

د/ح/ع
/5

جامعة النجاح الوطنية

كلية التربية

علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء إمتحان الدبلوم
لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية

رسالة ماجستير مقدمة من

ماهر "محمد نركي" عبد السلام قماوي

إشراف

الدكتور نظام سبع النابلسي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير
في الإدارة التربوية بكلية التربية في جامعة النجاح الوطنية

﴿ لجنة المناقشة ﴾

(رئيساً)	الدكتور/نظام سبع النابلسي
(عضواً)	الدكتور/أحمد فهم جبر
(عضواً)	الدكتور/علي عادل الشكعة
(عضواً)	الدكتور/تيسير محمد عبد الله

نابلس/1995

إهداء

أهدي هذا الجهد المتواضع إلى روح المرحوم والدي
وإلى العزيزة الغالية والدي التي كان لها أكبر الأثر
في إنجازي لهذا العمل داعياً الله عز وجل أن يطيل في
عمرها، كما وأهدي هذا الجهد إلى إخوتي جميعاً
وخاصه د. وليد ومروان ومازن والهام وأسرهـم.

الشكر والتقدير

بعد حمد الله وشكره على جميع نعمه وفضله لا يسعني إلا أن أتقدم بحظيم
الشكر ووافر الإمتنان إلى الدكتور نظام سبع النابلسي الذي كرمني
بتوجيهاته وإرشاداته القيمة التي أثرت في هذه الدراسة وصورت مسارها
وعلى ما قدمه لي من تشجيع كبير خلال القيام بهذه الدراسة.
كما أتقدم بجزيل الشكر والإمتنان إلى الدكتور أحمد فهمي جبر الذي
شارك في الإشراف على هذه الدراسة في جميع مراحلها وعلى ما قدمه لي
خلالها من توجيه ونصح وتشجيع مما كان له أثر عظيم
في إنجاز هذا العمل.

وأقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور علي عادل الشكعة
الذي شرفني بتوجيهاته وسامه في تقييم الدراسة وإثرائها.
وأتقدم ببالغ الشكر والعرفان إلى الدكتور تيسير محمد عبد الله
الذي تكبد مشاق الحضور إلى جامعة النجاح من أجل تقييم وتقويم
هذه الدراسة
كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من قدم لي العون والمساعدة
خلال قيامي بهذه الدراسة

الخلاصة

علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق ازاء امتحان الدبلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية.

تنحصر مشكلة الدراسة في التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط بين الذكاء وقلق الامتحان لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة الذين يحق لهم التقدم الى امتحان الدبلوم (الشامل) في نهاية السنة الدراسية لسنة ١٩٩٣-١٩٩٤، وفي التعرف عما اذا كان الشعور بقلق الامتحان يتأثر بمتغيري الدراسة الجنس (ذكور و إناث) من ناحية والتخصص الأكاديمي (علمي و أدبي) من ناحية أخرى.

وقد حاولت الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

- ١- التعرف على قوة الارتباط واتجاهه بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان.
- ٢- التعرف على مدى تأثير متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي على كل من درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان.
- ٣- التعرف على علاقة مستويات الذكاء الثلاثة (عال، متوسط، منخفض) على درجة الشعور بقلق الامتحان لدى كل من الذكور والاناث.
- ٤- التعرف على تأثير التفاعل بين الجنس والتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الامتحان.
- ٥- التعرف على ما اذا كان للتفاعل بين الجنس والتخصص الأكاديمي من تأثير على درجة الذكاء.
- ٦- التعرف على علاقة كل من الجنس والتخصص الأكاديمي بمكوني القلق (درجة الانزعاج ودرجة العاطفية).

وبعد تحديد مجتمع الدراسة والذي بلغ حجمه الكلي (٩١٥) طالبا وطالبة، أخذت منه عينة طبقية عشوائية مكونة من (١٨٣) طالبا وطالبة، منهم (١١٢) طالبا و(٧١) طالبة، وكان منهم (٩٢) من طلبة التخصصات العلمية و(٩١) من طلبة التخصصات الأدبية.

وقد جمعت البيانات الخاصة بالدراسة بواسطة:

١- اختبار الذكاء العالي: من اعداد السيد محمد خيرى، لمعرفة درجة ومستوى ذكاء كل مفحوص.

٢- مقياس الاتجاه نحو الامتحان: من اعداد ليلي عبد الحميد عبد الحافظ.

وقد استخدم للتعرف على درجة قلق الامتحان لدى المفحوصين وكذلك معرفة درجة العاطفية والانزعاج لكل مفحوص .

وقد قام الباحث بالتحقق من ملاءمة كلا الاختبارين للبيئة الفلسطينية والتحقق من صدقهما وثباتهما.

ولتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها تم استخدام المعالجات الاحصائية التالية:

١- تحليل الانحدار.

٢- تحليل التباين الاحادي والثنائي.

٣- اختبار (ت) للمتوسطات غير المرتبطة.

وقد أشارت نتائج الدراسة الى ما يلي:

١- ليس هناك ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان عند أفراد

العينة ككل بغض النظر عن الجنس والتخصص الأكاديمي على مستوى الدلالة

($\alpha = 0,05$) حيث إن :

$$[F = 2.300, F_{cv} = 3.89] [t = 1.517, t_{cv} = 1.96][r = 0.1120]$$

٢- ليس هناك تأثير دال احصائيا للجنس على درجة الشعور بقلق الامتحان على مستوى

الدلالة ($\alpha = 0,05$) حيث أن :

$$[F = 0.842, F_{cv} = 3.89] [t = 0.917, t_{cv} = 1.96][r = 0.0680]$$

٣- ليس هناك تأثير دال احصائيا للتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الامتحان

على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) حيث أن :

$$[F = 0.012, F_{cv} = 3.89][t = 0.108, t_{cv} = 1.96] [r = 0.0081]$$

٤- لا تختلف درجة شعور الطلاب بقلق الامتحان باختلاف مستوى الذكاء بدلالة :

$$[F=1.777, F_{cv}=3.09, \alpha =0.05]$$

٥- لا تختلف درجة شعور الطالبات بقلق الامتحان باختلاف مستوى الذكاء، بدلالة:

$$[F = 1.552 , F_{cv} = 3.11, \alpha =0.05]$$

٦- ليس هناك تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الشعور بقلق الامتحان بدلالة

للجنس	$F = 0.8010$, للجنس	$F_{cv} = 3.89$	$\alpha = 0.05$
للتخصص	$F = 0.0386$, للتخصص	$F_{cv} = 3.89$	
للتفاعل	$F = 2.0030$, للتفاعل	$F_{cv} = 3.89$	

٧- يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الذكاء، حيث كان للتخصص تأثير على درجة الذكاء وقد أظهرت نتائج اختبار شففيه أن الفرق كان لصالح الطلبة العلميين على الطلبة الأدبيين، على عكس الجنس الذي لم يكن له تأثير واضح، أما التفاعل بينهما فقد كان تأثيره كبيراً على درجة الذكاء بدلالة:

للجنس	$F = 0.8610$, للجنس	$F_{cv} = 3.89$	$\alpha = 0.05$
للتخصص	$F = 23.458$, للتخصص	$F_{cv} = 3.89$	
للتفاعل	$F = 24.154$, للتفاعل	$F_{cv} = 3.89$	

٨- يوجد فرق بين الذكور والاناث في درجة العاطفية ولصالح الاناث بدلالة :

$$[t=2.4135 , t_{cv} = 1.96, \alpha = 0.05]$$

٩- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين الذكور والاناث في درجة الانزعاج بدلالة

$$[t = 0.6333 , t_{cv} = 1.96 . \alpha = 0.05]$$

١٠- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة
التخصصات الأدبية في درجة العاطفية بدلالة :

$$[t = 0.7779 , t_{cv} = 1.96 , \alpha = 0.05]$$

١١- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة
التخصصات الأدبية في درجة الانزعاج بدلالة:

$$[t = 0.7163 , t_{cv} = 1.96 , \alpha = 0.05]$$

المحتويات

١٢-١	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
٢	مقدمة
٣	مفهوم الذكاء وتعريفه
٦	مفهوم قلق الإمتحان وتعريفه
٦	مشكلة الدراسة
٧	أهمية الدراسة
٨	أهداف الدراسة
٩	حدود الدراسة
٩	فرضيات الدراسة
١٠	تعريف المصطلحات
٣٣-١٣	الفصل الثاني: الأدب التربوي والدراسات السابقة
١٤	مقدمة
٢٦-١٥	الأدب التربوي:
١٥	الذكاء: تاريخه وتطوره
١٨	قلق الإمتحان:
١٨	نظريات التلق

١٩	التطور التاريخي لبحث قلق الإمتحان
٢٥	العلاقة بين الذكاء وقلق الإمتحان
٢٦	علاقة الذكاء بكل من الإنزعاج والعاطفية
٢٣-٢٧	الدراسات السابقة:
٢٧	الدراسات الأجنبية
٣٠	الدراسات العربية
٣٢	تعقيب
٤٠-٣٤	الفصل الثالث: إجراءات الدراسة
٣٥	منهج الدراسة
٣٥	مجتمع الدراسة
٣٦	عينة الدراسة
٣٧	أدوات الدراسة
٣٩	إجراءات الدراسة
٤٠	المعالجة الإحصائية
٥٤-٤١	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
٤٢	الفرضية الأولى
٤٣	الفرضية الثانية
٤٤	الفرضية الثالثة
٤٥	الفرضية الرابعة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة.

مفهوم الذكاء وتعريفه.

مفهوم قلق الإمتحان وتعريفه.

مشكلة الدراسة.

أهمية الدراسة.

أهداف الدراسة.

حدود الدراسة.

فرضيات الدراسة.

تعريف المصطلحات.

علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشهور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم

لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالوظيفة الغربية.

مقدمة

يعتبر قلق الإمتحان عاملا مهما ومؤثرا على مسيرة الطالب الأكاديمية وتحصيله وتحديد مستقبل حياته، يرى شعيب (١٩٨٨، ص ٩٧) أن أهمية قلق الإمتحان تظهر من أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع. فالإلتحاق بالجامعة والحصول على الوظيفة المناسبة، والترقي في مجال العمل ما هي إلا نماذج من المواقف التي قد يمر بها الفرد، والتي قد لا يحصل عليها إلا بعد اجتيازه الإختبارات الخاصة بها. وقد يعني هذا ضرورة تعرض الفرد لبعض من الإختبارات يتخذ على ضوء نتائجها بعض القرارات الهامة في حياته. ولقد وجد نايزوندر (Neighswonder) أن القلق المصاحب لهذه المواقف إنما يعتمد بدرجة كبيرة على بعض الخصائص التي يتمتع بها الفرد، مثل نسبة ذكائه، وقدرته على التحصيل، مفهومه عن ذاته، مستواه الإقتصادي والإجتماعي، وكذلك مقدار ما لديه من دافعية ودوغماتية. و الدوغماتية (Dogmatism) كما يعرفها البعلبكي (١٩٩٢، ص ٢٨٧) هي (توكيد الرأي أو القطع به، وبخاصة بغطرسة أو من غير مبرر كاف).

