Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (7): 20 Feb 2020
P: 84 - 112

AJSRP
ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (7): 28 فبراير 2020 م
ص: 84 - 112

Cognitive Distortions And It's Relationship With Exam Anxiety And The Perceived Self-Efficacy Among Secondary School Students In Sakhnin City

Hussin Kmal Hussin Knamh

Moeen Nsrawen

Faculty of Educational and Psychological Sciences || Amman Arab University || Jordan

Abstract: This study aimed to identify the cognitive distortions and It's relationship with exam anxiety and the perceived self-efficacy among secondary school students in sakhnin city in palestine. The study sample consisted of (175) male and female of students in the secondary stage in sakhnin city during the second semester of the academic year (2018/2019). To achieve the aim of the study, the researcher developed the standards of both cognitive distortions, and anxiety of the exam, and perceived self-efficacy. Validity and reliability for both scales were obtained.

The results showed a low level of cognitive distortions and exam anxiety among secondary school students in sakhnin city, and a high level of perceived self-efficacy among secondary school students in sakhnin city. The results showed a statistically significant positive correlation between cognitive distortions and exam anxiety among secondary school students in sakhnin city. Also a statistically significant negative correlation found between cognitive distortions and perceived self-efficacy among secondary school students in sakhnin city.

Several recommendations and suggestions were provided; including the need for future research investigating the relationships between the cognitive distortions, and anxiety of the exam, and perceived self-efficacy in the light of gender and classroom variables.

Keywords: Cognitive Distortions, Exam Anxiety, Perceived Self-Efficacy, Secondary School Students, Sakhnin City.

التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين

حسين كمال حسين غنّامة

معين نصراوين

كلية العلوم التربوية || جامعة عمان العربية || الأردن

الملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف على التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين في فلسطين، تكونت عينة الدراسة من (175) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019/2018م)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقاييس كل من التشوهات المعرفية، وقلق الامتحان، والكفاءة الذاتية المدركة، وتم التحقق من دلالات صدقها وثباتها.

أظهرت النتائج وجود مستوى منخفض لكل من التشوهات المعرفية وقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، ووجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة لديهم. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية

والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين. وقد وضعت توصيات ومقترحات، منها إجراء دراسة تبحث في العلاقة بين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة في ضوء متغيري الجنس والصف المدرسي.

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، قلق الامتحان، الكفاءة الذاتية المدركة، طلبة المرحلة الثانوية، مدينة سخنين.

المقدمة

إنّ تفكير الفرد وإدراكه للمواقف المختلفة هو الذي يحدد طريقة استجابته لها بناءً على خبراته ومعرفته السابقة حولها، فإمّا أن يكون تفكيره وإدراكه لها منطقياً فتكون لديه استجابات منطقية، وإما أن يكون لديه تشوهات معرفية تؤدي به إلى استجابات غير منطقية لما يتعرض له من مواقف وأحداث.

ويُنظر إلى التشوهات المعرفية على أنّها أحد أشكال الأفكار اللاعقلانية التي تحد من قدرة الفرد على تقييم وتفسير خبراته وما يتعرض له من أحداث ومواقف، وذلك بتشويه هذه الخبرات والأحداث والمواقف من أجل أن تكون متلائمة مع ما يحمله من بنى معرفية، فالفرد يعتقد أن ما يواجهه من مشكلات هي المسؤولة والسبب الرئيسي لما ينتابه من حزن ومشاعر يأس، وعلى أساسها يوجه مشاعر الغضب لديه نحو ذاته ونحو المحيطين به (Clark, 2002).

ويشير كل من بيك وكونز وميليجرام (Beck, Koons & Milgrim, 2006) إلى أن التشوهات المعرفية ما هي إلا تركيبات أو صيغ معرفية ثابتة يكونها الفرد عن ذاته والبيئة المحيطة، وذلك من خلال تضخيم السلبيات، والتقليل من شأن الإيجابيات، وتعميمات مفرطة، وتوقع الكوارث، والشخصنة، ولوم الذات، والمبالغة في مستويات ومعايير الأداء، واستنتاجات عشوائية، والتجريد الانتقائي تؤثر في التكوين المعرفي لديه، وفي كيفية إدراكه وتفسيره للأحداث. بينما يعرف توريس (Torres, 2002) التشوهات المعرفية بأنّها مجموعة من المعتقدات المعرفية الخاطئة التي يعاني منها الفرد، والتي تتضمن التقييم السلبي والمتحيز نحو الذات والآخرين، ولوم الذات والآخرين، والتشوهات في طريقة التفكير، والتبرير.

ويشير أرداكاني وناصري (Ardakani & Naseri, 2018) إلى أن التشوهات المعرفية لدى الطلبة من شأنّها أن تنعكس على حياتهم في البيئة التعليمية، فتؤدي بهم إلى الاتجاه نحو السلبية، وانعدام النشاط، وتدني الفاعلية في التعليم، ويظهرون مستويات مرتفعة من الشعور بالخوف والقلق عند تعرضهم للاختبارات والمواقف التعليمية، بينما يميل الطلبة ذوي التشوهات المعرفية المنخفضة إلى الإيجابية والنشاط والفاعلية في عمليات التعلم، والاستجابة بشكل جيد وإيجابي للاختبارات والمواقف التعليمية المختلفة. وهذا ما أكده كل من بوتواين وكونورز وسيميس (Putwain, Connors & Symes, 2010) حيث أشاروا إلى أنه كلما كان الطلبة يعانون من مستويات مرتفعة من التشوهات المعرفية كلما كانوا أكثر شعوراً بقلق الامتحان.

فقلق الامتحان حالة عامة يمرّ به جميع الطلبة على اختلاف قدراتهم، وتنوع معتقداتهم المعرفية، وتفاوت مستوياتهم التعليمية (Supon, 2004). كما يُعد قلق الامتحان حالة من عدم الاستقرار في الجانب الإدراكي والمعرفي؛ الأمر الذي يؤثر على أداء الطالب في مواقف الامتحان، ويعيق عملية التعلم وتخزين المعلومات المطلوبة واسترجاعها وإنتاج الأفكار (Chapell & Blanding, 2005).

وقد أشار كل من أصغري وعبد القادر والياس وبابا (Asghari, Abdul Kadir, Elias & Baba, 2012) إلى أن قلق الامتحان يظهر من خلال المكونات الآتية: المكون المعرفي الذي يتمثل بالنشاط العقلي الذي يدور حول وضع الاختبار وآثاره المحتملة على الطالب، والمكون الانفعالي الذي يظهر على شكل خوف وقلق وتوتر، والمكون البيولوجي الذي يرتبط بتوتر العضلات، وارتفاع معدل ضربات القلب وغيرها.

ويرى باروس ودون وليويد (Barrows, Dunn & Lioyd, 2013) أن شعور الطلبة بالقلق من الامتحان من شأنه أن ينعكس سلباً على مستوى كفاءتهم الذاتية، وعلى درجاتهم الأكاديمية، بينما يظهر الطلبة الأقل شعوراً بقلق الامتحان مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية الأمر الذي ينعكس إيجاباً على درجاتهم الأكاديمية. وهذا ما أكده أوسكار (Oscar, 2016) حيث أشار إلى أنه بناءً على مستوى شعور الطلبة بقلق الامتحان تتحدد مستوى كفاءتهم الذاتية، فالطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من قلق الامتحان تكون كفاءتهم الذاتية منخفضة، في حين تكون كفاءة الطلبة الذاتية مرتفعة عندما يظهرون مستويات منخفضة من قلق الامتحان.

وبناء على ما سبق فقد حاول الباحث في الدراسة الحالية الكشف عن علاقة التشوهات المعرفية بقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة في إحدى المدن الفلسطينية وهي مدينة سخنين، حيث نادراً ما تم تناول هذه المتغيرات في البيئة العربية، وذلك حسب ما توفر لدى الباحث من مراجع ودراسات عربية وأجنبية.

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين؟
2- ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين؟
3- ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين؟
4- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين التشوهات المعرفية وكل من قلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين؟

أهمية الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على العلاقة بين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين. وتظهر أهمية الدراسة الحالية في محورين رئيسين، هما:

الأهمية النظرية:

تظهر الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تناولها لمتغيرات مهمة لها تأثير على العملية التعليمية ومخرجاتها، وهي التشوهات المعرفية، وقلق الامتحان، والكفاءة الذاتية المدركة مما يساعد على الوصول إلى فهم أعمق عن طبيعة هذه المتغيرات والعلاقة بينها مما يسهم في تحسين عملية التعلم.

كما أنّها تهتم بفئة مهمة من فئات المجتمع وهم طلبة المرحلة الثانوية، فهم عصب الحياة والأمل المنشود في تجديد بناء المجتمع الفلسطيني، كما قد تعد هذه الدراسة مرجعاً نظرياً، يتمثل بالإطار النظري والدراسات السابقة حول موضوع التشوهات المعرفية وقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة؛ التي قد يستفيد منها أصحاب العلاقة بهذه المواضيع من باحثين، وطلبة، ومتخصصين.

الأهمية التطبيقية:

من الممكن معرفة الأهمية الإجرائية لهذه الدراسة من فوائدها العملية في الميدان التربوي والنفسي، والتي من شأنّها أن تساعد المختصين في التربية وعلم النفس على وضع برامج إرشادية وعلاجية تسهم في خفض مستوى التشوهات المعرفية وقلق الامتحان وتحسن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة.

كما تقدم هذه الدراسة أدوات خاصة بمتغيرات الدراسة تتمتع بالصدق والثبات لقياس كل من التشوهات المعرفية، وقلق الامتحان، والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية الأمر الذي يمكن الاستفادة منها من قبل المتخصصين في علم النفس، وكذلك الباحثين المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي.

