

((علاقة القلق بعملية التعلم))

في ضوء نظرية "تايلور" -

د/ العايب كلثوم

قسم علم النفس

جامعة الجزائر -2-

الملخص:

لقد أوضحت نظرية تايلور Taylor أن القلق يعتبر محركا أساسيا للتأثير في السلوك سواء بالإيجاب أو بالسلب، ذلك أن درجته المرتفعة تعرقل أداء الفرد وانخفاضها تسهله. ولأهمية هذا العامل في تحريك السلوك حاولنا البحث في العلاقة التي تربط بينه وبين عملية التعلم، بحيث سلطنا الضوء في بحثنا هذا على الجانب النظري لعامل القلق وذلك من ناحية مفهومه، أنواعه، أسبابه، أعراضه، نظرية القلق كحالة و كسمة القلق والدافعية للتعلم، أثر القلق على التعلم.

كلمات مفتاحية: القلق، عملية التعلم، نظرية "تايلور"

Abstract:

Taylor's theory proved that anxiety have a major impact on the behavior whether, in a positive or a negative way, that's because when it reach it's highest degree it may impede the performance of the individual and the lowest degree facilitated.

So for the importance of this factor in motivating the behavior we tried to explore the relationship between this factor and the process of learning ,so that we highlighted in our study on the theoretical side of the factor anxiety

and that in terms of concept, and its types, causes, symptoms, the theory of anxiety as state, and as trait anxiety, learning motivation and the impact of anxiety on learning.

تمهيد:

يعتبر موضوع القلق من المواضيع الهامة في حقل علم النفس، باعتباره انفعال إنساني له درجات متنوعة وله آثار مختلفة. فكثيرا ما يسعى الإنسان في سبيل غاية مادية كانت أو معنوية و لا يصل إلى ما يريد فتخيب أماله ويصيبه الإحباط ، لذلك فان الإنسان قلق دائما من أن مطالبه و احتياجاته قد لا تتحقق فيحتاج الشخص في حركته و يبذل كل جهده لتخطي كل عقبة قد تواجهه، ولولا قلقه على الوصول إلى مبتغاه ما قام بكل هذه الجهود والمحاولات (محمد الصرفي، 2008)، لهذا كان للقلق دور خاص في عمليات توافق الإنسان مع بيئته والضغط الموجودة فيها كونه يحركه للعمل وانجاز كل ما يطمح إليه، وعندما يزيد عن حده يصبح مصدر ألم شديد يعرقل السير العادي للحياة

تعتبر دراسة القلق و التعليم من الدراسات التي اهتم بها علماء النفس منذ أكثر من ثلاثين عاما وقد ركزت الدراسات التي أجريت في هذا المجال على اختيار الفروض المشتقة من نظرية الدافع لكل من تايلور (1956) Taylor وسبينس Spence ، حيث أوضحت هذه النظرية أن القلق يؤثر في الأداء وفقا للعلاقة التالية :

القلق ← الأداء . (توفيق أحمد زكريا أحمد، 1989: 77)

ذلك أن قلق التلميذ على نجاحه في الدراسة هو ما يدفعه للاجتهاد في استنكار دروسه. (محمد الصرفي، 2008) وقد قام سبنس (1966) بدراسة أوضح فيها أن القلق المرتفع يساعد على زيادة الأداء في مهارات التعليم البسيطة ويؤدي إلى نقص الأداء في مهارات التعليم الصعبة أو المعقدة.

وفي عام 1958 قام كل من كاتل و شاير Cattell et Scheier بدراسة العلاقة بين القلق والتعليم

، أين ميزا بين نوعين من القلق هما: القلق حالة والقلق سمة (A .Trait) (A .State) وقد

استكمل هذه

الدراسة من بعدهما **سبيلبرجر (1966) Spielberg** الذي قدم نظرية القلق كحالة والقلق كسمة (**توفيق زكريا أحمد، 1989**)

وفيما يلي سنتناول موضوع القلق بشيء من التفصيل من خلال مفهوم القلق، أنواع القلق، أسباب و أعراض القلق، نظرية القلق كحالة و كسمة، القلق والدافعية للتعلم، أثر القلق على التعلم .

1- مفهوم القلق:

لقد تعددت التعاريف التي تناولت مفهوم القلق وفي هذا المجال يرى **مصطفى فهمي** أنه "حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع و محاولات الفرد للتكيف".

أما **عثمان نجاتي** فعبر عنه بأنه "حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثيرا من الكدر و الضيق". (**محمد إبراهيم الفيومي، 1984**). وتعرفه دائرة المعارف الأمريكية

(**American encyclopedia (1988)** بأنه حالة انفعالية يشعر " خلالها الفرد بالارتباك و التردد و الاضطراب أو الخوف الشديد، و يستخدم مصطلح القلق كحالة لوصف حالة انفعالية غير سارة،

تتميز بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية والكدر والهم وإثارة الجهاز العصبي اللاإرادي و تحدث عندما يدرك الشخص مثيرا معينا أو موقفا على أنه يمكن أن يحدث الأذى أو الخطر أو التهديد

بالنسبة له". (**محمد بني يونس، 2004: 385**)

أما **مصطفى سوييف** فيرى أن هناك اتجاهين لتعريف القلق حيث يمثل كل منهما اتجاها محدودا :

1- الاتجاه الأول: الذي يمثله المهتمون بالبحوث الإكلينيكية فهو حالة وجدانية غير سارة قوامها

الخوف الذي ليس له مبرر موضوعي من طبيعة الموقف الذي يواجهه الشخص مباشرة وغالبا ما ينطبع هذا الخوف على الحاضر والمستقبل معا وتكون هذه الحالة عادة مصحوبة بعدد من مظاهر

الاضطراب في السلوك.