وقد نالت هذه الظاهرة إهتمام العديد من الباحثين وأصحاب المدارس الفكرية مما دفعهم الى دراسة هذه الظاهرة والتعرف على العوامل التي تؤثر فيها أو ترتبط بها وتحليلها وتفسيرها، وقد تركز الإهتمام بداية على تحديد العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل ودُرس هذا الجانب بشكل مستفيض وملفت للنظر وظهرت العديد من الدراسات على المستوى العربي والعالمي ولم تحظ جوانب أخرى بالإهتمام الكافي كما لم يتضح تأثير هذه الجوانب على قلق الإمتحان، ويعتقد الباحث أن الذكاء وتأثيره على قلق الإمتحان من الجوانب الهامة التي لم تتل

الإهتمام الكافي، مما دفع الباحث الى محاولة دراسة هذه العلاقة واكتشاف العلاقات المختلفة التي تربط بين ظاهرتي الذكاء وقلق الإمتحان.

ولعل من المناسب أن نوضح بعض المفاهيم المرتبطة بهذا الموضوع.
 أولاً : الذكاء.
 ثانياً : قلق الإمتحان.

أولاً : مفهوم الذكاء وتعريفه.

لا يوجد تعريف جامع مانع للذكاء يحظى بقبول جميع علماء النفس رغم وجود عدد كبير من التعريفات، ويؤكد فريمان (Freeman) في برنامج التعليم المفتوح (١٩٩٢، ص ٣٥١-٣٥٢) ما ذهبنا اليه في هذه المقولة وذلك بعد أن قام بدراسة مسحية بتعاريف الذكاء وخلص منها الى أنه يمكن تصنيف هذه التعاريف الكثيرة ضمن فئات ثلاث هي:-

١- التعريفات العضوية للذكاء:- وتتفق هذه التعريفات بأن الذكاء قدرة عضوية لها أساس في التكوين الجسمي، ويعني ذلك أن الفروق بين الناس في الذكاء ترجع الى العوامل الوراثية.

٢- التعريفات الإجتماعية للذكاء:- ينتج الذكاء عند أصحاب هذه التعريفات عن التفاعل بين العوامل الإجتماعية، فيظهر في معرفة اللغة المستخدمة في المجتمع، ومعرفة المبادئ والقوانين والواجبات الإجتماعية.

٣- التعريفات النفسية السلوكية للذكاء:- تصف هذه التعريفات الذكاء كما يظهر في نوع معين من السلوك، أي كما يبدو في الأداء المطلوب لبعض الإختبارات المخصصة لقياس الذكاء، ولا يهتم هذا الإتجاه بالبحث عن الذكاء ومنبعه، وعمّا إذا كان وراثياً أو مكتسباً، لكنهم يحكمون على الذكاء من ملاحظة بعض المظاهر السلوكية التي يظهر فيها الذكاء.

ومن وجهة نظر فريمان لا تعتبر التعريفات في الفئتين الأولى والثانية تعريفات على الإطلاق، لكنها آراء تحاول بيان أسباب اختلاف الأفراد في الذكاء، وهل تعود إلى عوامل

عضوية أو عوامل ثقافية؛ لذا يؤكد ضرورة الإبتعاد عن التعاريف العضوية والاجتماعية، والتمسك بالتعاريف النفسية السلوكية، لأنها تشتق من ملاحظة آراء الأفراد في اختبارات الذكاء، وقد صنفت التعريفات النفسية والسلوكية للذكاء الى ثلاثة أقسام هي:-

- ١- التعاريف التي تهتم بتكيف الفرد أو توافقه مع البيئة، وتبعاً لهذه التعاريف يعتبر الذكاء قدرة عقلية عامة تساعد الفرد في مجابهة المواقف الجديدة وحل المشكلات.
- ٢- التعاريف التي ترى أن الذكاء عبارة عن القدرة على التعلم، بمعناه الواسع، ويرى أصحاب هذه التعاريف أنه كلما ازداد ذكاء الفرد، تزداد قدرته على التعلم وبالتالي تزداد خبراته ونشاطاته.
- ٣- التعاريف التي تنظر إلى الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد، الذي يتجسد في استخدام المفاهيم والرموز المختلفة في المواقف المختلفة، خاصة تلك المواقف التي تتضمن مشكلات يتطلب حلها استخدام الرموز اللغوية والفردية.

ويعتقد كونجر وزملاؤه (في نفس المرجع السابق ، ص ٣٥٢-٣٥٣) أن مفهوم الذكاء تكوين فرضي مثله في ذلك مثل مفهوم الزمن والقوة المغناطيسية في الفيزياء بمعنى أننا كأفراد لم نر الذكاء، ولم نلمسه بشكل محسوس مباشر، إنما نستطيع أن نحكم عليه من ملاحظتنا عن السلوك اليومي للأفراد، وبما أن الذكاء يستنتج من السلوك الظاهر، وبما أن الأفراد المختلفين يقومون باستنتاجاتهم من أنواع مختلفة من السلوك الظاهر، فليس هناك تعريف صادق أو مطلق للذكاء. ويقصد بالتكوين الفرضي بأنه مفهوم أو ظاهرة نفترض وجودها رغم عدم قدرتنا على تلمسها بشكل محسوس مباشر، إنما نفترض وجودها من خلال آثارها ومظاهرها الماثلة أمامنا، فالكهرباء والمغناطيسية والتعلم والذكاء وغيرها من المفاهيم الطبيعية والنفسية تعتبر تكوينات فرضية.

ويعتقد العديد من العلماء والباحثين والمؤلفين في مجال علم النفس بعامة، وعلم النفس التربوي بخاصة، أن محاولة ستودرد (Stoddard) في تعريف الذكاء هي من أكثر المحاولات قبولاً في أوساط علم النفس، حيث إن هذا التعريف له مزاياه التي جعلت المهتمين يأخذونه في الاعتبار:-

وهو قدرة الفرد العقلية على القيام بالأنشطة التي تتميز بـ :-

الصعوبة والتعقيد والتحدي والاقتصادية والتوجه نحو هدف أو التكيف له والقيمة الاجتماعية والإبداع، والحفاظ على هذه الأنشطة تحت ظروف تتطلب تركيز الجهد ومقاومة القوى الإنفعالية.

(نفس المرجع السابق، ص ٣٥٣).

وقد كانت هناك مشكلة ملاحظة في تعريف الذكاء، حيث يشير أبو حطب (١٩٧٣، ص ٩٤) الى نتائج الاستفتاء الشهير الذي أجرته مجلة علم النفس التربوي الأمريكية منذ أكثر من ٥٠ سنة حين وجه محرر هذه المجلة سؤالاً الى عدد من قادة حركة القياس العقلي في ذلك الوقت، طلب فيه تحديد معنى الذكاء، وكانت النتيجة أن تلقى عدداً من الإجابات بقدر عدد العلماء الذين اشتركوا في الإستفتاء.

ومن المعروف أن التعريف الذي تتوافر فيه شروط الاتصال الجيد والعام يجب أن يتضمن ما يشير الى عالم الواقع. وهذا هو جوهر التعريف الإجرائي. ويعد التعريف الإجرائي للذكاء الذي اقترحه بورنج (Borng, ١٩٢٣) أكثر هذه التعريفات شيوعاً، وفي ذلك يقول: "إن الذكاء كإمكانية قابلة للقياس يجب تعريفه منذ البداية بأنه إمكانية الأداء الجيد في إختبار للذكاء" وقد أختصرت هذه العبارة في القول المشهور: إن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء، وبالطبع لا بد أن تتوافر في هذه الشروط الأساسية للإختبار وبخاصة شرط الصدق.

ثانياً: مفهوم قلق الإمتحان وتحويله:-

يشير قلق الإمتحان الى حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية فردية يمر بها الطالب خلال الإمتحان، تنشأ عن تخوفه من الفشل أو عدم حصوله على نتيجة مرضية في الإمتحان، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالإنتباه والتفكير والتركيز.

(أبو زيتون، ١٩٨٨، ص ١٠).

فالأشخاص الذين يكون قلقهم من مواقف الإمتحان عالياً، يميلون الى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة لهم شخصياً وهم يميلون للتوتر، والكدر، والتحفز، والإهتمام الإنفعالي في مواقف الامتحانات، وهم أيضاً يعايشون انشغالات عقلية سلبية مركزة حول الذات تشتت انتباههم وتتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الإمتحان وتشوشه.

(الهوري، الشناوي، ١٩٨٧، ص ١٧٨).

حيث يعرف قلق الإمتحان بأنه حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد، وتؤثر في العمليات العقلية، كالإنتباه والتفكير والتركيز والمحاكمة العقلية والتذكر، والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الإمتحان، حيث يستثير موقف الإمتحان مشاعر وأحاسيس فردية وذاتية، فمشاعر أي طالب تختلف عن مشاعر طالب آخر وعن أحاسيسه، فقد تكون حافزة لطالب ومثبطة لآخر.

(الحاج، ١٩٩٠، ص ٨).

ومن الناحية الإجرائية فإن قلق الإمتحان هو الدرجات العالية على مقياس قلق الإمتحان (الإتجاه نحو الإمتحان).

(الهوري، الشناوي، ١٩٨٧، ص ١٧٨).

مشكلة الدراسة:-

تعتبر ظاهرة قلق الإمتحان من أكثر الظواهر المنتشرة لدى الطلبة والتي يعانون منها في موقف الإمتحان وخاصة في الإمتحانات العامة مثل امتحانات الثانوية العامة (التوجيهي) وامتحان الدبلوم(الشامل) الخاص بطلبة كليات المجتمع، ودرجة الشعور بقلق الإمتحان قد

تؤثر على العلامة التي يحصل عليها الطالب في ذلك الإمتحان وبالتالي فإنها ستؤثر على مستقبله - لأن العلامة تحدد مسيرة الطالب الأكاديمية أو العملية، ويعتبر الذكاء أحد العوامل الهامة التي تؤثر بدرجة شعور الطالب بقلق الإمتحان - كما أشارت العديد من الدراسات - وبالتالي فإن المشكلة التي سيجاول الباحث معالجتها من خلال هذه الدراسة تنحصر في:-

التعرف على طبيعة العلاقة بين مستويات الذكاء ودرجة الشعور بقلق الإمتحان لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة الذي يحق لهم التقدم إلى إمتحان الدبلوم (الشامل) في نهاية السنة الثانية ١٩٩٤/٩٣، وفي التعرف عما إذا كان الشعور بقلق الإمتحان يتأثر بتغيري الدراسة الجنس (ذكور وإناث) من ناحية والتخصص الأكاديمي (علمي وأدبي) من ناحية أخرى.

ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:-

- ١- ما هي العلاقة بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الإمتحان لدى الطلبة بغض النظر عن الجنس والتخصص؟
- ٢- ما هي علاقة قلق الإمتحان بكل من الجنس والتخصص؟
- ٣- ما هي علاقة درجة الذكاء بكل من الجنس والتخصص؟
- ٤- ما هي تأثيرات التفاعل بين الجنس والتخصص على كل من الذكاء وقلق الإمتحان؟
- ٥- ما هي تأثيرات كل من الجنس والتخصص على مكونات قلق الإمتحان (الإنزعاج والعاطفية)؟

أهمية الدراسة:-

ترجع أهمية هذه الدراسة الى كونها موجهة لتحديد علاقة مستويات الذكاء بدرجة الشعور بقلق الإمتحان لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة الذين يحق لهم التقدم الى امتحان

الدبلوم (الشامل) في نهاية السنة الثانية، ومعرفة ما إذا كان للجنس والتخصص أثر على درجة الشعور بقلق الإمتحان.

فمن الناحية النظرية تعتبر هذه الدراسة حلقة مكملة لسلسلة الدراسات المتعلقة بقلق الإمتحان وعليه فإنها تعتبر إثراء للمكتبة العربية.

ومن الناحية التطبيقية فإن نتائج هذه الدراسة قد تساعد المسؤولين التربويين على تحديد العلاقة بين الذكاء وقلق الإمتحان مما يسهم في زيادة الفهم لظاهرة القلق من الإمتحان وفهم العوامل المؤثرة فيها.