التعريفات النظرية والإجرائية

- التشوهات المعرفية: يعرفها كل من كوفينو ودوزويز وأوكنويز وسيدز (Covino, Dozois, Ogniewicz, & Seeds, 2011: 297) بأنّها: "مجموعة من الأخطاء المعرفية حول الذات والآخرين والأحداث والتي تتكون لدى الفرد خلال عملية معالجته للمعلومات بطريقة غير صحيحة، ومبالغ فيها". وتعرّف إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين على مقياس التشوهات المعرفية الذي تم تطويره في هذه الدراسة.
- قلق الامتحان: يعرفه راني (Rani, 2017: 151) بأنّه: "حالة انفعالية يعاني فيها الطلبة من ضيق شديد وعدم الارتياح أو الخوف قبل أو أثناء أو بعد الاختبار نتيجة الخوف من الفشل". ويعرّف إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين على مقياس قلق الامتحان الذي تم تطويره في هذه الدراسة.
- الكفاءة الذاتية المدركة: يعرفها باندورا (Bandura, 2001:5) بأنّها: "ما يحمله الفرد من معتقدات حول قدرته على ممارسة قدر من السيطرة على الأحداث البيئية، من خلال التأثير في تفكيره ودوافعه وسلوكه". وتعرّف إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي تم تطويره في هذه الدراسة.
- طلبة المرحلة الثانوية: وهم طلبة الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر المنتظمين في المدارس الثانوية في مدينة سخنين في فلسطين للفصل الثاني من العام الدراسي (2018/ 2019م).

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدارسة في مدينة سخنين في فلسطين.
- **الحدود الزمانية:** خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018/2019م).

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري

التشوهات المعرفية (Cognitive Distortion)

إنَّ طريقة تفكير الفرد وإدراكه للمواقف المختلفة تكون هي المحدد لطريقة استجابته وسلوكه بناءً على ما يمتلكه من خبرات ومخزون معرفي، فإذا كان إدراكه وتفكيره منطقياً تكون استجاباته وسلوكياته منطقية، بينما إذا كان تفكيره يشوبه نوع من التشويه المعرفي فإنَّ استجاباته وسلوكياته تكون غير منطقية (Clark, 2002).

وقد أكد أنصار النظرية المعرفية (Cognitive Theory) وعلى رأسهم بيك (Beck) أن شعور الفرد وسلوكه يتحددان من خلال نمط إدراكه وطبيعة خبراته الذاتية، كما اهتم بيك بالأفكار التلقائية التي تؤثر في تفكير الفرد، وتكون نتيجتها تكوين افتراضات خاطئة أطلق عليها أسم التشوهات المعرفية (Cognitive Distortion). كما أكد أيضاً

على أن المعرفة لدى الفرد والتي تشتمل على المكونات اللفظية والبصرية في الوعي الإنساني مبنية على مجموعة من المخططات العقلية (البُنى المعرفية) المطورة من الفرد من خلال التعرض لخبرات حياتية سابقة، حيث تعمل هذه المخططات المعرفية على توجيه إدراك الفرد لذاته، والآخرين والبيئة المحيطة، وأنه عندما تحدث أي أخطاء أو تشوهات في تلك البناءات المعرفية، يتطور لدى الفرد مجموعة من الاضطرابات الانفعالية والنفسية، وبالتالي، فإنّ هذه التشوهات في البنى المعرفية تؤدي بالفرد إلى الاعتقاد بأنه غير قادر على تجاوز المُشكلات والصعوبات التي يواجهها في مختلف جوانب حياته (Kaplan, Morrison, Goldin, Olino, Heimberg & Gross, 2017).

وتعرف التشوهات المعرفية بأنّها: "تيار من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية والتي تتميز بعدم موضوعيتها، وتكون مبنية على توقعات وتعميمات ذاتية وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل والاستنتاج التعسفي، والتجريد الانتقائي، والتعميم الزائد والتفكير (Beck, Freeman & Davis, 2004: 15).

أما كوفينو ودوزويز وأوكنويز وسيدز (Covino, Dozois, Ogniewicz, & Seeds, 2011: 297) فقد عرفوا التشوهات المعرفية بأنّها: "مجموعة من الأخطاء المعرفية حول الذات والآخرين والأحداث والتي تتكون لدى الفرد خلال عملية معالجته للمعلومات بطريقة غير صحيحة، ومبالغ فيها".

بينما تعرفها أشاريا وريلوجو (Acharya, & Relojo, 2017: 7) بأنّها: "مجموعة من البنى المعرفية الخاطئة لدى الفرد والمبنية على خبرات سابقة سلبية لديه، والتي يكون فيها هذا الفرد غير قادراً على استخدام استراتيجيات فاعلة في معالجة المعلومات".

في حين عرفها فازاكاز-ديهوج ورنيس ودوزويس (Fazakas-DeHoog, Rnic, & Dozois, 2017: 178) بأنّها: "مجموعة من عمليات التفكير الفاعلة والمغلوطة لدى الفرد. وهي أيضاً الأفكار المتحيزة والأخطاء المنطقية المعرفية في التفكير والتي تؤدي بدورها إلى تطوير مجموعة من الاضطرابات النفسية والمعرفية والانفعالية لدى الفرد".

كما عرفها ميلر ووليامز وإيسبوسيتو- سميثرز (Miller, Williams, & Esposito-Smythers, 2017: 733) بأنّها: "النزعة الفردية لتفسير الأحداث الحياتية السلبية على أنّها سبب للألم النفسي والجسدي بدلاً من كونها أحد الخبرات الحياتية الإيجابية القادرة على المساعدة في تجاوز المشكلات مستقبلاً".

ومن خلال مراجعة معظم التعريفات السابقة يمكن تعريف التشوهات المعرفية بأنها منظومة من الأفكار الخاطئة التي تؤدي إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة، مما يؤثر سلباً على قدرة الفرد على مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة.

قلق الامتحان (Anxiety Of The Exam)

تؤدي الامتحانات في المراحل الدراسية والعمرية المختلفة دوراً مهماً في تأثيرها على حياة الطلاب سلباً أو إيجاباً، فالامتحانات هي الخط الفاصل بين النجاح والفشل في حياتهم الدراسية، ونتيجة لذلك ظهرت العديد من الاضطرابات النفسية المرتبطة بالامتحانات، ولعل من بين هذه الاضطرابات قلق الامتحان (Ebrahimi & Khoshsima, 2014).

ويتأثر الطلبة في جميع المستويات الأكاديمية التحصيلية بقلق الامتحان، والذي له أثر سلبي على المهارات الأكاديمية، وعلى الأداء أثناء الامتحانات، وعلى إدراك الطلبة؛ مما يسبب لهم مشكلات في أداء المتطلبات المعرفية والأكاديمية، كما أنه في حال استمراره لدى الطلبة يؤدي إلى حدوث بعض الاستجابات السلوكية والجسدية السلبية ذات الصلة بالمشاركة في الامتحانات (Tehrani, Majd & Ghamari, 2014).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي يتضح أن هناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم قلق الامتحان، حيث يعرفه الضامن (2003، 2003: 221) بأنه: "الاستجابات النفسية والجسدية التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان، فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذاتي مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالباً في الانجاز المنخفض للامتحان وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة".

ومن خلال مراجعة معظم التعريفات السابقة يمكن تعريف قلق الامتحان بأنه الشعور بالخوف والتهديد قبل وأثناء موقف الامتحان من ما سيترتب عليه من نتائج، والشعور بالتوتر المصحوب بالارتباك، وفقدان السيطرة على الأفكار، مما قد يجعل من الطالب غير قادر على تذكر المعلومات واستعادتها بالشكل الصحيح.

الكفاءة الذاتية المدركة (Perceived Self-Efficacy)

يُعد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من مفاهيم علم النفس الحديثة، والتي أشار إليها باندورا (Bandura) في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، والذي يرى أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن الكفاءة الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكاريه أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بكفاءته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف (اليوسف، 2010).

كما أشار باندورا في كتابه أسس التفكير والأداء إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، فالكفاءة الذاتية المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما ما يستطيع عمله بتلك المهارات التي يمتلكها (قطامي، 2004).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي نجد أن هناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، حيث عرفها باندورا (Bandura, 2001:5) بأنّها: "ما يحمله الفرد من معتقدات حول قدرته على ممارسة قدر من السيطرة على الأحداث البيئية، من خلال التأثير في تفكيره ودوافعه وسلوكه".

في حين عرف ارتينو (Artino, 2012: 76) الكفاءة الذاتية المدركة بأنّها: "أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول ومواجهة الصعوبات وانجاز السلوك".

بينما عرفها كل من لامبرت وبينجت وهارسون وسيسلاك (Lambert, Benight, Harrison & Cieslak, 2012: 80) بأنّها: "إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته في التعامل الأحداث الضاغطة والمجهدة، والتعامل مع المشكلات والمواقف المؤلمة، وقدرته على التكيف الذي يظهر من خلال سلوكياته، وإدارة المتطلبات البيئية الخارجية".

يتضح من معظم التعريفات السابقة أن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لا يتحدد فقط بقدرات الفرد الفعلية، بل باعتقاد الفرد حول ذاته وثقته بالقدرات التي يمتلكها، وفي ضوء التعريفات السابقة يرى الباحث أن الكفاءة الذاتية المدركة تعبر عن القدرة المدركة لدى الفرد والتي ترتبط بإيمانه وثقته بما يستطيع عمله وإنجازه

ثانياً- الدراسات السابقة

تم عرض الدراسات التي تم جمعها، والتي تتعلق بمتغيرات الدراسة؛ التشوهات المعرفية، وقلق الامتحان، والكفاءة الذاتية المدركة حيث تم عرض هذه الدراسات حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أ- الدراسات المتعلقة بالتشوهات المعرفية

أجرى أبو عبيد (2018) دراسة في فلسطين هدفت الكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة مكونة من (2011) طالباً من طلبة الصف التاسع في محافظات شمال غزة. وقد قام الباحث بتطوير مقياسين، هما: مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية. أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التشوهات المعرفية لدى الطلبة، وشيوع أسلوب المعاملة الوالدية المساواة-التفرقة لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة.

