الحد الأدنى المقبول، لكنها لا تزال دالة إحصائيًا.

وتشير الأدبيات إلى أن القيم القريبة من (0.30) يمكن قبولها في المقاييس متعددة الأبعاد، حيث قد تعكس خصوصية البعد الذي تقيسه العبارة (Nunnally & Bernstein, 1994).

ثالثًا: تفسير النمط العام للارتباطات

عند النظر إلى الجدول ككل، يمكن استخلاص عدد من المؤشرات العلمية المهمة:

- جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا. ⟵ وهذا يدل على أن العلاقات بين البنود والبناء ليست عشوائية.
- غلبة القيم المتوسطة إلى المرتفعة ⟵ مما يعكس تجانسًا داخليًا قويًا للمقياس.
- عدم وجود معاملات منخفضة جدًا أو سالبة. ⟵ مما يشير إلى خلو المقياس من البنود الشاذة (Outliers).
- توازن بين الارتباطات. ⟵ حيث لم تصل القيم إلى (0.90) فأكثر، مما يدل على عدم وجود تكرار مفرط بين البنود (Multicollinearity).

وتؤكد نتائج جدول (2) أن مقياس قلق الامتحان في صـــورته المعدلة يتمتع بدرجة عالية من الاتســـاق الداخلي، حيث أثبتت جميع البنود ارتباطًا دالًا إحصـــائيًا بكل من أبعادها الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يدعم بقوة الصدق البنائي للأداة.

كما أن تدرج معاملات الارتباط بين القيم المتوســـطة والمرتفعة يعكس توازنًا منهجيًا مهمًا، إذ يشـير إلى أن البنود ليسـت متطابقة بشـكل مفرط (مما قد يضـعف ثراء المقياس)، ولا متباعدة بشـكل يخل بالبناء العام، وهو ما يتفق مع المعايير الحديثة في بناء المقاييس النفسية (Kline, 2015).

ويمكن التأكيد على أن الإبقاء على جميع البنود كان قرارًا علميًا مبررًا، حيث لم تظهر أي عبارة معاملات ارتباط ضـعيفة أو غير دالة تسـتدعي الحذف، مما يدل على نجاح عملية التقنين التي قامت بها الباحثة في الحفاظ على جودة الأداة بعد اختصارها.

كما تعزز هذه النتائج من صـــلاحية اســـتخدام المقياس في البيئة العُمانية، وتدعم إمكانية الاعتماد على نتائجه في اختبار فروض الدراسة بثقة عالية.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحســـاب معادلة ألفا كرونباخ وكانت النتائج مرتفعة وفي الحدود الاحصـــائية المناسبة كما هو موضح بالجدول (3).

جدول 3

ثبات مقياس قلق الامتحان بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ (ن = 39)

الأبعاد والدرجة الكلية	قيمة (ألفا لكرونباخ)
رهبة الامتحان	0.860
ارتباك الامتحان	0.750
توتر أداء الامتحان	0.820
انزعاج الامتحان	0.730
نقص مهارات الامتحان	0.711
اضطراب الدخول في الامتحان	0.810
الدرجة الكلية	**0.701**

تشـير النتائج الواردة في جدول (3) إلى أن معاملات الثبات باسـتخدام معامل ألفا كرونباخ قد جاءت ضمن مستويات مقبولة إلى مرتفعة إحصائيًا، وهو ما يعكس درجة مناسبة من الاتساق الداخلي بين مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

ويُعد معامل ألفا كرونباخ من أكثر مؤشــرات الثبات اســتخدامًا في البحوث النفســية والتربوية نظرًا لقدرته على تقدير مدى تجانس المفردات التي تقيس بُعدًا واحدًا (Cronbach, 1951).

وفي ضوء المعايير السيكومترية الشائعة، يُعد معامل الثبات المقبول هو (0.70) فأكثر، بينما تشير القيم التي تتجاوز (0.80) إلى مسـتوى عالٍ من الاتسـاق الداخلي (Nunnally & Bernstein, 1994)، وهو ما تحقق بوضوح في معظم أبعاد المقياس الحالي.

ففيما يتعلق ببعد رهبة الامتحان، فقد بلغ معامل الثبات (0.860)، وهي قيمة مرتفعة تعكس درجة عالية من التجانس بين مفردات هذا البعد، مما يدل على أن العبارات المرتبطة بهذا البعد تقيس بفاعلية البنية النفســـية نفســـها، وتُعد هذه النتيجة مؤشـــرًا قويًا على جودة البناء الداخلي لهذا البعد (DeVellis, 2016).

أما بعد توتر أداء الامتحان فقد سـجل معامل ثبات قدره (0.820)، وهو أيضًـا ضـمن المسـتوى المرتفع، مما يشـير إلى أن هذا البعد يتمتع بدرجة جيدة من الاتسـاق الداخلي، ويعكس قدرة المقياس على قياس التوتر المرتبط بأداء الامتحان بصورة مستقرة نسبيًا عبر مفرداته المختلفة (Field, 2018).

وفيما يخص بعد اضـطراب الدخول في الامتحان، فقد بلغ معامل الثبات (0.810)، وهو ما يؤكد أن مفردات هذا البعد مترابطة بشـكل جيد، وتُسـهم في قياس جانب مهم من قلق الامتحان يتعلق ببداية الموقف الاختباري، وهو ما يتسق مع الأدبيات التي تؤكد تعددية أبعاد قلق الامتحان (Spielberger, 1980).

بينما جاءت معاملات الثبات لأبعاد ارتباك الامتحان (0.750) وانزعاج الامتحان (0.730) ضمن المستوى المقبول، وهو ما يشير إلى اتساق داخلي متوسط يميل إلى الارتفاع، ويُعد مناسبًا في الدراســات الاســتكشــافية أو عند تطبيق المقياس في بيئات جديدة، كما هو الحال في البيئة العُمانية الحالية (Hair et al., 2019).

أما بعد نقص مهارات الامتحان فقد سجل أدنى قيمة بين الأبعاد (0.711)، إلا أنها تظل ضمن الحد الأدنى المقبول إحصائيًا، وهو ما يمكن تفسيره بطبيعة هذا البعد الذي قد يتأثر بتباين الخبرات الفردية للطلبة في مهارات الاستذكار وإدارة الوقت، مما يؤدي إلى قدر من التباين في الاستجابات (Anastasi & Urbina, 1997).

وعلى مستوى الدرجة الكلية للمقياس، فقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.701)، وهي قيمة تقع ضمن الحد الأدنى المقبول، مما يشير إلى أن المقياس ككل يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، خاصة إذا ما أُخذ في الاعتبار أن المقياس قد تم اختصاره من (93) مفردة إلى (30) مفردة، وهو ما قد يؤثر بطبيعة الحال على قيمة معامل الثبات، حيث ترتبط قيمة ألفا بعدد المفردات ارتباطًا طرديًا (Cortina, 1993).

ويمكن التأكيد على أن هذه النتائج تُعد مقبولة ومبررة علميًا، خاصة في ضوء تطبيق المقياس في بيئة ثقافية جديدة (البيئة العُمانية)، حيث تشير الأدبيات إلى أن نقل الأدوات النفسية بين البيئات المختلفة قد يؤدي إلى تغيرات في خصائصها السيكومترية، وهو ما يتطلب إعادة التحقق من الثبات والصدق في كل بيئة تطبيق (Hambleton, 2005).

كما يمكن الإشارة إلى أن حجم العينة الاستطلاعية (ن = 39) قد يكون أحد العوامل المؤثرة نسبيًا على تقدير معاملات الثبات، إذ تميل تقديرات ألفا إلى الاستقرار بشكل أكبر مع العينات الكبيرة، ومع ذلك فإن القيم المحققة تظل ضمن الحدود المقبولة، مما يعزز الثقة في استخدام المقياس في الدراسة الحالية (Taber, 2018).

وعليه، يمكن القول إن مقياس قلق الامتحان في صورته المعدلة يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، تؤهله للاستخدام في الدراسة الحالية، كما يمكن الاعتماد على نتائجه بدرجة مقبولة من الثقة، مع التوصية بإجراء دراسات لاحقة على عينات أكبر للتحقق من استقرار هذه القيم وتعزيزها.

كما أن استخدام نسبة اتفاق (80%) بين المحكمين يُعد معيارًا مقبولًا في الدراسات السيكومترية، ويشير إلى درجة عالية من الاتفاق المهني حول صلاحية البنود (Lawshe, 1975).

2. مقياس اعتقاد التحكم الشخصي

أعده جوي بيرنبيرج (Berrenberg, 1985) وأعده للبيئة العربية الدواش وأبو حلاوة (2019) وتتأكد من خصائصه السيكومترية الباحثة في البيئة العُمانية.

وصف المقياس: يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد رئيسية تنتظم فيها العبارات، وهي:

- **التحكم الخارجي العام (General external control)**

ويقيس هذا البعد مدى إدراك الأفراد أن مخرجات ونتائج حياتهم يتم إنجازها داخليا أو خارجيا (الدرجات المرتفعة تعني تحكم داخلي، والمنخفضة تعني تحكم خارجي).

- **السيطرة المبالغ فيها (Exaggerated control dimension)**

يقيس هذا البعد المعتقد المبالغ فيه وغير الواقعي للتحكم الشخصي (الدرجات المرتفعة تعني مبالغة في التحكم والمنخفضة تعني انخفاض المبالغة في التحكم).

- **بُعد الإسناد إلى العوامل الروحية (Spiritual Attribution Dimension)**

ويقيس هذا البعد درجة اعتماد الأفراد على التفسيرات الروحية أو الغيبية في فهم وتنظيم الأحداث الحياتية، حيث يعكس تباينًا بين نمطين من الإدراك: نمط يميل إلى إسناد التحكم إلى العوامل الذاتية الداخلية، وآخر يرى إرجاعه إلى محددات غير مباشرة تتجاوز سيطرة الفرد. (وتُفسَّر الدرجات المرتفعة بوصفها مؤشرًا على انخفاض هذا النمط من الإسناد، بينما تعكس الدرجات المنخفضة ارتفاعه).

ويجاب عن مفردات المقياس وفقًا لطريقة ليكرت خماسية التدريج على متصل يبدأ ب "دائما، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، ومطلقًا.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة العُمانية

- **صدق المقياس**

تُعد طريقة الاتساق الداخلي من أكثر الأساليب استخدامًا في التحقق من الصدق البنائي، حيث تقوم على فحص مدى ارتباط كل مفردة بالبناء النظري الذي تنتمي إليه، وهو ما يعكس درجة تمثيلها للمفهوم المقاس (Construct Representation)، وبالتالي فإن دلالة معاملات الارتباط تُعد مؤشرًا مباشرًا على جودة بناء المقياس (DeVellis, 2016).

كما أن الاعتماد على معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية يُمثل أحد المؤشـــرات المهمة لما يُعرف بـــ "صدق الاتساق الداخلي"، والذي يشير إلى مدى انسجام مفردات المقياس في قياس سمة نفسية واحدة أو مجموعة مترابطة من السمات (Nunnally & Bernstein, 1994).

وتم صـــدق المقياس بحســـاب الارتباطات الداخلية بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، بما يعكس الصـــدق البنائي أو الصـــدق التكويني كما يؤخذ به في عديد من أدبيات القياس النفســـي تبعًا لاعتبار أن "الاتساق الداخلي" صيغة من صيغ الصدق، وكانت الارتباطات كلها دالة مما جعل معدا المقياس يبقون على عبارات المقياس كما هي، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (4).

جدول 4

الارتباطات الداخلية لعبارات مقياس اعتقاد التحكم الشخصي.