2- الاتجاه الثاني: والذي يمثله المهتمون بالبحوث التجريبية فهو دافع أو حافز، إذ ما استثير فانه

يؤدي إلى تنشيط الشخص في المواقف التي نطالبه فيها بأن يكتسب مهارة معينة، كما أنه يدعم هذا الاكتساب. (**أسماء عبد الله عطية، 2008**)

من خلال مجمل هذه التعاريف نستخلص أن القلق نوع من عدم الراحة والاطمئنان وتحسب لخطر مرتقب، وهو حالة من حالات الوجود الإنساني واستجابة انفعالية تتخللها أعراض نفسية وجسدية. كما يجب الإشارة إلى الالتباس في القلق حالة والقلق سمة، إذ يعتبر من المفاهيم البنائية المرتبطة معا من الناحية المنطقية رغم اختلافهما من ناحية المفهوم.

لقد اجتهد **سبيلبرجر** لإزالة الغموض و الخلط بين مفهوم قلق الحالة و قلق السمة اذ يقول: "القلق سمة هي استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد رغم أن هذا الاستعداد يتميز بقدر أكبر من الاستقرار عن القلق حالة كما أن هناك فروق لدى الأفراد في تهيؤاتهم و إدراك العالم بطريقة معينة والدرجة المرتفعة في سمة القلق يتسم أصحابها بخاصية إدراك العالم كمهدد لحياتهم و بالتالي هم أكثر الأفراد تعرضا لمواقف الضغط" (**عبد الخالق أحمد محمد، 1787: 29**). أما القلق حالة فهو "حالة انفعالية ذاتية يشعر فيها الفرد بالخوف و التوتر وهي مؤقتة وسريعة و تتغير في شدتها من وقت لآخر. (أسامة كامل راتب، 1977)

يمر التلاميذ خلال مراحل دراستهم بعدة مواقف ووضعيات تستثير قلقهم و تزيد من شدته ومن بينها فترات الامتحانات، ويعتبر قلق الامتحان حالة انفعالية غير سارة لها أعراض فيزيولوجية و سلوكية تنتاب الفرد في أي موقف اختباري أو موقف يقيم فيه الفرد وقد عرفه **سيبر Seiber** سنة 1980 بأنه "حالة خاصة من القلق العام ويشير إلى الاستجابات السلوكية و الفسيولوجية التي تصاحب

اهتمام حول توقع الفشل" ، أما **سراسن Sarason (1980)** فيعرفه بأنه "مجموعة من الاستجابات الخاصة بمجموعة معينة من المثيرات التي ارتبطت بخبرة الفرد عن التقويم و الاختبار" (**أنور رياض عبد الرحيم، 1992**)، ومنه فان القلق عبارة عن حالة انفعالية يعيشها التلميذ في موقف الامتحان نظرا لتخوف الطالب من الفشل أو الرسوب في الامتحان، أو من عدم الحصول على نتائج مرضية له ولتوقعات الآخرين منه ، مما يجعل هذه الحالة النفسية قد تؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر. (**محمود عطا محمود، 1992: 211-245**)

وعليه نستنتج بأن القلق كسمة هو سمة من سمات الشخصية، تجعل الفرد أكثر قابلية وتهيئاً لمواقف الضغط في حين أن القلق كحالة هو ناتج عن تعرض الفرد لوضعية معينة تثير قلقه.

2- أنواع القلق:

أورد علماء النفس وهم بصدد تحديد أنواع القلق تفاصيل مطولة تتلخص في كون القلق يتفاوت من درجات خفيفة و حالات مؤقتة إلى درجات شديدة و يلاحظ في حياة الإنسان اليومية أن القلق يتراوح بين الشعور السطحي الغامض بعدم الارتياح إلى اليأس الذي يدفع إلى الانحراف، وبهذا يمكن أن نحدد شكلين أساسيين للقلق هما:

2-1- القلق الموضوعي: نسميه أيضاً العادي، السوي، الواقعي، الطبيعي.... الخ من التسميات، فهو

يعبر عن الاستجابة التلقائية لمختلف مواقف الخطر و تهديد الذات. (فيولا الببلاوي، 1982)

كما أنه ينبع من الواقع ومن الظروف اليومية ويمكن معرفة مصدره وحصر مسبباته لأنه يكون غالباً محدوداً في الزمان والمكان و ينتج عن أسباب خارجية واقعية معقولة ويؤدي هذا القلق بالإنسان إلى اكتساب استعداد لمواجهة المواقف التي تواجه أمنه و سلامته وتوازنه الحيوي (بوعلو الازرق، 1993):

(60) . وهذا ما يؤكدته فرويد **freud** والذي يعتبر أول من استخدم مصطلح القلق الموضوعي في

إطار نظريته التي تقول أن القلق الموضوعي يكون نتيجة لخطر خارجي معروف كالخوف من حيوان مفترس أو من الغرق وهذا النوع من الخوف أمر مفهوم و معقول، فالإنسان يخاف عادة من الأخطار الخارجية التي تهدد حياته. (فرويد ترجمة محمد عثمان نجاتي، 1985: 14). و يضيف ألتمان و

آخرون **Altman et al** بأن القلق الموضوعي (السوي) هو استجابة انفعالية في

وضعية غير ملائمة ووظيفته في هذه الحالة تكيفية. (Altman et al. 1990)

كما يمكن تعريفه بأنه استجابة طبيعية لمواقف الضغط أو الخطر و التهديد التي يكون الفرد

على وعي بها و بظروفها و بحدوثها حيث ينشط سلوكه لمواجهة تلك الحالة الباعثة على التوتر

والضيق. (فايد حسين علي، 2001: 49).

2-2- القلق العصابي: يعرفه تيسو Tissot من خلال استمراريته و مدى عرقلته لحياة و حرية الفرد. (Tissot,1980) ويرى فرويد Freud أن القلق العصابي يظهر في ثلاثة صور هي:

• صور قلق عام و هو غير مرتبط بأي موضوع محدد.