قام حبيب الله (2018) بدراسة في فلسطين هدفت الكشف عن العلاقة بين الاكتئاب والتشوهات المعرفية لدى عينة مكونة من (247) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الناصرة. تم استخدام قائمة بيك للاكتئاب، وتطوير مقياس التشوهات المعرفية. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الاكتئاب لدى الطلبة، ووجود مستوى منخفض من التشوهات المعرفية لدى الطلبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الاكتئاب والتشوهات المعرفية لدى الطلبة في الناصرة.

ب- الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان

أجرت أونوكوفر وأوقو (Onukwufor & Ugwe, 2018) دراسة في نيجيريا هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق الامتحان لدى (308) من طلبة المرحلة الثانوية في نيجيريا. واستخدمت أداة لقياس قلق الامتحان. وبعد إجراء التطبيق والتحليل تبين من النتائج أن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المدارس الثانوية كان متوسطاً، وأن هذا المستوى كان لدى الطالبات أعلى منه لدى الذكور، ولدى طلبة الصفوف العليا أعلى منه لدى طلبة الصفوف الدنيا من طلبة المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة علام وهالدر (Alam & Halder, 2018) التي أجريت في بنغاليا التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتكيف لدى عينة مكونة من (200) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية. تم استخدام مقياس قلق الامتحان، ومقياس التكيف. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من قلق الامتحان والتكيف لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين قلق الامتحان والتكيف لدى الطلبة.

وهدفت دراسة نويزي (Nweze, 2014) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى عينة مكونة من (120) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية. تم استخدام مقياس قلق الامتحان. أشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من قلق الامتحان لدى طلبة المدارس الثانوية، وأن هذا المستوى من قلق الامتحان لا يختلف باختلاف جنس الطلبة.

ج- الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة

قام العتوم والمومني (Atoum & AL-Momani, 2018) بدراسة في الأردن هدفت الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والانجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من (356) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، والرجوع إلى سجلات الطلبة الأكاديمية. أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية المدركة والانجاز الأكاديمي لدى الطلبة.

وفي يوغسلافيا قام كولودرفيش وبوبيس وإيركجوفاس (Koludrovic, Bubic, & Ercegovac, 2014) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية وأهداف الانجاز لدى عينة مكونة من (234) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية. تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس أهداف الانجاز. أشارت النتائج إلى وجود مستوى

مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، ومستوى متوسط من أهداف الانجاز لديهم، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية وأهداف الانجاز لدى الطلبة.

د- الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرات

أجرت أونير وكايا (Oner & Kaya, 2016) دراسة في تركيا هدفت الكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية والمرونة النفسية والكفاءة الذاتية لدى (346) من الطلبة الجامعيين. وطُبق عليهم مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس المرونة النفسية، ومقياس الكفاءة الذاتية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية وكل من المرونة النفسية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة، كما كشفت نتائج الدراسة علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

وهدفت دراسة أوسكار (Oscar, 2016) التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وتقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى (200) من طلبة المدارس الثانوية في نيجيريا. وطُبق عليهم ثلاث أدوات تقيس قلق الامتحان، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية الأكاديمية. وتبين من نتائج التحليلات الإحصائية أن مستوى قلق الامتحان وتقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة كان متوسطاً. كما تبين أن العلاقة الارتباطية بين قلق الامتحان والكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت سلبية عكسية، وأن العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة كانت طردية وذات دلالة إحصائية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما سبق من دراسات سابقة حول متغيرات الدراسة الرئيسية، وهي التشوهات المعرفية، وقلق الامتحان، والكفاءة الذاتية المدركة ويظهر ما يأتي:

- تناولت معظم الدراسات السابقة طلبة المدارس الثانوية، كما في دراسة أونوكوفر وأوقو (Onukwufor & Ugwe, 2018)، ودراسة عاصلة (2017)، ودراسة راني (Rani, 2017)، ودراسة دومنيش-بيتوريت وآخرون (Domenech-Betoret, et al., 2017)، ودراسة أونير وكايا (Oner & Kaya, 2016)، ودراسة بهجات (Bhagat, 2016)، ودراسة أوسكار (Oscar, 2016)، ودراسة رينكا ودوزيس ومارتين (Rnica, Dozois & Martin, 2016)، ودراسة أوسن واينيه وأدوم (Usen, Eneh & Udom, 2016)، ودراسة سادي وداجيار (Sadi & Dagyar, 2015)، ودراسة بوتواين وكونورز وسيميس (Putwain, Connors & Symes, 2010)، بينما كانت هناك دراسة وحيدة تم تطبيقها على طلبة الجامعات وهي دراسة مهدينزاد وباماري (Mehdinezhad & Bamari, 2015)، واتفقت الدراسة الحالية في العينة مع ما تم جمعه من دراسات سابقة، حيث تم تطبيق مقاييس الدراسة على طلبة المدارس الثانوية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

- هدفها: حيث تناولت الدراسة الحالية التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين في فلسطين.
- مجتمع الدراسة: حيث تم تطبيقها على طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين في فلسطين، وهذا قد يكون له أثر في اختلاف مستوى التشوهات المعرفية، وقلق الامتحان، والكفاءة الذاتية المدركة عن ما توصلت له الدراسات السابقة نتيجة اختلاف مجتمع الدراسة واختلاف البيئة الثقافية والاجتماعية للمجتمع الفلسطيني.

- الأدوات: تم تطوير ثلاث مقاييس، هي مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس قلق الامتحان، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة في ضوء خصائص طلبة المرحلة الثانوية، وخصائص البيئة الثقافية والاجتماعية للمجتمع الفلسطيني، وتم التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.
- وبهذا فقد تميزت الدراسة الحالية في موضوعها، وأدواتها، وأفراد عينتها، ومكان التطبيق الذي تم في البيئة العربية الفلسطينية.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة المستخدم

تم إتباع منهجية الدراسات الوصفية الارتباطية، لأنّها المنهجية المناسبة للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين في فلسطين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019/2018م) والبالغ عددهم (1743) حسب إحصائيات مكتب المعارف في مدينة سخنين، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) عدد طلبة المرحلة الثانوية في مدارس سخنين موزعين حسب المدرسة والجنس

اسم المدرسة	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
الحكمة الثانوية	123	126	249
	159	174	333
	125	180	305
البيان الثانوية	72	72	144
	60	73	133
	60	95	155
الملّ الثانوية	69	61	130
	60	73	133
	66	95	161
المجموع	794	949	1743

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (175) طالبٍ وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين في فلسطين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019/2018م)، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة وفقاً للجنس، بما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة

الجدول (2): عدد أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس سخنين موزعين حسب متغير الجنس

الصف	العدد والنسبة	
	العدد	النسبة
ذكر	80	%45.7
أنثى	95	%54.3
المجموع	175	%100

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التشوهات المعرفية

لغايات تحقيق أهداف الدراسة الحالية، قام الباحث بتطوير مقياس التشوهات المعرفية بصورته الأولية والمكونة من (56) فقرة، ملحق (1) وذلك من خلال الرجوع إلى الأطر النظرية، والدراسات السابقة، مثل دراسة بيك وريكتور وستولار وجرانت (Beck, Rector, Stolar & Grant, 2008)، ودراسة كوفينو وآخرون (Covino & et. al, 2011)، ودراسة كوفينو (Covino, 2013)، ودراسة العصار (2015)، ودراسة رينكا وآخرون (Rnica & et.al, 2016)، ودراسة أوسن وآخرون (Usen & et.al, 2016)، ودراسة عاصلة (2017)، ودراسة صالحة (2018). توزع المقياس على سبعة أبعاد، هي: التفكير الثنائي، وتمثله الفقرات (1-8)، والمبالغة في التعميم، وتمثله الفقرات (9-16)، والتضخيم أو التهوين، وتمثله الفقرات (17-24)، والتفكير المثالي، وتمثله الفقرات (25-32)، والاستنتاج التعسفي، وتمثله الفقرات (33-40)، واستعمال عبارات (لابد، وينبغي، ماذا لو)، وتمثله الفقرات (41-48)، الشخصنة، وتمثله الفقرات (49-56). تكون الإجابة عليه وفق تدريج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس.

دلالات صدق مقياس التشوهات المعرفية

أولاً- الصدق الظاهري

قام الباحث بالتحقق من دلالات صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه بصورته الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي، والموهبة والإبداع، والتربية الخاصة، وعلم النفس الإكلينيكي في جامعة عمان العربية وجامعة عمان الأهلية. ملحق (2)، وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحتوى للأداة لتتناسب مع أهداف الدراسة وبيئتها الجديدة، وتم التحكيم وفق معايير محددة مثل مدى مناسبة الفقرات للمجالات والدرجة الكلية، وصياغة الفقرات لغوياً، وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (80%) من المحكمين، وتم إخراج الأداة بعد التحكيم. ملحق (3)

وقد كانت أبرز التعديلات التي أشار المحكمون إلى ضرورة تعديلها هي: حذف (15) فقرة، وهي كما يلي: حذف الفقرات (1، 5) من البُعد الأول التفكير الثنائي، وحذف الفقرات (9، 13، 15) من البُعد الثاني المبالغة في التعميم، وتم حذف الفقرات (19، 20) من البُعد الثالث التضخيم أو التهوين، وتم حذف الفقرات (29، 31) من البُعد الرابع التفكير المثالي، وتم حذف الفقرات (33، 34) من البُعد الخامس الاستنتاج التعسفي، وتم حذف الفقرات (43، 48) من البُعد السادس استعمال عبارات (لابد، وينبغي، ماذا لو)، وتم حذف الفقرات (55، 56) من البُعد السابع الشخصنة.

