قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي
دراسة ميدانية بمتقنة كركوبية خليفة -الرباح- الوادي

The anxiety of the exam and its relationship to some variables of the third secondary students
Field study mastered by Karakoubia Khalifa -Al-Rabah- El-OUED

فايزة بوترة[1،*]، الزهرة الأسود[2]

[1،2] مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي(الجزائر)، b.faiza.78@hotmail.com

تاريخ الاستلام:14-12-2019 تاريخ القبول: 18-03-2020 تاريخ النشر: 01-06-2020

ملخص: هدفت الدراسة للتعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمتقنة كركوبية خليفة –الرباح– الوادي في ضوء المتغيرات التالية: الجنس، التخصص الدراسي، الإعادة، ولتحقيق هذا الهدف تم توظيف المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من(200) تلميذوتلميذة طبق عليهم مقياس قلق الامتحان لـ(دبار ،2018)، وللمعالجة الإحصائية استخدمت الباحثتان الأهمية النسبية للمفردة، واختبار(ت) لمعرفة الفروق، حيث أظهرت النتائج: أن مستوى قلق 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 الإعادة.

الكلمات المفتاحية: قلق امتحان؛ تلاميذ ثالثة ثانوي.

Abstract: The study aimed to identify the level of exam anxiety for the third secondary pupils in the elaborate Karakubiya Khalifa -Al-Rabah- Valley in the light of the following variables: gender, academic specialization, and repetition (Dabbar,2018) and for statistical treatment, the researchers used the relative importance of the individual, and the(T) test to find the differences, where the results showed: That the level of exam anxiety in the study sample is high, with differences in the level of exam anxiety in favor of females and literary academic specialization, and there are no differences in the level of exam anxiety due to the return variable.

Keywords:exam anxiety; third secondary students.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

تعتبر مرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية، لكونها العتبة الفاصلة التي تحدد مصير مستقبل الحياة لعمليتي التعليم والتعلّم للتلاميذ والتي تتوّج في نهايتها بشهادة البكالوريا؛ وهي مرتبطة بالأداء الدراسي الذي يكون مقترنا بنتائج الامتحان كوسيلة أساسية لتحديد النجاح أو الرسوب لاجتياز هذه المرحلة، والتي يتحدّد بها مستوى الانتقال إلى المرحلة الجامعية، ومن ثم إلى مرحلة التوظيف في الحياة العملية.

إنّ هذه الانتقالات المرحلية التي ينتقل على ضوئها التلميذ، تعتبر بمثابة عقبات كبرى لا تخلو من أزمات لأنها تمر بأنظمة الامتحانات، وظروف التمدرس، وانتظارات الأهل، وتوقّعات الأساتذة، بما فيها منتحضيرات وبروتوكولات تجعل التلميذ في موقف اختبار ضاغط، مما يشعره بقلق من الامتحان.

وقد يؤثرالقلق على أداء التلاميذ إما بالإيجاب أو بالسلب، قبل وأثناء وبعد الامتحانات، وهو أمر طبيعي لتحقيق نتائج محرزة، لكن إذا أخذ أعراضا غير سوية، كفقدان الشهية واضطرابات النوم ومشاكل في العمليات المعرفية؛ كضعف الانتباه وعدم التركيز ، فينتج عن هذه الحالة قلق الامتحان.

ولهذا قداهتم العلماء والباحثين بظاهرة قلق الامتحان في علم النفس بفروعه التطبيقية، وفي الإرشاد النفسي الفردي والجماعي، مما أدى إلى توجّه اهتمام الأخصائيين النفسانيين والمرشدين بقلق الامتحان بغية خفض مستواه إلى درجة مناسبة، لتحفّز التلاميذ للدراسة، ولا تؤثّر على مستواهم الدراسي.

وبناء عليه، ارتأت هذه الدراسة،كإضافة علمية لما سبقتها من دراسات عربية وعالمية بخصوص قلق الامتحان،معرفة حجم الظاهرة بين تلاميذ المرحلة الثانوية والفروق في مستوياتها، تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي ومتغير الإعادة.

1.1- الإشكالية:

تعتبر السنة الثالثة ثانوي ذات أهمية بالغة بالنسبة للتلاميذ،لأنها تنتهي بامتحان شهادة البكالوريا التي تعد خطوة مهمّة، وتعتبر المفتاح الذي يفتح باب الجامعة، وبه تتحدد الوظيفة والمهام المستقبلية، لذا يسبّب هذا الامتحان ضغطا كبيرا على مجمل البيئة المدرسية والبيئة الأسرية، لاسيما التلاميذ أنفسهم ما يتحملوه من مشاعر تكتسي القلق من حيث ضرورة اجتيازه وطريقة أدائه، مما يشعرهم بأنّ موقف الامتحان هو بمثابة تهديد شخصي لهم.

هذا ما يطلق عليه قلق الامتحان؛ الذي يتمثل في مشاعر الرهبة أو الضيق والانزعاج التي تثيرها خبرة الامتحان وتقترن به،تسبقه وتصحبه، فضلا عما يرتبط بهذه المشاعر من استجابات فسيولوجية نابعة عن الجهاز العصبي اللاإرادي(عبد الخالق،2001، 85).

من جهة أخرى، يعتبر قلق الامتحان شكلا من أشكال المخاوف المرضية؛ وهو من أهم وأعقد المشكلات النفسية التي تواجه ليس التلاميذ فقط ولكن تواجه الأسرة بأكملها، وذلك لكون القلق عاملا معوقا للتحصيل الدراسي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية، فلا يكاد يخلو بيت من البيوت من مواجهة هذه الظاهرة والناشئة عن الامتحان، وما تسببه من توتر وعصبية لجميع أفراد الأسرة(الداهري،2010، 207).

ولهذا يعدّ قلق الامتحان من أنواع القلق التي تناولها علماء النفس بالدراسة والتجريب، حيث أنّ هذا النوع من القلق يطلق عليه "قلق الحالة" وهو قلق خارجي المنشأ، مفيد في التحصيل والإنجاز، وتؤكد الدراسات أن الطلاب مرتفعي القلق يكون أداؤهم أفضل من الطلاب منخفضي القلق في الاختبارات التي تستخدم الذاكرة

الآلية المبنية على الحفظ والاسترجاع، أما الطلاب منخفضي القلق يكونون أفضل في الاختبارات التي تحتاج إلى التفكير المفتوح المرن(عثمان،2001، 80).

وتعود أولى الدراسات حول قلق الامتحان إلى منتصف القرن العشرين، حين قام "ماندلروسارسون"(1952) بإعداد أول مقياس لقلق الامتحان في جامعة "ييل" بالولايات المتحدة الأمريكية، توصلا عن طريقه إلى أن هناك سببا رئيسا في توجيه الاهتمام بقلق الاختبار، وهو أن قلق الاختبار غالبا ما يؤدي إلى استجابة قوية تتيح لنا المجال لتقويم مفاهيمنا النظرية عن دور القلق في نمو الشخصية(ورد في: شاهين،2001، 14).