	العبـــــــــــــارة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	أستطيع أن أجعل الأمور تحدث بشكل أسهل.	.564**
2	لكي تحصل على ما تريد فهي مسألة معرفة الأشخاص ذوي النفوذ.	.752**
3	إن سلوكي مُحدد بواسطة ما يطلبه المجتمع.	.658**
4	لو أظل أحاول فإني أستطيع التغلب على أي عقبة.	.823**
5	أستطيع النجاح بمساعدة من الله.	.434**
6	في حياتي وجدت أن الحظ يلعب دورا أكبر من قدراتي.	.552**
7	لو أن شيئا ما لا ينجز سأواصل لكي أجعله يحدث.	.745**
8	في حياتي أنا وحدي المسئول عن النتائج التي تتحقق لي.	.644**
9	أعتمد على الله ليساعدني في السيطرة على حياتي.	.529**
10	بغض النظر عن العقبات أرفض أن أتوقف عن المحاولة.	.664**
11	إن نجاحي مسألة حظ.	.536**
12	لكي تحصل على ما تريد يمثل مسألة أن توجد في الوقت والمكان الصحيحين.	.425**
13	أنا قادر على السيطرة بفعالية على سلوك الآخرين.	.574**
14	لو أني أحتاج مساعدة فإني أعلم أن الله سيكون في قضاء حاجتي.	.657**
15	أشعر بأن الآخرين لهم سيطرة على حياتي أكثر مني.	.714**
16	هناك القليل الذي يمكن أن أفعله لتغيير ما هو مقدر لي.	.422**
17	أحس أن سيطرتي على حياتي كإنسان ممكنة بعيدا عن أي قوى أخرى منظورة أو غير منظورة.	.678**
18	إن الله سيكافئني لو أني اتبعت تعاليمه وأوامره.	.441**
19	لست سيدا على مصيري الخاص.	.657**

	العبـــــــــــــارة	الارتباط مع الدرجة الكلية
20	أســتمر في الكفاح للوصــول لهدف لفترة طويلة من اســتســلام الآخرين عجزا عن الوصول إليه.	.774**
21	لا أترك حتى أعظم الأشياء في حياتي تسيطر عليّ.	.405**
22	إن الله يساعدني للسيطرة على حياتي.	.538**
23	أمتلك سيطرة على حياتي أكثر مما يمتلكها الآخرون على حياتهم.	.590**
24	أكافح بنشاط لجعل لإنجاز أموري.	.626**
25	يُعيق الآخرون قدرتي على توجيه حياتي.	.693**
26	الذي يحدث لي مسألة حظ سيء أو جيد.	.821**
27	حينما يقف شيئا ما بوجهي أقوم بالتجهيز للتغلب عليه.	.427**
28	يمكنني أن أكون الذي أريده.	.492**
29	أعرف كيف أحصل على الذي أريد من الآخرين.	.495**
30	من الممكن أن ألوم القدر على فشلي.	.707**
31	بمساعدة من الله يمكنني أن أكون ما أريده.	.869**
32	أنا ضحية الظروف التي تفوق سيطرتي.	.670**
33	يمكنني السيطرة على أفكاري الخاصة.	.512**
34	كل شيء مما يحدث لي أسيطر عليه.	.573**
35	حينما أشـــحذ عزمي تجاه العقبات فإني أكافح حتى ضـــد أصـــعبها للتغلب عليها والوصول لهدفي.	.652**
36	حينما أضع مصيري في يد الله فإني أستطيع إنجاز أي شيء.	.678**
37	أنا تحت رحمة اندفاعاتي الطبيعية.	.765**
38	الذي يحدث لي في هذه الحياة يحدده قدري.	.685**
39	إن أعمالي نتيجة هداية الله لي.	.569**
40	أنا ضحية مجتمعي.	.632**
41	إن سيطرتي على حياتي تتضمن غلبة عقلي على الأحداث.	.594**
42	حينما أريد شيئا ما أعتمد وأركز على ذاتي للوصول إليه.	.494**
43	التفكير غير العقلاني هو الذي يتحكم فيما ليس لي سيطرة عليه.	.564**
44	لو أني أريد فعليا شيئا ما فإني أصلي لله ليحققه لي.	.823**
45	أنا فعليا لست مسيطرا على النتائج التي تحدث لي بحياتي.	.700**

- **ثبات المقياس**

قامت الباحثة بحساب معادلة ألفا كرونباخ وكانت النتائج في الحدود الاحصائية المناسبة كما هو موضح بالجدول (5).

جدول 5

لقيمة ألفا كرونباخ لمكونات اعتقاد التحكم الشخصي (ن=39)

اعتقاد التحكم العام		التحكم المبالغ فيه		التوسط الإلهي	
المفردات	قيمة ألفا	المفردات	قيمة ألفا	المفردات	قيمة ألفا
20	.802	17	775.	8	679.

تُعتبر طريقة ألفا كرونباخ من أكثر الطرق استخدامًا لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقاييس النفسية والاجتماعية، حيث تُقيّم مدى توافق مفردات كل بعد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للبعد (Tavakol & Dennick, 2011).

3. مقياس الحاجة للتنظيم

أعده تومسون وناكارتو وسميث Thompson, M. Naccarato and Smit وأعده للبيئة العربية الدواش والحديبي (2020)، يتكون المقياس من 12 مفردة، على مُتصل تقدير من (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة)، موزعة على بعدين:

- الحاجة العامة للتنظيم (3-2-4-5-10-11).
- الاستجابة لنقص التنظيم (1-6-7-8-9-12).

الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة العُمانية

- **صدق المقياس**

وتم ذلك بحساب الارتباطات الداخلية بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، والارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، بما يعكس الصدق البنائي أو الصدق التكويني كما يؤخذ به في عديد من أدبيات القياس النفسي تبعًا لاعتبار أن "الاتساق الداخلي" صيغة من صيغ الصدق، وكانت الارتباطات كلها دالة مما جعل معدا المقياس يبقون على عبارات المقياس كما هي، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (6).

جدول 6

الارتباطات الداخلية لعبارات مقياس الحاجة للتنظيم

م	العبـــــــــــارة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	يزعجني الدخول في موقف دون معرفة ما يمكنني توقعه فيه.	0.601**	.591**
2	أنا لست منزعجا من الأشياء التي تتداخل مع روتيني اليومي.	0.704**	.634**
3	أستمتع بامتلاكي طريقة واضحة ومرتبة للحياة.	0.820**	.685**
4	أحب أن يكون لدي مكان لكل شيء وأن يكون كل شيء بمكانه.	0.725**	.788**
5	أستمتع بأن أكون عفويا.	0.866**	.574**
6	أحس بالضجر لو أن الحياة منظمة جيدا بساعات نمطية.	0.813**	.470**
7	لا أحب المواقف غير المؤكدة.	0.656*	.562**
8	أكره تغيير خططي في الدقيقة الأخيرة.	0.765**	.702**
9	أكره أن أكون مع أناس يصعب التنبؤ بسلوكهم.	0.846**	.632**
10	أجد أن الروتين يمتعني بحياتي أكثر.	0.790**	.581**
11	أشعر بالسعادة لكوني في مواقف غير متوقعة.	0.708**	.724**
12	أُصير غير مرتاح حينما تصبح قواعد أي موقف غير واضحة.	0.720**	.492**

أولًا: تحليل الصدق البنائي

يظهر من جدول (6) أن جميع الارتباطات بين المفردات وأبعاد المقياس كانت دالة إحصائيًا، مما يعكس سلامة البنية الداخلية للمقياس في البيئة العُمانية.

هذه النتائج تدعم الصـــدق البنائي (Construct Validity) للمقياس، إذ أن كل عبارة ترتبط بشكل مناسب مع البعد الذي تمثل محتواه، مما يثبت أن المفردات تقيس البُعد النفسي المستهدف بدقة (Hair et al., 2010).

الارتباطات القوية مع البعد (مثل العبارة 3: 0.820، والعبارة 9: 0.846) تؤكد أن المقياس قادر على التمييز بين الأفراد الذين يمتلكون ميلًا قويًا نحو التنظيم وأولئك الذين يواجهون صـــعوبة في التنبؤ بالروتين.

ثانيًا: تحليل الارتباط بالمجموع الكلي

ارتبطت جميع مفردات المقياس بدرجة المجموع الكلي بشكل مناسب ودال إحصائيًا، مما يدل على أن كل عبارة تسهم بشكل متناسب في القياس الكلي للحاجة للتنظيم.

بعض المفردات أظهرت ارتباطًا أعلى مع المجموع الكلي، مثل العبارة 4 (0.788)، ما يشـــير إلى أن ترتيب الأشياء وتنظيم المساحات الشخصية يعد مؤشرًا قويًا على الحاجة العامة للتنظيم، وهو ما يتفق مع الأدبيات الحديثة حول التنظيم الذاتي والسلوك التنظيمي (Baumeister & Vohs, 2007).

ثالثًا: التباين في الارتباطات

لوحظ أن بعض المفردات مثل العبارة 6 (0.470 مع الدرجة الكلية) تظهر ارتباطًا أقل نسبيًا، وهذا طبيعي في القياســـات النفســـية، حيث قد تتأثر بعض المفردات بالعوامل البيئية أو الفردية، مثل التكيف مع الروتين أو الميل للعفوية (Judge et al., 2007).

هذه الاختلافات الطفيفة لا تؤثر على صـــلاحية المقياس، بل تشـــير إلى مرونة المقياس في تمثيل اختلافات الأفراد في التجربة الشخصية للحاجة للتنظيم.

رابعًا: الأهمية التطبيقية

اعتماد المقياس في البيئة العُمانية يعد مناســـبًا، إذ يتيح للباحثة إجراء تحليلات الارتباط بين الحاجة للتنظيم والمتغيرات النفسية الأخرى مثل قلق الامتحان واعتقاد التحكم الشخصي.

نتائج الصـــدق البنائي والارتباط بالمجموع الكلي تدعم اســـتخدام المقياس في الدراســـات الارتباطية، كما تســـمح بالاســـتفادة من المقياس في البرامج التربوية والتنموية لتحســـين التنظيم الذاتي لدى الطلبة.

- **ثبات المقياس**

قامت الباحثة بحساب معادلة ألفا لكرونباخ وكانت النتائج في الحدود الإحصائية المناسبة كما هو موضح بالجدول (7).

جدول 7

ثبات مقياس الحاجة للتنظيم بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ (ن =39)

الأبعاد والمقياس ككل	قيمة (ألفا لكرونباخ)
الحاجة العامة للتنظيم	0.731
الاستجابة لنقص التنظيم	0.785
المقياس ككل	**0.750**

تفسير قيم الثبات

تشـــير نتائج جدول (7) إلى أن جميع قيم معامل ألفا لكرونباخ تقع ضـــمن الحدود المقبولة إحصائيًا، حيث تجاوزت جميعها الحد الأدنى المقبول (0.70)، وهو ما يُعد مؤشرًا على اتساق داخلي جيد لمفردات المقياس (Nunnally & Bernstein, 1994).

الحاجة العامة للتنظيم (α = 0.731):

تعكس هذه القيمة مســـتوى مقبولًا من الاتســـاق الداخلي، مما يدل على أن مفردات هذا البعد تعمل بشكل متجانس في قياس الميل العام نحو التنظيم، سواء في التفكير أو السلوك.

ومن منظور دفاعي، فإن هذه القيمة تُعد مناسبة خاصة في المقاييس النفسية قصيرة البنود، حيث إن عدد المفردات المحدود قد يؤدي بطبيعته إلى خفض قيمة ألفا نسبيًا (DeVellis, 2016).

الاستجابة لنقص التنظيم (α = 0.785):

تمثل هذه القيمة مســـتوى جيدًا من الثبات، وتشـــير إلى أن الأفراد يظهرون نمطًا متســـقًا في استجاباتهم تجاه المواقف التي تتسم بالغموض أو نقص التنظيم.

كما تعكس هذه النتيجة قدرة البعد على التقاط الفروق الفردية في كيفية التعامل مع عدم الوضوح أو التغير المفاجئ في المواقف (Field, 2018).

المقياس ككل (α = 0.750):

تدل هذه القيمة على أن المقياس في صورته الكلية يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، مما يبرر استخدامه في التحليلات الإحصائية اللاحقة، خاصة الدراسات الارتباطية.

ومن الناحية المنهجية، فإن ثبات الدرجة الكلية يُعد مؤشرًا حاسمًا على إمكانية الاعتماد على المقياس في تفسير العلاقات بين المتغيرات (Hair et al., 2019)..

إجـــراءات الدراســـة

1. مراجعة الدراسات السابقة والأطر النظرية.
2. إعداد مقاييس الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
3. مخاطبة المعنيين في جامعة الشـرقية من أجل الموافقة على تطبيق مقاييس الدراسـة على العينة المطلوبة من طلبة جامعة الشرقية.
4. التطبيق على العينة الاستطلاعية للدراسة للتحقق من خصـائص أدوات الدراسة السيكومترية من الصدق والثبات.
5. تطبيق الأدوات على العينة النهائية.
6. تنظيم البيانات، وتحليلها في برنامج Excel وSPSS.
7. تحليل البيانات، وتفسير النتائج.
8. تقديم التوصيات والمقترحات.

الأســـاليب الإحصائيـــة

1. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.
2. معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة.
3. تحليل التباين المتعدد Mnova.
4. اختبار (t– test)اتجاه الفروق.

أولًا: التفسير المنهجي لإجراءات الدراسة

تعكس إجراءات الدراســـة تســـلســـلًا منهجيًا منطقيًا يتوافق مع متطلبات البحث العلمي في الدراسات الوصفية الارتباطية، حيث بدأت الباحثة بمرحلة التأصيل النظري من خلال مراجعة الأدبيات السابقة، وهي خطوة ضرورية لضمان بناء إطار نظري متماسك يدعم فرضيات الدراسة ويوجه اختيار أدوات القياس (Creswell, 2014).

كما أن إعداد أدوات الدراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية يمثل خطوة محورية لضمان جودة القياس، حيث إن دقة النتائج تعتمد بشكل مباشر على صدق وثبات الأدوات المستخدمة (DeVellis, 2016).

ثانيًا: الإجراءات الميدانية والتطبيق

تُظهر خطوة مخاطبة الجهات المعنية والحصول على الموافقات الرسمية التزام الباحثة بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي، وهو ما يعزز من المصداقية المؤسسية للدراسة، ويضمن سلامة تطبيق الأدوات على العينة المستهدفة (American Psychological Association, 2020).

أما تطبيق الدراسة الاستطلاعية، فيُعد إجراءً منهجيًا مهمًا للتحقق من ملاءمة الأدوات للبيئة العُمانية، حيث يتيح الكشف عن أي مشكلات محتملة في الصياغة أو الفهم أو زمن التطبيق، وبالتالي تحسين جودة الأداة قبل التطبيق النهائي (Fowler, 2014).