كما أوصى المحكمون بضرورة إضافة الفقرة رقم (12) من البُعد الثاني المبالغة في التعميم ونصها " إذا فشلت مرة هذا يعني أنني سأفشل كل مرة". وأوصى المحكمون أيضاً بضرورة تعديل صياغة بعض الفقرات مثل: الفقرات (4، 6، 7) من البُعد الأول التفكير الثنائي. والفقرة (14، 16) من البُعد الثاني المبالغة في التعميم، والفقرة (22) من البُعد الثالث التضخيم أو التهوين، والفقرات (25، 27، 28، 32) من البُعد الرابع التفكير المثالي، والفقرات (37، 39، 40) من البُعد الخامس الاستنتاج التعسفي. وبهذا أصبح المقياس مكون في صورته النهائية من (42) فقرة موزعة على سبعة أبعاد كما يلي:

- التفكير الثنائي، وتمثله الفقرات (1-6).
- المبالغة في التعميم، وتمثله الفقرات (7-12).
- التضخيم أو التهوين، وتمثله الفقرات (13-18).
- التفكير المثالي، وتمثله الفقرات (19-24).
- الاستنتاج التعسفي، وتمثله الفقرات (25-30).
- استعمال عبارات (لابد، وينبغي، ماذا لو)، وتمثله الفقرات (31-36).
- الشخصنة، وتمثله الفقرات (37-42).

ثانياً- مؤشرات صدق البناء

تم التحقق من مؤشرات ودلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينه استطلاعية مكونه من (50) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في سخنين ومن خارج عينة التطبيق، ثم تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (3) يبين ذلك.

يبين الجدول (3) أن معاملات ارتباط الفقرات مع البُعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.37-0.75)، وبين الفقرات مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.33-0.72)، وقد تم اعتماد معيار أن يكون معامل ارتباط الفقرة مع البُعد الخاص بها، والمقياس الكلي للأداة ذات دلالة إحصائية (0.30)، وعليه فأن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة وذات دلالة إحصائية، لذلك لم يتم حذف أي فقرة من الفقرات. كما تم حساب معاملات ارتباط أبعاد مقياس التشوهات المعرفية مع بعضها البعض، حيث تم تحليل أبعاد المقياس وحساب معامل تمييز كل بُعد من الأبعاد، حيث إنّ معامل التمييز هنا يمثل مؤشراً لصدق البناء بالنسبة لكل بُعد في صورة معامل ارتباط، والجدول (4) يبين ذلك.

يبين الجدول (4) أن معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض تراوحت بين (0.75-0.88)، وبين الأبعاد مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.77-0.86)، وهي معاملات ارتباط ذات درجات مقبولة وذات دلالة إحصائية.

ثبات مقياس التشوهات المعرفية

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار - وإعادة الاختبار (test-retest) من خلال تطبيق المقياس على عينة من المجتمع نفسه، ولكنها من خارج عينة التطبيق قوامها (50) من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، وبفاصل زمني مدته أسبوعان، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.90). أما الطريقة الثانية فتمت من خلال إيجاد الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، إذ تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على العينة نفسها، إذ بلغ معامل الثبات (0.92)، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0.80 – 0.89)، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" والإعادة لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية

الأبعاد	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
التفكير الثنائي	0.87	0.89
المبالغة في التعميم	0.89	0.90
التضخيم أو التهوين	0.80	0.84
التفكير المثالي	0.86	0.88
الاستنتاج التعسفي	0.84	0.85
استعمال عبارات (لابد، وينبغي، ماذا لو)	0.85	0.87
الشخصنة	0.88	0.89
الدرجة الكلية	0.92	0.90

تصحيح مقياس التشوهات المعرفية

تكون الإجابة على فقرات المقياس من تدريج ليكرت الخماسي التالي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتين، أبداً (1) درجة. وتم تصنيف المتوسطات الحسابية إلى ثلاث مستويات على النحو التالي: بناء على أداء الطلبة على سلم إجابة الفقرة وهي (1- 2.33) بمستوى منخفض، (2.34- 3.67) بمستوى متوسط، (3.68 – 5) بمستوى مرتفع، حسب المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) = 5-1 = 4 = 1.33

عدد الفئات 3 3

ثانياً- مقياس قلق الامتحان:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة الحالية، قام الباحث بتطوير مقياس قلق الامتحان بصورته الأولية والمكونة من (30) فقرة، ملحق (4) وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، مثل دراسة ساريسون (Sarason, 1988)، ودراسة العلوش (2004)، ودراسة الجميلي (2007)، ودراسة الجاف وجاني (2011) ودراسة أوسكار (Oscar, 2016)، ودراسة راني (Rani, 2017)، ودراسة ألركابي (2018)، ودراسة أونوكوفر وأوقو (Onukwufor & Ugwe, 2018)، وتم اختيار فقرات من تلك المقاييس وإعادة صياغتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة وعينتها، توزع المقياس على ثلاثة أبعاد، هي: البُعد الجسمي، وتمثله الفقرات من (1-10)، والبُعد الانفعالي، وتمثله، الفقرات من (11-20)، والبُعد المعرفي، وتمثله الفقرات من (20-30). تكون الإجابة عليه وفق تدريج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس.

دلالات صدق مقياس قلق الامتحان

أولاً: الصدق الظاهري

قام الباحث بالتحقق من دلالات صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه بصورته الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي، والموهبة والإبداع، والتربية الخاصة، وعلم النفس الإكلينيكي في جامعة عمان العربية وجامعة عمان الأهلية. ملحق (5)، وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحتوى للأداة لتتناسب مع أهداف الدراسة وبيئتها الجديدة، وتم التحكيم وفق معايير محددة مثل مدى مناسبة

الفقرات للمجالات والدرجة الكلية، وصياغة الفقرات لغوياً، وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (80%) من المحكمين، وتم إخراج الأداة بعد التحكيم. ملحق (6)

وقد كانت أبرز التعديلات التي أشار المحكمون إلى ضرورة تعديلها هي: تعديل صياغة بعض الفقرات مثل الفقرة (7، 8، 9) من البُعد الجسمي، والفقرات (13، 14، 19) من البُعد الانفعالي، والفقرات (21، 26، 28) من البُعد المعرفي. وبهذا أصبح المقياس مكون في صورته النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

- البُعد الجسمي، وتمثله الفقرات (1-10).
- البُعد الانفعالي، وتمثله الفقرات (11-20).
- البُعد المعرفي، وتمثله الفقرات (21-30).

ثانياً: مؤشرات صدق البناء

تم التحقق من مؤشرات ودلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينه استطلاعية مكونه من (50) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في سخنين ومن خارج عينة التطبيق، ثم تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (6) يبين ذلك.

يبين الجدول (6) أن معاملات ارتباط الفقرات مع البُعد الذي تنتمي إليه قد تراوحت بين (0.42-0.70)، وبين الفقرات مع الدرجة الكلية (0.36-0.66)، وقد تم اعتماد معيار أن يكون معامل ارتباط الفقرة مع البُعد الخاص بها، والمقياس الكلي للأداة ذات دلالة إحصائية (0.30)، وعليه فأن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة وذات دلالة إحصائية، لذلك لم يتم حذف أي فقرة من الفقرات. كما تم حساب معاملات ارتباط أبعاد مقياس قلق الامتحان مع بعضها البعض، حيث تم تحليل أبعاد المقياس وحساب معامل تمييز كل بُعد من الأبعاد، حيث إن معامل التمييز هنا يمثل مؤشراً للصدق بالنسبة لكل بُعد في صورة معامل ارتباط، والجدول (7) يبين ذلك.

يبين الجدول (7) أن معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض تراوحت بين (0.83-0.88)، وبين الأبعاد مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.84-0.87)، وهي معاملات ارتباط ذات درجات مقبولة وذات دلالة إحصائية.

ثبات مقياس قلق الامتحان

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار - وإعادة الاختبار (test-retest) من خلال تطبيق المقياس على عينة من المجتمع نفسه، ولكنها من خارج عينة التطبيق قوامها (50) من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، وبفاصل زمني مدته أسبوعان، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.88). أما الطريقة الثانية فتمت من خلال إيجاد الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، إذ تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على العينة نفسها، إذ بلغ معامل الثبات (0.90)، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0.84 – 0.87)، والجدول (8) يوضح ذلك.

تصحيح مقياس قلق الامتحان

تكون الإجابة على فقرات المقياس من تدريج ليكرت الخماسي التالي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتين، أبداً (1) درجة. وتم تصنيف المتوسطات الحسابية إلى ثلاث مستويات هي: بناء على أداء الطلبة على سلم إجابة الفقرة وهي (1- 2.33) بمستوى منخفض، (2.34- 3.67) بمستوى متوسط، (3.68 – 5) بمستوى مرتفع، حسب المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) = 5-1 = 4 = 1.33
عدد الفئات 3 3

ثالثاً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة الحالية، قام الباحث بتطوير مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بصورته الأولية والمكونة من (30) فقرة، ملحق (7) وذلك من خلال الرجوع إلى الأطر النظرية، والمقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، مثل باندورا (Bandura, 2001)، ودراسة أبو غزال وعلاونة (2011)، ودراسة علوان (2012)، ودراسة محيلية (2015)، ودراسة مصطفى (2015)، ودراسة سادي وداجيار (Sadi & Dagyar, 2015)، ودراسة بهجات (Bhagat, 2016)، ودراسة دبي (2017)، ودراسة دومنيش-بيتوريت وآخرون (Domenech-Betoret, et al., 2017)، وتم اختيار فقرات من تلك المقاييس وإعادة صياغتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة وعينتها، وتكون الإجابة عليها وفق تدريج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

دلالات صدق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

أولاً: الصدق الظاهري

قام الباحث بالتحقق من دلالات صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه بصورته الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي، والموهبة والإبداع، والتربية الخاصة، وعلم النفس الإكلينيكي في جامعة عمان العربية وجامعة عمان الأهلية. ملحق (8)، وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحتوى للأداة لتتناسب مع أهداف الدراسة وبيئتها الجديدة، وتم التحكيم وفق معايير محددة مثل مدى مناسبة الفقرات للمجالات والدرجة الكلية، ووصياغة الفقرات لغوياً، وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (80%) من المحكمين، وتم إخراج الأداة بعد التحكيم. ملحق (9)

وقد كانت أبرز التعديلات التي أشار المحكمون إلى ضرورة تعديلها هي: تعديل صياغة (5) فقرات، وهي الفقرة (8) ونصها " أستمتع بالعمل مع الآخرين والتعاون معهم"، لتصبح " أستمتع بالعمل مع الآخرين"، والفقرة (9) ونصها " أعتقد أنني شخص طيب ولطيف"، لتصبح " أعتقد أنني شخص لطيف"، والفقرة (12) ونصها " أنهي واجباتي المدرسية بسهوله وسرعة"، لتصبح " أنهي واجباتي المدرسية بسهوله"، والفقرة (16) ونصها " وجود في أي مكان كفيل بأن يجعله ممتعاً ومشوقاً"، لتصبح " وجود في أي مكان كفيل بأن يجعله ممتعاً"، والفقرة (20) ونصها " نظراً لقدرتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها"، لتصبح " يمكنني توقع نتائج الحلول التي أتوصل إليها". وبهذا أصبح المقياس مكون في صورته النهائية من (30) فقرة تقيس مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

ثانياً: مؤشرات صدق البناء

تم التحقق من مؤشرات ودلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينه استطلاعية مكونه من (50) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في سخنين ومن خارج عينة التطبيق، ثم تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (9) يبين ذلك.