أهداف الدراسة:-

تهدف هذه الدراسة الى:

١- التعرف على قوة الارتباط واتجاهه بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الإمتحان.

٢- التعرف على مدى تأثير متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي على كل من درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الإمتحان.

٣- التعرف على علاقة مستويات الذكاء الثلاثة (عالي، متوسط، منخفض) بدرجة الشعور بقلق الإمتحان لدى كل من الذكور والإناث.

٤- التعرف على تأثير التفاعل بين الجنس والتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الإمتحان.

٥- التعرف على ما إذا كان للتفاعل بين الجنس والتخصص الأكاديمي من تأثير على درجة الذكاء.

٦- التعرف على علاقة كل من الجنس والتخصص الأكاديمي بمكوني القلق (درجة الإنزعاج ودرجة العاطفية).

حدود الدراسة:-

- ١- تقتصر هذه الدراسة على الطلبة الذين يحق لهم التقدم الى إمتحان الدبلوم (الشامل) في العام الدراسي ١٩٩٤، الذين يدرسون بكليات المجتمع الخاصة في منطقة الضفة الغربية في العام الدراسي ١٩٩٤.
- ٢- تقتصر هذه الدراسة على التعرف على تأثير كل من الجنس أو التخصص الأكاديمي أو التفاعل بينهما على طبيعة العلاقة بين الذكاء ومستوياته (عالي، متوسط، منخفض) وقلق الإمتحان ومكوناته (انزعاج، عاطفية، درجة كلية).

٤٥٨٧١٦

فرضيات الدراسة:-

لتحقيق أهداف الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:-

- ١ - ليس هناك ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الإمتحان عند أفراد العينة ككل بغض النظر عن الجنس والتخصص الأكاديمي على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)
- ٢ - ليس هناك تأثير دال احصائيا للجنس على درجة الشعور بقلق الإمتحان على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).
- ٣ - ليس هناك تأثير دال إحصائيا للتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الإمتحان على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).
- ٤ - لا تختلف درجة شعور الطلاب بقلق الإمتحان باختلاف مستوى الذكاء على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).
- ٥ - لا تختلف درجة شعور الطالبات بقلق الإمتحان باختلاف مستوى الذكاء على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).
- ٦ - ليس هناك تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الشعور بقلق الإمتحان على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

١٠
٧ - ليس هناك تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الذكاء على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

٨ - ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة العاطفية.

٩ - ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الإنزعاج.

١٠ - ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في درجة العاطفية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

١١ - ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في درجة الإنزعاج على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

تعريف المصطلحات:-

الذكاء (Intelligence):-

يعتقد سبيرمان (Spearman) أن الذكاء ليس عملية عقلية معينة كالتذكر أو التعلم أو الإستدلال وغيرها، بل هو عامل عام أو قدرة عامة تؤثر في جميع العمليات أو النشاطات المعرفية جميعها، ويختلف هذا التأثير باختلاف نوعية النشاط المعرفي، فالذكاء جوهر النشاط العقلي كله، فهو يظهر في جميع تصرفات الفرد ونشاطاته ولكن بنسب مختلفة. (علم النفس التربوي، برنامج التعليم المفتوح، ١٩٩٢، ص ٣٥٦). ويمكن تحديد ذلك من إجابة المفحوصين على الأداة المستخدمة لقياس الذكاء.

قلق الإمتحان (Test Anxiety):-

هو حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد، وتؤثر في العمليات العقلية كالإنتباه والتفكير والتركيز والمحاكمة العقلية والتذكر، والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الإمتحان، حيث يستثير موقف الإمتحان مشاعر وأحاسيس فردية وذاتية، فمشاعر أي طالب تختلف عن مشاعر طالب آخر وعن أحاسيسه فقد تكون حافزة لطالب ومثبطة لآخر(الحاج، ١٩٩٠، ص٨). ويمكن تحديد ذلك عن طريق استجابة المفحوص على استبانة قلق الإمتحان المستخدمة.

ويُعرف إجرائيا بأنه الدرجات العالية على مقياس قلق الإمتحان (الإتجاه نحو الإمتحان)

. (الهوري، الشناوي، ١٩٨٧، ص ١٧٨).

الإنزعاج (Worry):-

الإنشغالات المعرفية (العقلية) حول نتائج الإخفاق (الرسوب) - ومن الناحية الإجرائية فهي الدرجات المرتفعة على مقياس قلق الإمتحانات.

(نفس المرجع السابق، ص ١٧٩).

العاطفية (Emotionality) :-

ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي Evaluative stress.

(نفس المرجع السابق، ص ١٧٩).

التخصصات العلمية (حسب خطة سنة ١٩٩٤) هي التخصصات التي تشمل:ـ

١- برنامج المهن الهندسية.

٢- برنامج المهن الطبية المساعدة.

التخصصات الأدبية (حسب خطة سنة ١٩٩٤) هي التخصصات التي تشمل: _

١- البرنامج الأكاديمي والتأهيل التربوي.

٢- برنامج الحاسوب.

٣- البرنامج التربوي.

٤- برنامج الأعمال الإدارية والمالية.

٥- برنامج الفنون التطبيقية.

ارجع الى الملحق رقم (١) ، ص (٦٧)

الفصل الثاني

الأدب التربوي والدراسات السابقة

مقدمة

الأدب التربوي:

الذكاء: تاريخه وتطوره.

قلق الإمتحان.

نظريات القلق.

التطور التاريخي لبحث قلق الإمتحان.

العلاقة بين الذكاء وقلق الإمتحان.

علاقة الذكاء بكل من الإنزعاج والعاطفية.

الدراسات السابقة.

الدراسات الأجنبية.

الدراسات العربية.

تعقيب.

الأدب التربوي والدراسات السابقة

مقدمة:

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم مخرجات العملية التعليمية التعلمية التي يمكن من خلالها تقييم مدى نجاح هذه العملية، ويتأثر التحصيل الدراسي للتلاميذ بمجموعة من العوامل أهمها:- القدرة العقلية، والعوامل النفسية، وقد أثبتت الدراسات أن هناك ارتباطا إيجابيا بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي، أما العوامل النفسية ومنها القلق العام وقلق الإمتحان، فكانت موضع الدراسة والبحث من قبل كثير من الباحثين التربويين والنفسيين.

والذكاء باعتباره قدرة عامة، كان من أولى السمات التي تمت دراستها وبجتها بشكل موسع، وكتيجة لتراكم المعرفة في هذا المجال ظهرت النظريات المتعددة التي حاولت أن تفسر ظاهرة الذكاء كما انبثقت إختبارات متعددة لقياس وتحديد هذه الظاهرة.

أما الجانب الآخر للدراسة والمتعلق بالقلق تجاه الإمتحان فقد نال أيضا حظه من الدراسة والبحث والإهتمام وظهرت النظريات المتعددة لتفسيره وكذلك الإختبارات لقياسه وتحديدته. أما فيما يتعلق بالتفاعل بين هذين المتغيرين وتأثيرهما على بعضهما البعض فقد تناولت مجموعة من الباحثين هذا الموضوع بالدراسة والبحث وظهرت العديد من النتائج التي أوضحت هذه العلاقة واتجاهها والعوامل الأخرى التي تتأثر بها كالجنس والتخصص.

ومن خلال هذا الفصل سوف يتعرض الباحث لتطور مفهوم كل من الذكاء وقلق الإمتحان ونظريتهما وأهم النتائج التي خلصت لها الدراسات السابقة في مجال موضوع الدراسة.

الأدب التربوي

من تتبع الباحث للأدب التربوي والسيكولوجي المتعلق بالذكاء وقلق الإمتحان يطرح السؤال التالي نفسه :-

هل كلما زاد حظ الفرد من الذكاء كاستعداد عام أو كقدرة عامة يزداد ميله للقلق عامة وقلق الإمتحان خاصة؟ بمعنى هل هناك فارق في قلق الإمتحان لدى الطلبة الأذكاء عن الطلبة الأقل ذكاء.

وهل يتأثر قلق الإمتحان بعامل الجنس من ناحية وبالتخصص الأكاديمي من ناحية أخرى؟

إن حالة القلق التي يشعر بها الفرد في المواقف المختلفة تعتبر سلاحا ذا حدين فإما أن يكون قوة دافعة محرّكة للفرد أو قوة محبطة ، وعليه لا بد من تحديد علاقة الذكاء بقلق الإمتحان.

الذكاء تاريخه وتطوره:

من الملاحظ أن لتكوّن مفاهيم الذكاء الحديثة جذورا في بدايات هذا القرن، حين سعى عدد من العلماء لوضع تعريفات لهذا المصطلح. فقام عالم النفس الفرنسي "الفردينييه" Alfred Binet في سنة ١٩٠٥ بطبع أول مقياس يماثل مقاييس الذكاء المتداولة لمساعدة حكومته على تحديد التلاميذ الذين يحتاجون الى تعلم سريري (علاجي).

وسرعان ما تلقف علماء النفس الأمريكيون مقياس "بينيه" بحماسة بالغة، ومن بين أبرزهم "ترمان" Terman من جامعة "ستانفورد" Stanford الذي أجرى عليه تعديلا مفصلا وفق مختلف الأعمار. ويقوم مقياس "ستانفورد بينيه" Stanford - Binet على مسائل أصبحت فيما بعد مألوفا للآخرين في مقاييس الذكاء الحديثة: أسئلة حول المفردات اللغوية، إختبارات في الإستدلال والمنطق، وأسئلة يطلب فيها إتمام سلسلة أرقام. وفي حين قدم "بينيه" مقياسا متدرجا يفضي الى مجموعة نقاط سميت بمصطلح "العم العقلي" قام "ترمان" بتسمية هذا المجموع حاصل الذكاء، ويحسب بتقسيم العمر العقلي للمفحوص على عمره

الزماني، مضروبا بمائة. واستنبط "بريجهام" Brigham وآخرون بعد ذلك أول مقياس لتحديد أهلية المتقدمين الى الكليات، ثم أصدر " ترمان " مقياسا نقح فيه مقياس " ستانفورد - بينيه " في سنة ١٩٣٧ كذلك استنبط " وكسلر " Wechsler أحد علماء النفس في مستشفى " بلفي " Bellevue للطب النفسي في مدينة نيويورك مقياس ذكاء للراشدين والأطفال، في الأربعينات والخمسينات من القرن الحالي، وهي تنافس في الوقت الحاضر مقياس "ستانفورد - بينيه " من حيث شيوع استخدامها. وقد طور " هوارد غاردنر " Howard Gardner أحد علماء النفس في جامعة هارفارد مقياسا للذكاء يختلف تماما عن المقياس التقليدية، مبتدئا بالأطفال الموهوبين في مشروع أطلق عليه "Project Zero" ضم مجموعة من العلماء حاولوا معرفة طبيعة الابتكار الفني، بالإضافة الى تطبيقه في مجال عملهم على المرضى المصابين بأضرار دماغية في مستشفى جامعة بوسطن Boston.

ومن خلال هذه الممارسات تشكلت لدى بعض العلماء ، مثل غاردنر، القناعة بأن الذكاء ليس قوة ذهنية منفردة وإنما هو مجموعة قدرات عقلية لا تتجلى بذاتها على نحو منفرد فحسب بل يرجح أنها تتجلى في مناطق مختلفة من الدماغ. ويؤكد الكتاب الذي ألفه غاردنر سنة ١٩٨٣، وعنوانه " أطر العقل " وجود سبعة أصناف رئيسية من الذكاء، ثلاثة منها تقليدية هي : الكلامي والرياضي والفضائي، أما الأربعة الأخرى فقد أثار جدلا لأنها تخرج عما يدعى عادة بالذكاء ، وهي : القدرة الموسيقية، المهارات الجسدية، البراعة في التعامل مع الآخرين، ومعرفة الذات.

