



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعرييج -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس



شعبة: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي.

الرقم التسلسلي:

قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا و علاقته بتصوراتهم حول التوجيه الجامعي

دراسة ميدانية بثنائية عيسى حيطوش - ولاية برج بوعرييج -

مذكرة مكملة لمتطلبات شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

تحت إشراف:

د. أبركان العمري

مشر ف مساعد:

أ. أحمد بلمرابطة

من إعداد الطالبات:

- تبارني ايمان

- مقواس أية

السنة الجامعية: 2025/2024



تشكرات

قال تعالى: {من يشكر فإنما يشكر لنفسه} لقمان 12.

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: {من لم يشكر الناس لم يشكر الله عز وجل}.

الحمد لله الذي وهبنا نعمة العقل لينير لنا الطريق ووفقنا بمشيئته وقدرته إلى إتمام هذا

العمل، وبواجب الوفاء والعرفان نتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل من مد لنا يد العون

والمساعدة وساهم معنا في إتمام هذا العمل ونخص بالذكر المشرف المساعد الأستاذ

*بلمرابطة أحمد * والأستاذ المشرف * أبركان العمري * وذلك على حسن إشرافهم على هذا

البحث وتقديمهم لنا العون، كما نتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم

الاجتماعية والانسانية وخاصة *لقسم علم النفس *

والشكر الخاص إلى من قام بهذا البحث *أية وايمان *.

الإهداء

﴿وآخر دعوانهم أن الحمد لله رب العالمين﴾

ما سلكنَا البدايات إلا بتيسيره، وما بلغنا النهايات إلا بتوقيفه، وما حققنا أسمى الغايات إلا بفضلِهِ،

الحمد لله حمداً وشكراً واستناداً على البدء والختام.

لم تكن الرحلة قصيرة، ولم تكن الأمور يسيرة، ولكن بحول الله "نحن لها و ان أبت، رغما عنها أتينا بها"

إلى من كلله الله بالهيبة و الوقار ،إلى من حملت اسمه فخرا ، وبكل اعتزاز أنا لهذا الرجل ابنة،

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم بعد فضل الله إلى الرجل الذي سعى طوال حياته لكي نكون الأفضل ...إلى الجدار الذي أستند عليه في تعبتي و حزني .. أبي

إلى العظيمة انت نجاح الرحلة، و كفاح القلب ، وإصرار التحدي ، كم بدلت التعب بالراحة ،والفتور بالهمة ،لك الشكر خالصا ،والدعاء مدارا دائما ...إلى خيرة أيامي و صفوتها إلى قرة عيني...أمي

إلى من شد الله بهم عضدي، فكانوا خير سند، إلى الشموع النيرة الذين انتظروا هذه اللحظة كثيرا،

لئفرحوا بي، كما أفرح بهم إلى "أخي و أختي".

إلى صغيرة البيت التي خطفها الموت من بين أيدينا ... إلى أختي الأني

إلى من تمنيت أن تشهد يوم تخرجني .. جدتي

إلى من تقف عباراتي بجانبها عاجزة إلى من ساندتني و رافقتني ...

إلى من كانت بمثابة أختي ..إلى صديقتي ايمان.

أية

الإهداء

"و ما توفيقى الا بالله عليه توكلت و اليه انيب "هود: 88-

ها أنا أكتب النهاية بقلمٍ بلّله التعب، وسقته الأحلام، بعد رحلة لم تكن قصيرة، ولا معبّدة بالياسمين... لكنها كانت مكلّلة بالدعاء، ومغمورة بالأمل فال الحمد لله الذي يسّر الخطى، وأوصلني إلى هذه اللحظة التي طالما تهيأ لها قلبي، وتمنّتها عيوني وهي تكتب أمنياتي في دفاتر الغيب.

الى غاليتي امي وهج عتمتي نور دربي نبض قلبي الى يقيني و من هي بلسم المي الى من سقتني حبا و انتظرتني حتى ازهر وردا اهديك نجاحي يا زهرة عمري لك انت امي الى عزتي و فخري الى ابي من حمل عني ثقل الحياة و هيا لي دربي بعزم و معاناة من روى حلمي من عرق جبينه و سقاه من صبر أيامه و سنيته الى من علمني ان القمم لا تهدى بل بالتعب هي ترتقى الى ابي و كفى

الى اختي هالة الى فرحي و دفئي و سندي الذي لم يخذلني يوما احملك هنا بين السطور فكل نجاح لي كنت انت فيه انت هالتي و نصفني الذي يدوم

الى بهجة البيت مريم، سارة يا سكر اللحظات يا فرحي النقي الى اختاي العزيزتان الى ختامي رفيقتي من مشيت معي دربي و قاسمتني وجعي و تعبي الى صديقة عمري الى من لا تصفها كلماتي الى وتيني أية

أهديكم نجاحي، فأنتم من شاركني الحلم، واحتملني في التعب، وبثّ في قلبي الصبر حين أوشك على الخفوت. وها أنا اليوم، أرفع عيني للسماء، وأهمس بكل امتنان:

يا رب، لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك. **إيمان**

الملخص باللغة العربية:

هدف الدراسة:

- معرفة العلاقة بين قلق الامتحان وتصورات مترشيحي البكالوريا حول التوجيه الجامعي.
- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي التي تعزى لمتغير الجنس.
- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي التي تعزى لمتغير الشعبة.
- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي التي تعزى لمتغير الإعادة.

منهج الدراسة:

استخدمنا المنهج الوصفي مع التحليل (دراسة ارتباطية)

عينة الدراسة:

تمثلت الدراسة في عينة طبقية عشوائية مكونة من 152 فردا متوزعة على كلا الجنسين (ذكر وانثى) وعلى كلا التخصصات (الأدبية والعلمية) من مترشيحي البكالوريا ب ثانوية عيسى حميوطوش ببرج بوعريرج.

أدوات الدراسة:

- مقياس قلق الامتحان ل"سارسون"
- استبيان تصورات التوجيه الجامعي "المعدل"

الأساليب الإحصائية:

- معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين متغيري الدراسة.
- اختبار t-test .

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها، توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة (طردية) وقوية بين قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي
 - وجود فروق في مستوى قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي تعزى لمتغير الجنس وهي لصالح الاناث.
 - عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي تعزى لمتغير الشعبة.
 - عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي تعزى لمتغير الاعداد.
- الكلمات المفتاحية:** قلق الامتحان، تصورات التوجيه الجامعي، مترشح أو طالب بكالوريا.

Summary in Arabic:

Study Objectives:

- To examine the relationship between exam anxiety and the perceptions of baccalaureate candidates regarding university orientation.
- To identify statistically significant differences in the levels of exam anxiety and university orientation perceptions based on gender.
- To identify statistically significant differences in the levels of exam anxiety and university orientation perceptions based on academic stream.
- To identify statistically significant differences in the levels of exam anxiety and university orientation perceptions based on whether the student is repeating the year.

Study Sample:

The study sample consisted of a stratified random sample of 152 individuals, distributed across both genders (male and female) and across both literary and

scientific academic streams. The participants were baccalaureate candidates from Issa Hmitoul Secondary School in Bordj Bou Arreridj.

Study Tools:

- Sarason's Test Anxiety Scale
- Modified University Orientation Perception Questionnaire

Statistical Methods:

- Pearson correlation coefficient to measure the relationship between the study variables
- T-test
- One-way ANOVA test

Findings:

- A strong positive (direct) correlation was found between exam anxiety and perceptions of university orientation.
- There were significant differences in exam anxiety and university orientation perceptions based on gender, in favor of females.
- No significant differences were found in exam anxiety and university orientation perceptions based on academic stream.
- No significant differences were found in exam anxiety and university orientation perceptions based on whether the student is repeating the year.

Keywords: Exam anxiety, university guidance perceptions, baccalaureate candidate or student.

فهرس المحتويات والجداول

الصفحة	المحتويات
—	الإهداء
—	شكر وتقدير
—	ملخص الدراسة
—	فهرس المحتويات والجداول
أ...ت	- مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
5	1- إشكالية الدراسة.
7	2- تساؤلات الدراسة.
7	3- فرضيات الدراسة.
8	4- أهمية الدراسة.
9	5- أهداف الدراسة.
9	6- تحديد المصطلحات.
10	7- الخلفية النظرية.
15	8- الدراسات السابقة والتعقيب عليها.
الجانب التطبيقي	
الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة	
23	-تمهيد
24	1-الدراسة الاستطلاعية
24	1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية
24	1-2 إجراءات سير الدراسة الاستطلاعية
24	1-3 خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية
25	1-4 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة
33	2-الدراسة الأساسية
33	3- المنهج المستخدم في الدراسة الأساسية
33	4-أدوات الدراسة في الدراسة الاساسية.

فهرس المحتويات والجداول

34	5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.
35	- خلاصة.
	الفصل الثالث: عرض وتحليل ومناقشة النتائج
37	-تمهيد:
38	1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.
38	1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية.
40	1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
43	1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
45	1-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
48	1-5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.
50	1-6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.
53	1-7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة.
55	2- استنتاج عام
55	3- مقترحات الدراسة
57	-خاتمة
-	-قائمة المراجع
-	-الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	الجدول يوضح توزيع أفراد العينة	25
2	جدول يوضح صدق الاتساق الداخلي لقلق الامتحان	25
3	جدول يوضح مخرجات (spss) لاختبار ت للمقارنة الطرفية بين الفئة الدنيا والفئة العليا لمقياس قلق الامتحان	27
4	جدول يوضح مخرجات (spss) لحساب ثبات مقياس قلق الامتحان بحساب ألفا	28

فهرس المحتويات والجداول

	كرونباخ	
28	جدول يوضح مخرجات (spss) لحساب ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التجزئة النصفية	5
29	جدول يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس التصورات	6
31	جدول يوضح مخرجات (spss) لاختبار ت للمقارنة الطرفية بين الفئة الدنيا والفئة العليا لمقياس قلق الامتحان.	7
31	جدول يوضح ثبات مقياس التصورات بحساب ألفا كرونباخ	8
32	جدول يوضح ثبات مقياس التصورات بطريقة التجزئة النصفية	9
34	جدول يوضح أسماء المحكمين لاستبيان التصورات	10
38	حساب معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين متغيري قلق الامتحان وتصورات التلاميذ حول التوجيه الجامعي.	11
41	جدول يوضح مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في قلق الامتحان والتي تعزى لمتغير الشعبة التعليمية	12
43	جدول يوضح مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في تصورات التلاميذ حول التوجيه الجامعي والتي تعزى لمتغير الشعبة التعليمية	13
46	جدول يوضح مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في قلق الامتحان والتي تعزى لمتغير الجنس	14
48	جدول يوضح مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في التصورات حول التوجيه الجامعي والتي تعزى لمتغير الجنس	15
51	جدول يوضح مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في قلق الامتحان والتي تعزى لمتغير الإعادة.	16
53	جدول يوضح مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في التصورات حول التوجيه الجامعي والتي تعزى لمتغير الإعادة	17

فهرس المحتويات والجداول

قائمة الملاحق:

ملحق (01)	مقياس الرضا عن التوجيه (الصورة الأولية قبل التعديل)
ملحق (02)	نموذج للتحكيم استبيان التصورات حول التوجيه الجامعي لدى مترشحي البكالوريا
ملحق (03)	مقياس قلق الامتحان لسارسون
ملحق (04)	استبيان التصورات حول التوجيه الجامعي (الصورة النهائية بعد التحكيم والتعديل)
ملحق (05)	ترخيص طلب الموافقة على استقبال الطلبة
ملحق (06)	مخرجات spss

مقدمة

تعد شهادة البكالوريا مرحلة مفصلية في حياة التلميذ، حيث تشكل جسراً يربط بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، وتفتح آفاقاً متعددة نحو المستقبل المهني والشخصي في هذا السياق، يُعتبر قلق الامتحان من الظواهر النفسية البارزة التي تؤثر على أداء التلاميذ في هذه المرحلة الحساسة. ويُعرف قلق الامتحان بأنه حالة من التوتر والانزعاج النفسي المرتبطة بتوقع الفشل أو ضعف الأداء في الامتحانات، مما قد ينعكس سلباً على قدرات التلميذ ومهاراته التحصيلية.

من جهة أخرى، يلعب التوجيه الجامعي دوراً محورياً في تحديد مسارات التلاميذ الأكاديمية والمهنية، حيث يؤثر بشكل مباشر على تصوراتهم وأهدافهم المستقبلية، ومن هنا تبرز أهمية فهم العلاقة بين قلق الامتحان والتصورات المتعلقة بالتوجيه الجامعي لدى مترشيحي شهادة البكالوريا، كون هذه العلاقة قد تكون مفتاحاً لتفسير العديد من التحديات التي يواجهها التلاميذ في هذه المرحلة.

ولذا حاولنا من خلال هذه الدراسة إبراز أهميتها كونها تسعى إلى فهم العلاقة بين قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي شهادة البكالوريا، فهي تهدف إلى تحليل مدى تأثير قلق الامتحان على تصورات التلاميذ في اختياراتهم المستقبلية، والكشف عن العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر في هذه العلاقة، كما تسعى إلى تقديم توصيات علمية وتطبيقية من شأنها أن تُسهم في تخفيف حدة القلق لدى المترشحين، وتعزيز دور التوجيه الجامعي كأداة داعمة في مساعدة التلاميذ على اتخاذ قرارات واعية ومبنية على أسس سليمة لأن دراسة هذه العلاقة تعد ضرورة تربوية واجتماعية بالنظر إلى الأهمية الكبيرة التي تمثلها مرحلة البكالوريا، ليس فقط كمعيار لتقييم الأداء الدراسي، ولكن أيضاً كخطوة محورية تؤثر في مستقبل الأفراد والمجتمع على حد سواء.

ولهذا قسمنا هذه الدراسة الموسومة بعنوان : " قلق الامتحان وعلاقته بتصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي شهادة البكالوريا " إلى:

الفصل التمهيدي: تحت عنوان الإطار المفاهيمي للدراسة وقد تناولنا فيه تحديد الإشكالية
فرضيات الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، تحديد المفاهيم
والمصطلحات، الخلفية النظرية والدراسات السابقة التي تتعلق بهذا الموضوع.

الفصل الثاني: تحت عنوان الطريقة والأدوات وقد تناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية أهداف الدراسة الاستطلاعية، إجراءات الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية، نتائج الدراسة الاستطلاعية. وكذلك تناولنا فيه الدراسة الأساسية والتي تضم مجالات الدراسة منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية.

الفصل الثالث: تحت عنوان النتائج والمناقشة وقد تناولنا فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الفرضيات والتراث النظري.

وصولاً إلى التوصيات والاقتراحات وكذا خاتمة عرض لقائمة الجداول والمراجع.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.
- 2- تساؤلات الدراسة.
- 3- فرضيات الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- أهداف الدراسة.
- 6- تحديد المصطلحات.
- 7- المقاربة والخلفية النظرية.
- 8- الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

1 - الإشكالية:

يعد القلق من الموضوعات المهمة التي ما زالت تحتل الى حد كبير مكان الصدارة في البحوث النفسية والتربوية، ولقد زاد اهتمام علماء النفس والتربية في السنوات الأخيرة بدراسة القلق الذي أصبح سمة من سمات الحياة المعاصرة في المؤسسات التربوية، وقد شهد المحيط المدرسي كثيرا من المشكلات التربوية، خاصة في عصرنا هذا، لاعتباره عصرا للقلق حيث تفشت فيه مختلف مواضيع القلق حتى توصلت الى ما يعرف بقلق الامتحان عند التلميذ.

حيث يعرف قلق الامتحان أنه تلك الحالة التي يصل اليها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة التوتر او الخوف في أداء الاختبار وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في نواحي العاطفية والمعرفية والفيزيولوجية. (الحلو، 2016، ص126)

وباعتبار ان التلميذ جزء من المجتمع فانه يتعرض لمستويات مختلفة من القلق والتوتر، وبالأخص التلاميذ المقلبين على امتحان شهادة البكالوريا فهم يمرون بظروف أسرية، وهذه الانفعالات تولد من عدم الاستعداد والتهيؤ الكافي للامتحان، كذلك انعدام الثقة بالنفس أو التصورات السلبية لمواقف الامتحان مما يترتب عليها الكثير من السلبيات ويعد القلق المتزايد له تأثير سلبي على مهارات الدراسة وعلى الأداء وأثناء الامتحان. (عبدوني، 2013، ص542).

فكثرة التفكير في الامتحانات قد ينتج عنها نوع من القلق والاضطراب والتوتر، وقد يتطور ويشد مما يؤدي بذلك الى التخوف من الفشل فيها مما يعكس هذا الأخير على تصورات التلميذ حول التوجيه الجامعي.

ويعرف هذا الاخير بأنه عملية سيكولوجية وبيداغوجية تهدف الى مساعدة التلميذ على اختيار تخصص معين بما يتفق مع ميوله وقدراته وإمكاناته العقلية. (بن فليس، 2014، ص78).

كما تعرف تصورات التوجيه الجامعي بأنها مجموعة الأفكار التي يكتسبها التلميذ من محيطه وثقافته و أقرانه حول أليات و متطلبات التوجيه الجامعي خارج نطاق الاعلام الرسمي و الموضوعي الذي يقدم من الجهات و الهيئات المختصة.

فقلق الامتحان لدى مترشح البكالوريا قد يؤثر بشكل كبير على تصورات وأفكاره حول التخصص الذي يريد دراسته في الجامعة تبعا لميولاته وقدراته العقلية المناسبة، ما لا يسمح له بتحقيق طموحاته الدراسية والمهنية، وعدم اشباع حاجاته النفسية والاجتماعية المختلفة، فقد تناولت عدة أبحاث عن هذا الموضوع نظرا لأهميته.

في استقصاء العلاقة بين قلق الامتحان وكل من التحصيل الدراسي، والجنس، والعمر لدى تلاميذ مرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء، وتوصلت عن هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية.

وكذلك هدفت دراسة نيفين الى التعرف على مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار وتأثيره على تحسين مهارات الاستدكار والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في أسيوط، وقد اثبتت هذه الدراسة فاعلته في خفض قلق الاختبار وتحسين مهارات الاستدكار والتحصيل الدراسي.

كما أوضحت دراسة علي والعربي وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

كما اشارت دراسة جيهاد وبوعلي إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثانية في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، وتوصلت عن هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية.

وأوضحت دراسة مشري التوجيه الجامعي وطبيعة الاختيارات الدراسية للتلاميذ في بطاقة الرغبات حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية إجراءات التوجيه الجامعي في الجزائر، مع التركيز على تأثير زيادة أو تقليص عدد الاختيارات في بطاقة الرغبات على اختيارات التلميذ، وتوصلت هذه الدراسة أن فاعلية التوجيه الجامعي في الجزائر تتأثر بعدد الاختبارات المتاحة في بطاقة الرغبات، مما ينعكس على طبيعة اختيار التلميذ.

فقد كان موضوع قلق الامتحان موضع اهتمام واسع في الأدبيات النفسية والتربوية، نظراً لتأثيره المباشر على الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ. وقد تم تناول هذا المتغير في علاقته بعدد من المتغيرات الأخرى، مثل دافعية الإنجاز، تقدير الذات، أساليب التكيف، الدعم الأسري، الاستراتيجيات المعرفية، وحتى الذكاء العاطفي. إلا أن الملاحظ في هذا السياق هو ندرة، إن لم نقل غياب، الدراسات التي تربط بين قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي، رغم أن كلا المتغيرين يرتبطان بالمستقبل الأكاديمي والمهني للتلميذ، ويؤثران بشكل مباشر في اتخاذ قراراته التعليمية. من هنا تنبع أهمية البحث الحالي، الذي يسعى إلى سد هذه الفجوة البحثية المعرفية من خلال دراسة العلاقة بين قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي لدى مترشحي البكالوريا.

ومن هنا جاءت الحاجة للبحث على العلاقة قلق الامتحان و تصورات التوجيه الجامعي.

2- تساؤلات الدراسة:

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين قلق الامتحان والتصورات حول التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا بثانوية عيسى حميطوش . برج بوعرييج؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الشعبة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الشعبة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الإعادة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الإعادة؟
- ولمعالجة هذه التساؤلات تمت صياغة الفرضيات التالية:

3-فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطيه بين قلق الامتحان والتصورات حول التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا بثانوية عيسى حميطوش . برج بوعرييج
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الجنس
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الجنس
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الشعبة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الإعادة

_توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الإعادة.

4- أهمية الدراسة:

تكمُن أهمية الدراسة الحالية في الاسهام في اثراء البحوث العلمية وفتح المجال في الميدان التربوي والاجتماعي للدراسة، وكذا ان تكون هذه الدراسة دافعا للباحثين والمهتمين بهذا النوع من المواضيع لإجراء المزيد من الدراسات لإزالة الغموض عن بعض القضايا الموجودة في المجتمع وعلى ضوء ما تقدم تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

_ تكتسب هذه الدراسة أهمية كبرى من خلال المفاهيم التي تتناولها كمفهوم قلق الامتحان ومفهوم التصورات و مفهوم التوجيه الجامعي.

_ احتمالية ان تكون منطلقا لبحوث أعمق مستقبلا (الاليات النفسية العصبية لقلق الامتحان، تصورات التوجيه الجامعي وتأثيرها على بناء الهوية المهنية، الربط بين الذكاء العاطفي وقلق الامتحان وتصورات المستقبل الجامعي).

_ما تقدمه الدراسة من فائدة لمستشاري التوجيه في الثانويات، بحيث تمكنهم من بناء برامج تساهم في خفض مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا

_تزويد التلاميذ والمختصين في المجال بمعلومات شاملة تساهم في ضبط تصوراتهم حول التوجيه الجامعي.

_تسليط الضوء على قلق الامتحان وتأثيره و/ أو انعكاساته على تصورات تلاميذ البكالوريا حول التوجيه الجامعي.

-اثراء المكتبة العلمية بمثل هذه الأبحاث المهمة وابرار تأثير قلق الامتحان على مترشيحي البكالوريا في اختيار مسارهم الجامعي.

_لها أهمية علمية ومعرفية والحصول على معلومات مشبعة حول هذا الموضوع.

- تفعيل الأبواب المفتوحة على الجامعة و تقديم خدمات التوجيه لتلاميذ الثانويات.

5-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة العلاقة بين قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي باكالوريا بثنائية عيسى حميطوش - برج بوعريرج.
- معرفة الفروق في مستوى قلق الامتحان والتي تعزى لمتغيري الجنس والشعبة والاعادة لدى مترشيحي البكالوريا بثنائية عيسى حميطوش . برج بوعريرج.
- معرفة الفروق في مستوى تصورات التوجيه الجامعي والتي تعزى لمتغيري الجنس والشعبة والإعادة لدى مترشيحي البكالوريا بثنائية عيسى حميطوش . برج بوعريرج.