وعليه، سعت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية كركوبية خليفة بالرباح(الوادي)، ومعرفة الفروق في متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والإعادة،لتصاغتساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

– ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور – إناث)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي(علمي– أدبي)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الإعادة(معيد – غير معيد)؟

2.1– أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى:

– معرفة مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– معرفة الفروق في مستوى قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس(إناث – ذكور) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– معرفة الفروق في مستوى قلق الامتحان تبعا لمتغير التخصص الدراسي(أدبي– علمي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– معرفة الفروق في مستوى قلق الامتحان تبعا لمتغير الإعادة(معيد– غير معيد) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3.1– أهمية الدراسة:

1.3.1– الأهمية النظرية:

تعدّالامتحاناتالرسمية أحد الأساليب الرئيسة المعتمدة في النجاح أو الرسوب، والتي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي تعتبر البوابة الأساسية للانتقال إلى الأقسام العليا، لذا ينبغي التأكيد على الهدف التعليمي لهذه الامتحانات ومساعدة التلاميذ على التهيؤلها، حيث أن إرشاد المتعلمين وتدريبهم على كيفية الاستعداد لمثل هذه الامتحانات، قد يعمل على خفض القلق لديهم، ومن ثم يمكنهم تحسين النتائج المنتظرة، والأداء بشكل أفضل في هذه المرحلة الانتقالية.

وإنّ الاهتمام بتلاميذ التعليم الثانوي، خاصة المقبلين على شهادة البكالوريا،ضروري وصحي لأن هذه المرحلة مهمة وحاسمة في تحديد مصير التلاميذ.

كما تظهر أهمية الدراسة، كونها تعد نقطة وصل بين الإرشاد النفسي المدرسي وعلم النفس المعرفي السلوكي، من خلال محاولة الاستفادة من النظريات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي السلوكي لمعالجة بعض المشكلات المدرسية، والتي من بينها استخدام مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لإستراتيجيات وبرامج إرشادية فعالة للتخفيف من قلق الامتحان المعسّر.

2.3.1-الأهميةالتطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في:

- الكشف عن ظاهرة قلق الامتحان ومستوياته لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- تسليط الضوء على ظاهرة قلق الامتحان وبعض المتغيرات المرتبطة به.
- مساعدة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على معرفة مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، من أجل الاستعداد لمواجهة هذه الظاهرة ببناء برامج إرشادية وإستراتيجيات التدخل السريع في هذه المواقف.
- يمكن أن تكون هذه الدراسة بداية الطريق لدراسات أخرى، تحاول الكشف عن المتغيرات المختلفة والمرتبطة بقلق الامتحان.
- قد تفتح هذه الدراسة آفاقا لبناء برامج إرشادية لخفض قلق الامتحان المعسّر، وترشيده لدى التلاميذ في مختلف المستويات الدراسية.

4.1-حدودالدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

الحدود البشرية: شملت الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الحدود الزمنية: الموسم الدراسي: 2018/ 2019.

الحدود المكانية:أجريت الدراسة بمتقنة كركوبية خليفة بالرباح ولاية الوادي.

5.1-مصطلحات الدراسة:

قلق الامتحان:

هو حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع، أي أنه حالة انفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات، مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان(ربيع والغول،2007، 56).

ويعرف قلق الامتحان إجرائيا: بأنه قلق حالة في موقف الامتحان تنتاب التلاميذ، وتخلف أعراضا على النواحي النفسية والمعرفية والفيزيولوجية لهم، حيث تثبط العمليات المعرفية العقلية، وتغير في التركيبة العصبية وتؤثر سلبا على الجهاز النفسي، وهذا ما يعرف بقلق الامتحان المعسّر لأداء التلاميذ والذي يكون في مستوى قلق الامتحان المرتفع، أما قلق الامتحان الذي يحفز التلاميذ ولا يهدد كيانهم ويؤثر على أدائهم تأثيرا إيجابيا يكون في مستوى القلق المتوسط، وهذا ما يعرف بقلق الامتحان الميسّر للأداء.

ويقاس إجرائيا من خلال الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ من خلال إجاباتهم على بنود مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذه الدراسة.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2-الإطار النظري:

مفهوم قلق الامتحان:

هو حالة مؤقتة من القلق مرتبطة بمواقف الامتحان، يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في التوتر والخوف من أداء الاختبار، ويصاحب هذه الحالة اضطراب في النواحي الجسمية الفسيولوجية والمعرفية العقلية والنفسية الانفعالية، كما يؤثر قلق الامتحان على الأداء تأثيرا إيجابيا عندما يكون القلق معتدلا، وبالتالي يكون دافعا محفزا ومنشطا للأداء، وسلبيا عندما يكون قلق الامتحان مرتفعا، وبالتالي يكون مهددا ومثبطا للأداء وللموقف الاختباري الأدائي(دبار، 2018).

تصنيف قلق الامتحان:

أ. القلق الميسّر:

وهو قلق الامتحان الذي يبعث في التلاميذ الاجتهاد والحرص الشديد على الأداء، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا على أداء الفرد في الاختبار، ويسمى حينئذ بالقلق الميسر (عبد الخالق،1987، 32).

وقد يعجب البعض حين يعلم أن القلق هنا أمر إيجابي ومفيد للغاية، وهذا ما يعرف بالقلق الطبيعي الذي يحدث استجابة لمواجهة المواقف التي تتطلب استعدادا إضافيا، وفائدة القلق في هذه الحالة المساعدة على تهيئة الفرد من الناحية البدنية والنفسية لبذل مزيد من الجهد فيجمع طاقاته، ويزيد من حالة اليقظة والانتباه والتركيز بما يساعده على إنجاز ما هو مطلوب(الشربيني،2015، 201).

ب. القلق المعسّر:

وهو قلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب، ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه أثناء استعداده للامتحان ويعسّر أداءه فيه(زهران،2000، 98).

وعليه، فإن قلق الامتحان المعسّر ذو التأثير السلبي على التلاميذ من حيث النواحي النفسية والمعرفية والجسمية يستدعي معهم التدخل الإرشادي لخفض قلقهم إلى الحدّ المعقول، وأما التلاميذ ذوي القلق الميسّر المعتدل فهو مشجع ومحفز على الاستعداد الجيد للامتحان.

مظاهر قلق الامتحان:

تتعدد أعراض قلق الامتحان من أعراض نفسية ومعرفية وجسمية يمكن الاستدلال عليها بالملاحظة المجردة الظاهرة في سلوكهم وحركاتهم وطريقة أجوبتهم ومعاملاتهم مع الأفراد الآخرين، ومن بينها ما يلي:

1- المظاهر نفسية: مثل التوتر وشعور بزيادة الضغوط، وتراكم المسؤوليات وعدم القدرة على الاحتمال، وسرعة الاستثارة العصبية والانزعاج لأسباب بسيطة، وأفكار سلبية حول الذات، والشعور بالدونية وعدم القدرة على تحقيق النتائج، مثل التفكير في توقعات سيئة للمستقبل والشعور بعدم الارتياح أو الخوف والترقب وغيرها.

