وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجيلالي بونعامة-خميس مليانة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:

قلق الامتحان وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

تخصص إرشاد وتوجيه

مذكرة مقدمة استكمالا للحصول على شهادة الماستر

إعداد الطالبتين:

- شيماء عبد الله عثمان
- فاطمة سلطاني

إشراف الأستاذة:

* نعيمة عابد

لجنة المناقشة:

د. نوال بناي..... رئيسة

د. لحول فايزة ..... ممتحنة

د. عابد نعيمة..... مشرفة

السنة الجامعية: 2023/2022

شكر وعرفان

رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين" سورة النمل 19

فالشكر الأول والآخر والباطن والظاهر لله عز وجل الذي منحنا الصبر والعقل لإتمام هذا العمل وإلى كل الأساتذة الذين تداولوا على تكويننا من الابتدائي إلى الجامعي،

ونخص بالذكر الأستاذة" عابد نعيمة " التي تفضلت بالإشراف على هذه المذكرة ولم تبخل علينا بنصائحها القيمة.

وفي الاخير نشكر كل من ساعدنا في انجاز هذا العمل من بعيد او من قريب وكل من ندين لهم بجميل العرفان.

إهـــــــداء

إذا كان الإهداء يعبر ولو بجزء من الوفاء فالإهداء إلى معلم البشرية ومنبع العلم نبينا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى نبع الحنان والعطاء اللامحدود ورمز الحب والوفاء والدتي الغالية أمدها الله بالصحة والعافية

إلى من علمني العطاء بدون انتظار إلى من احمل اسمه بكل افتخار والدي الغالي حفظه الله وأطال الله في عمره والبسه ثوب الصحة والعافية

إلى سندي وقوتي وملاذي، إخوتي حفظهم الله

"فاطمة الزهراء وأبناؤها خاصة أمين ومريم"

"نادية – خيرة وأبناؤها "نجيب ونزيم، صفية،

وأخي الغالي "ساعد"

إلى ابنة عمتي الغالية على قلبي "بشرى" حفظها الله ورعاها

إلى من كانوا يوما سببا في سعادتي أحبابي وصديقاتي وعائلتي اهدي لكم رسالتي

شيماء

إهـــــــداء

إلى روح أبي رحمه الله

إلى اعز ما لدي في الوجود أمي

أقف وقفة إجلال واحترام وتقدير أمام والدي الكريمين معرفة إن هذا الجهد ما هو إلا دعوات الوالدة

أن من بين لذات الدنيا محطات تقف عندها، لرد الجميل ولو بكلمة طيبة إلى أشخاص جمعتني بهم محطات هذا الزمن

إلى من التمست فيهم بصيصا من معاني الحب والإخلاص والوفاء فنتعلق قلبي بهم وواصلت الطريق بصحبتهم في زمن كدنا نفقد فيه قيمة التضحية

إلى كل من سخرهم الله تعالى في أن يكونوا عونا لي والذين صدق فيهم قول الله تعالى "ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة "

إلى كل من يؤمن بان السعادة الحقيقية تكمن في قلب من يشارك الآخرين فرحهم وهو حزين

إليكم جميعا اهدي ثمرة جهدي

فاطمة

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما تسعى الدراسة للكشف عن الفروق في كل من قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم التطبيق على عينة مقدرة ب (120) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الإخوة فروجي ببومدفع ولاية عين الدفلى، خلال الموسم الدراسي 2023/2022، تم استخدام المنهج الوصفي ألارتباطي في هذه الدراسة، والاعتماد على مقياس قلق الامتحان لسارسون 1993، ومقياس الرهاب الاجتماعي لـ "روليين وي"1994 ترجمة "مجدي محمد الدسوقي "، ولمعالجة بيانات الدراسة والحصول على النتائج تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V25) من خلال الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط بيرسون، اختبار T للعينتين المستقلتين، اختبار تحليل التباين الأحادي، معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالث ثانوي حسب متغير التخصص.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص.

وعليه فإن أهمية الدراسة تستمد من أهمية المجال الذي تنتمي إليه كونها مؤشرا مهما لمعرفة العوامل المسببة لهاتين الظاهرتين، كما أنها تشكل إضافة جديدة للبحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: قلق الامتحان – الرهاب الاجتماعي.

الملخص باللغة الانجليزية:

This study aimed to identify the relationship between test anxiety and social phobia among third-year secondary school students.

In order to achieve the objectives of the study, a sample of (120) male and female students from the third year of secondary school at the Brothers Frouji High School in Boumdfa, Ain Defla Province, was applied during the academic season 2022/2023. And the Social Phobia Scale of "Rollin Wei" 1994 translated by "Magdi Mohamed El-Desouki", and to process the study data and obtain the results, the program was relied on the Statistical Package for Social Sciences (SPSS V25) through the following statistical methods: Pearson's correlation coefficient, T-test for the two independent samples, One-way analysis of variance test, Cronbach's alpha coefficient to calculate the stability of the scale, and the study reached the following results:

-There is no relationship between test anxiety and social phobia among third year secondary school students.

-There are statistically significant differences in test anxiety among third year secondary school students due to the gender variable, in favor of females.

-There are no statistically significant differences in social phobia among third year secondary school students, according to the gender variable.

-There are no statistically significant differences in exam anxiety among third year secondary school students according to the specialization variable.

-There are no statistically significant differences in social phobia among third year secondary school students, according to the specialization variable.

Accordingly, the importance of the study derives from the importance of the field to which it belongs, as it is an important indicator to know the factors causing these two phenomena, and it also constitutes a new addition to scientific research.

Keywords: exam anxiety - social phobia.

فهرس المحتويات:

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	
قائمة المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ-ب
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1_ الإشكالية	4
2_ فرضيات الدراسة	6
3_ أهمية الدراسة	6
4_ أهداف الدراسة	7
5_ المفاهيم الإجرائية	7
6_ حدود الدراسة	8
7- الدراسات السابقة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري	
أولا: قلق الامتحان	
تمهيد	14
1_ تعريف القلق	14
2_ أنواع القلق	14

3_ تعاريف قلق الامتحان	15
4_ مكونات قلق الامتحان	16
5_ اعراض قلق الامتحان	16
6_ تصنيف قلق الامتحان	17
7_ مستويات قلق الامتحان	17
8_ عوامل قلق الامتحان	18
9_ الاساليب المؤدية لقلق الامتحان	19
10_ النظريات المفسرة لقلق الامتحان	20
11-علاج قلق الامتحان	22
خلاصة	24
ثانيا: الرهاب الاجتماعي	
تمهيد	26
1_ تعريف الرهاب الاجتماعي	26
2_ مكونات الرهاب الاجتماعي	27
3_ أنواع الرهاب الاجتماعي	28
4_ مظاهر الرهاب الاجتماعي	28
5_ الأسباب المؤدية للرهاب الاجتماعي	29
6_ محكات تشخيص الرهاب الاجتماعي	30
7_ النظريات المفسرة للرهاب الاجتماعي	31
8_ الأساليب العلاجية للرهاب الاجتماعي	33
خلاصة	35
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	
تمهيد	37

1_ منهج الدراسة	37
2_ العينة الاستطلاعية	37
3_ مجتمع الدراسة	38
4_ عينة الدراسة	38
5_ ادوات الدراسة	39
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة	44
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها	
أولا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة حسب التساؤلات	47
خاتمة	57
اقتراحات وتوصيات	57
قائمة المراجع	60
قائمة الملاحق	66

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع مجتمع الدراسة	38
2	توزيع عينة الدراسة	39
3	دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس قلق الامتحان	42
4	معامل ثبات الفا كرونباخ لمقياس قلق الامتحان	43
5	دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس الرهاب الاجتماعي	43
6	معامل ثبات الفا كرونباخ لمقياس الرهاب الاجتماعي	43
7	معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة في قلق الامتحان ودرجاتهم في الرهاب الاجتماعي	47
8	دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الاناث في قلق الامتحان	48
9	دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الاناث في الرهاب الاجتماعي	50
10	اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات متغير قلق الامتحان حسب التخصص	51
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان حسب متغير التخصص	51
12	دلالة الفرق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان حسب متغير التخصص	52
13	اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات متغير الرهاب الاجتماعي حسب التخصص	53
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الرهاب الاجتماعي حسب متغير التخصص	53
15	دلالة الفرق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الرهاب الاجتماعي حسب متغير التخصص	54
16	معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة في قلق الامتحان ودرجاتهم في الرهاب الاجتماعي	54

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	شكل يوضح مكونات الرهاب الاجتماعي	27

فهرس الملاحق:

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	مقياس قلق الامتحان
2	مقياس الرهاب الاجتماعي
3	مخرجات spss

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله الذي علمنا بالقرآن، وفضلنا بالإيمان ورضي لنا خير الأديان، وصل اللهم على نبينا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام وعلى أصحابه والتابعين ومن تبعهم إلى يوم الدين.

لقد أطلق على القرن السابع عشر عصر التنوير والثامن عشر عصر العقل، والتاسع عشر عصر التقدم، فجاء القرن العشرون وهو يحمل تسمية عصر القلق..

إن التغير الطارئ في العالم والتطور الذي يشهده في جل مجالات الحياة أدى إلى تغيير نظام الحياة في كافة مظاهرها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية، والتي من شانها أن تزيد في معدلات الضغوط كما إن بعض العوائق البيئية والشخصية تجعل الفرد دائم القلق والخوف يتأثر بكل ما يحيط به، فينعكس هذا التأثير على شخصيته سواء بالإيجاب أو السلب، فكلما أحس الفرد انه محيط بالأمان كان هذا جيدا والعكس صحيح، كلما أحس بالخوف وعدم الأمان أثر هذا عليه في كل مجالات حياته الدراسية والعملية.

فمن البديهي أن نسمي هذا العصر عصر القلق نظرا لما يشهده من ثورة تكنولوجية، حيث أن القلق من الموضوعات المهمة التي تحتل مكان الصدارة في البحوث النفسية والتي ساهم الكثير من الباحثين في تفسيره وتحليله كونه غريزة فطرية تختلف شدته ودرجته من شخص لأخر.

ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام، إلا انه بجانب الاهتمام الكبير بالقلق العام ظهر الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى مثل قلق الامتحان، حيث يحتل موضوع قلق الامتحان جانبا مهما في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية الحديثة، فهو حالة نفسية تصيب التلميذ قبل الامتحان وخلاله وحتى بعده، تنشا نتيجة الخوف المتزايد من الفشل أو التخوف من عدم الحصول على نتائج ترضي أسرته، كما تؤثر هذه الحالة على العمليات العقلية كالانتباه، التركيز، التفكير والتذكر.

تلعب الامتحانات دورا هاما في حياة التلميذ وخاصة الامتحانات المصيرية كامتحان شهادة التعليم الثانوي كونه يكون امتحان مصيري لمرحلة انتقالية من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية، كما تعتبر احد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد تكون مشكلة مخيفة ومقلقة بالنسبة للتلاميذ، كونها ترتبط بمصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعملي ومكانته في المجتمع.

وان هذه المشكلات تتمثل في افتقار التلاميذ لضبطهم لذواتهم وعند تعرضهم لمواقف مختلفة، فغالبا ما يلجئون إلى الهروب والانسحاب الاجتماعي الذي بدوره قد يتكرر ليصبح سلوكا يوميا يتطور إلى أن يصل الفرد إلى حالة الرهاب الاجتماعي.

وقد يعود سبب الإصابة بالرهاب الاجتماعي إلى طبيعة البيئة التي تعج بالظروف المثيرة للرهاب الاجتماعي، والتي تفرض على التلميذ مواجهة بعض المواقف الاجتماعية، فالخوف من الفشل أو الرسوب في الاختبارات الرسمية المصيرية هو احد المواقف التي يجد فيها التلميذ حرجا في مواجهة أسرته ومجتمعه بفشله، فمجرد فكرة التواجد في هذا الموقف تجعل التلميذ في حالة من الخوف والقلق والتوتر تجبره على أن يتجنبها، ما ينتج عن ذلك تعطيل أداء التلميذ واختلال توازنه النفسي والسلوكي.

وفي هذا السياق سوف نقوم بدراسة قلق الامتحان وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وذلك وفق خطة من أربعة فصول موزعة على جانبين وهما :

1-الجانب النظري: والذي يتكون من الفصول التالية :

الفصل الأول: والذي يتناول تقديم الدراسة والإطار العام لها، بدءا بتحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، ثم الفرضيات وأهمية الدراسة وأهدافها، والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة وحدودها.

الفصل الثاني: المخصص بمتغيري الدراسة : الأول قلق الامتحان ،والثاني الرهاب الاجتماعي .

2-**الجانب الميداني**: ويتضمن ما يلي :

الفصل الثالث: والذي يتناول الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال عرض المنهج المتبع، ثم الدراسة الاستطلاعية ثم مجتمع الدراسة وعينتها، ثم الأدوات المستخدمة في الدراسة ختاما بالأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع: والذي يتم فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، ختاما بالخلاصة العامة والاقتراحات وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1- إشكالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- أهمية الدراسة
4- أهداف الدراسة
5- المفاهيم الاجرائية
6- حدود الدراسة
7- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

تعد مرحلة الثانوي مرحلة حاسمة في تقرير مصير التلميذ كونها تختم بامتحان البكالوريا الذي يعتبر امتحان مصيري بالنسبة للتلاميذ، فكثيرا ما يعيش تلميذ هذه المرحلة خصوصا في مرحلة الامتحانات حالات من القلق والاضطرابات والخوف من الفشل، وهذا ما قد يجعله يتأثر سلبا على نمط استيعابه للدروس ومذاكرتها بالشكل الجيد، وباعتبار أن درجة تحصيل التلميذ خلال الامتحانات العادية كثيرا ما تحفز التلميذ أكثر على المثابرة إذا كانت في المستوى، مما يعطي الأمل في النجاح ، لذلك نجد أن معظم التلاميذ يتخوفون من اجتياز الامتحانات باعتبار أن نتائجها تعتبر مقياسا للنجاح، وبما أن النجاح والتحصل على شهادة البكالوريا حظي باهتمام كافة أفراد المجتمع، لذلك بات النجاح في هذا الامتحان حلم وطموح كل تلميذ وصل إلى مرحلة القسم النهائي في التعليم الثانوي.

بينما يعد الفشل فيها من أهم العوامل الهدامة لكل طموحاته، وفي كثير من الأحيان يفشل بعض التلاميذ في تخطي فترة الامتحانات بسلام خاصة الامتحانات المصيرية، وهذا ما يؤدي إلى تحصيل علامات لا تتوافق ومستوى التلميذ الذي عهده المعلمون والآباء خلال الفصول الدراسية العادية، وذلك بسبب قلق التلاميذ الزائد عن الحد وخوفهم من اجتياز هذا النوع من الامتحانات والذي أطلق عليه الباحثين تسمية قلق الامتحان، وقد أشارت دراسة سيسيان، 2019 التي تناولت قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، كما توصلت إلى أن هناك علاقة عكسية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي وان هناك فرق دال إحصائيا في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

يعد قلق الامتحان حالة نفسية انفعالية تؤثر على اتزان التلميذ النفسي وقدرته على استدعاء المادة الدراسية وتذكرها أثناء الامتحان ويصاحبها أعراض نفسية وجسدية مما يؤدي إلى قلق الامتحان، والذي كثيرا ما يتجسد في كثرة التفكير بالامتحانات والانشغال بها قبل وبعد الامتحان بالنتائج المترتبة عنها وإضافة إلى الخوف والرهبة من الامتحان مع اضطراب العمليات العقلية كالانتباه، التركيز، التفكير، الارتباك والتوتر. وقد اعتبر قلق الامتحان نوع من القلق العام الذي يظهر في حالة موقفية مؤقتة مرتبطة بمواقف الامتحان الاكاديمية، بحيث تستثير هذه المواقف في الفرد الشعور بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات.(سايحي، 2004)، وقد أشارت دراسة حنان دبار التي تناولت العلاقة بين استراتيجية التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هدفت على معرفة العلاقة بين استراتيجية التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجية التعلم وقلق الامتحان وعدم وجود فروق بين الجنسي (ذكور، إناث) فيما يخص قلق الامتحان ووجود فروق بين شعبتي الدراسة (علمي ، ادبي)فيما يخص قلق الامتحان .

كما قد يبلغ فرط الإحساس بالقلق لدى البعض إلى حد الرهاب أو ما يسمى بالخوف المرضي والذي يتجاوز الخوف الطبيعي، حيث يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من العديد من المشكلات التي ترتبط بمرحلة المراهقة التي يعيشونها، إذ تطرأ عليهم تغيرات في جميع الجوانب الجسمية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية.

التفكير المفرط في ردود فعل الاهل والمجتمع قد يجعل التلاميذ لا يستطيعون مواجهة المجتمع بإخفاقهم وعدم نجاحهم، وقد نجدهم لا يتقبلون الفشل والعبارات السلبية التي تتردد على مسامعهم كتوقع رسوبهم أو تدني معدلاتهم، وكون مرحلة القسم النهائي في التعليم الثانوي المرحلة التي ينتقل فيها التلاميذ من الدراسة الثانوية الى الدراسة الجامعية تجعل التلميذ في ضغوط واضطرابات نفسية مختلفة، وعندما يتأثر التلميذ تأثير سلبي قد يؤدي إلى ظهور ما يسمى بالرهاب الاجتماعي وهذا نتيجة تزايد حدة المتطلبات الاجتماعية وارتباطها بمواقف تقييم التلميذ ونتائجه، حيث يشعر التلميذ المصاب بقلق وخوف يشتد عند مواجهة أي موقف مما يضطر إلى تجنبه لان التعرض له يكون أمرا مؤلما له (مكلف، 2019)

يعتبر الرهاب الاجتماعي ثالث أكبر الاضطرابات النفسية انتشارا وهي مصنفة ضمن اضطرابات القلق التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع في الدليل العاشر لتصنيف الأمراض النفسية والعقلية الصادر عن منظمة الصحة العالمية. (الغزاوي، 2017) حيث أن السمة الأساسية للرهاب الاجتماعي هي الخوف المزمن من مواقف مختلفة يشعر بها الفرد بأنه محط الأنظار، والخوف من تقييم الآخرين. ومن أعراضه الخوف من المواقف الاجتماعية والتجنب والأعراض الفيزيولوجية وللرهاب الاجتماعي أثار سلبية تؤثر بشكل جوهري في أنشطة الفرد الروتينية، او في أدائه لمهامه الدراسية، كما يعاني العديد من تلاميذ مرحلة الثانوي منه مما يكون عائقا في نجاحهم في حياتهم المهنية ويحد من كفاءاتهم في وظائفهم. (كريش، 2015) أشار الشمري، 2015، في دراسته التي تناولت الرهاب الاجتماعي ومصادر الضغوط النفسية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل والتي هدفت إلى الكشف عن الرهاب الاجتماعي ومصادر الضغوط النفسية لدى الطلبة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة تبعا للجنس ، كما أوضحت كذلك وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين الرهاب الاجتماعي وبين مصادر الضغوط النفسية.

فالسمة الأساسية للرهاب الاجتماعي تتمثل في الخوف الغير واقعي من التقييم السلبي للسلوك من قبل الآخرين والتشوه الإدراكي للمواقف الاجتماعية لدى الفرد القلق اجتماعيا، والمعنيون غالبا ما يشعرون أنهم محط أنظار محيطهم بمقدار اكبر مما يعنونه أنفسهم لهذا المحيط، كما يتصورون أن محيطهم ليس له من اهتمام أخر غير تقييمهم المستمر، وبطبيعة الحال يتصورون أن التقييم دائما يكون سلبيا، ولعل هذا ما اهتمت به النظرية العقلانية الانفعالية لأليس ELLIS، حيث ترى أن نسق الأفكار لدى الفرد عن الأحداث التي يواجهها هي المتغير الجوهري في تحديد استجاباته السلوكية والانفعالية، فاذا كان نسق أفكاره عقلانيا فانه سيسلك بشكل فعال ومنتج، أما إذا كان نسق أفكاره لا عقلانيا فانه سيسلك بشكل غير فعال وغير منتج ويعاني من الاضطراب وسوء التوافق (حجازي، 2013) حيث أشارت دراسة (عمرو وآخرون، 2019) التي تناولت الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالرهاب الاجتماعي لدى مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي من طلاب كلية الطب، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرهاب الاجتماعي لدى مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي من كلية الطب، توصلت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرهاب الاجتماعي والأفكار اللاعقلانية، كما يمكن التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال الأفكار اللاعقلانية وعدد ساعات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

من خلال الدراسات التي تناولت الموضوع تبين أن الرهاب الاجتماعي قد يؤثر على شخصية التلميذ ;ويؤدي به إلى العجز فالتلميذ يصبح غير قادر على التفاعل أو التحدث إمام الآخرين وقد يفشل في أداء مسؤوليات دراسية أو مهنية مهمة، كما أن قلق الامتحان قد يؤدي إلى تحصيل متدني بسبب الخوف الزائد عن الحد من الامتحانات، وعليه تتبلور إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي هل هناك علاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

وانطلاقا من كل ما تقدم سابقا يمكننا طرح التساؤلات التالية:

1) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير التخصص؟
4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير التخصص؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس.
2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس.
3) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير التخصص.
4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير التخصص.