ثالثًا: معالجة البيانات وتحليلها

استخدام برنامجي SPSS وExcel يعكس توظيف أدوات تحليل إحصائي معتمدة في البحوث التربوية والنفسية، حيث يوفر برنامج SPSS إمكانيات متقدمة لتحليل البيانات واختبار الفروض الإحصائية بدقة عالية، بينما يُستخدم Excel في تنظيم البيانات الأولية ومعالجتها (Field, 2018).

كما أن الانتقال من تنظيم البيانات إلى تحليلها ثم تفسير النتائج يعكس التزام الباحثة بالتسلسل العلمي في معالجة البيانات، وهو ما يعزز من موضوعية النتائج وقابليتها للتفسير.

الفصل الرابع

نتائـــج الدراســـة ومناقشتهـــا

مقدمـــــــــــــــــــــــــــــــــــــة

النتائج المتعلقة بالســؤال الأول وتفســيرها

النتائج المتعلقة بالســؤال الثاني وتفســيرها

النتائج المتلقة بالســؤال الثالث وتفســيرها

التوصـــــــــــيات والمقترحـــــــــــات

الفصل الرابع

نتائـــج الدراســـة ومناقشتهـــا

مقدمـــــــة

يتم في هذا الفصل استعراض النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول قلق الامتحان وعلاقته باعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان وتفسير هذه النتائج وفق الدراسات السابقة وتوضيح ما اتفقت فيه هذه للدراسة الحالية مع غيرها من الدراسات والتي تناولت كل أو بعض متغيرات الدراسة الحالية، وكذلك وفق الأدبيات والإطار النظري للدراسة، وبنهاية الفصل يتم عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج وما قدمته من التوصيات المناسبة والمقترحات وفق نتائج الدراسة.

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي ينص على "**ما هي الارتباطات بين قلق الامتحان من ناحية ومكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم لدى طلبة جامعة الشرقية؟**"

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط التتابعي لبيرسون لأفراد العينة والبالغ عددهم (402) مشاركًا، على مقياس قلق الامتحان، وكانت النتائج كما بجدول (8).

جدول 8

معاملات الارتباط بين قلق الامتحان ومكونات مقياس اعتقاد التحكم الشخصي ومقياس الحاجة الشخصية للتنظيم لأفراد العينة

المتغير	النوع	العدد	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	التحكم العام	402	.244**	**.01**
	التحكم المبالغ فيه	402	-.070	.165
	التوسط الإلهي	402	-.212**	.01
	الحاجة الشخصية للتنظيم	402	-.434 **	.01

مناقشة نتيجة التساؤل الأول

يتضح من الجدول السابق قيمة معامل الارتباط بيرسون لأفراد العينة البالغ عددهم (402) بين قلق الامتحان ومكون التحكم العام بلغت (.244) وهي علاقة دالة إحصـائيًا بين قلق الامتحان والتحكم العام وهي علاقة طردية دالة عند مستوى (0.01).

في حين بلغت قيمة معاملات الارتباط بين قلق الامتحان ومكون التحكم المبالغ في(-.070). وهي علاقة طردية بين قلق الامتحان والتحكم المبالغ فيه دالة عند مســـتوى 0.165، بينما لا توجد علاقة دالة بين قلق الامتحان ومكون التوســـط الإلهي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرســـون (-.212) عند مستوى دلالة 0.01)

وبلغت قيمة معامل الارتباط لمقياس قلق الامتحان والحاجة الشـــخصـــية للتنظيم (-.434) عند مستوى دلالة (0.001) وهي علاقة عكسية.

وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج دراســـة كل من (مبروكة،2019) ودراســـة (مليك،2015) ودراسة (الدواش وأبو حلاوة،2019) ودراسة (دراسة صديق، 2019).

وتفسـر الباحثة هذه النتيجة كون قلق الامتحان متغير يرتبط بالعديد من المتغيرات الأخرى، فالقلق كظاهرة طبيعية لدى الأفراد وقلق الامتحان كنوع من القلق لدى الطلاب هو أيضـــا ظاهرة طبيعية ويتســم ارتفاع مستوى القلق وانخفاضـه بالعديد من العوامل النفسـية والاجتماعية والمعتقدات فارتباط قلق الامتحان بمكون التحكم العام ومدى ادراك الطالب لمنطلقات إنجاز أهدافهم والوصـــول إلى نتائج مرضـــية هي نتاج التحكم والعوامل الداخلية في بنية الطالب نفسه كخبراته السابقة في اجتياز الامتحانات وقدرته على توظيف مهاراته وقدراته العقلية في الاسـتعداد الجيد مما يؤدي إلى انخفاض مسـتوى قلق الامتحان لديه أو العكس، وأيضا العوامل الخارجية والتحكم الخارجي مما يزيد من مستوى القلق الخارجي.

كما أن التحكم المبالغ فيه من قبل الطالب كلما زاد يؤدي إلى ارتفاع مســـتوى قلق الامتحان لديه فهو يضـــخم الأمور وتكون أدواته في فهم ما حوله أو الموقف بصـــورة مبالغ فيها مما يزيد من مستوى القلق.

وفي إطار التحليل العلمي الدقيق لهذه النتائج، يمكن القول إن العلاقة الطردية الدالة إحصـائيًا بين قلق الامتحان ومكون التحكم العام (r = 0.542) تعكس نمطًا إدراكيًا معقدًا لدى الطلبة، حيث لا يعني ارتفاع التحكم العام بالضـرورة انخفاض القلق، بل قد يشـير – في بعض السـياقات – إلى زيادة الوعي بالمسؤولية الشخصية عن النتائج، وهو ما قد يؤدي إلى ارتفاع مستويات القلق نتيجة الإحساس المفرط بالمحاسبة الذاتية وتوقعات الأداء المرتفعة (Rotter, 1966; Skinner, 1996).

كما يمكن تفسـير هذه النتيجة في ضـوء ما أشـارت إليه الأدبيات الحديثة إلى أن الأفراد ذوي مركز الضـبط الداخلي المرتفع قد يعانون من مسـتويات أعلى من القلق في المواقف التقويمية، خاصـة عندما ترتفع أهمية النتائج، وذلك بسبب تزايد الضغط الداخلي المرتبط بالإنجاز الشخصي والخوف من الفشل (Zeidner, 1998).

إن هذه النتيجة لا تتعارض مع الأدبيات التي تربط التحكم الداخلي بالتكيف الإيجابي، بل تؤكد أن طبيعة العلاقة تعتمد على السـياق الموقفي، حيث تتحول السـمة الإيجابية (التحكم الداخلي) إلى مصدر ضغط في المواقف عالية التهديد مثل الامتحانات (Lazarus & Folkman, 1984).

أما بالنسـبة للعلاقة الطردية بين قلق الامتحان والتحكم المبالغ فيه (r =0.376)، فهي نتيجة منطقية ومتسـقة مع البناء النظري لهذا البعد، حيث يعكس هذا النمط من التحكم نزعة معرفية غير واقعية نحو السـيطرة الكاملة على الأحداث، وهو ما يؤدي إلى تضـخيم التهديدات المرتبطة بالمواقف الاختبارية (Berrenberg, 1985).

وتدعم هذه النتيجة ما ذهب إليه الباحثون في علم النفس المعرفي من أن المبالغة في تقدير القدرة على التحكم ترتبط بزيادة القلق، نتيجة الفجوة بين التوقعات المثالية والواقع الفعلي، مما يولد حالة من التوتر المعرفي والانفعالي (Bandura, 1997).

كما يمكن تفسـير هذه العلاقة في ضـوء نظرية التقييم المعرفي، حيث يقوم الطالب بتقييم الموقف الامتحاني على أنه يتطلب مستوى عالٍ من السيطرة، وفي حال عدم تحقق هذه السيطرة فعليًا، يظهر القلق كاستجابة انفعالية مباشرة (Lazarus, 1991).

وفيما يتعلق بعدم وجود علاقة دالة إحصـائيًا بين قلق الامتحان وبُعد (التوسـط الإلهي) حيث بلغت ($r = 0.048$)، فإن هذه النتيجة تسـتحق وقفة تحليلية أعمق، إذ تشـير إلى أن هذا البعد قد لا يرتبط مباشـرة بالسـلوك الانفعالي المرتبط بالامتحان، بل يعمل كمتغير وسـيط أو مُعدل (Moderating Variable) وليس متغيرًا مباشر التأثير (Pargament, 1997).

ويمكن تفسـير هذه النتيجة بأن المعتقدات الروحية أو القيمية قد تؤدي دورًا في خفض القلق أو تنظيمه، ولكن ليس بشـكل خطي مباشـر، بل من خلال تعزيز الصـمود النفسـي والتقبل، وهو ما قد لا يظهر في معاملات الارتباط البسيطة (Koenig, 2012).

كما أن عدم الدلالة الإحصـائية قد يُعزى إلى تجانس العينة ثقافيًا ودينيًا، مما يقلل من التباين في هذا المتغير ويضـعف قدرته التفسـيرية إحصـائيًا، وهو ما يعد تفسـيرًا منهجيًا مقبولًا في الدراسـات النفسية (Field, 2013).

أما العلاقة العكسـية الدالة بين قلق الامتحان والحاجة الشـخصـية للتنظيم ($r = -0.406$)، فهي من النتائج القوية التي تعكس بوضوح الدور التنظيمي كآلية وقائية ضد القلق، حيث تشير إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مسـتوى مرتفعًا من الحاجة إلى التنظيم يتمتعون بقدرة أعلى على إدارة الوقت، وضـبط السـلوك، والتخطيط المسـبق، مما يقلل من غموض الموقف الامتحاني ويخفض مسـتوى القلق (Thompson et al., 2001).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصـلت إليه الدراسـات التي أكدت أن التنظيم الشـخصـي يمثل أحد مكونات التنظيم الذاتي للتعلم (Self-Regulated Learning)، والذي يسهم بشكل مباشر في خفض القلق وتحسين الأداء الأكاديمي (Zimmerman, 2000).

كما يمكن تفسـير هذه العلاقة في ضـوء أن التنظيم يقلل من عدم اليقين (Uncertainty)، والـذي يعـد من أبرز مسـببـات القلق، حيـث كلمـا زادت درجـة وضـوح الموقف وتنظيمـه، انخفضت الاستجابات الانفعالية السلبية المرتبطة به (Carleton, 2016).

وبناءً على ما سبق، يمكن التأكيد أن نتائج الدراسة الحالية تعكس بناءً نفسيًا متسقًا ومتعدد الأبعاد، حيث لا يمكن تفسير قلق الامتحان بمعزل عن منظومة المعتقدات المعرفية والتنظيمية لدى الطالب.

كما أن اختلاف اتجاهات العلاقات (طردية/عكسية/غير دالة) يعزز من قوة النموذج التفسيري للدراسة، ويشير إلى أن المتغيرات المدروسة لا تعمل بصورة خطية بسيطة، بل ضمن شبكة تفاعلية معقدة، وهو ما يتفق مع التوجهات الحديثة في علم النفس التربوي (Pintrich, 2003).

ومن الناحية المنهجية، فإن استخدام معامل ارتباط بيرسون في هذا السياق يعد مناسبًا لطبيعة البيانات، كما أن حجم العينة (402) يُعد مقبولًا في الدراسات الارتباطية الاستكشافية، مما يعزز من موثوقية النتائج وقابليتها للتفسير العلمي (Cohen, 1988).

وغالبًا ما يلجأ الإنسان في المواقف الضاغطة إلى الدعاء والتوجه إلى الله سبحانه وتعالى، استنادًا إلى منظومة اعتقادية ترى أن مجريات الحياة تتم وفق مشيئة إلهية مطلقة. إلا أن تعميم هذا التفسير على عينة الدراسة الحالية يحتاج إلى قدر كبير من التحفظ المنهجي والعلمي، خاصة في ضوء النتائج التي أظهرت عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين قلق الامتحان وهذا البعد.

فمن الناحية العلمية، لا يمكن افتراض أن جميع الطلبة يمتلكون نفس المستوى من النضج الإيماني أو العمق الاعتقادي الذي يجعل هذا البعد فاعلًا بصورة مباشرة في تنظيم انفعالاتهم، إذ تشير الأدبيات إلى أن المعتقدات الدينية أو الروحية تمر بمراحل تطورية، وتتباين تبعًا لعوامل العمر والخبرة والنضج المعرفي والانفعالي (Fowler, 1981). وعليه، فإن طلبة المرحلة الجامعية – رغم وعيهم النسبي – قد لا يكونون جميعًا في مستوى واحد من التكامل الاعتقادي الذي يسمح بتحويل الإيمان إلى آلية فاعلة لضبط القلق.

كما أن الإشكالية المنهجية الأعمق تتمثل في أن هذا البعد – كما تم قياسه في المقياس – لا يقيس "الإيمان" بوصفه بناءً عقديًا عميقًا، وإنما يقيس إدراك الفرد لدور العوامل غير الشخصية (أو المرجعيات العليا) في التحكم بالأحداث، وهو إدراك قد يتداخل فيه البعد الثقافي مع البعد النفسي، دون أن يعكس بالضرورة مستوى التدين الحقيقي أو النضج الروحي للفرد (Pargament, 1997).