وفي سنة ١٩٨٥ ظهرت النظرية الثلاثية لـ "ستيرنبارغ" Sternberg " التي تخطت نظرية حاصل الذكاء، إذ صنفت الذكاء في ثلاثة أقسام يتصل الأول منها بالآليات العقلية التي يستخدمها الأفراد في التخطيط وحل المشكلات مع التركيز بصورة خاصة على المهارات التي تستخدم في هذين المجالين. ويبدو أن هذه النظرية تغلب التخطيط وتمنحه شأنا كبيرا من السرعة الذهنية البحتة. فهي تلح على أن يقضي الخاضعون لمقياسها من الأكفياة وقتا أطول مما يقضيه غير الأكفياة في دراسة الأسئلة وتمثلها قبل محاولة الإجابة عنها. كما أنها تركز تركيزا شديدا على دور التخطيط في القراءة التي تهدف إلى الفهم، وهي في الغالب جزء من

مقاييس حاصل الذكاء القياسية. فقد طلب الى متبرعين أن يقرأوا أربعة مقاطع للوصول الى أربعة أهداف متباينة، الأول لفهم الأساس الذي يقوم عليه النص، والثاني لتحديد الأفكار الرئيسية، والثالث لتمثل أجزاءه، والرابع لتحليله. فتبين عن طريق مقياس القراءة القياسي، ان افضل المشتركين هم أولئك الذين خصصوا أغلب الوقت للمقاطع التي تستلزم عناية أكبر، في حين استغرق القراء الأقل كفاءة مقداراً مماثلاً من الوقت في الإهتمام بالأقسام الأربعة. والقسم الثاني من هذه النظرية الثلاثية يتصل بأثر الخبرة، بمعنى أن الشخص الذكي لا يحل المشكلات الطارئة بسرعة فحسب بل يتعلم حل المألوف منها بصورة روتينية لكي يحرر عقله لعمل آخر. أما القسم الثالث فهو يتصل بالذكاء العملي، ويلح على الفطرة السليمة التي تقوم الى حد كبير على المعرفة الذاتية، ويمكن تحديدها بشكل غير دقيق بأنها تتألف من أمور ذات أهمية بالغة لا تقوم المدرسة بتعليمها، وعليها غالباً يتوقف النجاح في الحياة أكثر مما يتوقف على اكتساب المعارف المباشرة.

وقد لاحظ عالم النفس البريطاني " شارلز سبيرمان " " Charles Spearman " وجود درجة عالية من الإرتباط بين الأصناف المتنوعة للمقاييس العقلية وحتى تلك التي تبدو غير متشابهة الى حد كبير، وحاول أن يثبت أن ذلك الإرتباط يعكس قدرة عقلية عادية في جميع الأعمال المعرفية، وقدم طريقة رياضية دعيت (التحليل العام) لتحديد مدى ما يتضمنه أي عمل معين من قدرة عقلية عامة.

وكما أن لكل صنف من الذكاء زمناً خاصاً به تماماً، كذلك تؤثر كل مرحلة من مراحل تطوره في الأفراد. وهذا ما نفذت إليه بصيرة العالم السويسري الشهير " جان بياجيه " " Jean Piaget " الذي رسم خريطة لأنواع الكشوف التي تقوم على الذكاء مكملة للنمو العقلي للأطفال. وفي نظر بياجيه المتوفى سنة ١٩٨٠، فإن آخر مرحلة من مراحل النمو العقلي في فترة المراهقة تتحقق بما يدعوه (العمليات المجردة)، وهي بالتقريب القدرة على طرح المشكلات المنطقية المجردة وحلها. ولكن بعض المنحدرين من مدرسة بياجيه يرون أن التطور العقلي يستمر في سن الرشد، واستنبط عدد منهم مقاييس لإثبات ذلك. وربما يبدو لغز الذكاء محيراً الى أبعد حد حين نحاول تحليل أسباب إقدام بعض الأذكاء بوضوح على توريث

أنفسهم في مآزق قاسية. ويوجب بعض العلماء بأن ثمة مشكلات عامة تقع خارج نطاق مملكة الذكاء، وأعدوا لذلك كشفا بالعوامل التي تحط من قدر الإنجاز الذكائي، ومنها الإفتقار الى الدافعية، والعجز عن المثابرة، والإندفاعية، وإخفاق الفرد في معرفة حدوده. وهم يؤكدون أن على الإنسان أن يركز على أفضل ما يملكه من الأشياء، فسمه الذكاء المتميزة هي تعزيز القدرات الذاتية. ويرى " غاردنر " أن العجز عن فهم السبب الذي يجعل الذكي غالبا ما يسلك سلوكا غير ذكي يعود الى طبيعة إختبارات الذكاء، إذ لا تستغرق أغلب مقاييس الذكاء، وحتى أحدثها، أكثر من ساعات قليلة، وقد يبدو ببساطة أن من المتعذر رسم صورة حقيقية للكائن الإنساني خلال ساعات محدودة. لذلك فهو يؤكد على ضرورة إلغاء الإختبارات ذات الأجوبة القصيرة (ثمة أشخاص كثيرون جدا أظهرت هذه المقاييس أنهم أذكاء، غير أنهم أخفقوا في الحياة) ويقترح وضع مقاييس تنطلق من خطط طويلة الأمد.

(المقداد، ١٩٨٧، ص ٩٢ - ١٠٠)

قلق الإمتحان:

نظريات القلق:

لقد تعددت النظريات الخاصة بالقلق-من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي، فقد قسم القلق الى ثلاثة أنواع هي قلق الموضوع (قلق الواقع) والذي ينشأ عن مصادر خطر حقيقية، القلق العصابي والقلق الأخلاقي. وقد تحدثت كارين هورني - Karen Horney عن نوع من القلق أطلقت عليه القلق الأساسي الذي أرجعته الى العداوة التي تتولد مع الطفل نتيجة للخبرات المهددة لأمنه التي يمارسها الوالدان معه، ومن بينها تضارب المشاعر نحو الطفل، ورفض الطفل والعداوة نحو الطفل، وتفضيل أحد أخوة الطفل عليه، والعقاب غير العادل، والسخرية، وخلف الوعود، وعزل الطفل عن الآخرين - ونتيجة لذلك فإن مشاعر العداوة التي يتسبب فيها الوالدان لا تبقى منعزلة، وإنما يعممها الطفل الى العالم كله، والى الناس جميعا، ويصبح الطفل على قناعة من أن كل شيء وكل شخص يحمل في طياته الخطر والتهديد لأمنه، وبذلك يعيش الطفل قلقا أساسيا وترى هورني أن جذور السلوك العصابي يمكن أن

نجدها في العلاقات بين الطفل ووالديه، فإذا عايش الطفل الحب والدفء فإنه سوف يشعر بالأمن وينمو نمواً سوياً - أما إذا لم يحس بالحب فإنه ينمي العداوة نحو الوالدين، وهذه العداوة سيسقطها على أي شيء ويصبح لديه قلق أساسي، وقد يتطور إلى شخص عصابي فيما بعد. وتعتبر الحيل الدفاعية مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد في معركته ضد القلق (هيرجنهان، ١٩٨٠، Hergenhahn) وذلك لتجنب الخبرات المهددة، أما المدرسة السلوكية فقد نظرت إلى القلق نظرتها إلى سائر الأعصاب، على أنه سلوك متعلم تبعاً لقواعد التعلم الأساسية، مثل الإشارات الكلاسيكية، والإشارات الإجرائية والتعلم بالملاحظة. وترى مدرسة العلاج "الجشطلي" أن القلق إنما هو تعبير عن "جشطلت" أو بمعنى أبسط عمل لم يتم.

وفي العلاج المتمركز حول الشخص فإن القلق يعبر عن تنافر (أو عدم تطابق) بين الذات والخبرة. فإذا مر الفرد بخبرة ما، فإنه يحاول أن يدمجها في ذاته، ولكن هذه الخبرة قد لا تتفق مع شروط الأهمية التي نمت مع الفرد، وبذلك فإنه لا يستطيع أن يرمز هذه الخبرة بدقة في الوعي، ويحاول أن يتجنبها أو أن يرمزها بشكل مشوه، وبذلك فإن حيل الدفاع تكون وسيلة لتجنب القلق الناشئ عن عدم التطابق بين الخبرة والذات.

كما تحدث فرانكل (١٩٦٣) (Frankel) عن وجود ما أسماه بقلق الفراغ الداخلي نتيجة إنعدام معاني الحياة عند الفرد.

(الهوري، الشناوي، ١٩٨٧، ص ١٧٢-١٧٣)

التطور التاريخي لبحث قلق الإمتحان:

شهدت الأعوام الأربعون الأخيرة نشاطاً ملحوظاً في مجال قلق الإمتحان، ويعتبر ماندلر وساراسون (Mandler and Sarason) أول من قاما بمحاولة لدراسة قلق الإمتحان، حيث تركز إهتمام الباحثين (١٩٥٢) حول بناء وسيلة أو مقياس للتمييز بين ذوي القلق المرتفع وذوي القلق المنخفض حتى تسهل عملية المقارنة بين هاتين المجموعتين من المواقف الإختبارية. وأشارت نتائج الدراسة التي قام بها الباحثان إلى أن أداء المجموعتين يختلف باختلاف درجة القلق المصاحبة للموقف الإختباري، وقد أعدّ الباحثان (١٩٥٢) نموذجين لدرجة تأثير القلق

على أداء الفرد. ويوضح النموذج الأول منهما أن الدوافع المرتبطة بالموقف الإختباري إنما تعمل على حث واستثارة الإستجابات المناسبة وقد تقود في النهاية الى الأداء المرتفع، وبذلك يعمل القلق كدافع وظيفته إستشارة الإستجابات المناسبة والتي لها علاقة بالموقف الإختباري. أما النموذج الثاني، فقد أوضح الباحثان أن القلق يلعب فيه دور المعوق للسلوك نظرا لما يستثيره من استجابات مناسبة واستجابات غير مناسبة للموقف الإختباري مما يؤدي الى التقليل والإضعاف من كفاءة الأداء.

(شعيب، ١٩٨٨، ص ٩٨)

ونتيجة لبحوث ماندلر وساراسون (١٩٥٢)، ساراسون ١٩٧٢، واين ١٩٧١ WINE، قامت النظرية الراهنة لقلق الإمتحانات بصفة أساسية على نموذج التداخل حيث ينظر الى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات (المهام) داخل موقف الامتحانات (مثلا الانشغال بالنجاح والتفكير من ترك الدراسة... الخ). هذا الانشغال بدوره يتداخل مع الإستجابات المناسبة للواجب (يشوش عليه) والضرورية للأداء الجيد في الإمتحان.

(الهوري، الشناوي، ١٩٨٧، ص ١٧٥).