3- أهمية الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الى التحقق من وجود علاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولا شك ان الجانب ينطوي على اهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية او الناحية التطبيقية

ا- **الناحية النظرية:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول موضوعا جدير بالاهتمام وهو قلق الامتحان في علاقته بأحد أهم المواضيع النفسية ذات الأهمية البالغة ألا وهو الرهاب الاجتماعي، والذي ينظر إليه على انه مشكلة نفسية

تستوجب الوقوف الجاد عندها والتي تؤدي إلى تثبيط التلميذ والحد من نشاطه التحصيلي، وهو مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ في المراحل التعليمية النهائية، وتتمثل الأهمية فيما يلي:

1) الاهتمام بتلاميذ التعليم الثانوي خاصة المقبلون على شهادة البكالوريا كون هذه المرحلة مرحلة حاسمة في تحديد مصير التلميذ.
2) تستمد الدراسة أهميتها في الحد من قلق الامتحان ودوره في التخفيف من الرهاب الاجتماعي.
3) إلقاء الضوء على قلق الامتحان واضطراب الرهاب الاجتماعي ومدى تأثيرهم على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

ب- الناحية التطبيقية:

هذه الدراسة تفيد المهتمين بمجال الإرشاد المدرسي والقائمين عليه على لنحو التالي:

- سوف تثري الدراسة بالمعلومات حول قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي سواء لفئة المتمدرسين أو الباحثين.
- إن النتائج التي سوف يتم التوصل إليها بعد تطبيق قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي غلى عينة التلاميذ وبعد تصحيحه ستحول إلى نتائج ذات فائدة لكل المهتمين بالمشكلات التربوية النفسية والاجتماعية من اجل مساعدتهم وإثرائهم بالمعلومات وأسلوب العلاج لاجتياز كل من مشكلة قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي للفئة التي تعاني من هذه المشكلات.

4- أهداف الدراسة:

1) ان من بين الاهداف التي تسعى اليها الدراسة هي:
2) معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
3) دراسة الفرق بين الجنسين (الذكور، الاناث) في درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
4) دراسة الفرق بين الجنسين (الذكور، الاناث) في درجات الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
5) دراسة الفرق بين التخصصات العلمية والادبية في درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
6) دراسة الفرق بين التخصصات العلمية والادبية في درجات الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5- المفاهيم الإجرائية :

لقد تمثلت مصطلحات الدراسة الحالية في:

قلق الامتحان:

هو حالة من التوتر التي تنتاب التلميذ أثناء فترة الامتحان تخوفا من الفشل والتي يمكن ان تؤثر على نجاحه حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم.

ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي وفق مقياس قلق الامتحان.

الرهاب الاجتماعي: هو قلق شديد وارتباك في المواقف الاجتماعية، حيث يعاني المصابون به من خوف شديد من أن ينظر الآخرون إليهم وان يطلقوا عليهم أحكاما وتقييمات سلبية، والخوف من أن تسبب أعمالهم وتصرفاتهم إحراجا لهم، ويمكن لهذا الخوف أن يكون شديدا لدرجة انه يتدخل في الأداء المهني أو الدراسي، أو الأنشطة الحياتية الأخرى.

ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس الرهاب الاجتماعي المعتمد لأغراض هذه الدراسة.

6- حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: سعت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الحدود الزمنية: اقتصرت الدراسة على العام الدراسي 2023/2022.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة بثانوية الإخوة فروجي ببلدية بومدفع ولاية عين الدفلى.

الحدود البشرية: اختارت الباحثة عينة بلغت (120) تلميذا وتلميذة من ثانوية الإخوة فروجي سنة ثالثة ثانوي.

7- الدراسات السابقة:

نظرا لتعذر الحصول على دراسات سابقة مطابقة تناولت متغيري الدراسة معا، فإننا نلجأ لعرض الدراسات السابقة على النحو التالي:

الدراسات المتعلقة بالمتغير الأول (قلق الامتحان):

1- دراسة حنان عبد الله أبو جودة (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن 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، البعد الجسمي وبعد التقبل الدراسي وبعد الثقة بالذات.

تكونت عينة الدراسة من 317 طالبا وطالبة من الصف العاشر الأساسي في لواء وادي السير في مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

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 المرحلة الأخيرة، كما توصلت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقلق الاختبار تعزى متغير الجنس، بينما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التحصيل لصالح الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض.

2- دراسة نيفين عبد الرحمن محمد السيد بكر (2014):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، وقد بلغ حجم العينة

105طالب وطالبة بمدرستي الثانوية العسكرية، اختيرت منها مجموعتين تجريبيتين إحداهما ذكور والأخرى إناث، ومجموعتان ضابطتان أحداهما ذكور والأخرى إناث وكل منهما بلغ حجمهما (32) طالب وطالبة، اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الاستذكار ومقياس قلق الاختبار والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثة وتمت معالجة البيانات إحصائيا من خلال البرنامج الإحصائي spss

كما توصلت النتائج إلى:

فاعلية البرنامج في تقليل مستوى القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما ان البرنامج كان له اثر في تحسين مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي، وتوصلت كذلك إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات الاستذكار وقلق الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق البعدي والتتبعي.

3- دراسة نشيدة بولجاج (2015):

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف أفكار ورؤى وأراء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي لنجاحهم وفشلهم في امتحان شهادة البكالوريا من خلال تصوراتهم الاجتماعية لها.

كما اهتم لمعرفة إمكانية وجود علاقة بين التصورات الذاتية والاجتماعية والعائلية للنجاح والفشل في امتحن البكالوريا وكل من الدافع والانجاز وقلق الامتحان لديهم تكونت عينة الدراسة من 652 تلميذا وتلميذة من المستوى النهائي، تم اختيارهم من سبعة ثانويات بالجزائر العاصمة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي ألارتباطي، جمعت البيانات الخاصة بالمتغيرات المذكورة بفضل مقياس تصورا النجاح والفشل في امتحان شهادة البكالوريا معد من طرف الباحثة وهذا بعد التحقق من الخصائص السيكوميترية، ومقياس الدافعية والانجاز ومقاييس قلق الامتحان.

أسفرت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا والدافع للإنجاز وعلاقة عكسية مع قلق الامتحان.

4-دراسة حنان دبار (2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وكذلك معرفة الفروق في استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان حسب متغيري الجنس والشعبة الدراسية. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي الفارقي واستخدمت مقاييس لجمع البيانات هما: مقياس استراتيجيات التعلم ومقياس قلق الامتحان، طبقت الدراسة على عينة متكونة من 300 تلميذ وتلميذة يدرسون في السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمختلف ثانويات ولاية الوادي وللتحقق من صحة الفرضيات تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي spss لمعالجة البيانات، وأسفرت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود علاقة ارتباطيه عكسية عكسية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص استراتجيات التعلم، وكذلك عدم وجود فروق بين شعبتي الدراسة (علمي، أدبي) فيما يخص استراتيجيات التعلم، وتوصلت كذلك إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) فيما يخص قلق الامتحان، ووجود فروق بين شعبتي الدراسة (علمي، أدبي) فيما يخص قلق الامتحان.

5- دراسة حسن عمر ادم إدريس (2020):

هدفت الدراسة إلى معرفة انتشار قلق الامتحان (المعرفي، النفسي، الجسمي) لدى طلاب الصف الثالث ثانوي وعلاقته بسمة الانطوائية بمحلية جبل أولياء وجدة الأزهري، تمثلت عينة الدراسة في 200 طالب وطالبة، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة كأداة لجمع البيانات.

توصل الباحث إلى أهم النتائج وهي يتسم قلق الامتحان بالانخفاض وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث الثانوي تعزى متغير الجنس (ذكور، إناث) وكانت لنتيجة لصالح الإناث.

2- الدراسات المتعلقة بالمتغير الثاني (الرهاب الاجتماعي):

نظرا لتعذر الحصول على الدراسات السابقة المتطابقة مع عينة دراستنا، اضطررنا على عرض الدراسات على النحو التالي:

1- دراسة ابرعيم سامية (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة القائمة بين الرهاب الاجتماعي وإدمان المخدرات، ومعرفة دلالة الفروق بين مدمني المخدرات والغير مدمنين في درجة الرهاب الاجتماعي، والفروق في درجة الرهاب الاجتماعي لدى مدمني المخدرات نتيجة لاختلاف العمر الزمني، تكونت عينة الدراسة من 216 فردا.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي ألارتباطي، استخدمت الباحثة مقياسان هما: مقياس الرهاب الاجتماع محمد الدسوقي 1994 ومقياس المخدرات ل"مصري عبد الحميد حنورة "1991، وقد تم استخدام نظم الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss من اجل الإجابة على تساؤلات الدراسة بتطبيق معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة، واختبار ت لحساب دلالة الفروق بين العينتين، وتحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد الفروق في درجة الرهاب الاجتماعي.

أسفرت نتائج الدراسة إلى :

توجد علاقة ارتباطيه بين درجة الرهاب الاجتماعي وإدمان المخدرات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدمني المخدرات وغير المدمنين في الرهاب الاجتماعي لصالح مدمني المخدرات.

2- دراسة كريش احمد (2015) :

هدفت هذه الدراسة الى التحقق من صلاحية استخدام قائمة الرهاب الاجتماعي مع الطلبة الجامعيين في البيئة الجزائرية، تم جمع البيانات من عينة تكونت من 1227مشاك من طلبة 11 جامعة في الجزائر منهم 561 ذكور و666 إناث، وذلك للتحقق من البنية العاملية لقائمة الرهاب الاجتماعي ومدى احتواء بنودها على على الأداء التفاضلي للبند على أساس الجنس، استخدم الباحث في دراسته على المنهج الوصفي، قد توصلت الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الذكور 19.44 بانحراف معياري 9.64 ومتوسط درجات الإناث 23.63 بانحراف معياري 9.71، أظهرت قائمة الرهاب الاجتماعي معاملات ثبات مناسبة معامل الاستقرار 0.64 ومعامل ألفا الرتبي 0.80 تعتبر هذه الأداة أحادية البعد كما اظهر التحليل العاملي التوكيدي بأنها تتكون من خمسة عوامل كامنة، لا يوجد أي بند يحتوي على الأداء التفاضلي للبند على أساس الجنس، تتمتع قائمة الرهاب

بثبات القياس بين الذكور والإناث وهي غير متحيزة بتفضيل احد الجنسين، وبالتالي تعتبر أداة صالحة للاستخدام مع الطلبة الجامعيين في البيئة الجزائرية مع القدرة على المقارنة بين الجنس.

3- دراسة قاسم عمور واحمد غزو(2016):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامجين إرشاديين في خفض أعراض الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة الأولى جامعي في جامعة اليرموك، تكونت عينة الدراسة من 523 طالبا وطالبة، استخدم الباحث مقياس(ليبوتزlipbowitz) للرهاب الاجتماعي المكون من 18 فقرة، وبناءا على درجات الطلبة على هذا المقياس ورغبتهم في المشاركة في البرامج الإرشادية، تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من 36 طالبا (22 إناث، 14 ذكور) تم تقسيمهم على ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة تكونت كل مجموعة من 12طالب تلقت المجموعة التجريبية الأولى برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، في حين تلقت المجموعة الثانية برنامج تقليل الحساسية التدريجي، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وقد أظهرت النتائج أن كلا من التدريب على المهارات الاجتماعية وتقليل الحساسية التدريجي كانا أكثر فاعلية من عدم المعالجة في خفض أعراض الرهاب الاجتماعي، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية (0.05) ولم تختلف فاعلية أي من البرنامجين الإرشاديين باختلاف الجنس، والتفاعل بين الجنس والمجموعة، ولم يوجد بينهما فروق ذات دلالة إحصائية وكما أظهرت النتائج استمرار فاعلية كل من البرنامجين الإرشاديين على قياس المتابعة، الذي قام الباحثان بتطبيقه بعد ثلاث أسابيع من انتهاء البرامج وبشكل دال إحصائيا.

4- دراسة مروة حسين عبد الله حسين، تنوامزيد سلطان المطيري (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت واستخلاص عدة طرق من وجهة نظر المعلمين تساهم في التغلب على الرهاب الاجتماعي لديهم، تكونت عينة البحث من (67) طالبا وطالبة و(63) معلما ومعلمة من مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة مبارك الكبير التعليمية بدولة الكويت، تم تطبيق مقياس الرهاب الاجتماعي على الطلبة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، توصلت نتائج الدراسة إلى أن (26.9بالمائة) من الطلبة الموهوبين لديهم درجة مرتفعة من الرهاب الاجتماعي في حين أن (50.7بالمائة) من الطلبة الموهوبين لديهم درجة متوسطة من الرهاب الاجتماعي، و(22.4بالمائة) من الطلبة الموهوبين لديهم مستوى منخفض من الرهاب الاجتماعي، كما بينت النتائج أن مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الغير الموهوبين أعلى من لدى الطلبة الموهوبين.

5- دراسة عبد الحفيظ إبراهيم نصر (2018):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الرهاب الاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط لدى طلاب كلية الآداب بجامعة النيلين تكونت عينة الدراسة من 95 طالبا وطالبة تم اختيارها بالطريقة الصدفية، اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي ألارتباطي، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الرهاب الاجتماعي (حسن المالح 1993) ومقياس مركز الضبط روتر (1966) نوقد استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية spss، كما توصل الباحث إلى أن الرهاب الاجتماعي لدى طلاب جامعة النيلين يتسم بالانخفاض، ويتسم طلاب جامعة النيلين بمركز الضبط الداخلي كما، أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الرهاب الاجتماعي ومركز الضبط لدى طلاب جامعة

النيلين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي تعزى متغير النوع، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى متغير النوع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتحصل عليها والتي لها علاقة مع متغيرات الدراسة اتضح مايلي: اختلفت أهداف الدراسات التي تم التطرق إليها فهناك دراسات اهتمت بمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان ومتغيرات أخرى منها:

دراسة حنان دبار(2019) التي هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين إستراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في حين هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على الرهاب الاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط لدى طلاب كلية الطب كدراسة عبد الحفيظ إبراهيم نصر(2018)، أما بخصوص اختيار عينة الدراسة فيما يخص متغير قلق الامتحان فان معظم الدراسات أخدت عينتها من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أما الدراسات التي لها علاقة بمتغير الرهاب الاجتماعي فأجملت في اختيار عينتها من الطلاب وطالبات الجامعة، باستثناء دراسة ابرعيم سامية (2008) حيث تمثلت عينة الدراسة في مدمني المخدرات بمركز الوسيط لعلاج الادمان، ودراسة مروة حسين عبد الله حسين، تنوامزيد سلطان المطيري (2017) على الطلبة الموهوبين لدولة الكويت تبين أيضا من خلال الدراسات أن جلها اتبعت المنهج الوصفي، إلا دراسة نيفين عبد الرحمان محمد السيد بكر (2014) اتبعت المنهج شبه التجريبي، أما دراسة أحمد غزو وقاسم سمور (2016) اتبعت المنهج التجريبي.

أما في ما يخص الأساليب المستخدمة فقد تعددت من مقاييس واستبيانات قاموا بإعدادها، والبعض الآخر اعتمد على مقاييس جاهزة تم تعريبها لتصبح جاهزة للتطبيق كدراسة نيفين عبد الرحمان محمد السيد بكر (2014) حيث استخدمت الباحثة قائمة مهارات الاستذكار ومقياس قلق الاختبار والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثة، واستخدمت دراسة حسن عمر ادم إدريس (2020) الاستبيانة كأداة لجمع البيانات ودراسة حنان دبار (2019)، ودراسة نشيدة بولجاح(2015)، وكذلك دراسة حنان أحمد عبد الله ابو فودة (2011) اعتمدوا على مقياس قلق الامتحان.

أما فيما يخص متغير الرهاب الاجتماعي، فدراسة أحمد غرو قاسم سمور (2016) استخدمت مقياس ليبوتز، ودراسة عبد الحفيظ إبراهيم نصر (2018) مقياس الرهاب الاجتماعي لحسان المالح (1993)، وأيضا دراسة ابرعيم سامية (2008) اتبعت مقياس الرهاب الاجتماعي لمجدي الدسوقي (1994)، ودراسة كريش أحمد (2015) استخدم قائمة الرهاب الاجتماعي مع الطلبة الجامعيين في البيئة الجزائرية أيضا دراسة مروة حسين عبد الله حسين، وتنوامزيد سلطان المطيري (2017) مقاييس الرهاب الاجتماعي.

أما من حيث النتائج فقد اتفقت الدراسات التي تناولت قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين احد هذين المتغيرين وبعض المتغيرات الأخرى المتناولة، في حين نفت دراسة حنان دبار (2019) وجود علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة، أما دراسة نشيدة بولجاح(2015) أثبتت وجود علاقة طردية بين تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا والدافع الانجاز وعلاقة عكسية مع قلق الامتحان، كذلك أثبتت دراسة نيفين عبد الرحمان محمد السيد بكر (2014)

ودراسة حسن عمر ادم إدريس (2020) ودراسة حنان أحمد عبد الله ابو فودة (2011) وجود فروق دالة إحصائيا لكل من قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي وعلاقتهما بمتغيرات أخرى، كما أظهرت نتائج هذه الدراسات منها دراسة عبد الحفيظ إبراهيم نصر (2018) ودراسة ابريعم سامية (2008) وجود علاقة ارتباطية بين الرهاب الاجتماعي وإدمان المخدرات، في حين أن دراسة كريش احمد(2015) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس الرهاب الاجتماعي وبينما بينت نتائج دراسة مروة حسين عبد الله حسين، تنوامزيد سلطان المطيري (2017) أن مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الغير موهوبين أعلى من الطلبة الموهوبين، ودراسة احمد غزو وقاسم عمور (2016) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف البرنامجين الإرشاديين باختلاف الجنس

أولا: قلق الامتحان

تمهيد

1. تعريف القلق
2. انواع القلق
3. تعاريف قلق الامتحان
4. مكونات قلق الامتحان
5. اعراض قلق الامتحان
6. تصنيف قلق الامتحان
7. مستويات قلق الامتحان
8. عوامل قلق الامتحان
9. الاساليب المؤدية لقلق الامتحان
10. نظريات قلق الامتحان
11. علاج قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر القلق من الموضوعات الهامة في مجال الدراسات التربوية والنفسية والدراسات الاجتماعية، ونظرا لأهمية القلق وقلق الامتحان في دراستنا الحالية خصصنا له فصلا كاملا والذي سنتناوله بشيء من التفصيل. وسيتم التطرق فيه إلى تعريف القلق، أنواعه، ثم تطرقنا إلى تعريف قلق الامتحان، مكوناته، أعراضه، تصنيفه، مستوياته، عوامله، الأساليب المؤدية لقلق الامتحان، واهم النظريات المفسرة له، وأخيرا علاج قلق الامتحان.