6- تحديد المصطلحات:

6-1 -القلق:

يعرف القلق بأنه "حالة انفعالية متوترة توسم هذه الحالة بنعوت مثل: متوتر عصبي، مروع، مرتعد داخليا، كثيرا ما يستخدم الباحثون والممارسون لفظ "القلق " يمتد من التوتر الخفيف عند أحد طرفيه حتى الرعب عند الطرف الآخر . (بيرك، 2024 ص115).

والقلق هو حالة انفعالية غير سارة تشعر الفرد بالهم والحزن والخوف والتهديد وقد يرجع القلق الى أسباب عديدة منها: الحرمان، الفشل، الإحباط، الصراع، معاناة وعدم الثقة في النفس. (أبو النصر، 2005، ص157)

6-2-تعريف قلق الامتحان:

أل يحي تعرفه: حالة الخوف والاضطراب والانفعال التي تسبق وترافق الامتحان نتيجة التعرض لموقف تقويمي ضاغط ويؤدي الى تغيرات فيسيولوجية ومعرفية واستجابات غير مناسبة.

ويرى شعيب أنه تلك الحالة التي يصل اليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر او الخوف في أداء الاختبار وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في نواحي العاطفية والمعرفية والفيسيولوجية. (الحلو، 2016، ص126)

-**تعريف اجرائي لقلق الامتحان:** هو حالة من الشعور بالاضطراب والتوجس والتوتر ناتجة من شعور الطالب بأنه قد يفشل في الامتحان أو حصوله على درجة نجاح منخفضة لا توازي طموحه وهذا ما تم التوصل اليه من خلال درجات مقياس قلق الامتحان " لسارسون" في دراسة الحالة بثنائية عيسى حميطوش بولاية برج بوعريرج. (الموسم 2024/2025).

6-3-**التصورات:** هي عبارة عن إجراءات (بناء الأفكار) ونتائج (الأفكار)، يتم بناؤها وتحويلها وتتحقق صحتها من خلال التفاعلات. (مالك وإسماعيل، 2015، ص146)

يعرفه العالم جاينش: التصور هو تلك القدرة التي يتمتع بها بعض الأشخاص، والمتمثلة في تحديد رؤيتهم للأشياء التي كانوا قد رأوها سابقا. (رولن وفرانسواز، 1997، ص134)

6-4-تعريف التوجيه:

يعرفه "ويليام سون": هو العملية التي تتم بالمواقف التربوية مثل المدارس والمؤسسات الاجتماعية أو جماعاتها، أي ان الارشاد يقوم بتعريف مصادر القوة في شخصية الفرد والعمل على تسويتها لصالح الفرد بما يخدم المجتمع.

ويعرفه "هليلر": هو المساعدة المقدمة للطلبة للتوجيه المناسب واتخاذ القرار بشأن تحقيق الأهداف التعليمية. (اوسعد، 2009، ص20)

6-5-التوجيه الجامعي:

يعرف خرشي كمال التوجيه الجامعي بأنه: عملية مشكلة من كيان اجتماعي وثقافي معين، هذه العملية ترمز الى وضع أمام الطالب الإمكانيات التي تحتوي عليها الجامعة، وذلك حسب قدراته النفسية والعملية ودوافعه كما أن التوجيه الجامعي يرمز الى الاختيار الأول الذي يمكن الطالب من اقتحام حياة مهنية مرتقيه. (بن فليس، 2014، ص78)

وخديجة بن فليس: تعرفه بأنه عملية سيكولوجية وبيداغوجية تهدف الى مساعدة الطالب على اختيار تخصص معين بما يتفق مع ميوله وقدراته وإمكاناته العقلية. (بن فليس، 2014، ص78)

-تعريف اجرائي لتصورات التوجيه الجامعي:

هو قدرة الطالب على بناء الأفكار وتحديد رؤيته المستقبلية لمساعدته على اختيار تخصص مناسب يتوافق مع ميولاته وقدراته العقلية وهذا ما تم التوصل اليه من خلال درجات مقياس تصورات التوجيه الجامعي في دراسة الحالة بثانوية عيسى حميوطش بولاية برج بوعرييج (الموسم 2025/2024).

7- الخلفية النظرية :

7-1-النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد حاولت العديد من النظريات تفسير قلق الامتحان:

-تفسير قلق الامتحان وفقاً للنظرية المعرفية: تُرجع النظرية المعرفية ضعف الأداء الناتج عن قلق الامتحان إلى تشتت الانتباه والانشغال بالذات، ما يعوق العمليات العقلية الأساسية. فالطلاب القلقون يوزعون انتباههم بين المهمة والأفكار الذاتية، بعكس الطلاب منخفضي القلق الذين يركزون كلياً على

المهمة. كما أظهرت دراسة كولر ولاهان أن ضعف الأداء قد يُعزى أيضًا إلى قلة المعرفة وعادات الدراسة السيئة، وليس القلق فقط. (سعد، 2016، ص98).

-تفسير قلق الامتحان وفقًا لنظرية الجشطات: يفسر الجشطات القلق بكونه نتيجة تعارض بين التجربة الذاتية والواقع، حيث يجد الفرد صعوبة في استيعاب مواقف غير متوافقة مع قيمه، فيلجأ إلى آليات دفاعية لتقليل القلق والتكيف أو الهروب من الموقف. (سعد، 2016، ص99)

-تفسير قلق الامتحان وفقًا لنظرية القلق الدافع: يرى أصحاب هذه النظرية أن القلق المعتدل قد يحفز الطالب للتحضير الجيد وتحقيق أداء مرتفع. يدعم ذلك تايلور وسبنس، حيث أكدوا أن القلق قد يكون دافعًا إيجابيًا. وأشارت دراسات إلى أن العلاقة بين القلق والتحصيل تتبع منحني؛ إذ يتحسن الأداء بزيادة القلق حتى مستوى معين، ثم ينخفض إذا زاد القلق بشكل مفرط، حسب نظرية هل وهب. (سعد، 2016، ص99-100).

-تفسير قلق الامتحان وفقًا لنموذج معالجة المعلومات: وفقًا لبو نجمين وزملائه، يؤثر القلق المرتفع سلبيًا على مراحل التعلم، من الاكتساب إلى الاستدعاء، مما يؤدي إلى ضعف التحصيل نتيجة خلل في عمليات التشفير والتنظيم والاسترجاع.

-تفسير قلق الامتحان وفقًا للنظرية السلوكية: يعتبر السلوكيون قلق الامتحان استجابة سلبية غير تكيفية تظهر في أعراض جسدية ونفسية (كالتعرق، البكاء، التشنجات)، ما يعيق أداء الطالب بدلاً من مساعدته على التكيف مع الموقف. (سعد، 2016، ص100).

7_2_ نظريات التوجيه الجامعي :

_نظرية ان رو : تأثرت صاحبة النظرية في الخيار المهني بهارد نرميفي باستخدامها للطاقة النفسية كما تأثرت بنظرية ماسلو في الحاجات و العوامل الوراثية التي تحدث عنها فرويد رات هذه النظرية ان كل فرد لديه نزعة فطرية موروثة الستهالك الطاقة و تصريفها بطريقة خاصة ،وهو يرتبط بخبرات الطفولة المبكرة ، وان حاجات الفرد و اشباعها و طرق تنشأتها هي عوامل في القرار المهني .

_تقييم نظرية آن رو:

لم تتمكن النظرية من تحديد دور الوراثة بدقة في عملية الاختيار المهني، مما يعدّ جانبًا ناقصًا في تفسيرها.

افتترضت آن رو أن عدم إشباع الفرد لحاجاته العليا يؤدي إلى زوال هذه الحاجات، بينما تشير الحقيقة النفسية إلى أن هذه الحاجات تظل كامنة في اللاشعور حتى يتم إشباعها.

اقتصرت دراسات آن رو على عينة من العلماء في مجالات مثل البيولوجيا والفيزياء وعلم الاجتماع، وهم لا يمثلون عامة الناس، مما يجعل نتائجها غير قابلة للتعميم على باقي فئات المجتمع. (جودة عزة.1999.ص60)

نظرية جيتير بيرغ : تأثر هذا الأخير بمفاهيم فرويد التحليلية و بعلم النفس النمو ، الذي يرى بان الشخصية الطفلية هي الشخصية التي تميل الى الإشباع و الاستمتاع (غرائزها) ، اما اصحاب الشخصية الناضجة فهم اكثر قدرة على تأجيل الاستمتاع و التوجه نحو العمل.

نظرية سوبر : لقد تأثر سوبر في مجالات النظرية التي تبناها جيبينز بيرغ و رفقاءه ، وظفت هذه النظرية الإرشاد النفسي في المجال المهني و قالت ان نظرية جيبينز بيرغ فيها نقائص لكونها تأخذ بالحسبان او بالاعتبار تأثير المعلومات و خبرة الفرد على النمو و الوعي المهني .كما تأثر ب روجرز و سارتر و بوردن فيما يتعلق بنظرية مفهوم الذات و قد نشر سوبر نظريته عام 1953 يقول سوبر من خلال نظريته ان الأفراد يميلون الى اختيار مهنتهم التي يستطيعون من خلال ذواتهم

أسس نظرية سوبر:

مفهوم الذات : يرى سوبر أن تشكيل مفهوم الذات يتطلب من الفرد التعرف على نفسه وإدراك أوجه الشبه بينه وبين الآخرين. ويؤكد أن مفهوم الذات ليس ثابتاً، بل يتطور مع نمو الفرد ونضجه. فعند الطفولة، تكون تصورات الذات بدائية مرتبطة بالإحساسات الأولية، بينما تتوسع هذه التصورات في مرحلة المراهقة، حيث يبدأ الفرد في تحديد هويته المهنية وتكوين صورة أكثر وضوحاً عن ذاته.

علم النفس الفارقي : أشار سوبر إلى أن كل فرد يمتلك إمكانيات متعددة تؤهله للنجاح وتحقيق الرضا في وظائف مختلفة، وليس محصوراً في مسار مهني واحد فقط.

علم النفس النمائي : تأثر سوبر بأفكار بوهلر التي تناولت الحياة كمجموعة من المراحل المتتابعة، مما دفعه إلى التأكيد على أن طريقة تكيف الفرد في مرحلة معينة يمكن أن تكون مؤشراً على سلوكه وتكيفه في المراحل المستقبلية. (حسن عزة.1999.ص57)

نظرية الأنماط المهنية لجون هولند : تعترض هذه النظرية ان اختيار الإنسان لمهنة ما يكون ناتج عن الوراثة و عدد قليل من العوامل البيئية و الثقافية ، و بما في ذلك الطبقة الاجتماعية و يفترض هولند انه يمكن تصنيف الأشخاص على أساس مقدار تشابه سماتهم الشخصية الى عدة أنماط ، كما يمكن تصنيف البيئات التي يعيشون فيها ، و ان المزاجية بين أنماط الشخصية من أنماط البيئة التي تشابهها تؤدي الى الاستقرار المهني .و قد اقترح هذا الأخير ست بيئات مهنية تقابلها ست انماط للشخصية) -

لبيع وفاء 2019 .ص30)

8-الدراسات السابقة :

8-1- دراسات خاصة بقلق الامتحان:

8_1_1-دراسة ماهر الهواري و محروس الشتاوي في السعودية (1678) : بعنوان مقياس الاتجاهات نحو الاختبارات (قلق الامتحان).

تهدف هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والعادات والاتجاهات الدراسية أجريت على عينة من طلاب جامعة الامام محمد سعود الإسلامية، قسم علم النفس بلغ عددها 140 طالبا من مستويات دراسية مختلفة، اختيرت بطريقة عشوائية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت في ذلك مقياس الاتجاه نحو الاختبارات من اعداد الباحث ومقياس العادات والاتجاهات الدراسية من اعداد عادل الاشول وماهر الهواري، فتوصلت الدراسة الى:

وجود علاقة ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتكيف الدراسي لدى الطلاب

وجود علاقة ارتباطية سالبة غير دالة احصائيا بين كل العادات والاتجاهات والتوافق الدراسي

8_1_2-دراسة مرسي كمال في الكويت: بعنوان علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي:

تهدف الدراسة الى معرفة العلاقة بين القلق في المواقف الاختيارية، ودرجات التحصيل الدراسي، أجريت على عينة من طلاب المدرسة الثانوية في الكويت، بلغت العينة 370 طالب وطالبة، اعتمد على مقياس yeale ييل للقلق في المواقف الاختيارية ودرجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، الإنجليزية، الرياضيات، اعتمد المنهج الوصفي التحليلي وتوصل الى النتائج التالية:

وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي القلق في تحصيل المواد الدراسية لصالح منخفض القلق

وجود ارتباط دال احصائيا بين درجات القلق والتحصيل الدراسي، لدى كل من الذكور والاناث.

8_1_3-دراسة سيسبان فاطمة الزهراء (2019):

هدفت الدراسة الى معرفة قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة مستغانم، وتكونت العينة من 60 تلميذ وتلميذة، استخدمت المنهج الوصفي كما اعتمدت مقياس قلق الامتحان للأستاذ الدكتور بشير معمري، ومن نتائج التي توصلت اليها الدراسة:

هناك علاقة عكسية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

هناك فرق دال احصائيا في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي يعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث.

_ هناك فرق دال احصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

8_1_4-دراسة غزال نعيمة وبن زاهي منصورة(2013):

هدفت إلى الكشف عن العلاقة الممكنة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، كما هدفت إلى تفحص الفروق بين الإناث والذكور والتخصص العلمي والأدبي، وتمثلت عينة الدراسة في تلاميذ الثالثة ثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبلغ عددهم (120) طالبا وطالبة، وتم تطبيق استبيان قلق الامتحان واستبيان الدافعية لإل نجاز، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة الاحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

8_1_5-دراسة علي محمد وغريب العربي(2018): بعنوان قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

هدفت هذه إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس والتخصص العلمي وبتحقق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، تألفت عينة الدراسة من 86 تلميذا وتلميذة بثانوية لعروسي العربي بولاية تيارت ثم اختيارهم بطريقة عرضية، قد تم تطبيق مقياسين بعد التأكد من صدقهما وثباتهما يقيس الأول قلق الامتحان من اعداد حامد زهران 1999 ويقيس الثاني تقدير الذات من تصميم كوبر سميث، أظهرت الدراسة النتائج التالية:

-وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى التلاميذ عينة الدراسة

-وجود فروق في مستوى قلق الامتحان يعزى لمتغير الجنس والتخصص العلمي

-عدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات يعزى لمتغير الجنس والتخصص العلمي

8_1_6-دراسة فايذة بوترة والزهرة الأسود (2020): قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بمتقنة كركوبيه خليفة - الرباح-الوادي.

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمتقنة كركوبيه خليفة الرباح الوادي في ضوء المتغيرات التالية: الجنس. التخصص الدراسي. الاعداد. لتحقيق هذا الهدف تم توظيف والمعالجة الإحصائية استخدمت الباحثان الأهمية النسبية للمفردة، واختبار لعرفة الفروق، حيث أظهرت النتائج: أن مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة مرتفع، مع وجود فروق في مستوى قلق الامتحان لصالح الإناث، والتخصص الامتحان لدى عينة الدراسة مرتفع، مع وجود فروق في

مستوى قلق الامتحان لصالح الإناث، والتخصص الدراسي الأدبي ولا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الاعادة.

8_1_7-دراسة ريساي وآخرون(2013): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد قلق الامتحان وعلاقته بالعوامل الديموغرافية لدى الطالب الجدد في جامعة هرمز جان للعلوم الطبية حيث تم استخدام دراسة تحليلية وصفية، تم اختيار 310 طابا جديدا من جامعة هرمز جان ا جديدا للعلوم الطبية عن طريق أخذ عينات عشوائية في العام الدراسي 2013 تم جمع البيانات من خلال استبيان مكون من مكونين متضمنا المعلومات الديموغرافية ومقياس سارسون. كان نطاق درجة القلق من الامتحان 0-37 في الاستبيان. تم تحليل البيانات عن طريق الاختبارات الإحصائية مثل مربع كاي. مان ويتني وكروسكال واليس وسبيرمان بواسطة spss,15

8_1_8-دراسة شاهين(2001): هدفت للتحقق من مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة الذين تقدموا لاختبار شهادة الدراسة الثانوية العامة، حيث تم اختيار عينة طبقية قدرها 340 طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس سارسون لقلق الاختبار، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

تبين من إجابات الطلبة أن ظاهرة قلق الامتحان توزعت على ثالث مستويات بنسب متفاوتة، حيث كانت نسبة الذين أظهروا قلق اختبار عاليا 56.6 أما الذين لديهم مستوى متوسط فنسبتهم 9.34، والذين تبين وجود مستوى متدني لديهم فكانت نسبته 7.6، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الاختبار لدى الجنسين لصالح الإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الاختبار تعزى لمتغير نوع الدراسة ولصالح طلبة الدراسة الخاصة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الاختبار تعزى لمتغير الفرع الدراسي ولصالح طلبة الفرع الأدبي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الاختبار تعزى لمتغير التحصيل ولصالح المستويات التحصيلية المتوسطة.

8-2-دراسات خاصة بالتوجيه الجامعي:

8_2_1-دراسة سلاف مشري التوجيه الجامعي وطبيعة الاختيارات الدراسية للتلاميذ في بطاقة الرغبات:

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم فعالية إجراءات التوجيه الجامعي في الجزائر، مع التركيز على تأثير زيادة أو تقليص عدد الاختيارات في بطاقة الرغبات على اختيارات التلاميذ.

8_2_2-دراسة أخرى بعنوان لرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطلبة الجامعيين:

تستكشف هذه الدراسة العلاقة بين رضا الطلاب عن التوجيه الجامعي وتوافقهم الدراسي، بالإضافة إلى دراسة الفروق المتعلقة بالتخصص الدراسي في متغيري الرضا والتوافق.

8_2_3_دراسة أخرى بعنوان الرضا عن التوجيه لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية في قسم العلوم الاجتماعية تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا عن التوجيه الجامعي لدى عينة من طلبة السنة الثانية في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، ومعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى الرضا عن التوجيه.

8_2_4_دراسة بعنوان الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة السنة الثانية علوم اجتماعية: يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والتوافق الدراسي لدى طلبة السنة الثانية علوم اجتماعية، من خلال البحث عن الارتباطات بين المتغير المستقل "الرضا عن التوجيه الجامعي" والمتغير التابع "التوافق الدراسي".

8_2_5_دراسة بعنوان واقع التوجيه المدرسي في ضوء تطبيق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي: تتناول هذه الدراسة واقع التوجيه المدرسي في ضوء تطبيق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، وذلك من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي.

8_2_6_دراسة بعنوان دور الأسرة في توجيه الأبناء نحو التخصص الجامعي من وجهة نظر طلبة الجامعة"

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء دور الأسرة في توجيه الأبناء نحو اختيار التخصص الجامعي المناسب من وجهة نظر طلبة الجامعة.

8_2_7_دراسة معروف جيهاد وبوعلي بديعة: وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثانية في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

8_2_8_دراسة "دور المحددات الاجتماعية للطالب الجامعي في اختيار التخصص الدراسي في المرحلة الجامعية، تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المحددات الاجتماعية للطالب الجامعي واختيار التخصص الدراسي، ومدى تأثير بيئة التلميذ على توجيهه الدراسي من حيث الظروف المحيطة به والدور الذي تمارسه في عملية التوجيه للتخصص الدراسي المناسب.

8-3-التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات إلى العلاقة الواضحة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وتختلف النتائج بحسب المتغيرات مثل الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي. على سبيل المثال، دراسة ماهر الهواري و محروس الشتاوي (1987) أظهرت أن هناك علاقة سلبية بين قلق الامتحان والتكيف الدراسي، مما يعني أن التلاميذ الذين يعانون من قلق مرتفع قد يواجهون صعوبة أكبر في التكيف مع متطلبات الدراسة. كما

أن دراسة مرسي كمال (1995) أثبتت أن التلاميذ الذين لديهم قلق منخفض عادة ما يحققون تحصيلًا دراسيًا أفضل.

دراسات أخرى مثل دراسة سيسبان فاطمة الزهراء (2019) ودراسة غزال نعيمة (2013) أظهرت فروقًا دالة في مستويات قلق الامتحان بناءً على الجنس والتخصص، مما يشير إلى أن قلق الامتحان ليس ظاهرة عامة بل متأثرة بالعديد من العوامل الفردية والاجتماعية.

من الجدير بالذكر أن بعض الدراسات أظهرت العلاقة العكسية بين قلق الامتحان وتقدير الذات، كما في دراسة علي محمد وغريب العربي (2018)، مما يسلط الضوء على كيفية تأثير القلق على مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ.

-التوجيه الجامعي:

فيما يتعلق بالتوجيه الجامعي، تسلط الدراسات الضوء على مدى تأثير التوجيه السليم على اختيار التخصص الدراسي والتوافق الدراسي. دراسة سلاف مشري تناولت فعالية إجراءات التوجيه الجامعي في الجزائر وكيف يمكن أن تؤثر على اختيارات التلاميذ من خلال عدد الاختيارات في بطاقة الرغبات، مما يبرز أهمية التوجيه السليم في تحقيق توافق أكاديمي وتخصص مناسب.

كما توضح دراسات مثل دراسة "الرضا عن التوجيه الجامعي" (أم البواقي) العلاقة بين رضا الطلبة عن التوجيه الجامعي والتوافق الدراسي، مما يشير إلى أن التوجيه الجامعي الجيد يمكن أن يساهم في تحسين تجربة الطالب الجامعية. ومن الجدير بالذكر أيضًا أن الدراسات مثل دراسة "دور الأسرة في توجيه الأبناء نحو التخصص الجامعي" تؤكد أهمية الدور العائلي في عملية اتخاذ القرار بشأن التخصص الدراسي، حيث أن البيئة الاجتماعية لها تأثير كبير على اختيارات التلاميذ الجامعية.

-التكامل بين قلق الامتحان والتوجيه الجامعي:

من المهم ملاحظة العلاقة بين قلق الامتحان والتوجيه الجامعي. فالتوجيه الجامعي السليم قد يساهم في تقليل قلق الامتحان، حيث يساعد التلاميذ على اختيار التخصصات المناسبة لهم، مما يؤدي إلى تقليل التوتر المرتبط بالامتحانات. كما أن الدعم الأسري والتوجيه الأكاديمي يمكن أن يساهم في تقليل القلق وتحسين الأداء الأكاديمي بشكل عام.