وقد أيدت دراسات موريس وليبرت (١٩٧٠) MORRIS AND LIBERT هذه النتائج. فقد قام الباحثان بدراسة حول الجوانب الإنفعالية والمعرفية لقلق الإمتحانات، فالجانب المعرفي والذي يطلق عليه الإنشغال قد أثبتت الدراسات إرتباطه إرتباطا عاليا مع الأداء الأكاديمي. وقد اقترح واين (١٩٧١) أن الآثار السيئة لقلق الإمتحانات بالنسبة للأداء في الإمتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالإنتباه - إذ يرى واين أن الطلاب ذوي القلق العالي في الإمتحانات يصبحون منشغلين (وهذه الإستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الإمتحان). وبذلك فإنهم لا يكرسون وقتا كافيا لأداء مهمة الإمتحان نفسها، ويفترض نموذج التداخل أن تأثير قلق الإمتحانات على الأداء يحدث في موقف الإمتحان نفسه، أي أن القلق في أثناء الإمتحان يتداخل مع قدرة الطالب على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة. (نفس المرجع السابق، ص ١٧٥)

وقد حاول ساراسون تعديل وجهة نظره عن القلق في دراسة أجراها مع دوريس DORIS (١٩٥٥) وتؤكد هذا في الدراسات التي قام بنشرها دوريس (١٩٥٧، ١٩٥٩) ان لوم الذات

هو المسؤول عن ضعف الأداء لدى الأفراد الذين يتسمون بالإرتفاع في درجة القلق المصاحب للمواقف الإختبارية. وقد حاول الباحثان تأكيد وجهة نظرهم هذه من خلال الإفتراض البدهي أن كلا من القلق ولوم الذات يظهر مع المواقف المصحوبة بالفشل والإحباط، وأشارا الى أن ظهور الاستجابات غير المناسبة في المواقف الإختبارية يكون استجابات سلبية للموقف الإختباري، متمركزة حول الذات نظرا للتهديد الشديد الواقع عليها من الموقف التعليمي.

(شعيب، ١٩٨٨، ص ٩٨)

وقد بنى المنظرون بعد ماندلر وساراسون على تفسيراتهم السيكولوجية ما يلي:-
حاول البرت وهابر ALBERT AND HABER (١٩٦٠) الإستفادة من نظرية القلق كدافع، والقلق كمعوق والتي ابتكرها ساراسون وماندلر، وقد سمى البرت وهابر الدوافع المؤدية الى السلوك الموجه للمهمة والسلوك غير المتأثر بالمهمة- سميها قلق التسهيل وقلق الإنهاك على التوالي. واعتقد ماندلر وساراسون أن بين هذين النوعين من المركبات العقلية ارتباطا قويا، وصاغا استبانة قلق الإمتحان بمقياس الإنهاك وحده واستخلصا وجود أحد شكلي القلق من فقدان الشكل الآخر. واقترحا أن يكون هذان المركبان مستقلين بحيث أن في وسع المرء إمتلاك قدر كبير من كليهما، أو أحدهما دون الآخر أو التجرد منها جميعا. وقدا أداة لتقدير الذات، وهو إختبار يحصل القلق المقرون بمقياسين فرعيين للتسهيل والإنهاك.

(همبري، Hembree، ١٩٨٨، ص ٤٨)

ومما لا شك فيه أن التحليل العاملي، قد أسهم بحق في التعرف على العوامل والأبعاد التي تتكون منها بعض الظواهر النفسية. ولقد أوضح فيليبس PHILIPS وآخرون (١٩٧٢) في دراستهم أن قلق الإمتحان يتكون من مكونين هما: الإنزعاج والعاطفية ولقد قصدوا بالإنزعاج نقص الثقة في النفس بينما عرفوا العاطفية بأنها الإستجابات غير الإرادية المصاحبة للموقف (مصطفى أحمد تركي ١٩٨١). ولقد قام كل من ليرت وموريس LIBERT AND MORRIS (١٩٦٧، ١٩٦٩، ١٩٧٠) بأول محاولة عاملية في قلق الإمتحان بهدف الوصول الى العوامل التي يتكون منها ولقد أسفرت نتائج هذه الأبحاث عن وجود مكونين لقلق الإمتحان هما

الإنزعاج (الإضطرابية) WORRY والعاطفية (الإنفعالية) EMOTIONALITY . ولقد اعتبر الباحثان الإنزعاج المكون العقلي الذي يؤثر على أداء الفرد بينما العاطفية تشير الى رد الفعل الأوتوماتيكي للضغط النفسي الذي يستثيره الموقف التقييمي. ولقد أضاف الباحثان أيضا أن العاطفية لا تتدخل في الفرد في حين الإنزعاج (الإضطرابية) هو المسؤول عن تقليص الأداء لدى الفرد بما يعثه في الكثير من الأحيان من استجابات لا تكون مناسبة، ولا صلة لها بالموقف الإختباري.

(شعيب، ١٩٨٨، ص ٩٩)

وقد أدت أعمال ليبيرت وموريس الى تحويل نظرية قلق الإمتحان في اتجاه المنظور المعرفي واقترح واين (١٩٧١) نظرية الإنتباه لتفسير الضرر الذي يلحقه قلق الإمتحان بالأداء؛ إن أصحاب قلق الإمتحان يقسمون انتباههم بين النشاطات المتصلة بالمهمة من جهة والإهتمام بالإنزعاج ونقد الذات والإهتمامات الجسدية من جهة أخرى. وبذا يقل مقدار الإنتباه المتوافر للجهود ذات الصلة بالمهمة، وينخفض الأداء بذلك .

(همبري، ١٩٨٨، ص ٤٨)

وكرر فعل لما توصل إليه ليبيرت و موريس في أبحاثهما العاملة عن قلق الإمتحان، قام سيبيلبرجر SPEILBERGER (١٩٦٦) بتطوير نظريته في القلق كحالة وكسمة إلا أنه اختلف مع ليبيرت وموريس في أن اعتبر سيبيلبرجر سمة القلق صفة ثابتة نسبيا في الشخصية تبين مرحلة انتقالية وتميل الى التردد في الإستجابات المصاحبة للمواقف المثيرة. ولقد افترض الباحث أن قلق الإمتحان لا يتم استثارته ولا يظهر الا في المواقف التقييمية فقط. فالقلق في هذه المواقف يعتبر حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية والتي تنتج من الإستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها. وبالإشتراك مع ساراسون (١٩٧٥) استنتج ساراسون وسيبيلبرجر أن قلق الإمتحان إنما يعتبر شكلا من أشكال سمات الشخصية. وأن العاطفية هي المسؤولة عن قلق الإمتحان.

(شعيب، ١٩٨٨، ص ٩٩ - ١٠٠)

وما قدمته واين (١٩٧٠) من تفسير لقلق الإمتحان لم يتأكد بما توصل إليه ساراسون وسيبيلبرجر (١٩٧٥) في حين أنها لفتت النظر الى ما قدمه ليبيرت وموريس. فلقد افترضت "واين" في نظريتها أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يقسمون انتباههم ما بين الاستجابات

المناسبة أو التي ترتبط بالموقف الإختباري كالإضطرابية ونقد الذات. وتتفق " واين " مع ليرت وموريس في أن الاستجابات غير المناسبة التي لا ترتبط بموضوع الإمتحان قد تسبب وتقود الى الأداء المنخفض وهذا يعود الى العمليات العقلية التي تؤثر فيها الإضطرابية.

(شعيب، ١٩٨٨، ص ١٠٠)

ويعرض بعض الباحثين نموذجا بديلا لنموذج التداخل أو تفسيراً بديلاً - ومؤداه أن قلق الإمتحانات يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير وأن العلاقة بين قلق الإمتحانات والأداء فيها إنما هو في جزء منه دالة للسلوكيات الخاصة بالإستذكارين الطلاب ذوي القلق العالي، وأولئك ذوي القلق المنخفض - وهناك قدر ضئيل من الشواهد التي تؤيد هذا التفسير - فقد أوضح " ويتماير " (١٩٧٢) WITTMAYER أن الطلاب الذين لديهم قلق عال للإمتحانات تكون مهارات الإستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض - وقد أوضح ألين ALLEN أهمية مهارات الإستذكار كجزء من برامج علاج قلق الإمتحانات، كما وجدت ميتشيل، وانج MITCHELL AND WANG (١٩٧٢) نتائج مشابهة وخلصا الى أن خفض قلق الإمتحانات ليس ضماناً لتحسن الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الإستذكار. وقد وجد سييلبيرجر (١٩٦٢) أن ١٧٪ من الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في مقياس القلق الظاهر " لتيلور " قد انسحبوا من دراساتهم الأكاديمية في مقابل ٥٪ من الذين كانت درجاتهم منخفضة على مقياس القلق.

(الهواري، الشناوي، ١٩٨٧، ص ١٧٥ - ١٧٦)

ويرى " كولر وهولاهان (١٩٨٠) CULLER AND HOLAHAN أن فكرة قلق الإمتحانات قد انتقلت من كونها مجالاً حديثاً للبحوث في الخمسينات من هذا القرن الى أن أصبحت مجالاً هاماً في مجالات البحث في علم النفس التعليمي والإرشاد النفسي، وأن هناك عشرات من البحوث التي أجريت في هذا المجال بقصد معالجة الطلاب الذين يعانون من قلق الإمتحانات

. (نفس المرجع السابق، ص ١٧٤ - ١٧٥)

ويقدم كولر وهولاهان (١٩٨٠) تفسيراً مخالفاً للتفسير الذي قدمته واين (١٩٧١) والذي يقوم على أن القلق يشتت الانتباه داخل الإمتحان أذ يشير الباحثان سؤالاً عن كيف يمكن أن يؤثر سلوك الإستدكار وهو سلوك خارجي بالنسبة لموقف الإمتحان على انخفاض الأداء؟ وأحد التفسيرات التي يقدمها الباحثان هو أن استجابات الإنشغال الناشئة في موقف الإمتحان إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد ومعرفة أنه لم يكن هناك إعداد مناسب للإمتحان - وهذا يعني أن الطالب الذي لديه مهارات استدكار عالية، وبالتالي قد أعد نفسه جيداً للإمتحان ، يمكن أن يعايش درجة أقل من الإنزعاج أثناء موقف الإمتحان نفسه ، وبالتالي يكون لديه إنتباه أعلى لمهمة الإمتحان. ويتسق هذا التفسير مع الدليل الخاص بالعلاقة بين الإنشغال وتوقع الأداء

(موريس وليبرت ، ١٩٧٠). (الهوري ، الشناوي ، ١٩٨٧ ، ص ١٧٦)

ولقد ظهر في الآونة الأخيرة بعض المحاولات العربية لقياس قلق الإمتحان، حيث قام عدد من الباحثين بترجمة النسخة الأمريكية لقائمة قلق الإمتحان التي أعدها سيلبيرجر وآخرون (١٩٨٠). والمنشورة باسم TEST ANXIETY INVENTORY وبالرغم من أن هذه الترجمات العربية كلها كانت لأداة واحدة إلا أنها ظهرت تحت مسميات مختلفة مثل: قائمة قلق الإمتحان (نبيل الزهار ١٩٨٥)، مقياس قلق الإمتحان (ليلي عبد الحميد عبد الحافظ، ١٩٨٤) واختبار قلق الحالة - السمة للأطفال (عبد الرقيب أحمد إبراهيم ، ١٩٨٢). ولقد تبينت الترجمات الثلاث في قيم الثبات وكذلك الأبعاد التي حصل كل منهم عليها بعد التحليل العاملي، بالرغم من تقنين هذه الترجمات على بيئة ثقافية واحدة.

(شعيب، ١٩٨٨ ، ص ١٠٠)

وحدثنا قام حسنين الكامل (١٩٨٤) ببناء اختبار للقلق المدرسي في المرحلة الثانوية أقتبس بنوده من عدة مقاييس أخرى من بينها مقياس القلق الظاهري " لألفريد كاستانيدا وآخرين (١٩٥٦)، ومقياس قلق الإمتحان للأطفال إعداد ساراسون (١٩٥٨) وتحليل النتائج عاملياً، اتضح أنها تحتوي على أربعة عوامل هي: قلق الإمتحان وقلق المواجهة والقلق الظاهري ومشاعر عدم الرغبة في المدرسة والرغبة في القبول الإجتماعي.