2- المظاهر جسمية: مثل الشعور بالتعب والإرهاق، والصداع وسرعة التنفس وشدّ في العضلات، واضطرابات في البطن والغثيان والرغبة في التبول مرات متعددة، والإحساس بالاختناق وسرعة ضربات القلب، والرعشة والبرودة في الأطراف وزيادة إفراز العرق، والإحساس بالبرودة أو السخونة الزائدة وغيرها.

وقد يتبع ذلك سلوكيات انسحابية أو انعزالية؛ مثل كثرة الاعتذارات وكثرة النوم والخوف من المواجهة، مما قد يسبب التردد في الدخول للاختبارات أو الرغبة في تأجيلها(جابر، 1992).

3- المظاهر التحصيلية: الدرجات التحصيلية المنخفضة للتلميذ بمقارنة أقرانه بمستوى تحصيله، أو الرسوب في الامتحان.

4- المظاهر البدنية:ضعف أو وهن عام في الجسم، اصفرار الوجه، الحركة النمطية الثابتة.

5- المظاهر الاجتماعية: الانسحاب من المواقف الاجتماعية التي تتناول مسائل الامتحانات، صراعات داخل الأسرة بشأن رغبة الأهل الدائمة بمواصلة الابن تحصيله والاستمرار في الدراسة(العاسمي،2008، 447).

ومن بين الأعراض الأخرى ما يلي:خفقان قلب متسارع،توتر وارتجاف وقشعريرة، نوبات من التعرق البارد، انقباض في المعدة، شعور بالدوخة والغثيان والصداع، فقدان الشهية، صعوبة الانتباه والتركيز والتذكر شعور بالفراغ، حركات غير إرادية (كفرقعة الأصابع، حك الرأس، هز الرجلين، أو الطرق بالقلم على الطاولة أو المقعد)(رضوان، 2018).

وبناء على ما سبق، يتضح أن قلق الامتحان يخلف أعراضا على مختلف أنحاء النفس لدى الفرد من حيث فقدانها التوازن والتوافق، ومن الناحية الجسمية في تغير لونه ودرجة حرارته وإفراز هرموناته، ومن الناحية العقلية في فقدان السيطرة على الانتباه والتركيز والتذكر، وجل هذه الأعراض تؤدي بالتلاميذ إلى تدهور حالتهم النفسية والصحية في حالة عدم ترشيد قلق الامتحان، والتدخل الوقائي من قبل المختصين في ميادين الإرشاد، وهنا تظهر الحاجة إلى الإرشاد في المدارس والجامعات أكثر إلحاحا، بسبب ازدياد أعداد الطلبة فيها، وتنوع التخصصات الدراسية، فالطلبة يواجهون تغيرات سريعة في مجالات واسعة من حياتهم، ففي مجال التعليم مثلا قد لا يستطيعون التكيف مع التطورات التي تحدث في المناهج، أو في ازدياد أعداد الطلبة وما ينتج عن ذلك من تفاعل بينهم أو في دخول التكنولوجيا إلى المجال التربوي، أو في تعدد مجالات التخصصات الدراسية، والمجالات المهنية كل ذلك وغيره أسهم في ازدياد حالات القلق والحيرة لدى الطلبة، وولّد لدى البعض منهم عدم القدرة على مسايرة تلك التغيرات المتسارعة، فأصبحوا بحاجة إلى الإرشاد النفسي ليساعدهم في التغلب على آثار تلك التغيرات، ويبعد عنهم ذلك القلق، ويسهل عملية تكيفهم مع هذه المستجدات(الخطيب،2014، 51).

أسباب قلق الامتحان:

توجد مجموعة من الأسباب أو العوامل التي تدفع بالتلاميذ إلى الشعور بحالة قلق الامتحان، والتي من أهمها ما يأتي:

- الشخصية القلقة.
- عدم استعداد الطالب للامتحان.
- الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحان.
- طريقة إجراء الامتحانات.
- عامل الأسرة.
- المعلم.
- مواقف التقويم ذاتها.
- التعلم الاجتماعي من الآخرين(ربيع والغول،59،2007-60).

أما(زهران،2000، 199)، فيرى الأسباب التالية للقلق:

– نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
– نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
– وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
– انخفاض قدرات الطالب وعجزه وتوقع الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل.
– قصور الاستعداد كما يجب.
– الاتجاهات السالبة لدى التلاميذ والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات والنظر إليها على أنها تهديد دائم.
– الشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات.
– الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق طموح لا يتناسب مع قدرات التلميذ.
– محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
– اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة أو مخيفة غير شرطية مثل: التقييم الاجتماعي السالب والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
– الضغوط المباشرة حين يتعرض التلميذ للتهديد أو يواجه الفشل أو حتى احتمال الفشل.

2.2– الدراسات السابقة:

هناك الدراسة عددا لا بأس به من الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، منها:

Liebert and Moris(1967) اللذان توصلا إلى أن ردود فعل الاضطراب يؤثر على الأداء في الدراسة والاختبارات المعرفية والعقلية للطلاب الذين يتصفون بقلق الاختبار (المستوى المرتفع).

Gaudyand Spielerger(1971) درسا أثر مستوى قلق الاختبار على الأداء في الاختباراتوفي الدراسة التحصيلية، حيث وجدا أن أداء الطلاب ذوي القلق المرتفع نسبيا وذلك على الاختبارات التجريبية أفضل من أدائهم على الاختبارات النهائية، وذلك بمقارنتهم بالأفراد ذوي القلق المنخفض في نفس الفصل الدراسي، وأشارت أيضا الدراسة إلى أن القلق المرتفع له تأثير عال على أداء الطلاب في الاختبارات التجريبية.

وفي دراسةCouchetal(1979) حول العلاقة بين قلق الاختبار وعادات الاستذكار من جانب والتحصيل الدراسي من جانب آخر، وذلك على عينة من طلاب مرحلة التعليم الجامعي، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن الطلاب الذين لديهم قلق ضار (معوق) كانوا يعانون من درجة عالية من القلق قبل الامتحان وضعفا في الانتباه للواجبات المحدودة، وتثبيتا للتفكير حول الأخطاء السابقة، وانتقادات للذات خلال الامتحانات، وتشكّكا حول القدرة العقلية، ويعزى التحصيل الدراسي المنخفض لهؤلاء الطلاب إلى وجود قلق الامتحان لديهم.

وفي دراسة أجراهاSwitch(1984) حول الاستشارة النفسية والأداء المعرفي للطلاب المرتفعين في قلق الاختبار، مقارنة بالطلاب المنخفضين في قلق الاختبار وذلك في أثناء موقف اختباري سابق(قبل إجراء التجربة) ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن درجات منتصف الفصل للمجموعة المرتفعة في قلق الاختبار كانت أقل بشكل ملحوظ من تلك التي حصل عليها الطلاب منخفضي قلق الاختبار،وبذلك تؤكد هذه النتيجة توقعات هؤلاء الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار بأن أداءهم سيكون ضعيفا في الامتحان، وهنا يكمن سبب خوفهم من الامتحانات.