• صورة مخاوف مرضية بالنسبة لموضوعات و مواقف محددة.

• صورة تهديد مصاحب لأعراض المرض النفسي. (محمد عبد الخالق، 1987: 28)

ويعرف أيضا بأنه حالة مزمنة من الخوف الغامض الذي لا يعرف أسبابه و لا يرتبط بموقف أو شيء محدد لأنه بمثابة قلق منتشر يرافقه تغيرات نفسية وعضوية متنوعة، وغالبا ما يحدث على شكل نوبات أو يظهر بأعراض جسمية واضحة. (عبد الله ومحمد قاسم، 2001: 287)

من خلال كل ما سبق يتبين أن القلق الموضوعي يهدف إلى التكيف مع الوضعيات الحياتية كما أنه يحفظ حياة الفرد وبيئته على التقدم فالتمييز الذي يقلق على مستقبله يستमित في استنكار دروسه حتى يبلغ أسمى درجات التفوق المراد الوصول إليها ولذلك فإن القلق الطبيعي له أهمية شخصية واجتماعية لا تجعل منه ظاهرة مرضية. (نبيل راغب، 2003: 13)

أما إذا كان هذا القلق يشغل حيزا كبيرا في حياة الفرد سواء من حيث الوضعيات المقلقة أو شدة القلق و تكراره، فإنه سيصبح معرقلا للسير العادي لحياة الفرد و يصبح بمثابة حالة مرضية.

3- أسباب القلق:

3-1- الأسباب الصحية و النفسية: إن المواقف الإحباطية من أهم الأسباب المعرقلة لأداء الفرد و التي قد تؤدي به إلى القلق المرضي ،ومن بينها الفشل في الحياة الزوجية و الفشل في العمل وعاهات البدن المختلفة. إن الإصابة الفعلية في الأعضاء الداخلية للإنسان كالغدد الصماء المسؤولة عن إفراز الهرمونات والخلل في وظيفة الكبد تساهم في توليد القلق لدى المريض وخلق اضطرابات نفسية متعددة مرتبطة بهذا القلق. (Boutonier,1945)

ويشير عبد الرحمان عيسوي إلى الدور الذي يلعبه ضعف البصر في استثارة قلق التلميذ باعتباره يجعل القراءة عسيرة، الأمر الذي يترتب عنه التوتر، الارتباك والخوف من الفشل. (عبد الرحمان العيسوي، دون سنة: 230)

3-2- أسباب خاصة بالتنشئة الاجتماعية: أشار محمود الطواب إلى أن التنشئة الاجتماعية تعود بالسلب على شخصية الطفل وعلى أسلوبه في المعاملة و مواجهة المواقف بأنواعها و باختلافها و يدعم فكرته بقوله "أساليب التنشئة الاجتماعية و تربية الطفل على عدم التعبير عن الخوف أو القلق أو نقص الثقة بالذات أو التعبير عن الضعف في المواقف المؤلمة أو الأزمات ، يعود بالسلب على شخصية وسلوك الطفل" لهذا وجب الاهتمام بتربية النشء تربية سليمة لتجنب العواقب التي قد يستغرق تجاوزها وقتا و جهدا كبيرين. (الطواب محمود، 1992: 122)

3-3- أسباب وراثية: من بين العوامل المساعدة للقلق هي العوامل الوراثية، إذ أكدت بعض الدراسات و الأبحاث التي قام بها علماء النفس على بعض التوائم مشابهة الجهاز العصبي اللاإرادي و استجابته للمنبهات الخارجية و الداخلية، و أوضحت دراسة العائلات أن 15 % من آباء و إخوة الأفراد الذين يعانون من القلق هم أيضا يعانون من القلق وقد توصل سليتر وشيلدرز Sylter et Shields إلى أن نسبة القلق في التوائم المتشابهة تصل إلى 50 % و أن حوالي 65 % يعانون من بعض صفات القلق و قد اختلفت النسبة في التوائم غير المتشابهة فوصلت إلى 4% فقط، أما سمات القلق فظهرت في 13 % من الحالات (مصطفى غالب، 2002: 20)

3-4- أسباب مادية: يشير كمال إبراهيم مرسي إلى أن عدم توفر الكتب والمراجع يساعد في استثارة قلق التلميذ حيث تتأثر عملية مذاكرته أو مراجعته مما يؤدي إلى ارتبائه وتوتره في القسم الدراسي لعدم استعداده للتدخل والمشاركة أثناء الدرس، هذا من جهة ومن جهة أخرى يؤدي عدم توفر المصاريف اليومية والغذاء الجيد والمتكامل، اللباس الجيد والملائم لمختلف الفصول و كذلك الفحوص الطبية.....إلى تأثر الحالة النفسية للتلميذ و بالتالي إلى انخفاض مردوده الدراسي. (مرسي كمال إبراهيم، 1981: 15)

4- أعراض القلق: تشتمل الأعراض التي يمكن أن يلاحظها الفرد عندما يشعر بالقلق على ما يلي:

4-1- الأعراض الجسدية: هي أعراض متنوعة ترجع كلها لفرط وظيفي للجهاز العصبي المستقل و تتضمن وجود عدم انتظام ضربات القلب وآلام في الصدر وارتفاع ضغط الدم، هذا بالنسبة لمستوى القلب أما بالنسبة للجهاز التنفسي فتظهر هذه الأعراض على شكل الإحساس بالاختناق وعدم القدرة على التنفس. أما على المستوى الهضمي فتظهر من خلال الشعور بصعوبة في البلع و سوء الهضم و أحيانا الغثيان والقيء أو الإسهال أو الإمساك وأحيانا آلام وانتفاضات على مستوى البطن (روبين داينز، 2002: 41)، بالإضافة إلى أعراض عصبية تتمثل في توتر عضلي يكون في بعض الأحيان مؤلما و بالأخص آلام الرأس الخلفية الناتجة عن التوتر والارتعاش والرجفة، وتشوش الحس و طنين في الأذن أما على المستوى العصبي- الحركي فتظهر أعراض كفرط التعرق الذي قد يكون في بعض الأحيان شديد و ارتجاف الأطراف و تقلص العضلات و الشعور بالدوار والصداع. (Besançon ,1993)