على الرغم من تنوع الدراسات التي تناولت قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة التوجيه الجامعي في سياقات مختلفة، إلا أن هناك نقصًا واضحًا في الدراسات التي تتناول التصورات المتعلقة بالتوجيه الجامعي، خاصة من منظور مترشحي البكالوريا، العديد من الدراسات ركزت

على التوجهات والنماذج المتبعة في التوجيه الأكاديمي، ولكن لم يتم التطرق بشكل كافٍ لتصورات التلاميذ حيال هذه العملية، وكيف يؤثر هذا التصور على اختياراتهم الدراسية وتوافقهم الأكاديمي.

ويمكننا القول ان هذا الموضوع يعتبر جديدًا نسبيًا، وهو يتطلب مزيدًا من البحث لفهم تأثير التصورات الفردية والجماعية للتلاميذ حول التوجيه الجامعي على أدائهم الأكاديمي وقراراتهم بشأن التخصصات الدراسية. ومن المهم أن تكون هذه الدراسات القادمة موجهة لفهم ما يعتقده الطلاب حول عملية التوجيه الجامعي، وكيف يمكن تحسين هذه التصورات من أجل تيسير عملية التوجيه وزيادة فعاليتها في اختيار التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم.

الجانِب التّطبيقي

الفصل الثاني:

الطريقة والأدوات

-تمهيد

- 1- الدراسة الاستطلاعية.
- 1 - 1 - أهداف الدراسة الاستطلاعية.
- 1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.
- 1-3- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.
- 1-4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- 2- الدراسة الأساسية .
- 3- المنهج المستخدم.
- 4- أدوات جمع البيانات.
- 5- الأساليب الإحصائية.
- خلاصة.

-تمهيد:

بعد تطرقنا في الفصول السابقة إلى تحديد إشكالية الدراسة والفرضيات الأساسية إلى جانب أهمية الدراسة والهدف منها، وعرض الإطار النظري الذي يبني عليه أي بحث جاء الدور للإطار التطبيقي والذي يعتبر أكثر أهمية في الدراسات العلمية حيث أصبح العلم يعتمد على الجانب على الجانب التطبيقي الميداني أكثر من النظري.

وعند قيامنا بالجانب التطبيقي الميداني نستله بالمنهجية المعتمدة في هذا الجانب، وهي تتضمن المنهج المتبع، عينة الدراسة، وتحديد المجال الزمني والمكاني للدراسة، وكذا الأدوات المعتمدة عليها لجمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أهم خطوات البحث العلمي لأنها تسمح للباحث بالتقرب من ميدان البحث والتعرف على الظروف والإمكانات المتوفرة، وكما تساعد على ضبط متغيرات الدراسة، وتحديد حالات البحث ومدى صلاحية وسائل جمع البيانات واختيار عينة البحث والمنهجية المناسبة للبحث وغيرها من العناصر المهمة في البحث. فالدراسة الاستطلاعية عبارة عن مرحلة أولية تمهيدية ضرورية حتى تجرى الدراسة الأساسية بشكل جيد يبعدها عن الأخطاء وأثر الطوارئ. (هداية، 2019، ص 59)

وقد تم بدأ الدراسة الاستطلاعية في 05 من شهر ديسمبر 2025 بعد أخذ الإذن من الجهات المسؤولة عن المؤسسة التعليمية ميدان الدراسة، حيث تمت مقابلة مدير الثانوية (ثانوية عيسى حميطوش ببرج بوعريريج) الذي قام بتزويدنا بالمعلومات اللازمة عن مجتمع الدراسة وكل ما نحتاجه من معلومات لتطبيق الدراسة. ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية أمكننا التعرف على التركيبة البشرية والأكاديمية لمجتمع الدراسة وعدد أفرادها، مما ساعدنا على ضبط متغيرات الدراسة ومدى مناسبة أدوات الدراسة للفئة التي تشكل عينة الدراسة وطريقة اختيار هذه الأخيرة.

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

لقد تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها في النقاط التالية:

-فحص الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق، الثبات).

-الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث عند التطبيق.

1-2-إجراءات سير الدراسة الاستطلاعية:

بعد الحصول على الإذن من الجامعة في 2024.12.01 من أجل القيام بدراسة تطبيقية، اتجهت الباحثتان إلى ثانوية عيسى حميطوش بولاية برج بوعريريج، من أجل الحصول على ترخيص للقيام بالدراسة الاستطلاعية والأساسية من مدير الثانوية أنظر إلى الملحق رقم (04)، وتمت الموافقة على الطلب والحصول على الترخيص يوم 2024.12.02

1-3-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

عينة الدراسة عينة عشوائية تمثل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "تلاميذ بكالوريا" جميع التخصصات بثانوية عيسى حميطوش-برج بوعريريج - وقد اشتملت عينة الدراسة على 30 فردا كما هو موضح في الجدول رقم (01).

الجدول رقم (01) يمثل توزيع أفراد العينة:

النسبة	المجموع	الاعادة	اناث	ذكور	الجنس / التخصص
%46,67	17	1	7	7	ادبي
%53,33	23	0	11	5	علمي
%100	30		18	12	مجموع

1-4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أدوات الدراسة:

- مقياس قلق الامتحان "سارسون".
- استبيان تصورات التوجيه الجامعي " المعدل".
- مقياس قلق الامتحان:
- صدق مقياس قلق الامتحان:

صدق الإتساق الداخلي لمقياس قلق الامتحان:

وهو يعبر عن درجة ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (02) يمثل صدق الإتساق الداخلي لمقياس قلق الامتحان

القرار الإحصائي عند 0,05	الدلالة الإحصائية (ث.ح)	درجة الحرية	قيمة بيرسون	حجم العينة	بنود مقياس قلق الامتحان
دال	0,000	28	,871**	30	1
دال	0,000	28	,958**	30	2
دال	0,001	28	,564**	30	3
دال	0,000	28	,926**	30	4
دال	0,002	28	,537**	30	5
دال	0,000	28	,702**	30	6
دال	0,022	28	,416*	30	7
دال	0,023	28	,415*	30	8

دال	0,000	28	,732**	30	9
دال	0,000	28	,679**	30	10
دال	0,000	28	,645**	30	11
دال	0,004	28	,507**	30	12
دال	0,000	28	,770**	30	13
دال	0,000	28	,765**	30	14
دال	0,000	28	,836**	30	15
دال	0,000	28	,797**	30	16
دال	0,000	28	,936**	30	17
دال	0,031	28	,394*	30	18
دال	0,042	28	,373*	30	19
دال	0,000	28	,766**	30	20
دال	0,001	28	,566**	30	21
دال	0,000	28	,757**	30	22
دال	0,000	28	,763**	30	23
دال	0,000	28	,632**	30	24
دال	0,002	28	,540**	30	25
دال	0,000	28	,785**	30	26
دال	0,033	28	,391*	30	27
دال	0,003	28	,529**	30	28
دال	0,003	28	,520**	30	29
دال	0,003	28	,527**	30	30
دال	0,001	28	,592**	30	31
دال	0,000	28	,681**	30	32
دال	0,009	28	,471**	30	33
دال	0,041	28	,375*	30	34
دال	0,001	28	,580**	30	35
دال	0,000	28	,799**	30	36
دال	0,000	28	,824**	30	37

38	30	713**	28	0,000	دال
----	----	-------	----	-------	-----

المصدر: مخرجات spss إصدار 26.

من خلال الجدول (02) نجد أن قيم الارتباط بين كل بند من بنود مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية تراوحت بين 0.37 و 0.95 وكانت دالة إحصائية عند هامش خطأ 0.05، وعليه فإن هذه الأداة تتمتع بصدق عال وفقا لهذه الطريقة.

صدق مقياس قلق الامتحان وفقا لطريقة المقارنة الطرفية:

إن المقارنة الطرفية هي طريقة منهجية وإحصائية تعتمد على تقسيم البيانات بعد ترتيبها إما تصاعديا أو تنازليا إلى فئتين تمثل كل فئة ما نسبته 27 % من حجم العينة الإستطلاعية والمقدرة بـ 30 فردا، حيث تمثل الفئة الدنيا أدنى 8 درجات مسجلة على المقياس، أما الفئة العليا تمثل أعلى 8 درجات مسجلة على نفس المقياس، ثم يتم المقارنة بين متوسطيهما عن طريق اختبار ت وكلما كانت الفروق دالة إحصائية كلما تمتع المقياس بهذا النوع من الصدق، وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (03) : يمثل مخرجات (spss) لاختبار ت للمقارنة الطرفية بين الفئة الدنيا والفئة

العليا لمقياس قلق الامتحان.

الفئتين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار			قيمة	ح	د.	(ت.ح)	القرار الإحصائي عند 0.05
				قيمة	ig	لقرار					
د		6	1.30	0.40	0.53	عينتين متجانستين	11.74-	(n-2)	(1-6)	0.00	ال
ع		1	86.				4				

المصدر: مخرجات spss إصدار 26.

من أجل استخدام اختبار ت للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين فإننا نختبر التجانس بينهما في أول خطوة، حيث يظهر الجدول أن قيمة التباين (F) كانت 0.40، في حين قيمة الدلالة (sig) كانت 0.53 وهي أكبر من هامش الخطأ 0.05 وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، أي أن العينيتين متجانستين.

باعتقاد قراءة الجدول في حالة التجانس بين العينيتين فإننا نجد أن قيمة (t) هي -11.74، ودرجة حرية 14، فإن قيمة الدلالة الإحصائية قدرت بـ ($0.00 <$)، وهي أقل من هامش الخطأ 0.05 وبالتالي توجد دلالة إحصائية، أي أننا نرفض H_0 التي تنص على أن متوسط الفئة الدنيا يساوي متوسط الفئة العليا، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن متوسط الفئة العليا يختلف عن متوسط الفئة الدنيا وهو لصالح الفئة العليا لمقياس قلق الامتحان.

ومن خلال ما سبق فإن مقياس قلق الامتحان يتمتع بالصدق وفقا لطريقة المقارنة الطرفية.

- ثبات مقياس قلق الامتحان:

- ثبات مقياس قلق الامتحان بحساب ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (04): يمثل ثبات مقياس قلق الامتحان بحساب ألفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	حجم العينة	قيمة ألفا كرونباخ
مقياس قلق الامتحان	38	30	0.963

المصدر: مخرجات spss إصدار 26.

من خلال حساب ألفا كرونباخ نجد أن قيمته تجاوزت 0.96 وهي قيمة تقترب من 1، وتعتبر

عن ثبات عال لمقياس قلق الامتحان.

- ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم (05): يمثل ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التجزئة النصفية:

طريقة التجزئة النصفية				
0	القيمة	جزء 1	ألف كرونباخ	
919.				
1	عدد البنود	1		
9 (أ)				
0	القيمة	جزء 2		
936.				
1	عدد البنود	2		
9 (ب)				
3	العدد الإجمالي للبنود			
8				
0	الإرتباط بين قسمي الأداة			
948.				

0	حالة التساوي في طول الاختبار	معامل سبيرمان براون
973.		
0	حالة اللاتساوي في طول الاختبار	معامل غاتمان
973.		
0		
972.		

المصدر: مخرجات spss إصدار 26.

الجزء الأول: يضم البنود الفردية. الجزء الثاني: يضم البنود الزوجية.

من خلال قيامنا بتقسيم بنود مقياس قلق الامتحان إلى جزئين فإننا نجد أن قيمة الارتباط بينهما هي 0.948، وبعد تصحيح طول المقياس من خلال معامل سبيرمان وبراون في حالة تساوي قسمي الأداة من حيث عدد البنود فقد قدرت بـ 0.973، وهي تعبر عن ارتباط قوي بين الجزئين، وعليه فإن مقياس قلق الامتحان يتمتع بثبات عالي وفقا لطريقة التجزئة النصفية.

- استبيان التصورات:

- صدق استبيان التصورات:

صدق المحكمين:

بعد التعديل على استبيان التوجيه الجامعي تم عرضه على 5 محكمين مختصين في بناء المقاييس حيث طلب منهم الإجابة على استمارة للحكم على مدى وضوح البنود ومدى وضوح الصياغة اللغوية، مدى ملائمة أسئلة الاستبيان لمستوى التلاميذ ومدى ملائمة أسئلة الاستبيان لقياس تصورات التوجيه الجامعي

و في هذا الجدول التعديلات التي وضعت على الاستبيان

قبل التحكيم	بعد التحكيم
9- التركيز على نتائج الطلبة عند التوجيه ضرورية.	التركيز على نتائج المتحصل عليها لأنها عند التوجيه ضرورية.
15- المقاييس التي أدرسها ضمن التخصص الذي أتصور دراسته تستجيب لاحتياجاتي المعرفية.	المواد العلمية التي أدرسها ضمن التخصص الذي أتصور دراسته تستجيب لاحتياجاتي المعرفية.
22- تصوري لتخصص معين في الجامعة	تصوري لتخصص معين في الجامعة

يجعلني فضوليا للبحث عن كل ما له علاقة بهذا التخصص	يجعلني فضوليا للبحث عن كل ما له علاقة به من مراجع ومصادر.
حذف هذه العبارة	17- فكرة المؤسسات الناشئة تسمح لي بالمزاوجة بين مشروع مهني وشهادة أكاديمية.
التخصص الجامعي الذي أتصور دراسته يجعلني ملتزما أكثر من ناحية المواظبة والانضباط.	18- التخصص الذي أتصور دراسته يجعلني ملتزما أكثر من ناحية المواظبة والانضباط.
حذف هذه العبارة	27- حصولي على التوجيه الجامعي المرغوب يجعلني أركز على تحصيلي الأكاديمي أكثر من التقييم أثناء الإمتحانات.

المصدر: اعداد الطالبتين.

بعد عرض أسئلة الاستبيان على المحكمين و إبداء الملاحظات و اقتراحات حولها، تم إعادة كتابة أسئلة الاستبيان و ذلك بعد إجراء تعديل في صياغة بعض الأسئلة و حذف أخرى و يوضح الملحق رقم (2) و صورة الاستبيان قبل و بعد التعديل.

- صدق الإتساق الداخلي استبيان التصورات:

وهو يعبر عن درجة ارتباط كل بند من بنود الاستبيان بالدرجة الكلية، وكانت النتائج كالاتي:

الجدول رقم (06) يمثل صدق الإتساق الداخلي استبيان التصورات.

بنود مقياس التصورات	حجم العينة	قيمة بيرسون	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (ث.ح)	القرار الإحصائي عند 0,05
1	30	,659**	28	0,000	دال
2	30	,948**	28	0,000	دال
3	30	,610**	28	0,000	دال
4	30	,599**	28	0,000	دال
5	30	,808**	28	0,000	دال
6	30	,425*	28	0,019	دال
7	30	,738**	28	0,000	دال
8	30	,806**	28	0,000	دال

9	30	**732,	28	0,000	دال
10	30	**730,	28	0,000	دال
11	30	**651,	28	0,000	دال
12	30	**942,	28	0,000	دال
13	30	**945,	28	0,000	دال
14	30	**486,	28	0,006	دال
15	30	**939,	28	0,000	دال
16	30	**650,	28	0,000	دال
17	30	**932,	28	0,000	دال
18	30	**534,	28	0,002	دال
19	30	**762,	28	0,000	دال
20	30	**601,	28	0,000	دال
21	30	**763,	28	0,000	دال
22	30	**688,	28	0,000	دال
23	30	**607,	28	0,000	دال
24	30	**642,	28	0,000	دال
25	30	**620,	28	0,000	دال
26	30	*429,	28	0,018	دال
27	30	**542,	28	0,002	دال
28	30	**742,	28	0,000	دال
29	30	**675,	28	0,000	دال
30	30	**720,	28	0,000	دال

المصدر: مخرجات spss إصدار 26.

من خلال الجدول نجد أن قيم الارتباط بين كل بند من بنود مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية تراوحت بين 0.42 و 0.94 وكانت دالة إحصائياً عند هامش خطأ 0.05، وعليه فإن هذه الأداة تتمتع بصدق عال وفقاً لهذه الطريقة.

-صدق استبيان التصورات وفقاً لطريقة المقارنة الطرفية:

إن المقارنة الطرفية هي طريقة منهجية وإحصائية تعتمد على تقسيم البيانات بعد ترتيبها إما تصاعدياً أو تنازلياً إلى فئتين تمثل كل فئة ما نسبته 27 % من حجم العينة الإحصائية والمقدرة بـ 30

فردا، حيث تمثل الفئة الدنيا أدنى 8 درجات مسجلة على المقياس، أما الفئة العليا تمثل أعلى 8 درجات مسجلة على نفس المقياس، ثم يتم المقارنة بين متوسطيهما عن طريق اختبار ت وكلما كانت الفروق دالة إحصائيا كلما تمتع المقياس بهذا النوع من الصدق، وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (07): يمثل مخرجات (sps) ك(s) لاختبارات للمقارنة الطرفية بين الفئة الدنيا والفئة العليا لمقياس قلق الامتحان.

الفئتين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التجانس			اختبار	n	(ت.ح)	الدلالة الإحصائية	القرار الإحصائي عند 0.05
				قيمة F)	ig	تقرار					
1		4	8	29.	10.02	متجانستين	عينيتين غير	7	98.	0.00	ال
2		8	20.		0.007	متجانستين	عينيتين غير	1.72-			

المصدر: مخرجات spss إصدار 26.

من أجل استخدام اختبارات للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين فإننا نختبر التجانس بينهما في أول خطوة، حيث يظهر الجدول أن قيمة التباين (F) كانت 10.02، في حين قيمة الدلالة (sig) كانت 0.007 وهي أقل من هامش الخطأ 0.05 وبالتالي توجد دلالة إحصائية، أي أن العينيتين غير متجانستين.

باعتماد قراءة الجدول في حالة عدم التجانس بين العينيتين فإننا نجد أن قيمة (t) هي -72.12، ودرجة حرية 7.98، فإن قيمة الدلالة الإحصائية قدرت بـ ($0.00 <$)، وهي أقل من هامش الخطأ 0.05 وبالتالي توجد دلالة إحصائية، أي أننا نرفض H_0 التي تنص على أن متوسط الفئة الدنيا يساوي متوسط الفئة العليا، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن متوسط الفئة العليا يختلف عن متوسط الفئة الدنيا وهو لصالح الفئة العليا لمقياس التصورات.

ومن خلال ما سبق فإن استبيان التصورات يتمتع بالصدق وفقا لطريقة المقارنة الطرفية.

- ثبات استبيان التصورات:

- ثبات استبيان التصورات بحساب ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (08) يمثل ثبات استبيان التصورات بحساب ألفا كرونباخ:

المقياس	عدد البنود	حجم العينة	قيمة ألفا كرونباخ
استبيان التصورات	30	30	0.964

المصدر: مخرجات spss إصدار 26.

من خلال حساب ألفا كرونباخ نجد أن قيمته قدرت بـ 0.964 وهي قيمة تقترب من 1، وتعبر عن ثبات عال لاستبيان التصورات.

-ثبات استبيان التصورات بطريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم (09) يمثل ثبات استبيان التصورات بطريقة التجزئة النصفية:

طريقة التجزئة النصفية			
0 943.	القيمة	جزء 1	ألف كرونباخ
1 5(أ)	عدد البنود		
0 917.	القيمة	جزء 2	
1 5(ب)	عدد البنود		
3 0	العدد الإجمالي للبنود		
0 929.	الإرتباط بين قسمي الأداة		
0 963.	حالة التساوي في طول الاختبار	معامل سبيرمان براون	
0 963.	حالة اللاتساوي في طول الاختبار		
0 959.	معامل غاتمان		

المصدر: مخرجات spss إصدار 26

الجزء الأول: يتضمن البنود الفردية. الجزء الثاني: يتضمن البنود الزوجية.

من خلال قيامنا بتقسيم بنود استبيان التصورات إلى جزئين فإننا نجد أن قيمة الارتباط بينهما هي 0.929، وبعد تصحيح طول الاستبيان من خلال معامل سبيرمان وبراون في حالة تساوي قسيمي المقياس من حيث عدد البنود فقد قدرت بـ 0.963، وهي تعبر عن ارتباط قوي بين الجزئين، وعليه فإن استبيان التصورات يتمتع بثبات عال وفقا لطريقة التجزئة النصفية.

2-الدراسة الأساسية

العينة الأساسية: عينة الدراسة الأساسية عينة عشوائية طبقية تمثل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "تلاميذ بكالوريا" جميع التخصصات بثانوية عيسى حميطوش-ببرج بوعريريج - وقد اشتملت عينة الدراسة على 152 فردا كما هو موضح في الجدول.

النسبة	المجموع	الاعادة	اناث	ذكور	الجنس التخصص
82,35%	140	2	60	80	ادبي
17,65%	12	6	5	7	علمي
100%	152		65	87	مجموع

-مجالات الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

إن تحديد المجالات المكاني والزماني و البشري في الدراسة يسهل للقارئ الاطلاع على مكان إجراء البحث والمدة الزمنية التي تم فيها.

- الحدود المكانية:

تمت هذه الدراسة بثانوية عيسى حميطوش بولاية برج بوعريريج.

-الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة الفترة الممتدة ما بين 2025/12/05 الى غاية 2025/12/09.

- الحدود البشرية:

تم اجراء الدراسة الحالية على مترشيحي البكالوريا بثانوية عيسى حميطوش ببرج بوعريريج (2025-2024)

3-المنهج المستخدم:

إن اختيار المنهج المتبع يخضع لطبيعة المشكلة محل الدراسة إذ أن هذه الأخيرة هي التي تحدد طبيعة المنهج المتبع، وبما أن موضوع دراستنا يهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان وتصورات تلاميذ البكالوريا حول التوجيه الجامعي، فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي مع التحليل.

4-أدوات الدراسة:

اعتمدنا في بحثنا هذا على أداتين:

مقياس قلق الامتحان ل "سارسون" : هو مقياس نفسي يستخدم لقياس مدى قلق الفرد في

مواجهة الامتحانات و يستخدم في البحوث والدراسات النفسية لتقييم وتحديد مستويات قلق الامتحان لدى مجموعة متنوعة من الأفراد يتضمن 38 عبارة حول مشاعر القلق قبل وأثناء وبعد الامتحانات. يطلب من المجيب وضع إشارة تعبر عن مدى موافقته على كل عبارة (أوافق _ أوافق بشدة _ لا أوافق _ لا أوافق بشدة).

مقياس التصورات حول التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا "المعدل": هو مقياس

يستخدم عادة في الدراسات النفسية و التربوية، ويهدف الى فهم كيف ينظر التلميذ الى الحياة الجامعية ،و يستخدم لتقييم و تحديد تصورات التوجيه الجامعي لدى مجموعة متنوعة من الافراد يتضمن 30 عبارة حول تصورات مترشيحي البكالوريا ، يطلب من المجيب وضع إشارة تعبر عن مدى موافقته لكل عبارة (نعم _ لا_ أحيانا)

5-الأساليب الإحصائية المستعملة:

تمت المعالجة الإحصائية لنتائج البحث بواسطة برنامج حزمة تحليل البيانات الإحصائية في

العلوم الاجتماعية (spss) مستخدمين ما يلي:

-الاختبارات الإحصائية الاستدلالية:

•معامل الارتباط بيرسون

• اختبار الفروق t-test .