وفي دراسة لـ(سعادة وزامل وأبو زيادة،2001) هدفت التعرف إلى أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين في ضوء ستة متغيرات هي الجنس والتخصص ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم والترتيب الولادي وحجم الأسرة، وقد تم تطوير استبانة لقياس مستوى قلق الطلبة من امتحان الثانوية العامة، وتم توزيعها على(1800) من الطلبة في أربع مديريات للتربية والتعليم، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند طلبة الثانوية العامة بنسبة(82.8%)، كما تبين فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير التخصص لصالح العلمي، ولحجم العائلة لصالح العائلة ذات الحجم الكبير، وللترتيب الولادي لصالح الابن الأخير، ولمستوى تعليم الأب لصالح المستوى الأساسي، ولمستوى تعليم الأم لصالح المستوى التعليمي الأمي ثم الأساسي ثم الثانوي.

أما دراسة(شاهين،2001) فقد هدفت إلى التحقق من مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة الذين تقدموا لاختبار شهادة الدراسة الثانوية العامة خلال العام الدراسي(2002/2001) في محافظة الخليل، حيث تم اختيار عينة طبقية بلغ عدد أفرادها(340)طالبا وطالبة،وتم استخدام مقياس "سارسون" لقياس قلق الاختبار، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: تبين من استجابات الطلبة أن ظاهرة قلق الاختبار توزعت على ثلاث مستويات وبنسب متفاوتة، حيث كانت نسبة الذين أظهروا قلقا عاليا(57,6 %)، أما الذين ظهر لديهم مستوى قلق متوسط فكانت نسبتهم(34,9%)، والذين تبين وجود مستوى قلق متدني لديهم فقد كانت نسبتهم(7,6%)،وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قلق الاختبار لدى الجنسين ولصالح الإناث،وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الاختبار بين الطلبة تعزى لمتغير نوع الدراسة ولصالح طلبة الدراسة الخاصة،وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار بين الطلبة تعزى لمتغير الفرع الدراسي ولصالح طلبة الفرع الأدبي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الاختبار بين الطلبة تعزى لمتغير مستوى التحصيل ولصالح الطلبة من المستويات التحصيلية المتدنية والمتوسطة.

ودراسة(آيت حمودة،2006) التي هدفت إلى معرفة أساليب المواجهة بقلق الامتحان وأثرها في النجاح والرسوب في شهادة الدراسة الثانوية العامة، حيث تكونت العينة من(108) من الطلاب، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المدارس الحكومية لقطاع عين البنيان التابع لولاية الجزائر، وطبق مقياس قلق الامتحان من إعداد"سبيلبرجر"(1971)، ومقياس أساليب المواجهة، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية توصلت النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائيا بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في درجة شعورهم بقلق الامتحان، حيث تنتاب الراسبين درجة قلق الامتحان أكثر من الناجحين في شهادة الثانوية العامة.

ودراسة(الطراونة،2006) التي هدفت إلى التعرف على علاقة التنشئة الأسرية وقلق الامتحان بالتفوق الدراسي عند تلاميذ الصفّ التاسع الأساسي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة كرك، وقد تم استخدام مقياس التنشئة الأسرية ومقياس قلق الامتحان، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان والتفوق الدراسي.

وفي دراسة(محمود،2012) هدفت إلى التعرف على قلق الامتحان لدى طلاب الشهادة السودانية، تكونت العينة من(100) طالب وطالبة جالسين لامتحان الشهادة السودانية،استخدام مقياس قلق الامتحان الذي أعده "سبيلبجر" عام(1981) كأداة لجمع البيانات، وأهم النتائج المتوصل إليها:يتسم قلق الامتحان لدى طلاب الشهادة

السودانية بالحياد عند مستوى الدلالة(0,05)، ولا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طلاب الشهادة السودانية من حيث الميثاق عند مستوى دلالة(0,05).

ودراسة(غزال وبن زاهي، 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 للإنجاز، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

ودراسة(السعدي، 2014) هدفت للتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتفكير المنظومي، وتحقيقا لأهداف الدراسة تم تبني مقياس قلق الامتحان على وفق نظرية "سارسون"، وبناء اختبار التفكير المنظومي وفق النظرية البنائية،وتم التطبيق النهائي على عينة البحث البالغة(200) طالب وطالبة، وبعد التحليل كانت النتائج كالآتي: أن عينة البحث لديها قلق امتحان، ويوجد فرق في قلق الامتحان لصالح الإناث.

أما دراسة(حمادة، 2015) فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين إساءة معاملة الأبناء وقلق الامتحان لدى عينة مقدارها(240) طالبا من طلبة الصف التاسع الأساسي،وقد دلت النتائج بالنسبة لمدى شيوع قلق الامتحان لدى الطلبة على أن متوسط درجات أفراد العينة الكلية على مقياس قلق الامتحان قد بلغ(48.31) درجة وهي درجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إساءة معاملة الأبناء وقلق الامتحان.

ودراسة(دبار، 2018)التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وكذلك معرفة الفروق في قلق الامتحان حسب متغيري الجنس والشعبة الدراسية، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت مقياس إستراتيجيات التعلم، ومقياس قلق الامتحان من إعداد الباحثة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من(300) تلميذا وتلميذة يدرسون في السنة الثالثة ثانوي بمختلف ثانويات ولاية الوادي وقد أسفرت النتائج على:عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان، ووجود فروق بين شعبتي الدراسة(علمي/أدبي) فيما يخص قلق الامتحان.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح الآتي:

–اتفقت مجمل الدراسات السابقة على تناولها لفئة المراهقين وتركيزها أكثر على تلاميذ المرحلة الثانوية، وهذا ما توافق مع الدراسة الحالية، عدا دراسة(السعدي، 2014)، ودراسة(الطراونة، 2006)، ودراسة(حمادة، 2015)التي ركزت على مرحلة التعليم المتوسط، ودراسة(كوش وآخرين، 1979) التي ركزت على طلبة الجامعة.

– جلّ الدراسات طبقت على فئة التلاميذ العاديين المتمدرسين في المدارس الحكومية، وهذا ما اتفقت معه كذلك الدراسة الحالية.

– كما تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في الهدف، والمنهج، عدا دراسة(سويتش، 1984) التي اختلفت في المنهج، واعتمدت المنهج التجريبي.

– اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث تناول مقياس قلق الامتحان، غير أن الدراسة الحالية قد تبنّت المقياس الذي أعدته الباحثة(دبار، 2018)، باعتباره يتفق مع أغراض الدراسة.

3 – الطريقة والأدوات:

1.3 – منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ وهو الذي يدرس ظاهرة موجودة يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخّل الباحث فيها.

2.3– مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية كركوبية خليفة الرباح بالوادي، المسجلين خلال الموسم الدراسي: 2018/ 2019، وشملت العينة جميع التلاميذ، البالغ عددهم(200) تلميذ وتلميذة، حيث بلغ عدد التلاميذ الذكور(77) تلميذا، وعدد التلميذات الإناث(123) تلميذة، منهم(135) تخصص علمي و(65) تخصص أدبي، ومنهم(127) تلميذ غير معيد و(73) تلميذا معيدا.