(نفس المرجع السابق، ص ١٠٠ - ١٠١).

مما سبق يتضح لنا أن مقياس قلق الإمتحان قد اتفقت فيما بينها في أهم العوامل التي يتكون منها مثل الإنفعالية والإضطرابية ، إلا أنها لم تظهر إهتماماً بالنواحي الفسيولوجية المصاحبة له. كما أنه يمكن القول بأن قلق الإمتحان يعتبر حالة أكثر منه سمة من سمات الشخصية. ومن ثم يمكن أن نحدد المقصود بقلق الإمتحان بأنه تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف في أداء الإمتحان وما يصاحب هذه الحالة من إضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية.

(نفس المرجع السابق، ص ١٠١)

العلاقة بين الذكاء وقلق الإمتحان:-

معظم الظواهر التجريبية تدعم العبارة التي تقول أن عامل القلق يؤثر على تحصيل الشخص المصاب بقلق الإمتحان. وكذلك الدراسات السابقة أظهرت أن الذكاء يتصل بالتحصيل العلمي بشكل ايجابي ومهم. أجرى شارما و رو (SHARMA & RAO) بحثاً على مجموعة من الطالبات في الهند أظهر أن طالبات المستوى العالي من الذكاء لديهن درجة عالية من قلق الإمتحان، والطالبات ذوات المستوى المنخفض من الذكاء لديهن مستوى منخفض من القلق غير متصل بقلق الإمتحان . أما جودري وفيتز جيرلد فقد أجريا بحثاً على طلاب وطالبات الثانوية في استراليا، وقد أظهرت نتائج البحث أن القلق العالي يتصل بالتحصيل العالي لطلاب مستوى الذكاء العالي ، والتحصيل المنخفض لطلاب مستوى الذكاء المنخفض وعند المقارنة فإن نسبة القلق عندهم منخفضة ويستنتج من الدراسة أن المعدلات الأعلى يُحصل عليها من قبل الطلاب الأقل قلقاً والأعلى ذكاءً، والمحصلون الأسوأ هم الطلاب ذوو القلق العالي والذكاء المنخفض، في مجموعات الطالبات أولئك اللواتي أقل ذكاء قلما يتأثرن بقلق الإمتحان. إلا أنه في المجموعات ذات الذكاء المرتفع وقلق الإمتحان المرتفع كان الإنجاز كبيراً وهو عند الطلاب أكثر منه عند الطالبات.

وإن الطلاب ذوي الذكاء الأعلى من المتوسط يلاحظ عند تأديتهم للإمتحان أنهم ذوو مستوى عالٍ من القلق. والطلاب والطالبات ذوات الذكاء الأقل انخفاضاً يحصلون على علامات أقل وهن يتأثرن أقل بفحوصات قلق الإمتحان، وهذه النتيجة التي سجلت على

مجموعة من الطالبات في الهند مطابقة للنتائج التي أجريت في مدرسة ثانوية في استراليا من ذكور وإناث.

(فان ديربلويج Van der ploeg وهلشوف Hulshof، ١٩٨٤، ص ٣٤٣ - ٣٤٦)

كما أشارت البحوث المتعلقة بالذكاء والقلق ان اشد القلق وأكثره استنزافا لطاقة الفرد هو القلق الذي يصيب متوسطي الذكاء وليس الذي يصيب مرتفعي الذكاء أو المنخفضين في نسبة الذكاء.

كما أن معظم هذه البحوث تقتصر في عيناتها على ذوي معامل الذكاء المرتفع وذوي معامل الذكاء المنخفض، وتهمل دراسة متوسطي الذكاء. ولذلك فإن الدراسات التي تضم ذوي الذكاء المتوسط ستلقي مزيدا من الضوء على هذه العلاقة بين الذكاء والقلق وبمعنى آخر أننا سنكتسب كثيرا من المعلومات إذا ما جعلنا دراساتنا تشمل هذه الفئات المتوسطة في معامل الذكاء.

وبما أن ذوي الذكاء المتوسط يشعرون بقلق حاد أكثر من غيرهم وربما يكون تأثيرهم مختلفا بغياب المعلم المؤلف، فإن علينا في هذه الحالة أن نأخذ بعين الاعتبار جميع الفئات المختلفة من حيث القدرات العقلية.

(دي روساوباتالونو، ١٩٩١، ص ١٠٤)

علاقة الذكاء بكل من الإنزعاج والعاطفية

من خلال دراسة فان دربلويج وهلشوف (١٩٨٤، ص ٣٤٥) تبين عندما قاما بحساب المجموع المتوسط للعلامات لكل من مجموعتي الطلاب التي تقل علامتهما أو تزيد على الوسيط الحسابي للإنزعاج والعاطفية، ويبدو أن البنات ذوات الذكاء الوسطي المنخفض أقل تأثرا بالإنزعاج من الأولاد ذوي الذكاء المنخفض وكذلك يبدو أن الأولاد ذوي الذكاء المرتفع هم الأكثر تأثرا بعامل الإنزعاج، وبخاصة في السنة الثانية. فضلا عن ذلك، يرتبط الإنزعاج بعوامل أكثر ضررا مما تفعله علامات العاطفية أو المجموع الكلي الخاص بقلق الإمتحان، أما البنات ذوات الذكاء الوسطي المنخفض فقلما يتأثرن بالعاطفية المرتفعة. وكذلك يبدو أن الأولاد ذوي الذكاء المرتفع هم الأكثر تأثرا بالعاطفية.

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة العديد من الدراسات السابقة في موضوع قلق الإمتحان المتوفرة في مكتبات الضفة الغربية والأردن ونظام ERIC (مركز معلومات الموارد التربوية). تبين أن موضوع العلاقة بين مستويات الذكاء ودرجة الشعور بقلق الإمتحان لم يحظ باهتمام الباحثين على الرغم من أن الدراسات القليلة التي أجريت في هذا المجال قد أظهرت وجود علاقات مهمة بين المتغيرين. وفي هذا الفصل سيحاول الباحث استعراض أهم الدراسات ذات العلاقة بمجال الدراسة. وقد صنفت الدراسات السابقة الى دراسات أجنبية ودراسات عربية.

الدراسات الأجنبية:-

قام بنجامين ومكشي و ج. لين و هولينجر (BENJAMIN , MCKEACHIE, J. LINE AND HOLINGER ، ١٩٨١) بدراسة بعنوان " إختبار القلق : خلل في معالجة المعلومات " ، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة السنتين الثانية والثالثة في جامعة متشيغان حيث تكونت العينة من ١٤٦ طالبا وطالبة من المسجلين في مساق علم النفس المتقدم، ومن نتائج هذه الدراسة أنه لم تظهر إختلافات بين الذكور والإناث في مستوى القلق من الإمتحان.

وقام فان دربلوغ وهلشوف (VAN DER PLOEG AND HULSHOF ، ١٩٨٤) بدراسة ثقافية مقارنة "حول الإرتباط بين الأداء الأكاديمي، وقلق الإمتحان والذكاء والجنس، حيث اشتملت الدراسة على مجموعة من أطفال المدارس الهولنديين (٥٧ ولدا، و٩٧ بنتا) في السنة الأولى أو الثانية في المدارس الثانوية، وطبقت قائمة أسئلة قلق الإمتحان، واعتمد في حساب الذكاء على قياسات مستقلة عند ترك المدرسة الإبتدائية بحسب الفروع الأفضل اختيارا في المدارس الثانوية والمؤشرات التي تقدمها المدارس الأساسية حول القدرة. وتم دمج القياسين مما أدى الى تسجيل علامة واحدة تشير الى الذكاء. وتمت قسمة المجموعة الى طلبة ذوي ذكاء مرتفع أو منخفض بحسب الوسيط الحسابي ضمن مجموعة الجنس التي ينتمون اليها، وفي التحليلات الإحصائية اعتمد على العلامات للتحصيل العام المأخوذة في نهاية السنة الأولى

لمجموع سبع مباحث، وفي نهاية السنة الثانية لمجموع تسعة مباحث. وقد دلت النتائج على أن أعلى أداء كان لدى الطلبة الأدنى مستوى في القلق والأعلى ذكاء، أما أسوأ أداء فنجدته لدى الطلبة الأكثر قلقاً من ذوي الذكاء المنخفض، وفي مجموعة البنات نجد أن ذوات الذكاء المنخفض قلما يتأثرن بقلق الإمتحان. أما في المجموعات ذات الذكاء المرتفع، فإن مستويات القلق العالي ينتج عنها انخفاضات كبيرة في الأداء.

وقام همبري (HEMBREE، ١٩٨٨) بدراسة المتعلقة، والأسباب والنتائج والمعالجة لقلق الإمتحان، حيث أدمجت نتائج ٥٦٢ دراسة معاً بواسطة التحليل البعدي (Meta-Analysis) من أجل الكشف عن الطبيعة والنتائج والمعالجة لقلق الإمتحان الأكاديمي. وقد حسبت أحجام التأثير من خلال الطريقة التي ابتدعها جلاس (GLASS) وأجريت إختبارات للإرتباطات ومجموعات احجام التأثير من أجل التأكد من الاتساق الداخلي والدلالة من خلال الإحصاء التحليلي من قبل "هجز و اولكن" HEDGES AND OLKIN وأظهرت الدراسة النتائج التالية:-

١- في الصفوف (قبل الثانوية) كانت العلاقة بين الذكاء وقلق الإمتحان هامشية أما الصفوف (بعد الثانوية) فقد أظهرت النتائج الى أن قلق الإمتحان المرتفع يرتبط بذكاء منخفض.

٢- وفي مقارنة مستويات قلق الإمتحان للطلبة من ذوي القدرات المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة تبين أن قلق الإمتحان أكبر عند الطلبة ذوي القدرة المنخفضة ثم يقل لدى الطلبة ذوي القدرات المتوسطة. ويصبح أقل لدى الطلبة ذوي القدرات المرتفعة وذلك بالنسب ذاتها تقريباً. كلما ارتفع مستوى قدرة الطلبة انخفض قلق الإمتحان لديهم.

٣- أظهرت الإناث مستويات من القلق أعلى مما لدى الذكور، وقد تبين أن فرق الجنس في قلق الإمتحان هو ظاهرة حقيقية.

٤- أما عن علاقة قلق الامتحان والأداء، تبين انه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث، وأن الارتباط يكون أقوى لدى الطلبة متوسطي القدرة منه لدى ذوي القدرات المرتفعة أو المنخفضة.

وفي دراسة ديروسا و باتالونو (DEROSA AND PATALANO ، ١٩٩١) لـ " تأثيرات مراقب الإمتحان المؤلف في قلق الإمتحان لدى طلبة الصفين الخامس والسادس". حيث درس تأثير ألفه مراقبي الإمتحان لدى أربع مجموعات من الطلبة في الصفين الخامس والسادس. وفي امتحان قراءة لـ ١٣٧ طفلاً، كانت المراقبة من قبل مراقب مؤلف لدى نصف الأطفال، وغير مؤلف لدى النصف الآخر. وتم ضبط ترتيب الأحوال، وكان من افتراضات الدراسة أن الفروق الفردية -معاملات ذكاء الطلبة- وقلق الإمتحان، وتقدير الذات- ستؤثر في العلامات في امتحان القراءة، وأن الأطفال ذوي معاملات الذكاء المتوسط سيكون لهم علامات قراءة منخفضة بدرجة دالة عند تنفيذ الإمتحان بإشراف المراقب غير المؤلف بالقياس الى الطلبة منخفضي أو مرتفعي معاملات الذكاء وأظهرت الدراسة النتائج التالية:-

- ١- لم تظهر فروق دالة بين علامات الطلاب والطالبات على معامل الذكاء.
- ٢- لم تظهر فروق دالة بين علامات الطلاب والطالبات على مقياس قلق الإمتحان للأطفال.
- ٣- حصل الطلبة ذوو القدرة المتوسطة على علامات أعلى في القلق من الطلبة في جانبي القدرة الآخرين (المنخفض والمرفع).