يبين الجدول (9) أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.38-0.71)، وقد تم اعتماد معيار أن يكون معامل ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي للأداة ذات دلالة إحصائية (0.30)، وعليه فأن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة وذات دلالة إحصائية، لذلك لم يتم حذف أي فقرة من الفقرات.

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار - وإعادة الاختبار (test-retest) من خلال تطبيق المقياس على عينة من المجتمع نفسه، ولكنها من خارج عينة التطبيق قوامها (50) من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، وبفاصل زمني مدته أسبوعان، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.86). أما الطريقة الثانية فتمت من خلال إيجاد الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، إذ تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على العينة نفسها، إذ بلغ معامل الثبات (0.88).

تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

تكون الإجابة على فقرات المقياس من تدريج ليكرت الخماسي التالي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتين، أبداً (1) درجة. وسيتم تصنيف المتوسطات الحسابية إلى ثلاث مستويات هي: بناء على أداء الطلبة على سلم إجابة الفقرة وهي (1- 2.33) بمستوى منخفض، (2.34- 3.67) بمستوى متوسط، (3.68 – 5) بمستوى مرتفع، حسب المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) = 5-1 = 4 = 1.33

عدد الفئات 3 3

متغيرات الدراسة:

- **التشوهات المعرفية:** ولها ثلاثة مستويات هي: (مرتفع، متوسط، منخفض).
- **قلق الامتحان:** وله ثلاثة مستويات هي: (مرتفع، متوسط، منخفض).
- **الكفاءة الذاتية المدركة:** ولها ثلاثة مستويات هي: (مرتفع، متوسط، منخفض).

المعالجات الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

4- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية التعرف على التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب كانت النتائج موزعة حسب أسئلة الدراسة كالآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على "ما مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، والجدول (10) يوضح ذلك

يبين الجدول (10) أن مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين جاء منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.05) بانحراف معياري (0.86)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (1.78– 2.34)، وجميعها جاءت بدرجة منخفضة باستثناء البُعد الأول "التفكير الثنائي"، فقد جاء مستواه متوسطاً، وبمتوسط حسابي (2.34) بانحراف معياري (0.31)، بينما جاء بُعد "التضخيم أو التهوين" بالرتبة الأخيرة، بمستوى منخفض وكان متوسطه الحسابي (1.78) وانحراف معياري (0.22).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، وعلى النحو الآتي:

البعد الأول: التفكير الثنائي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى بُعد التفكير الثنائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، والجدول (11) يوضح ذلك.

يبين الجدول (11) أنّ مستوى بُعد التفكير الثنائي جاء متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.34) بانحراف معياري (0.31)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.17–2.62)، وجاءت بين المستوى المتوسط والمنخفض، وجاءت الفقرة (6) ونصها: "أعتقد أن الأمور إما أن تكون جميعها جيدة أو جميعها سيئة في هذا العالم" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.62) بانحراف معياري (0.86) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (1) ونصها: "إن لم يكن عملي متقناً فهو عمل لا يستحق الفعل مطلقاً" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.17) بانحراف معياري (0.89) وبمستوى تقدير منخفض.

البعد الثاني: المبالغة في التعميم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى بُعد المبالغة في التعميم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، والجدول (12) يوضح ذلك.

يبين الجدول (12) أن مستوى بُعد المبالغة في التعميم جاء منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (1.98) بانحراف معياري (0.37)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (1.50 – 2.31)، وجاءت بمستوى منخفض، وجاءت الفقرة (7) ونصها: " أجد في نفسي ما لا أراه في الآخرين" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.31) بانحراف معياري (0.80) وبمستوى تقدير منخفض، بينما جاءت الفقرة (8) ونصها: "أي خطأ يصدر مني ولو صغير يجعلني لا أرى من نفسي إلا الأخطاء" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.50) بانحراف معياري (0.71) وبمستوى تقدير منخفض.

البعد الثالث: التضخيم أو التهوين

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى بُعد التضخيم أو التهوين لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، والجدول (13) يوضح ذلك.

يبين الجدول (13) أن مستوى بُعد التضخيم أو التهوين جاء منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (1.78) بانحراف معياري (0.22)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (1.61– 2.13)، وجاءت بمستوى منخفض، وجاءت الفقرة (13) ونصها: "أقلل من قيمة انجازي للأعمال مقارنة بالآخرين" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.13) بانحراف معياري (.33) وبمستوى تقدير منخفض، بينما جاءت الفقرة (14) ونصها:

"ألاحظ أنني متميز عن الآخرين في أداء الأعمال" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.61) بانحراف معياري (0.64) وبمستوى تقدير منخفض.

البعد الرابع: التفكير المثالي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى بُعد التفكير المثالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، والجدول (14) يوضح ذلك.

يبين الجدول (14) أن مستوى بُعد التفكير المثالي جاء منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.31) بانحراف معياري (0.31)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (1.88 – 2.88)، وجاءت بين المستوى المتوسط والمنخفض، وجاءت الفقرة (24) ونصها: " يجب أن تسير الأمور في حياتي بدون أخطاء" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.88) بانحراف معياري (0.60) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (21) ونصها: " أسعى لتحقيق أهدافي بمنتهى الدقة " بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.88) بانحراف معياري (0.78) وبمستوى تقدير منخفض.

البعد الخامس: الاستنتاج التعسفي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى بُعد الاستنتاج التعسفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، والجدول (15) يوضح ذلك.

يبين الجدول (15) أن مستوى بُعد الاستنتاج التعسفي جاء منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (1.93) بانحراف معياري (0.98)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (1.64 – 2.09)، وجاءت بمستوى منخفض، وجاءت الفقرة (28) ونصها: "إذا شعرت بطريقة معينة نحو شيء ما، فأنا على صواب" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.09) بانحراف معياري (0.74) وبمستوى تقدير منخفض، بينما جاءت الفقرة (29) ونصها: "تنبؤاتي صحيحة" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.64) بانحراف معياري (0.56) وبمستوى تقدير منخفض.

البعد السادس: استعمال عبارات (لابد، وينبغي، ماذا لو)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى بُعد استعمال عبارات (لابد، وينبغي، ماذا لو) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، والجدول (16) يوضح ذلك.

يبين الجدول (16) أن مستوى بُعد استعمال عبارات (لا بد، وينبغي، وماذا لو) جاء منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.10) بانحراف معياري (0.38)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (1.81 – 2.50)، وجاءت بين المستوى المتوسط والمنخفض، وجاءت الفقرة (34) ونصها: "أطرح على نفسي أسئلة كثيرة ولا أقتنع بأي إجابة تخطر على بالي" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.50) بانحراف معياري (0.87) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (32) ونصها: " أفكر في مصيري لو فقدت عائلتي يوماً ما" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.81) بانحراف معياري (0.87) وبمستوى تقدير منخفض.

البعد السابع: الشخصنة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى بُعد الشخصنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، والجدول (17) يوضح ذلك.

يبين الجدول (17) أن مستوى بُعد الشخصنة جاء منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (1.93) بانحراف معياري (0.31)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (1.63 – 2.19)، وجاءت جميعها ضمن المستوى المنخفض، وجاءت الفقرة (37) ونصها: "أحاسب نفسي عن الأشياء الخارجة عن إرادتي التي تحصل لي" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.19) بانحراف معياري (0.84) وبمستوى تقدير منخفض، بينما جاءت الفقرة (42) ونصها: " ألوم نفسي عادة على الأمور السيئة التي تحدث في حياتي " بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.63) بانحراف معياري (0.86) وبمستوى تقدير منخفض.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على "**ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، والجدول (18) يوضح ذلك.

يبين الجدول (18) أن مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة جاء منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.14) بانحراف معياري (0.48)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (2.10– 2.22)، وجميعها جاءت بمستوى منخفض، وجاء البُعد الانفعالي بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.22) بانحراف معياري (0.89) وبمستوى تقدير منخفض، بينما جاء البُعد المعرفي والبعد الجسمي بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.10) لكل منهما، بوانحراف معياري (0.23) للبعد المعرفي، و(0.27) للبعد الجسمي، وبمستوى تقدير منخفض.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد قلق الامتحان لدى الطلبة، وعلى النحو الآتي.

البعد الأول: البُعد الجسمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البعد الجسمي لدى الطلبة، والجدول (19) يوضح ذلك.

يبين الجدول (19) أن مستوى البعد الجسمي لدى الطلبة جاء منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للبُعد (2.10) بانحراف معياري (0.27)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (1.75–2.38)، وجاءت بمستويات متوسطة ومنخفضة، وجاءت الفقرة (2) ونصها: "أشعر بالصداع" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.38) بانحراف معياري (0.70) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (3) ونصها: "أشعر برعشة في يدي" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.75) بانحراف معياري (0.78) وبمستوى تقدير منخفض.