3.3– أداة الدراسة:

مقياس قلق الامتحان:المقياس من إعداد(دبار،2018)، والهدف منه هو قياس مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ويتحدد بثلاث أبعاد وهي: البعد النفسي، والبعد الجسمي، والبعد المعرفي.

وقد تم حساب صدقه بأسلوب الاتساق الداخلي بين كل بعد والمقياس ككل، حيث وجد معامل الارتباط للبعد الأول(0.89)، ومعامل الارتباط للبعد الثاني(0.87)، ومعامل الارتباط للبعد الثالث(0.79)؛ وكلها قيم مرتفعة تؤكد صدق المقياس.

كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، باستخدام معادلة "جثمان"، وقدرت قيمته(0.90) وبتطبيق معادلة "ألفا كرونباخ" قدرت قيمته(0.88)؛ وهي معاملات جيدة تؤكد ثباته.

4.3– المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لحساب: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الأهمية النسبية لكل مفردة، اختبار ت(t-test) لعينتين مستقلتين.

4– النتائج ومناقشتها:

بعد تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، تم تفريغ النتائج، وسيتم عرضها ومناقشتها حسب ترتيب تساؤلات الدراسة، على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على ما يلي: ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

وقد تم تفريغ البيانات المتحصل عليها كالآتي:

جدول (1) مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ في البعد النفسي والأهمية النسبية لكل مفردة

العبـــــارات	التكرار والنسبة	درجة قلق الامتحان				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
		دائما	أحيانا	نادرا	أبدا				
1	ت	79	83	22	16	3.13	0,90	78,25	مرتفع
	%	39.5	41.5	11	8				جداً
40	ت	93	51	34	22	3,08	1,04	77	مرتفع
	%	46.5	25.5	17	11				جداً

3	ت	70	74	37	19	2,97	0,96	74,25	مرتفع
	%	35	37	18.5	9.5				
38	ت	72	60	43	25	2,90	1,034	72,5	مرتفع
	%	36	30	21.5	12.5				
14	ت	61	56	52	31	2,74	1,058	68,5	مرتفع
	%	30.5	28	26	15.5				
8	ت	37	76	48	39	2,56	1,006	64	مرتفع
	%	18.5	38	24	19.5				
6	ت	38	66	60	36	2,53	,997	63,25	مرتفع
	%	19	33	30	18				
12	ت	23	48	91	38	2,28	,903	57	مرتفعَ
	%	11.5	24	45.5	19				
11	ت	35	44	51	70	2,22	1,108	55,5	مرتفع
	%	17.5	22	25	35				
9	ت	25	46	70	59	2,19	,998	54,75	مرتفع
	%	12.5	23	35	29.5				
39	ت	33	29	54	84	2,06	1,108	51,5	مرتفع
	%	16.5	14.5	27	42				
7	ت	24	33	58	85	1,98	1,037	49,5	منخفض
	%	12	16.5	29	42.5				
4	ت	21	23	81	75	1,95	,955	48,75	منخفض
	%	10.5	11.5	40.5	37.5				
25	ت	16	14	39	131	1,58	,932	39,5	منخفض
	%	8	7	19.5	65.5				
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية للبعد						**2.39**	**0.77**	**59.76**	**مرتفع**

يظهر الجدول(1) مستويات قلق الامتحان في البعد النفسي والتي رتبت حسب الأهمية النسبية لكل مفردة حيث جاءت العبارة(1) كأعلى أهمية نسبية، والعبارة(25) كأقل أهمية نسبية، ويتضح أن العبارة(1) والعبارة(40) قد جاءتا في المرتبة الأولى والثانية على التوالي، حيث تنص العبارة(1) على: "أصاب بالارتباك قبل الامتحان"، التي قدرت أهميتها النسبية بـ(78.25%) بمتوسط حسابي بلغ(3.13) وانحراف معياري بلغ(0.90) والتي يمكن أن تفسر على أن معظم التلاميذ ليس لديهم الاستعداد الكافي لمواجهة الامتحان، والعبارة(40) والتي تنص على: "أشعر بالقلق الشديد" والتي قدرت أهميتها النسبية بـ(77%) بمتوسط حسابي بلغ(3.08) وانحراف معياري بلغ(1.04)، والتي يمكن أن تفسر وتصرح بأقوال التلاميذ وشعورهم بالقلق الشديد من الامتحان.

وعليه، نجد أن غالبية عينة الدراسة يشعرون بقلق امتحان مرتفع في البعد النفسي.

جدول(2) مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ في البعد الجسمي والأهمية النسبية لكل مفردة

العبـــــــارات	التكرار والنسبة	درجة قلق الامتحان				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
		دائما	أحيانا	نادرا	أبدا				
16	ت	87	47	41	25	2.98	1.070	74.5	مرتفع
	%	43.5	23.5	20.5	12.5				
15	ت	64	57	56	23	2,81	1,014	70,25	مرتفع
	%	32	28.5	28	11.5				
21	ت	64	62	38	36	2,77	1,088	69,25	مرتفع
	%	32	31	19	18				
24	ت	67	38	34	61	2,55	1,239	63,75	مرتفع
	%	33.5	19	17	30.5				
30	ت	45	48	65	42	2,48	1,061	62	مرتفع
	%	22.5	24	32.5	21				
28	ت	41	47	77	35	2,47	1,007	61,75	مرتفع
	%	20.5	23.5	38.5	17.5				
17	ت	39	61	49	51	2,44	1,073	61	مرتفع
	%	19.5	30.5	24.5	25.5				
19	ت	52	44	43	61	2,43	1,176	60,75	مرتفع
	%	26	22	21.5	30.5				
10	ت	45	34	51	70	2,27	1,164	56,75	مرتفع
	%	22.5	17	25.5	35				
18	ت	21	48	81	50	2,20	,935	55	مرتفع
	%	10.5	24	40.5	25				
22	ت	40	36	46	78	2,19	1,158	54,75	مرتفع
	%	20	18	23	39				
23	ت	19	54	65	62	2,15	,971	53,75	مرتفع
	%	9.5	27	32.5	31				
27	ت	24	41	57	78	2,06	1,038	51,5	مرتفع
	%	12	20.5	28.5	39				
26	ت	28	31	50	91	1,98	1,084	49,5	منخفض
	%	14	15.5	25	45.5				
13	ت	12	24	37	127	1,61	,918	40,25	منخفض
	%	6	12	18.5	63.5				
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية للبعد						**2.36**	**0.35**	**59**	**مرتفع**

يظهر الجدول(2) مستويات قلق الامتحان في البعد الجسمي والتي رتبت حسب الأهمية النسبية لكل مفردة، حيث جاءت العبارة(16) كأعلى أهمية نسبية والعبارة(13) كأقل أهمية نسبية، ويتضح أن العبارة(16) والعبارة(15) قد جاءتا في المرتبة الأولى والثانية على التوالي، حيث تنص العبارة(16) على:"تتزايد سرعة دقات قلبي عند أداء الامتحان"، التي قدرت أهميتها النسبية بـ(5. 74%) بمتوسط حسابي بلغ(2.98) وانحراف معياري بلغ(1.070)، والتي يمكن أن تفسر على أن معظم التلاميذ يشعرون بقلق مما يزيد من سرعة دقات القلب وضخ كمية معتبرة من الدم فيؤثر على الناحية الجسمية، وهذا ما وضحته استجاباتهم على مقياس قلق الامتحان

والعبارة(15) التي تنص على:"أشعر بالتعب أيام الامتحان" والتي قدرت أهميتها النسبية بـ(70.25%) بمتوسط حسابي بلغ(2.81) وانحراف معياري بلغ(1.014)، والتي يمكن أن تفسر وتصرح بأقوال التلاميذ وشعورهم بالتعب، مما أنهك أجسامهم، ودل ذلك على قلقهم من الامتحان.