4-2- الأعراض النفسية: تشمل عدة استجابات سلبية تتمثل في الشعور بالاكتئاب وعدم القدرة على التركيز سرعة النسيان و الشرود والشعور بعدم القدرة على التحكم في الأمور و عدم الاستقرار أفكار سيئة عن النفس، الشعور بالعجز والشعور بالعزلة و الانفراد و عدم الثقة بالنفس و التشاؤم. (عبد الله و محمد قاسم، 2001: 176)

4-3- الأعراض السلوكية: تتمثل الأعراض السلوكية فيما يلي:

* الرغبة في جلب انتباه الآخرين. * السلبية في التعامل مع الآخرين. * القيام بأفعال متهورة. * التدخين بشراسة. * الاندفاع. * الانطواء. * سهولة التأثر سلبيا بالحوادث و الابتلاءات. (روبين داينز، 2002: 41)

5- نظرية القلق كحالة و كسمة:

إن أول من أشار إلى هذين النوعين من القلق "القلق كحالة و كسمة" هو الباحث كاتل (1966) إلا أن سبيلبرجر هو من قام ببلورة كلا النوعين من القلق ووضع الأساس النظري للتفرقة بينهما

(أسامة كامل راتب، 1977: 18)، وهو يفترض أن درجة قلق الفرد تتميز بتغيرات عبر الزمن و هذا حسب التنبية الداخلي أوالخارجي و أن هناك فروق فردية ثابتة في درجة تمظهر القلق في وضعية معينة. (Zlotwicz, 1970: 113-116)

وهذا ما يبرز التفريق الذي وضعه سبيلبرجر بين القلق كسمة ثابتة في الشخصية و كحالة متغيرة حسب الوضعيات. اعتمد سبيلبرجر Spielberger على مجموعة من المسلمات والافتراضات في بناء نظريته عن القلق

حالة و القلق سمة تتمثل فيما يلي:

أولاً: إن حدوث مثير خارجي أو داخلي يدركه الفرد من خلال ميكانيزمات الإدراك والتوصيل الحسي على أنه مهدد له يؤدي إلى حدوث ردود فعل من حالة القلق و أن ارتفاع درجة حالة القلق هذا يمثل نوعاً من الخبرة غير السارة.

ثانياً: إن زيادة درجة إدراك الشخص المثير كمهدد يؤدي إلى ارتفاع درجة الشدة من حالة القلق.

ثالثاً: إن زيادة فترة إدراك الشخص للمثير كمهدد يؤدي إلى زيادة مدة رد فعل حالة القلق.

رابعاً: إن الأفراد الذين يتميزون بمستويات مرتفعة من سمة القلق يدركون أغلب المواقف على أنها مهددة لهم و يستجيبون لها باستجابات مرتفعة الشدة من حالة القلق وذلك على نحو أكثر من الأفراد ذوو سمة القلق المنخفض. هذا وتدل البراهين على أن المواقف التي تتضمن فشلاً كبيراً أو تهديداً نحو تقدير الذات تعتبر مصدر أشد تأثيراً على الفرد مقارنة بالمواقف التي تتضمن ضرراً جسيماً.

خامسا: إن المستويات المرتفعة من حالة القلق ترتبط بخصائص المثير والحافز وقد تظهر هذه المستويات المرتفعة مباشرة في سلوك الفرد ، أو قد تقوم العمليات الدفاعية النفسية بدور فعال في اختزالها في الخبرة السابقة للفرد.(أسامة كامل راتب 1977 :18-19).

يتولد القلق كحالة حسب **سبيلبرجر Spielberg** من الوضعية التي يتواجد فيها الفرد والتي موضوعيا تستثير الإحساس بالقلق و يختفي هذا القلق باختفاء الوضعية ،لذلك يسمى أيضا بالقلق العادي في حين نجد أن القلق كسمة غير مرتبط بالوضعية لكنه يشكل حالة ثابتة نسبيا ،فإذا كان القلق مرتفعا عند الفرد فانه سيدرك أغلبية الوضعيات التي تواجهه أنها مهددة (**Zin et Diem,1975**)

لقد أشارت نظرية **سبيلبرجر Spielberg** إلى أن سمة القلق لا تؤثر مباشرة في أداء الفرد ولكونها تؤثر في مستوى حالة القلق ، ثم ينعكس هذا التأثير من حالة القلق بما تتميز به من خاصية الدفاعية في الأداء،وهذه العلاقة التي أشارت إليها النظرية هي علاقة سببية و يمكن توضيحها على النحو التالي:

سمة القلق ← حالة القلق ← التعلم. (توفيق زكريا أحمد،1989 : 77)

لقد أولى **سبيلبرجر** في نظريته أهمية كبرى للمجال المعرفي في استثارة قلق حالة أو في اتخاذ أساليب المقاومة لتجنبه أو الإقلال منه وهذا ما جعل نظريته تدرج ضمن التناولات المعرفية المعاصرة للعلاقة بين الشخصية والسلوك فالسلوك ليس محددًا بصورة آلية من خلال سمات الشخصية بل من خلال (**Famose,1993**) التفاعل بين الشخصية و مميزات المهمة ضمن معارف وتخيلات الفرد.