1. تعريف القلق:

- **لغة**:

القلق حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له الكثير من الضيق والألم والشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما، وهو يشكك في كل أمر محيط به ويخشى أن يصيبه الضرر. (إبراهيم واخرون، 2014، ص7)

*ترى ماي (may) القلق على أنه حالة من الخوف يرافقه تهديد، لبعض من القيم التي يتمسك بها الفرد، وتعتقد بأن الظرف الذي يهدد قيمة أساسية لدى الفرد وله علاقة بخبراته الشخصية يكون سببا لشعوره بالقلق، وترى أن للقلق أساسين هما: الاستعداد الفطري، والأحداث الخاصة التي تحدث القلق للفرد جراء التعلم بأنواعه، وأن استجابة القلق لدى الفرد تكون طبيعية إذا كانت متناسبة مع موضوع التهديد (ربابعة، 2018، ص3)

*يرى (freud)القلق رد فعل لحالة خطر وهو استجابة قديمة ظهرت لدى الطفل أمام خطر معين وتكرر هذا الخطر في حالات مختلفة يتكرر معه ظهور القلق، وبذلك يبدو القلق متطورا من حيث هو ظاهرة نفسية.(المزوغي، 2021، ص 93)

2. أنواع القلق :

الأول لا يتعارض بصفة أساسية مع السواء النفسي وهو قلق الحالة أو القلق كحالة والثاني أكثر ارتباطا باللاسواء النفسي وهو قلق السمة أو القلق كسمة.

1- **حالة القلق:** وتشير حالة القلق إلى وضع طارئ مؤقت عند الفرد تحدث له إذا تعرض لأحد الموضوعات هذا القلق، واختفاء هذا الموضع أو الابتعاد عنه تنتهي حالة القلق. (صالح، 2010، ص 49)

2- سمة القلق: يشير صالح إلى سمة القلق بأنها "الاختلافات الفردية المستقرة نسبيا بخصوص القلق الناتجة عن الاستعدادات لإدراك مدى واسع من المواقف المثيرة لكونها خطر أو تهديد، والنزعة نحو الاستجابة لها". وسمة القلق تشير الى استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد، وحالة القلق إلى استجابة انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والخوف والعصبية والانزعاج ويمكن توضيح العلاقة بين سمة القلق وحالة القلق بان سمة القلق هو الاستعداد للقلق يكمن داخل الفرد وعند إثارته بمثيرات مهددة تبرز كحالة قلق. (ظافر، 2011، ص16)

3. تعاريف قلق الامتحان:

* عرفه دوسيك (DUSEQ)1980 بأنه شعور غير سار، أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة، وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى (شريك ، 2017، ص 197)

*ويعرفه ماهر الهواري ومحمد الشناوي 1987 قلق الامتحان بأنه الميل للتوتر والكدر والتحفز والاهتياج الانفعالي في مواقف الاختبارات بالإضافة إلى انشغالات سالبة مركزة حول الذات تشتت انتباهه وتتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الاختبار. (علي، 2020، ص88).

*عرفه منذر عبد الحميد الضامن 2003 بأنه الاستجابات النفسية والفسيولوجية التي يربطها الفرد بخبرات الاختبار، وهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الإنجاز المنخفض للاختبار وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة.(مسعود، 2020، ص70)

*أما Emse et al 2013 يرى أَن قلق الامتحان ما هو إلا حالة انفعالية تظهر أعراض فسيولوجية واستجابات سلوكية عند الطالب قبل الامتحان تؤثر سلبا على عملياته العقلية (بديوي، 2018، ص733)

*يعرفه بنترتش pintrich1990 بأنه مجموعة المعتقدات التي يدركها الطالب حول انفعالاته كرد فعل عند القيام بالأعمال المدرسية ومواجهة المواقف الإمتحانية كالشعور بالتوتر والعصبية الشديدة التي تجعله ينسى ما تعلمه والتفكير فيما يترتب على فشله في الامتحانات. (بكر، 2014، ص8)

*يرى محمد حامد زهران أن قلق الامتحان يشير إلى انفعال مكتسب مركب من أبعاد هي: رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان، توتر أداء الامتحان، انزعاج الامتحان، نقص مهارات الامتحان، اضطراب أخذ الامتحان. (علي، 2018، ص81)

*يعرف سبيلبرجر spieblerger1980 قلق الامتحان بأنه: سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، واذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة. (سايحي، 2012، ص 76)

*يعرفه أبو الشيخ 2018 بأنه وضع نفسي انفعالي يمر به المتعلم قبل الامتحان الإلكتروني أو أثناء تقديمه نتيجة توقعه الفشل فيه أو الخوف من الرسوب أو من ردود الأهل أو الرغبة في التفوق على الأقران. (الشمراني وآخرون، 2020، ص294).

4. مكونات قلق الامتحان:

يتضمن قلق الامتحان مكونين أساسيين هما:

-المكون المعرفي، أو الانزعاج، حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق. (زكري، 2021، ص1476)

- المكون الانفعالي، أو الانفعالية، حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، بالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق.

يتكون قلق الامتحان من تفكير الفرد بالفشل مما يسبب له فقدان الثقة بالنفس أو الشعور بالتوتر والضيق والخوف والارتباك والهلع. (سيد، 2014، ص136)

5. أعراض قلق الامتحان:

1-الأعراض الجسمية :

وتتمثل في زيادة سرعة دقات القلب، تصبب العرق، الشعور بالغثيان والصداع وفقدان الشهية وارتجاف اليد التي يكتب بها أثناء الامتحان، وعدم النوم العميق في الليلة التي تسبق الامتحان، وتوتر العضلات وقضم الأظافر وهز القدم (أبو جبر، 2012، ص12)

2-الأعراض النفسية:

-عدم القدرة على الإدراك والتمييز وعدم القدرة على التركيز والانتباه.

-الإحساس بتسارع الأفكار في المخ وبالتالي التشويش الفكري.

-الانفعال الزائد وشعور الشخص القلق بعدم الراحة والارتباك.

-اختلاط التفكير وشعور الشخص القلق بعدم التركيز والانتباه.

- ربما تكون هنالك أفكار بقرب الخطر أو ربما الإحساس بالموت.

-شعور الشخص القلق بخوف لا يمكن تسميته يدفعه للميول للعدوان.

-نوبات من الهلع التلقائي والاكتئاب وضعف الإحساس.

(أحمد، 2018، ص10.11)

3-الأعراض المعرفية:

تتمثل الأعراض المعرفية فيما يلي :

-الهم وسوء الفهم للمهمة.

-عدم ملاحظة الأخطاء وانسداد الأفكار والنسيان.

-قصر السمع وضعف التركيز والرجوع الى نفس الأفكار والأفكار غير ذات الصلة بالمهمة وعدم وضوحها.

-وأضاف إلى ذلك (دفمبارش 1980) تمركز الانتباه حول الذات أو التوقع السلبي للأداء.

-توقع تقديرات منخفضة، أو الرسوب في الامتحان وتشتت الانتباه.

-ضعف القدرة على التركيز، واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.

-اضطراب العمليات العقلية كالانتباه، والتركيز، والتفكير.

-وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات.

-نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

(دبار، 2019، ص75.76)

4-الأعراض التجنبية:

هي سلوكيات تقلل من مستوى القلق مثل: عدم الذهاب للمدرسة أو الانشغال بالتلفاز والألعاب وقراءة القصص. وأيضا الصداع، وصعوبة في الانتباه وشعور بالفراغ، وحركات غير إرادية كفرقعة الأصابع، وحك الرأس، أو هز الرجلين أو الطرق بالقلم على الطاولة أو المقعدة. (عمر وآخرون، 2020، ص19)

6. تصنيف قلق الامتحان:

أ-القلق الميسر: وهو قلق الامتحان الذي يبعث في التلاميذ الاجتهاد والحرص الشديد على الأداء، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا على أداء الفرد في الاختبار، ويسمى حينئذ بالقلق الميسر.

وقد يعجب البعض حين يعلم أن القلق هنا أمرا ايجابي ومفيد للغاية، وهذا ما يعرف بالقلق الطبيعي الذي يحدث استجابة لمواجهة المواقف التي تتطلب استعدادا إضافيا، وفائدة القلق في هذه الحالة المساعدة على تهيئة الفرد من الناحية البدنية والنفسية لبذل مزيد من الجهد فيجمع طاقاته، ويزيد من حالة اليقظة والانتباه والتركيز بما يساعده على انجاز ما هو مطلوب. (بوترة، 2020، ص247)

ب-قلق الامتحان المعسر: وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستشير استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فان قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده.(عمروني، 2015، ص 223)

7. مستويات قلق الامتحان :

أشار الباحثون إلى عدة مستويات من قلق الاختبار، تبدأ هذه المستويات من قلق الامتحان الطبيعي الذي يصيب كل فرد يمر بخبرة الاختبار، ويعد مظهرا من مظاهر الصحة النفسية للفرد، وينتهي بقلق الاختبار المرضي الذي يعد تهديدا لصحة الفرد النفسية ويؤثر على سلوكه الدراسي وتحصيله العام وأدائه في الاختبار، مما يؤدي إلى الإخفاق في الاختبار، والتأثير على التحصيل العام للطالب، وأحيانا كثيرة تتعدى هذه الظاهرة المرضية لتؤثر على سلوك الفرد الاجتماعي وصحته الجسمية، وهذه المستويات كما يأتي :

1- قلق الاختبار الطبيعي (المفيد):

يكون فيه مستوى القلق منخفضا ويعد دافعا ايجابيا مطلوبا لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز والتحصيل، وهو المستوى الشائع عند معظم الطلبة. (أبو فودة، 2011، ص 27، 28)

2- قلق الاختبار غير المفيد :

هو القلق الذي يكون في مستوى مرتفع عند الفرد بشكل غير طبيعي أو منطقي، ويسبب هذا النوع من القلق الكثير من التوتر والاضطراب وعدم الراحة، كما يعيق مقدرة الفرد على أداء مهامه الأكاديمية والعقلية، ويسبب ضعفا في التحصيل الدراسي وأثارا سلبية أخرى وهذا المستوى من القلق هو الأكثر شيوعا بين الطلاب.(ابوجبر، 2012، ص17)

8. عوامل قلق الامتحان :

إن من العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان ما يلي :

1- المستوى الاقتصادي الاجتماعي :

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد، فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى درجة من الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

ويتفق ما توصل إليه (سيريفاستافا واخرون svivastava/al1980) في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ووجدوا ان المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط ايجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين يرتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان، الا ان النتائج لم تظهر فروقات ذات دلالة احصائية في درجة قلق الامتحان في حالة ما إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال الى منخفض.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها (ويل نييج وآخرون willing/al1984)حيث يجد أن الأفراد ذو قلق الامتحان المنخفض هم من اسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع.

وكذلك يتضح مع دراسة قام بها علي شعيب (1987) عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات ومن أمثلتها المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ووجدوا ان هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان.

ويفسر الباحث النتيجة بكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي، مما يجعلها تحرص على دفع أولادها إلى التعليم دفعا ينعكس على نفسيتهم، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كاف.

كما توصل إلى أن الأم الأمية والغير العاملة تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبناءها، وفسر ذلك بان الأم الغير المؤهلة علميا ووظيفيا لا تستطيع أن تواكب حياة أبناءها التعليمية ولا خطورة المرحلة التي يتقدمون إليها، فهي قلقة عليهم سواء كانوا في امتحان لنهاية العام أو امتحان لنهاية الفصل. (سايجي 2012 ص 78/77)

2-المستوى الدراسي :

تشير دراسة(هيل 1972 Hill) الى انه "يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى ".

ويكون القلق متزايد في بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على انه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية.

وقد أكد (كالاغان ومانستيد (1983) callaglanet/manstead) بقولهم ان "قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل "وما يؤكد ذلك دراسة ويتمايز 1972والتي أوضحت آن التلاميذ لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض.(شريك، 2017، ص203)

3-مستوى الذكاء :

يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء زمن أهمها ما توصلت إليه دراسة (فيشر واوري 1973 fisher/awery)من نتائج تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ.

كما توصل (زيف وديم 1975 ziv/dem)من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع اخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية.(الهاشمي، 2014، ص 45)

4-الجنس :

لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما، مما يؤكد ذلك قول ليندا ايكل 1965 "بان الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما ان البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق، أما الذكور فيتوقع منهم ان يسلكوا مثل الرجال بمعنى ان يتصرفوا بشجاعة.

وهذا يعني أن البنات أكثر إرادة في الاستجابة ب "نعم "على مقاييس الامتحان، أما الذكور اقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق لأنهم يرون انه يضعف ويقلل من ذكورتهم.(مرجع سابق، ص47/46)

9. الأساليب المؤدية لقلق الامتحان :

توجد مجموعة من الأساليب التي تدفع بالطالب الى الشعور بحالة القلق أثناء الامتحانات من أهمها :

1- الشخصية القلقة: قد تكون شخصية الطالب من الشخصيات القلقة، حيث أن هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان لديها كموقف أكثر من غيرها.

2-عدم استعداد الطالب للامتحان: يعد هذا العامل في كثير من الأحيان من أهم أسباب مرور الطالب بحالة القلق أثناء الامتحانات، ويتمثل عدم استعداد الطالب لأداء الامتحانات، بعدم الاستذكار الجيد، وبعدم التهيؤ النفسي والعقلي، وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية.

3-الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحانات: كثيرا ما يحمل الطالب تصورات خاطئة عن الامتحان

وهذه التصورات تقوم على أساس أن الامتحان عبارة عن موقف تهديد للشخصية، وهو المحدد للمستقبل، مما يكون سببا في كثير من الأحيان لشعوره بالقلق.(شادي واخرون، 2019، ص 102)

4-طريقة إجراء الاختبارات: تعد طريقة إجراء الامتحانات وخصوصا في بيئتنا العربية في كثير من الأحيان دافعا قويا لشعور الطالب بالقلق، فمن المعروف أن طريقة إجراء الامتحانات من حيث طبيعة الأسئلة، وما تحاط به من سرية وتكتم، وأشغال الجميع به ما يبعث على الرهبة والخوف.

5-عامل الأسرة: قد تكون الأسرة من بين الأسباب التي تؤدي بالطالب إلى الشعور بالقلق أثناء الامتحانات، وذلك بفعل ما تستخدمه معه من أساليب التنشئة التقليدية كالتهديد بالعقاب، أو الحرمان من أمور معينة مالم ينجح في الامتحان، مما يؤدي إلى خوفه من النتائج السيئة وبالتالي شعوره بالقلق.

6-المعلم: المعلم يعد كذلك في كثير من الأحيان من أسباب شعور التلميذ بالقلق وذلك من خلال ما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس التلاميذ عن الامتحانات في بعض الأحيان، واستخدامها كوسيلة للعقاب في أحيان أخرى.

7-مواقف التقويم ذاتها: الفرد مجرد أن يشعر بأنه موضع تقويم في أي موقف من مواقف الحياة فان ذلك يشعره بالقلق، والتلميذ هو كذلك إذا شعر أنه موضع تقويم واختبار فان مستوى القلق سيرتفع لديه.(قارة، 2015، ص33)

10. نظريات قلق الامتحان :

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذا الموضوع عدة جوانب، لدراسة تأثيره على مستوى أداء الفرد.

وتتمثل هذه النظريات فيما يلي :

1- نظرية التداخل :

نتيجة لبحوث ماندار ساراسون (mandler/sarason1952)، وساراسون وآخرون sarason (1972، 1980) وواين (1971، 1980) قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري.

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

ووفقا لوجهة نظر واين فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق، ففي حالة الأفراد ذوي المستويات

العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ.

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه، أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة.

والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها لازروس وديلونجس lazanus/delongs (1983) تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان.

وقد قامت دراسات كثيرة من مثلها: دراسات موريس وليبرت morris/liebert (1970)

وأيدت نتائجها هذه النظرية. (سايحي، 2004، ص91، 92)

2- نظرية تجهيز المعلومات :

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

وقد حاول كل من بنجامين ومكيشين ولين benjamine/al (1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة وفي موقف حقيقي في قاعدة الدراسة.

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية مقارنة مع التلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف، لهذا يبدوا أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها. (الهاشمي، 2018، ص 87)

3- نظرية القلق الدافع :

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

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس (taylor/spence)التي تقوم على أساس أن القلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط.

وأكد تايلور وسبينس(taylor /spence) في نظريتهما "القلق الدافع " أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة، وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الفرد للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على انجاز مهامه بنجاح.

وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء.وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية هيل في خفض الدافع وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق.وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هيل في علاقة الدافع بالأداء والتي تقول أن المستوى المثل للأداء هو الوسط. (الهاشمي، 2014، ص 51، 52)

4- نظرية القلق المعوق :

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة عن أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة. والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث أن الأشغال قد تثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشاليد (child)، التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، وقد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل.

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن أمثلتها: دراسة "برودهيرست (Braud Huest)"ودراسة مونتاكو (" Montaquo")،

وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان، وكلما كانت المهمة صعبة زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء.

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها، فكل واحدة تركز على جانب معين، وتهمل الجوانب الأخرى فنظرية التداخل تركز على القلق في علاقته بالانتباه، أما الثانية فتركز على القلق في علاقته بتجهيز المعلومات، وأما الثالثة ففسرت القلق كدافع للأداء والإنجاز، والرابعة رأت أن القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة. إلا إن الحقيقة تكمن في أن مجموع هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعا عندما يكون معتدلا ومتوسطا. ويكون معوقا إذا كان مرتفعا. وحيث يحدث تداخل بين التقييم السلبي للذات وموقف الامتحان وبين أداء المهمة، بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة، والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان. (رحالي، 2015، ص 73، 74).

11. علاج قلق الامتحان:

العلاج المعرفي :

1- **التدريب على الاسترخاء** : حيث تم التدريب على الاسترخاء بطريقة تدريجية ، تبدا بإرخاء جميع العضلات من اجل ان يصل الذهن الى حالة من الهدوء والراحة من خلال حفض نشاط الجهاز العصبي الذاتي .وهذا ما أكده هوفمان (Huffmane.1994):ان الاسترخاء لا يقتصر على العضلات فقط بل يمتد الى العقل أيضا ،ولا يتحقق الاسترخاء التام الا حين يستطيع التلميذ ارخاء عضلاته حتى تحت ظروف يمكن ان تحدث توترا ، حيث ان التدريب على الاسترخاء من بين اهم الفنيات المستخدمة في مواجهة الضغوط وخفض مستوى قلق الامتحان وإدارة الغضب وبناء الثقة بالنفس ،كما ان الاسترخاء العضلي من بين اكثر الفنيات انتشارا في الثانويات ،لتدرب مستشار التوجيه و الارشاد على هذه الطريقة .(شريك ،2019)

2- **تعديل السلوك** :يؤدي قلق الامتحان الى فقدان التوازن النفسي لدى التلميذ مما يحفزه على محاربة إعادة السيطرة واستعادة مقومات بأساليب سلوكية متعددة ،كما ان هذا الأسلوب هو طريقة تربوية تعتمد على عنصر التعليم ،بهدف تعديل بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات والاتجاهات لدى التلاميذ نيتم تعديل السلوك الخاطئ والغير متوافق الى سلوك سوي ومتوافق ،او تعزيز وتثبيت السلوك السوي بحيث يصبح السلوك اكثر فعالية وكفاءة .(مرجع سابق ،ص 82)

3- **مهارة السيطرة على الأفكار السلبية :** تتمثل هذه المهارة في قدرة تلميذ السنة الثالثة ثانوي على السيطرة على الأفكار غير منطقية ،والمبنية على التوقعات السلبية والتعليمات الخاطئة ،المرتبطة بالامتحان وظروف اجراءه ونتائجه وتتضمن التحكم في الأفكار السلبية والتفكير الخاطئ ،وتتطلب تحديد الأفكار السلبية الغير منطقية التي يجب ان يفكر بها الفرد ، والسعي النشط لتنفيذها بدلا من التسويف والتأجيل ،ويكون بمساعدة التلميذ على استبدال الحالة بأفكار إيجابية معززة للذات بواسطة مهارة تتضمن "تعديل اتجاهات التلميذ وافكاره وافتراضاته غير الدقيقة ،حينما يكون هناك مراقبة ذاتية لأفكاره ومشاعره وسلوكه ،وتكون في وضع افضل لتعديل استجاباته السلوكية والمعرفية المعوقة للأداء .(مرجع سابق ،ص 83)

العلاج السلوكي:

يعتمد العلاج السلوكي على نظرية التعلم ويهدف إلى تغيير السلوك الغير مرغوب فيه بتعليم عادات سلوكية جديدة، وهناك عدة أساليب علاجية تندرج تحت هذا الاتجاه، نجد منها سلب الحساسية المنتظم، التدريب على إثبات الذات، وقد أشار (سبيلبرجر)، وآخرون إلى أن خفض القلق عند التلميذ أصبح من الاهتمامات الأساسية للباحثين، بعدما كانوا مهتمين فقط بدراسة تأثير القلق في الأداء الأكاديمي، لأن خفض القلق يحسن الأداء، كما أضاف إلى أن البرامج التدريسية التي أدت إلى خفض القلق من تلك البرامج التي تدمج تقنية سلب الحساسية المنتظم، التدريب على الاسترخاء، الإرشاد الدراسي، وأيضا التدريب على المهارات الدراسية، كما بينت الدراسات أن مرتفعي القلق لهم عادات دراسية سيئة ويقضون وقت أقل في الدراسة. (بولجاج، 2015، ص150 -151)

إن كل ما سبق يشير إلى إمكانية خفض قلق الامتحان بواسطة برامج تدريبية وهذا بهدف تحسين مردود التلميذ.