وعليه، نجد أن غالبية عينة الدراسة يشعرون بقلق امتحانمرتفع في البعد الجسمي.

جدول(3) مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ في البعد المعرفي والأهمية النسبية لكل مفردة

العبـــارات	التكرار والنسبة	درجة قلق الامتحان				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
		دائما	أحيانا	نادرا	أبدا				
20	ت	108	52	22	18	3,25	,976	81,25	مرتفع جداً
	%	54	26	11	9				
33	ت	69	76	39	16	2,99	,930	74,75	مرتفع
	%	34.5	38	19.5	8				
35	ت	71	64	48	17	2,94	,968	73,5	مرتفع
	%	35.5	32	24	8.5				
32	ت	66	73	41	20	2,93	,966	73,25	مرتفع
	%	33	36.5	20.5	10				
29	ت	59	80	40	21	2,89	,952	72,25	مرتفع
	%	29.5	40	20	10				
31	ت	61	74	47	18	2,89	,945	72,25	مرتفع
	%	30.5	37	23.5	9				
5	ت	58	68	48	26	2,80	1,014	70	مرتفع
	%	29	34	24	13				
36	ت	34	54	80	32	2,45	,955	61,25	مرتفع
	%	17	27	40	16				
2	ت	20	48	94	38	2,25	,878	56,25	مرتفع
	%	10	24	47	19				
37	ت	28	40	65	67	2,14	1,039	53,5	مرتفع
	%	14	20	32.5	33.5				
34	ت	23	41	66	70	2,09	1,006	52,25	مرتفع
	%	11.5	20.5	33	35				
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية للبعد						**2.69**	**0.39**	**67.25**	**مرتفع**

يظهر الجدول(3) مستويات قلق الامتحان في البعد المعرفي والتي رتبت حسب الأهمية النسبية لكل مفردة حيث جاءت العبارة(20) كأعلى أهمية نسبية والعبارة(34) كأقل أهمية نسبية، ويتضح أن العبارة(20) والعبارة(33) قد جاءتا في المرتبة الأولى والثانية على التوالي، حيث تنص العبارة(20) على:"يتشتت انتباهي عندما يعلن الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان"، التي قدرت أهميتها النسبية(81.25%) بمتوسط حسابي بلغ(3.25) وانحراف معياري بلغ(0.976)، والتي يمكن أن تفسر على أن معظم التلاميذ يشعرون بقلق الامتحان مما يفقدهم الانتباه وتشتت أفكارهم فيؤثر على الناحية المعرفية، وهذا ما وضحته استجاباتهم على مقياس قلق الامتحان، والعبارة(33) التي تنص على: "أجد صعوبة في التركيز أثناء أداء الامتحان"، التي قدرت أهميتها

النسبية بـ(74.75%) بمتوسط حسابي بلغ(2.99) وانحراف معياري بلغ(0.930)، والتي يمكن أن تفسر وتصرح بأقوال التلاميذ وشعورهم بعدم التركيز، مما يؤثر قلق الامتحان على عملياتهم المعرفية، ودل ذلك على قلقهم من الامتحان.

وعليه، نجد أن غالبية عينة الدراسة يشعرون بقلق امتحان مرتفع في البعد المعرفي.

مما سبق، يتضحأن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لديهم مستوى قلق امتحان مرتفع، وهذا ما أكدته نظرية التداخل لتفسير قلق الامتحان، حيث(ورد في: سايحي،2004، 92) أن مجموعة بحوث mandler andsarson(1952)، وبحوث win(1971) وsanason(1972)التي أقامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على التداخل، ورأت أن التأثير الرئيس للقلق في موقف الاختبار هو دخول وتأثير عوامل أخرى حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء والاستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري.

وأن الآثار السيئة لقلق الامتحان بالنسبة للأداء في الامتحان قد يكون لها تفسيرا يتصل بالانتباه، إذ يرى winأن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين، ويقسمون انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر (الطواب،1992، 154).

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى قلق الامتحان كما أرجعه مجموعة من الباحثين منهم زهران(2000)، وربيع والغول(2007) إلى عدة عوامل أهمها: الخوف من الفشل والرسوب، ضعف الثقة بالنفس، صعوبة أسئلة الامتحان، وعدم المذاكرة الجيدة والاستعداد للامتحان، عوامل الأسرة، طريقة إجراء الامتحان، الشخصية القلقة والتصورات الخاطئة عن الامتحان.

وقد أثبتت بعض الدراسات العربية والعالمية ارتفاع مستوى قلق الامتحان في مختلف البيئات، وأرجعت السبب إلى كون الامتحانات وسيلة تقويمية رئيسة وأساسية يتحدد بها مصير تلاميذ السنة الثالثة الثانوي للالتحاق بالمقاعد الجامعية، واختيار التخصص الدراسي لبناء المشروع الدراسي والمهني المستقبلي.

إن النتيجة المتوصل إليها تتفق مع نتيجة دراسة(سعادة وزامل وأبو زيادة،2001)، ودراسة(شاهين،2001) ودراسة(السعدي،2014)، في ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى أفراد العينة.

ولا تتفق النتيجة السابقة مع النتيجة التي وجدها(حمادة،2015)، حيث صرح بأن متوسط درجات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان قد بلغ(48.31)، بدرجة متوسطة.

عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل على ما يلي: هل توجد فروقذات دلالة إحصائيةفيمتوسط درجاتمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويتعزى لمتغير الجنس(ذكور – إناث)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، فقد تم اختبار الفرضية الآتية:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويتعزى لمتغير الجنس(ذكور – إناث).

وقد تمّ تفريغ البيانات المتحصّل عليها كالآتي:

جدول(4) نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطات درجات(الذكور – الإناث) على مقياس قلق الامتحان وأبعاده الثلاث

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
قلق الامتحان	ذكور	77	87.57	14.97	198	7.527-	0.001
	إناث	123	106.37	18.44			
البعد النفسي	ذكور	77	30.26	5.91		6.669-	0.001
	إناث	123	36.56	6.80			
البعد الجسمي	ذكور	77	30.01	6.69		7.649-	0.001
	إناث	123	38.76	8.52			
البعد المعرفي	ذكور	77	27.30	5.09		4.860-	0.001
	إناث	123	31.05	5.46			

تشير نتائج التحليل الإحصائيالموضحة في الجدول(4)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس قلق الامتحان، حيث سجل متوسط حسابي على مقياس قلق الامتحان للدرجة الكلية عند الذكور(87.57)، وانحراف معياري قدره(14.97)، في حين سجل متوسط حسابي للإناث قدره(106.37)، وانحراف معياري بلغ(18.44)،وبلغت قيمة اختبار "ت"(-7.527) عند مستوى الدلالة الإحصائية(0.01).