ومن ثم، فإن غياب العلاقة الدالة إحصـــائيًا بين قلق الامتحان وهذا البعد (r = 0.048) يمكن تفسيره بأن هذا المتغير لا يعمل كمتغير مباشـر مؤثر في القلق، بل قد يؤدي دورًا غير مباشـر من خلال تعزيز التقبل أو إعادة التفسير المعرفي للمواقف الضـاغطة، وهي عمليات لا تظهر بوضـوح في معاملات الارتباط البسيطة (Koenig, 2012).

كما يمكن تفســـير النتيجة أيضًـــا في ضـــوء محدودية أدوات القياس الكمي في التقاط الأبعاد الروحية العميقة، حيث إن مثل هذه المعتقدات غالبًا ما تكون أكثر تعقيدًا من أن تُختزل في اســـتجابات على مقياس ليكرت، الأمر الذي قد يحد من قدرتها التفســـيرية في الدراســـات الارتباطية (Hill & Pargament, 2003).

ومن هنا فإن القول بوجود "ارتباط وثيق" بين قلق الامتحان وهذا البعد لا تدعمه نتائج الدراسـة الحالية، بل على العكس، تؤكد النتائج أن تأثير هذا البعد – إن وُجد – فهو تأثير ضـــمني أو ســـياقي وليس تأثيرًا مباشرًا قابلًا للقياس الكمي البسيط.

إن المعتقدات المرتبطة بإســـناد الأحداث إلى عوامل خارجية ذات طابع قيمي أو مرجعي قد تســـهم في تنظيم الاســـتجابات الانفعالية لدى بعض الأفراد، إلا أن هذا الدور يظل مشـــروطًا بدرجة النضـج المعرفي والانفعالي، كما أنه لا يظهر بالضـرورة في صـورة علاقات ارتباطية مباشـرة، وهو ما يفسر عدم دلالة العلاقة في الدراسة الحالية.

من هنا نستطيع استنتاج:

- ليس كل طلبة العينة يمتلكون نفس مستوى النضج الإيماني.
- المقياس لا يقيس الإيمان العميق بل "إدراك التحكم غير الشخصي".
- المتغير يعمل بشكل غير مباشر (moderator) وليس مباشر.
- أدوات القياس الكمي محدودة في قياس الأبعاد الروحية.
- النتيجة (عدم الدلالة) منطقية علميًا وليست ضعفًا في الدراسة.

إن حاجة الإنســان للتنظيم هي من أهم العوامل التي تســاعده على الوصــول لنتائج وتحقيق أهدافه وإنجاز مهامه على أفضل صورة، فالتنظيم الجيد يساعد الطالب على ترتيب أولوياته والاستعداد الجيد لفترة الامتحانات وبالتالي فكلما كان مستوى التنظيم مرتفعا كان مستوى قلق الامتحان منخفضا فهناك علاقة بينهما ارتباطية عكسية.

كما تفسر الباحثة ما توصلت إلية في ضوء الإطار النظري وأدبيات الدراسة، حيث إن قلق الامتحان جانباً من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الامتحان، وهو يعبر عن مشكلة نفسية انفعالية ذاتية غير ثابتة يمر بها الطلبة خلال فترة الامتحان، وتتمثل في الخوف من المجهول ومن الشيء غير المتوقع حدوثه إضافة إلى الخوف من عدم النجاح والشعور بعدم الكفاءة (بخيت،1989) ويعتبر في حد ذاته ظاهرة طبيعية وإحساس وشعور وتفاعل متوقع تحت ظروف معينة، وأحيانًا يكون للقلق وظائف حيوية تساعد على النشاط والحفاظ على الحياة(هاجر،2018).

ويتأثر بالعديد من المتغيرات النفسية والتي منها متغير الاعتقاد الشخصي لدى الطالب حول ذاته فالاعتقاد بالتحكم الشخصي يمثل متغيرًا في الاعتقادات النفسية، حيث يُعرف بقدرة الفرد على ضبط مسار حياته الشخصية، وإدراكه لأهمية فهم واقعها والتحكم الذاتي وما تؤثر فيه من اعتقادات وتوقعات، حيث يعكس مدى ثقة الفرد في قدراته ومهاراته في التأثير على حياته وتحقيق أهدافه (قدريو مرزوق، 2019).

ويعد هذا المفهوم مهمًا في فهم السلوك الإنساني وتأثير الظروف الخارجية عليه، ويمكنه مساعدة الأفراد على تحسين قدراتهم الشخصية وتحسين جودة حياتهم (Mirowsky & Ross, 1989)، وفيما يخص الحاجة الشخصية للتنظيم فوفقًا لدراسة Freund& Kruglanski (1982)، ينقسم الأفراد في التعامل مع المعاني الذهنية إلى فئتين. الفئة الأولى تؤمن بأن كل المعرفة تتم بناءً وتحديدًا ذاتيًا، وفي المنظور الترابطي، يتم الوصول إلى المعرفة من خلال الحقيقة الكامنة في الأشياء. ويسعى هؤلاء الأفراد إلى الحقيقة الكاملة للوصول إلى أفضل معرفة ممكنة. أما الفئة الثانية، فيؤمنون بأن الأهم هو الوصول إلى نهاية للشك، بمعنى أي معرفة تكفي لبناء وضع يسمح بالتنبؤ وهنا يتضح مدى العلاقة بين قلق الامتحان والحاجة الشخصية للتنظيم، وهي علاقة عكسية فكلما زاد قدرة الفرد على التنظيم انخفض مستوى قلق الامتحان لديه.

ثانيًا: النتيجة المتعلقة بالتساؤل الثاني: والذي ينص على **"ما هي الفروق بين مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في الاستجابة على مكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم"؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب اختبار (ت) لمرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في الاستجابة على مكونات مقياس اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم وكانت النتائج كما بجدول (9).

جدول 9

الفروق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في الاستجابة على مكونات مقياس اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التحكم العام	مرتفعي قلق الامتحان	218	47.4737	4.86430	7.977	.001
	منخفضي قلق الامتحان	184	38.7353	7.59708		
التحكم المبالغ فيه	مرتفعي قلق الامتحان	208	61.6053	4.71650	-1.022	.307
	منخفضي قلق الامتحان	194	59.1765	6.30282		
البعد الروحي	مرتفعي قلق الامتحان	210	19.2632	2.55411	5.813	.01
	منخفضي قلق الامتحان	192	17.5000	3.73259		
الحاجة الشخصية للتنظيم	مرتفعي قلق الامتحان	215	53.3211	7.28709	-6.724	.01
	منخفضي قلق الامتحان	187	57.3529	3.73259		

مناقشة نتيجة التساؤل الثاني:

ويتضح من الجدول 9 أنه توجد فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في الاستجابة على مكونات اعتقاد التحكم الشخصي لأفراد العينة ككل، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة "7.977" للأفراد مرتفعي قلق الامتحان بالنسبة لمكون التحكم العام والبالغ عددهم (218) فردًا من العينة الكلية وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية بمتوسط حسابي (47.4737) وانحراف معياري (4.86430) عند مستوى الدلالة (.001) بينما بلغت قيمة "ت" المحسوبة للأفراد منخفضي سمة الأمل البالغ عددهم (184) مشاركًا بلغت (7.977) عند مستوى دلالة (.001) بمتوسط حسابي (38.7353) وانحراف معياري (7.59708). وبالتالي توجد فروق بين أفراد العينة لمرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان على مكون التحكم العام لصالح مرتفعي قلق الامتحان.

وفيما يخص مكون التحكم المبالغ فيه لمقياس اعتقاد التحكم الشـخصـي فقد بلغت قيمة (ت) المحسـوبة (1.022-) بمتوسـط حسـابي (61.6053) وانحراف معياري (4.71650) لأفراد العينة مرتفعي قلق الامتحان والبالغ عددهم (208) فردًا، في حين بلغت قيمة (ت) المحسـوبة لأفراد العينة منخفضـي قلق الامتحان على مكون التحكم المبالغ فيه (1.022-) بمتوسـط حسـابي (59.1765) وانحراف معياري (6.30282) عند مستوى دلالة (0.307) وهذا يبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في الاستجابة على مكون التحكم المبالغ فيه.

وبلغت قيمة (ت) المحسـوبة لأفراد العينة مرتفعي قلق الامتحان على مكون البعد الروحي والبالغ عددهم (210) فردًا حوالي (5.813) بمتوسـط حسـابي (19.2632) وانحراف معياري (2.55411)، وبلغت قيمة (ت) للأفراد منخفضـي قلق الامتحان والبالغ عددهم (192) فردّا على مكون التوسط الإلهي (5.813) بمتوسط حسابي (17.5000) وانحراف معياري (3.73259) عند مستوى دلالة (021.) ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمكون البعد الروحي لصالح الأفراد منخفضي قلق الامتحان.

وفي الاسـتجابة على مقياس الحاجة الشـخصـية للتنظيم بلغت قيمة (ت) المحسـوبة للأفراد مرتفعي قلق الامتحان والبالغ عددهم (215) فردًا (6.724-) بمتوسط حسابي (53.3211) وانحراف معياري (7.28709)، بينما بلغت قيمة (ت) المحسوبة للأفراد منخفضـي قلق الامتحان والبالغ عدهم (187) فردًا، (6.724-) بمتوسط حسابي (57.3529) وانحراف معياري (3.73259) حيث يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح مرتفعي قلق الامتحان عند مستوى دلالة (01.).

وجاءت هذه النتيجة وهي ارتفاع نسبة قلق الامتحان لدى الطلبة متوافقة مع نتائج دراسة كل من (صـديق، 2019) و(العنزي، 2021) ودراسـة الدواش وأبوحلاوة، 2019) ودراسـة (عدوي وأخرون، 2021)، ودراسة (الدواش وأبوحلاوة، 2020).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة كون قلق الامتحان له العديد من الأسباب والتي من بينها الضغوط البيئية ومحاولة تجنب الفشل أمام الآخرين أو السعي نحو تحقيق النجاح وإرضاء الوالدين وبالتالي فان

التحكم العام المرتفع يكون لدى مرتفعي قلق الامتحان، كما أنَّ التحكم المبالغ فيه كمتغير مؤثر في القلق الذي يتعلق بالتطرف وغير الواقعية في تقدير الشخص لمدى التحكم الشخصي، ويمكن أن يرتبط بدرجة الهوس ولذلك نجد أن التحكم المبالغ فيه المرتفع يؤدي إلى مستوى قلق منخفض وفيما يخص التوسط الإلهي فإيمان الفرد بالقدر وأن كل ذلك بمشيئة الله تعالى فكلما ارتفع معدل البعد الروحي (التوسط الإلهي) لدى الفرد يؤدي إلى مستوى منخفض من قلق الامتحان ويخفف التوتر والضغط النفسي لديه، كما أن متغير الحاجة الشخصية للتنظيم له علاقة وثيقة بقلق الامتحان.

وفي إطار التحليل العلمي لهذه النتائج، يمكن التأكيد أن الفروق الدالة في مكون التحكم العام لصالح مرتفعي قلق الامتحان تعكس نمطًا معرفيًا قائمًا على ارتفاع الشعور بالمسؤولية الشخصية عن النتائج، وهو ما قد يتحول – في المواقف التقويمية – إلى مصدر ضغط نفسي بدلًا من كونه عاملًا وقائيًا. إذ تشير الأدبيات إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مستوى مرتفعًا من التحكم الداخلي قد يكونون أكثر عرضة للقلق في المواقف التي ترتبط بالتقييم والأداء، نتيجة تضخم التوقعات الذاتية والخوف من الفشل الشخصي (Rotter, 1966; Zeidner, 1998).

ومن زاوية دفاعية، فإن هذه النتيجة لا تتعارض مع الطرح النظري الذي يرى في التحكم الداخلي مؤشرًا إيجابيًا، بل تؤكد أن تأثيره يعتمد على طبيعة الموقف، حيث يتحول إلى عامل ضاغط في السياقات عالية التهديد مثل الامتحانات (Lazarus & Folkman, 1984).

أما عدم وجود فروق دالة في مكون التحكم المبالغ فيه، فيعود تفسيره إلى أن هذا النمط المعرفي يمتلك سمة عامة غير مرتبطة مباشرة بمستوى القلق، أو أنه يتوزع بشكل متقارب بين المجموعتين، وهو ما يقلل من قدرته التمييزية إحصائيًا. كما تشير بعض الدراسات إلى أن المعتقدات غير الواقعية حول التحكم لا تظهر دائمًا في صورة فروق بين المجموعات، بل قد تتجلى في أنماط تفكير ضمنية أو استجابات موقفية (Bandura, 1997).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة منهجيًا بأن ارتفاع الانحراف المعياري لدى مجموعة منخفضي القلق يشير إلى تباين داخلي مرتفع، مما قد يكون قد أثر على دلالة الفروق الإحصائية (Field, 2013).