من خلال ما تم طرحه من نظرية **سبيلبرجر** نستنتج أنه قد ميز بين الخصائص المرتبطة بكل من القلق سمة- حالة ،كما أبرز أهم الجوانب أو المتغيرات التي يستوجب أخذها بعين الاعتبار عند دراسة القلق بالإضافة إلى تطويره لقائمة خاصة بدراسة كل متغير على حدة (أي بشكل مستقل)

6- القلق والدافعية للتعلم:

يشير كل من اليزابيت و هوارد و سارنوف (1981) Elisabeth ,Howard et Sarnoff الى أن لفظ الدافعية يستخدم عادة لوصف حالة فرضية يحتويها الكائن الحي مثل القلق، الجوع العطش....الخ، وهذا يشير إلى وجود علاقة بين حالة الفرد الداخلية من جهة ونوع ومستوى نشاطه من جهة أخرى. و باعتبار أن القلق يمثل أهم أحد أهم المشكلات الانفعالية ،يرى ستيفانسون (1944)

Stevenson أن المشكلات الانفعالية تجعل لدى الطلاب استعدادا لكي يكونوا عادات دراسية غير متكيفة واتجاهات ضعيفة نحو العمل الأكاديمي مما يؤدي إلى مردود دراسي دون المستوى. (محمد بن يحيى زكريا، 2003) و هذا عكس ما توصل إليه سبناس Spence وآخرون في أن الدرجات العالية من القلق تسهل التعلم وهذه النتيجة تساند نظرية هل Hull الذي يفترض العلاقة الخطية بين شدة الاستثارة الانفعالية و الأداء (النقيب يحيى كاظم، 1990)، وبهذا اعتبر القلق دافعا في إطار هذه النظرية وسميت بنظرية الدافع.

في حين تشير دراسة برود هيرست (1957) Braud hurst إلى أنه إذا زادت صعوبة المهمة فان المستوى الأمثل اللازم للأداء الجيد لا بد أن لا يزيد عن حد معين و إذا تجاوزه تدهور الأداء (محمد عماد الدين إسماعيل، 1984: 101).

وهذا ما أثبتته دراسة سراسن (1961) Sarason التي أجراها على تلاميذ المدرسة الابتدائية حيث توصل إلى أن وجود درجة متوسطة من القلق تساعدهم على الأداء في مواقف التعلم و في مواقف حل المشكلات أما الزيادة في القلق فهي تؤدي إلى تعطيل الأداء و اضطرابه. (سيد خير الله و ممدوح عبد المنعم الكناني، 1984: 192)

و في نفس السياق اختبر كوكس (1969) Cox، فكرة أن المستويات المعتدلة من القلق تسهل التعليم وأن المستويات العالية والمنخفضة جدا تتدخل معه، وقد لاحظ أن الانجاز الأكاديمي للصبيان من

الصف الخامس الابتدائي متوسطي القلق أفضل من مرتفعي و منخفضي القلق وكان أسوأ أداء لمجموعة القلق المرتفع .(روبرت واطسون و آخرون ،ترجمة داليا عزت مؤمن ،2004 :504) كما توصلت دراسة أونيل و زملائه (O'Neil et al (1969) التي قامت بقياس مستوى القلق لدى طلاب الكليات الجامعية في تعلم مواد دراسية في مواقف تجريبية أن القلق يكون مرتفعا عند تعلم المهام الصعبة، بينما يكون منخفضا عند تعلم المهام البسيطة أو السهلة.(توفيق زكريا أحمد،1989 :78) ويوضح لندل دافيدوف(Landal Davidov(1976 أن القلق يعد دافعا للنجاح في المهام البسيطة

ولكنه يعرقل أداء الأعمال المركبة و المعقدة، إذ يكون أداء الفرد القلق سيئا في المواقف الصعبة كالامتحانات الهامة التي تستدعي التركيز كما يؤدي القلق الزائد إلى صعوبة في استقبال المعلومات و في كيفية إدخالها إلى الذاكرة، ويؤثر في عملية استرجاعها (زلوف منيرة،2007 :61)،وللتحقق من فكرة أن القلق يعد دافعا لأداء الفرد قام الباحث سبيلبرجر (Spielberger (1966 بدراسات عديدة أوضحت أن تأثير القلق في التعلم يعتمد على مستوى قدرة الأفراد، فالتلاميذ ذوو القدرة المرتفعة والقلق المرتفع يحققون مستوى عال من الأداء الأكاديمي على الرغم من ارتفاع مستوى القلق لديهم، أما التلاميذ ذوو القدرة المنخفضة والقلق المرتفع غالبا ما ينخفض مستوى أدائهم ، وهذا يوضح لنا أن القلق يكون حافزا لزيادة الجهد في المهام العقلية التي يقوم بها الفرد.(توفيق زكريا أحمد ،1989 :78)

و من الدراسات التي حاولت أيضا دراسة العلاقة بين القلق و المردود الدراسي لدراسة العلاقة السببية بين سمة القلق وحالة القلق والمردود الدراسي نجد دراسة كنج و زملائه(King et(1979 al وقد توصلنا إلى أن سمة القلق تؤثر في حالة القلق و أن كل من سمة القلق وحالة القلق يؤثران في التحصيل ولكنهم لم يستطيعوا تحديد اتجاه هذا التأثير.(توفيق زكريا أحمد ،1989 :79) وفي دراسة قام بها هينرش(Heinrich (1979 حيث درس العلاقة بين القلق والتعلم على عينة

بلغت 86 طالب في الجامعة وقد استخدم قائمة سبيلبرجر **Speilberger** لقياس سمة وحالة القلق كما قام بقياس التحصيل لثلاث فترات زمنية مختلفة و قد أوضحت النتائج إلى أن سمة القلق تؤثر في حالة القلق و التحصيل الدراسي وأن العلاقة بين حالة القلق والتحصيل الدراسي كانت غامضة وغير واضحة وعندما وضع في الاعتبار أثناء تحليل بياناته إحصائيا عامل الذكاء وجد أن سمة القلق تؤثر في حالة القلق و التحصيل لدى الطلاب مرتفعي القدرة العقلية. (جمال مصطفى العيسوي و حسن محمد ثاني، 1996)

من خلال ما تم عرضه يمكن القول أن هناك من الباحثين الذين سلموا بأن القلق المرتفع يسهل عملية التعلم وانه كلما زادت شدة القلق زاد الأداء، في حين يتجه البعض الآخر إلى أن القلق لا يعد كدافع ايجابي في الأداء خاصة في الوضعيات التي تستوجب أن يكون الأداء فيها ذو درجة مرتفعة من الصعوبة، أما البعض الآخر فيرى أن القلق المعتدل هو الذي يسهل عملية التعلم و يستثير دافعية التلميذ ويرفع من مستوى انجازه الأكاديمي.