وبالرجوع لقيم المتوسطات الحسابية، فإنها لصالح التلميذات الإناث، وهذا يتفق مع دراسة(شاهين،2001)، ودراسة(السعدي، 2014).

ويعود تفسير مستوى قلق الامتحان لدى الإناث الأعلى من مستوى قلق الامتحان لدى الذكور إلى التركيبة الفيزيولوجية والهرمونية لهن، حيث عند استثارة الجهاز العصبي لهن يفرز هرمون الأدرينالين الذي يزيد من شعورهن بالقلق والخوف من الامتحان.

وهذا ما أكده(Ling،1985) الذي ورد(في: دبار، 2018)، حيث قام بتطبيق مقياس قلق الامتحان على عينة من الإناث والذكور من طلاب الجامعة، وتم استخراج خمس عوامل عن طريق تقنية التحليل العاملي وتبين أن عامل الخوف من الامتحان أكثر العوامل تشبعا لعينة الإناث، وعامل الكراهية ونقد الامتحان أكثر العوامل تشبعا لعينة الذكور، وأن الإناث أكثر قلقا من الامتحان من الذكور.

ويتضح مما سبق، أن الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هن الأعلى في مستوى قلق الامتحان مقارنةبمستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ الذكور، ويمكن إرجاع ذلك إلى المظاهر الانفعالية والفسيولوجية التي تصاحب الإناث أثناء مواجهة مواقف الامتحان، فيشعرن بحالة من القلق الشديد الذي يهدد شخصياتهن وذواتهنإزاء هذا الامتحان، وهن أكثر تحمسا من الذكور للانتقال إلى الحياة الجامعية، وبعدها التفكير في مناصب العمل وبالتالي يشعرن بضغط المذاكرة والدراسة.

وما يزيد ارتفاع مستوى قلق الامتحان لديهن تحملهن لأعباء القيام بالأعمال المنزلية، إلى جانب الدراسة والاستعداد لمواقف مواجهة الامتحان لديهن.

عرض ومناقشة التساؤل الثالث:

ينص التساؤل على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويتعزى لمتغير التخصص الدراسي(علمي– أدبي)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، فقد تم اختبار الفرضية الآتية:توجد فروقذات دلالة إحصائيةفيمتوسط درجاتمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويتعزى لمتغير التخصص الدراسي(علمي– أدبي).

وقد تمّ تفريغ البيانات المتحصّل عليها كالآتي:

جدول(5) نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ(علمي– أدبي) على مقياس قلق الامتحان وأبعاده الثلاث

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
قلق الامتحان	علمي	135	92.28	17.71	198	8.897-	0.001
	أدبي	65	113.37	14.63			
البعد النفسي	علمي	135	31.74	6.51		7.777-	0.001
	أدبي	65	39.11	5.75			
البعد الجسمي	علمي	135	32.33	8.11		8.032-	0.001
	أدبي	65	41.75	7.01			
البعد المعرفي	علمي	135	28.21	5.64		5.930-	0.001
	أدبي	65	32.51	4.33			

تشير نتائج التحليل الإحصائيالموضحة في الجدول(5)،إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات حسب التخصص الدراسي(علمي/ أدبي) على مقياس قلق الامتحان، حيث سجل متوسط حسابي على مقياس قلق الامتحان للدرجة الكلية عند التخصص العلمي(92.28)، وانحراف معياري قدره(17.71)في حين سجل متوسط حسابي للتخصص الأدبي قدره(113.37)، وانحراف معياري بلغ(14.63)، وبلغت قيمة اختبار "ت"(–8.897) عند مستوى الدلالة الإحصائية(0.01).

وبالرجوع لقيم المتوسطات الحسابية فإنها لصالح التخصص الأدبي، واتفقت النتيجة الحالية مع دراسة(شاهين، 2001)، ودراسة(دبار، 2018).

ويفسر هذه النتيجة أن مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي التخصص الأدبي أعلى من التلاميذ ذوي التخصص العلمي، إلى طريقة معالجة المعلومات واسترجاعها، لأن القلق يؤثر على العمليات المعرفية وتخزين المعلومات فيتشتت انتباههم، وقد يعود أيضا إلى كثافة البرنامج الدراسي للمواد الأدبية الذي يقوم على الحفظ أكثر من الفهم، وهذا ما يقلق التلاميذ ذوي التخصص الأدبي.

وفي هذا الصدد تظهر نتائج دراسة(supon,2004, 293;synder,2004, 33)التي وردت(في: دبار ،2018) إمكانية التقليل من قلق الامتحان لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على كيفية المذاكرة والاستعداد للامتحان، ممثلا ذلك في تدريب المتعلمين على كيفية أخذ الملاحظات ومراجعتها، ووضع هيكل تنظيمي للخطوط العريضة في المادة الدراسية، وتدريبهم كذلك على مهارات التعامل مع أشكال الاختبارات المختلفة وتعريضهم إلى سلسلة من الاختبارات القصيرة، وكيفية وضع الأهداف والأسئلة حول المادة الدراسية.

وتعزى هذه النتيجة إلى الاعتقادات والتصورات الخاطئة التي تشغل تفكير التلاميذ ذوي التخصص الأدبي بأن فرص النجاح ضئيلة مقارنة مع التلاميذ ذوي التخصص العلمي، وأن نسب النجاح في الشعب الأدبية في ذيل القائمة مقارنة بالشعب العلمية، وأن تخصصات الفرع الأدبي محدودة في الجامعات مقارنة بالفروع العلمية وهذا ما يزيد من ارتفاع مستوى قلق الامتحان لديهم.

عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرابع:

ينص التساؤل على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويتعزىلمتغير الإعادة(معيد–غير معيد)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، فقد تم اختبار الفرضية الآتية:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجاتمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويتعزى لمتغير الإعادة(معيد–غير معيد).

وقد تمّ تفريغ البيانات المتحصّل عليها كالآتي:

جدول(6) نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ(معيد– غير معيد) على مقياس قلق الامتحان وأبعاده الثلاث

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
قلق الامتحان	معيد	73	97.62	16.80	198	0.886	0.377
	غ.معيد	127	100.01	20.83			
البعد النفسي	معيد	23	33.73	6.01		0.655	0.513
	غ.معيد	127	34.37	7.74			
البعد الجسمي	معيد	23	35.01	8.27		0.385	0.701
	غ.معيد	127	35.57	9.32			
البعد المعرفي	معيد	23	28.82	4.91		1.590	0.114
	غ.معيد	127	30.06	5.96			

تشير نتائج التحليل الإحصائيالموضحة في الجدول(6)،إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات على مقياس قلق الامتحان حسب التلاميذ المعيدين وغير المعيدين، حيث سجل متوسط حسابي على مقياس قلق الامتحان للدرجة الكلية للتلاميذ المعيدين(97.62)، وانحراف معياري قدره(16.80)، في حين سجل متوسط حسابي للتلاميذ غير المعيدين قدره(100.01)،وانحراف معياري بلغ(20.83)،وبلغت قيمة اختبار "ت"(0.886) عند مستوى دلالة إحصائية(0.377).