- خلاصة:

لقد عرضنا في هذا الفصل، الخطوات المنهجية المعتمدة في سير الدراسة حيث قمنا بجمع كل المعلومات والبيانات التي تخدم موضوع البحث. لنتوصل في الأخير الى عرض وتحليل النتائج في الفصل التالي.

الفصل الثالث:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة.

- 1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية.
- 1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
- 1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
- 1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
- 1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.
- 1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.
- 1-7- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة.
- 2- استنتاج عام.
- 3- مقترحات الدراسة.
- خاتمة.
- قائمة المراجع.
- الملاحق.

-تمهيد:

بعد أن تعرضنا للفصول السابقة من هذه الدراسة الى كيفية بناء خطة تتماشى مع الموضوع ومن خلال الإشكالية وما يلحق بها من تحديد المفاهيم ثم الانتقال الى الجانب المنهجي وتتبع كل ما يتعلق بالجانب الميداني للدراسة، وبعد هذا تأتي نقطة أخيرة من الدراسة وهي تحليل ومناقشة النتائج والفرضيات، ومن خلالها تتم تفريغ البيانات ومحاولة تفسيرها وتحليلها، للوصول الى الاستنتاجات التي تخص موضوع الدراسة.

1- عرض، تفسير ومناقشة النتائج:

تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss)، إصدار 26 في معالجة واختبار فرضيات الدراسة، وبما أن أفراد عينة الدراسة تم اختيارهم عشوائيا وحجم العينة كبير مما يتيح لنا استخدام أساليب إحصائية بارامترية.

1-1- عرض نتائج الفرضية الاولى:

- نص الفرضية الاولى:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين قلق الامتحان وتصورات تلاميذ الثالثة ثانوي حول التوجيه الجامعي بثانوية عيسى حميوطش برج بوعريرج.

$$(H_0): r = 0$$

$$(H_1): r \neq 0$$

* حيث "ر" هو معامل الارتباط بيرسون.

- بحساب معامل الارتباط بيرسون تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (11): يتضمن حساب معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين متغيري قلق

الامتحان وتصورات التلاميذ حول التوجيه الجامعي.

المتغيرين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ر	درجة الحرية	الدالة الإحصائية (ث.ح)	هامش الخطأ	القرار الإحصائي
قلق الامتحان	152	86.60	19.75	0.72	(n-2) (152-2)	0.00 <	0.05	دال
تصورات التوجيه		63.40	18.62		150			

المصدر: مخرجات spss إصدار 26.

من خلال الجدول رقم (11) نجد أن المتوسط الحسابي لقلق الامتحان قدر بـ 86.60 درجة في حين المتوسط الحسابي للتصورات قدر بـ 63.40 درجة، وكانت قيم الانحراف المعياري لكلا المتغيرين على التوالي 19.75 و 18.62

بما أن قيمة الارتباط (ر) كانت 0.72 فإنها تعبر عن ارتباط موجب وقوي (أي علاقة طردية قوية كلما زادت تصورات التلاميذ حول التوجيه الجامعي زاد قلق الامتحان والعكس صحيح)

أما عن الدلالة الإحصائية لهذا الارتباط فإنه عند درجة حرية 150 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد) نجد أن قيمة الدلالة الإحصائية كانت ($0.00 <$) وهي أقل من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نرفض H_0 التي تنص على أن $r = 0$ ، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين قلق الامتحان وتصورات تلاميذ الثالثة ثانوي حول التوجيه الجامعي بثانوية عيسى حميطوش برج بوعرييج. (تحقق الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين قلق الامتحان وتصورات تلاميذ الثالثة ثانوي حول التوجيه الجامعي بثانوية عيسى حميطوش برج بوعرييج).

-التحليل والمناقشة:

نصت الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتصورات حول التوجيه الجامعي لدى تلاميذ البكالوريا وذلك بعد المعالجة الإحصائية.

أي أن الارتباط بين المتغيرين موجب، فالعلاقة بين قلق الامتحان والتصورات حول التوجيه الجامعي علاقة طردية. ومنه دالة احصائية ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات قلق الامتحان ودرجات التصورات حول التوجيه الجامعي على أن قلق الامتحان يفسر في ضوء علاقته بتصورات طلبة البكالوريا حول التوجيه الجامعي وهذا يعني أنه كلما زاد قلق الامتحان لدى الطلبة، زادت حدة تصوراتهم (سواء كانت إيجابية أو سلبية) حول عملية التوجيه الجامعي. أي أن التوتر المرتبط بالامتحانات له تأثير على كيفية إدراكهم واختيارهم لمجالات دراستهم المستقبلية..

للقلق تأثير نفسي على عملية اتخاذ القرار لطلبة البكالوريا فعند ارتفاع مستوى القلق، يصبح الطلبة أكثر حساسية تجاه القرارات المصيرية، مثل اختيار التخصص الجامعي، مما يؤدي إلى تعقيد تصوراتهم عن التوجيه الجامعي كما ان القلق قد يدفع بعض الطلبة إلى الإفراط في التفكير في قراراتهم، مما يجعلهم أكثر اهتمامًا بعملية التوجيه، سواء بشكل إيجابي (بحث مكثف عن المعلومات) أو سلبي

(توتر وخوف من اتخاذ القرار الخاطئ). لا ننسى أيضا ارتباط القلق بالحاجة إلى التوجيه فالطلبة الذين يعانون من قلق مرتفع بشأن الامتحانات قد يشعرون بضغط أكبر لاختيار تخصص "صحيح"، مما يجعلهم أكثر اهتمامًا بعملية التوجيه الجامعي، في المقابل، إذا لم يكن لديهم معلومات واضحة حول آليات التوجيه الجامعي، فقد يؤدي ذلك إلى زيادة القلق لديهم، مما يعزز من العلاقة الإيجابية بين المتغيرين. أي أن غموض التوجيه الجامعي قد يؤدي إلى مزيد من القلق، مما يعزز ارتباطهما بشكل أكبر.

كما ان للبيئة الأسرية والمدرسية دور كبير في ذلك فقد يكون للضغوط الأسرية والمجتمعية تأثير في هذه العلاقة، حيث يواجه الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان أيضًا ضغوطًا من أسرهم لاختيار تخصص معين، مما يجعلهم أكثر وعيًا أو توترًا حيال التوجيه الجامعي، كذلك فإن دعم المدرسة والمستشارين التربويين قد يساعد في تقليل القلق وتوجيه الطلبة نحو قرارات أكثر استقرارًا.

وعليه نستخلص أن هناك تأثيرًا واضحًا بين مستوى القلق الذي يشعر به الطلبة والتصورات التي يكوّنونها عن التوجيه الجامعي، سواء من حيث أهميته أو مدى وضوحه أو تأثيره على مستقبلهم.

1-2- عرض، تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

-نص الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثنائية عيسى حميطوش-برج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

$$(H_0): \mu_1 = \mu_2$$

$$(H_1): \mu_1 \neq \mu_2$$

م1: المتوسط الحسابي لقلق الامتحان لعينة التلاميذ الذكور.

م2: المتوسط الحسابي لقلق الامتحان لعينة التلاميذ الإناث.

- باستخدام اختبار ت (T-test) البارامترى تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (14): يتضمن مخرجات spss الخاصة بحساب اختبارات لقياس الفروق في قلق

الامتحان والتي تعزى لمتغير الجنس.

القرار الإحصائي عند 0.05	قيمة الدلالة الإحصائية (ث.ح)	درجة الحرية	قيمة t	اختبار التجانس			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الجنس	المتغير
				القرار	Sig	قيمة F					
دال	0.000<	112.11	4.08-	العينتين غير متجانستين	0.04	4.02	21.84	79.11	65	ذكور	قلق الامتحان
							15.99	92.20	87	إناث	

المصدر: مخرجات SPSS إصدار 26.

من خلال الجدول رقم (14): نجد أن المتوسط الحسابي لقلق الامتحان عند التلاميذ الذكور قدر بـ 79.11 درجة أما بالنسبة للإناث فقد قدر بـ 92.20، حيث يقدر الفارق بينهما بـ 13.09 درجة. بما أننا استخدمنا اختبارات للعينتين المستقلتين نقوم باختبار التجانس بينها كخطوة أولى، وذلك عن طريق اختبار ليفني (Levene)، حيث يظهر لنا أن قيمة F كانت (4.02) في حين قيمة sig كانت (0.04)، وهي أقل من هامش الخطأ (0.05)، وعليه فإن العينيتين غير متجانستين، أي سوف نستخدم اختبارات في حالة عدم التجانس.

أما بالنسبة لدلالة الفروق في حالة عدم التجانس، وعند درجة حرية 112.11 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد)، نجد أن قيمة الدلالة ($0.000 <$) وهي أقل من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نرفض H_0 التي تنص على أن $m=1$ ، ونقبل H_1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثانوية عيسى حميطوش- برج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث). (تحقق الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثانوية عيسى حميطوش-برج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث))

-التفسير والمناقشة:

نصت الفرضية الثانية لهذه الدراسة على وجود فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس (لصالح الاناث)

يمكن القول بان تفسير هذه الفرضية يرجع الى الفروقات بين الجنسين بحيث ان الاناث يملن اكثر الى التفكير الزائد في العديد من المشكلات الحياتية خاصة المتعلقة بتحصيل الاكاديمي و أيضا تشير العديد من الدراسات الى ان فئة الاناث هم الأكثر عرضة للشعور بالقلق بسبب العديد من العوامل البيولوجية والنفسية وأيضاً الاجتماعية وغالباً ما تمتلك الاناث حساسية اعلى تجاه الضغوط عكس الذكور فلنساء يملن الى تحليل المواقف بشكل اعمق والتفكير في العواقب اكثر من الرجال مما يجعلهم اكثر عرضة للقلق ومن المنطق عليه أن الإناث يسهل عليهن الاعتراف بذلك أكثر من الذكور، وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الاستجابة ب(نعم) على مقياس قلق الامتحان، أما الذكور يجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق لأنهم يرون أنها تضعف وتقلل من ذكوريتهم ،وهذا ما أدى الى وجود فروق بينها وأيضاً يمكننا القول بان طرق مواجهة القلق تختلف بين الذكور والاناث بحيث تميل الاناث الى التركيز على الجانب العاطفي والتركيز على المشاعر بشكل اكبر عكس الذكور فهم يعتمدون على استراتيجيات اكثر تحكم في حل المشكلات او مواجهتها وهو ما يمكننا قوله في تفسير وجود فروق في مستوى القلق لصالح الاناث و انخفاضه لدى الذكور

واتفقت نتيجة الفرضية الرابعة مع دراسة محمد الساسي الشايب (2013) التي كانت تحت عنوان التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والتي هدفت الى معرفة توجيه التلاميذ له علاقة برفع او خفض مستوى القلق وأجرى دراسة على عينة من 40 تلميذ وأظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث

في حين انها اختلفت مع دراسة أمقران كاميلية (2020) التي كانت تحت عنوان قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وأجرت الدراسة على عينة متمثلة في 326 تلميذ بواقع 193 إناث و133 ذكور حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان بين الذكور والاناث وترى بان قلق الامتحان ظاهرة يعاني منها الجنسين لأنهم يعانون من نفس الضغوطات كونهم يدرسون في مكان واحد ويعيشون نفس المرحلة الدراسية

1-3- عرض، تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

-نص الفرضية الفرعية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصورات حول التوجيه الجامعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثنائية عيسى حيطوش-برج بوعرييج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

$$(H_0) : \mu_1 = \mu_2$$

$$(H_1) : \mu_1 \neq \mu_2$$

م1: المتوسط الحسابي التصورات حول التوجيه الجامعي لعينة التلاميذ الذكور.

م2: المتوسط الحسابي التصورات حول التوجيه الجامعي لعينة التلاميذ الإناث.

- باستخدام اختبار ت (T-test) البارامتري حصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (15): يتضمن مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في التصورات حول التوجيه الجامعي والتي تعزى لمتغير الجنس.

القرار الإحصائي عند 0.05	قيمة الدلالة الإحصائية (ث.ح)	درجة الحرية	قيمة t	اختبار التجانس			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الجنس	المتغير
				القرار	sig	قيمة F					
دال	0.004	112.57	2.92-	العينتين غير متجانستين	0.000	16.39	21.11	85.20	65	ذكور	التصورات حول التوجيه
							15.54	67.29	87	إناث	

المصدر: مخرجات SPSS إصدار 26.

من خلال الجدول رقم (15): نجد أن المتوسط الحسابي للتصورات حول التوجيه الجامعي عند التلاميذ الذكور قدر بـ 58.20 درجة أما بالنسبة للإناث فقد قدر بـ 67.29، حيث يقدر الفارق بينهما بـ 09.09 درجة.

بما أننا استخدمنا اختبار ت للعينتين المستقلتين نقوم باختبار التجانس بينها كخطوة أولى، وذلك عن طريق اختبار ليفني (Levene)، حيث يظهر لنا أن قيمة F كانت (16.39) في حين قيمة sig كانت (0.000)، وهي أقل من هامش الخطأ (0.05)، وعليه فإن العينيتين غير متجانستين، أي سوف نستخدم اختبار ت في حالة عدم التجانس.

أما بالنسبة لدلالة الفروق في حالة عدم التجانس، وعند درجة حرية 112.57 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد)، نجد أن قيمة الدلالة (0.004) وهي أقل من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نرفض H_0 التي تنص على أن $m=1$ ، ونقبل H_1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصورات حول التوجيه الجامعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثنائية عيسى حميطوش-برج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث). (تحقق الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصورات حول التوجيه الجامعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثنائية عيسى حميطوش-برج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)).

-التفسير والمناقشة:

نصت الفرضية الثالثة لهذه الدراسة على وجود فروق في مستوى تصورات التوجيه الجامعي تعزى لمتغير الجنس (لصالح الاناث)

نفسر هذه الفرضية بان الاناث يتمتعن بمستوى اعلى من التصورات مقارنة بالذكور أي ان لديهن تصورات ادق وأوضح حول توجهاتهم الجامعية لانهم يميلون اكثر للتخطيط حول القرارات المستقبلية خاصة المتعلقة بميولتهم العلمية والأكاديمية والاناث يظهرن مستويات عالية من القلق تجاه المستقبل مما يدفعهم الى البحث المبكر حول مساراتهم العلمية ويمكننا القول أيضا بان الاناث تملن الى التفكير في العديد من العوامل التي تؤثر على اختياراتهم وتصوراتهم الجامعية مثلا ما هي التخصصات الجيدة والمتاحة فرص العمل أيضا والعديد من العوامل الأخرى و هن اكثر اهتمام بالاستشارة الأكاديمية والمهنية

مما يعزز وضوح تصوراتهم نحو التوجيه الجامعي على عكس الذكور فهم أكثر مرونة في اختياراتهم وتصوراتهم الجامعية وكذا المهنية فهم يعتمدون على التفكير العلمي أكثر من التصور الذهني

اختلفت هذه الدراسة مع دراسة نادية أوشن، كريمة بن فليس (2020) التي كانت تحت عنوان علاقة التوجيه الجامعي بقلق المستقبل المهني-دراسة ميدانية ببعض أقسام جامعة باتنة حيث تناولت الدراسة عينة عشوائية من طلبة السنة أولى جامعي وتوصلوا الى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية التوجيه الجامعي تغري لمتغير الجنس نظرا الى ان توفر كلا الجنسين على نفس الفرص للالتحاق بأي تخصص مهما كان نوعه وفقا لقدراتهم الدراسية ورغباتهم وحسب ما يتوفر لدى الجامعة من مقاعد بيداغوجية حيث انه أثناء عملية التوجيه واختيار التخصص المناسب من طرف التلميذ ليكون لعامل الجنس اي تأثير يذكر

واتفقت نتيجة الفرضية السادسة مع دراسة شيخاوي وقواسمية (2020) التي كانت تحت عنوان الرضا عن التوجيه وعلاقته بالتحصيل الدراس لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي (دراسة ميدانية بثانويات مدينة مسعد بالجلفة) وأجريت الدراسة على عينة من 400 تلميذ وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث

1-4- عرض، تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

-نص الفرضية الفرعية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثانوية عيسى حميطوش-برج بوعريريج تغري لمتغير الشعبة التعليمية (علمي/أدبي).

$$(H_0): \mu_1 = \mu_2$$

$$(H_1): \mu_1 \neq \mu_2$$

م1: المتوسط الحسابي لقلق الامتحان لعينة التلاميذ العلميين.

م2: المتوسط الحسابي لقلق الامتحان لعينة التلاميذ الأدبيين.

- باستخدام اختبار ت (T-test) البارامتري تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (12): يتضمن مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في قلق

الامتحان والتي تعزى لمتغير الشعبة التعليمية.

القرار الإحصائي عند 0.05	قيمة الدلالة الإحصائية (ث.ح)	درجة الحرية	قيمة t	اختبار التجانس			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الشعبة التعليمية	المتغير
				القرار	sig	قيمة F					
غير دال	0.88	(n-2) (152-2) 150	-	العينتين متجانستين	0.65	0.20	19.83	86.45	109	علميين	قلق الامتحان
							19.77	86.98	43	أدبيين	

المصدر: مخرجات SPSS إصدار 26.

من خلال الجدول رقم (12): نجد أن المتوسط الحسابي لقلق الامتحان عند التلاميذ العلميين قدر بـ 86.45 درجة أما بالنسبة للأدبيين فقد قدر بـ 86.98، حيث يقدر الفارق بينهما بـ 0.53 درجة.

بما أننا استخدمنا اختبار ت للعينتين المستقلتين نقوم باختبار التجانس بينها كخطوة أولى، وذلك عن طريق اختبار ليفني (Levene)، حيث يظهر لنا أن قيمة F كانت (0.20) في حين قيمة sig كانت (0.65)، وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وعليه فإن العينيتين متجانستين، أي سوف نستخدم اختبار ت في حالة التجانس.

أما بالنسبة لدلالة الفروق في حالة التجانس، وعند درجة حرية 150 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد)، نجد أن قيمة الدلالة (0.88) وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نقبل H0 التي تنص على أن $\mu_1 = \mu_2$ ، ونرفض H1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثانوية عيسى حميوطش-برج بوعريريج تعزى لمتغير الشعبة التعليمية (علمي/أدبي). (عدم تحقق الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثانوية عيسى حميوطش-برج بوعريريج تعزى لمتغير الشعبة التعليمية (علمي/أدبي))

-التفسير والمناقشة:

نصت الفرضية الرابعة لهذه الدراسة على عدم وجود فروق في مستوى القلق تعزى للشعبة يمكننا تفسير هذه النتيجة بان كل التلاميذ من كل الشعب يعانون نفس مستوى القلق لانه ظاهرة مشتركة بينهم فهم يعانون من نفس التحديات في الامتحانات خاصة الامتحانات النهائية ومن نفس الضغوط الدراسية فلقلق غير مرتبط بالميول نحو شعبة دراسية معينة

أيضا من الأسباب الأخرى يمكننا القول بان جميع التلاميذ يخضعون لنفس النظام المدرسي ونفس البيئة المدرسية ويدرسون في نفس القاعات المهيئة لهم التي تتوفر على جميع الشروط البيداغوجية كما ان كل الأساتذة يخضعون لنفس برامج التكوين مما يساهم في توفير نفس القاعدة التعليمية المتقاربة بين جميع الشعب وبالتالي تقليل الفروقات في مستويات القلق بين التلاميذ فكل الأسباب المذكورة يشترك فيها التلميذ الادبي والعلمي بمعنى ان مستوى القلق يتأثر بعوامل أخرى مثل السمات الشخصية، الضغوط الاجتماعية

الدعم الاسري وجميع هذه العوامل لا ترتبط بالشعبة في خد ذاتها فسواء التلميذ الادبي او التلميذ العلمي لديهم نفس الأهداف الا وهي اجتياز مرحلة البكالوريا فهي نقطة عبورهم للجامعة فبتالي القلق من هذا الامتحان موجود لكلا الشعبين فالتلاميذ لديهم نفس الآمال ونفس الطموحات التي يسعون لتحقيقها واتفقت نتيجة الفرضية السادسة مع دراسة عوج شيماء (2022) التي كانت تحت عنوان قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا. وأجرى دراسة على عينة من 160 تلميذ وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الشعب العلمية وتلاميذ الشعب الأدبية في مستوى قلق الامتحان

في حين انها اختلفت مع دراسة علي محمد، غريب العربي (2018) التي كانت تحت عنوان قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ الثالثة ثانوي حيث تناولت الدراسة (86) تلميذ وتلميذة وتوصلوا الى ان قلق الامتحان يعزى لمتغير الشعبة العلمية وهذا يعود الى طبيعة التلميذ العلمي لأنهم اعتادوا على التجريد والاستنباط وغيرها من المهارات وسعيهم للحصول على معدلات عالية للالتحاق بتخصصات علمية يكثر عليها الطلب كالمطب، الصيدلة..... وهذا ما يجعلهم أكثر قابلية للقلق والتوتر مقارنة بأقرانهم الادبيين الذين يميلون للحفظ والتلخيص.

1-5- عرض، تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

-نص الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصورات حول التوجيه الجامعي لدى تلاميذ الثالثة

ثانوي بثنوية عيسى حيطوش-برج بوعريرج تعزى لمتغير الشعبة التعليمية (علمي/أدبي).

(H0): $\mu_1 = \mu_2$

(H1): $\mu_1 \neq \mu_2$

م1: المتوسط الحسابي للتصورات حول التوجيه الجامعي لعينة التلاميذ العلميين.

م2: المتوسط الحسابي للتصورات حول التوجيه الجامعي لعينة التلاميذ الأدبيين.

- باستخدام اختبار ت (T-test) البارامتري تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (13): يتضمن مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في تصورات

التلاميذ حول التوجيه الجامعي والتي تعزى لمتغير الشعبة التعليمية.

القرار الإحصائي عند 0.05	قيمة الدلالة الإحصائية (ث.ح)	درجة الحرية	قيمة t	اختبار التجانس			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الشعبة التعليمية	المتغير
				القرار	sig	قيمة F					
غير دال	0.81	(n-2) (152- 2) 150	0.23	العينتين متجانستين	0.68	0.16	18.36	63.62	109	علميين	تصورات التوجيه
							19.46	62.84	43	أدبيين	

المصدر: مخرجات SPSS إصدار 26.