البعد الثاني: البُعد الانفعالي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البُعد الانفعالي لدى الطلبة، والجدول (20) يوضح ذلك.

يبين الجدول (20) أن مستوى البعد الانفعالي لدى الطلبة جاء منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للبُعد (2.22) بانحراف معياري (0.89)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (1.62 – 2.88)، وجاءت بمستويات متوسطة ومنخفضة، وجاءت الفقرة (19) ونصها: " أشعر بالقلق أثناء الامتحانات" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.88) بانحراف معياري (0.59) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (12) ونصها: " أثور لأتفه

الأسباب أثناء الامتحان" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.62) بانحراف معياري (0.48) وبمستوى تقدير منخفض.

البعد الثالث: البُعد المعرفي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البُعد المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين مرتبة تنازلياً، والجدول (21) يوضح ذلك.

يبين الجدول (21) أن مستوى البعد المعرفي لدى الطلبة جاء منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للبُعد (2.10) بانحراف معياري (0.23)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (1.68 – 2.50)، وجاءت بمستويات متوسطة ومنخفضة، وجاءت الفقرة (27) ونصها: " أرى بأن أسئلة الامتحان تفوق قدراتي وإمكاناتي" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.50) بانحراف معياري (0.71) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (21) ونصها: "أفكر بالعديد من الأشياء التي ليس لها علاقة بالمادة أثناء الامتحان" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.68) بانحراف معياري (0.51) وبمستوى تقدير منخفض.

- **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي نص على "**ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، والجدول (22) يوضح ذلك.

يبين الجدول (22) أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين جاء مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.99) بانحراف معياري (0.145)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.37–4.50)، وجميعها جاءت بين المستويات المرتفعة والمتوسطة، وجاءت الفقرة (5) ونصها: "أحقق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.50) بانحراف معياري (0.71) وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة (26) ونصها: "أستطيع تنفيذ الخطة الدراسية التي أضعها لنفسي لتقديم الامتحانات" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.37) بانحراف معياري (0.99) وبمستوى تقدير متوسط.

- **رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي نص على: "**هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين التشوهات المعرفية وكل من قلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين؟

للكشف عن نتائج العلاقة الارتباطية بين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين هذه المتغيرات، وكانت نتائج العلاقة الارتباطية كما في الجدول (23):

يظهر من الجدول (23) وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية والدرجة الكلية لقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين. كما تبين من النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية سلبية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة الكشف عن هدفت الدراسة التعرف على التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، وفيما يلي مناقشةً النتائج، ثم عرض التوصيات والمقترحات التي انبثقت عنها.

أ- مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على "ما مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين جاء منخفضاً، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أساليب المعاملة والتنشئة الاجتماعية الإيجابية التي يتم إتباعها مع الأبناء في المجتمع الفلسطيني من قبل الآباء والمعلمين، حيث تساهم هذه الأساليب في إكساب الطلبة للعديد من المهارات المعرفية والقيم والاتجاهات والمعتقدات التي من شأنها أن تسهم في الحد من ظهور التشوهات المعرفية لديهم، وتساعدهم على تطوير مخططات معرفية تتسم بالإيجابية والخلو من أي تشوهات معرفية.

وهذا ما أكده كل من كورين ورودل وبالمر (2008) حيث أشاروا إلى أن التشوهات المعرفية تبدأ بالتشكل والتكوين لدى الأفراد في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا يؤكد على أن للآباء والبيئة الاجتماعية المحيطة دوراً بارزاً في تشكيل هذه التشوهات، وذلك لكون المخططات المعرفية تتشكل وتتكون لدى الأبناء في هذه المرحلة من خلال الآباء وما يتبعونه مع أبنائهم من أساليب معاملة وتنشئة اجتماعية، ومن خلال تفاعل الأبناء أيضاً مع البيئة الاجتماعية المحيطة بهم، وعليه فإنه إذا كانت أساليب التنشئة والمعاملة مع الأبناء إيجابية ومنطقية فإن ما يكونه الأبناء من مخططات معرفية ستكون إيجابية وخالية من التشوهات المعرفية.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما أشار إليه علم النفس النمو، حيث يقع أفراد عينة الدراسة ضمن مرحلة المراهقة، والتي يكون فيها الطلبة أكثر حرصاً على التفكير واستخدام المعلومات وتسخيرها إلى قمة الفعالية، فيصبحون قادرين على الفهم، وأداء المهام بفاعلية أكثر، بالإضافة إلى التطور الحاصل في استيعاب أبعاد المشكلة أو المهمة، وتعريفها، وتحليلها، ووضع الحلول لها، مع الاهتمام بالأحوال الاجتماعية، واستيعاب المعاني المجردة، وتكوين فلسفة معينة حولها، كما تتزايد لديهم القدرة على التفكير المجرد، والتحليل المنطقي، ومعالجة الأشياء غير الموجودة وغير الملموسة، إذ يتمكنوا من معالجة القضايا العقلية الصرفة وتقويمها، والمناقشة بدرجة من الدقة للعوامل والأسباب التي تستند إليها قضية ما وتفسيرها وإعطاء رأيهم فيها، الأمر الذي من شأنه أن يحد من ظهور التشوهات المعرفية لديهم (شيفر وميلمان، 2008).

وعلى صعيد الأبعاد، جاء بُعد التفكير الثنائي بالمرتبة الأولى وبمستوى تقدير متوسط، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى إعتقاد طلبة المرحلة الثانوية بأنه يجب أن تكون سلوكاتهم ونتائجهم الدراسية مرتفعة وإلا فلا داعي للدراسة والتعلم، فشعور الطلبة بأن حصولهم على نتائج إيجابية هو طريقهم للتفوق في الحياة من خلال إتمام مهامهم التعليمية أو تحمل المسؤولية في الانجاز، أو هو محاوله منهم لسد مشاعر النقص لديهم.

بينما جاء بُعد التضخيم أو التهوين بالمرتبة الأخيرة وبمستوى تقدير منخفض ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كون طلبة المرحلة الثانوية على درجة من الوعي والإدراك لأهمية المرحلة التعليمية التي يقعون ضمنها باعتبارها مرحله حاسمه في حياتهم الأكاديمية والمهنية، لذلك فإنهم يتعاملون مع هذه المرحلة ومتطلباتها بواقعية ووفق ما يمتلكونه من قدرات وإمكانات.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجد الباحث أن النتائج الحالية اتفقت نسبياً مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة العصار (2015) التي بينت وجود مستوى منخفض من التشوهات المعرفية لدى المراهقين، ودراسة أوسن واينيه وأدوم (Usen, Eneh & Udom, 2016) التي بينت وجود مستوى منخفض من التشوهات المعرفية لدى الطلبة، ودراسة حبيب الله (2018) التي بينت وجود مستوى منخفض من التشوهات المعرفية لدى الطلبة في الناصرة.

واختلفت مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة نصار (2015) التي بينت وجود مستوى متوسط من التشوهات المعرفية لدى الطلبة، ودراسة رينكا ودوزيس ومارتين (Rnica, Dozois & Martin, 2016) التي بينت حصول طلبة المرحلة الثانوية على مستوى متوسط من التشوهات المعرفية، ودراسة بانورجيا وكوموريتو (Panourgia & Comoretto, 2017) التي بينت وجود مستوى متوسط من التشوهات المعرفية لدى الطلبة، ودراسة عاصلة (2017) التي بينت وجود مستوى مرتفع من التشوهات المعرفية لدى الطلبة، ودراسة أبو عبيد (2018) التي بينت وجود مستوى مرتفع من التشوهات المعرفية لدى الطلبة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على "ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين جاء منخفضاً.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى كون الطلبة يقعون ضمن مرحلة تعليمية ذات أهمية بالغة وهي المرحلة الثانوية والتي بناءً عليها يتحدد مستقبلهم ومصيرهم الأكاديمي والمهني، لذلك فإنه من الطبيعي أن يظهر الطلبة قلقاً تجاه الامتحانات، إلا أنه يكون من النوع المفيد الذي يكون فيه مستوى القلق منخفضاً، وذو تأثير إيجابي، فهو قلقاً دافعياً يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحان، وييسر أداء الامتحان.

هذا بالإضافة إلى ما أشار إليه تايلور (2008) حيث أكد على أن امتلاك المعرفة بالموضوعات الدراسية، ووجود الرغبة في النجاح، وعدم وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، والاستعداد للامتحان كما ينبغي، وامتلاك الثقة بالنفس، واتجاهات الطالب الإيجابية نحو الامتحان، وعدم التعرض للضغوط البيئية وخاصة ضغوط الأسرة لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب، والتي من شأنها أن تحد من الشعور بقلق الامتحان لدى الطلبة.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجد الباحث أن النتائج الحالية اختلفت مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة نويزي (Nweze, 2014) التي بينت وجود مستوى مرتفع من قلق الامتحان لدى طلبة المدارس الثانوية، ودراسة مهدينزاد وباماري (Mehdinezhad & Bamari, 2015) التي بينت وجود مستوى مرتفع من قلق الامتحان لدى الطلبة، ودراسة راني (Rani, 2017) التي بينت وجود مستوى مرتفع من قلق الامتحان لدى الطلبة، ودراسة أونوكوفر وأوقو (Onukwufor & Ugwe, 2018) التي بينت أن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المدارس الثانوية كان متوسطاً، ودراسة علي أكبري (Aliakbari, 2014) التي بينت وجود مستوى متوسط من قلق الامتحان لدى الطلبة، ودراسة إجبادون وأليود وأوجوجو وفاجويو (Egbadon, Aluede, Ojugo & Fajoiu, 2016) التي بينت وجود مستوى متوسط من قلق الامتحان لدى طلبة المدارس الثانوية، ودراسة الرواشدة (2016) التي بينت