خلاصة الفصل :

من خلال عرضنا لمختلف جوانب الفصل، يمكننا القول بان القلق هو من ابر المشكلات النفسية انتشارا، فالكثير من الناس يعتبرون قلق الامتحان مشكلة بسيطة، ولكنه يؤثر على تحصيل التلميذ، خاصة الامتحانات المصيرية كامتحان شهادة البكالوريا، إلا انه وبالنظر إلى طبيعة قلق الامتحان كما رأينا سابقا، حيث اتضحت الصورة أكثر في أذهاننا عن حقيقة قل الامتحان ومدى خطورتها على مصير الكثير من التلاميذ، فالقلق يؤثر في الحياة العامة للتلميذ كما يؤثر بشكل كبير في دراسته حيث لاحظنا مختلف الظروف التي يعيشها التلميذ إذا شعر بالقلق وذلك أثناء اجتيازه للامتحانات المصيرية، مما وجب السعي لفهمها والتعامل معها من منطلق الفهم الدقيق لطبيعتها ومختلف العوامل المؤثرة فيها وسبل علاجها، كما على الأولياء والأساتذة معرفة الأسباب الكامنة وراء قلق الامتحان ومحاولة التحديد من حدته لتحقيق الأهداف التربوية.

ثانيا: الرهاب الاجتماعي

تمهيد

1- تعريف الرهاب الاجتماعي

2- مكونات الرهاب الاجتماعي

3- أنواع الرهاب الاجتماعي

4- مظاهر الرهاب الاجتماعي

5- الأسباب المؤدية للرهاب الاجتماعي

6- محكات تشخيص الرهاب الاجتماعي

7- النظريات المفسرة للرهاب الاجتماعي

8- الأساليب العلاجية للرهاب الاجتماعي

خلاصة

تمهيد:

الرهاب الاجتماعي من الاضطرابات الشائعة بين الأفراد وخاصة المراهقين، فالإنسان بطبيعته يتفاعل مع المواقف الاجتماعية، لكن في بعض الأحيان يكون الانفعال مصاحبا للقلق والخوف الشديد من موقف لا يستحق كل ذلك الخوف، ولا يكون هناك تفسيرا واضحا له، فيجد الشخص نفسه في موقف محرج يجعله يتجنبه، وكل هذه تعتبر أعراض للرهاب الاجتماعي التي اشتركوا فيها علماء علم النفس، ونظرا لأهمية هذا الموضوع سوف نتطرق في هذا الفصل على الرهاب الاجتماعي تعريفه والنظريات المفسرة، مكوناته، أنواعه، مظاهره، أسبابه، ومحكات تشخيصه واهم النظريات المفسرة له وفي الأخير الأساليب العلاجية للرهاب الاجتماعي.

1. تعريف الرهاب الاجتماعي :

يعرف ليبونتير وسكنر(libienter/skinner) الرهاب الاجتماعي بأنه: خوف مستمر ومستديم من المواقف الاجتماعية، أو مواقف الأداء، والتي يتعرض فيها الأفراد إلى التفحص، حيث يخشون من التصرف بطريقة تعرضهم إلى الشعور بالإحراج أو الإذلال، ويتم تجنب مواقف الأداء أ والمواقف الاجتماعية التي يهابها الفرد نتيجة لذلك، أو يتم تحملها بقدر كبير من الضيق أو القلق الشديد. (الحمدي واخرون، 2016، ص 7)

كما يعرفه فورماك(furmak) : بأنه الخوف المفرط من التقييم السلبي من الآخرين في المواقف الاجتماعية، خصوصا إذا كانت غير مألوفين بالنسبة للفرد، فيتأثر أداؤه ويظهر عليه الارتباك والعصبية والإحراج والشعور بالإذلال.(محمد ، 2018، ص 240)

تعريف دافيد شهيان : الرهاب الاجتماعي هو الخوف من الخزي أو الارتباك في موقف اجتماعي عام وسرعان ما ينسحب المريض إلى أماكن آمنة، ويزيد من تجنب المناسبات الاجتماعية من قبل تناول الطعام أو الشراب او الكتابة بين الناس، حيث يكون تحت الملاحظة أو مركز الاهتمام، وقد يفضل الوحدة بدلا من خروجه إلى الأماكن بصحبة الآخرين.(الغزاوي، 2017، ص 493)

تعريف حنفي محمود أمام ونور أحمد الرمادي: الرهاب الاجتماعي هو الخوف من الخزي أو الارتباك في موقف عام، وينشأ ذلك خوف ثابت في المواقف التي يتعرض فيها الفرد لإمكانية النقد من الآخرين

عرفته نشوة سليمان: بأنه الخوف من الإحراج والمذلة في حضور الآخرين، ومن الممكن ان يتخذ مظهر الخوف من شيء معين، كالخوف من الحديث في ملأ علني، أو يتخذ مظهرا أكثر تعميما للمخاوف، ومنها الخوف من لقاء أناس جدد أو التفاعل مع الآخرين.(الرايقي، 2022، ص 249)

عرفه أحمد عكاشة: بأنه الخوف من الوقوع محل ملاحظة الآخرين، مما يؤدي إلى تجنب المواقف الاجتماعية وعادة ما يصاحب المخاوف الاجتماعية العامة تقييم ذاتي منخفض وخوف من النقد

وقد يظهر على شكل شكوى من احتقان الوجه أو رعشة باليد أو غثيان أو رغبة شديدة في التبول ويكون المريض مقتنعا أن واحدة من هذه المظاهر الثانوية هي مشكلته الأساسية.(هزازي واخرون، 2019، ص 6)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الرهاب الاجتماعي هو اضطراب نفسي يعاني منه الفرد، يظهر في تجنبه للمواقف الاجتماعية قدر الامكان، كما انه يخشى من التقييم السلبي للآخرين له.

2. مكونات الرهاب الاجتماعي :

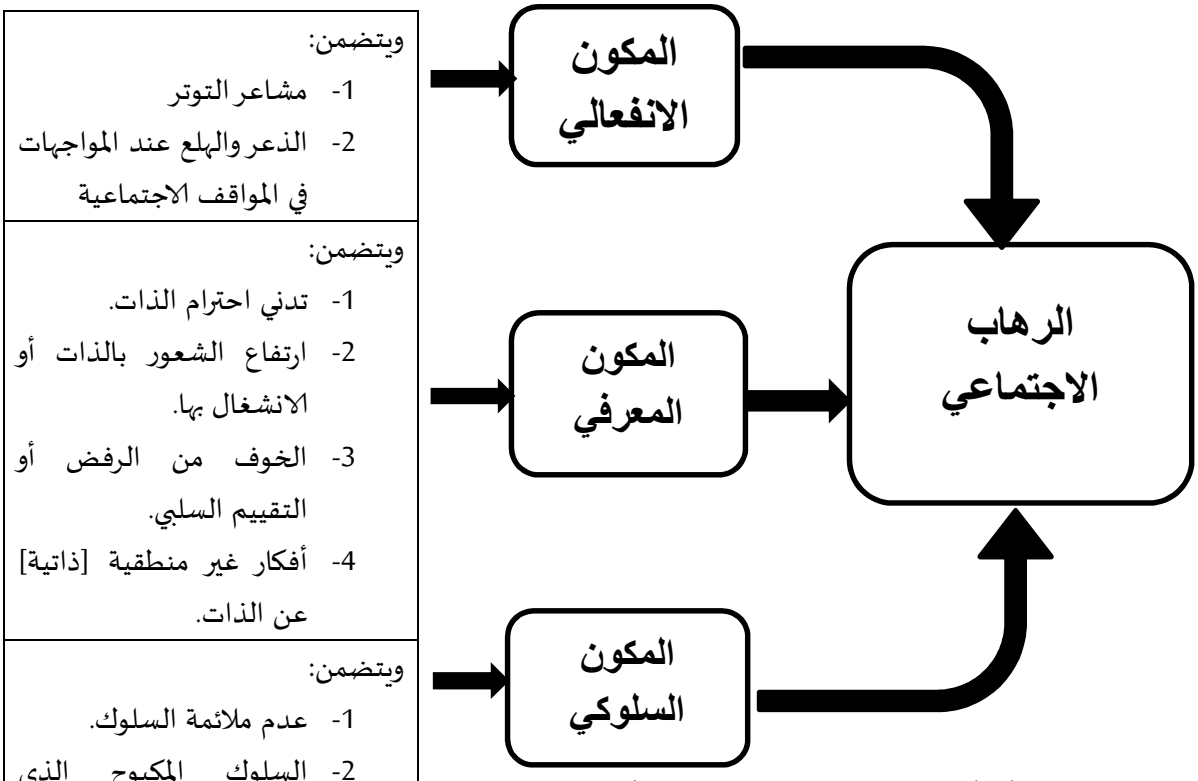
أما من حيث المكونات فقد قسم بارون baron(1989)اضطراب الرهاب الاجتماعي إلى ثلاث مكونات أساسية:

1-المكون المعرفي: ويتضمن أفكارا وتقييمات للذات ووعي مفرط واستغراق في الذات، وتوقع الظهور بشكل غير لبق أمام الآخرين، مع توقع استهجانهم، وانزعاج من النقد والملاحظات السلبية، وانشغال متكرر بالمواقف الاجتماعية الصعبة آو المثيرة للقلق.

2- المكون الانفعالي: ويتضمن الاستثارة العصبية أثناء المواقف الاجتماعية، ومعانات الشخص من أعراض جسدية كاحمرار الوجه، الرعشة، الشعور بالرعشة، والتعرق وجفاف الحلق وارتفاع معدل ضربات القلب...الخ.

3-المكون السلوكي: ويتضمن كف السلوك الاجتماعي، وتجنب الآخرين، ونقص المهارات الاجتماعية والحديث المنخفض وغير الجذاب او الصمت، وتجنب الاحتكاك البصري.(سيد، 2015، ص 292)

الشكل الموالي يوضح مكونات الرهاب:



الشكل رقم (01): مكونات الرهاب الاجتماعي (بلحسيني، 2010، ص27)

التعقيب :

ترى الباحثة بان هذه المكونات مترابطة مع بعضها البعض وظيفيا، فتوقع الفرد للتقييم السلبي للذات، يؤدي للانسحاب الاجتماعي والسعي وراء العزلة وتجنب المواقف الاجتماعية، وبالتالي ارتفاع درجة الاثارة الجسدية عند التعرض لأي موقف اجتماعي تسبب له عدة أعراض جسدية، وبالتالي يكون سلوكه دال على انه مصاب بالرهاب الاجتماعي.

شكل يوضح مكونات الرهاب :

3. أنواع الرهاب الاجتماعي:

1-الرهاب الاجتماعي المعمم:

وهو الرهاب المتعلق بمعظم المواقف الاجتماعية ابتداء من الحديث أمام الآخرين، والمشاركة في الاجتماعات، والحديث مع المسؤولين، أو الأشخاص الذين هم في مركز السلطة كرجال الأمن، وانتهاء بحضور الحفلات والمناسبات العامة.

2-الرهاب الاجتماعي المحدد أو النوعي:

وهو الذي يخشى فيه المريض موقفا محددا واحدا مثل الخوف من التحدث أمام الآخرين، أو الخوف من تناول الطعام والشراب مع الآخرين، او استخدام دورات المياه العامة في وجود الآخرين.(العتيبي، 2005، ص37)

التعقيب:

ترى الباحثة بأن أفراد نوع الرهاب الاجتماعي المعمم هو أكثر حدة لأنه متعلق بمعظم المواقف الاجتماعية، عكس الرهاب الاجتماعي المحدد الذي يكون بسبب موقف اجتماعي محدد.

4. مظاهر الرهاب الاجتماعي:

- التغيرات الجسمية والفيزيولوجية: وتشمل ملامح الوجه، وألوان البشرة بسبب تدفق الدم ثم انخفاض الحرارة، وافرز العرق واصفرار الوجه وشحوبه وصعوبة الحركة وعدم الاستقرار في مكان، وحبسة الصوت وتحيز نبرته وجفاف الحلق وسرعة النبض وزيادة ضغط الدم.(حسين، 2017، ص 83)

2- التغيرات السلوكية النفسية: وتشمل تلك التغيرات والأعراض السلوكية ما يلي :

الحساسية المفرطة الكرب أو الضيق الانفعالي، الخوف من التقويم السلبي وخشية الآخرين، ضعف الإرادة والتهور، الجبن والتردد والعجز عن العمل، ضعف القدرة على الإنجاز، انخفاض معدل الأداء، الحذر في التعامل مع الآخرين، عدم المشاركة في الأنشطة الجماعية، الارتباك الزائد عن الحد عند المقابلات الاجتماعية، الشعور بعدم القدرة على الاستمرار في هذا الموقف، عدم الاستقرار في مكان.(الغامدي، 2019، ص 512)

3- التغيرات العقلية والمعرفية: وتتضح في مجموع من الأفكار والاعتقادات المغلوطة عن الذات، والتي قد تؤدي إلى زيادة الاضطراب لدى الفرد، وهذه الأفكار المغلوطة تكون بسبب التقييم السلبي الذي يتعرض له الفرد من الآخرين، وتوقع الإذلال والإهانة والسخرية من الآخرين في الموقف الاجتماعي، وعدم الثقة بالنفس، وكذا عدم

الثقة في الكفاءة الاجتماعية لديه، وتقييم الذات المنخفض، فدائما ما يردد الفرد ذو الرهاب الاجتماعي بعض العبارات باستمرار مثل: الكل سيسخر مني، الكل يراقبني، أدائي سيء، اعتقد أنني غبي. (رفاعي واخرون، 2018، 241)

التعقيب :

خلال العرض السابق يمكننا القول أن مظاهر الرهاب الاجتماعي تتجلى في عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي والأخذ والعطاء مع الآخرين، وكذلك الشعور بالنقص والغيرة من الأقران وعدم اندماج الفرد مع الآخرين، وعرقلة مشاركته لأقرانه في نشاطاتهم وتفاعلاتهم مما يؤدي إلى خمول ظاهري وتجنب التواصل معهم، كما يكون الفرد لديه صعوبة في التعبير عن ذاته في المواقف الاجتماعية، ودائما متحيز لسلوك التجنب والهروب من المواقف الاجتماعية، وكل هذا يظهر في مجموعة من الأعراض الجسمية والسلوكية.

5. الأسباب المؤدية للرهاب الاجتماعي :

1-العوامل الوراثية والعضوية: ترتبط عادة العوامل الوراثية لظهور اضطراب معين بازدياد ظهوره في الآباء أو الأمهات أو الإخوة وأيضا في الأشخاص ذو القرابة من الدرجة الأولى، كما يعتقد بعض الباحثين أن هناك اضطرابا داخليا أساسيا يرتبط بالتكوين الجسمي والخلقي للإنسان، جوهره الاستعداد المرضي للقلق، وهو يهيئ لظهور حالات القلق الحاد والرهاب الاجتماعي، ولا يوجد دليل واضح على ذلك ولا سيما أن معظم حالات الخوف الاجتماعي لا تتوافق مع اضطراب القلق الحاد الذي يأتي فجأة ودون ارتباط بالمواقف الاجتماعية.(المالح، 1995)

2- العوامل الأسرية: تعد الأسرة النواة الأولى والمؤسسة الاجتماعية التي يتم فيها اكتساب المهارات والقدرات والميول، وتؤثر في تشكل الشخصية عند الأطفال والمراهقين، وينشأ ويكتسب الفرد شخصيته من خلال احتكاكه المباشر. وتنعكس العلاقة الاجتماعية داخل الأسرة بشكل مباشر على الرهاب الاجتماعي كتدليل الطفل بطريقة زائدة، والرعاية المفرطة للطفل، والتي تسلبه حقه الطبيعي في لاعتماد على ذاته كذلك التسلط والسيطرة في التربية تجعله غير قادر على التوافق مع متطلبات الحياة الاجتماعية.(أبو نصر، 2018 ص 16/15)

3-العوامل المعرفية: إن الأفراد ذوي الرهاب الاجتماعي أو القلق الاجتماعي لديهم نزعة نحو تقييم أنفسهم بطريقة سلبية، كما أنهم يميلون إلى المبالغة لتقدير إدراك الناس الآخرين للقلق الشخصي أو التعلق بالوالدين.(مهدي، 2019، ص 16)

4-العوامل التربوية: مثل كثرة الأوامر والنواهي، والممنوعات وتعقيد التعليمات والقواعد الواجب مراعاتها في المناسبات الاجتماعية.

5-العوامل الثقافية: مثل عدم وجود فرص التعبير عن الذات، وعدم التأكيد على أهمية الفرد وتشجيعه وتنمية مواهبه الشخصية، والمحيط العدائي ألانتقادي الذي قد يحيط بالفرد.(البسوس، 2013، /ص 44)

التعقيب :

ترى الباحثة بان البيئة الاجتماعية والثقافية هي التي تؤثر في تكوين شخصية الفرد، حيث بإمكانها التأثير إيجابا وسلبا على قدراته ومهارته، فإذا كانت البيئة سليمة فان الفرد يستطيع تحقيق التكيف الاجتماعي وبالتالي فإنها

تمنع ظهور الرهاب الاجتماعي لديه، كما ان تقييم الفرد لذاته لا يجب أن يقتصر على نظرة الآخرين السلبية له، فهذا يؤثر على شخصيته وسلوكه وتجعل منه شخصا عاجزا مما قد يسبب له الرهاب الاجتماعي.

6. محكات تشخيص الرهاب الاجتماعي :

تتمثل المحكات التشخيصية للرهاب الاجتماعي فيما يلي :

أ-محكات تشخيصية وفق الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (DSMiv)عام 1994تتمثل فيما يلي:

1-الخوف الواضح من موقف أو أكثر من المواقف التي تتطلب الأداء في جماعة حيث تبدو أفعال الخوف وأعراض القلق، فيظهر الارتباك، مع ملاحظة أن لدى الأطفال تبدو هذه المظاهر وفقا لتطور علاقات الطفل بالآخرين وخاصة المألوفين، ويجب أن يظهر القلق في المواقف التي يتجمع فيها الأفراد وليست بالاحتكاك بالراشدين.

2-التعرض لأي موقف اجتماعي يبرز القلق والذي قد يأخذ أحد أشكال نوبات الذعر، مع ملاحظة أن الأطفال يعبرون عن قلقهم بالصراخ والرجفة والتجمد أو التسمر، فلا تقتصر على المكان او النفور م المواقف الاجتماعية التي يظهر فيها الغرباء.

3-يدرك الفرد أن خوفه زائد عن الحد أو غير معقول.

4-تجنب المواقف الاجتماعية

5-تتعارض هذه المخاوف والقلق الناتج عنها مع حياة الفرد اليومية، وأعماله ودراسته وعلاقته الاجتماعية، وتوقعه الإصابة بالخوف من الوجود في جماعة.