من خلال الجدول رقم (13) نجد أن المتوسط الحسابي للتصورات حول التوجيه الجامعي عند التلاميذ العلميين قدر بـ 63.62 درجة أما بالنسبة للأدبيين فقد قدر بـ 62.84، حيث يقدر الفارق بينهما بـ 0.79 درجة.

بما أننا استخدمنا اختبار ت للعينتين المستقلتين نقوم باختبار التجانس بينها كخطوة أولى، وذلك عن طريق اختبار ليفني (Levene)، حيث يظهر لنا أن قيمة F كانت (0.16) في حين قيمة sig كانت (0.68)، وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وعليه فإن العينيتين متجانستين، أي سوف نستخدم اختبار ت في حالة التجانس.

أما بالنسبة لدلالة الفروق في حالة التجانس، وعند درجة حرية 150 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد)، نجد أن قيمة الدلالة (0.81) وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نقبل H_0 التي تنص على أن $M_1 = M_2$ ، ونرفض H_1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصورات حول التوجيه الجامعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثنائية عيسى حميطوش-برج بوعريريج تعزى لمتغير الشعبة التعليمية (علمي/أدبي). (عدم تحقق الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصورات حول التوجيه الجامعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثنائية عيسى حميطوش-برج بوعريريج تعزى لمتغير الشعبة التعليمية (علمي/أدبي))

-التفسير والمناقشة:

تنص الفرضية الخامسة لهذه الدراسة على عدم وجود فروق في مستوى تصورات التوجيه الجامعي تعزى للشعبة

هنا نرى بأن كل التلاميذ بغض النظر عن شعبتهم سواء كانت شعب علمية أو شعب أدبية فهم يملكون تصورات متقاربة حول توجهاتهم الجامعية فكل التلاميذ يملكون مستويات متشابهة من الوعي حول مستقبلهم الجامعي فالتصورات والطموحات تعتمد على ميولاتهم واهتماماتهم الفردية ونشير الى ان النظام التعليمي يتيح فرصا متساوية في الحصول على المعلومات حول جميع التخصصات الجامعية و بهذا لا تكون هناك فروق بينهم في مستويات الشعبة حول تصوراتهم و مسارهم الاكاديمي

و يمكننا تفسير عدم وجود فروق في متغير الشعبة الى التوجيه الاكاديمي الموحد لجميع التلاميذ في جميع الشعب و أيضا ان المرحلة الدراسية و البكالوريا بصفة عمه ليست العامل الوحيد في تشكيل التصورات حول المستقبل الجامعي لدى التلاميذ بل هناك عوامل أخرى مثل الطموحات الشخصية او التوجيه الاسري وسائل الاعلام الأصدقاء و العديد من العوامل الأخرى المساعدة فب تشكيل التصورات لدى التلاميذ

واتفقت نتيجة الفرضية السادسة مع نفس دراسة شيخاوي وقواسمية التي ذكرناها سلفا التي كانت تحت عنوان الرضا عن التوجيه وعلاقته بالتحصيل الدراس لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي (دراسة ميدانية بثانويات مدينة مسعد بالجلفة) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه تعزى للتخصص

وتعارضت هذه الدراسة مع دراسة حمليل نسرين، دراجي أسيا (2024) التي كانت تحت عنوان الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي دراسة ميدانية بثانوية الشيخ بوعمامة - ولاية بومرداس حيث تناولت الدراسة عينة عشوائية من طلبة السنة أولى ثانوي (100) تلميذ وتوصلوا الى وجود فروق ذات دالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح الجذع المشترك علوم

1-6- عرض، تحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة :

-نص الفرضية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثانوية عيسى حميطوش-برج بوعريرج تعزى لمتغير الإعادة (معيد/غير معيد).

$$(H_0): \mu_1 = \mu_2$$

$$(H_1): \mu_1 \neq \mu_2$$

م1: المتوسط الحسابي لقلق الامتحان لعينة التلاميذ المعيدين.

م2: المتوسط الحسابي لقلق الامتحان لعينة التلاميذ غير المعيدين.

- باستخدام اختبار ت (T-test) البارامتري تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (16): يتضمن مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في قلق الامتحان والتي تعزى لمتغير الإعادة.

القرار الإحصائي عند 0.05	قيمة الدلالة الإحصائية (ث.ح)	درجة الحرية	قيمة t	اختبار التجانس			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الإعادة	المتغير
				القرار	sig	قيمة F					
غير دال	0.65	(n-2) (152-2) 150	0.45	العينتين متجانستين	0.41	0.67	23.82	88.19	26	معيدين	قلق الامتحان
							18.89	86.27	126	غير معيدين	

المصدر: مخرجات SPSS إصدار 26.

من خلال الجدول رقم (16) نجد أن المتوسط الحسابي لقلق الامتحان عند التلاميذ المعيدين قدر بـ 88.19 درجة أما بالنسبة للإناث فقد قدر بـ 86.27، حيث يقدر الفارق بينهما بـ 1.92 درجة. بما أننا استخدمنا اختبار ت للعينتين المستقلتين نقوم باختبار التجانس بينها كخطوة أولى، وذلك عن طريق اختبار ليفني (Levene)، حيث يظهر لنا أن قيمة F كانت (0.67) في حين قيمة sig كانت (0.41)، وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وعليه فإن العينتين متجانستين، أي سوف نستخدم اختبار ت في حالة التجانس.

أما بالنسبة لدلالة الفروق في حالة التجانس، وعند درجة حرية 150 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد)، نجد أن قيمة الدلالة (0.65) وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نقبل H0 التي تنص على أن $\mu_1 = \mu_2$ ، ونرفض H1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثانوية عيسى حميطوش- برج بوعريريج تعزى لمتغير الإعادة في السنة (معيدين/غير معيدين). (عدم تحقق الفرضية: توجد فروق

ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بـثانوية عيسى حـميطوش-برج بوعريـريـج تعزى لمتغير الإعادة (معيد/غير معيد).

-التفسير والمناقشة:

التي نصت على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشحي البكالوريا تعزى لمتغير الإعادة. من خلال عرض نتيجة الفرضية تبين أن الفرضية الخامسة لم تحققت.

قد يرجع السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى (مترشحي البكالوريا) تعزى لمتغير الإعادة الى التكيف والتأقلم فلا شك ان الطلبة المعيدون قد مروا بالتجربة سابقاً، مما يجعلهم أكثر تكيفاً مع الضغط، وبالتالي لا يختلف مستوى قلقهم كثيراً عن الطلبة الجدد، ومن بين الأسباب أيضاً تأثير التوقعات الشخصية والمجتمعية في بعض الحالات، قد لا يكون الطلبة المعيدون أكثر قلقاً لأنهم يعرفون ما يتوقعونه من الامتحان. بالمقابل، الطلبة الجدد قد يشعرون بقلق مماثل نتيجة خوفهم من المجهول، مما يؤدي إلى تشابه مستوى القلق بين الفئتين وكذا تأثير الخبرة السابقة بشكل متفاوت فبعض الطلبة المعيدين قد يشعرون بضغط أكبر لأنهم لا يريدون الفشل مرة أخرى، مما يزيد القلق. البعض الآخر قد يكون أقل قلقاً لأنهم يعتبرون أن لديهم فرصة ثانية، فيشعرون براحة أكبر. هذا التباين قد يؤدي إلى توازن في النتائج الإحصائية، فلا يظهر فرق واضح بين المجموعتين.

كما يمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية الى متغيرات أخرى تلعب دوراً أكبر في تحديد مستوى القلق كمدى تحضير الطالب للامتحان (المذاكرة الجيدة تقلل القلق)، الدعم العائلي والاجتماعي (الطلاب الذين يحصلون على دعم معنوي أقل قد يكونون أكثر قلقاً بغض النظر عن كونهم معيدين أم لا) وكذلك شخصية الطالب (بعض الطلبة لديهم طبيعة أكثر قلقاً، بغض النظر عن عدد مرات التقديم).

وقد اتفقت نتيجة الفرضية السادسة مع نتائج دراسة نصيرة تيكاري (2024) المعنونة ب: قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا في ضوء متغيري الجنس والإعادة) بـثانوية ابن تومرت بولاية البليدة، هدفت دراستها الى معرفة مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ مقبلين على شهادة البكالوريا وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين "ذكر وانثى" والفروق في الإعادة على مستوى قلق الامتحان.

في حين اختلفت نتيجة الفرضية الخامسة مع نتائج دراسة رقية وصالح الدين (2022) المعنونة ب: مستوى قلق الامتحان لدى مترشحي البكالوريا بـثانوية محمود بن محمود بـقلمة، والتي تهدف إلى

التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة، وقد توصل الباحثان إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الاعادة بالنسبة لقلق الامتحان.

1-7- عرض، تحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

-نص الفرضية السابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصورات حول التوجيه الجامعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بثنوية عيسى حميطوش-برج بوعريرج تعزى لمتغير الإعادة (معيد/غير معيد).

$$(H_0): \mu_1 = \mu_2$$

$$(H_1): \mu_1 \neq \mu_2$$

م1: المتوسط الحسابي للتصورات حول التوجيه الجامعي لعينة التلاميذ المعيدين.

م2: المتوسط الحسابي للتصورات حول التوجيه الجامعي لعينة التلاميذ غير المعيدين.

- باستخدام اختبار ت (T-test) البارامتري تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (17): يتضمن مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في التصورات

حول التوجيه الجامعي والتي تعزى لمتغير الإعادة.

القرار الإحصائي عند 0.05	قيمة الدلالة الإحصائية (ث.ح)	درجة الحرية	قيمة t	اختبار التجانس			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الإعادة	المتغير
				القرار	sig	قيمة F					
غير دال	0.97	(n-2) (152-2) 150	0.03	العينتين متجانستين	0.91	0.01	18.43	63.50	26	معيد	التصورات حول التوجيه الجامعي
							18.73	63.38	126	غير معيد	

المصدر: مخرجات SPSS إصدار 26.

من خلال الجدول رقم (17): نجد أن المتوسط الحسابي للتصورات حول التوجيه الجامعي عند التلاميذ المعيدين قدر بـ 63.50 درجة أما بالنسبة للإناث فقد قدر بـ 63.38، حيث يقدر الفارق بينهما بـ 0.12 درجة.

بما أننا استخدمنا اختبار ت للعينتين المستقلتين نقوم باختبار التجانس بينها كخطوة أولى، وذلك عن طريق اختبار ليفني (Levene)، حيث يظهر لنا أن قيمة F كانت (0.01) في حين قيمة sig كانت (0.91)، وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وعليه فإن العينيتين متجانستين، أي سوف نستخدم اختبار ت في حالة التجانس.

أما بالنسبة لدلالة الفروق في حالة التجانس، وعند درجة حرية 150 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد)، نجد أن قيمة الدلالة (0.97) وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نقبل H0 التي تنص على أن $m=2$ ، ونرفض H1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصورات حول التوجيه الجامعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي عيسى حميوطش-برج بوعريريج تعزى لمتغير الإعادة في السنة (معيد/غير معيد).

وبالتالي عدم تحقق الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصورات حول التوجيه الجامعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي عيسى حميوطش-برج بوعريريج تعزى لمتغير الإعادة (معيد/غير معيد).

-التفسير والمناقشة:

لقد نصت الفرضية السادسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى مترشحي البكالوريا تعزى لمتغير الإعادة حيث أنه لا توجد فروق في إجابات أفراد العينة عند اختبار مقياس تصورات التوجيه من خلال عرض نتيجة الفرضية تبين أن الفرضية السادسة لم تتحقق.

قد يرجع السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى (مترشحي البكالوريا) تعزى لمتغير الإعادة إلى ثبات التصورات حول التوجيه الجامعي فمن الممكن أن يكون لدى الطلبة، سواء كانوا معيدين أم لا، نفس المستوى من المعلومات والوعي حول التوجيه الجامعي، ما يجعل تصوراتهم متشابهة. كما يمكن أن يكون مصدر المعلومات عن التخصصات الجامعية موحداً (الأستاذة، المستشارون التربويون، الإنترنت، الأهل)، وبالتالي لا تتأثر التصورات كثيراً بالإعادة.

و من بين الأسباب أيضا ان التوجيه الجامعي قد يكون غير واضح للجميع ففي بعض الأنظمة التعليمية، قد يواجه كل الطلبة، سواء كانوا معيدين أو لا، نقصًا في المعلومات حول التخصصات الجامعية، مما يجعلهم جميعًا في مستوى واحد من التصورات ،كما أن بعض الطلبة قد يركزون بشكل أساسي على النجاح في البكالوريا، دون التفكير العميق في التخصص الجامعي إلا بعد النجاح، مما يقلل من تأثير الإعادة على تصوراتهم، كذلك الإعادة قد لا تغير التصورات بشكل كبير فبعض الطلبة الذين يعيدون البكالوريا قد يكون لديهم تصورات واضحة منذ البداية حول التخصص الجامعي الذي يرغبون فيه، وبالتالي لا يغيرونها حتى لو أعادوا السنة، والبعض الآخر قد يكون غير متأكد حتى لو كان مترشحًا لأول مرة أو معيدًا، ما يعني أن الإعادة لا تلعب دورًا في تشكيل تصوره حول التوجيه الجامعي.

وقد يكون هناك عوامل أخرى أكثر أهمية تؤثر على تصورات التوجيه الجامعي، مثل الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطالب، توفر المعلومات والإرشاد الأكاديمي، تأثير الأصدقاء والعائلة، ميول الطالب الشخصية واستعداده لاختيار تخصص معين.

2-استنتاج عام:

من خلال الدراسة الميدانية التي أجريناها حول موضوع علاقة قلق الامتحان بتصورات التوجيه الجامعي لدى طلبة البكالوريا، ومن خلال محاولتنا التحقق من الفرضيات، تبين لنا ما يلي:

تحقق الفرضية الأولى يؤكد أن هناك علاقة ارتباطية طردية موجبة بين قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي، مما يدل على أن ارتفاع مستوى القلق لدى الطلبة يرافقه تصورات معينة حول مستقبلهم الجامعي. أما بخصوص الفرضيتين الثانية والرابعة، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي تعزى إلى متغيري الإعادة والشعبة، وهو ما يعني أن هذين المتغيرين لا يؤثران بشكل كبير على الظاهرتين المدروستين.

في المقابل، أكدت نتائج الدراسة صحة الفرضية الثالثة، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي تعزى لمتغير الجنس، مما يبرز أهمية أخذ هذا المتغير بعين الاعتبار عند دراسة هذه الظواهر النفسية والتربوية.

وعليه، فإننا نؤكد على أهمية مرافقة الطلبة المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا من خلال الدعم النفسي والتربوي، خاصة فيما يتعلق بتوجيههم الجامعي، لما لذلك من أثر على تقليل القلق وتحسين تصورهم لمستقبلهم الأكاديمي والمهني.

3-مقترحات الدراسة:

- ضرورة إدراج برامج دعم نفسي داخل المؤسسات التربوية للحد من قلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا، خاصة في فترة ما قبل الامتحانات الرسمية.
- تنظيم جلسات توجيه جامعي مبنية على أسس علمية تساعد التلاميذ في بناء تصور واقعي وهاذف لمسارهم الدراسي بعد البكالوريا.
- العمل على تقوية العلاقة بين المرشد النفسي والتلاميذ لتيسير الكشف المبكر عن حالات القلق المرتفع والتعامل معها بطرق فعالة.
- إدماج أنشطة تدريبية لتعزيز الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار لدى التلاميذ، مما يُمكنهم من تحديد اختيارات جامعية مناسبة دون ضغوط نفسية.
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق المرتبطة بالجنس في التعامل مع التلاميذ، من حيث أساليب التوجيه والدعم النفسي، نظراً لما أظهرته النتائج من تأثير لهذا المتغير.
- ضرورة تبني مقاربة فردانية في التوجيه تراعي الخصوصيات النفسية والاجتماعية لكل تلميذ، بعيداً عن النمطية أو المعالجة الجماعية.
- تأهيل الأساتذة والمستشارين في التوجيه المدرسي والجامعي حول كيفية التعامل مع مظاهر القلق وتقديم الدعم المناسب للتلاميذ.

خاتمة

في هذه الدراسة، تناولنا موضوع قلق الامتحان وتصورات التوجيه الجامعي، حيث تم التطرق لكل منهما بشكل منفصل. وقد توصلت الدراسة إلى أن قلق الامتحان يعد من العوامل النفسية التي تؤثر سلباً على التلميذ، حيث يسبب له توتراً شديداً قد يعرقل أداءه الأكاديمي ويؤثر على ثقته بنفسه وصحته النفسية. كما أن تصورات التوجيه الجامعي تلعب دوراً مهماً في تحديد المسار الأكاديمي والمهني للتلميذ، وقد تكون مصدراً للضغط النفسي، خاصة إذا كانت غير واضحة أو غير متماشية مع قدراته وميوله.

واتضح أن هناك علاقة إيجابية بين قلق الامتحان وتصورات طلبة البكالوريا حول التوجيه الجامعي فهذين الموضوعين من القضايا التي تحظى باهتمام واسع في علم النفس التربوي، نظراً لتأثيرهما المباشر على الصحة النفسية للتلاميذ. لذلك، من الضروري تقديم الدعم النفسي والتربوي من خلال توعية التلاميذ بكيفية التعامل مع قلق الامتحان، وتوجيههم بشكل مناسب وفقاً لقدراتهم واهتماماتهم، وذلك بمساهمة الأسرة والمدرسة في خلق بيئة داعمة تساعد على اتخاذ قرارات سليمة لمستقبلهم الأكاديمي والمهني.

وفي الأخير يمكن القول بأن هذه الدراسة تبقى مجرد محاولة تقديم ومساهمة متواضعة على فئة التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان وذلك لرفع سقف تصوراتهم لاختيار تخصصهم المناسب خلال مشوارهم الجامعي.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- 1 -أبو مدين الشافعي. (2020). القلق. بدون طبعة. وكالة الصحافة العربية
- 2 -أحمد أبو أسعد ولمياء الهواري (2008): التوجيه التربوي والمهني، الطبعة الأولى، دار الشروق عمان
- 3 -إيمان بوعافية وسارة دراجي (2021)، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس العيادي. التصورات الاجتماعية للفصام لدى طلبة علم النفس دراسة ميدانية بجامعة 8 ماي 1945-قالمة قسم علم النفس
- 4 -الساسى الشايب، محمد، غرب، عبد الناصر، (2013)، التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد، 11 الجزائر
- 5 -الطيب شيخاوي، جمال الدين شيخاوي، عيسى قواسمية (2020): الرضا عن التوجيه وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، دراسة ميدانية بثنائية مدينة مسعد بالجولة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعموم التربوية، المجلد رقم (5) العدد2
- 6 -المنشور رقم 2 مؤرخ في 17 جادى الثانية 1431 الموافق لـ 31 ماي 2010 المتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2010 - 2011.
- 7 -بثينة منصور الحلو. (2016). دراسات متنوعة في الشخصية. ط1. دار النهضة العربية. بيروت
- 8 -جاسم محمد عبد الله محمد مرزوقي.(2008). الأمراض النفسية وعلاقتها بمرض العصر(السكر). ط1. العلم والايمان للنشر والتوزيع. اسكندرية
- 9 -حسين محمد سعد الدين الحسيني. (2016). الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية. ط4 المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال.
- 10 -خير الله سيد. (1990). بحوث نفسية وتربوية. بيروت: دار النهضة العربية

- 11 - راجية بي علي (بدون تاريخ) دراسة تحليلية لعملية التوجيه الجامعي في الجزائر (رسالة ماجستير، جامعة باتنة)
- 12 - رقية بولغيتي وعائشة دليمي (2022)، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي. قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالث ثانوي. بأدرار
- 13 - رقية بوحلاسي وصالح الدين تباري. (2022). مذكرة لنيل شهادة الليسانس في علم النفس العيادي. مستوى قلق الامتحان لدى طلبة البكالوريا
- 14 - شيما عوج. (2022). مذكرة لنيل شهادة الليسانس في علم النفس المدرسي. قلق الامتحان وعلاقته بالتخصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا
- 15 - عبد الرحمن خطيب. (2009). الخدمات الاجتماعية كممارسة تخصصية مهنية في المؤسسات التعليمية. ط1. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة
- 16 - فاطمة عبد الرحيم النواسية. (2011). الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة ط1. دار الناهج للنشر والتوزيع. الأردن
- 17 - فتيحة عبد السلامي وسمية شايب (2022)، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي. التصورات المهنية وعلاقتها بالارتياح النفسي لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية بجامعة ادرار
- 18 - كاملية أمقران أسماء بوبكاري (2022)، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص علم التربية. قلق الامتحان وعلاقته بالتخصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية ب ثانوية تيزي وزو.
- 19 - كريمة بن فليس ونادية اوشن (2020)، علاقة التوجيه الجامعي بقلق المستقبل المهني - دراسة ميدانية ببعض أقسام جامعة باتنة. مجلة الاداب والعلوم الإنسانية، 34-11،(1)13
- 20 - نور الهدى بن عبد الوهاب، يمينة درنان، مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي، قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي. تيارت.



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم علم النفس .



استمارة دراسة الميدانية

استبيان التصورات حول التوجيه الجامعي
لدى مترشيحي البكالوريا

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة:

بداية أود أن أشكركم على تعاونكم معنا في الإجابة على أداتي الدراسة، و أرجوا التكرم بقراءة كل
فقرة من فقراتهما واختيار البديل المناسب من سلم الإجابات أمام كل فقرة وذلك بوضع إشارة (x) تحت
البديل المناسب والذي يمثل قناعتك بمضمون الفقرة.