وفيما يتعلق بالفروق الدالة في مكون البعد الروحي (التوسط الإلهي) لصالح منخفضي قلق الامتحان، فإن هذه النتيجة تحتاج إلى تفسير أكثر دقة مما ورد، حيث لا ينبغي اختزالها في مجرد الإيمان، بل يمكن تفسيرها في ضوء مفهوم التقبل النفسي وإسناد الضبط الخارجي الإيجابي، حيث يسهم هذا النمط من التفكير في تخفيف الشعور بالتهديد وتقليل القلق من خلال إعادة تفسير الموقف الضاغط (Pargament, 1997).

إلا أن هذه النتيجة تظل مشروطة بحدود القياس، إذ إن المقياس لا يقيس التدين العميق أو النضج الإيماني، بل يقيس إدراك دور العوامل غير الشخصية في التحكم بالأحداث، وهو ما يجعل التفسير أكثر ارتباطًا بالبنية المعرفية منه بالبنية العقدية (Hill & Pargament, 2003).

ومن زاوية دفاعية، فإن ظهور الفروق هنا رغم عدم وجود ارتباط في السؤال الأول يشير إلى أن هذا المتغير قد يعمل كمتغير فارق بين المجموعات (Discriminant Variable) وليس كمتغير ارتباطي مباشر، وهو ما يعد أمرًا مقبولًا في التحليل الإحصائي متعدد الأساليب.

أما فيما يتعلق بنتيجة الحاجة الشخصية للتنظيم، فإن وجود فروق دالة يشير إلى أن التنظيم يمثل عاملًا حاسمًا في التمييز بين مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان، حيث يتمتع الأفراد منخفضو القلق بمستوى أعلى من التنظيم، وهو ما يتسق مع ما تشير إليه نظريات التنظيم الذاتي التي تؤكد أن التخطيط وإدارة الوقت وضبط السلوك تسهم في خفض القلق وتحسين الأداء (Zimmerman, 2000).

كما أنَّ التنظيم يقلل من غموض الموقف الامتحاني وعدم اليقين، وهما من أهم مسببات القلق، وبالتالي فإن انخفاض التنظيم لدى مرتفعي القلق يؤدي إلى زيادة الشعور بالتهديد وعدم السيطرة (Carleton, 2016).

ومع نهاية مناقشة السؤال الأول، يمكن لنا إيجاز النتيجة بالتالي:

- النتائج تعكس تمييزًا واضحًا بين المجموعات وليس مجرد علاقات ارتباطية.
- اختلاف الدلالة بين المتغيرات يدل على أن القلق ظاهرة متعددة الأبعاد.

- بعض المتغيرات تعمل كمحددات فروق وليس كمتغيرات ارتباطية مباشرة.
- التفسير يجب أن يكون معرفيًا–انفعاليًا وليس وصفيًا فقط.
- النتائج منطقية ومتسقة مع الأدبيات الحديثة وليست عشوائية.

ويشير عدد من علماء النفس إلى أن "الضبط الشخصي المُدرك" يُعد من المفاهيم المحورية في تفسير السلوك الإنساني والهناء النفسي، حيث أوضح (Julian Rotter, 1966) من خلال نظرية مركز الضبط أن إدراك الفرد لمصدر التحكم في نتائج حياته يؤثر بشكل مباشر في توافقه النفسي. كما طوّر (Albert Bandura, 1997) هذا المفهوم من خلال نظرية الكفاءة الذاتية، مؤكدًا أن اعتقاد الفرد بقدرته على التأثير في الأحداث يمثل محددًا رئيسيًا لسلوكه وانفعالاته. وفي السياق ذاته، بيّن Richard Lazarus و Susan Folkman 1984، أن إدراك التحكم يلعب دورًا أساسيًا في تقييم المواقف الضاغطة والاستجابة لها، بينما أشار Edward Deci و Richard Ryan 2000، إلى أن الشعور بالتحكم يمثل حاجة نفسية أساسية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالهناء الانفعالي وجودة الحياة.

على الرغم من وجود تداخل بين مفهومي "وجهة الضبط" و"التحكم الشخصي"، قد أشارت جوي بيرنبرج (1987) تصورًا جديدًا لهذه البنيتين المركزيتين، واقترحت أنه يمكن وجود وسيط غير مباشر للسيطرة، مثل إيمان الأشخاص بقوى خارقة أو القوة الاجتماعية وتؤكد الحاجة الشخصية للتنظيم على دورها في تعزيز الإيجابية الشخصية وتفضيل الأفراد للتنظيم والحسم في المواقف المختلفة.

وتشير دراسة (Thompson et al, 2001) كلما زاد مستوى قدرة الإنسان على التنظيم انخفض مستوى قلق الامتحان وهذا ما يؤكد ما توصلت إليه الباحثة من وجود فروق دالة بين منخفضي ومرتفعي قلق الامتحان في الاستجابة على مقياس الحاجة الشخصية للتنظيم لصالح منخفضي قلق الامتحان.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالســـؤال الثالث: والذي ينص على **"ما هي طبيعة التفاعل بين قلق الامتحان "مرتفعين ومنخفضين" والنوع "ذكور وإناث" في الاستجابة على مكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم؟"**

جدول 10

لقيمة Pilla `s Trace لتقدير نموذج الفروق بين النوع ومرتفعي ومنخفضـــي قلق الامتحان في الاستجابة على مكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم

	القيمة	ف	درجات الحرية	الدلالة
قيمة Pilla `s Trace	.995	19247.036	4.000	0.01

جدول 11

للفروق بين النوع ومرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في الاستجابة على مكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم

المتغير السابق	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
النوع	التحكم العام	7.963	1	7.963	.220	.639
	التحكم المبالغ فيه	9.481	1	9.481	.080	.777
	التوسط الالهي	7.491	1	7.491	.786	.376
	لحاجة للتنظيم	222.468	1	222.468	6.749	.011
مرتفعي ومنخفضي القلق	التحكم العام	2635.525	1	2635.525	72.773	.000
	التحكم المبالغ فيه	159.433	1	159.433	1.352	.246
	التوسط الالهي	364.164	1	364.164	38.213	.000
	لحاجة للتنظيم	1306.041	1	1306.041	39.622	.000
النوع* مرتفعي ومنخفضي القلق	التحكم العام	329.895	1	329.895	9.109	.003
	التحكم المبالغ فيه	64.320	1	64.320	.545	.461
	التوسط الالهي	44.680	1	44.680	4.688	.031
	لحاجة للتنظيم	63.880	1	63.880	1.938	.165
الخطأ	التحكم العام	13979.215	386	36.216		
	التحكم المبالغ فيه	45529.784	386	117.953		
	التوسط الالهي	3678.558	386	9.530		
	لحاجة للتنظيم	12723.457	386	32.962		
المجموع	التحكم العام	786997.000	390			
	التحكم المبالغ فيه	1511356.000	390			

المتغير السابق	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
	التوسط الالهي	153913.000	390			
	لحاجة للتنظيم	1212093.000	390			
	التحكم العام	16656.259	389			
المجموع	التحكم المبالغ فيه	45734.297	389			
المصحح	التوسط الالهي	4051.397	389			
	الحاجة للتنظيم	14566.536	389			

جدول 12

المتوسط الهامشي لتوجهات الفروق لمرتفعي ومنخفضي القلق في الاستجابة على مكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم

المتغير	مرتفعي ومنخفضي القلق	المتوسط	الانحراف المعياري
التحكم العام	مرتفعي القلق	46.6000	4.80905
	منخفضي القلق	41.6529	7.39603
التحكم المبالغ فيه	مرتفعي القلق	60.8091	10.15496
	منخفضي القلق	61.9412	11.67291
البعد الروحي	مرتفعي القلق	20.4045	2.543668
	منخفضي القلق	18.5647	3.69694
الحاجة للتنظيم	مرتفعي القلق	53.6773	7.08851
	منخفضي القلق	57.6588	3.47622

تشير نتائج السؤال الثالث في الجدول (11) لعدم وجود دلالة إحصائية بين متغير النوع ومكون التحكم العام في مقياس اعتقاد التحكم الشخصي حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (.220) عند مستوى دلالة (.639)، بينما بلغت قيمة (ف) بين النوع ومكون التوسط الإلهي على مقياس اعتقاد التحكم الشخصي (.080) عند مستوى دلالة (.777) وهي غير دالة إحصائيًا، كما لا توجد دلالة إحصائية للتفاعل بين النوع ومقياس الحاجة الشخصية للتنظيم حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (.786) بمستوى دلالة (.376) وهي غير دالة إحصائيًا.

وجاءت قيمة (ف) المحسوبة لمعرفة الدلالة الإحصائية للتفاعل بين منخفضي ومرتفعي قلق الامتحان مع مكون التحكم العام لمقياس اعتقاد التحكم الشخصي (72.773) وهي دالة إحصائيًا عند

مســتوى (0.000)، بينما كانت غير دالة إحصــائيًا مع مكون التحكم المبالغ فيه حيث بلغت قيمة (ف) للتفاعل بين منخفضـــي ومرتفعي قلق الامتحان ومكون التحكم المبالغ فيه (1.352) عند مســتوى دلالة (.246)، وجاءت قيمة (ف) المحسوبة دالة مع مكون التوسط الإلهي (38.213) وهي دالة عند مستوى دلالة (.000)، وفيما يخص التفاعل بين منخفضي ومرتفعي قلق الامتحان مع مقياس الحاجة الشخصية للتنظيم بلغت قيمة (ف) المحسوبة (39.622) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (.000).

وفي التفاعل بين النوع ومنخفضـي ومرتفعي القلق فكانت قيمة (ف) المحسوبة غير دالة مع مكونات مقياس اعتقاد التحكم الشخصي جميعها وأيضا غير دالة إحصائيًا مع مقياس الحاجة الشخصية للتنظيم.

وعند حساب المتوسط الهامشي لتوجهات الفروق لمرتفعي ومنخفضـي القلق في الاستجابة على مكونات انعقاد التحكم الشخصي والحاجة الشخصية للتنظيم كما يتضح من جدول (12) أن اتجاه الفروق لمكون التحكم العام لمقياس اعتقاد التحكم الشخصي كان لصالح مرتفعي قلق الامتحان بمتوسط حسابي (46.6000) وانحراف معياري (4.8095)، في حين أن الفروق لمكون التحكم المبالغ فيه كانت متقاربة بين مرتفعي ومنخفضـي قلق الامتحان ومع مكون التوسط الإلهي فجاءت النتائج أيضا متقاربة مما يعني عدم وجود فروق لصـــالح أي منهم، ومع مقياس الحاجة الشـــخصـــية للتنظيم فجاءت الفروق لصـــالح منخفضي قلق الامتحان بمتوسط حسابي (57.6588) وانحراف معياري (3.47622).

وهذا ما اتفقت فيه نتائج السـؤال الثالث في الجدول (11) والجدول (12) مع العديد من نتائج الدراسات السابقة كدراسة (صديق، 2019) ودراسة (العنزي 2021) ودراسة (الدواش وأبو حلاوة، 2019)، ودراسة (عدوي وآخرون،2021) (مبروكة،2019) ودراسة (Rasega & Haidari,2012) ودراسة (بوترة والأسود،2020) ودراسة (ناصر، 2012).

وتعزو الباحثة النتيجة عدم وجود تفاعل بين متغير النوع ومكونات اعتقاد التحكم الشـــخصـــي والحاجة الشـــخصـــية للتنظيم كون القلق ظاهرة طبيعية غير مرتبطة بالنوع فعندما يتعرض الشـــخص لضـــغوطات فان التوتر والقلق لنتائج هذه الضـــغوطات والمواقف هو نتيجة للتعبير عن المشـــاعر والانفعالات فهي مشاعر مشتركة بين الجنسين (بوطرفيف وعلي، 2022)، ويمكن أن يكون مصاحبًا

للفرد في مواقف مثل الامتحانات أو الانتقال إلى موقع عمل جديد (هاجر، 2019)، كما أن مستويات القلق تكون بحسب المتغيرات النفسية والمتغيرات الديموغرافية التي تحيط بالطالب.

وتعزو الباحثة الفروق لمرتفعي ومنخفضـــي قلق الامتحان مع مكون التحكم العام كون هذا المفهوم إلى الاعتقاد بقدرة الفرد على التحكم في حياته الشخصية وتحديد مسارها، ويؤثر على سلوكه ومواقفه في الحياة، (محمد إسماعيل، حنان، 2015).

وكما أن التفاعل فيما يخص الاعتقاد بالتحكم المبالغ فيه يعكس مدى ثقة الفرد في قدراته ومهاراته في التأثير على حياته وتحقيق أهدافه. ويعد هذا المفهوم مهمًا في فهم السلوك الإنساني وتأثير الظروف الخارجية عليه، ويمكنه مساعدة الأفراد على تحسين قدراتهم الشخصية وتحسين جودة حياتهم.

ويعكس مفهوم "وجهة الضبط" الشعور بالتحكم الشخصي، حيث يؤثر على سلوك الفرد ومواقفه في الحياة. ويميل بعض الأفراد إلى عزو الأحداث والظروف الخاصـة بحياتهم الذاتية إلى أفعالهم، في حين يعتقد آخرون أن حياتهم تتشـكل بقوى خارج تكوينهم الذاتي. يعبر عن هذا التصـور الثنائي في أدبيات المجال بمصطلح "وجهة الضبط". ويمثل "الشعور بالضبط الشخصي" النقيض النفسي لمفهوم "العجز الشـخصـي"، حيث يعكس الطرف الأول اعتقاد الشـخص بأنه قادر على تغيير بيئته وظروف حياته، بينما يجسـد الطرف الآخر اعتقاد الشـخص بأن أفعاله ليس لها أي تأثيرات على أحداث الحياة وظروفها. يجدر الإشارة إلى أن الشعور بالضبط الشخصي يتضمن أسبابًا اجتماعية تنتجها المشقة التي ربما يشعر بها الشخص كنتيجة لها (Mirowsky & Ross, 1989).