6-إذا كان الفرد تحت سن الثامنة عشر فغن الخوف ينبغي أن يكون ستة أشهر على الاقل (أبرعيم، 2008، ص 30)

ب- محكات تشخيصية للرهاب الاجتماعي حسب (DSM-v)2013: تتمثل المحكات التشخيصية للرهاب الاجتماعي للإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية:

1-خوف ملحوظ أو قلق حول واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية التي يكون فيها الفرد عرضة لفحص دقيق من طرف الآخرين، ومن الأمثلة على ذلك المحادثة أو لقاء مع أشخاص غير مألوفين.

2-خوف الفرد من أن تظهر عليه أعراض القلق أو التصرف بطريقة محرجة والتي تسهم في تقييمه السلبي من طرف للآخرين.

3-تثير المواقف الاجتماعية عادة الخوف الشديد أو القلق.

4-تجنب المواقف الاجتماعية أو البقاء فيها مع الخوف الشديد أو القلق.

5-الخوف أو القلق يكون مبالغ فيهما، ولا تتناسب ذلك مع التهديد الفعلي الذي يشكله الموقف الاجتماعي والسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي يعيش فيه الفرد.

6- الخوف والقلق أو التجنب يؤدي إلى ضعف الأداء الاجتماعي للفرد، او في المجالات المهمة الأخرى في حياة الفرد.

7-يمكن القول أن تكون حالات الخوف والقلق مبالغ فيها في حالة الإصابة بأمراض مثل: مرض بركنسون، السمنة، التشوهات من الحروق أو الجروح. (كريش، 2019، ص34/33)

ج-ا لمحكات التشخيصية حسب (ICD-10)النسخة العربية:

إدراج الرهاب الاجتماعي تحت صنف اضطرابات القلق الرهابي في التصنيف الدولي للأمراض النفسية الذي تصدره منظمة الصحة العالمية من أجل التوصل الى تشخيص مؤكد يجب أن تستوفي كل الشروط الآتية في الدلائل التشخيصية:

1- يجب أن تكون الأعراض سواء النفسية أو السلوكية أو المتعلقة بالجهاز العصبي، مظاهر أولية للقلق، وليست ثانوية لأعراض أخرى مثل الوهامات (الضلالات) أو الأفكار الو سواسية.

2- يجب أن يقتصر القلق أو يهيمن في مواقف اجتماعية معينة.

3- يجب أن يكون تجنب المواقف المثيرة للرهاب الاجتماعي مهيمنا.(كريش، 2015، ص 58)

التعقيب:

ترى الباحثة بان جل المحكات التشخيصية للرهاب الاجتماعي اجتمعت على نفس الأعراض سواء النفسية أو السلوكية أو حتى العضوية، كما تعتبر هذه المعايير دليلا تشخيصيا للكشف عن حالات الرهاب الاجتماعي بسهولة، من خلال الاستدلال عليه من التصرفات المذكورة والتي لخصت في تجنب المواقف الاجتماعية والخوف المبالغ فيه، وكذلك ضعف الأداء الاجتماعي.

7. النظريات المفسرة للرهاب الإجتماعي :

1-نظرية التحليل النفسي :

يرى فرويد رائد مدرسة التحليل النفسي أن الخوف والقلق أساس جميع الحالات العصابية، غير ان الخوف يرتبط بالمسائل والمواقف الجنسية بها، فالفوبيا من وجهة نظر التحليل النفسي ملرض عصابي يتميز بخوف مرضي من شيء معين، او موقف ما، والمحاولات الناجمة عن ذلك هدفها تجنب الشيء.(الشهري، 2019، ص300-10)

2-النظرية السلوكية:

ترى النظرية السلوكية أن سلوك الفرد ناتج عن عملية التعلم، والسلوك المرضي شأنه شأن السلوك العادي يمكن تعلمه بنفس الطريقة، ويطلق المنحنى السلوكي على الاضطراب النفسي الاستجابات المتعلمة غير التكيفية. كما يعتبر "جون واطسون" مؤسس هذه النظرية، والذي يعتبر السلوك عبارة عن استجابة فورية لمثير محدد والعمليات الشعورية هنا ليس لها دور لأنها غير قابلة للملاحظة والقياس.

فحسب "جون واطسون JHON WATSON فالاضطرابات السلوكية والعصابية تنمو عن طريق الاشتراط الكلاسيكي، إذ يفترض أن هذه المخاوف تكتسب عن طريق الاشتراط الذي يربط مثير محايد بمثير مؤلم أو غير سار.

يمكن القول أنه في حالة القلق الاجتماعي المهارات المطلوبة موجودة لكنها منعت من الظهور في المواقف الاجتماعية بسبب استجابة القلق الشرطي.(العاتي واخرون، 2015، ص 31)

3-النظرية المعرفية :

تقوم النظرية المعرفية على فكرة رئيسية هي أن الاضطراب يرجع إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد الحدث وتفسيره من خلال خبراته وأفكاره، حيث يرى أصحاب هذه النظرية ان الاضطراب السلوكي هو نمط الأفكار الخاطئة، أو غير المنطقية التي تسبب الاستجابات السلوكية الغير تكيفية.

نذكر نظرية "بك وامري " حيث طور نظرية معرفية لتفسير منشأ القلق والمخاوف المرضية، بما في ذلك تفسير منشأ اضطراب الرهاب الاجتماعي ويعد مفهوم المخطط، المفهوم المحوري الذي يمثل العمود الفقري لنظريتهما المعرفية والمخططات ما هي إلا مجموعات من القواعد التي تصنف وترتب وتنظم، وتفسر المعلومات الواردة للمرء كما تسهل استرجاع المعلومات من الذاكرة.

وحسب النظرية فإن القلقين هم الأفراد سريعي التأثر، كما يرون أن العالم مكان خطر ومهدد، حيث يظل هؤلاء الأفراد شديدي التيقظ باستمرار لمواجهة أي تهديد محتمل في هذا العالم، فيفسرون كل شيء بشكل سلبي. -فالمدرسة المعرفية تنطلق في تفسيرها للرهاب الاجتماعي من فرضية أساسية ألا وهي ناتج عن مجموعة من الأفكار اللاعقلانية وغير المنطقية.(نصر، 2018، ص29/28)

4-النظرية الاجتماعية :

ترى النظرية الاجتماعية إلى أن الأسلوب الخاطئ في تعامل اللاباء مع أبنائهم يساهم في خلق شخصية ضعيفة وهشة لدى الأبناء من خلال الاستخدام المفرط للسلطة والتحكم في أمورهم الحياتية في كل شاردة وواردة، والاستهزاء والسخرية بهم.

كما تفسر النظرية الاجتماعية الخوف الذي يعاني منه الطفل عند تفاعله مع الآخرين على أنه يعد نتيجة مباشرة لتقليده لنماذج أسرية سلبية كوالديه أو أي فرد آخر من أفراد أسرته.

وتولي النظرية الاجتماعية أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة أهمية كبرى في تطوير شخصية ضعيفة نتائجها وعواقبها جليا في المستقبل، ومن بين هذه الأساليب :

التقليل من قيمة الطفل في مواقف اجتماعية مختلفة، ومنعه من المشارك في الأنشطة الاجتماعية أو التحدث أمام الكبار، وإسكاته بطريقة فظة، والحماية الزائدة في وضع القيود الصارمة عليه.(المومني واخرون، 2011، ص73)

5- نظرية فاعلية الذات :

تعد نظرية فاعلية الذات "لباندورا " Bandura توجها معرفيا يشرح السلوك الخاضع للكف وتغيير السلوك، ويفترض بندورا في هذه النظرية أن مرضى الرهاب الاجتماعي يتجنبون المواقف الاجتماعية لاعتقادهم أنهم لا يملكون القدرة غلى مواجهتها (اي فاعلية ذات منخفضة)، كما يعتقدون أن تفاعلاتهم في المواقف الاجتماعية سوف تؤدي إلى عواقب سلبية (اي توقعات العواقب السلبية)، وحسب بندورا فإن أفكارنا تسيطر على إثارة عميقة، وبالتالي فإن مرضى الرهاب الاجتماعي لا يتجنبون المواقف الاجتماعية ليخفضوا من قلقهم،

بل يتجنبونها لان لديهم معارف تفيد بعدم فاعليتهم الذاتية لهذه المواقف وهذه المعارف التي تؤدي بدورها إلى الشعور بالقلق.

ويسلم عدد من المنظرين أن خبرة الرهاب الاجتماعي تتضمن مراحل متعددة، والتي يمكن فهمها من منظور فاعلية الذات، المرحلة الأولى: أن الفرد سوف يشعر بالخوف الزائد من الأحداث المنتظر حدوثها، وسوف يتأمل المواقف المخيفة والعواقب السلبية، والنقطة المركزية في هذا الخوف هي التوقعات السلبية مثل الخوف من ضعف الأداء والتقييمات السلبية من طرف الآخرين، والخوف من العجز عن التحكم في مظاهر القلق (مثل: الارتجاف وعدم القدرة على الاستمرار في الحديث...الخ)، والمرحلة الثانية أن الشخص في الموقف المخيف سوف يزيد من الحوار الذاتي السلبي عن فاعليته الذاتية، وسوف يصبح قلقه اسوأ مما كان عليه، وسوف يظهر لديه في هذا الوقت الخفاق في تركيز الانتباه والازدواجية في أداء المهنة، (تفكير الفرد في الفعل والقيام به)، والمرحلة الثالثة: بعد أن يخرج الفرد في الموقف المخيف، فإنه سوف يحلل ما حدث، وبعد تحليله، وكنتيجة للإدراكات الذاتية والسلبية، فإن الحدث السلبي سوف يتم تشويهه في عقل الشخص، حتى عندما يظهر هذا الشخص القلق اجتماعيا، فسوف يظل قلقا ومدركا لسلبية أدائه الى اقصى درجة، فهو يعتقد أن الآخرين يرون أنه قلق، كما انه أدائه الاجتماعي بشكل أسوا مما هو عليه في الواقع. (الدق واخرون، 2014، ص91/90)

التعقيب:

ترى الباحثة إن المخاوف تختلف بسبب الفروق الفردية بين الأشخاص، سواء كانت هذه الفروق وراثية أو مكتسبة من التنشئة الاجتماعية، كما أن السمات الشخصية تختلف من شخص لأخر في كيفية التأثر وإدراك وتفسير مصادر الخطر، وبالتالي فكلما اختلفت النظريات في تفسيرها للرهاب الاجتماعي أدت إلى معرفة المقاييس والطرق المناسبة لتشخيص الرهاب الاجتماعي.

8. الأساليب العلاجية للرهاب الاجتماعي:

أهم أنواع العلاج النفسي للرهاب الاجتماعي:

ا-العلاج الاجتماعي: يعتمد هذا العلاج على البيئة المحيطة عن طريق علاج مخاوف الوالدين التي تنتقل بالتقليد إلى أفراد الأسرة وتهيئة الجو المنزلي وتوجيه الوالدين والمشرفين إلى تقليل المخاوف أمام أبنائه وزرع الثقة داخل الأسرة وزيادة مشاعر الإسناد للمريض وتجنب المشاكل العائلية أو أسلوب القمع والحرمان والترهيب للفرد وإتباع أسلوب التشجيع والمساند والثواب.(مكلف، 2019، ص 133)

ب–العلاج بالتحليل النفسي:

هو احد أهم الوسائل الهامة في علاج القلق حيث يساعد على تقوية الأنا للمريض باعتبارها الجزء المسيطر على محفزات الهو والمنسق بين متطلبات الهو وضوابط الأنا الأعلى وكما يهدف إلى إظهار الذكريات والأحداث المؤلمة والمكبوتة بمعنى تحديد أسباب القلق الدفينة في اللاشعور، ويتم ذلك عن طريق التداعي الحر وتفسير الأحلام، حيث يصل المريض إلى الاستبصار بالمشكلة ومحاولة حلها.(حجازي، 2013، ص32)

ج –العلاج المعرفي السلوكي:

تركزت الأبحاث حول العلاج المعرفي السلوكي لمختلف أنواع الرهاب وقد كان يستخدم تدريب الاسترخاء بشكل كبير ولكن وجد أن بعض المرضى يثير عندهم الاسترخاء حالة من القلق تصل أحيانا إلى درجة الفزع.

وقد أدخلت أخيرا أساليب العلاج المعرفي لمختلف أنواع الرهاب مثل إعادة البناء المعرفي وتدريب الذات ولكن لا توجد إلا دراسات قليلة لتحديد فاعلية هذه الطرق بمفردها، لكن العلاج المعرفي المترافق مع العلاج الدوائي تبشر بنتائج جيدة. (الداهري، 2010، ص 337)

من أهم الفنيات المستخدمة في هذا العلاج ما يلي:

1- التعرض:

يحقق التعرض للموقف المخيف تأثيراته من خلال تزويد الفرد بالمعلومات التي تنفي افتراضاته الس لبية المسبقة عن الموقف، ففي حين أن تجنب المواقف المخيفة يدع الفرصة لوجود معارف مشوهة ان تستمر دون اعتراض عليها من قبل المعلومات غير المؤكدة التي تزود الفرد بها البيئة الخارجية، فان التعرض يتيح الفرصة لمجموعة من البيانات التي قد تكون مفيدة لتعديل المعارف المشوهة، ويتطلب التعرض من المريض أن يتخيل المنبه المخيف أو يواجهه بشكل فعلي، وفي معظم الحالات تكون الخطوة الأولى هي الاشتراك مع المريض في عمل قائمة من المواقف التي تمثل مشكلة بالنسبة له، وذلك من قبيل المشكلات التي تتكرر كثيرا مثل: إلقاء كلمة أمام جمهور من المستمعين، وعمل مقابلة، حضور مناسبات اجتماعية وحفلات، ويتم ترتيب هذه المواقف بشكل دقيق، وعادة ما يبدأ المريض بالمواقف متوسطة الإثارة للخوف لديه ليحرز الثقة ويمر بخبرة النجاح قبل مواجهة المواقف الأكثر إثارة للخوف .(الدق واخرون ، 2014، ص 92/91)

2-التدريب على المهارات الاجتماعية:

يتضمن التدريب على المهارات الاجتماعية تعليم المصابين المهارات اللفظية الأساسية والضرورية للتفاعل مع الآخرين بشكل جيد، ويتضمن التدريب على المهارات الاجتماعية النمذجة وأداء الأدوار، والواجب المنزلي، حيث يعمل المصاب مع المعالج لرفع مستوى مهاراته بأشكال متعددة من التفاعلات التي لم يكن ناجحا فيها من قبل.(مهدي، 2019، ص24)

3- الاسترخاء: يعتبر أسلوب الاسترخاء احد أهم الاستراتيجيات المستخدمة في التعامل مع الضغوط النفسية، وذلك لما له من فاعلية في خفض القلق والتوتر الذي ينجم من مصاعب الحياة، وقد يستخدم هذا الأسلوب بمفرده أو يستخدم مع أساليب أخرى، فالاسترخاء يعمل كاستجابة مضادة للقلق، والشخص لا يمكن أن يكون مسترخيا وقلقا في نفس الوقت، فاستجابة الاسترخاء تمنع استجابة القلق، وتدريب الفرد على الاسترخاء يخفض من الشعور بالقلق وظهور الأعراض المصاحبة له.(مرجع سابق، ص 24)

4-تقليل الحساسية التدريجي: تعتبر عملية تقليل الحساسية التدريجي المرحلة الثالثة في طريقة الكف بالنقيض بعد إعداد مدرج القلق، وتدريب المريض على الاسترخاء كاستجابة مضادة لحالة القلق، وتحتاج إلى خبرة وممارسة علاجية كافية حتى يتحقق الهدف منها.

فهذه العملية العلاجية يعمل المعالج على وضع المريض في حالة استرخاء تام ثم يقدم له المثيرات الموجودة على مدرج القلق، أو يطلب من المريض تخيل هذه المثيرات حيث يضمن المعالج دائما انه إذا قدم المثير، أو قام المريض

بتخيله يكون ما يستثيره من قلق أو خوف اضعف قوة من استجابة الاسترخاء التي اختارها المعالج حتى يستطيع المعالج القيام بعملية الكف التدريجي للقلق الضعيف ويبدأ بأقل المثيرات شدة وينتهي بأكثرها شدة وإثارة المريض في حالة الاسترخاء.(بلحسيني، 2011، ص 93/92).

التعقيب:

ترى الباحثة بان عملية العلاج تتطلب مواجهة الأشياء والمواقف المخيفة بصورة مباشرة، وعدم التهرب من المواقف الاجتماعية، كما يجب مواجهة المرضى تدريجيا للمواقف الأكثر إثارة للخوف والقلق بدءا بالمواقف الأقل إثارة، فتكرار هذه المواقف بصورة كافية تجعل الخوف والقلق يختفي نهائيا، ومن ثم الانتقال للمواقف الأكثر تعقيدا وإثارة للخوف.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل تبين أن الرهاب الاجتماعي من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعا، كما يعتبر نوع من المخاوف المرضية التي تؤثر بصورة سلبية على حياة الشخص اليومية، الاجتماعية وحتى العملية، فمريض الرهاب يشعر بالقلق عند مواجهة بعض المواقف التي تتطلب منه أداء سلوكي بحيث تنعكس الأنماط السلوكية في شكل العديد من الأعراض، فمن خلال ما تم تقديمه في هذا الفصل قد استطعنا إزالة الغموض على مفهوم الرهاب الاجتماعي بصفته ظاهرة نفسية اجتماعية متعددة الأبعاد.

الفصل الثالث:
منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. مجتمع الدراسة
4. عينة الدراسة
5. أدوات الدراسة
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد:

تتعدد الظواهر وتختلف ولدراسة أي ظاهرة خاصة من الظواهر الإنسانية والاجتماعية دراسة شاملة من مختلف الجوانب وجب علينا القيام بجانبين مهمين متكاملين، أولهما الجانب النظري والذي تطرقننا فيه سابقا لجملة من المعارف والمعلومات العديدة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وثانيهما الجانب الميداني فالبحث هو وسيلة منهجية للتفسير المنطقي والعلمي للظواهر، فلا يمكن الكشف عن الحقائق المرتبطة بموضوع الدراسة إلا من خلال القيام بالإجراءات المنهجية وعرضها، وهذا ما سيتم القيام به في فصلنا الحالي، ابتدءا من المنهج المتبع ختاما بالأساليب الإحصائية المستخدمة.

1. منهج الدراسة:

1) إن أهم قاعدة يقف عليها البحث العلمي وهو اعتماد منهج معين يسير وفقه الباحث خطوة بخطوة في دراسته، فالمناهج تتعدد وتختلف وطبيعة الدراسة وخصائصها هي التي تحدد أي منهج علمي سليم.
2) "فالمنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة " (صالح، 1993، ص10)
3) وبما أن دراستنا تهدف إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تم الاعتماد على المنهج الوصفي كونه الأنسب لهذه الدراسة.
4) يعرف المنهج الوصفي بأنه رصد متابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من اجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره.(عليان واخرون، 2000، ص43).
5) يقوم هذا المنهج بوصف العلاقة بين متغيرين واللذان هما قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي، فنوع المنهج الوصفي المعتمد هو العلائقي ألارتباطي، وهو احد أشكال البحوث الشائعة التي تسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثم يعمل على وصفها وبالتالي هو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع بوصفها وصفا دقيقا.(نصر، 2018).

2-الدراسة الاستطلاعية :

تتمثل الدراسة الاستطلاعية في كونها أول خطوة يقوم بها الباحث من اجل إلقاء نظرة عامة حول متطلبات الدراسة الميدانية للبحث العلمي، فهي ذات أهمية كبيرة قبل البدء في الدراسة الأساسية، وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على مجتمع الدراسة والتحقق من مدى صلاحية أدوات القياس لجمع البيانات من حيث الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات)ومحاولة اكتشاف العقبات التي تواجه الباحث من اجل التفادي في الوقوع في أي خطا قد يؤثر على مصداقية الدراسة.

ومن هذا المنطلق قمنا بالدراسة الاستطلاعية التي اشتملت على عينة عرضية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الإخوة فروجي بلدية بومدفع والبالغ عددهم (30) تلميذ وتلميذة تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم.