وأرجوا أن تتم الإجابة بمنتهى الصراحة والموضوعية علما بأن النتائج التي سيتم جمعها من خلال هذين
الأداتين ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

معلومات عامة:

☐

لا

☐

نعم

1/ حددت تخصصا معيناً في الجامعة تريد دراسته:

استبيان حول تصورات مترشحي البكالوريا حول التوجيه الجامعي:

البيان	ن	العبارة	ن
01		إطلاعي السابق على التخصص جعلني أرغب في دراسته.	
02		الإعلام الذي قدم لنا حول التخصصات كانت كافية لإحاطتنا بمعلومات حول التصورات الجامعي.	
03		يتوافق تخصصي الذي أتصور دراسته بالجامعة مع قدراتي على التحصيل الأكاديمي.	
04		أتصور أن التخصص الذي سأختار دراسته في الجامعة سيضمن لي الوظيفة المستقبلية.	
05		من الطبيعي أن يراع عدد الأماكن البيداغوجية في كل تخصص عند توجيه الطلبة.	
06		التخصص الذي أتصور دراسته مستقبلا له حظوظ كبيرة في سوق العمل في المستقبل.	
07		التخصص الذي أتصور دراسته يجعلني أتوقع أن أنجح فيه.	
08		اعتماد المعدل الموزون للإلتحاق ببعض التخصصات العلمية إجراء يضمن توجيه الطلبة بشكل سليم.	
09		التركيز على نتائج المتحصل عليها لأنها عند التوجيه ضرورية.	
10		توجيهي للتخصص الذي أتصوره يمنحني بلوغ مكانة اجتماعية مرموقة.	
11		التوجيه الذي أنتظره يجعلني مستمتعا بالدراسة في الجامعة.	
12		التوجيه الذي أتصوره يجعلني أطمح لمواصلة دراساتي العليا فيه ولا أكتفي بالليسانس.	
13		لا تهم المؤسسة الجامعية التي أدرس بها بقدر ما يهمني هو حصولي على التوجيه الأكاديمي الذي أريده.	
14		الحصول على توجيه جامعي بناء على الرغبة يدفعني لتحصيل أكاديمي أعلى.	
15		المواد العلمية التي أدرسها ضمن التخصص الذي أتصور دراسته تستجيب لاحتياجاتي المعرفية.	
16		المواد العلمية التي أدرسها ضمن التخصص الذي أتصور دراسته تستجيب	

6	لاهتماماتي الشخصية.		
1 7	التخصص الجامعي الذي أتصور دراسته يجعلني ملتزما أكثر من ناحية المواظبة والانضباط.		
18	دراستي الثانوية سيكون لها امتداد يساعدني في دراستي للتخصص الجامعي الذي أرغبه.		
19	أتصور أن التخصص الذي أدرسه في الجامعة سيجعلني أبني علاقات طيبة مع الزملاء.		
20	أتصور أن التخصص الذي أدرسه في الجامعة سيجعلني أبني علاقات طيبة مع الأساتذة.		
21	تصوري لتخصص معين في الجامعة يجعلني فضوليا للبحث عن كل ما له علاقة بهذا التخصص		
22	أبني تحضيري للبكالوريا وفق خطة تسمح لي بالحصول على التوجيه الجامعي الذي أريده.		
23	أتناقش رفقة زملائي في الثانوية حول ما نعرفه حول التخصصات الجامعية التي نرغب فيها.		
24	أرى أن معلوماتي كافية حول التخصص الذي أريده في الجامعة من المحيطين بي.		
25	إطلاعي على دليل حاملي شهادة البكالوريا للسنوات الماضية منحني معلومات دقيقة حول التوجيه الجامعي.		
26	أتعلم في معرفة شروط الإلتحاق بالتخصص الذي أريده كي أعدل خطة تحضيري للبكالوريا.		
27	أجد أنني أمتلك معلومات متقدمة حول التوجيه الجامعي مقارنة بزملائي مترشحي البكالوريا.		
28	أستمد رغبة قوية للتحضير للبكالوريا كلما فكرت في هدفي وهو الحصول على التوجيه الجامعي الذي يناسبني.		
29	التخصص الذي تتصور الحصول عليه يتوافق مع ما يريده والديك		
30	التخصص الذي تتصور الحصول عليه يحظى بتقدير كبير من قبل الآخرين.		

مقياس قلق الامتحان _ سارسون

معلومات عامة:

1/ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2/ الشعبة: علمية ☐ أدبية ☐

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	اشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس .				
2	اشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام .				
3	اشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع .				
4	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني .				
5	أثناء نومي احلم كثيرا بالامتحانات .				
6	تزداد دقائق قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات .				
7	اشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غداً				
8	ترتجف يدي التي اكتب بها عندما يطلب من المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي .				
9	اشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي الطلاب .				
10	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد اشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة				

				.	
				إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض اشعر بان أداني للواجبات المدرسية سوف يكون اقل درجة من الطلاب الآخرين .	11
				عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بان أداني في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولا .	12
				اشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسأل المعلم سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس .	13
				اشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم ألي سؤالا وأجبت عليه إجابة خاطئة .	14
				اشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان .	15
				اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان .	16
				بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أداني في هذا الامتحان .	17
				اشعر أحيانا أن أداني في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وتحضرت له .	18
				اشعر إن يدي التي اكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء .	19
				أخاف من الفشل في أداني إذا ما علمت إن المعلم سيعطينا امتحانا .	20
				اشعر أنني أنسى في الامتحان كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدنه .	21
				أتمنى لو أنني لا اشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة.	22
				اشعر بالقلق إذا اخبرني المعلم انه يريد أن يعطينا امتحانا	23
				اشعر بان أداني سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان .	24
				أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحانا فجائيا .	25
				اشعر بصداخ شديد قبل وأثناء الامتحان .	26
				خوفي من الرسوب يعيق أداني وتقدمي في الامتحان .	27
				اشعر بالقلق أثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان .	28
				اشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان	29
				اشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لا يكفي الوقت للإجابة .	30
				اشعر بالقلق أثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان .	31
				اشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات .	32
				اشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم .	33
				يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان .	34
				اشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي	35

				لامتحان يومي .	
				غالبا ما اشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعده بيوم .	36
				اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي .	37
				اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة .	38

قائمة الملاحق

الملحق (01): مقياس الرضا عن التوجيه (الصورة الأولى قبل التعديل)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي

برج بوعريرج

كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

الرضا عن التوجيه الجامعي

أخي الطالب / أختي الطالبة:

بداية أود أن أشكركم على تعاونكم معنا في الإجابة على أداتي الدراسة، وأرجو التكرم بقراءة كل فقرة من فقراتهما واختيار البديل المناسب من سلم الإجابات أمام كل فقرة وذلك بوضع إشارة (x) تحت البديل المناسب والذي يمثل قناعتك بمضمون الفقرة.

وأرجو أن تتم الإجابة بمنتهى الصراحة والموضوعية علما بأن النتائج التي سيتم جمعها من خلال هذين الأداتين ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

معلومات عامة:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ☐ علم النفس ☐ علم اجتماع

الرغبة في التخصص: ☐ راغب ☐ غير راغب

أولا/ استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي:

الترتيب	العبارة	نعم	لا	التعديل المقترح
01	إطلاعي السابق على التخصص جعلتني أرغب في دراسته.			
02	الحصص الإعلامية التي قدمت لنا حول التخصصات كانت كافية.			
03	يتوافق تخصصي مع قدراتي على التحصيل الأكاديمي.			
04	أشعر أن تخصصي سيؤهلني للعمل الذي أرغب فيه.			
05	من الطبيعي أن يراعى عدد الأماكن البيداغوجية في كل تخصص عند توجيه الطلبة.			
06	يتوافق هذا التخصص مع حاجة سوق العمل في المستقبل.			
07	يجعلني هذا التخصص أثبت ذاتي في العمل مستقبلا.			
08	أجد نفسي مرتاحا أثناء الدراسة في هذا التخصص.			
09	التركيز على نتائج الطلبة عند توجيه ضرورية.			
10	تساعدني الدراسة في هذا التخصص على بلوغ مكانة اجتماعية مرموقة.			
11	أستمتع بالدراسة في هذا التخصص.			
12	انسجامي في هذا التخصص جعلتني أفكر في مواصلة الدراسات العليا فيه.			
13	سأكون راض بمستقبلي المهني بعد تخرجي في هذا التخصص.			
14	تقبلي لهذا التوجيه يرفع من تحصيلي الأكاديمي أكثر.			
15	المقاييس التي أدرسها تجعلني مهتما أكثر بهذا التخصص.			
16	أجد المعايير المتبعة في توجيه الطلبة في الجامعة موضوعية.			

17	تقبلي للتخصص الذي أنا فيه يجعلني ملتزما أكثر من ناحية المواظبة والانضباط.		
18	وجودي في هذا التخصص يجعلني فردا ايجابيا في المستقبل.		
19	دراستي في هذا التخصص جعلتني أكون علاقات إيجابية مع زملائي في الجامعة.		
20	دراستي في هذا التخصص جعلتني أكون علاقات إيجابية مع أساتذتي.		
21	أسعى للبحث عن أي مرجع له علاقة بتخصصي.		
22	لا تراودني أفكار سلبية حول تخصصي تجعلني أتمنى لو أنني في تخصص آخر.		
23	أدافع عن تخصصي في النقاشات التي تدور بيني وبين الآخرين.		
24	أتوسع في دراستي لمحتويات لها علاقة بتخصصي أكثر مما أنا ملزم به في المقررات الرسمية.		
25	أناقش أساتذتي حول الآفاق العلمية والمهنية الجديدة للتخصص.		
26	لا أدرس بدافع الحصول على تقييم جيد في الإمتحانات فقط بل من أجل تطوير معارفي في التخصص.		
27	أبادر بإنجاز أعمال شخصية في المقاييس التي أدرسها ضمن التخصص.		
28	أشعر بتقدير ذات عالي إذا ما فتحت مقارنات مع أصحاب تخصصات أخرى.		
29	إذا ما رجع بي الزمن مرة أخرى سأختار نفس التخصص الحالي.		
30	ألتزم بحضور المحاضرات الإختيارية مثل التزمي بحضور الحصص التطبيقية الإجبارية.		

الملحق (02): نموذج للتحكيم استبيان التصورات حول التوجيه الجامعي

لدى مترشحي البكالوريا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الابراهيمي

برج بوعريرج

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

استبيان التصورات حول التوجيه الجامعي

لدى مترشحي البكالوريا

تحكيم أداة الدراسة

اسم المحكم:..... الرتبة العلمية:.....

التخصص:..... الجامعة:.....

إلى السيد(ة) المحترم(ة) تحية طيبة وبعد

يسرنا أن نضع بين أيديكم مجموعة من العبارات والتي تقيس التصورات حول التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا، في إطار إنجاز مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي، والموسومة بـ "قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا وعلاقته بتصوراتهم حول التوجيه الجامعي". حيث تجرى الدراسة الميدانية بثانوية عيسى حميوطش - برج بوعرييج.

لذا نرجوا منكم تحكيم هذه الأداة، من حيث قدرة العبارات على قياس ما أعدت فعلا لقياسه، مع تعديل ما ترونه مناسباً وفقاً لما يلي:

- مدى ملائمة الفقرات للموضوع.

- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.

- مدى ملائمة بدائل الإجابة.

التساؤل الرئيسي: هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتصورات حول التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا بثانوية عيسى حميوطش . برج بوعرييج؟

-التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الشعبة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الشعبة؟

_هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الإعادة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الإعادة؟

ولمعالجة هذه التساؤلات تمت صياغة الفرضيات التالية:

-**فرضيات الدراسة:**

-**الفرضية العامة:**

- توجد علاقة ارتباطيه بين قلق الامتحان والتصورات حول التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا بثنائية عيسى حميّطوش . برج بوعريّيج

-**الفرضيات الفرعية :**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الجنس

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الجنس

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الشعبة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى

_توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الإعادة

_توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات التوجيه الجامعي لدى مترشيحي البكالوريا تعزى لمتغير الإعادة.

-المفهوم الإجرائي للتصورات حول التوجيه الجامعي لمترشحي البكالوريا:

تصورات مترشحي البكالوريا حول التوجيه الجامعي تشير إلى المعتقدات والمفاهيم والأفكار والمعلومات التي يكونها ويبنيها التلميذ حول آليات التوجيه الجامعي في ذهنه، انطلاقا من بينتهم الثقافية، الاجتماعية، الأسرية والمدرسية، ووعيهم بقدراتهم الذاتية واهتماماتهم الشخصية.

حيث تظهر من خلال ما يأتي:

- الإهتمامات، الطموحات والهوايات الشخصية.
- التفاعل مع الآخرين (جماعة الرفاق، الأساتذة وذوي الخبرة) من خلال مشورتهم والأخذ بأرائهم.
- ما يعتقده التلميذ حول الحظوظ أو المخاوف المهنية للتخصصات في عالم الشغل.
- تأثير الضغوطات الاجتماعية التي تفضل تخصصات مقارنة بتخصصات أخرى ووظائف مقارنة بوظائف أخرى.

تصحيح الأداة الخاصة بالتصورات حول التوجيه الجامعي:

البدائل	نعم	أحيانا	لا
التصحيح	3	2	1

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة:

بداية أود أن أشكركم على تعاونكم معنا في الإجابة على أداتي الدراسة، وأرجو التكرم بقراءة كل فقرة من فقراتهما واختيار البديل المناسب من سلم الإجابات أمام كل فقرة وذلك بوضع إشارة (x) تحت البديل المناسب والذي يمثل قناعتك بمضمون الفقرة.

وأرجو أن تتم الإجابة بمنتهى الصراحة والموضوعية علما بأن النتائج التي سيتم جمعها من خلال هذين الأداتين ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

معلومات عامة:

1/ الجنس:

☐ أنثى

☐ ذكر

2/ الشعبة:

☐ أدبية

☐ علمية

3/ حددت تخصصا معيناً في الجامعة تريد دراسته:

☐ نعم

☐ لا

استبيان حول تصورات مترشيحي البكالوريا حول التوجيه الجامعي:

الترتيب	العبارة	القياس		وضوح الصياغة		التعديل المقترح
		يقاس	لا يقاس	واضحة	غير واضحة	
01	إطلاعي السابق على التخصص جعلني أرغب في دراسته.					
02	الإعلام الذي قدم لنا حول التخصصات كانت كافية لإحاطتنا بمعلومات حول التوجيه الجامعي.					
03	يتوافق تخصصي الذي أتصور دراسته مع قدراتي على التحصيل الأكاديمي.					
04	أتصور أن التخصص الذي سأختار دراسته في الجامعة سيضمن لي الوظيفة المستقبلية.					
05	من الطبيعي أن يراعى عدد الأماكن البيداغوجية في كل تخصص عند توجيه الطلبة.					
06	التخصص الذي أتصور دراسته له حظوظ كبيرة في سوق العمل في المستقبل.					
07	التخصص الذي أتصور دراسته يجعلني أتوقع أن أنجح فيه.					
08	اعتماد المعدل الموزون للإلتحاق ببعض التخصصات إجراء يضمن توجيه الطلبة بشكل سليم.					
09	التركيز على نتائج الطلبة عند التوجيه ضرورية.					
10	توجيهي للتخصص الذي أتصوره يمنحني بلوغ مكانة اجتماعية مرموقة.					
11	التوجيه الذي أنتظره يجعلني مستمتعا بالدراسة في الجامعة.					
12	التوجيه الذي أتصوره يجعلني أطمح لمواصلة دراساتي العليا فيه ولا أكتفي بالليسانس.					

قائمة الملاحق.....

				لا تهم المؤسسة الجامعية التي أدرس بها بقدر ما يهمني هو حصولي على التوجيه الذي أريده.	13
				الحول على توجيه جامعي بناء على الرغبة يدفعني لتحقيق أكاديمي أعلى.	14
				المقاييس التي أدرسها ضمن التخصص الذي أتصور دراسته تستجيب لاحتياجاتي المعرفية.	15
				المقاييس التي أدرسها ضمن التخصص الذي أتصور دراسته تستجيب لاهتماماتي الشخصية.	16
				فكرة المؤسسات الناشئة تسمح لي بالمزاوجة بين مشروع مهني وشهادة أكاديمية.	17
				التخصص الذي أتصور دراسته يجعلني ملتزما أكثر من ناحية المواظبة والانضباط.	18
				دراستي الثانوية سيكون لها امتداد يساعدني في دراستي للتخصص الجامعي الذي أرغبه.	19
				أتصور أن التخصص الذي أدرسه في الجامعة سيجعلني أبني علاقات طيبة مع الزملاء.	20
				أتصور أن التخصص الذي أدرسه في الجامعة سيجعلني أبني علاقات طيبة مع الأساتذة.	21
				تصوري لتخصص معين في الجامعة يجعلني فضوليا للبحث عن كل ما له علاقة به من مراجع ومصادر.	22
				أبني تحضيراتي للبكالوريا وفق خطة تسمح لي بالحصول على التوجيه الجامعي الذي أريده.	23
				أتناقش رفقة زملائي في الثانوية حول ما نعرفه حول التخصصات الجامعية التي نرغب فيها.	24
				أرى أن معلوماتي كافية حول التخصص الذي أريده في الجامعة من المحيطين بي.	25

قائمة الملاحق.....

					إطلاعي على دليل حاملي شهادة البكالوريا للسنوات الماضية منحنى معلومات دقيقة حول التوجيه الجامعي.	26
					حصولي على التوجيه الجامعي المرغوب يجعلني أركز على تحصيلي الأكاديمي أكثر من التقييم أثناء الإمتحانات.	27
					أتعلم في معرفة شروط الإلتحاق بالتخصص الذي أريده كي أعد خطة تحضيرية للبكالوريا.	28
					أجد أنني أمتلك معلومات متقدمة حول التوجيه الجامعي مقارنة بزملائي مترشحي البكالوريا.	29
					أستمد رغبة قوية للتحضير للبكالوريا كلما فكرت في هدفي وهو الحصول على التوجيه الجامعي الذي يناسبني.	30
					التخصص الذي تتصور الحصول عليه يتوافق مع ما يريده والديك	31
					التخصص الذي تتصور الحصول عليه يحظى بتقدير كبير من قبل الآخرين.	32

ملاحظات واقتراحات عامة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكرا على تعاونكم

الملحق (03): مقياس قلق الامتحان - سارسون-

اقرأ / اقرني كل عبارة من العبارات و ضع / وضعي إشارة (x) في المكان الذي تشعر انه يمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية

معلومات عامة:

1/ الجنس:	ذكر	☐	أنثى	☐
2/ الشعبة:	علمية	☐	أدبية	☐
3/ معيد:	نعم	☐	لا	☐

م	العبارة	وافق بشدة	وافق	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	اشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس .				
2	اشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام .				
3	اشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع .				
4	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل علي اللوح فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني .				
5	أثناء نومي احلم كثيرا بالامتحانات .				
6	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات .				
7	اشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غداً				
8	ترتجف يدي التي اكتب بها عندما يطلب من المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي .				
9	اشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي الطلاب .				
10	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد اشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة .				
11	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض اشعر بان أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون اقل درجة من الطلاب الآخرين .				
12	عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بان أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولا .				
13	اشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسأل المعلم سؤالاً بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس .				
14	اشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم إلي سؤالاً				

				وأجبت عليه إجابة خاطئة .	
15				اشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان .	
16				اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان .	
17				بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان .	
18				اشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وتحضرت له .	
19				اشعر إن يدي التي اكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء .	
20				أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت إن المعلم سيعطينا امتحانا .	
21				اشعر أنني أنسى في الامتحان كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه .	
22				أتمنى لو أنني لا اشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة .	
23				اشعر بالقلق إذا أخبرني المعلم انه يريد أن يعطينا امتحانا	
24				اشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان .	
25				أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحانا فجائيا .	
26				اشعر بصداغ شديد قبل وأثناء الامتحان .	
27				خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان .	
28				اشعر بالقلق أثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان .	
29				اشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان	
30				اشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لا يكفي الوقت للإجابة .	
31				اشعر بالقلق أثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان .	
32				اشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات .	
33				اشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم .	
34				يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان .	
35				اشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي لامتحان يومي .	
36				غالبا ما اشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل مواعيد بيوم .	
37				اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي .	
38				اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة .	

ملحق (04): استبيان التصورات حول التوجيه الجامعي

(الصورة النهائية بعد التحكيم والتعديل)

استبيان التصورات حول التوجيه الجامعي

لدى مترشيحي البكالوريا

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة:

بداية أود أن أشكركم على تعاونكم معنا في الإجابة على أداتي الدراسة، وأرجو التكرم بقراءة كل فقرة من فقراتهما واختيار البديل المناسب من سلم الإجابات أمام كل فقرة وذلك بوضع إشارة (x) تحت البديل المناسب والذي يمثل قناعتك بمضمون الفقرة.

وأرجو أن تتم الإجابة بمنتهى الصراحة والموضوعية علما بأن النتائج التي سيتم جمعها من خلال هذين الأداتين ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

معلومات عامة:

1/ حددت تخصصا معيناً في الجامعة تريد دراسته: ☐ نعم ☐ لا

استبيان حول تصورات مترشيحي البكالوريا حول التوجيه الجامعي:

الترتيب	العبارات	نعم	لا	أحيانا
01	إطلاعي السابق على التخصص جعلني أرغب في دراسته.			
02	الإعلام الذي قدم لنا حول التخصصات كانت كافية لإحاطتنا بمعلومات حول التصورات الجامعي.			
03	يتوافق تخصصي الذي أتصور دراسته بالجامعة مع قدراتي على التحصيل الأكاديمي.			
04	أتصور أن التخصص الذي سأختار دراسته في الجامعة سيضمن لي الوظيفة المستقبلية.			

قائمة الملاحق.....

05	من الطبيعي أن يراعى عدد الأماكن البيداغوجية في كل تخصص عند توجيه الطلبة.		
06	التخصص الذي أتصور دراسته مستقبلا له حظوظ كبيرة في سوق العمل في المستقبل.		
07	التخصص الذي أتصور دراسته يجعلني أتوقع أن أنجح فيه.		
08	اعتماد المعدل الموزون للإلتحاق ببعض التخصصات العلمية إجراء يضمن توجيه الطلبة بشكل سليم.		
09	التركيز على نتائج المتحصل عليها لأنها عند التوجيه ضرورية.		
10	توجيهي للتخصص الذي أتصوره يمنحني بلوغ مكانة اجتماعية مرموقة.		
11	التوجيه الذي أنتظره يجعلني مستمتعا بالدراسة في الجامعة.		
12	التوجيه الذي أتصوره يجعلني أطمح لمواصلة دراستي العليا فيه ولا أكتفي بالليسانس.		
13	لا تهم المؤسسة الجامعية التي أدرس بها بقدر ما يهمني هو حصولي على التوجيه الأكاديمي الذي أريده.		
14	الحصول على توجيه جامعي بناء على الرغبة يدفعني لتحقيق أكاديمي أعلى.		
15	المواد العلمية التي أدرسها ضمن التخصص الذي أتصور دراسته تستجيب لاحتياجاتي المعرفية.		
16	المواد العلمية التي أدرسها ضمن التخصص الذي أتصور دراسته تستجيب لاهتماماتي الشخصية.		
17	التخصص الجامعي الذي أتصور دراسته يجعلني ملتزما أكثر من ناحية المواظبة والانضباط.		
18	دراستي الثانوية سيكون لها امتداد يساعدني في دراستي للتخصص الجامعي الذي أرغبه.		
19	أتصور أن التخصص الذي أدرسه في الجامعة سيجعلني أبني علاقات طيبة مع الزملاء.		
20	أتصور أن التخصص الذي أدرسه في الجامعة سيجعلني أبني علاقات طيبة مع الأساتذة.		
21	تصوري لتخصص معين في الجامعة يجعلني فضوليا للبحث عن كل ما له علاقة بهذا التخصص		
22	أبني تحضيراتي للبكالوريا وفق خطة تسمح لي بالحصول على التوجيه الجامعي الذي أريده.		
23	أتناقش رفقة زملائي في الثانوية حول ما نعرفه حول التخصصات الجامعية التي نرغب فيها.		