ويفسّر نتيجة عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين وغير المعيدين إلىوجودهم في الفصل الواحد، فهذا من شأنه أن يوحّد طريقة التفكير في فرص النجاح، وأن قلق الامتحان لدى التلاميذ(معيدين وغير معيدين) يكون في أوجّه عند اقتراب موعد الامتحانات، مما يزيد في التأثير على الأداء، وحسم نتائجه والانتقال إلى المرحلة الجامعية.

4-الخلاصة:

بناء على ما سبق، يتضح أن مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمتقنة كركوبية خليفة الرباح بالوادي مرتفع، وبحاجة إلى ترشيده، وخفضهلدى التلاميذ إلى درجة معقولة، تساهم في تحسين الأداء

الدراسي، والإكثار من فرص النجاح إلى المرحلة الجامعية، ومن هذا المنظور الأخذ بعين الاعتبار الفروق في الجنس والتخصص الدراسي والإعادة، للتعامل مع قلق الامتحان لذوي الاختصاص في ميدان الإرشاد والتوجيه، وعليه يقترح جملة من الاقتراحات لإفادة هذه الشريحة:

– إعداد برامج للتوعية الأسرية وذلك فيما يتعلق بعملية الاستذكار، وأساليب التعامل مع الأبناء أثناء المواقف الاختبارية الضاغطة، حتى تحدّ من قلق الامتحان المعسّر لدى التلاميذ.

– استخدام طرائق التدريس الحديثة التي تتناسب مع قدرات التلاميذ، وتساعدهم على تكوين عادات استذكار تتناسب مع قدراتهم، وتحد من قلق الامتحان لديهم.

– مراعاة الموقف الاختباري الضاغط الخاص بالتلاميذ، وذلك من قبل الأساتذة والإدارة التربوية.

– أن يكون الامتحان وسيلة لتقويم التلاميذ وليس غاية في حد ذاته.

– القيام بحصصإعلامية تهدف إلى إبراز دور الإستراتيجيات والبرامج الإرشادية ودورها الفعّال في حل المشكلات المدرسية وتحقيق النجاح والتفوق.

–تفعيل الحصص التحسيسية التي تقدم من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني،لتحسين طرق التعلم والتحصيل والاستذكار.

–عقد ندوات تربوية إرشادية داخل وخارج المؤسسات التربوية، بهدف توجيه التلاميذ والأساتذة والأولياء فيما يتعلق بكيفية استعداد التلاميذ للامتحان، وضرورة توفير ظروف أسرية مناسبة.

– إجراء دراسات تهتم بظاهرة قلق الامتحان مع متغيرات أخرى في بيئات مختلفة.

– بناء برامج إرشادية للتخفيف من قلق الامتحان باستخدام نظريات إرشادية مختلفة.

الإحالات والمراجع:

أيت حمودة، حكيمة(2006). دور أساليب المواجهة في التعامل مع قلق الامتحان وأثرها في النجاح والرسوب في شهادة الدراسة الثانوية العامة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. 10(1). 99–130.

جابر، جابر محمد(1992). *مهارات الدراسة الجامعية*. القاهرة: دار النهضة.

حمادة، وليد(2015). إساءة معاملة الأبناء وعلاقتها بقلق الامتحان دراسة ميدانية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس لمدينة حمص. *مجلة جامعة البعث*. 38(46). 37 –75 .

الخطيب، صالح أحمد(2014). *الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته*.العين: دار الكتاب الجامعي.

الداهري، صالح حسن أحمد(2010). *مبادئ الصحة النفسية*. (ط2). عمان: دار وائل للنشر.

دبار، حنان(2018).*استراتيجيات التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. أطروحة دكتواه غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

ربيع، هادي مشعان والغول، إسماعيل محمد(2007). *المرشد التربوي ودوره الفعال في حل مشاكل الطلبة*.عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

رضوان، سامر جميل(2018). *قلق الامتحان*. الأرشيف العربي العلمي. الأردن.

زهران، محمد حامد(2000).*الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية*. القاهرة. عالم الكتب.

سايحي، سليمة(2004). *فاعلية برنامج إرشادي لخفضمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

سعادة، جودت أحمد وزامل، مجدي علي وأبو زيادة،إسماعيل جابر(2001). أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين خلال انتفاضة الأقصى. *مجلة مركز البحوث التربوية*. جامعة قطر. السنة 13. العدد 25. 171- 201.

السعدي، انتظار حكيم محمود يوسف(2014). *علاقة قلق الامتحان بالتفكير المنظومي لدى طلبة المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المستنصرية: العراق.

شاهين، محمد عبد الفتاح(2001). قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. العدد الثالث. 10-35 .

الشربيني، لطفي(2015). *الدليل إلى فهم وعلاج القلق*. دسوق: دار العلم و الإيمان للنشر والتوزيع.

الطراونة، صفاء صالح(2006). *علاقة التنشئة الأسرية وقلق الامتحان بالتفوق الدراسي عند تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظة كرك*. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة مؤتة: الأردن.

الطواب، سيد محمود(1992). قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين. *مجلة العلوم الاجتماعية*. جامعة الكويت. 20(3 و4).149-183.

العاسمي، رياض نايل(2008). *برامج الإرشاد النفسي*. دمشق: دار الملايين للطباعة والنشر والترجمة والتوزيع.

عبد الخالق، أحمد محمد(1987). *قلق الموت*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبد الخالق، أحمد محمد(2001). *مبادئ التعلم*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عثمان، فاروق السيد(2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

غزال، نعيمة وبن زاهي، منصور(2013).علاقة قلق الامتحان بالدافعية للإنجاز. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد16.399 -407.

محمود، صفية بدر الدين عبد الله(2012). *قلق الامتحان لطلاب الشهادة السودانية بمحلية شرق النيل وعلاقته ببعض المتغيرات*. رسالة بكالوريوس غير منشورة. جامعة الخرطوم: السودان.

Couch,J and etal.(1979).*Self statements, test anxiety and academic achievement Acorrelational analysis paper present at the annual convention of the association for behavioranalysis*.

Gaudry,E and spielperger.GD.(1971).*Anxiety and educational achievement* John Wiley.SonsNew York.

Liebert and Moris.LW.(1967).*Cognitive and emotional component of test anxiety*.Adistriction and som initial data psychological Report.

Sewitch, TS.(1984). Multy-Method: *assement of test anxieyanactul course examination*.DAI.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

بوترة، فايزة والأسود، الزهرة(2020).قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بمتقنة كركوبية خليفة –الرباح– الوادي.*مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 242-260.