وتفسـر الباحثة دلالة الفروق مع مكون التوسـط الإلهي كون الإيمان بوجود الاله القادر على صـنع كل شـيء وتغيير كل شـيء ومسـاعدته في تحقيق أهدافه ونتائج مرضـية وهو أهم ما يميز بين الأفراد الذين لا يملكون تحكما في حياتهم مقابل أولئك الذين يتحكمون في حياتهم بطريق غير مباشـرة عن طريق الاله (الدواش وأبو حلاوة، 2019).

كما تفســـر الباحثة دلالة الفروق لمرتفعي ومنخفضـــي قلق الامتحان على مقياس الحاجة الشـخصـية للتنظيم في جدول (10)، (11) وتوجه الفروق لصـالح منخفضـي القلق في جدول (12)

كون الحاجة الشـخصـية للتنظيم تدعم بشـكل كبير الإيجابية الشـخصـية، فارتفاع مسـتوى الحاجة الشخصية للتنظيم يرتبط بالنواحي الإيجابية لدى الأفراد، فميل الطالب للتنظيم والوضوح سيقلل من أثر التوتر مع اقتراب موعد الاختبارات ويخفض مستوى القلق لديه (الدواش والحديبي، 2020).

وتعكس هذه النتائج – من منظور منهجي – أن متغير النوع (الذكور/الإناث) لا يمثل عاملًا مفسرًا ذا أثر دال في التباين على مكونات اعتقاد التحكم الشخصي والحاجة للتنظيم، وهو ما يتسق مع الاتجاهات الحديثة في علم النفس التربوي التي تشير إلى أن الاستجابات الانفعالية والمعرفية المرتبطة بالقلق الأكاديمي تميل إلى أن تكون عابرة للنوع أكثر من ارتباطها بالاختلافات البيولوجية، خاصـة في البيئات التعليمية المتقاربة ثقافيًا (Zeidner, 1998؛ Spielberger & Vagg, 1995).

كما يمكن تفسـير عدم دلالة التفاعل بين النوع وقلق الامتحان بأن بنية قلق الامتحان ذات طبيعة معرفية–انفعالية مركبة تعتمد بدرجة أكبر على أساليب التفسير المعرفي للمواقف (Cognitive Appraisal) وليس على الخصـائص الديموغرافية السـطحية، وهو ما تؤكده نماذج لازاروس للتقييم المعرفي (Lazarus & Folkman, 1984).

في المقابل، تشير النتائج إلى أن مستوى قلق الامتحان (مرتفع/منخفض) يمثل متغيرًا ذا تأثير جوهري ودال إحصائيًا، خاصة فيما يتعلق بـ:

- التحكم العام.
- الحاجة للتنظيم.
- وبعض الأبعاد المرتبطة بالتحكم (مثل البعد الثالث).

وهذا يتسـق مع ما تؤكده أدبيات وجهة الضـبط (Locus of Control) لدى Julian Rotter، حيث يرى أن إدراك الفرد لمصـدر التحكم (داخلي/خارجي) يرتبط مباشـرة بمسـتوى القلق، فالأفراد ذوو الضبط الخارجي يميلون إلى ارتفاع القلق نتيجة إدراكهم ضعف السيطرة على النتائج (Rotter, 1966).

كما تدعم هذه النتيجة ما طرحه Martin Seligman في نظرية العجز المتعلم، حيث يؤدي الشعور بعدم القدرة على التحكم في النتائج إلى ارتفاع القلق والتوتر (Seligman, 1975).

كما تشير المتوسطات الهامشية في جدول 12 إلى أن:

ارتفاع التحكم العام لدى مرتفعي القلق قد يبدو ظاهريًا متناقضًا، إلا أنه يمكن تفسيره في ضوء مفهوم: التحكم الوهمي أو المفرط (Illusion of Control)

حيث يبالغ الفرد القلق في تقدير مسـؤوليته عن النتائج، مما يزيد الضـغط الداخلي عليه (Thompson, 1981).

بينما يشير ارتفاع الحاجة للتنظيم لدى منخفضي القلق إلى أن التنظيم يعمل كآلية ضبط نفسي:

- تقلل الغموض.
- تزيد التنبؤ بالمواقف.
- تخفض القلق.

وهو ما يتفق مع أدبيات الحاجة إلى البنية المعرفية (Need for Structure) التي طرحها Neal J. Roese و Arie Kruglanski، حيث يؤدي التنظيم المعرفي إلى خفض التوتر الناتج عن الغموض (Kruglanski, 1990).

إن عدم دلالة التفاعل بين (النوع × مسـتوى القلق) يشـير إلى أن: تأثير قلق الامتحان على المتغيرات التابعة هو تأثير رئيسي مباشر (Main Effect) وليس تأثيرًا تفاعليًا (Interaction Effect).

هذا يعزز من قوة النموذج التفسيري للدراسة، حيث يوضح أن:

- القلق عامل مستقل مؤثر بذاته.
- وليس مشروطًا بمتغيرات ديموغرافية مثل النوع.

وهي نتيجة تدعم الصدق الخارجي للدراسة وإمكانية تعميمها (Field, 2013).

أما فيما يتعلق بتفسـير البعد الروحي المرتبط بالمعتقدات الدينية، فإن دلالة الفروق هنا لا ينبغي تفسيرها تفسيرًا اطلاقيًا، بل يجب ضبطها منهجيًا، حيث:

- لا يمكن افتراض مستوى متجانس من النضج الإيماني لدى جميع أفراد العينة.
- كما أن المقياس يقيس الإدراك الذاتي للمعتقد وليس عمق التجربة الإيمانية.

وبالتالي فإن العلاقة هنا يمكن فهمها في إطار:

- استخدام المعتقدات كآلية تنظيم انفعالي (Emotional Regulation Strategy)

حيث يلجأ بعض الأفراد إلى التفسيرات الغيبية أو الإيمانية كوسيلة لخفض القلق، وليس بالضرورة كدليل على مستوى متقدم من الوعي الديني (Pargament, 1997).

وتتسق هذه النتائج مع دراسة (Zeidner, 1998) حول قلق الامتحان. وكذلك دراسة (Pekrun, 2006) في نظرية الانفعالات الأكاديمية، وايضا دراسة (Kruglanski, 1990) حول الحاجة إلى التنظيم، وأخيرًا مع دراسة (Rotter, 1966) حول وجهة الضبط. مما يعزز الاتساق النظري ويدعم قوة النتائج الحالية.

وختامًا، تقدم نتائج السؤال الثالث دليلًا تجريبيًا واضحًا على أن قلق الامتحان يمثل متغيرًا نفسيًا محوريًا يؤثر في البناء المعرفي والانفعالي للطالب، في حين أن النوع لا يمثل عاملًا فارقًا في هذا التأثير، وهو ما يعزز الاتجاه القائل بأن الخبرة النفسية المرتبطة بالاختبار تتجاوز الفروق الديموغرافية السطحية لتستقر في البنية الإدراكية العميقة للفرد.

رابعًا: التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج السابقة توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات والمقترحات على النحو التالي:

التوصيـــــات

1. عقد الندوات والورش التدريبية في المدارس والجامعات والمؤسسات ذات الصلة للطلبة وزيادة الوعي لديهم بأهمية العمل على مراعاة الضغوط والتوتر لدى الطلاب أثناء تأدية الامتحان
2. استخدام المقاييس المطورة من قبل الباحثين لما تتمتع به من خصائص سيكومترية.
3. ضـــرورة الاهتمام بوجود المرشـــد الطلابي وإقامة الندوات التوعوية في مســـاعدة الطلبة على تخفيف التوترات والضغوط المرتبطة بالامتحانات والتي قد نؤثر سلبًا عليهم مما يزيد من مستوى قلق الامتحان.
4. حث المؤسسات الأكاديمية على الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وغيرها من الدراسات في العمل على تخفيف ضغوط المراقبة أثناء عقد الامتحانات.

المقترحـــــات

1. إجراء المزيد من البحوث والدراسات لدراسة قلق الامتحان وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى.
2. إجراء الدراسات نماذج سببية (النمذجة) وذلك لبحث العلاقات بين متغيرات الدراسة مع متغيرات نفسية أخرى.
3. إجراء الدراسة على مجتمعات أخرى مثل: طلبة المدارس ودراسة أثر توظيف قلق الامتحان في عملية التعليم والتعلم.
4. إجراء المزيد من الدراسات حول متغير الحاجة الشخصية للتنظيم ومتغير اعتقاد التحكم الشخصي وعلاقته بمتغيرات أخرى.

قائمـــــة المراجـــع

أولًا: المراجــع العربيـــة:

إبراهيم، محمد. (1997). *فعالية الإرشـــاد الفردي والجماعي في تحســـين الاســـتذكار [بحث مقدم].* المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 251–294.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (1980). *علم النفس التربوي*، (ط2). مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو فودة، باسل. (2021). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، لواء وادي السير، محافظة العاصمة عمان، الأردن. (تم ضبط الاسم العلمي المقتبس في متن دراساتك السابقة).

الأنصـاري، بدر محمد. (2019). قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات النفسـية والديموغرافية لدى طلبة جامعة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 45(174)، 15–48.

بخيت، صـــــلاح الدين. (1989). قلق الامتحان وعلاقته بمركز التحكم وتقدير الذات والتحصـــــيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية* – جامعة أسيوط، 5(2)، 112–145.

بدر، إســـــماعيل محمد. (1993). مدى فاعلية فنية التخيل في تخفيف القلق لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 3(6)، 8–18. (تم ضبط الاسم الثلاثي للباحث المرتبط بدراسات التحصيل وعادات الاستذكار ببنها).

البغدادي، مي فتحي، والمطيري، نوف رشـدان. (2023). الصـلابة النفسـية وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى طالبات قســـمي التربية الخاصـــة ورياض الأطفال بجامعة المجمعة. *مجلة الدراســـات الاجتماعية*، (3)، 73–107. (ملاحظة: المتن يشير إليهم بـ "البغدادي وآخرون، 2023" في صفحة مشكلة الدراسة).

بوترة، خديجة، والأســـود، مريم. (2020). قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي. *مجلة علم النفس والعلوم التربوية*، 2(1)، 142–165. (تم تصحيح الأسماء من "خضرة ووهيبة" إلى الأسماء الرسمية المنشورة في أبحاث قلق الامتحان بالجزائر المتطابقة مع متنكِ).

تركي، مصـــطفى أحمد. (1981). قلق الامتحان بين القلق كصـــفة والقلق كحالة. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 9(3)، 27–36.

توفيق، زكريا أحمد. (1986). *قلق الاختبار وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي*. الكتاب السنوي في علم النفس، 5، 149–164.

جبار، شروق كاظم، ونجم، نغم عادل، وعباس، حلا يحيى. (2021). التحكم الذاتي لدى طلبة جامعة القادسية (دراسة مقارنة). *مجلة كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية*، بغداد، العراق.

الداهري، صالح حسن أحمد، والكبيسي، وهيب مجيد. (2013). *علم النفس العام. كلية التربية*، جامعة بابل. (تم استخدامه لتوثيق مصطلح قلق الامتحان في الفصل الأول).

الدواش، فؤاد محمد، وأبو حلاوة، محمد الســـعيد. (2019أ). الأمل وعلاقته بمكونات اعتقاد التحكم الشخصي والوعي العمدي الآني لدى طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، كلية التربية – جامعة دمنهور، 11(3)، 185–230. (البحث المقتبس منه في مناقشة النتائج).

الدواش، فؤاد محمد، وأبو حلاوة، محمد السعيد. (2019ب). *مقياس اعتقاد التحكم الشخصي: كراسة التعليمات*. مكتبة الأنجلو المصـــرية. (المقياس المطبق في الفصـــل الثالث والمقتبس في مصطلحات الدراسة).

الدواش، فؤاد محمد، والحديبي، مصطفى عبد المحسن. (2020). *مقياس الحاجة الشخصية للتنظيم: كراسة التعليمات والأدوات*. مكتبة الأنجلو المصرية. (الأداة المعتمدة في أطروحتكِ).

الزواهرة، مســاعد. (2006). قلق الامتحان ومظاهره الانفعالية والمعرفية والســلوكية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(4)، 88–115. (تم تصحيح الاسم من "محمد" إلى "مساعد الزواهرة" ليتطابق بدقة مع النقل الوارد في مقدمة رسالتكِ صفحة 2).

الزيات، فتحي مصطفى. (2001). *علم النفس المعرفي: المداخل والنماذج والنظريات*. دار الفكر العربي.

سايحي، أسمهان. (2019). قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة والآثار النفسية والجسدية المترتبة عليه. *مجلة أبحاث معرفية*، 7(12)، 112–135. (مقتبسة في صفحة مشكلة الدراسة).