3-مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الشعب التالية: علوم تجريبية، آداب وفلسفة، لغات أجنبية، تسيير واقتصاد بثانوية الإخوة فروجي بلدية بومدفغ ولاية عين الدفلى، والبالغ عددهم (289) تلميذ وتلميذة حسب إحصائيات التسجيل للعام الدراسي(2023/2022) وفيما يلي جدول يوضح مواصفات مجتمع الدراسة :

الجدول 1: توزيع مجتمع الدراسة

الجنس / الشعبة	الذكور	الإناث	المجموع
علوم تجريبية	55	91	146
أدأب وفلسفة	18	53	71
لغات أجنبية	11	36	47
تسيير واقتصاد	16	09	25
المجموع	100	189	289

نلاحظ من خلال الجدول (1) ان عدد التلاميذ المسجلين بالسنة الثالثة ثانوي بثانوية الاخوة فروجي بلدية بومدفع ولاية عين الدفلى بلغ (289) تلميذ وتلميذة، وبلغ اجمالي الذكور (100) تلميذ، واجمالي الاناث (189)، كما بلغ تلاميذ شعبة العلوم التجريبية (146) تلميذ وتلميذة، وتلاميذ شعبة الاداب والفلسفة بلغ عددهم (71) تلميذ وتلميذا، اما فيما يخص شعبة اللغات الاجنبية فقد بلغ عددهم (47) تلميذ وتلميذة، وتلاميذ شعبة التسيير والاقتصاد بلغ عددهم (25) تلميذ وتلميذة.

4-عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من(120) تلميذ وتلميذة وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية والتي تعرف على أنها تستخدم لاختيار عينة من مجتمع غير متجانس، بعد تقسيمه إلى طبقات متجانسة، وتتميز بأنها دقيقة بتمثيلها للمجتمع الأصلي.

حيث أن التخصصات تمثل الطبقات التي تم الاختيار العشوائي للتلاميذ منها وهي 4 طبقات (علوم تجريبية، آداب وفلسفة، لغات أجنبية، تسيير واقتصاد)، وقد تم اعتماد النسب التي يمثلها التلاميذ في كل تخصص من التخصصات وكذلك نسبة الذكور والإناث في كل تخصص حسب مجتمع الدراسة وهي موضحة في الجدول التالي:

الجدول 2: توزيع عينة الدراسة

الجنس / الشعبة	الذكور	الإناث	المجموع
علوم تجريبية	16	20	36
أدأب وفلسفة	12	42	54
لغات أجنبية	05	14	19
تسيير واقتصاد	03	08	11
المجموع	36	84	120
النسبة المئوية	%30	%70	%100

نلاحظ من خلال الجدول (2) إن العدد الإجمالي لحجم العينة تمثل في (120) تلميذ وتلميذة موزعين كما يلي: (36) ذكور و(84) إناث، حيث كانت نسبة شعبة الآداب والفلسفة مرتفعة مقارنة بباقي الشعب حيث بلغ عددها (54) تلميذ وتلميذة موزعين على (12)ذكور و(42)إناث، بنسبة(45%)، تليها شعبة العلوم التجريبية بلغ عددها (36) تلميذ وتلميذة موزعين كما يلي (16)ذكور و(20) إناث، بنسبة (30%)، ثم شعبة اللغات الأجنبية التي بلغ عددها 19 تلميذ وتلميذة مقسمين على (5)ذكور و(14) أنثى بنسبة (15.8 %)، وأخيرا شعبة التسيير والاقتصاد التي بلغ عددها(11) تلميذ وتلميذة موزعين على (3)ذكور و(8)إناث قدرت بنسبة (9.16%).

5-أدوات الدراسة :

يعتبر استخدام أدوات البحث في جمع البيانات إحدى الخطوات المنهجية في البحث العلمي بحيث يستخدمها الباحث في جمع البيانات المطلوبة للبحث وترتبط الأدوات بموضوع البحث والمنهج المستخدم في الدراسة وقد تم استخدام في هذه الدراسة أداتين وهما :

5-1: مقياس قلق الامتحان ل "سارسون" :

5-1-1: وصف المقياس:

المقياس من إعداد "سارسون"، يقيس قلق الامتحان لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، يتكون من 38 فقرة يتم الإجابة عنها ب 4بدائل والتي تتمثل في أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

مفتاح التصحيح :

إذا كانت الإجابة عن فقرة المقياس ب أوافق بشدة تعطى له 4 درجات، في حين كانت إجابته ب أوافق تعطى له 3 درجات، وإذا كانت إجابته لا أوافق تعطى له درجتان، أما إذا كانت لا أوافق بشدة تعطى له درجة واحدة.

5-1-2: الخصائص السيكوميترية للمقياس في نسخته الاصلية :

الصدق: يعتبر الصدق من أهم الشروط الواجب توفرها في أي اختبار، وابسط معنى لصدق الاختبار هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه.

وهناك ثلاثة طرق أساسية لحساب صدق الاختبار :

1-الصدق المرتبط بالمحتوى :

يقصد به تمثيل المقياس لنواحي الجانب المقاس، أي انه يجب أن يكون المقياس مكونا من عينة عشوائية من البنود ممثلة للنطاق الذي نريد قياسه، ولهذا فإننا نقوم بتحليل مواد المقياس وبنوده لتحديد الوظائف والجوانب المختلفة الممثلة فيه ونسبة كل منها إلى المقياس ككل، حيث يجب أن يكون المقياس ممثلا لجميع مكونات المحتوى تمثيلا جيدا، ثم تقوم بمسح الجانب السلوكي المطلوب قياسه لدى الأفراد ونطابق بين المقياس والوظيفة التي يقيسها وذلك للتعرف على مدى تمثيله الوظيفة المطلوبة وعواملها ومكوناتها ونسبها.

2-الصدق المرتبط بالمحك:

و يسمى أيضا بالصدق التجريبي أو الإحصائي أو المعياري، ويشير هذا لنوع من الصدق الى مدى كفاءة الاختبار في التنبؤ بأداء الفرد في أنشطة محددة، من خلال معامل الارتباط بين درجات الاختبار ومحك خارجي مستقل، هو السلوك أو النشاط نفسه الذي يقيسه الاختبار الأخر بالمحك.

3-الصدق التنبؤي :

يشير الصدق التنبؤي إلى مدى الدقة التي يمكن من خلالها تقديم تخمينات او توقعات لمقدار وجود سمة معينة لدى الفرد تحدث في وقت آخر، من خلال مقياس يفترض ان يقيس هذه الخاصية، فهو مؤشر على مدى صلاحية المقياس الجديد في الإشارة إلى مستوى الانجاز الذي يفترض ان يصل اليه الفرد في موضوع مماثل أو قريب، مما يساعد على التحقق من قدرته لاتخاذ قرارات مستقبلية.

الثبات :

أنواع الثبات :

1-ثبات الاختبار :

هو مدى اتساق الدرجات عند تكرار التجربة بينما الصدق يخبرنا عن العلاقة بين نتائج الاختبار وجوانب خارجية مرتبطة به، فان الثبات يخبرنا عن علاقات داخل الاختبار إذ يبين إلى أي مدى يمكن أن تكون الدرجة المستخرجة محل ثقة.

ثبات القائم بالتطبيق :

ويشير إلى مدى استقرار النتائج رغم اختلاف القائمين بالتطبيق وطريقته في إلقاء التعليمات، وقدرته في ضبط موقف الاختبار وغير ذلك من المتغيرات.

3-ثبات المصحح :

ويسمى الثبات بين المصححين ويشير إلى مدى تغير النتائج في الدقة والثقة، إذ ما تغير القائم بالتقدير والتصحيح، ويعد هذا النوع من الثبات مشكلة في الاختبارات التي تترك جانبا من تقدير المصحح، فيخشى ان يصبح ذاتيا مثل الطرق الاسقاطية وبعض اختبارات القدرات الإبداعية.

4- ثبات نظام التصحيح:

حيث يبين إلى أي مدى تتغير نتيجة فرد أو مجموعة من الأفراد طبق عليهم الاختبار مرة واحدة وصححت الاستجابات بأكثر من طريقة أو نظام التصحيح واحد من أهم أسباب انخفاض ثبات الطرق الاسقاطية ومن ابرز جوانب النقص فيها

2-5: مقياس الرهاب الاجتماعي :

1-2-5: وصف المقياس :

المقياس من إعداد رولين وي، يتكون المقياس من 36 عبارة ويوجد أمام كل عبارة اختياران هما "نعم" و"لا"، ويطلب من المفحوص أو المفحوصة أن يختار واحدة منهما والتي تتفق مع مشاعره وتصرفاته في مواقف الحياة المختلفة، قام بترجمة المقياس إلى اللغة العربية "مجدي محمد الدسوقي" في البيئة المصرية.

مفتاح التصحيح :

يعطى للمفحوص أو المفحوصة درجتان إذا كانت إجابته "نعم"، ودرجة واحدة إذا كانت إجابته "لا"، مع ملاحظة أن العبارات التي تحمل أرقام (3، 7، 14، 16، 17، 27، 28) تصحح في لاتجاه العكسي يعني يعطى المفحوص درجتان إذا كانت إجابته "لا" ودرجة واحدة إذا كانت إجابته "نعم".

البنود الإيجابية	البنود السلبية
.1.2.4.5.6.8.9.10.11.12.13.15.18.19.20.21.22.23 24.25.26.29.30.31.32	3.7.14.16.17.27.28

5- 2-2: الخصائص السيكوميترية للمقياس :

قام " مجدي محمد الدسوقي " بحساب صدق المقياس كالتالي :

ا-صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس كالتالي :

-الصدق التلازمي :

تم التحقق من الصدق التلازمي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها مجموعة مكونة من 50تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية ومجموعة أخرى مكونة من 50طالبا وطالبة من طلاب الجامعة على المقياس الحالي، وبين درجات كل مجموعة على مقياس الخوف من التقييم السلبي من إعداد مجدي محمد الدسوقي، فتم التوصل الى معامل ارتباط قدره 0.573 بالنسبة لتلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية، ومعامل ارتباط قدره 0.525 بالنسبة لطلاب وطالبات الجامعة، وكلا المعاملين دالين إحصائيا عند 0.01مما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع للمقياس.

2-الصدق التمييزي :

طبق المقياس على مجموعة من تلاميذ المرحلة الثانوية(ن=200) ومجموعة أخرى من التلميذات (ن=200) وتم حساب النسبة الحرجة للدرجات الأعلى والدرجات الأدنى لمجموعة التلاميذ والتلميذات فجاءت قيم النسبة الحرجة (25.07) بالنسبة للتلاميذ و(23.24) بالنسبة للتلميذات وهاتان القيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى

الدلالة (0.01)، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي والأفراد الذين لا يعانون من الرهاب الاجتماعي.

2-ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطريقتين الآتيتين:

1-طريقة إعادة الإجراء :

تم تطبيق المقياس على مجموعتين إحداهما لتلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية (ن=100) والأخرى لطلاب وطالبات الجامعة (ن=120) ثم أعيد التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعتين بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مجموعة في التطبيقين الأول والثاني فتم التوصل إلى معامل ارتباط قدره (0.873) بالنسبة لطلاب وطالبات المرحلة الجامعية، وكلا المعاملين دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يوحي بتوافر الثبات بالنسبة للمقياس.

2-معامل ثبات ألفا كرونباخ :

تم حساب معامل ثبا ألفا باستخدام مجموعة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية (ن=100) ومجموعة أخرى من طلاب وطالبات الجامعة (ن=100) فتم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.92) بالنسبة لتلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية ومعامل ثبات قدره (0.91) بالنسبة لطلبة الجامعة، وكلا المعاملين دالين إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر من الثبات

2-5:الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة:

الخصائص السيكو مترية للمقاييس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقاييس في الدراسة الحالية بالتطبيق على عينة متكونة من 30 تلميذ وتلميذة.

مقياس قلق الامتحان:

الصدق: تم الاعتماد على طريقة المقارنة الطرفية كمؤشر للتحقق من صدق المقياس.

الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا على المقياس، وهذا لاختبار قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من السمة المقاسة لدى أفراد العينة وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (3): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس قلق الامتحان

العينة / المقياس	المجموعة الدنيا ن = 8		المجموعة العليا ن= 8		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع				
قلق الامتحان	49.37	5.39	131.87	6.28	28.15-	0.00	14	0.01

يتبين من الجدول رقم (3) أن: قيمة " ت "والتي بلغت -28.15 دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

الثبات: تم الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ لحساب ثبات المقياس.

معامل ثبات ألفا لكرونباخ:

تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق مقياس متدرج، والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس.

الجدول رقم (4): معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس قلق الامتحان

قلق الامتحان	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
	38	0.93

بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل 0.93، وعلي يمكن القول أن المقياس على درجة جيدة من الثبات.

مقياس الرهاب الاجتماعي:

الصدق: تم الاعتماد على طريقة المقارنة الطرفية كمؤشر للتحقق من صدق المقياس.

الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا على المقياس، وهذا لاختبار قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من السمة المقاسة لدى أفراد العينة وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (5): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس الرهاب الاجتماعي

العينة / المقياس	المجموعة الدنيا ن = 8		المجموعة العليا ن= 8		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع				
الرهاب الاجتماعي	34.12	1.12	58.37	1.99	29.93-	0.00	14	0.01

يتبين من الجدول رقم (5) أن: قيمة " ت "والتي بلغت -29.93 دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

الثبات: تم الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ لحساب ثبات المقياس.

معامل ثبات ألفا لكرونباخ:

تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق مقياس متدرج، والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس.

الجدول رقم (6): معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس الرهاب الاجتماعي

الرهاب الاجتماعي	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
	32	0.87

بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل 0.87، وعلي يمكن القول أن المقياس على درجة جيدة من الثبات.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

ولمعالجة بيانات الدراسة والحصول على النتائج تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)النسخة (25) من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

1. معامل ارتباط بيرسون: لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي.
2. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.
3. اختبار تحليل التباين الأحادي.
4. معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس.
5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
6. اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات.

خلاصة الفصل :

قد تناولنا في هذا الفصل أهم الخطوات المنهجية في الدراسة الميدانية، والتي تعتبر الركيزة لأي بحث علمي من خلال تبني المنهج المناسب ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة، وأدوات جمع المعلومات والتي تمثلت في مقياس قلق الامتحان ل سارسون، ومقياس الرهاب الاجتماعي لروولين وي وحساب الخصائص السيكوميترية من خلال معرفة مدى ثبات وصدق المقياسين، وثم استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات.

الفصل الرابع:
نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: عرض نتائج الدراسة حسب التساؤلات

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة حسب فرضيات الدراسة

خلاصة (اقتراحات وتوصيات)

1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة :

بعد التعرف في الفصل السابق على الإجراءات المنهجية للدراسة، سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض ومناقشة وتفسير النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا الحالية، ويكون بإثبات أو نفي الفرضيات من ثم مناقشتها وتفسيرها والتعرف على مدى تحقق الفرضيات من عدمها وذلك لمعرفة ما سعت إليه الدراسة.

1-عرض نتائج الفرضية العامة :

5-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة احصائية بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في قلق الامتحان ودرجاتهم في الرهاب الاجتماعي، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول(7): معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في قلق الامتحان ودرجاتهم في الرهاب الاجتماعي

المتغيرات	العينة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
قلق الامتحان الرهاب الاجتماعي	120	0.15	0.08	غير دال احصائيا

نلاحظ من خلال الجدول(7) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في قلق الامتحان ودرجاتهم في الرهاب الاجتماعي المقدرة بـ: 0.15 غير دالة احصائيا، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ 0.08 أكبر من مستوى المعنوية 0.05.

إذن نستنتج أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعليه فالفرضية غير محققة.

2. مناقشة الفرضية العامة :

تنص نتيجة الفرضية الرئيسية على انه لا توجد علاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولم تكن هناك أي دراسة تتفق مع نتائج دراستنا الحالية نظرا لعدم وجود دراسات تتطابق مع متغيرات الدراسة.

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي إلى عدم تأثير قلق الامتحان على تلميذ السنة الثالثة ثانوي للحد الذي يجعله يعاني من اضطراب الرهاب الاجتماعي، وليس بالضرورة ان يصبح لدى تلميذ هذه المرحلة اضطرابات نفسية واجتماعية كونه لديه قلق امتحان، وبالرغم من إن قلق الامتحان ينجر عنه مشاكل دراسية كالفشل وعدم تحقيق التحصيل الدراسي المتوقع، فليس بالضرورة أن تنعكس نتائج الامتحانات المتدنية على سلوكيات التلميذ لحد الإصابة بالرهاب الاجتماعي آو ما يسمى بالقلق الاجتماعي، الذي يكون سببه

حكم الناس عليهم، وحسب ما توصلت إليه الدراسة فان التلاميذ لا يتأثرون بهذه الأحكام والتقييمات السلبية التي يطلقها المجتمع عليهم.

كما قد يعود السبب في نتيجة الدراسة الحالية إلى نمط التنشئة الأسرية الذي يمارسه الأهل على أبناءهم وما فيه من أساليب معاملة تسهم في التخفيف عن التلاميذ وتحقيق مستويات عالية من الصحة النفسية، تخلو هذه الأساليب من الضغط على الأبناء وخاصة في مرحلة الامتحانات المصيرية، فأسلوب التربية المتبع له تأثير كبير على التلاميذ فكلما قل الضغط من الآباء قل مستوى قلق الامتحان، وكلما زاد الضغط للحصول على درجات جيدة زاد معه قلق الامتحان، فعلى الأسرة أن تتجنب المقارنة والانتقاد والتقييمات السلبية، فإنها لا تأتي إلا بنتائج عكسية ودرجات سيئة، بحيث تستثير هذه المواقف في التلميذ الشعور بالخوف عند مواجهة الامتحانات، كما أن النقد المستمر يضعف شخصية التلميذ ويجعل منه شخصا ضعيفا وهشا، لا يستطيع مواجهة المجتمع برسوبه وعدم تقبل التقييمات السلبية خوفا من الانتقاد والاهانة، فيسقط التلميذ في ما يسمى بالرهاب الاجتماعي، فمن الأسباب المؤدية للرهاب الاجتماعي التسلط والسيطرة في التربية التي تجعل التلميذ غير قادر على التوافق مع متطلبات الحياة الاجتماعية وكذلك المحيط العدائي ألانتقادي الذي يحيط بالتلميذ.

فنتائج دراستنا نفت وجود علاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي، وهذا يرجع إلى أن عينة الدراسة والتي تمثلت في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، آداب وفلسفة، لغات أجنبية)، لا يشعرون بالقلق عند مواجهة المواقف الدراسية والاجتماعية، ولا يهتمون لأراء الآخرين وانتقاداتهم فيما يخص أداءهم الأكاديمي.

-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير الجنس (ذكر/أنثى).

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في قلق الامتحان، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي النتائج:

الجدول رقم (8): دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في قلق الامتحان

امتغير	الإناث n=84		الذكور n=36		اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
قلق الامتحان	95.57	19.36	87.16	22.15	2.08	0.03	118	دال احصائيا عند

								مستوى 0.05

يظهر الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في قلق الامتحان والبالغ عددهم 36 تلميذا قدر بـ 87.16 بانحراف معياري قدره 22.15، أما الإناث البالغ عددهن 84 تلميذة فقد بلغ متوسط درجاتهن في قلق الامتحان 95.57 بانحراف معياري قدره 19.36

كما نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمقدرة بـ: 2.08 دالة احصائيا عند مستوى 0.05، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ 0.03 أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في قلق الامتحان، أو بعبارة أخرى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير الجنس (ذكور/ إناث)، والفروق كانت لصالح الإناث باعتبار أن المتوسط الحسابي لدرجاتهن في قلق الامتحان (95.57) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (87.16)، وعليه فالفرضية محققة.