ودرس ماك كلري وزوكر (MC CLEARY AND ZUCKER ، ١٩٩١) " ارتفاع قلق الحالة وقلق السمات لدى طالبات وطلاب الحقوق" وتمت الدراسة على عينة مكونة من ٨٦ طالبا وطالبة من طلبة سنة أولى من كلية الحقوق، حيث أتم طلبة الحقوق قائمة قلق الحالة- السمة، وقد أتم الأفراد المقياس الفرعي لقلق الحالة بعد المهمة، وقد أظهرت النتائج أن العلامات في المقاييس الفرعية للقلق دلت على أن طالبات الحقوق كن باستمرار وبدرجة دالة أعلى من الطلاب سواء في المقاييس السابقة للمهمة أو التالية لها.

وقام كوك بورن وسميث (COCK BURN AND SMITH، ١٩٩٤) بدراسة "القلق والأخطاء لدى الذاكرة الإفتراضية عند المسنين"، حيث فحصت استجابة مجموعة من المسنين لمفردة الميعاد ضمن اختبار الذاكرة السلوكي من حيث تكرار وقوع أنواع مختلفة من الأخطاء وكذلك من حيث ارتباطها مع متغيرات أخرى. وقام بفحص اسهامات متغيرات القلق، والسن، والذكاء الحالي في أداء المهمة، وتشير النتائج الى تعقد الارتباط، حيث ظهر وجود ارتباط عكسي بين القلق والذكاء.

الدراسات العربية:

بحث عيسوي (١٩٧٤) "أثر المستوى التعليمي والفروق الجنسية على القلق من الإمتحان وذلك على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة من جامعة الإسكندرية وقد خلصت النتائج الى أن الذكور أقل شعورا بالقلق من الإناث، وان مرد ذلك هو أن الإناث أكثر حساسية من الناحية الإنفعالية وأكثر تأثرا بالمواقف الصعبة كموقف الإمتحان وربما يكون ذلك راجعا الى كونهن أكثر إحساسا بالمسؤولية التي يقتضيها موقف الإمتحان والرغبة في النجاح.

وقام أبو صبحه (١٩٨٣) بدراسة "العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي بمدارس محافظة العاصمة - عمان" حيث اختيرت عينة عشوائية من الطلبة عددها (٤٢٠) طالبا وطالبة واستخدم صيغة مترجمة معدلة لمقياس قلق الإمتحان لساراسون وذلك لقياس درجة قلق الإمتحان لدى الطلبة، ومقياس التحصيل الأكاديمي وقد تبين من نتائج الدراسة أن هناك فروقا في درجة القلق بين الذكور والإناث، وظهر أن متوسط درجة قلق الإناث كان أعلى منه عند الذكور.

وقام حسان (١٩٩٠) بدراسة "العلاقة بين بعض العوامل الديموغرافية والذكاء: دراسة ميدانية" حيث تم إختيار عينة الدراسة التي بلغت (٤٣٤) طالبا وطالبة من عدد من المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بشمال الأردن، واستخدم في الدراسة إختبار (كاتل للذكاء) وهو اختبار ذكاء جماعي معرب ومعدل للبيئة العربية وقد استخدم تحليل التباين للكشف عن أثر العوامل الديموغرافية في الذكاء، هذا وقد قام الباحث بالإضافة الى ذلك بإجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين مجموعتي الطلبة العلميين والإدبيين، وكذلك لفحص دلالة الفروق

بين الذكور والإناث في عينة الدراسة، وتمخض عن النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين درجات ذكاء طلبة الفرع العلمي ودرجات ذكاء طلبة الفرع الأدبي وأن هذا الفرق لصالح الطلبة في الفرع العلمي، وكذلك أن درجات الذكور على اختبار الذكاء كانت أعلى من درجات الإناث على الإختبار نفسه وأن الفروق بين درجات المجموعتين كان فرقا دالا لصالح الذكور.

وقام الطواب (١٩٩٢) بإجراء دراسة هدفت الى كشف طبيعة العلاقة بين قلق الإمتحان والذكاء والتحصيل الدراسي عند طلاب وطالبات الجامعة، وكذلك الفروق في درجات هذا القلق بين الجنسين من الطلبة وذلك في جامعة الإمارات العربية. وقد تكونت العينة من (٤٠٠) طالبا وطالبة، واستخدم في الدراسة مقياس قلق الإمتحان لـ سبيلبيرجر وزملائه (SPIELBERGER et.al) وقد أعدته للبيئة العربية ليلي عبد الحافظ بعد التأكد من صدقه وثباته. كما استخدم اختبار الذكاء المصور الذي أعده وقنه أحمد زكي صالح. وقد تم التأكد من صدق وثبات هذا المقياس وذلك عن طريق تطبيقه على عينة من مجتمع الدراسة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في قلق الإمتحان ومتوسط درجات الطالبات فيه، ووجد أن درجات قلق الإمتحان تختلف باختلاف المستوى الدراسي، كما وجد أن تأثير قلق الإمتحان في التحصيل الأكاديمي لا يختلف باختلاف الجنس، كذلك وجدت علاقة عكسية بين درجات قلق الإمتحان والتحصيل الأكاديمي.

(الليل، ١٩٩٤).

وفي دراسة فرح وعتوم والعلی (١٩٩٣) "لقلق الإمتحان والأفكار العقلانية واللاعقلانية" على عينة مكونة من (٢٩٢) طالبا وطالبة من طلبة التوجيهي تم إختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية مستخدمين إختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية للريحاني (١٩٨٠) ومقياس سوين (١٩٦٩) والذي قام بتقنيه وتعديله أبو زينة والزغل (١٩٨٤) ليناسب البيئة الأردنية، وكان من نتائج الدراسة أن الإناث أكثر قلقا للإمتحان من الذكور، وأن طلبة التخصص الأدبي أكثر قلقا من طلبة التخصص العلمي والمهني.

تخقيب:

لا شك أن الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات أهمية بالغة في مساعدة الباحث على القيام بدراسته نتيجة لما لهذه الدراسات من أهمية في إجراء البحث العلمي والتي يمكن تلخيصها كالتالي:

١-العلاقة بين الجنس ودرجة قلق الإمتحان:-

أظهرت بعض الدراسات أن هناك فروقا في درجة قلق الإمتحان بين الذكور والإناث (الطواب ١٩٩٢)، حيث كان متوسط درجة القلق لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور (عيسوي ١٩٧٤، ابو صبحه ١٩٨٣، همبري ١٩٨٨، فرح وعتوم والعلبي ١٩٩٣) وقد فسّر عيسوي (١٩٧٤) سبب ذلك الى أن الإناث أكثر حساسية من الناحية الإنفعالية وأكثر تأثرا بالمواقف الصعبة كموقف الإمتحان وربما يكون ذلك راجعا الى كونهن أكثر إحساسا بالمسؤولية التي يقتضيها موقف الإمتحان والرغبة في النجاح. بينما أظهرت دراسات أخرى أنه لا يوجد إختلافات بين الذكور والإناث في مستوى القلق من الإمتحان (بنجامين وآخرون ١٩٨١، دي روساوباتالونو ١٩٩١).

٢- العلاقة بين التخصص ودرجة قلق الإمتحان:-

أظهرت بعض الدراسات أن طلبة التخصص الأدبي أكثر قلقا من طلبة التخصص العلمي (فرح وعتوم والعلبي ١٩٩٣).

٣- العلاقة بين الجنس ودرجة الذكاء:-

أظهرت بعض الدراسات أن درجات الذكور على اختبار الذكاء أعلى من درجات الإناث على الإختبار وأن الفروق بين درجات المجموعتين كان فرقا دالا ولصالح الذكور (حسان ١٩٩٠).
بينما أظهرت دراسات أخرى أنه لا يوجد فروق دالة بين علامات الطلاب والطالبات في درجة الذكاء (دي روساوباتالونو ١٩٩١).

٤- العلاقة بين التخصص ودرجة الذكاء:-

أظهرت بعض الدراسات أن هناك فروقا في درجات الذكاء لدى طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي وأن هذا الفرق لصالح الطلبة في الفرع العلمي (حسان ١٩٩٠).

٥- العلاقة بين الذكاء وقلق الإمتحان:-

أظهرت بعض الدراسات أنه كلما ارتفع مستوى قدرة الطلبة كلما انخفض قلق الإمتحان لديهم (علاقة عكسية) (همبري ١٩٨٨).

بينما أظهرت دراسات أخرى أن الطلبة ذوي القدرة المتوسطة حصلوا على علامات أعلى في قلق الإمتحان من الطلبة في جانبي القدرة الآخرين (المنخفض والمرتفع) (علاقة منحنية) (دي روساوباتالونو ١٩٩١).

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

- * منهج الدراسة.
- * مجتمع الدراسة.
- * عينة الدراسة.
- * أدوات الدراسة: صدقها، ثباتها.
- * إجراءات الدراسة.
- * المعالجة الإحصائية.

إجراءات الدراسة

من خلال هذا الفصل سيحاول الباحث التعريف بمنهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وتوزيعه، وكذلك الأسلوب المستخدم في إختبار عينة الدراسة وتوزيعها ووصفها، وكذلك التعريف بأدوات الدراسة وصدقها وثباتها، ومن ثم سيتم تحديد الأساليب الإحصائية الملائمة لاختبار فرضيات الدراسة.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي والامبريقي لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها.

مجتمع الدراسة:-

يتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الذين لا يزالون في الكليات والذين يحق لهم التقدم لإمتحان الدبلوم لكليات المجتمع الخاصة لسنة ١٩٩٤ ويمكن توضيح توزيعهم في الجدول التالي:-

الجدول (٣ : ١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص والجنس والموقع.

المجموع الكلي	كلية الخليل البولتكنيك		كلية الأمة		الكلية العصرية		كلية مجتمع النجاح		كلية الروضة			
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
٨٦	٢١٩	٧	١٢٨	٩	٥	٢٠	٣١	١٨	٩	٢٢	٤٦	كليات علمية
٢٨٠	٢٣٠	٦٠	٥٢	٧٥	٢١	١٨	٢٢	١٥٧	٨٧	٧٠	٢٧	كليات أدبية
٤٦٦	٤٤٩	٦٧	١٨٠	٨٤	٢٦	٢٨	٦٤	١٧٥	٩٦	١٠٢	٧٣	المجموع الكلي

ويبلغ حجم المجتمع الكلي (٩١٥) طالبا منهم (٤٤٩) ذكور و (٤٦٦) إناث، وكذلك منهم (٣٠٥) طلبة كليات علمية و (٦١٠) طلبة كليات أدبية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة وفقا للخطوات التالية:
أولاً: تم توزيع الكليات حسب الموقع الجغرافي، وهذا يتضح بالجدول التالي:

الجدول (٢:٢):

توزيع كليات المجتمع حسب الموقع الجغرافي

منطقة الجنوب	منطقة الوسط	منطقة الشمال
معهد البولتكنيك	الكلية العصرية	كلية الروضة
	كلية الأمة	كلية مجتمع النجاح

ثانياً:- تم اختيار كلية واحدة بطريقة عشوائية كمثلة للمنطقة وقد اختيرت كلية الروضة كمثلة لمنطقة الشمال والكلية العصرية كمثلة لمنطقة الوسط ومعهد البولتكنيك كممثل لمنطقة الجنوب.