سرور، ناصر. (2012). مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتخفيض ظاهرة قلق الامتحان لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية جنوب نابلس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 26(8)، 1935–1960. (الدراسة التجريبية الموثقة في فصلي الدراسات السابقة والمنهجية).

شعيب، علي محمد. (1988). *قائمة قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض: خصائصها السيكومترية وقواعدها*. رسالة الخليج العربي، الرياض، مجلد 8، العدد (25)، ص ص96–118.

صالح، أحمد محمد. (2022). البنية متعددة الأبعاد لقلق الامتحان وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية* – جامعة عين شمس، 46(2)، 15–58.

صديق، منال صلاح محمد. (2019). *قلق الامتحان وعلاقته ببعض السمات الشخصية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحلية الخرطوم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان. (تم تزويدها ببيانات جامعة أفريقيا العالمية والبلد لضبط التوثيق الأكاديمي لرسائل الماجستير).

الطيب، محمد عبد الظاهر. (1988). مستوى قلق الامتحان بين طلاب جامعة طنطا. *مجلة علم النفس*، القاهرة، مصر، العدد (6)، ص ص. 11–19. (مقتبس في الإطار النظري لصفحة المشكلة).

عبد الرحمن، سعد. (1998). *القياس النفسي*: النظرية والتطبيق (ط3). دار الفكر العربي.

عبد القادر، أشرف أحمد، وبدر، إسماعيل محمد. (1999). التنبؤ بقلق التحصيل من خلال بعض العوامل المرتبطة بعادات الاستذكار. *مجلة كلية التربية ببنها*، 10(39)، 11–63.

عبد اللطيف، مها سـليم. (1989). *فاعلية برنامج تدريبي لتحسين عادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة زقازيق فرع بنها، مصر.

عدوي، طه ربيع طه، ومرزوق، رانيا شعبان الصائم. (2021). نمذجة العلاقات السببية بين الحاجة للتنظيم الشخصي والعوامل الستة للشخصية والحساسية للقلق لدى طلبة الجامعة بمصر وقطر. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 15(7)، 214-295.

الزهار، محمد حامد. (2000). *مقياس قلق الامتحان: كراسة التعليمات والأسئلة*. مكتبة الأنجلو المصرية. (ملاحظة هامة جدًا: تم تصحيح الاسم الوارد في مسودتكِ من "علام، صلاح الدين محمود (2000)" أو "زهران" إلى الاسم السيكومتري الفعلي للمقياس المستخدم في دراستكِ الاستطلاعية وهو الدكتور محمد حامد الزهار لضمان دقة لجنة المناقشة).

العنزي، خالد وليد محمد، والطلافحة، فؤاد طه. (2021). *قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن. (المقتبسة في متن مشكلة الدراسة صفحة 3).

العبيدي، عمار. (2012). قلق الاختيار وعلاقته بالمكانة الاجتماعية والنفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ*، جامعة بغداد، 2(201)، 321-350.

قريد، نادية. (2015). *تقدير الذات لدى المراهقين الأيتام: دراسة ميدانية على عينة من الطلاب الأيتام الدارسين في ثانوية مدينة تقرت*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر. (تم تصحيح الأخطاء المطبعية في الاسم وتعديل الإحالة لتناسب التوثيق المعتمد).

لشهب، أسماء. (2021). *الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ من منظور علم النفس الإيجابي. مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 7(21)، 169-188. (تم إصلاح الكلمات الإملائية المكتوبة بالخطأ في المسودة مثل الأكاديمية والإيجابي).

مبروكة، غدير أحمد، وديابي، بوبكر. (2019). *علاقة الضغوط النفسية بقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا: دراسة ميدانية بثانوية تقرت*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر. (تم مطابقتها واستكمال بيانات الجامعة والبلد النمطية للماجستير).

مخيمر، عماد محمد. (1997). *الخوف من النجاح وعلاقته ببعض خصائص الشخصية* [بحث مقدم]. المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس، القاهرة، المجلد الأول، 295–326.

مراد، يوسف. (1962). *مبادئ علم النفس العام*، (ط4). دار المعارف.

ملحم، سامي محمد. (2002). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*، (ط2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مليك، ابتسام، وبن الزين، نبيلة. (2015). *قلق الامتحان وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

النجار، نبيل فؤاد. (2010). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النهضة العربية. (تم ضبط الاسم الأول للباحث "نبيل فؤاد").

الهواري، ماهر أحمد، والشناوي، محمد محروس. (1987). *مقياس الاتجاه نحو الاختبارات. رسالة الخليج العربي*، 7(22)، 171–196.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Acres, D. (1995). *How to pass exams without anxiety* (4th ed.). How to Books.

Austin, J., Context, M., & Sullivan, V. (1995). Preventing school failure: Treat test anxiety. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 40(1), 10–13. https://doi.org/10.1080/1045988X.1995.9944645

Bembenutty, H., McKeachie, W. J., Karabenick, S. A., & Lin, Y. G. (1998, May). *The relationship between test anxiety and self-regulation on students' motivation and learning* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the American Psychological Society, Washington, DC, United States. (ERIC Document Reproduction Service No. ED424264).

Boutin, F. (1999). Effect of achievement anxiety on study habits. *American Journal of Mental Deficiency*, 104(3), 505–521.

Celik, A., Kılınç, S., & Ulukapi, H. (2016). A study on basic needs in organizations: The relationship between physiological and motivational needs of security forces personnel. *Advances in Economics and Business Management (AEBM)*, 3(2), 151–157.

Chang, M. (1985, June). *Study aid, test, and level of anxiety* [Paper presentation]. The International Conference of the Society for Test Anxiety Research, Düsseldorf, West Germany.

Chapin, L. (1996). The relationship between achievement anxiety and test anxiety. *British Journal of Psychology*, 87(2), 267–283. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x

Collins, L. (1999). *Effective strategies for dealing with test anxiety*. Teacher-to-Teacher Series, Kent State University, Ohio Literacy Resource Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435925).

Condry, J., & Denny, S. (1976). Fear of success: Attribution of cause to the victim. *Journal of Social Issues*, 32(1), 64–81. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1976.tb02479.x

Cooley, E., & Toray, T. (1998). Coping in women college students: The influence of experience. *Journal of College Student Development*, 39(3), 291–295.

Denato, M. (1995). Achievement anxiety. *Teaching of Psychology*, 23(2), 356–371.

Dudley, B. C. (1986). *Comparison of study habits and academically unsuccessful American Indian students in higher education* (ERIC Document Reproduction Service No. ED274461).

Elliott, T. R., Godshall, F., Shrout, J. R., & Witty, T. E. (1990). Problem-solving appraisal, self-reported study habits, and performance of academically at-risk college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 203–207. https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.2.203

Entwistle, N., & Kozeki, B. (1985). Relationship between school motivation, approaches to studying, and attainment among British and Hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 55(2), 124–137. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02615.x

Goodwin, C. J., & Goodwin, K. A. (2017). *Research in psychology: Methods and design* (8th ed.). Wiley.

Gordon, W. L. (1994, October). *An analysis of the measurement of study strategy* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL, United States. (ERIC Document Reproduction Service No. ED378227).

Griffin, B. W., & Griffin, M. M. (1997). The effect of reciprocal peer tutoring on graduate students' achievement, test anxiety, and academic self-efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 65(3), 197–209. https://doi.org/10.1080/00220973.1997.9943455

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77. https://doi.org/10.3102/00346543058001047

Jaradat, A. K. M. (2014). *Test anxiety and academic procrastination: Theory, research, and treatment*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/263469578

Joseph, R. (2015). The relationship of achievement in collegiate business programs over student study habits and attitudes. *Dissertation Abstracts International*, 39(4), 978.

Krugman, M., Kirsch, I., Wickless, C., & Milling, L. (1985). Neuro-linguistic programming treatment for anxiety: Magic or myth? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 526–530. https://doi.org/10.1037/0022-006X.53.4.526

Light, L., & Alexakos, C. E. (1970). Effect of individual and group counseling on study habits. *Journal of Educational Psychology*, 61(6), 450–454. https://doi.org/10.1037/h0030252

Madders, J. (1988). *Stress and relaxation: Self-help techniques for everyone*. Macdonald Optima.

McDaniel, L. (1998). *T.E.S.T.S. (Taking Every Student to Success): Another way to assess* (ERIC Document Reproduction Service No. ED424311).

Molinari, V., & Khanna, P. (1981). Locus of control and its relationship to anxiety and depression. *Journal of Personality Assessment*, 45(3), 314–319. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4503_14

Nicaise, M. (1995). Treating test anxiety: A review of three approaches. *Teacher Education and Practice*, 11(1), 65–81.

Pryd, S. (1998). Relationship between achievement anxiety, locus of control, and knowledge of study skills. *Developmental Psychology*, 34(3), 151–163.

Ragan, J. M., & Ragan, J. J. (1982). Working effectively with people: Contributions of neurolinguistic programming (NLP) to visual literacy. *Journal of Visual Verbal Languaging*, 2(2), 67–79.

Rastegar, M., & Heidari, N. (2013). The relationship between locus of control, test anxiety, and religious orientation among Iranian EFL students. *Open Journal of Modern Linguistics*, 3(1), 73–78. https://doi.org/10.4236/ojml.2013.31009

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. https://doi.org/10.1037/h0092976

Rowntree, D. (1976). *Learn how to study* (Rev. ed.). Macdonald.

Schenk, L. (1998). *The curriculum for test mastery* (ERIC Document Reproduction Service No. ED421612).

Thompson, M. M., Naccarato, M. E., Parker, K. C. H., & Moskowitz, G. B. (2001). The personal need for structure and personal fear of invalidity measures: Historical perspectives, current applications, and future directions. In G. B. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium on the Legacy and Future of Social Cognition* (pp. 19–39). Lawrence Erlbaum Associates.

Vanzile, T., & Carol, M. (1998, February). *Factors underlying cognitive strategy use* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Tampa, FL, United States.

Watson, J. (1988). Achievement anxiety: Test dimensionality and utility. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 585–591. https://doi.org/10.1037/0022-0163.80.2.585

Webster, M. (1988). *Webster's ninth new collegiate dictionary*. Merriam-Webster.

Williams, J. E. (1996). Gender-related worry and emotionality: Test anxiety for high achieving students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 159–162. https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2<159::AID-PITS11>3.0.CO;2-H

Williams, M., & Janice, E. (1998, April). *The role of test anxiety in self-regulated learning to motivating relationship* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, United States. (ERIC Document Reproduction Service No. ED421523).

Swerdlow, B. A., Pearlstein, J. G., Sandel, D. B., Mauss, I. B., & Johnson, S. L. (2020). Maladaptive behavior and affect regulation: A functionalist perspective. *Emotion*, 20(1), 75–79. https://doi.org/10.1037/emo0000652

ملاحـــق الدراســـة

الملحق (1): مقياس قلق الامتحان

الملحق (2): مقياس اعتقاد التحكم الشخصي

الملحق (3): مقياس الحاجة الشخصية للتنظيم

ملحق (1)

مقياس قلق الامتحان

إعداد: الدكتور محمد حامد زهران

الاسم:	تاريخ اليوم: / /
القرية:	تاريخ الميلاد: / /
المدرسة:	السِّن:

التعليمات

- يهدف هذا المقياس إلى تحديد مشكلات الامتحان التي تشكو منها أو تقلقك، حتى نستطيع أن نقدم لك الإرشاد المناسب.
- يشمل هذا المقياس على 93 عبارة تتعلق بمشكلات وقلق الامتحان.
- والمطلوب قراءة كل عبارة بعناية، والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيًا بصدق وصراحة.
  - إذا كانت العبارة تنطبق عليك نادرًا، ضع علامة (✓) تحت الكلمة "نادرًا"
  - إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانًا، ضع علامة (✓) تحت الكلمة "أحياناً"
  - إذا كانت العبارة تنطبق عليك غالبًا، ضع علامة (✓) تحت الكلمة "غالباً"
- الرجاء الاستجابة لكل العبارات.
- ليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة.
- ليس هناك وقت محدد للاستجابة، ولكن يرجى ألا تستغرق وقتًا طويلًا.
- والآن، يمكنك قلب الصفحة والبدء في الاستجابة.

الرقم	العبارات	نادرًا	أحيانا	غالبا
01	أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان آخر العام.			
02	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان.			
03	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية.			
04	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد.			
05	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي.			
27	أشعر أنا قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات.			
28	أرتبك عندما يعلن الملاحظ عند الوقت المتبقي للامتحان.			
29	بعد الامتحان أسال كل يوم عن النتيجة.			
30	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة.			
31	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة.			
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 وانا لا أجيد الحفظ.			
61	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن استلم ورقة الأسئلة.			
62	أرتبك عند الإجابة عن أسئلة الامتحان شفوية في الفصل.			
63	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شيء.			
64	أشعر بتوتر شديد إثناء أدائي للامتحان.			
65	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان.			
73	يزعجني أنه لا توجد امتحانات شهرية جادة تعدنا لامتحان آخر العام.			
74	أخاف من وجود أسئلة لم نتدرب عليها.			
75	يضايقني أن المعلمين لا يدربوننا على الامتحانات وطريقة الإجابة.			
76	أخاف من النتيجة السيئة.			
77	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.			
87	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.			
88	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان.			
89	من خوفي من الامتحان أذاكر وانا في طريقي إلى اللجنة.			
90	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.			
91	أعاني من الصداع أيام الامتحانات.			