7- أثر القلق على التعلم: يؤثر القلق على التعلم عبر مراحل مختلفة فبالنظر إلى نموذج الذاكرة نجد أن القلق يؤثر على استقبال وتخزين واسترجاع المعلومات ، وهذه التأثيرات على عمليات الذاكرة ليس من السهل فصلها عن بعضها.

إن الأفراد القلقين لدرجة كبيرة يعطون نتائج ضعيفة عند الإجابة على الأسئلة الصعبة أو الغامضة ويكون أدائهم سيئا جدا في المواقف التي يتعرضون فيها إلى ضغوط أو إرهاق كالاختبارات الهامة وعندما يكون تنظيم المادة واهيا ويكون الصم مطلوبا، فان الأشخاص القلقين لدرجة كبيرة يكون أدائهم أيضا أقل وأسوأ من أداء أولئك القلقين بدرجة أقل. تبين الدراسات الحديثة أن القلق الزائد لدى بعض الأفراد قد يجعلهم يجدون صعوبات في استقبال المعلومات و هذه الصعوبات تتدخل أولا في كيفية إدخال المعلومات إلى الذاكرة. (لندا دافيدوف ترجمة سيد الطواب و آخرون، 2000)

وفي نفس السياق أشار جروس **Gross(1990)** إلى أن الطلبة القلقين يكونون أكثر اهتماما بتخوفهم من أدائهم، هذه الأفكار الدخيلة تضعف تقدير الذات الخاص بالتلميذ و تتداخل مع القدرة

على الانتباه أو الاهتمام بالأمور المرتبطة بالمهمة كما تمنع التلميذ من استعمال العمليات المعرفية (استعمال القواعد المنطقية المختلفة، استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة التي تسهل الأداء أثناء الامتحان) من خلال نموذج التداخل (**Interference Model**) الذي اقترحه واين (1971) Wine توصل الى أن التلاميذ القلقين غير قادرين على التذكر أو استعمال المعلومات التي يمتلكونها و هذا راجع إلى فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث لهم بسبب الأفكار الدخيلة التي تدور حول خيبة الأمل. (**Gross,1990**)

وهذا يشير إلى أن القلق يحدث كفا على المستوى المعرفي للفرد. (**Chapoutier,1989**) أما كولر وهولاهان (**Kuller et Holahan(1980)** فقد قدما نموذجا يوضح العلاقة بين القلق والاداء وهو ما يسمى نموذج عجز المهارات التعليمية وقد تم استنتاج هذا النموذج من خلال دراسة أجروها على طلبة الجامعة، إذ وزع الباحثون عليهم (في بداية السداسي) مقياسا خاصا بالقلق العام سمح لهم بتصنيف الطلبة إلى مرتفعين - منخفضين في القلق فوجد أن المرتفعين في القلق لهم نتائج ضعيفة في نهاية السداسي، كما أن لهم عادات دراسية فقيرة. (**Gross ,1990**)

ولقد أشار جروس **Gross** إلى الأفكار المطروحة في هذا النموذج و التي يظهر من خلالها أن التلاميذ القلقين طوروا قاعدة اعتقادية خاصة بالامتحانات ، بحيث أنهم يتوقعون أداء ضعيف في أي امتحان سيتناولونه وهذا التوقع (**يتداخل**) و لا يتماشى مع التحضير لهذا الامتحان، كما يمكنهم أخذ شكل التجنب كالانتباه لأمور لا علاقة لها بالامتحان ، أو نقص القدرة على تحليل المعلومات بسبب الانشغال بأفكار التخوف من النتائج أو سوء استعمال وقت المذاكرة أو سوء استعمال المهارات الدراسية المختلفة (كاستراتيجيات تقييم الذات) التي تمكن من أداء جيد أثناء الامتحانات.

كما يؤثر القلق على الجانب السلوكي للفرد ، حيث توصل لام **Lam**، إلى أن الأفراد القلقين لا يشاركون في القسم و إذا ما خيروا بين الاتصال مع الآخرين أو اجتنابهم فإنهم يفضلون الاجتناب. (**Lam .y,1981 : 90-96**).

بالرغم ما يخلفه القلق من أثر سلبي على أداء الفرد إلا أننا لا يمكن تجاهل فوائد القلق في بعض الأحيان، إذ أشار لطفي عبد العزيز الشربيني إلى أن الكثير من الطلاب في الأسابيع الأخيرة من العام الدراسي التي تسبق الامتحانات يضاعفون ساعات المراجعة لتصل إلى الحد الأقصى، بينما كانت تمر الأيام في أوائل السنة الدراسية دون تحصيل دراسي يذكر، وتكون الأسرة بكاملها في حالة طوارئ واستنفار في موسم امتحانات الأبناء.