- مناقشة الفرضية الأولى :

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية 0.05) في مقياس قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الإخوة فروجي ببلدية بومدفع، والتي تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات منها دراسة حسن عمر ادم إدريس (2020) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى متغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك دراسة نيفين عبد الرحمن محمد السيد بكر (2014) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في قلق الامتحان وذلك لصالح الإناث، في حين اختلفت النتائج مع دراسة حنان دبار (2019)التي نفت وجود فروق بين الجنسين (ذكور/إناث) فيما يخص قلق الامتحان، ودراسة (احمد عبد الله أبو فودة 2011) التي توصلت إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لكلا الجنسين (ذكور /إناث).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه يوجد اختلاف في قلق الامتحان الذي يتعرض له التلاميذ بين الذكور والإناث، فالإناث هم أكثر عرضة لقلق الامتحان من الذكور حسب ما أظهرته النتائج، وترجع الباحثة زيادة قلق الامتحان عند الإناث عن الذكور بسبب عدم قدرتهن على تحمل الإحباط الناتج عن الفشل في موقف الامتحان وبل يمكن أن ينطبق ذلك على جميع مواقف التقويم التي يتعرضن لها في حياتهن، فالذكور أكثر قدرة على استخدام الحيل الدفاعية للتخلص من القلق والتوتر الناجمين عن الأزمات التي يواجهونها، كما ظهر في موقف الامتحان أكثر من الإناث.

اتضح بعد ما تم عرضه من دراسات سابقة وما توصلت إليه الباحثة في دراستها على وجود فروق في المتوسطات بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث ما يعني أنهن اقل قدرة من الذكور على مواجهة القلق الذي يصاحب

الامتحانات. ومن هنا نستنتج ان التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان بدرجة مرتفعة يدركون المواقف التقويمية على انها مهددة لذواتهم.

-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير الجنس (ذكر/أنثى).

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في الرهاب الاجتماعي، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي النتائج:

الجدول رقم (9): دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في الرهاب الاجتماعي

المتغير	الإناث n=84		الذكور n=36		اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الرهاب الاجتماعي	45.04	6.83	45.41	6.85	-0.27	0.78	118	دال احصائيا عند مستوى 0.01

يظهر الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في الرهاب الاجتماعي والبالغ عددهم 36 تلميذا قدر بـ 45.41 بانحراف معياري قدره 6.85، أما الإناث البالغ عددهن 84 تلميذة فقد بلغ متوسط درجاتهن في الرهاب الاجتماعي 45.04 بانحراف معياري قدره 6.83

كما نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمقدرة بـ: -0.27 غير دالة احصائيا، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ 0.78 أكبر من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الرهاب الاجتماعي، أو بعبارة أخرى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير الجنس (ذكور/ إناث)، وعليه فالفرضية غير محققة.

2-مناقشة الفرضية الثانية :

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي أظهرت انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير الجنس (ذكور /إناث).

وقد اتفقت الدراسة مع العديد من الدراسات منها دراسة (سها خليل إبراهيم أبو نصر 2018) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرهاب الاجتماعي تعزى متغير الجنس (ذكور /إناث)، وكذا دراسة (عبد الحفيظ إبراهيم نصر 2018) توصلت إلى انه لا توجد فروق دالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي تعزى متغير الجنس، في حين قد اختلفت النتائج مع دراسة (الشمري ماجد خلف 2015) والتي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

ويمكن تفسير النتيجة حسب الباحثة بان أفراد العينة من كلا الجنسين يستجيبون للمواقف الاجتماعية بنفس الطريقة وليس هناك اختلاف بين الذكور والإناث في استجاباتهم للمواقف الاجتماعية، وكذلك تشابه الظروف البيئية والاجتماعية، هو ما يجعل نسبة الإصابة بالرهاب الاجتماعي منخفضة عند التلاميذ، فطبيعة الظروف البيئية والنشاطات الاجتماعية هي من تحدد أداء الفرد الاجتماعي وبالتالي يشعرون بنفس المعاناة ولهذا تكون الاستجابة بنفس الشيء بالنسبة لأدائهم على مقياس الرهاب الاجتماعي.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد تم التحقق من تجانس تباينات المجموعات ويوضح الجدول التالي ذلك:

الجدول رقم (10): اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات متغير قلق الامتحان حسب التخصص

اختبار ليفيني	درجة الحرية1	درجة الحرية2	الدلالة sig	مستوى الدلالة
1.62	3	116	0.18	غير دال احصائيا

نلاحظ من خلال الجدول (10) أن قيمة اختبار ليفيني المقدرة بـ: 1.62 غير دالة احصائيا، وبالتالي فإنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين تباينات درجات المجموعات متغير قلق الامتحان حسب التخصص، فهي إذن متجانسة، ما يسمح بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان حسب متغير التخصص

التخصص							
أداب وفلسفة **n=54**		لغات أجنبية **n=19**		تسيير واقتصاد **n=11**		علوم تجريبية **n=36**	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
95.27	18.42	100.36	26.42	90.72	13.09	86.55	20.66

نلاحظ من خلال الجدول (11) أن: المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في قلق الامتحان قد بلغ 95.27 بانحراف معياري قدره 18.42 بالنسبة لتلاميذ آداب وفلسفة، و100.36 بانحراف معياري قدره 26.42 بالنسبة لتلاميذ لغات أجنبية، و90.72 بانحراف معياري قدره 13.09 بالنسبة لتلاميذ تسيير واقتصاد، و86.55 بانحراف معياري قدره 20.66 بالنسبة لتلاميذ علوم تجريبية.

والجدول الموالي يوضح قيمة اختبار "ف" ودلالته الاحصائية:

الجدول رقم (12): دلالة الفرق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان حسب متغير التخصص

اختبار "ف"	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار "ف"	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	2863,375	3	954,458	2.34	0.07	غير دال احصائيا sig>0.05
داخل المجموعات	47232,325	116	407,175			
المجموع	50095,700	119				

نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ف" والمقدرة بـ: 2.34 غير دالة احصائيا، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ: 0.07 أكبر من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان حسب متغير التخصص، أو بعبارة أخرى لا يختلف مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف التخصص، وعليه فالفرضية غير محققة.

3-مناقشة الفرضية الثالثة:

لقد كشفت الدراسة من خلال تحليل نتائج الجدول (12) أي نتائج الفرضية الثالثة كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير التخصص (آداب وفلسفة، لعات أجنبية، تسيير واقتصاد، علوم تجريبية)

ولم تتفق نتائج هذه الدراسة مع أي دراسة من الدراسات فجل الدراسات التي اطلعنا عليها وصلت إلى نتيجة واحدة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوية حسب متغير التخصص، ومن هذه الدراسات دراسة علي محمد 2018 والتي توصلت إلى وجود فروق في مستوى قلق الامتحان يعزى متغير التخصص وذلك لصالح التخصص العلمي، ودراسة فايزة بوترة، والزهرة الأسود، 2020، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

يعزى متغير التخصص وولصالح التخصص الأدبي، وكذا دراسة (حنان دبار، 2019) التي أكدت وجود فروق بين شعبتي الدراسة (علمي، أدبي) فيما يخص قلق الامتحان.

وتعود نتيجة هذه الدراسة حسب الباحثة بأنه لا يوجد اختلاف في قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير التخصص إلى عدة عوامل منها تشابه الظروف الاجتماعية والحالة النفسية للتلاميذ، ويذهب تفسير هذه النتيجة أيضا إلى أن الظروف البيئية والأسرية لها اثر في قلق الامتحان فكلما كان الضغط الخارجي من الأولياء والمعلمين مرتفع كلما كان من المرجح أن يواجه التلاميذ قلق الامتحان والعكس صحيح فكلما قل الضغط الخارجي كان قلق الامتحان منخفض، وحسب أداء تلاميذ الشعب الأدبية (آداب وفلسفة ولغات أجنبية) والشعب العلمية (علوم تجريبية وتسيير واقتصاد) على مقياس قلق الامتحان، وحسب ما اظهرته النتائج فان التلاميذ في كلتا الشعبتين يتمتعون بظروف دراسية خالية من الضغوط.

وتعود نتيجة الدراسات التي اختلفت مع نتائج دراستنا حسب الباحثة، والتي توصلت إلى وجود فروق في قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي تعزى متغير التخصص، إلى الضغط الذي يواجهه تلاميذ التخصص العلمي نظرا لصعوبة مواد الشعبة، حيث أن تلاميذ الشعب العلمية يحتاجون الى تركيز واجتهاد أكثر، مقارنة بالتخصص الأدبي.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الرهاب الاجتماعي حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد تم التحقق من تجانس تباينات المجموعات ويوضح الجدول التالي ذلك:

الجدول رقم (13): اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات متغير الرهاب الاجتماعي حسب التخصص

اختبار ليفيني	درجة الحرية1	درجة الحرية2	الدلالة sig	مستوى الدلالة
0.22	3	116	0.87	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول (13) أن قيمة اختبار ليفيني المقدرة بـ: 0.22 غير دالة إحصائيا، وبالتالي فإنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تباينات درجات المجموعات متغير الرهاب الاجتماعي حسب التخصص، فهي إذن متجانسة، ما يسمح بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول رقم (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الرهاب الاجتماعي حسب متغير التخصص

التخصص			
أداب وفلسفة **n=54**	لغات أجنبية **n=19**	تسيير واقتصاد **n=11**	علوم تجريبية **n=36**

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
45.35	7.01	42.94	6.99	48.63	6.69	44.97	6.22

نلاحظ من خلال الجدول(14) أن: المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في الرهاب الاجتماعي قد بلغ 45.35 بانحراف معياري قدره 7.01 بالنسبة لتلاميذ آداب وفلسفة، و42.94 بانحراف معياري قدره 6.99 بالنسبة لتلاميذ لغات أجنبية، و48.63 بانحراف معياري قدره 6.69 بالنسبة لتلاميذ تسيير واقتصاد، و44.97 بانحراف معياري قدره 6.22 بالنسبة لتلاميذ علوم تجريبية.

والجدول الموالي يوضح قيمة اختبار "ف" ودلالته الإحصائية:

الجدول رقم (15): دلالة الفرق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الرهاب الاجتماعي حسب متغير التخصص

اختبار "ف"	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار "ف"	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	229,212	3	76,404	1.67	0.17	غير دال إحصائيا sig>0.05
داخل المجموعات	5296,780	116	45,662			
المجموع	5525,992	119				

نلاحظ من خلال الجدول (15) أن: قيمة اختبار "ف" والمقدرة بـ: 1.67 غير دالة إحصائيا، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ: 0.17 أكبر من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الرهاب الاجتماعي حسب متغير التخصص، أو بعبارة أخرى لا يختلف مستوى الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف التخصص، وعليه فالفرضية غير محققة.

5-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في قلق الامتحان ودرجاتهم في الرهاب الاجتماعي، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (16): معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في قلق الامتحان ودرجاتهم في الرهاب الاجتماعي

المتغيرات	عينة	يمة معامل ارتباط بيرسون	قيمة الاحتمالية Si	دلالة الإحصائية
قلق الامتحان الرهاب الاجتماعي	12	0.1	0.0	غير دال احصائيا

نلاحظ من خلال الجدول (16) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في قلق الامتحان ودرجاتهم في الرهاب الاجتماعي المقدرة بـ: 0.15 غير دالة احصائيا، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ 0.08 أكبر من مستوى المعنوية 0.05.

إذن نستنتج أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعليه فالفرضية غير محققة.

-مناقشة الفرضية الرابعة :

لقد كشفت الدراسة من خلال تحليل نتائج الجدول ( ) والتي تمثل نتائج الفرضية الرابعة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير التخصص (آداب وفلسفة، لغات أجنبية، تسيير واقتصاد، علوم تجريبية).

ولم تكن هناك العديد من الدراسات التي اتفقت مع هذه الدراسة نظرا لاختلاف أفراد العينة مع باقي الدراسات التي كانت معظم أفراد عينتها مقتصرة على الطلبة الجامعيين، فدراسة جازم شوقي مجمد الطنطاوي (2018) هي الدراسة التي اتفقت مع نتائج دراستنا ولكنها اقتصرت في عينة دراستها على الطلبة الجامعيين ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، حيث توصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ذوي التخصص العلمي ومتوسط درجات الطلاب ذوي التخصص الأدبي على مقياس اضطراب الرهاب الاجتماعي، في حين اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة عبد الله عادل شراب (2017) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص وذلك لصالح التخصص العلمي في القلق الاجتماعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا يوجد اختلاف في المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها التلاميذ تخصص الشعب العلمية (علوم تجريبية، تسيير واقتصاد) عن المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها تلاميذ الشعب الأدبية (آداب وفلسفة، لغات أجنبية)، فالتلميذ في كلتا الشعبتين يتسم بحالة نفسية تجعله يندمج مع ما يقوم به، ويذهب تفسير هذه النتيجة أيضا إلى أن اهتمام التلميذ بشعبته الدراسية تجعله يسعى لتحقيق النجاح والتفوق الدراسي، ولا يهتم لأراء وانتقادات الآخرين له حول تحصيله الدراسي، وتكون ردة فعله اتجاه هذه الانتقادات بالتجاهل والتقبل، ما يجعله لا يتجنب المواقف الاجتماعية.

خاتمة

خاتمة :

لقد تناولنا في هذه الدراسة موضوع قلق الامتحان وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بثانوية الاخوة فروجي ببومدفع ولاية عين الدفلى للعام الدراسي 2023/2022، وعليه لتحقيق او نفي الفرضيات قمنا بدراسة ميدانية شملت دراسة استطلاعية وأخرى أساسية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ان قلق الامتحان يعد من بين المشكلات التي يواجها تلاميذ المدارس بصفة عامة، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وخاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز الامتحانات المصيرية، فكثيرا ما يعيش تلميذ هذه المرحلة حالات من القلق ن، فاعتبار القلق حافزا لأدائنا لا يعني انه مقبول بكل درجات شدته، بل يكون مقبولا في حدود الاعتدال، فيمكن تفسيره على انه حالة من التوتر التي تصيب التلميذ وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان، إلا أن هذه المشكلة قد ترتبط بمشكلة أخرى ألا وهي الرهاب الاجتماعي نظرت لارتباطها بتقييم التلميذ بنجاحه أو رسوبه في الامتحانات، حيث أن الامتحانات المصيرية وخاصة امتحان شهادة التعليم الثانوي تحظى باهتمام وتقدير كافة المجتمع، ما يجعل التلميذ يتجنب المواقف الاجتماعية، لذا لابد من إعطاء مشكلة قلق الامتحان ومشكلة الرهاب الاجتماعي أهمية في الوسط الدراسي ومحاولة التخفيف منهما نظرا لانعكاساتها ونتائجها الوخيمة على أداء التلاميذ وعلى صحتهم النفسية، فلابد من إعطاء الموضوع أهمية وذلك بمساعدة التلاميذ على تحقيق توازنهم وراحتهم النفسية، وذلك بالتسيير العقلاني والتحضير النفسي خلال فترة الامتحان.

ومن خلال الدراسة التي قمنا بها توصلنا الى جملة من النتائج أهمها:

- عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الاناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تبعا لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حسب متغير التخصص.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حسب متغير التخصص.

الاقتراحات والتوصيات:

- ✓ إجراء المزيد من الدراسات لدراسة العلاقة بين قلق الامتحان والرهاب الاجتماعي لدى عينات أخرى وصفوف دراسية أخرى.

- ✓ توعية الأولياء والمعلمين والمختصين التربويين بضرورة الاهتمام بموضوع قلق الامتحان وموضوع الرهاب الاجتماعي لدى التلاميذ.
- ✓ ضرورة تضافر الجهود المدرسية من طرف القائمين عليها من معلمين ومرشدين ومدراء المدارس في التعامل مع المشكلات التربوية والنفسية التي يعاني منها التلاميذ.
- ✓ ضرورة الاهتمام بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي قصد التخفيف من حدة قلق الامتحان وزرع الثقة بأنفسهم.
- ✓ ضرورة التعاون بين الأسرة والمدرسة قصد توفير ظروف مناسبة وجو خال من القلق والتوتر للتلاميذ.
- ✓ ضرورة تفعيل دور مستشار الإرشاد والتوجيه كونه المسؤول عن عملية التكفل النفسي بالتلاميذ الذين يعانون من المشكلات الدراسية.
- ✓ عقد دورات تدريبية وبرامج إرشادية للتلاميذ لتمكينهم من التعامل مع المشاعر السلبية وكيفية التكيف مع مختلف الظروف الطارئة المتنوعة.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع:

1. ابرعيم، سامية. (2018). الرهاب الاجتماعي وعلاقته بإدمان المخدرات، [أطروحة ماجيستر منشورة]. كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.
2. أبو جبر، جهاد حسين. (2012). التحصيل الدراسي في ضوء قلق الامتحان ودافعية الإنجاز والجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع، [اطروحة ماجستير منشورة]. كلية التربية، قسم علم النفس الإرشادي، جامعة اليرموك، الأردن.
3. أبو فودة، حنان أحمد عبد الله. (2011). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، [اطروحة ماجستير منشورة]. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
4. أبو نصر، إبراهيم خليل سها. (2018). الرهاب الاجتماعي لدى المراهقين وعلاقته بأساليب المعاملة الو الدية كما يدركها الأبناء، [أطروحة ماجيستر منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
5. أحمد، رويدا الطيب محمد. (2018). قلق الامتحان وعلاقته بدافعية التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، [أطروحة الماجستير منشورة]. كلية الدراسات العليا. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
6. إسماعيل، سيد محمد حنان. (2022). العنف الأسري وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لدى طالبات الجامعة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد 37، العدد 1.
7. بديوي، حياوي زينب. (2018). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية الإنسانية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 38.
8. البسوس، نعيم كامل باسمة. (2013). أثر الرهاب الاجتماعي على التكليف الشرعي، [أطروحة ماجيستر منشورة]. كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية غزة.
9. بكر، عبد الرحمن محمد السيد نيفين. (2014). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، [رسالة دكتوراه منشورة]. كلية التربية، جامعة أسيوط.
10. بلحسيني، وردة. (2011). اثر برنامج معرفي سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة، [رسالة دكتوراه منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرابح ورقلة.
11. بوترة فايزة، الأسود الزهرة. (2020). قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، الوادي، دون مجلد، دون عدد.
12. حجازي، علي علاء. (2013). القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في محافظات غزة، [أطروحة ماجيستر منشورة] كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
13. حسن، عمر آدم إدريس. (2020). قلق الامتحان وعلاقته بسمة الانطوائية لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة تحليلية لطلاب الصف الثالث ثانوي، [أطروحة ماجستير منشورة]. كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم السودان.

14. حسين، عبد الله حسين مروة. (2017). مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسط وطرق التغلب عليه من وجهة نظر معلميهم. المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة، العدد1.
15. خليفة قدوري، تارزولت عمروني. (1520). ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية أسبابها، تناولاتها النظرية، الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، دون مجلد، العدد 18.
16. الداهري، حسن احمد صالح.(2010). **مبادئ الصحة النفسية**، الطبعة 2، دار وائل للنشر، الأردن.
17. دبار،حنان . (2019). استراتيجية التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعلم الثانوي، [رسالة دكتوراه منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر (02)، أبو القاسم سعد الله.
18. الدق محمد أميرة. الصبوة احمد نجيب محمد. إسماعيل السيد احمد. (2014). العلاج المعرفي السلوكي لعينة من حالات الرهاب الاجتماعي عن طريق تنمية فاعلية الذات.المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي، المجلد 2، العدد 1.
19. الرايقي، إبراهيم محمد رانية. (2022). دراسة تحليلية لمشكلة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلاب مرحلة الثانوية بخليص. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، الإصدار 16.
20. ربابعة، هشام عبد الحافظ. (2018). المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة الأردنية، [أطروحة ماجستير منشورة]. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
21. رحالي، حمزة. (2015). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، [أطروحة ماجستير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الحاج لخضر باتنة.
22. رفاعي محمد ناريمان. مظلوم مصطفى علي رمضان. الطنطاوي حازم شوقي محمد. (2018). اضطراب القلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية بينها، المجلد 6، العدد 16،
23. الركيبات، فرحان أمجد. (2015). درجة الرهاب الاجتماعي وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 4، العدد 2.
24. زكري، علي محمد. (2021). الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي وعلاقته بقلق الاختبار ودافعية الإنجاز لدى طلبة برنامج دبلوم الإرشاد الأسري. المجلة التربوية، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، العدد 92.
25. سايحي ، سليمة. (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 7.
26. سايحي، سليمة. (2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، [أطروحة ماجستير منشورة]. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.