وجود مستوى متوسط من قلق الامتحان لدى الطلبة، ودراسة علام وهالدر (Alam & Halder, 2018) التي بينت وجود مستوى متوسط من قلق الامتحان لدى الطلبة،

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي نص على "ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين جاء مرتفعاً.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الدور الذي تقوم به مختلف المؤسسات التربوية من أسر ومدارس في المجتمع الفلسطيني بشكل عام وفي مدينة سخنين بشكل خاص في تزويد الأبناء بالعديد من المعارف والخبرات والمهارات التي جعل منهم أكثر نضجاً من الناحية المعرفية والاجتماعية، وكذلك دعمهم ومساندتهم وتوجيههم بشكل إيجابي، كما أنّها تزيد من قدرتهم على القيام بالعديد من المهام الحياتية سواء على الصعيد التربوي أو الاجتماعي بكفاءة وفاعلية، كل هذه الأمور من شأنها أن تعمل على دعم البناء التكويني للكفاءة الذاتية المدركة وتعزز من شعورهم بها.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه علم نفس النمو، حيث أشار إلى أن الطلبة يقعون ضمن مرحلة المراهقة، وهي المرحلة التي تنمو فيها الميول والقيم والاتجاهات، وكذلك الإحساس بالمسؤولية، والشعور بالكفاءة الذاتية، فالطلبة في هذه المرحلة يصبحون أكثر قدرة على معرفة قدراتهم وكفاءتهم الذاتية وما يتخللها من مواطن ضعف وقوة، الأمر الذي من شأنه أن يمكنهم ويساعدهم على تعزيز جوانب القوة لديهم، ومعالجة أوجه القصور لديهم، وبالتالي ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم (محروس، 2009).

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجد الباحث أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة كولودرفيش وبوبيس وإيركجوفاس (Koludrovic, Bubic, & Ercegovac, 2014) التي بينت وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، ودراسة سادي وداجيار (Sadi & Dagyar, 2015) التي بينت وجود مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية لدى الطلبة، ودراسة محيلية (2015) التي بينت وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة، ودراسة بهجات (Bhagat, 2016)التي بينت وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، ودراسة دومنيش-بيتوريت وابيلان- روسيلو وجوميز-ارتيجا (Domenech-Betoret, Abellan-Rosello & Gomez-Artiga, 2017) التي بينت وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

واختلفت مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة صفوري (2014) التي بينت وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، ودراسة اهوجا (Ahuja, 2016) التي بينت وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، ودراسة العتوم والمومني (Atoum & AL-Momani, 2018) التي بينت وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي نص على: "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين.

تدل هذه النتيجة على أنه كلما ارتفع مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين كلما ارتفع مستوى قلق الامتحان لديهم، وكلما انخفض مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين كلما انخفض مستوى قلق الامتحان لديهم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كل من التشوهات المعرفية وقلق الامتحان يسهم في حدوث الأخر، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يعيشها طلبة المرحلة الثانوية، حيث تكون هذه النتيجة منطقية، فالتشوهات المعرفية وما تحتوي عليه من أفكار غير منطقية تكون مسئوله عن الانفعالات السلبية من قبيل قلق الامتحان، والتي قد يعاني منها طلبة في هذه المرحلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه كل من بوتواين وكونورز وسيميس (Putwain, Connors & Symes, 2010) حيث أكدوا على أن إظهار الطلبة للتشوهات المعرفية من شأنه أن يؤثر على قدرتهم وعلى أدائهم في العديد من المواقف التعليمية، حيث يصبحون أكثر شعوراً بالخوف والقلق بسبب شعورهم بعدم القدرة على القيام بأداء المهام التعليمية والاختبارات والامتحانات بطريقة جيدة والنجاح في انجازها.

هذا بالإضافة إلى ما تتركه التشوهات المعرفية من آثار سلبية على الطلبة وعلى مستوى تحصيلهم الأكاديمي، فمعانة الطلبة من التشوهات المعرفية من شأنه أن يحد من فاعليتهم الأكاديمية، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى إحساسهم بالتوتر والخوف والقلق عند تعرضهم لمواقف تعليمية يكون الهدف منها الوقف على مستوى قدراتهم المعرفية والتعليمية من قبيل الامتحانات، بينما يكون الطلبة الذين يظهرون مستويات منخفضة من التشوهات المعرفية أكثر فاعلية، وأكثر قدرة على أداء المهام التعليمية، كما أنهم يكونون أقل إظهاراً للمشاعر السلبية من قبيل الخوف والتوتر في حال تعرضهم لمواقف تعليمية تهدف إلى الوقوف على مستوى قدراتهم المعرفية والتعليمية من قبيل الامتحانات (Ardakani & Naseri, 2018).

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجد الباحث أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج دراسة بوتواين وكونورز وسيميس (Putwain, Connors & Symes, 2010) التي بينت وجود علاقة ارتباطية إيجابية وطردية بين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان لدى الطلبة.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين.

تدل هذه النتيجة على أنه كلما ارتفع مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين كلما انخفض مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، وكلما انخفض مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما تتركه التشوهات المعرفية من آثار سلبية على الطلبة من قبيل انخفاض مستوى امتلاكهم للمهارات المعرفية، وضعف قدرتهم على معالجة المعلومات بطريقة فاعلة وناجحة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل منهم يشعرون بضعف الثقة بأنفسهم وبعدم قدرتهم على التأثير على سلوكهم وتفكيرهم ودوافعهم، وبالتالي انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم.

ويستند الباحث في تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه كل من أونير وكايا (Oner & Kaya, 2016) حيث أشارا إلى أن معاناة الطلبة من التشوهات المعرفية من شأنّها أن تؤثر في قدرتهم وكفاءتهم الذاتية في العديد من المهام والمواقف التعليمية، حيث يميل الطلبة الذين يعانون من مستويات مرتفعة من التشوهات المعرفية إلى إظهار مستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية المدركة في العديد من المواقف والمهام التعليمية، في حين يكون الطلبة الذين

يظهرون مستويات منخفضة من التشوهات المعرفية أكثر قدرة وكفاءة ذاتية في كل المواقف والمهام التعليمية التي يتعرضون لها.

وما يؤكد ذلك ما أشار إليه كل من بيك وكونز وميليجرام (Beck, Koons & Milgrim 2006) حيث أكدوا على أن شعور الطلبة وسلوكهم وطريقة تفكيرهم تحدد مدى تمتعهم بالصحة النفسية، حيث أن تبني الطلبة لمعتقدات خاطئة يشوبها الكثير من التشوهات المعرفية يترتب عليها انخفاض تقديرهم لذواتهم ولكفاءتهم الذاتية، بينما يكونوا أكثر تقديراً لذواتهم ولكفاءتهم الذاتية إذا تبنوا معتقدات معرفية إيجابية وسليمة.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجد الباحث أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج دراسة أونير وكايا (Oner & Kaya, 2016) التي بينت وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

ب- التوصيات والمقترحات

في ضوءِ نتائجِ الدراسة التي تمَّ التَّوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

1- ضرورة تفعيل دور الإرشاد النفسي والتربوي في المدارس والاستفادة منه كأسلوب علاجي ووقائي؛ من أجل مساعدة الطلبة ووقايتهم من الإصابة بالتشوهات المعرفية وقلق الامتحان إن وجدت لديهم.

2- ضرورة الحفاظ على هذا المستوى المرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة من خلال إتباع أساليب المعاملة والتنشئة والتدريس التي تنمي هذه المهارات لديهم.

3- إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة التشوهات المعرفية بمتغيرات أخرى كأساليب التفكير، وكذلك إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة قلق الامتحان بمتغيرات أخرى كتقدير الذات، وأيضاً إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بمتغيرات أخرى كاتخاذ القرار.

4- أجراء دراسات أخرى تتناول العلاقة بين التشوهات المعرفية وكل من قلق الامتحان والكفاءة الذاتية في ضوء متغيرات الجنس والصف المدرسي.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أبو عبيد، علاء (2018). التشوهات المعرفية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء في محافظات شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو غزال، معاوية وعلاونه، شفيق (2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة اربد. مجلة جامعة دمشق، 26(4)، 285-317.
- ألجميلي، علي (2007). أثر العلاج الواقع في خفض قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 5(2)، 205-225.
- ألركابي، صبري (2018). درجة قلق الامتحان لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي في أداء الاختبار (الامتحان). لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 2(30)، 337-353.
- تايلور، شيلي (2008). علم النفس الصحي. (ترجمة وسام درويش بريك وفوزي شاكر طعيمة). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- الجاف، رشدي وجاني، نوال (2011).أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات. مجلة آداب المستنصرية، 55، 1-49.
- حبيب الله، لؤي (2018). الاكتئاب وعلاقته بالتشوهات المعرفية لدى الطلبة في الناصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الحويلة، أمثال (2013). القلق والاسترخاء العضلي المفاهيم والنظريات والعلاج. القاهرة: ايتراك للطباعة.
- دبي، نصيرة (2017). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف-المسيلة، الجزائر.
- دودين، حمزة (2004). مشكلات الطلاب في الاختبارات وطرق علاجها. الكويت: مكتبة الفلاح.
- الرواشدة، ريم (2016). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس محافظة الكرك في الأردن. مجلة العلوم التربوية، 17(2)، 116-128.
- زهران، حامد (2000). الإرشاد النفسي المصغر. القاهرة: عالم الكتب.
- الزيود، نادر (2008). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر.
- سايحي، سليمة (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية،7، 74-89.
- شيفر، شارلز وميلمان، هوارد (2008). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها. (نزيه حمدي ونسيمة داود، مترجمان). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- صالحة، ريم (2018). التشوهات المعرفية وعلاقتها بسمات الشخصية المرضية لدى النزلاء الجانحين بمراكز التأهيل والإصلاح في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- صفوري، مصطفى (2014). الكفاءة الذاتية وعلاقتها باتخاذ القرار المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل الأعلى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الضامن، منذر (2003). الإرشاد النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح.
- عاصلة، محمد (2017). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالإدمان على استخدام الانترنت لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عرابة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- العصار، إسلام (2015). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- علوان، سالي (2012). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 33، 224-248.
- العلوش، بشرى (2004). قياس القلق الامتحاني لدى طلبة مدارس المتميزين والمتميزات في محافظة نينوى. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 1(4)، 40-60.
- قطامي، يوسف (2004). النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- كورين، بيرني ورودل، بيتر وبالمر، ستيفن (2008). العلاج المعرفي السلوكي المختصر. (محمود مصطفى، مترجم). القاهرة: دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- محروس، غادة (2009). في بيتنا مراهق. القاهرة: دار الصحوة للنشر والتوزيع.