قائمة الملاحق.....

24	أرى أن معلوماتي كافية حول التخصص الذي أريده في الجامعة من المحيطين بي.		
25	إطاعي على دليل حاملي شهادة البكالوريا للسنوات الماضية منحني معلومات دقيقة حول التوجيه الجامعي.		
26	أتعلم في معرفة شروط الإلتحاق بالتخصص الذي أريده كي أعد خطة تحضيرية للبكالوريا.		
27	أجد أنني أمتلك معلومات متقدمة حول التوجيه الجامعي مقارنة بزملائي مترشيحي البكالوريا.		
28	أستمد رغبة قوية للتحضير للبكالوريا كلما فكرت في هدفي وهو الحصول على التوجيه الجامعي الذي يناسبني.		
29	التخصص الذي تتصور الحصول عليه يتوافق مع ما يريده والديك		
30	التخصص الذي تتصور الحصول عليه يحظى بتقدير كبير من قبل الآخرين.		

الملحق (05): ترخيص طلب الموافقة على استقبال الطلبة



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
République Algérienne Démocratique et Populaire



Université de Mohammed Bachir El Ibrahim - Bordj Bou Arreridj
Faculté des sciences sociales et humaines
Département de psychologie

جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريريج
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس

إلى السيد (ة): مدير ثانوية عيسى حميوطش

الرقم: 267 / ق ع ن 2025/

برج بوعريريج

الموضوع: طلب الموافقة على استقبال الطلبة

في إطار البحث الميداني للسنة الثانية ماستر علم النفس ، علم النفس ، علم النفس المدرسي نرجو من سيادتكم الموافقة على استقبال الطلبة المبين أسماؤهم أدناه، وإفادتهم بالمعلومات الممكنة للبحث الموسوم بـ:

تحت عنوان:

قلق الامتحان لدى مترشحي البكالوريا وعلاقته بتصوراتهم حول التوجيه الجامعي

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

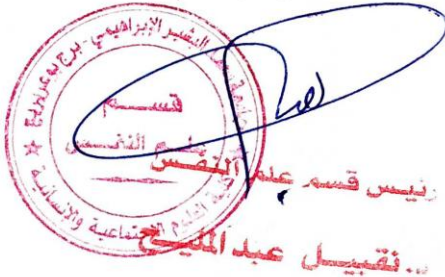
الأستاذ المشرف:

د/ أبركان العمري

أسماء الطلبة

✓ تباني إيمان
✓ مقواس آية

رئيس القسم



رأي المؤسسة المستقبلة



العنوان: جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريريج - كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، قسم العلوم الاجتماعية ، العناصر 34030 ، ب ب ع ، الجزائر
هاتف الكلية : 0021335862132 فاكس رقم : 0021335862132 هاتف قسم العلوم الاجتماعية: 0021335862115 فاكس رقم : 0021335862115

الملحق (06): مخرجات spss

الملحق رقم

مقارنة طرفية قلق

T-TEST

GROUPS=1 (2 طرفية. قلق)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=قلق. الامتحان

/CRITERIA=CI (.95) .

Test T

Remarques		
Sortie obtenue	20-MAR-2025 08:56:22	
Commentaires		
Entrée	Données	اعمال الطلبة\2024\مقواس \D: ماستر\الدراسة .sav الاستطلاعية\الاستطلاعية
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
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=1 (2 طرفية. قلق) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=قلق. الامتحان /CRITERIA=CI (.95) .	

Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,09

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
طرفية. قلق قلق الإمتحان	فئة دنيا	8	60,38	11,300	3,995
	فئة عليا	8	120,00	8,864	3,134

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
قلق الإمتحان	Hypothèse de variances égales	0,407	0,534	-11,742	14	0,000	-59,625	5,078	-70,516	-48,734
	Hypothèse de variances inégales			-11,742	13,249	0,000	-59,625	5,078	-70,574	-48,676

الملحق رقم

مقارنة طرفية تصورات

T-TEST

GROUPS=1 طرفية. تصورات

2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=التصورات
/CRITERIA=CI (.95) .

Test T

Remarques		
Sortie obtenue		20-MAR-2025 08:57:38
Commentaires		
Entrée	Données	D:\اعمال الطلبة\2024\امقواس\1 ماستر\الدراسة الاستطلاعية\الاستطلاعية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
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=طرفية.تصورات(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=التصورات /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,03

Statistiques de groupe

طرفية.تصورات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
--------------	---	---------	------------	-------------------------------

التصورات	1	8	48,38	8,297	2,933
	2	8	87,00	2,204	0,779

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	
التصورات	Hypothèse de variances égales	10,023	0,007	-12,726	14	0,000	-38,625	3,035	-45,135	-32,115	
	Hypothèse de variances inégales			-12,726	7,983	0,000	-38,625	3,035	-45,627	-31,623	

الملحق رقم

تجزئة القلق

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue	18-DEC-2024 13:44:53	
Commentaires		
Entrée	Données	D:\اعمال الطلبة\2024\مقواس \ا.د. ماستر\الاستطلاعية.sav

	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
	Entrée de la matrice	
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 reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES= 3 قلى 1 قلى 3 قلى 5 قلى 7 قلى 9 قلى 11 قلى 13 قلى 15 قلى 17 قلى 19 قلى 21 قلى 23 قلى 25 قلى 27 قلى 29 قلى 31 قلى 33 قلى 35 قلى 37 قلى 39 قلى 41 قلى 43 قلى 45 قلى 47 قلى 49 قلى 51 قلى 53 قلى 55 قلى 57 قلى 59 قلى 61 قلى 63 قلى 65 قلى 67 قلى 69 قلى 71 قلى 73 قلى 75 قلى 77 قلى 79 قلى 81 قلى 83 قلى 85 قلى 87 قلى 89 قلى 91 قلى 93 قلى 95 قلى 97 قلى 99 قلى /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /SUMMARY=TOTAL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue ^a	0	0,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	0,919
		Nombre d'éléments	19 ^a
	Partie 2	Valeur	0,936
		Nombre d'éléments	19 ^b
	Nombre total d'éléments		38
Corrélation entre les sous-échelles			0,948
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,973
	Longueur inégale		0,973
Coefficient de Guttman			0,972

a. Les éléments sont : 11 قلى, 9 قلى, 7 قلى, 5 قلى, 3 قلى, 1 قلى, 31 قلى, 29 قلى, 27 قلى, 25 قلى, 23 قلى, 21 قلى, 19 قلى, 17 قلى, 15 قلى, 13 قلى, 33 قلى, 37 قلى, 35 قلى.

b. Les éléments sont : 12 قلى, 10 قلى, 8 قلى, 6 قلى, 4 قلى, 2 قلى, 30 قلى, 28 قلى, 26 قلى, 24 قلى, 22 قلى, 20 قلى, 18 قلى, 16 قلى, 14 قلى, 34 قلى, 32 قلى, 38 قلى, 36 قلى.

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
1 قلى	87,10	544,093	0,861	0,961
3 قلى	87,57	559,013	0,536	0,963
5 قلى	87,70	559,459	0,507	0,963
7 قلى	87,10	564,852	0,380	0,964
9 قلى	87,77	552,254	0,713	0,962
11 قلى	87,93	553,444	0,619	0,962
13 قلى	88,17	555,109	0,756	0,962
15 قلى	87,57	540,116	0,821	0,961
17 قلى	87,23	538,392	0,930	0,961
19 قلى	87,47	566,947	0,337	0,964
21 قلى	86,87	558,120	0,538	0,963
23 قلى	87,43	549,151	0,746	0,962
25 قلى	87,63	564,447	0,517	0,963
27 قلى	87,53	566,257	0,355	0,964
29 قلى	87,17	561,868	0,492	0,963
31 قلى	87,70	558,769	0,566	0,963
33 قلى	87,80	564,234	0,441	0,963
35 قلى	87,40	557,697	0,553	0,963

قائمة الملاحق.....

فلقى 37	86,97	541,689	0,808	0,961
فلقى 2	87,47	537,085	0,955	0,961
فلقى 4	87,30	538,562	0,920	0,961
فلقى 6	87,23	552,254	0,681	0,962
فلقى 8	88,10	569,128	0,388	0,963
فلقى 10	87,73	551,995	0,655	0,962
فلقى 12	87,73	563,720	0,480	0,963
فلقى 14	87,37	547,757	0,747	0,962
فلقى 16	87,60	545,972	0,781	0,962
فلقى 18	86,73	566,478	0,359	0,964
فلقى 20	87,47	550,395	0,750	0,962
فلقى 22	87,30	542,769	0,735	0,962
فلقى 24	87,60	555,076	0,606	0,962
فلقى 26	87,90	547,128	0,768	0,962
فلقى 28	87,20	558,028	0,497	0,963
فلقى 30	87,30	558,631	0,495	0,963
فلقى 32	87,93	556,202	0,662	0,962
فلقى 34	87,97	568,792	0,343	0,964
فلقى 36	87,20	546,648	0,783	0,962
فلقى 38	87,83	549,523	0,691	0,962

الملحق رقم
تجزئة التصورات

Fiabilité

Remarques		
Sortie obtenue	18-DEC-2024 13:47:40	
Commentaires		
Entrée	Données	D:\اعمال الطلبة\2024\امقواس \D:\masstra\الاستطلاعية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30

Entrée de la matrice		
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 reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES= تصور 1 تصور 3 تصور 5 تصور 7 تصور 9 تصور 11 تصور 13 تصور 15 تصور 17 تصور 19 تصور 21 تصور 23 تصور 25 تصور 27 تصور 29 تصور 2 تصور 4 تصور 6 تصور 8 تصور 10 تصور 12 تصور 14 تصور 16 تصور 18 تصور 20 تصور 22 تصور 24 تصور 26 تصور 28 تصور 30 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /SUMMARY=TOTAL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,22

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue ^a	0	0,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	0,943
		Nombre d'éléments	15 ^a

Partie 2		Valeur	0,917
		Nombre d'éléments	15 ^b
Nombre total d'éléments			30
Corrélation entre les sous-échelles			0,929
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,963
	Longueur inégale		0,963
Coefficient de Guttman			0,959

a. Les éléments sont : 9 تصور, 7 تصور, 5 تصور, 3 تصور, 1 تصور, 21 تصور, 19 تصور, 17 تصور, 15 تصور, 13 تصور, 11 تصور, 27 تصور, 25 تصور, 23 تصور, 2 تصور, 9 تصور.

b. Les éléments sont : 10 تصور, 8 تصور, 6 تصور, 4 تصور, 2 تصور, 22 تصور, 20 تصور, 18 تصور, 16 تصور, 14 تصور, 12 تصور, 28 تصور, 26 تصور, 24 تصور, 30 تصور.

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
1 تصور	66,47	223,706	0,630	0,963
3 تصور	66,43	226,461	0,582	0,964
5 تصور	66,70	217,734	0,787	0,962
7 تصور	66,37	221,689	0,714	0,963
9 تصور	66,70	221,528	0,707	0,963
11 تصور	66,50	221,707	0,615	0,964
13 تصور	66,80	217,752	0,940	0,961
15 تصور	66,73	216,892	0,932	0,961
17 تصور	66,63	218,378	0,925	0,961
19 تصور	66,60	220,938	0,739	0,963
21 تصور	66,53	221,499	0,742	0,963
23 تصور	66,57	227,013	0,579	0,964
25 تصور	66,57	225,840	0,591	0,964
27 تصور	66,57	228,323	0,511	0,964
29 تصور	66,33	226,092	0,652	0,963
2 تصور	66,77	218,461	0,943	0,961
4 تصور	66,40	226,662	0,569	0,964
6 تصور	66,43	229,771	0,386	0,965
8 تصور	66,83	220,351	0,787	0,962
10 تصور	66,77	222,254	0,706	0,963
12 تصور	66,80	216,579	0,936	0,961

قائمة الملاحق.....

تصور 14	66,60	228,248	0,448	0,965
تصور 16	66,37	224,654	0,622	0,963
تصور 18	66,43	228,875	0,504	0,964
تصور 20	66,63	225,826	0,569	0,964
تصور 22	66,30	224,838	0,664	0,963
تصور 24	66,70	224,562	0,612	0,964
تصور 26	66,27	231,651	0,399	0,965
تصور 28	66,73	220,685	0,717	0,963
تصور 30	66,60	223,903	0,697	0,963

الملحق رقم
الفروق حسب الشعبة

T-TEST GROUPS=1 (2 الشعبة)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= قلق . الامتحان
التصورات
/CRITERIA=CI (.95) .

Test T

Remarques		
Sortie obtenue		18-DEC-2024 14:11:03
Commentaires		
Entrée	Données	D:\اعمال الطلبة\2024\مقواس \sav ماستر\الدراسة الاساسية\الاساسية
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	152
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=الشعبة(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=قلق الامتحان التصورات /CRITERIA=CI(.95).	
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,09

Statistiques de groupe

الشعبة التعليمية		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الإمتحان	علمي	109	86,45	19,836	1,900
	أدبي	43	86,98	19,771	3,015
التصورات	علمي	109	63,62	18,368	1,759
	أدبي	43	62,84	19,468	2,969

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
قلق الإمتحان	Hypothèse de variances égales	0,207	0,650	-0,148	150	0,883	-0,527	3,569	-7,579	6,524
	Hypothèse de variances inégales			-0,148	77,242	0,883	-0,527	3,564	-7,623	6,569
التصورات	Hypothèse de variances égales	0,169	0,681	0,234	150	0,815	0,787	3,364	-5,861	7,434
	Hypothèse de variances inégales			0,228	73,170	0,820	0,787	3,451	-6,091	7,664

الملحق رقم

الفروق حسب الجنس

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

Test T

Remarques		
Sortie obtenue		18-DEC-2024 14:06:26
Commentaires		
Entrée	Données	D:\اعمال الطلبة\2024\مقواس \D: sav ماستر\الدراسة الاساسية\الاساسية
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	152
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=1 (الجنس 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES= قلق. الامتحان التصورات /CRITERIA=CI (.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,06

Statistiques de groupe

جنس التلميذ		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الإمتحان	ذكر	65	79,11	21,849	2,710
	أنثى	87	92,20	15,992	1,715
التصورات	ذكر	65	58,20	21,114	2,619
	أنثى	87	67,29	15,541	1,666

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
قلق الإمتحان	Hypothèse de variances égales	4,026	0,047	-4,265	150	0,000	-13,088	3,069	-19,151	-7,025
	Hypothèse de variances inégales			-4,081	112,118	0,000	-13,088	3,207	-19,442	-6,734
التصورات	Hypothèse de variances égales	16,392	0,000	-3,057	150	0,003	-9,087	2,972	-14,960	-3,214
	Hypothèse de variances inégales			-2,928	112,574	0,004	-9,087	3,104	-15,237	-2,938

الفروق حسب الإعادة

T-TEST GROUPS=1 (2 الإعادة)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES= قلق. الامتحان
 التصورات
 /CRITERIA=CI (.95) .

Test T

Remarques		
Sortie obtenue		18-DEC-2024 14:14:57
Commentaires		
Entrée	Données	D:\مقواس\2024\الطلبة\امال الطلبة.sav ماستر\الدراسة الاساسية\الاساسية
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	152
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=الإعادة(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=قلق الامتحان التصورات /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,16

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
إعادة السنة قلق الإمتحان	معيد	26	88,19	23,829	4,673
	غير معيد	126	86,27	18,898	1,684
التصورات	معيد	26	63,50	18,437	3,616
	غير معيد	126	63,38	18,735	1,669

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
قلق الإمتحان	Hypothèse de variances égales	0,675	0,412	0,451	150	0,653	1,922	4,266	-6,507	10,352
	Hypothèse de variances inégales			0,387	31,803	0,701	1,922	4,967	-8,198	12,043
التصورات	Hypothèse de variances égales	0,010	0,919	0,030	150	0,976	0,119	4,025	-7,834	8,072
	Hypothèse de variances inégales			0,030	36,457	0,976	0,119	3,983	-7,954	8,192

الملحق رقم
الفا القلق

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		18-DEC-2024 13:42:52
Commentaires		
Entrée	Données	D:\اعمال الطلبة\2024\امقواس\ sav ماستر\الاستطلاعية
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>

	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
	Entrée de la matrice	
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 reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES= 1 قلى 2 قلى 3 قلى 4 قلى 5 قلى 6 قلى 7 قلى 8 قلى 9 قلى 10 قلى 11 قلى 12 قلى 13 قلى 14 قلى 15 قلى 16 قلى 17 قلى 18 قلى 19 قلى 20 قلى 21 قلى 22 قلى 23 قلى 24 قلى 25 قلى 26 قلى 27 قلى 28 قلى 29 قلى 30 قلى 31 قلى 32 قلى 33 قلى 34 قلى 35 قلى 36 قلى 37 قلى 38 قلى /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,05

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue ^a	0	0,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,963	38

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
فلقى 1	87,10	544,093	0,861	0,961
فلقى 2	87,47	537,085	0,955	0,961
فلقى 3	87,57	559,013	0,536	0,963
فلقى 4	87,30	538,562	0,920	0,961
فلقى 5	87,70	559,459	0,507	0,963
فلقى 6	87,23	552,254	0,681	0,962
فلقى 7	87,10	564,852	0,380	0,964
فلقى 8	88,10	569,128	0,388	0,963
فلقى 9	87,77	552,254	0,713	0,962
فلقى 10	87,73	551,995	0,655	0,962
فلقى 11	87,93	553,444	0,619	0,962
فلقى 12	87,73	563,720	0,480	0,963
فلقى 13	88,17	555,109	0,756	0,962
فلقى 14	87,37	547,757	0,747	0,962
فلقى 15	87,57	540,116	0,821	0,961
فلقى 16	87,60	545,972	0,781	0,962
فلقى 17	87,23	538,392	0,930	0,961
فلقى 18	86,73	566,478	0,359	0,964
فلقى 19	87,47	566,947	0,337	0,964
فلقى 20	87,47	550,395	0,750	0,962
فلقى 21	86,87	558,120	0,538	0,963
فلقى 22	87,30	542,769	0,735	0,962
فلقى 23	87,43	549,151	0,746	0,962
فلقى 24	87,60	555,076	0,606	0,962

قائمة الملاحق.....

فلق 25	87,63	564,447	0,517	0,963
فلق 26	87,90	547,128	0,768	0,962
فلق 27	87,53	566,257	0,355	0,964
فلق 28	87,20	558,028	0,497	0,963
فلق 29	87,17	561,868	0,492	0,963
فلق 30	87,30	558,631	0,495	0,963
فلق 31	87,70	558,769	0,566	0,963
فلق 32	87,93	556,202	0,662	0,962
فلق 33	87,80	564,234	0,441	0,963
فلق 34	87,97	568,792	0,343	0,964
فلق 35	87,40	557,697	0,553	0,963
فلق 36	87,20	546,648	0,783	0,962
فلق 37	86,97	541,689	0,808	0,961
فلق 38	87,83	549,523	0,691	0,962

الملحق رقم
الفا التصورات

Fiabilité

Remarques		
Sortie obtenue	18-DEC-2024 13:45:52	
Commentaires		
Entrée	Données	D:\اعمال الطلبة\2024\مقواس \ا. D: sav. ماستر\الاستطلاعية
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
	Entrée de la matrice	
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 reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES= تصور 1 تصور 2 تصور 3 تصور 4 تصور 5 تصور 6 تصور 7 تصور 8 تصور 9 تصور 10 تصور 11 تصور 12 تصور 13 تصور 14 تصور 15 تصور 16 تصور 17 تصور 18 تصور 19 تصور 20 تصور 21 تصور 22 تصور 23 تصور 24 تصور 25 تصور 26 تصور 27 تصور 28 تصور 29 تصور 30 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,22

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue ^a	0	0,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,964	30

Statistiques de total des éléments

Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément

قائمة الملاحق.....