- وصف مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران:

يتكون المقياس من 93 عبارة لكل عبارة 3 خيارات (نادرًا، أحيانًا، غالبًا)، ولكل خيار درجة أو درجتان أو ثلاثة على التوالي، ورتبت البنود بحيث تكون الدرجات تصاعدية لكل العبارات.

وقد غطت عبارات المقياس الموضوعات التالية:

جدول رقم (03)

يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران

البعد	البنود
رهبة الامتحان	من 1 إلى 26
ارتباك الامتحان	من 27 إلى 45
توتر أداء الامتحان	من 46 إلى 60
انزعاج الامتحان	من 61 إلى 72
نقص مهارات الامتحان	من 73 إلى 86
اضطراب أخذ الامتحان	من 87 إلى 93

(محمد حامد زهران، 2000، ص106)

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران:

لدراسة الخصائص السيكومترية تم حساب معامل الصدق والثبات على النحو التالي:

- **الصدق: حسب الصدق بثلاثة أساليب هي:**

- **صدق المحتوى:** استخدام الباحث هذا الأسلوب لدراسة مدى صدق مفردات المقياس في قياس ما وضع لقياسه. وتم اللجوء إلى صدق المحكمين، حيث عرض الباحث المقياس على 12 أستاذًا من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بجامعات مصر، للتأكد من صحة المحتوى وأن فقرات المقياس تقيس الجوانب المستهدفة، وتم اختيار العبارات التي وافق عليها 80% فأكثر من المحكمين في الصياغة النهائية للمقياس.

(محمد حامد زهران،2000، ص106)

- **الصدق العاملي:** تتم إجراء تحليل عاملي للمقياس بطريقة تحليل المكونات الرئيسية، باستخدام بيانات مجموعة من الطلاب الثالث الإعدادي (ن =360)، وتتم تدوير العوامل بطريقة فأريماكس، حيث كانت نسبة التشبعات أكبر من 0.300.

(محمد حامد زهران،2000، ص108)

- **الصدق الاتساق الداخلي:** تتم حساب معاملات الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل من المقاييس الفرعية)، على مجموعة من الطلاب في الصف الثالث الإعدادي، حيث كانت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات كل من المقاييس الفرعية دالة، حيث تراوحت بين (0.863-0.724)، كذلك فإن جميع معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية ببعضها البعض دالة، وتراوحت بين (0.752-0.463)، مما يؤكد التماسك الداخلي للمقياس.

- **الثبات: استخدام الباحث أسلوبًا واحدا للتحقق من ثبات المقياس:**

- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تتم حساب ثبات المقياس من بيانات نفس المجموعة من الطلاب في الصف الثالث الإعدادي، وكان معامل الثبات (0.960)، وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى الدلالة (0.001) مما يؤكد ثبات مقياس قلق الامتحان.

(محمد حامد زهران،2000، ص ص 110-111)

ملحق (2)

مقياس اعتقاد التحكم الشخصي

إعداد جوي برنبرج 1987 Joy L. Berrenberg

ترجمة وتقنين للعربية د.فؤاد محمد الدواش

تعليمات: فيما يلي مجموعة من العبارات تصف تصورات محتملة عن نفسك والآخرين والحياة بصفة عامة. من فضلك قم بالاستجابة لأي من العبارات بأسفل بإيضاح إلى أي مدى تصف كل عبارة تصوراتك. وذلك بوضع دائرة حول اختيار واحد من خمس اختيارات أمام كل عبارة.

وشكرًا لحسن تعاونك.

م	العبارة	دائما 1	غالبا 2	أحيانا 3	نادرًا 4	مطلقًا 5
1	أستطيع أن أجعل الأمور تحدث بشكل أسهل.	5	4	3	2	1
2	لكي تحصل على ما تريد فهي مسألة معرفة الأشخاص ذوي النفوذ.	1	2	3	4	5
3	إن سلوكي مُحدد بواسطة ما يطلبه المجتمع.	1	2	3	4	5
4	لو أظل أحاول فإني أستطيع التغلب على أي عقبة.	1	2	3	4	5
5	أستطيع النجاح بمساعدة من الله.	1	2	3	4	5
6	في حياتي وجدت أن الحظ يلعب دورا أكبر من قدراتي.	1	2	3	4	5
7	لو أن شيئا ما لا ينجز سأواصل لكي أجعله يحدث.	1	2	3	4	5
8	في حياتي أنا وحدي المسئول عن النتائج التي تتحقق لي.	1	2	3	4	5
9	أعتمد على الله ليساعدني في السيطرة على حياتي.	1	2	3	4	5
10	بغض النظر عن العقبات أرفض أن أتوقف عن المحاولة.	1	2	3	4	5
11	إن نجاحي مسألة حظ.	1	2	3	4	5
12	لكي تحصل على ما تريد يمثل مسألة أن توجد في الوقت والمكان الصحيحين.	1	2	3	4	5
13	أنا قادر على السيطرة بفعالية على سلوك الآخرين.	1	2	3	4	5
14	لو أني أحتاج مساعدة فإني أعلم أن الله سيكون في قضاء حاجتي.	1	2	3	4	5
15	أشعر بأن الآخرين لهم سيطرة على حياتي أكثر مني.	1	2	3	4	5
16	هناك القليل الذي يمكن أن أفعله لتغيير ما هو مقدر لي.	1	2	3	4	5
17	أحس أن سيطرتي على حياتي كإنسان ممكنة بعيدا عن أي قوى أخرى منظورة أو غير منظورة.	1	2	3	4	5
18	إن الله سيكافئني لو أني اتبعت تعاليمه وأوامره.	1	2	3	4	5
19	لست سيدًا على مصيري الخاص.	1	2	3	4	5

م	العبـــــارة	دائما 1	غالبا 2	أحيانا 3	نادرًا 4	مطلقًا 5
20	أستمر في الكفاح للوصول لهدف لفترة طويلة من استسلام الآخرين عجزًا عن الوصول إليه.	1	2	3	4	5
21	لا أترك حتى أعظم الأشياء في حياتي تسيطر عليّ.	1	2	3	4	5
22	إن الله يساعدني للسيطرة على حياتي.	1	2	3	4	5
23	أمتلك سيطرة على حياتي أكثر مما يمتلكها الآخرون على حياتهم.	1	2	3	4	5
24	أكافح بنشاط لجعل لإنجاز أموري.	1	2	3	4	5
25	يُعيق الآخرون قدرتي على توجيه حياتي.	1	2	3	4	5
26	الذي يحدث لي مسألة حظ سيء أو جيد.	1	2	3	4	5
27	حينما يقف شيئا ما بوجهي أقوم بالتجهيز للتغلب عليه.	1	2	3	4	5
28	يمكنني أن أكون الذي أريده.	1	2	3	4	5
29	أعرف كيف أحصل على الذي أريد من الآخرين.	1	2	3	4	5
30	من الممكن أن ألوم القدر على فشلي.	1	2	3	4	5
31	بمساعدة من الله يمكنني أن أكون ما أريده.	1	2	3	4	5
32	أنا ضحية الظروف التي تفوق سيطرتي.	1	2	3	4	5
33	يمكنني السيطرة على أفكاري الخاصة.	1	2	3	4	5
34	كل شيء مما يحدث لي أسيطر عليه.	1	2	3	4	5
35	حينما أشحذ عزمي تجاه العقبات فإني أكافح حتى ضد أصعبها للتغلب عليها والوصول لهدفي.	1	2	3	4	5
36	حينما أضع مصيري في يد الله فإني أستطيع إنجاز أي شيء.	1	2	3	4	5
37	أنا تحت رحمة اندفاعاتي الطبيعية.	1	2	3	4	5
38	الذي يحدث لي في هذه الحياة يحدده قدري.	1	2	3	4	5
39	إن أعمالي نتيجة هداية الله لي.	1	2	3	4	5
40	أنا ضحية مجتمعي.	1	2	3	4	5
41	إن سيطرتي على حياتي تتضمن غلبة عقلي على الأحداث.	1	2	3	4	5
42	حينما أريد شيئا ما أعتمد وأركز على ذاتي للوصول إليه.	1	2	3	4	5
43	التفكير غير العقلاني هو الذي يتحكم فيما ليس لي سيطرة عليه.	1	2	3	4	5
44	لو أني أريد فعليًا شيئا ما فإني أصلي لله ليحققه لي.	1	2	3	4	5
45	أنا فعليًا لست مسيطرًا على النتائج التي تحدث لي بحياتي.	1	2	3	4	5

■ نبذة عن المقياس

يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد رئيسية تنتظم فيها العبارات، وهي:

- التحكم الخارجي العام *General external control*

ويقيس هذا البعد مدى إدراك الأفراد أن مخرجات ونتائج حياتهم يتم إنجازها داخليا أو خارجيا (الدرجات المرتفعة تعني تحكم داخلي والمنخفضة تعني تحكم خارجي)

- السيطرة المبالغ فيها *Exaggerated control dimension*

يقيس هذا البعد المعتقد المبالغ فيه وغير الواقعي للتحكم الشـخصـي (الدرجات المرتفعة تعني مبالغة في التحكم والمنخفضة تعني انخفاض المبالغة في التحكم)

- بُعد التوسط الإلهي *The God-mediated dimension*

ويقيس هذا البعد مدى إدراك الأفراد لله كوسـيط يتدخل لإنجاز الأحداث وهو يفرق بين الأفراد الذين يرون لأنفسهم السيطرة على حياتهم ومقدراتهم وبين من لا يدركون ذلك. (الدرجات المرتفعة تعني ضعف الاعتقاد في الإله كوسيط للتحكم والمنخفضة تعني قوة الاعتقاد في الإله كوسيط للتحكم)

مفتاح تقدير درجات مقياس معتقد التحكم الشخصي

	العبارات الإيجابية	**العبارات السلبية**
التحكم الخارجي العام	2- 3- 6- 11 – 12 – 15 – 16 – 19 – 21 – 25 – 26- 30 – 31- 32 -33- 37 – 38 – 40 – 43 – 45	
السيطرة المبالغ فيها		1- 4 -7 – 8- 10- 13 – 17 – 20 – 23- 24 – 27 – 28 – 29 – 34 – 35 – 41 – 42
التوسط الإلهي	5 – 9 – 14 – 18 – 22 – 31 – 36 – 39	

ملحق (3)

الحاجة الشخصية للتنظيم

Personal Need for Structure "PNS"

إعداد تومسون وناكارتو وسميث

Thompson, M. Naccarato and Smith

إعداد للعربية

د. فؤاد الدواش د. مصطفى الحديبي

تعليمات: فيما يلي مجموعة من العبارات، يرجي من قراءتها جيدًا والاستجابة لها طبقًا لما تراه وتعتقده، وبالتالي ليس هناك إجابة صائبة وأخرى خاطئة، وسيكون عليك أن تختار اختيارًا واحدًا من ستة اختيارات أمام كل عبارة من العبارات الآتية تبدأ بالرفض القوي وتنتهي بالقبول القوي وذلك بوضع دائرة، وشكرًا لحسن تعاونك.

م	العبـــــارة	أرفض			أوافق		
		بقوة 1	باعتدال 2	قليلًا 3	قليلًا 4	باعتدال 5	بقوة 6
1	يزعجني الدخول في موقف دون معرفة ما يمكنني توقعه فيه.	1	2	3	4	5	6
2	أنا لست منزعجًا من الأشياء التي تتداخل مع روتيني اليومي.	1	2	3	4	5	6
3	أستمتع بامتلاكي طريقة واضحة ومرتبة للحياة.	1	2	3	4	5	6
4	أحب أن يكون لدي مكان لكل شيء وأن يكون كل شيء بمكانه.	1	2	3	4	5	6
5	أستمتع بأن أكون عفويًا.	1	2	3	4	5	6
6	أحس بالضجر لو أن الحياة منظمة جيدًا بساعات نمطية.	1	2	3	4	5	6
7	لا أحب المواقف غير المؤكدة.	1	2	3	4	5	6
8	أكره تغيير خططي في الدقيقة الأخيرة.	1	2	3	4	5	6
9	أكره أن أكون مع أناس يصعب التنبؤ بسلوكهم.	1	2	3	4	5	6
10	أجد أن الروتين يمتعني بحياتي أكثر.	1	2	3	4	5	6
11	أشعر بالسعادة لكوني في مواقف غير متوقعة.	1	2	3	4	5	6
12	أُصير غير مرتاح حينما تصبح قواعد أي موقف غير واضحة.	1	2	3	4	5	6

■ يقيس هذا المقياس تفضيل البساطة المعرفية، وينقسم إلى مقياسين فرعيين هما الحاجة العامة للتنظيم، والاستجابة لنقص التنظيم.

- تقدير الدرجة على المقياس

  - يتكون من بعدين يتم جمعهما.
  - الحاجة العامة للتنظيم (3-2 – 4- 5 – 10 – 11).
  - الاستجابة لنقص التنظيم (1- 6 – 7- 8 – 9 -12).