وقد تبين أن مناخ القلق هذا يكون مناسباً جداً للأداء الجيد الذي يتناسب مع الانجاز المطلوب تحقيقه في مثل هذه المواقف، وهذه فوائد لا يمكن نكرانها لأهمية القلق وأثره كقوة دافعة تحفز الهمة و تصل بالمرء إلى ذروة الانجاز و التقدم. (لطفي عبد العزيز الشربيني، سنة غ مذ: 22-23)

كما توصل بارتل و آخرون، Bertal et al إلى أن القلق المرتفع يرتبط بمستويات منخفضة من مستوى الطموح، أي الأفراد القلقين لديهم مستوى طموح منخفض. (Bartal .D et al,1980)

أما ماندلر (Mandler,1968) فقد بين أن مرتفعي القلق لهم ميكانزمات قليلة لمقاومة العجز أو التهديد وهم دائماً في مواجهة عالم لا يملكون فيه سلوكيات لكبت أو اجتناب التهديد والعجز، هذا ما يبين أن أساليب المقاومة عندهم ضعيفة إضافة إلى أنهم أثناء الامتحان إذا استعملوا أساليب مواجهة فان أغلبها من النوع التعجيزي. (King et al,1989)

ويشير سراسن (Sarason (1975 إلى أن الأفراد القلقين يتميزون بنظام لتحليل المعلومات أكثر

صلابة وأقل عمقا مقارنة بمنخفضي القلق. (Martins,1985)

من خلال كل ما سبق ذكره نستنتج أن مستوى القلق المرتفع يؤثر في القدرات الضرورية اللازمة لعملية التفكير والتحصيل الدراسي الجيد ومنه اضطراب النتائج الدراسية مما يبين أن التحصيل الدراسي يتأثر بالدرجة العالية للقلق لدى التلميذ بشكل واضح، حيث اكتشف مويلر (دون سنة) Muller

أن المشتركين في الأبحاث حين يكونون في حالة قلق بالغ يستقبلون أجزاء أقل من المعلومات عن أولئك الأقل قلقاً و يستعملون خطأ أقل فاعلية لتنظيم المادة عندما يتعاملون مع المعلومات وعندما

يكون التكيف مطلوباً فإنهم يميلون إلى أن يصبحوا أقل مرونة عن الأفراد الذين تقل درجة القلق عندهم عندما يحاولون تغيير خططهم بأخرى. (لندا دافيدوف ترجمة سيد الطواب و آخرون، 2000:107،

الخلاصة:

يتضح من خلال ما سبق أن العديد من الدراسات تؤكد أن هناك ارتباط بين مستوى القلق والمردود الدراسي للتلميذ، بل إن حداً معيناً من القلق يعتبر ضرورياً لاستثارة دافعية التلميذ و منه تحقيق مردود دراسي جيد. وفي هذا السياق أشار حسن عزت إلى أن القلق ظاهرة طبيعية وإحساس وشعور وتفاعل مقبول و متوقع تحت ظروف معينة، وأحياناً للقلق وظائف حيوية تساعد على النشاط (درى حسن عزت، 1979: 49)، إلا أن القلق المرتفع يؤثر سلباً على نتائج التلميذ وهذا ما بينته دراسة زيف و ديم **Ziv et Diem** التي بينت أن هناك علاقة عكسية بين القلق والنجاح المدرسي أي كلما كان القلق مرتفعاً كانت النتائج منخفضة. (Ziv et Diem, 1975)

وهذا ما بينته دراسة سبيلبرجر **Spielberger** التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين مستويات القلق و الأداء الأكاديمي لطلبة الثانوية مع أخذ عامل القدرة العقلية بعين الاعتبار، حيث افترض هذا الأخير أن الطالب ذا القلق المرتفع يتحصل على درجات منخفضة و يمكن أن يفشل دراسياً و يطرد من المدرسة مقارنة بالطالب ذي القلق المنخفض ولقد بينت نتائج هذه الدراسة التأثيرات السلبية للقلق على النتائج الدراسية للطلبة وأيضاً على خروجهم من الجامعة نتيجة الفشل الدراسي، كما بينت أن الطلبة المرتفعين في القلق وذوي القدرة المتوسطة يعملون أسوأ من الطلبة ذوي القلق المنخفض والقدرة المتوسطة، كما بينت هذه الدراسة أن القلق لا يؤثر فقط في النتائج الفصلية إذ وجد أن نسبة كبيرة من الطلبة المرتفعين في القلق فاشلون دراسياً في كل مستويات القدرة العقلية ما عدا أولئك الذين يتميزون بقدرة عقلية عالية، واعتبر القلق في هذه الحالة عاملاً تسهلياً للأداء إذ يعمل على الرفع من الدافعية التي تجعلهم يبذلون جهداً أكبر في عملهم الدراسي. (Spielberger et al, 1962)

ومن الدراسات التي بينت الأثر الايجابي للقلق المعتدل على الدافعية للأداء المدرسي نجد دراسة **أشرف أحمد عبد القادر** حيث هدفت دراسته إلى تبيان العلاقة بين مستوى القلق (مرتفع-متوسط-منخفض) والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك لتحديد المستوى الأمثل للقلق الذي يكون عنده الدافع للأداء في أحسن حالاته ، وأهم ما أسفرت إليه نتائج هذه الدراسة أنه كلما كان القلق متوسطا يكون الدافع للإنجاز في أحسن حالاته ، وهذا يبين أن القلق في هذه الحالة يكون أفضل استعدادا ممكنا للأداء والتحصيل لأن الفرد يكون بعيدا عن الاستثارة الشديدة أو اللامبالاة. (**أشرف أحمد عبد الخالق، 1990**)

قائمة المراجع باللغة العربية:

- (1) - أسامة كامل راتب. (1997). علم النفس الرياضية. مصر: دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.
- (2) - أسماء عبد الله عطية . (2008). اضطرابات القلق لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى.
- (3) - أشرف أحمد عبد الخالق. (1990). دراسة العلاقة بين مستوى القلق والدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية. العدد 25، ص 78.
- (4) - أنور رياض عبد الرحيم . (1992). تأثير ظروف الأداء و قلق الاختبار والدفاعية على الإنتاج الابتكاري لدى عينة من الأطفال. قطر: مركز البحوث التربوية.
- (5) - بوعلو الأزرق. (1993). الإنسان و القلق. القاهرة: سينا للنشر، الطبعة الأولى.
- (6) - توفيق زكريا أحمد. (1989). دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة. مجلة الهيئة المصرية العامة للكتاب. المجلد الرابع، العدد العاشر، 77-86.
- (7) - جمال مصطفى العيسوي، حسن محمد ثاني. (1996). أثر القلق على مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد 24، العدد 2، ص 35-67.