27. سيد، نوال. (2014). أثر التفاعل بين الضغط النفسي وقلق الامتحان على الدافعية للإنجاز ونتائج التحصيل في امتحان البكالوريا، [رسالة دكتوراه منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
28. سيد، عبد الفتاح ثابت منال. (2015). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من حدة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من الطالبات المعاقات بصريا. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 16.
29. شادي فاطمة، مغار عبد الوهاب، شتراوي خالدة، 2019، أثر اضطراب قلق الامتحان على أداء الطالب الجامعي وآليات المواجهة، مجلة البيداغوجيا، المسيلة، المجلد 1، العدد 2.
30. شريك، ويزة.(2017). مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ المراهق. مجلة أبحاث نفسية وتربوية، الجزائر 2، مجلد أ، العدد11.
31. الشمراني عليه احمد يحيى. مجدوع موسى العرياني. (2020). فاعلية استخدام منصات التعليم عن بعد (بوابة المستقبل –منظومة التعليم الموحدة) في تنمية التحصيل المعرفي وخفض مستوى قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة. المجلة العربية للتربية النوعية، المجلد4، العدد 15، جدة.
32. الشهري، عبد الرحمن بن محمد عبد الرحمن. (2019). الذكاء الوجداني وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لدى طلاب مرحلة المتوسطة. المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 35، العدد7.
33. صالح، نعيمة. (2010). أثر تطبيق برنامج إرشادي جماعي في تخفيض قلق الامتحان وتغير عادات المذاكرة والمراجعة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، [اطروحة ماجستير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.
34. صالح، السيد سعد الدين. (1993). **البحث العلمي ومناهجه النظرية**، الطبعة 2، مكتبة الصحابة، السعودية.
35. عبد الرحمن، محمد عبد الرحمن مسعود. (2020). نمذجة العلاقات للعبء المعرفي والحكمة الاختبارية وقلق الامتحان لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية، العدد 3.
36. العتيبي، كتاب بن عقيلان. (2015). الرهاب الاجتماعي لدى مدمني المسكرات والحشيش وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية، [أطروحة ماجيستر منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
37. علي، محمد.(2018). قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مجلة التنمية البشرية، العدد 10.
38. علي، محمد.(2020). قلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا وعلاقته بمتغيري النوع والتخصص الأكاديمي. مجلة مؤشر الدراسات الاستطلاعية، العدد 2، المجلد 1، جامعة وهران محمد بن أحمد.
39. عليان مصطفى ربحي. غنيم محمد عثمان. (2000). **مناهج وأساليب البحث العلمي**، الطبعة 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

40. الغامدي، رفعة سعيد محمد. (2019). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض الرهاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة. المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 35، العدد 12.

41. الغزاوي، محمد عبد الحميد هايدي. (2017). الرهاب الاجتماعي لدى الأبناء. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، المجلد 4، العدد 1.

42. غزواحمد. سمور قاسم. (2016). فاعلية برنامجي الإرشادي في خفض أعراض اضطراب الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة سنة أولى. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 12، العدد 1.

43. فدعوس الحمد. العوهلي خالد بن ناصر. حميدات محمود احمد. (2016). مستوى الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة السعوديين في الجامعات الأردنية مجلة العلوم التربوية، المجلد 4 .

44. كريش، احمد. (2015). الأداء التفاضلي للبند في قائمة الرهاب الاجتماعي على عينة من طلبة الجامعة في البيئة الجزائرية، [أطروحة ماجيستر منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البليدة 2.

45. كريش، احمد. (2019). نمذجة العلاقات بين بنية الذات وتقدير الذات والرهاب الاجتماعي باستخدام النمذجة بالمعادلة البنائية، [رسالة دكتوراه منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2-ابو القاسم سعد الله.

46. المالح، حسان. (1995). **الخوف الاجتماعي**، الطبعة 2، دار الاشراقات للنشر والتوزيع، سوريا.

47. المجمى، بن محمد مرعي علي. (2019). علاقة دافعية الإنجاز الدراسي بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الجامعية. المجلة التربوية، كلية التربية، العدد 68.

48. المزوغي ، سالم ابتسام،.(2021). الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. المجلة العربية لتطوير التفوق، ليبيا، العدد 3.

49. مكلف، عبد الأمير هالة. (2019). قياس الرهاب الاجتماعي لدى طالبات الصف الخامس إعدادي. مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 30 ن العدد 3.

50. مهدي، عبد الله عبد الرحمن منال.(2019). فاعلية برنامج إرشادي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في محافظة رام الله والبيرة، [أطروحة ماجيستر منشورة].كلية الدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة.

51. المومني فواز أيوب. جرادات عبد الكريم محمد.(2011). الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين الانتشار والمتغيرات الاجتماعية الديموغرافية. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد 4، العدد1.

52. نشيدة، بولجاح. (2015). تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، [رسالة دكتوراه منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر (2).

53. نصر، خالد عبد الحفيظ. (2018). الرهاب الاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط لدى طلاب كلية الآداب، [أطروحة ماجيستر منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين.
54. الهاشمي، حنة. (2018). أثر برنامج رياضي ترويحي مقترح على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (17-18 سنوات)، [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.
55. الهاشمي، حنه. (2014). أثر ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، معهد علوم وتقنيات نشاطات بدنية ورياضية، [أطروحة الماجستير منشورة]. كلية التربية البدنية والرياضية، جامعة المسيلة.
56. هزازي حيدر فاطمة. سالم عبد الرحمن صباح. (2019). الرهاب الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية والتربوية، العدد 17.

قائمة الملاحق

الملحق 01:

جامعة الجيلالي بونعامة-خميس مليانة-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

التعليمة:

في إطار التحضير لمذكرة الماستر تحت عنوان قلق الامتحان وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي.

إليك مجموعة من الأسئلة يرجى الإجابة بوضع إشارة (x)في المكان المحدد، حيث لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة علما أن إجابتكم تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

معلومات شخصية:

ثانوية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

تخصص:

1- مقياس قلق الامتحان:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من مدى استفادتي وتعلمي				
02	أشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام				
03	أشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع				
04	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري				
05	أثناء نومي أحلم كثيرا بالامتحانات				
06	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد امتحاناتي				
07	أشعر بالقلق الشديد عند استعدادي لنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غدا				

08	ترتجف يدي التي أكتب بها عندما يطلب مني المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي				
09	أشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي				
10	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد أشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة				
11	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض أشعر بأن أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون أقل درجة من الطلاب الآخرين				
12	عندما أفكر بدروس اليوم التالي أشعر بالقلق بأن أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولا				
13	أشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسأل المعلم سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت الدرس				
14	أشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم لي سؤالا وأجبت عليه إجابة خاطئة				
15	أشعر بالخوف من كل موقف فيه امتحان				
16	أشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان				
17	بعد الانتهاء من الامتحان أشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان				
18	أشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد استعددت له				
19	أشعر أن يدي ترتجف أثناء الامتحان				
20	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت أن المعلم سيعطينا امتحانا				
21	أشعر أنني أنسى في الامتحان كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه				
22	أتمنى لو أنني لا أشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة				
23	أشعر بالقلق إذا أخبرنا المعلم أنه يريد أن يعطي الامتحان				
24	أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان				
25	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحانا فجائيا				
26	أشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان				
27	خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الامتحان				

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

2- مقياس الرهاب الاجتماعي:

الرقم	الفـــقرة	نعم	لا
01	أحب البقاء في الفراش حتى لا أرى أي شخص		
02	أستمتع بالوحدة		
03	أفضل عادة أن أكون في صحبة الأصدقاء على أن أكون وحيدا		
04	أشعر برغبة ملحة في أن أرحل على الفور عند دخولي حجرة مكتظة بالناس		
05	يمثل التفاعل أو التواصل مع الآخرين عبئا نفسيّا عليّ		
06	لا أستطيع أن أشعر بالاسترخاء إلا إذا كنت بمفردي		
07	أستمتع بالتعامل مع نوعيات مختلفة من الناس		
08	أبتعد عن الآخرين قدر الإمكان		
09	أمارس هواياتي المفضلة بمفردي		
10	أخبر الآخرين أنني لست على ما يرام لأتجنب مشاركتهم في القيام ببعض أعمالهم		
11	أشعر بالارتياح عندما أكون بمفردي		
12	أشعر بالقلق أثناء تواجدي مع الآخرين		
13	أفضل تناولي الطعام بمفردي		

14	أفضل السفر مع الأصدقاء عن السفر بمفردي		
15	أفضل الذهاب إلى السينما بمفردي		
16	أستمتع بوجودي مع الآخرين		
17	أفضل الخروج مع الأصدقاء عن الجلوس وحدي بالبيت		
18	عندما أتحدث مع الآخرين تتملكني رغبة قوية في التوقف عن الكلام والابتعاد عنهم		
19	تواجدي مع الآخرين يسبب لي الإرهاق		
20	أشعر غالبا بالرغبة في مغادرة الحفلات دون وداع أصدقائي		
21	حتى عندما أكون في حالة نفسية جيدة لا أفضل التواجد مع الآخرين		
22	أتمنى مرور اليوم سريعا حتى أصبح بمفردي		
23	أتمنى أن يتركني الآخرون وحدي		
24	أشعر بالأمان عندما أكون بمفردي		
25	عندما أجلس في مكان مزدحم أشعر بدافع قوي في ترك المكان		
26	أحتاج أن أكون بمفردي تماما لعدة أيام		
27	أشعر بالارتياح عندما أكون مع الآخرين		
28	أحب قضاء وقت فراغي مع الآخرين		
29	عندما أقرر أن أكون مع الآخرين أندم على ذلك فيما بعد		
30	يصيبني إرهاق شديد لا يمكن احتماله نتيجة تواجدي مع الآخرين		
31	أعتبر نفسي شخصا وحيدا او منعزلا من الآخرين		
32	أتمنى أن أكون بمفردي أو وحيدا معظم الوقت		

الملحق 02:

Votre période d'utilisation temporaire de IBM SPSS Statistics va expirer dans 4628 jours.

```
NEW FILE.
DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.

GET DATA
  /TYPE=XLSX
  /FILE='C:\Users\mou\Desktop\'xlsx.التفريغ قلق الامتحان والرهب الاجتماعي
  /SHEET=name 'Feuil1'
  /CELLRANGE=FULL
  /READNAMES=ON
  /DATATYPEMIN PERCENTAGE=95.0
  /HIDDEN IGNORE=YES.
EXECUTE.
DATASET NAME Jeu_de_données2 WINDOW=FRONT.
COMPUTE q1=قلق + q2 + q3 + q4 + q5 + q6 + q7 + q8 + q9 + q10 + q11 + q12 + q13 + q14 + q15 +
q16 +
    q17 + q18 + q19 + q20 + q21 + q22 + q23 + q24 + q25 + q26 + q27 + q28 + q29 + q30 + q31 + q32
+ q33
    + q34 + q35 + q36 + q37 + q38.
EXECUTE.
COMPUTE ro1=الرهاب + ro2 + ro3 + ro5 + ro4 + ro6 + ro7 + ro8 + ro9 + ro10 + ro11 + ro12 + ro13 +
    ro14 + ro15 + ro16 + ro17 + ro18 + ro19 + ro20 + ro21 + ro22 + ro23 + ro24 + ro25 + ro26 + ro27
+
    ro28 + ro29 + ro30 + ro31 + ro32.
EXECUTE.
```

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=قلق الرهاب
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		30-APR-2023 08:50:04
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	120
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=قلق الرهاب /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Jeu_de_données2]

Corrélations

		قلق	الرهاب
قلق	Corrélation de Pearson	1	,157
	Sig. (bilatérale)		,087
	N	120	120
الرهاب	Corrélation de Pearson	,157	1
	Sig. (bilatérale)	,087	
	N	120	120

```
T-TEST GROUPS=1(الجنس 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=قلق الرهاب
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		30-APR-2023 08:50:30
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	120
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1)الجنس(/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=قلق الرهاب /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,01

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق	1	84	95,5714	19,36603	2,11301
	2	36	87,1667	22,15981	3,69330
الرهاب	1	84	45,0476	6,83348	,74559
	2	36	45,4167	6,85930	1,14322

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	T	ddl

قلق	Hypothèse de variances égales	,576	,450	2,085	118
	Hypothèse de variances inégales			1,975	58,997
الرهاب	Hypothèse de variances égales	,325	,570	-,271	118
	Hypothèse de variances inégales			-,270	66,067

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
قلق	Hypothèse de variances égales	,039	8,40476	4,03090	,42248
	Hypothèse de variances inégales	,053	8,40476	4,25503	-,10954
الرهاب	Hypothèse de variances égales	,787	-,36905	1,36279	-3,06774
	Hypothèse de variances inégales	,788	-,36905	1,36486	-3,09404

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur
قلق	Hypothèse de variances égales	16,38705

	Hypothèse de variances inégales	16,91907
الرهاب	Hypothèse de variances égales	2,32965
	Hypothèse de variances inégales	2,35594

ONEWAY التخصص BY قلق الرهاب

/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY

/MISSING ANALYSIS

/POSTHOC=SCHEFFE LSD ALPHA(0.05).

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		30-APR-2023 08:51:38
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	120

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY قلق الرهاب BY التخصص /STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY /MISSING ANALYSIS /POSTHOC=SCHEFFE LSD ALPHA(0.05).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,06
	Temps écoulé	00:00:00,07

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	
						Borne inférieure	Borne supérieure
قلق	1	54	95,2778	18,42928	2,50791	90,2476	100,3080
	2	19	100,3684	26,42434	6,06216	87,6323	113,1045
	3	11	90,7273	13,09268	3,94759	81,9315	99,5231
	4	36	86,5556	20,66667	3,44444	79,5630	93,5481

	Total	120	93,0500	20,51761	1,87299	89,3413	96,7587
الرهاب	1	54	45,3519	7,01792	,95502	43,4363	47,2674
	2	19	42,9474	6,99582	1,60495	39,5755	46,3192
	3	11	48,6364	6,69735	2,01933	44,1370	53,1357
	4	36	44,9722	6,22661	1,03777	42,8654	47,0790
	Total	120	45,1583	6,81446	,62207	43,9266	46,3901

Descriptives

		Minimum	Maximum
قلق	1	49,00	139,00
	2	49,00	139,00
	3	66,00	108,00
	4	44,00	122,00
	Total	44,00	139,00
الرهاب	1	33,00	61,00
	2	34,00	56,00
	3	37,00	59,00
	4	33,00	56,00
	Total	33,00	61,00

Test d'homogénéité des variances

		Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
قلق	Basé sur la moyenne	1,626	3	116	,187

	Basé sur la médiane	1,554	3	116	,204
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	1,554	3	103,137	,205
	Basé sur la moyenne tronquée	1,606	3	116	,192
الرهاب	Basé sur la moyenne	,225	3	116	,879
	Basé sur la médiane	,180	3	116	,910
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	,180	3	112,857	,910
	Basé sur la moyenne tronquée	,218	3	116	,884

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
قلق	Intergroupes	2863,375	3	954,458	2,344	,077
	Intragroupes	47232,325	116	407,175		
	Total	50095,700	119			
الرهاب	Intergroupes	229,212	3	76,404	1,673	,177
	Intragroupes	5296,780	116	45,662		
	Total	5525,992	119			

Tests post hoc

Comparaisons multiples :

Variable dépendante		(I) التخصص	(J) التخصص	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
							Borne inférieure	Borne supérieure
قلق	Scheffé	1	2	-5,09064	5,38243	,827	-20,3605	10,1792
			3	4,55051	6,67504	,926	-14,3864	23,4874
			4	8,72222	4,34174	,263	-3,5952	21,0396
		2	1	5,09064	5,38243	,827	-10,1792	20,3605
			3	9,64115	7,64501	,662	-12,0476	31,3299
			4	13,81287	5,72195	,127	-2,4202	30,0459
		3	1	-4,55051	6,67504	,926	-23,4874	14,3864
			2	-9,64115	7,64501	,662	-31,3299	12,0476
			4	4,17172	6,95172	,948	-15,5501	23,8936
		4	1	-8,72222	4,34174	,263	-21,0396	3,5952
			2	-13,81287	5,72195	,127	-30,0459	2,4202
			3	-4,17172	6,95172	,948	-23,8936	15,5501
	LSD	1	2	-5,09064	5,38243	,346	-15,7512	5,5699
			3	4,55051	6,67504	,497	-8,6703	17,7713
			4	8,72222*	4,34174	,047	,1229	17,3216
		2	1	5,09064	5,38243	,346	-5,5699	15,7512
			3	9,64115	7,64501	,210	-5,5008	24,7831
			4	13,81287*	5,72195	,017	2,4798	25,1459
		3	1	-4,55051	6,67504	,497	-17,7713	8,6703

			2	-9,64115	7,64501	,210	-24,7831	5,5008
			4	4,17172	6,95172	,550	-9,5970	17,9405
		4	1	-8,72222*	4,34174	,047	-17,3216	-,1229
			2	-13,81287*	5,72195	,017	-25,1459	-2,4798
			3	-4,17172	6,95172	,550	-17,9405	9,5970
الرهاب	Scheffé	1	2	2,40448	1,80246	,621	-2,7090	7,5180
			3	-3,28451	2,23532	,542	-9,6261	3,0570
			4	,37963	1,45395	,995	-3,7452	4,5045
		2	1	-2,40448	1,80246	,621	-7,5180	2,7090
			3	-5,68900	2,56014	,183	-12,9521	1,5741
			4	-2,02485	1,91615	,773	-7,4609	3,4112
		3	1	3,28451	2,23532	,542	-3,0570	9,6261
			2	5,68900	2,56014	,183	-1,5741	12,9521
			4	3,66414	2,32797	,482	-2,9403	10,2685
		4	1	-,37963	1,45395	,995	-4,5045	3,7452
			2	2,02485	1,91615	,773	-3,4112	7,4609
			3	-3,66414	2,32797	,482	-10,2685	2,9403
	LSD	1	2	2,40448	1,80246	,185	-1,1655	5,9745
			3	-3,28451	2,23532	,144	-7,7119	1,1428
			4	,37963	1,45395	,794	-2,5001	3,2594
		2	1	-2,40448	1,80246	,185	-5,9745	1,1655
			3	-5,68900*	2,56014	,028	-10,7597	-,6183
			4	-2,02485	1,91615	,293	-5,8200	1,7703
		3	1	3,28451	2,23532	,144	-1,1428	7,7119
			2	5,68900*	2,56014	,028	,6183	10,7597

		4	3,66414	2,32797	,118	-,9467	8,2750
	4	1	-,37963	1,45395	,794	-3,2594	2,5001
		2	2,02485	1,91615	,293	-1,7703	5,8200
		3	-3,66414	2,32797	,118	-8,2750	,9467

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Sous-ensembles homogènes :

قلق

	التخصص	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
Scheffé[a,b]	4	36	86,5556
	3	11	90,7273
	1	54	95,2778
	2	19	100,3684
	Sig.		,183

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 21,071.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

الرهاب

	التخصص	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
Scheffé[a,b]	2	19	42,9474
	4	36	44,9722
	1	54	45,3519
	3	11	48,6364
	Sig.		,064

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 21,071.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments

,937	38

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,870	32

Test T

Remarques

Sortie obtenue		30-APR-2023 08:57:44
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	120
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00002 VAR00003 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques de groupe

	VAR00001	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00002	1,00	8	49,3750	5,39676	1,90804
	2,00	8	131,8750	6,28916	2,22355
VAR00003	1,00	8	34,1250	1,12599	,39810
	2,00	8	58,3750	1,99553	,70553

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00002	Hypothèse de variances égales	1,189	,294	-28,157	14	,000	-82,50000	2,92999	-88,78420	-76,21580
	Hypothèse de variances inégales			-28,157	13,684	,000	-82,50000	2,92999	-88,79782	-76,20218
VAR00003	Hypothèse de variances égales	3,195	,096	-29,935	14	,000	-24,25000	,81009	-25,98748	-22,51252
	Hypothèse de variances inégales			-29,935	11,047	,000	-24,25000	,81009	-26,03207	-22,46793