- محيلية، أحمد (2015). العلاقة بين المناخ الأسري والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- مصطفى، باسل (2015). الدافع المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الناصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- نصار، علا (2015). التشوهات المعرفية وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة منطقة الجليل الأسفل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- اليوسف، رامي (2010). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Acharya, S & Relojo, S (2017). Examining the Role of Cognitive Distortion and Parental Bonding in Depressive Symptoms among Male Adolescents: A Randomized Crossover Trial. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, 21* (1), 7-20.
- Ahuja, A (2016). A Study of Self-Efficacy among Secondary School Students in relation to Educational Aspiration and Academic Achievement. *Educational Quest: An Int. J. of Education and Applied Social Sciences, 7*(3), 275-283.
- Alam, K & Halder, U (2018). Test Anxiety and Adjustment among Secondary Students. *Research Paper, 5*(3), 675-683.
- Aliakbari, M (2014). Investigating Students' Test Anxiety and Attitude toward Foreign Language Learning in Secondary School in Ilam. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 20*(2), 51-69.
- Ardakani, A & Naseri, A (2018). Effectiveness of Test Time on Anxiety and Cognitive Distortions in Students Sepidan Branch Islamic Azad University. *American Journal of Psychology and Cognitive Science, 4*(3), 31-35.
- Artino, A (2012). Self efficacy Beliefs: From Educational Theory to Instructional Practice. *Perspect Med Educ, 1*(2):76-85.
- Asghari, A., Abdul Kadir, R., Elias, H & Baba, M (2012). Test Anxiety and its Related Concepts: A Brief Review. *Education Science and Psychology, 3*(22),3-8.
- Atoum, A & AL-Momani, A (2018). Perceived Self-Efficacy and Academic Achievement among Jordanian Students. *Trends Technical and Scientific Research, 3*(1), 1-6.
- Bandora, A (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(6), 641-658.
- Bandura, A (1998). *Self-efficacy, in Friedman. Encyclopedia of mental health,* San Diago: Academic Press.
- Bandura, A (2001). Social Cognitive Theory, *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.

- Barrows, J., Dunn, S & Lioyd, C (2013). Anxiety, Self-Efficacy, and College Exam Grades. *Universal Journal of Educational Research, 1*(3), 204-208.
- Beck, A., Freeman, A & Davis, D (2004). *Cognitive therapy of personality disorders*. New York: The Guilford Press.
- Beck, A., Rector, A., Stolar, N & Grant, P (2008). *Schizophrenia: Cognitive theory, research, and therapy*. NY: Guilford Press.
- Beck, B., Koons, S & Milgrim, D (2006). Correlates and Consequences of Behavioral Procrastination: The Effects of Academic Procrastination, Self-Consciousness, Self-Esteem and Self-Handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5): 3-13.
- Beck, J (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: Guilford Press.
- Bhagat, P (2016). Gender Differences in the Self-Efficacy of Secondary School Students. *International Journal of Current Research, 8*(7), 34469-34474.
- Blacburn, L & Owens, G (2015). The Effects of Self-Efficacy and Meaning in Life on Posttraumatic Stress Disorder and Depression Severity among Veterans. *Journal of Clinical Psychology, 17*(3), 219-228.
- Chapell, S & Blanding, B (2005). Test Anxiety and Academic Performance within Undergraduate and Graduate Students. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 268-274.
- Clark, L (2002). *Help for Emotions: Managing Anxiety, Anger, and Depression.* 2 editions, USA: Parents Press.
- Corey, G (2000). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*, Australia: Thomson- Brooks/ Cole.
- Covino, F (2013). *Cognitive distortions and gender as predictors of emotional intelligence.* Dissertation Submitted to Northcentral University Graduate Faculty of the School of Psychology Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Covino, J., Dozois, D., Ogniewicz, A & Seeds, P (2011). Measuring cognitive errors: Initial development for the cognitive distortions scale (CDS). *International Journal of Cognitive Therapy, 4*, 297-322.
- Domenech-Betoret, F., Abellan-Rosello, L & Gomez-Artiga, A (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in Psychology, 8*(1), 1-12.
- Ebrahimi, M & Khoshima, H (2014). On the Association between test anxiety and emotional intelligence, considering demographic information: A case of Iranian EEL university students. *International Journal on Studies in English Language and Literature, 2*(7), 147-157.
- Egbadon, F., Aluede, O., Ojugo, A & Fajoiu, S (2016). Examination anxiety among secondary school students in Edo State, Nigeria. *Nigerian Journal of Guidance and Counselling, 21*(1), 34-46.

- Fazakas-DeHoog, L., Rnic, K & Dozois, D. (2017). A Cognitive Distortions and Deficits Model of Suicide Ideation. *Europe's Journal of Psychology, 13*(2), 178–193.
- Fong, C & Krause, J (2014). Lost Confidence and Potential: A mixed Methods Study of Underachieving College Students Sources of Self-efficacy. *Soc Psychological Educational, 17*, 249-268.
- Kaplan, S., Morrison, A., Goldin, P., Olino, T., Heimberg, R & Gross, J. (2017). The Cognitive Distortions Questionnaire (CD-Quest): Validation in a Sample of Adults with Social Anxiety Disorder. *Cognitive Therapy Research,* 41,576–587.
- Kiran, D & Sungur, S (2012). Middle School Students Science Self-Efficacy and its Sources: Examination of Gender Difference. *Journal Sciences Educational Technology, 21*, 619-630.
- Koludrovic, M., Bubic, A & Ercegovac, R (2014). Self- Efficacy and Achievement Goals AS Predictors of High School Students Academic Performance. *Original scientific paper, 64*(4), 579-602.
- Lambert, J., Benight, C., Harrison, E & Cieslak, R (2012). The Firefighter Coping Self-efficacy Scale: Measure Development and Validation*. Anxiety, Stress and Coping, 25*(1), 79-91.
- Lian, T & Lin, T. (2007). Effects of Family Functioning and Family Hardiness on Self-Efficacy among College Students. *Sunway Academic Journal, 4*, 99-107.
- Mehdinezhad, V & Bamari, Z (2015). The Relationship between Test Anxiety, Epistemological Beliefs and Problem Solving among Students. *New Approaches in Educational Research, 4*(1), 2-8.
- Miller, A., Williams, C & Esposito-Smythers, C. (2017). Effects of Cognitive Distortions on the Link Between Dating Violence Exposure and Substance Problems in Clinically Hospitalized Youth. *Journal of Clinical Psychology, 73*(6), 733–744
- Misbah, M., Mumtaz, A., Ghulam, F & Mahwish, S. (2011). Emotional inttelligence and test anxiety: A case study of unique school system. *Journal of Elementary Education, 23* (2), 49-56.
- Nweze, T (2014). Assessing the Level of Test-Anxiety Manifestation among Junior Secondary School Students in Ebonyi State. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research, 1*(1), 1-14.
- Olendzki, A (2005) *Vipallasa Sutta: Distortions of the Mind translated from the Pali*, Alternate translation: Thanissaro.
- Oner, C & Kaya, S (2016). University students' interpersonal cognitive distortions, psychological resilience, and self-efficacy according to sex and gender roles. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi, 6*(2), 187-212.
- Onukwufor, J & Ugwe, C (2018). Level Of Schooling And Gender Differences In Test Anxiety Among Secondary School Students In Port Harcourt Local Government Area Of Rivers State. *Advances in Social Sciences Research Journal, 5*(2), 154-159.
- Oscar, I (2016). Test-Anxiety and Self-Esteem as a Predictor of Secondary School Students' Academic Self-Efficacy in Ekiti State. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 5*(11), 40-45.

- Panourgia, C & Comoretto, A (2017). Do cognitive distortions explain the longitudinal relationship between life adversity and emotional and behavioural problems in secondary school children?. *Stress Health. 33*(5):590-599.
- Putwain, D., Connors, L & Symes, W (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety–examination performance relationship? *Educational Psychology, 30*(1), 11-26.
- Rani, S (2017). Test anxiety among school students. *International Journal of Advanced Education and Research, 2*(4), 151-154.
- Rnic, K., Dozois, D & Martin, R (2016). Cognitive Distortions, Humor Styles, and Depression. *Europe's Journal of Psychology, 12*(3), 348–362.
- Sadi, O & Dagyar, M (2015). High school students' epistemological beliefs, conceptions of learning, and self-efficacy for learning biology: a study of their structural models. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11*(5), 1061-1079.
- Sarason,G.(1988). *The Test Anxiety Scale: Concept and research*. Washington DC: University of Washington.
- Supon, V (2004). Implementing Strategies to Assist Test-Anxious Students. *Journal of Instructional Psychology, 31*(4), 292-296.
- Tehrani, A., Majd, M & Ghamari, M (2014). Comparison of self-efficacy, test anxiety and competitiveness between students of top private schools and public schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy, 5*(23), 2039-9340.
- Torres, C (2002). *Early Maladaptive Schemas and Cognitive Distortions in Psychopathy and Narcissism*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Psychology (Clinical) of the Australian National University.
- Usen, S., Eneh, G & Udom, I (2016). Cognitive Distortion as Predictor of In-school Adolescents' Depressive Symptoms and Academic Performance in South-South, Nigeria. *Journal of Education and Practice, 7* (17): 23-28.