- (8) - دري حسن عزت (1979). الطب النفسي. الكويت: دار القلم.
- (9) - روبرت واطسون، هنري كلاي ترجمة داليا عزت مؤمن. (2004). سيكولوجية الطفل و المراهق. القاهرة: مكتبة مدبولي. الطبعة الأولى.
- (10) - روبين داينز. (2002). إدارة القلق. مصر: ترجمة دار الفاروق للنشر و التوزيع.
- (11) - عبد الخالق أحمد محمد. (1987). قلق الموت. الكويت: مطابع الرسالة.
- (12) - عبد الرحمان العيسوي. (دون تاريخ). القياس و التجريب في علم النفس و التربية. بيروت: دار النهضة العربية.
- (13) - عبد الله محمد قاسم. (2001). مدخل إلى الصحة النفسية. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- (14) - عماد الدين إسماعيل. (1984). التعلم. القاهرة: دار الشروق.
- (15) - فايد حسين علي. (2001). الاضطرابات السلوكية "تشخيصها - أسبابها - علاجها". عمان: المكتب العلمي.
- (16) - فرويد سيجموند ترجمة محمد عثمان نجاتي. (1985). الكف - العرض - القلق. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- (17) - فيولا الببلاوي. (1982). الشخصية و تعديل السلوك. مجلة عالم الفكر، المجلد 13، العدد 2، ص45.
- (18) - لطفي عبد العزيز الشرييني. (دون سنة). كيف تتغلب على القلق. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة و النشر.
- (19) - لندا دافيدوف ترجمة سيد الطواب وآخرون. (2000). الشخصية - الدافعية - الانفعالات. القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
- (20) - محمد إبراهيم الفيومي. (1984). القلق الإنساني. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة.

- (21) - محمد الصرفي. (2008). الضغط و القلق الإداري. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر و التوزيع.
- (22) - محمد بن يحيى زكريا. (2003). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجزائري في ظل النظام التربوي الجزائري. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة: قسم علم النفس وعلوم التربية و الأطفونيا، جامعة الجزائر.
- (23) - محمد بني يونس. (2004). مبادئ علم النفس. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- (24) - محمود عطا محمود. (1992). الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين في إدارة الفصل و قلق الامتحان و علاقتها ببعض المتغيرات. المجلة التربوية، المجلد 6، العدد 23، ص 211-245.
- (25) - مرزوق عبد الحميد مرزوق (1993). مكونات الدافعية و استراتيجيات التنظيم الذاتي المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل المدرسي. مجلة كلية التربية، المجلد 6، العدد 1 ص 91-129.
- (26) - مرسي كمال إبراهيم (1981). علاقة سمة القلق في المراهقة و الرشد بإدراك الخبرات المؤلمة في الطفولة. مجلة كلية الآداب، المجلد 8 ص 329-351.
- (27) - مصطفى غالب. (2002). تغلب على القلق. بيروت: دار و مكتبة الهلال.
- (28) - منيرة زلوف. (2007). علاقة التحصيل الدراسي بصورة الذات ومستوى القلق عند المراهقات المصابات بداء السكري المرتبط بالأنسولين. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة. قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
- (29) - نبيل راغب. (2003). أخطر مشكلات الشباب "القلق - العنف - الإدمان - الاكتئاب". القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.
- (30) - يحيى كاظم النقيب. (1990). علم النفس الرياضي. المملكة العربية السعودية: معهد إعداد القادة.

- قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- 31)-Bar-tal ,D et al .(1980). The relationship between locus of control and academic achievement ,anxiety and level of aspiration . The british journal of educational psychology.N°50, 50-53.
- 32)- Besançon ,G.(1993) .Manuel de Psychologie , Paris, édition dumond .
- 33)- Bong ,M .(1997).Generality of academic self-efficacy judgment .British journal of educational psychology , Vol 89, N° 2,123-129.
- 34)- Boutonnier ,J.(1945).L'angoisse , Paris , P.U.F , 1^{ere} édition .
- 35)- Chapoutier ,G.(1989) :De la mémoire a l'anxiété .
Revue du palais de la découverte,Vol17,N°169, 16-26.
- 36)- Famose ,j .p et al.(1993).Cognition et performance ,Paris ,I.N.S.E.P .
- 37)-Gross,T .F.(1990).General test and state anxiety in real examinations:state is not test anxiety. educational research quarterly.Vol,14,N°3, 11-20.
- 38)- King ,N.J,. Ollendick,T.M.(1989).Children's anxiety and phobic disorders in school settings :classification, assessment, and intervention issues.
- 39)-Lam ,Y.l.(1981). relationships between anxiety and classroom behaviors of adult learns. The british journal of psychology N°51, 90-96.
- 40)- Maritins, D.(1985).influence des états émotionnels .dans les activités de mémorisation de rappel ,d'identification et de production de matériel verbaux . l'année psychologique .N°85 , 577-579.
- 41) Spielberger ,C.D.(1962).The effects of manifest anxiety on the academic achievement of college students .Mental hygiene.Vol,46 , 420-426.
- 42)- Tissot ,R.(1980).Physiopathologie de l'anxiété . Médecine et hygiène , Vol 38, 4008-4013 .
- 43)-Ziv ,A,. Diem,J.M.(1975).Psychopédagogie expérimentale, Paris E.S.F.
- 44)- Zlotowicz ,M.(1970).Origines et perspectives de quelques recherches sur l'anxiété .(étude critique).
Enfance,113.