تصور 1	66,47	223,706	0,630	0,963
تصور 2	66,77	218,461	0,943	0,961
تصور 3	66,43	226,461	0,582	0,964
تصور 4	66,40	226,662	0,569	0,964
تصور 5	66,70	217,734	0,787	0,962
تصور 6	66,43	229,771	0,386	0,965
تصور 7	66,37	221,689	0,714	0,963
تصور 8	66,83	220,351	0,787	0,962
تصور 9	66,70	221,528	0,707	0,963
تصور 10	66,77	222,254	0,706	0,963
تصور 11	66,50	221,707	0,615	0,964
تصور 12	66,80	216,579	0,936	0,961
تصور 13	66,80	217,752	0,940	0,961
تصور 14	66,60	228,248	0,448	0,965
تصور 15	66,73	216,892	0,932	0,961
تصور 16	66,37	224,654	0,622	0,963
تصور 17	66,63	218,378	0,925	0,961
تصور 18	66,43	228,875	0,504	0,964
تصور 19	66,60	220,938	0,739	0,963
تصور 20	66,63	225,826	0,569	0,964
تصور 21	66,53	221,499	0,742	0,963
تصور 22	66,30	224,838	0,664	0,963
تصور 23	66,57	227,013	0,579	0,964
تصور 24	66,70	224,562	0,612	0,964
تصور 25	66,57	225,840	0,591	0,964
تصور 26	66,27	231,651	0,399	0,965
تصور 27	66,57	228,323	0,511	0,964
تصور 28	66,73	220,685	0,717	0,963
تصور 29	66,33	226,092	0,652	0,963
تصور 30	66,60	223,903	0,697	0,963

الملحق رقم

العلاقة بين القلق و التصورات

CORRELATIONS

/VARIABLES= قلق. الامتحان

التصورات

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Remarques		
Sortie obtenue		20-MAR-2025 11:17:59
Commentaires		
Entrée	Données	D:\اعمال الطلبة\2024\مقواس\ sav ماستر\الدراسة الاساسية\الاساسية
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	152
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.الامتحان التصورات /PRINT=TWOTAIL NOSIG /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,09

[Jeu_de_données1]
D:\اعمال
الطلبة\2024\مقواس
ماستر\الدراسة
الاساسية\الاساسية.sav

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
قلق الإمتحان	86,60	19,753	152
التصورات	63,40	18,624	152

Corrélations

		قلق الإمتحان	التصورات
قلق الإمتحان	Corrélation de Pearson	1	,728**
	Sig. (bilatérale)		0,000
	N	152	152
التصورات	Corrélation de Pearson	,728**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	
	N	152	152

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم

اتساق القلق

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		18-DEC-2024 13:40:43
Commentaires		
Entrée	Données	D:\اعمال الطلبة\2024\مقواس \sav ماستر\الاستطلاعية
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30

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= قَلَى الامتحان قَلَى 1 قَلَى 2 قَلَى 3 قَلَى 4 قَلَى 5 قَلَى 6 قَلَى 7 قَلَى 8 قَلَى 9 قَلَى 10 قَلَى 11 قَلَى 12 قَلَى 13 قَلَى 14 قَلَى 15 قَلَى 16 قَلَى 17 قَلَى 18 قَلَى 19 قَلَى 20 قَلَى 21 قَلَى 22 قَلَى 23 قَلَى 24 قَلَى 25 قَلَى 26 قَلَى 27 قَلَى 28 قَلَى 29 قَلَى 30 قَلَى 31 قَلَى 32 قَلَى 33 قَلَى 34 قَلَى 35 قَلَى 36 قَلَى 37 قَلَى 38 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:11,84
	Temps écoulé	00:00:12,45

[illegible]

..... قائمة المراجع

[illegible]

..... قائمة المراجع

[illegible]

ت ص ور 1 0	Co rré ati on de Pe ars on	, 7 3 0 0 **	, 0 3 4 2	, 7 4 7 **	, 5 1 5 **	, 0 2 4 0	, 7 0 2 **	, 0 2 9 3	, 4 9 7 **	, 7 0 7 **	, 4 8 8 **	1	, 6 5 9 **	, 6 8 3 **	, 7 8 6 **	, 0 3 1 9	, 7 3 8 **	, 0 3 4 2	, 7 0 5 **	, 4 8 6 **	, 5 3 3 **	, 4 5 6 *	, 4 8 0 **	, 4 8 9 **	, 0 3 5 6	, 4 5 6 *	, 3 9 5 *	, 0 0 9 7	, 0 3 5 6	, 4 7 7 **	, 0 3 1 8	, 4 7 3 **
	Sig	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	(bil até ral e)	, 0 0 0 0	, 0 6 0 4	, 0 0 0 0	, 0 0 0 4	, 2 0 0 1	, 0 0 0 0	, 1 0 1 6	, 0 0 0 5	, 0 0 0 0	, 0 0 0 6			, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 8 5	, 0 0 0 0	, 0 6 0 4	, 0 0 0 0	, 0 0 0 6	, 0 0 1 2	, 0 0 1 7	, 0 0 0 6	, 0 0 0 6	, 0 5 4	, 0 0 1 1	, 0 0 3 1	, 6 1 1 1	, 0 5 4	, 0 0 8 7	, 0 8 7 8	
	N	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
ت ص ور 1 1	Co rré ati on de Pe ars on	, 6 5 1 **	, 3 8 2 *	, 5 9 3 **	, 7 5 5 **	, 3 9 0 *	, 4 9 9 **	, 5 2 7 9	, 3 2 4 **	, 8 7 *	, 4 9 8 **	, 6 5 9 **	1	, 6 0 6 **	, 6 4 3 **	, 0 2 1 3	, 6 7 6 **	, 0 2 3 9	, 5 5 **	, 2 0 0	, 4 9 7 **	, 3 9 6 *	, 5 2 8 **	, 5 0 0 **	, 4 5 8 *	, 3 7 2 *	, 3 1 5	, 0 2 3 4	, 0 2 2 0	, 0 3 0 9	, 0 1 3 1	, 3 9 6 *
	Sig	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	(bil até ral e)	, 0 0 0 0	, 0 3 0 7	, 0 0 0 1	, 0 0 0 3	, 0 0 3 5	, 0 0 3 0	, 1 0 3 6	, 0 0 3 3	, 0 0 3 5	, 0 0 5 5	, 0 0 0 0		, 0 0 0 0	, 0 0 5 8	, 2 0 0 4	, 0 0 0 0	, 2 0 0 4	, 0 0 0 1	, 0 0 8 9	, 0 0 3 0	, 0 0 0 3	, 0 0 0 5	, 0 0 1 1	, 0 0 4 3	, 0 0 9 0	, 2 1 3 0	, 2 4 1 3	, 0 9 2 7	, 4 8 9 9	, 0 3 8 3	
	N	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
ت ص ور 1 2	Co rré ati on de Pe ars on	, 9 4 2 **	, 5 2 5 **	, 9 1 3 **	, 5 2 6 **	, 5 2 7 **	, 4 8 3 1	, 6 7 9 **	, 8 5 8 **	, 7 0 3 **	, 6 8 3 **	, 6 5 9 **	1	, 9 4 2 **	, 4 4 3 *	, 9 4 7 **	, 5 4 1 **	, 8 7 7 **	, 4 3 0 *	, 7 5 4 **	, 5 7 5 **	, 7 1 5 **	, 6 3 8 **	, 6 3 4 **	, 6 2 8 **	, 4 3 3 *	, 4 6 3 **	, 3 7 4 *	, 3 6 4 *	, 7 3 6 **	, 6 2 4 **	, 7 2 8 **
	Sig	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	(bil até ral e)	, 0 0 0 0	, 0 0 0 3	, 0 0 0 0	, 0 0 0 3	, 0 0 0 3	, 0 0 0 0	, 1 0 0 8	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0		, 0 0 0 0	, 0 1 0 4	, 0 0 0 2	, 0 0 0 0	, 0 0 1 8	, 0 0 0 0	, 0 0 0 1	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 1 0	, 0 4 2	, 0 4 8	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	
	N	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
ت ص ور 1 3	Co rré ati on de Pe ars on	, 9 4 5 **	, 5 5 6 **	, 9 6 8 **	, 5 8 3 **	, 4 8 2 **	, 7 3 2 9	, 0 6 0 **	, 6 4 9 **	, 8 7 **	, 6 8 7 **	, 7 6 6 **	1	, 9 4 8 *	, 4 4 5 **	, 5 7 6 **	, 8 4 7 **	, 4 5 0 *	, 8 1 0 **	, 6 9 1 **	, 6 7 9 **	, 6 1 1 **	, 6 7 8 **	, 6 0 1 **	, 6 5 1 **	, 4 9 1 **	, 0 3 1 5	, 4 5 8 *	, 7 2 5 **	, 5 8 8 **	, 7 0 6 **	
	Sig	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	(bil até ral e)	, 0 0 0 0	, 0 0 0 1	, 0 0 0 0	, 0 0 0 1	, 0 0 0 7	, 0 0 0 0	, 0 7 0 6	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0		, 0 2 5 0	, 0 0 0 1	, 0 0 0 0	, 0 0 1 1	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	, 0 0 0 2	, 0 0 0 6	, 0 9 1 1	, 0 1 1 0	, 0 0 0 1	, 0 0 0 0	, 0 0 0 0	
	N	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
ت ص ور 1	Co rré ati on	, 4 8 6	, 0 2 3	, 4 1 4	, 0 2 6	, 0 4 2	, 0 0 9	, 0 3 0	, 5 3 2	, 5 9 1	, 0 3 1	0	, 4 4 0	, 4 4 6	, 5 2 1	, 5 6 1	, 0 1 0	, 0 5 1	, 0 1 0	, 0 5 3	, 0 2 0	, 0 4 3	, 0 1 1	, 0 5 2	, - 0 0	, 0 1 6	, 0 2 3	, 0 1 8	, 0 1 2	, 0 1 1	, 0 6 2	, 0 1 2

4	de Pe ars on	**	0	**	3	0	*	8	0	**	**	9	3	*	*		*	*	**	**	1	9	*	8	2 9	7	9	2	6	**	9	3
	Sig.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	(bil até ral e)	, 0 0 6	, 2 2 1	, 0 0 9	, 1 9 6	, 0 5 0	, 0 1 0	, 6 0 6	, 1 0 7	, 0 0 2	, 0 0 1	, 0 8 5	, 2 5 8	, 0 1 4	, 0 2 5		, 0 2 2	, 0 1 3	, 0 0 3	, 0 0 1	, 5 6 0	, 9 6 4	, 0 1 2	, 2 0 5	, 8 8 1	, 3 7 9	, 2 0 3	, 3 3 6	, 3 2 5	, 0 0 0	, 4 9 9	, 3 0 6
	N	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
ت ص ور 1 5	Co rré ati on de Pe ars on	, 9 3 9	, 6 0 0	, 9 1 1	, 6 0 6	, 5 3 0	, 7 7 9	, 3 8 3	, 6 8 6	, 8 0 6	, 6 9 2	, 7 3 8	, 6 7 6	, 9 4 7	, 9 4 5	, 4 1 6	1	, 6 0 8	, 9 2 0	, 4 4 5	, 7 3 2	, 5 5 3	, 6 2 5	, 6 3 0	, 6 5 5	, 5 9 4	, 3 6 3	, 3 9 6	, 6 7 6	, 5 5 6	, 7 0 3	
	Sig.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	(bil até ral e)	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 3	, 0 0 0	, 0 3 7	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 2 2		, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 1 4	, 0 0 0	, 0 0 2	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 1	, 0 0 6	, 0 4 9	, 0 3 0	, 0 0 0	, 0 0 1	, 0 0 0
	N	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
ت ص ور 1 6	Co rré ati on de Pe ars on	, 6 5 0	, 6 7 4	, 6 2 9	, 3 8 2	, 6 2 3	, 4 5 9	, 0 0 7	, 5 1 6	, 4 6 2	, 0 3 2	, 0 3 4	, 0 2 3	, 5 4 1	, 5 7 4	, 4 6 8	1	, 6 8 0	, 4 1 4	, 5 4 1	, 0 1 6	, 4 3 6	, 4 5 2	, 0 2 5	, 0 2 2	, 4 3 7	, 0 3 3	, 3 9 8	, 5 7 6	, 5 2 5	, 0 3 4	
	Sig.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	(bil até ral e)	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 3 7	, 0 0 0	, 0 1 1	, 6 0 9	, 0 0 4	, 0 0 0	, 0 1 7	, 0 0 6	, 2 0 4	, 0 0 2	, 0 0 1	, 0 0 3		, 0 0 0	, 0 2 3	, 0 0 2	, 3 9 2	, 0 1 6	, 0 1 2	, 1 7 4	, 0 4 1	, 0 0 6	, 0 7 0	, 0 2 9	, 0 0 1	, 0 0 2	, 0 0 0	, 0 0 3
	N	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
ت ص ور 1 7	Co rré ati on de Pe ars on	, 9 3 2	, 6 2 7	, 8 5 6	, 4 8 8	, 5 3 8	, 7 5 0	0 3 2 3	, 6 4 0	, 7 2 9	, 7 0 8	, 7 0 5	, 5 5 7	, 8 7 7	, 8 6 7	, 5 2 1	, 9 2 0	1	, 5 2 7	, 6 7 2	, 4 7 9	, 6 6 7	, 6 3 0	, 5 0 2	, 6 2 4	, 6 6 8	, 4 0 4	, 5 0 2	, 7 5 5	, 6 2 3	, 6 2 6	
	Sig.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	(bil até ral e)	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 6	, 0 0 2	, 0 0 0	, 0 8 1	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 1	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 3		, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 7	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 5	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 2 7	, 0 0 5	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	
	N	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
ت ص ور 1 8	Co rré ati on de Pe ars on	, 5 3 4	, 2 7 2	, 4 1 *	, 0 1 9	, 4 8 0	, 4 9 3	0 1 7 9	, 0 1 7	, 4 7 3	, 5 4 5	, 4 8 6	0 2 0 0	, 4 3 0	, 4 5 7	, 5 6 1	, 4 4 5	, 4 1 *	1	, 3 1 8	, 1 4 9	, 3 3 9	, 2 2 9	, 2 6 0	, 2 2 4	, 2 2 3	0 1 3	, 0 1 7	, 6 2 *	, 0 3 5	, 2 0 2	
	Sig.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	(bil até ral e)	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 6	, 0 0 2	, 0 0 0	, 0 8 1	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 1	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 3	, 0 0 0		, 0 0 3	, 0 0 0	, 0 0 7	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 5	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 2 7	, 0 0 5	, 0 0 0	, 0 0 0	, 0 0 0	
	N	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0

..... قائمة المراجع

[illegible]

..... القائمة المدرجة

[illegible]

..... القائمة المدرجة

ت ص ر 2 7	Corrélation de Pearson	,542**	,578**	,528**	0,242	0,062	515**	0,080	375*	0,325	0,301	0,356	0,220	364*	458*	0,186	396*	398*	502**	0,178	0,310	502**	419*	0,304	0,350	390*	626**	0,244	1	0,310	606**	0,352
	Sig.	0,002	0,001	0,003	0,098	0,074	0,004	0,074	0,041	0,079	0,006	0,054	0,042	0,048	0,011	0,025	0,030	0,029	0,005	0,048	0,035	0,005	0,021	0,058	0,033	0,003			0,095	0,006		
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	
	Corrélation de Pearson	,742**	,459*	,686**	0,265	3441*	0,497**	0,0815	3488**	653**	762**	47309	7336**	722**	667**	575**	623**	586**	528**	653**	0,235	592**	603**	375*	0,244	0,367**	0,434	0,344	0,310	1	527**	483**
ت ص ر 2 8	Corrélation de Pearson	,742**	,459*	,686**	0,265	3441*	0,497**	0,0815	3488**	653**	762**	47309	7336**	722**	667**	575**	623**	586**	528**	653**	0,235	592**	603**	375*	0,244	0,367**	0,434	0,344	0,310	1	527**	483**
	Sig.	0,000	0,001	0,000	0,058	0,015	0,036	0,000	0,000	0,000	0,008	0,007	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,001	0,000	0,021	0,000	0,004	0,013	0,009	0,003	0,005			0,003	0,007		
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
	Corrélation de Pearson	,675**	,541**	,644**	0,248	365*	523**	382*	424*	535**	370*	31381	624**	588**	1526**	525**	623**	470**	545**	479**	5339**	547**	443*	539**	5362**	5362**	0,331	0,330	0,36**	1	527**	375*
ت ص ر 2 9	Corrélation de Pearson	,675**	,541**	,644**	0,248	365*	523**	382*	424*	535**	370*	31381	624**	588**	1526**	525**	623**	470**	545**	479**	5339**	547**	443*	539**	5362**	5362**	0,331	0,330	0,36**	1	527**	375*
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,087	0,047	0,003	0,020	0,002	0,004	0,008	0,009	0,000	0,004	0,000	0,000	0,003	0,005	0,009	0,002	0,001	0,007	0,006	0,001	0,002	0,001	0,004	0,003			0,041	
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
	Corrélation de Pearson	,720**	344*	644**	0,333	0,269**	0,3311	6432**	6635**	546**	4736**	396*	728**	706**	0,193**	70341	626**	226**	627**	420*	0,351	622**	582**	445*	5440**	460*	0,352	0,330	0,38**	1	483**	375*
ت ص ر 3 0	Corrélation de Pearson	,720**	344*	644**	0,333	0,269**	0,3311	6432**	6635**	546**	4736**	396*	728**	706**	0,193**	70341	626**	226**	627**	420*	0,351	622**	582**	445*	5440**	460*	0,352	0,330	0,38**	1	483**	375*
	Sig.	0,000	0,001	0,000	0,072	0,023	0,009	0,000	0,000	0,000	0,003	0,000	0,000	0,003	0,006	0,005	0,002	0,008	0,005	0,002	0,057	0,000	0,001	0,004	0,002	0,001	0,006	0,0			0,041	
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
	Corrélation de Pearson	,720**	344*	644**	0,333	0,269**	0,3311	6432**	6635**	546**	4736**	396*	728**	706**	0,193**	70341	626**	226**	627**	420*	0,351	622**	582**	445*	5440**	460*	0,352	0,330	0,38**	1	483**	375*

المحلق رقم () : اتساق التصورات

[illegible]

2	ré la ti on de P e a r s o n	5 8 *	1 4 *		3 8 *	0 1 *	7 2 *	0 3 *	2 3 *	7 8 *	1 3 *	7 3 *	4 7 *	4 0 *	7 8 *	5 8 *	7 4 *	1 2 *	1 4 *	2 8 7	7 1 *	2 0 *	4 0 *	1 9 *	1 2 *	3 6 *	2 4 *	7 8 *	3 3 4	7 0 *	5 8 *	1 8 *	8 3 *	8 1 *	4 7 6	3 4 *	6 0 *	3 6 *	3 5 *	9 5 *				
		Si g. (b il at ér al e)	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0					
		N	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	
		ق 3	5 6 4 *	5 2 3 *	5 3 8 *	1 9 *	5 1 0 2	0 2 8 7	0 0 4 8	0 0 1 2	0 0 2 3	0 0 1 8	0 0 3 9	0 0 4 0	0 0 1 2	0 0 5 8	0 0 3 4	0 0 1 5	0 0 3 0	0 0 4 3	0 0 2 1	0 0 5 3	0 0 1 8	0 0 6 4	0 0 8 7	0 0 4 1	0 0 2 4	0 0 3 7	0 0 0 3	0 0 3 2	0 0 4 8	0 0 1 7	0 0 6 5	0 0 3 1	0 0 7 5	0 0 1 2	0 0 5 3	0 0 4 0	0 0 1 3	0 0 5 9	0 0 3 3	0 0 7 5		
3	C or ré la ti on de P e a r s o n	5 6 4 *	5 2 3 *	5 3 8 *	1 9 *	5 1 0 2	0 2 8 7	0 0 4 8	0 0 1 2	0 0 2 3	0 0 1 8	0 0 3 9	0 0 4 0	0 0 1 2	0 0 5 8	0 0 3 4	0 0 1 5	0 0 3 0	0 0 4 3	0 0 2 1	0 0 5 3	0 0 1 8	0 0 6 4	0 0 8 7	0 0 4 1	0 0 2 4	0 0 3 7	0 0 0 3	0 0 3 2	0 0 4 8	0 0 1 7	0 0 6 5	0 0 3 1	0 0 7 5	0 0 1 2	0 0 5 3	0 0 4 0	0 0 1 3	0 0 5 9	0 0 3 3	0 0 7 5			
		Si g. (b il at ér al e)	0 0 0 1	0 0 0 3	0 0 0 2	0 0 0 4	0 0 0 3	0 0 0 7	0 0 0 6	0 0 0 3	0 0 0 2	0 0 0 1	0 0 0 9	0 0 0 4	0 0 0 1	0 0 0 5	0 0 0 6	0 0 0 3	0 0 0 2	0 0 0 5	0 0 0 1	0 0 0 6	0 0 0 8	0 0 0 4	0 0 0 2	0 0 0 3	0 0 0 0	0 0 0 7	0 0 0 6	0 0 0 3	0 0 0 4	0 0 0 1	0 0 0 5	0 0 0 2	0 0 0 4	0 0 0 0	0 0 0 3	0 0 0 7	0 0 0 4	0 0 0 1				
		N	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
		ق 4	9 6 8 *	8 1 0 *	9 1 9 *	5 1 *	4 5 0 9	3 8 9 3	0 2 6 4	3 7 2 8	6 8 9 2	7 5 8 5	7 3 4 8	7 8 4 4	8 3 7 4	0 2 9 8	4 7 1 3	7 5 0 6	5 7 3 8	7 7 0 8	7 3 5 3	7 7 2 8	5 5 3 6	7 5 3 2	5 5 3 8	7 7 3 1	0 3 1 1	4 8 9 *	4 0 2 *	4 2 6 *	5 8 1 *	6 0 7 *	5 3 0 *	4 6 4 *	7 9 *	4 7 *	3 3 *	7 2 *	7 1 *	7 2 *				
4	C or ré la ti on de P e a r s o n	9 6 8 *	8 1 0 *	9 1 9 *	5 1 *	4 5 0 9	3 8 9 3	0 2 6 4	3 7 2 8	6 8 9 2	7 5 8 5	7 3 4 8	7 8 4 4	8 3 7 4	0 2 9 8	4 7 1 3	7 5 0 6	5 7 3 8	7 7 0 8	7 3 5 3	7 7 2 8	5 5 3 6	7 5 3 2	5 5 3 8	7 7 3 1	0 3 1 1	4 8 9 *	4 0 2 *	4 2 6 *	5 8 1 *	6 0 7 *	5 3 0 *	4 6 4 *	7 9 *	4 7 *	3 3 *	7 2 *	7 1 *	7 2 *					
		Si g. (b il at ér al e)	0 0 0 3	0 0 0 2	0 0 0 1	0 0 0 6	0 0 0 3	0 0 0 7	0 0 0 4	0 0 0 2	0 0 0 1	0 0 0 9	0 0 0 5	0 0 0 1	0 0 0 6	0 0 0 3	0 0 0 2	0 0 0 5	0 0 0 1	0 0 0 6	0 0 0 8	0 0 0 4	0 0 0 2	0 0 0 3	0 0 0 0	0 0 0 7	0 0 0 6	0 0 0 3	0 0 0 4	0 0 0 1	0 0 0 5	0 0 0 2	0 0 0 4	0 0 0 0	0 0 0 3	0 0 0 7	0 0 0 4	0 0 0 1						
		N	0 0 0 3	0 0 0 2	0 0 0 1	0 0 0 6	0 0 0 3	0 0 0 7	0 0 0 4	0 0 0 2	0 0 0 1	0 0 0 9	0 0 0 5	0 0 0 1	0 0 0 6	0 0 0 3	0 0 0 2	0 0 0 5	0 0 0 1	0 0 0 6	0 0 0 8	0 0 0 4	0 0 0 2	0 0 0 3	0 0 0 0	0 0 0 7	0 0 0 6	0 0 0 3	0 0 0 4	0 0 0 1	0 0 0 5	0 0 0 2	0 0 0 4	0 0 0 0	0 0 0 3	0 0 0 7	0 0 0 4	0 0 0 1						
		ق 5	2 1 0 *	1 9 *	5 1 *	4 5 0 9	3 8 9 3	0 2 6 4	3 7 2 8	6 8 9 2	7 5 8 5	7 3 4 8	7 8 4 4	8 3 7 4	0 2 9 8	4 7 1 3	7 5 0 6	5 7 3 8	7 7 0 8	7 3 5 3	7 7 2 8	5 5 3 6	7 5 3 2	5 5 3 8	7 7 3 1	0 3 1 1	4 8 9 *	4 0 2 *	4 2 6 *	5 8 1 *	6 0 7 *	5 3 0 *	4 6 4 *	7 9 *	4 7 *	3 3 *	7 2 *	7 1 *	7 2 *					

[illegible]

[illegible]

[illegible]

.....

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

..... قائمة المراجع

[illegible]

[illegible]

[illegible]

..... قائمة المراجع

[illegible]

[illegible]

[illegible]