ثالثاً:- تم تحديد عدد الطلبة الذكور والإناث في كل كلية وكذلك تحديد الطلبة في التخصصات العلمية والأدبية، بحيث اختيرت نسبة ٣٥٪ من طلبة كل كلية كما يلي:-

الجدول (٣:٣):

توزيع عينة الدراسة حسب النخص والجنس والموقع.

المجموع الكلي		كلية البولتكنيك		الكلية العصرية		كلية الروضة		نوع التخصص
إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	
٢٠	٧٢	٢	٤٥	٧	١١	١١	١٦	تخصصات علمية
٥١	٤٠	٢١	١٨	٦	١٢	٢٤	١٠	تخصصات أدبية
٧١	١١٢	٢٣	٦٣	١٣	٢٣	٣٥	٢٦	المجموع الكلي

وقد بلغ حجم العينة الكلي (١٨٣) طالبا وطالبة، منهم (١١٢) طالبا و (٧١) طالبة، وكذلك منهم (٩٢) تخصصات علمية و (٩١) تخصصات أدبية.

الجدول (٤:٣)

التوزيع التكراري لفئات العينة والنسب المئوية لتمثيل كل فئة داخل العينة والمجتمع.

الفئات	التكرار	% داخل العينة	% داخل المجتمع
علمي	ذكور	٧٢	٣٩,٣٤٤٣%
	إناث	٢٠	١٠,٩٢٩٠%
أدبي	ذكور	٤٠	٢١,٨٥٧٨%
	إناث	٥١	٢٧,٨٦٨٩%
المجموع	١٨٣	١٠٠%	٢٠%

يشير الجدول السابق الى أن حجم العينة يمثل (٢٠%) من حجم مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:-

استخدم الباحث في معالجة مشكلة الدراسة الأدوات التالية:-
أولاً:-

اختبار الذكاء العالي : إعداد السيد محمد خيرى .(في النابلسي ، ١٩٨٢)

تعريف بالإختبار:- الإختبار بوضعه الحالي إنما يقيس القدرة على الحكم والإستنتاج خلال ثلاثة أنواع من المواقف: مواقف لفظية، ومواقف عددية ومواقف تتناول الأشكال المرسومة ، وبذلك يقترب مفهوم الذكاء الذي يهدف هذا الإختبار لقياسه من المفهوم الذي سبق أن اطلق عليه سبيرمان "العامل العام".

(اختبار الذكاء العالي ، السيد محمد خيرى، د. ت، ص: ٢)

وحتى يتأكد الباحث من ملاءمته للبيئة الفلسطينية قام بالإجراءات التالية:
(أ) الصدق:-

تم عرض الإختبار على خمسة من الخبراء ذوي الخبرة والإختصاص من كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية والذين أفادوا بصلاحيته للتطبيق على البيئة الفلسطينية.
(ب) الثبات:-

للتأكد من ثبات الإختبار قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٣٢) شخصا من أفراد المجتمع ومن خارج عينة الدراسة ثم عمد الى التعرف على ثبات الإختبار بطريقتين هما:-

١- التجزئة النصفية، حيث تبين أن ثبات الإختبار يبلغ (٠,٨٦).

٢- معامل ألفا، حيث تبين أن ثبات الإختبار يبلغ (٠,٨٦).

طريقة تصحيح مقياس إختبار الذكاء:

تم تصحيح الإختبار واستخراج علامة لكل مفحوص على الإختبار وفق كراسة التعليمات بحيث تم استخراج رتبة مئينية لكل درجة خام، وقد تم أيضا استخراج ثلاثة مستويات من الذكاء (نظام الارباعيات) وهي:-

١- المستوى العالي: - وهم الطلبة الذين حصلوا على أعلى ٢٥٪ من العلامات على إختبار الذكاء.

٢- المستوى المتوسط:- وهم الطلبة الذين حصلوا على درجات بين ٢٥٪ - ٧٥٪ من العلامات على إختبار الذكاء.

٣- المستوى المنخفض:- وهم الطلبة الذين حصلوا على أدنى من ٢٥٪ من العلامات على إختبار الذكاء.

ثانيا:-

مقياس الإتجاه نحو الإمتحان : إعداد : ليلي عبد الحميد عبد الحافظ

تعريف بالمقياس: -يقوم هذا المقياس على فكرة التقرير الذاتي (الوصف الذي يدلي به

المفحوص) SELF - REPORT والذي يقيس قلق الإمتحانات والفروق الفردية فيه كسمة

شخصية ترتبط بموقف معين ويطلب من المفحوصين أن يصفوا مدى معايشتهم لأعراض
خبرائية خاصة بالقلق قبل وأثناء وبعد الإمتحانات.

(الهوري، الشناوي، ١٩٨٧، ص ١٨٠)

وللتأكد من ملاءمة هذا المقياس للبيئة الفلسطينية قام الباحث بما يلي:-

(أ) الصدق:-

تم عرض المقياس على خمسة من المحكمين من ذوي الخبرة والإختصاص من أساتذة كلية
التربية في جامعة النجاح الوطنية والذين أفادوا بصلاحيته للتطبيق على البيئة الفلسطينية.

(ب) الثبات:-

قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس من خلال دراسة استطلاعية على عينة مكونة من
(٣٢) طالبا وطالبة من أفراد مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة ثم عمد الى التعرف على
ثبات المقياس بطريقتين وهما:-

١- التجزئة النصفية، حيث تبين أن ثبات المقياس يبلغ (٠,٨٧)،

٢- معامل ألفا، حيث تبين أن ثبات المقياس يبلغ (٠,٨٤).

طريقة تصحيح مقياس الإتجاه نحو الإمتحان:-

تم تصحيح المقياس وفق كراسة التعليمات لصاحبه د. ليلي عبد الحميد عبد الحافظ، وقد
تم استخدام الدرجة الخام لكل مفحوص، وكل من درجة الإنزعاج والعاطفية.

إجراءات الدراسة:-

بعد تحديد العينة بدقة والإطمئنان الى صدق وثبات أدوات الدراسة (إختبار الذكاء العالي)
و (مقياس الإتجاه نحو الإمتحان)، تم تطبيق الأدوات بالإشراف المباشر من قبل الباحث على
أفراد العينة.

وبعد الإنتهاء من تطبيق الأدوات قام الباحث بتصحيح الاستبانات واستخراج علامة
لكل مفحوص في كلا المقياسين، حيث عبرت العلامة في إختبار الذكاء العالي عن درجة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- الفرضية الأولى.
- الفرضية الثانية.
- الفرضية الثالثة.
- الفرضية الرابعة.
- الفرضية الخامسة.
- الفرضية السادسة.
- الفرضية السابعة.
- الفرضية الثامنة.
- الفرضية التاسعة.
- الفرضية العاشرة.
- الفرضية الحادية عشرة.

نتائج الدراسة

يتناول الفصل الرابع عرضاً للناتج التي حصل عليها الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التحليلية، ووضعت هذه النتائج في جداول توضيحية وتم شرح هذه الجداول. وقد عرضت النتائج حسب فرضيات الدراسة والتي تم تحديدها في الفصل الأول.

الفرضية الأولى:-

"ليس هناك ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الإمتحان عند أفراد العينة ككل بغض النظر عن الجنس والتخصص الأكاديمي على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$). لفحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل الإنحدار (Regression Analysis) فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول (٤ : ١):

نتائج اختبار الفرضية الأولى باستخدام تحليل الإنحدار.

النتيجة	القيمة الفاتية (F)		معامل الارتباط (r)		القيمة التائية (t)		الانحراف المعياري (S)	المتوسط (\bar{X})	المتغيرات variables
	F_{CV}	F	r^2	r	t_{CV}	t			
قبل الفرضية	٣,٨٩	٢,٣٠٠	٠,٠١٢٥	٠,١١٢٠-	١,٩٦	١,٥١٧-	٥,٦١٦٨	١٥,٨٣٠٦	الذكاء
							١٠,٢٨٢٥	٣٩,٣٣٨٨	القلق

*CV: critical value

($\alpha = 0,05$)

يشير الجدول (٤ : ١) الى أن درجة الشعور بقلق الإمتحان لا تعتمد على درجة الذكاء حيث أكدت نتائج تحليل الإنحدار صحة الفرضية الأولى بعدم وجود ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الإمتحان وذلك بدلالة قيمة ($t = -1,517$) وهي أصغر من قيمة ($t_{CV} = 1,96$)، بالإضافة الى أن قيمة معامل الارتباط صغيرة جدا ($r = -0,1120$)، وكذلك كانت قيمة ($F = 2,300$) وهي أصغر من قيمة ($F_{CV} = 3,89$). وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الأولى.

الفرضية الثانية:

" ليس هناك تأثير دال إحصائيا للجنس على درجة الشعور بقلق الإمتحان على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".

لفحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار ، فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:-

الجدول (٤ : ٢):

نتائج إختبار الفرضية الثانية باستخدام تحليل الانحدار.

النتيجة	القيمة الفاتية (F)		معامل الإرتباط (r)		القيمة التائية (t)		الإحراق المعياري (S)	المتوسط (X)	المتغيرات variables
	F _{cv}	F	r ²	r	t _{cv}	t			
نقل	٣,٨٩	٠,٨٤٢	٠,٠٠٠٤٦	٠,٠٦٨٠	١,٩٦	٠,٩١٧	٠,٤٩٦٧	٠,٤٣١٧	الذكاء
الفرضية							١٠,٢٨٢٥	٣٩,٣٣٨٨	القلق

($\alpha = 0,05$)

يشير الجدول (٤ : ٢) الى أن درجة الشعور بقلق الامتحان لا تعتمد على الجنس حيث أكدت نتائج تحليل الانحدار صحة الفرضية الثانية بعدم وجود تأثير مهم للجنس على درجة الشعور بقلق الامتحان وذلك بدلالة قيمة ($t = 0,917$) وهي أصغر من قيمة ($t_{cv} = 1,96$)، بالإضافة الى أن قيمة معامل الإرتباط صغيرة جدا ($r = 0,0680$)، وكذلك كانت قيمة ($F = 0,842$) أصغر من قيمة ($F_{cv} = 3,89$)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية.

الفرضية الثالثة:-

" ليس هناك تأثير دال إحصائياً للتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الامتحان على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) ".
 لفحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل الإنحدار، فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:-

الجدول (٤:٣):

نتائج اختبار الفرضية الثالثة باستخدام تحليل الإنحدار.

النتيجة	القيمة الفاتية (F)		معامل الارتباط (r)		القيمة التائية (t)		الانحراف المعياري (S)	المتوسط (X)	المتغيرات variables
	F _{cv}	F	r ²	r	t _{cv}	t			
نقبل	٣,٨٩	٠,٠١٢	٠,٠٠٠١	٠,٠٠٠٨١	١,٩٦	٠,١٠٨	٠,٤٩٩٧	٠,٤٥٩٠	الذكاء
الفرضية							١٠,٢٨٢٥	٣٩,٣٣٨٨	القلق

($\alpha = 0,05$)

يشير الجدول (٤ : ٣) الى أن درجة الشعور بقلق الإمتحان لا تعتمد على التخصص الأكاديمي حيث أكدت نتائج تحليل الإنحدار صحة الفرضية الثالثة بعدم وجود تأثير مهم للتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الإمتحان وذلك بدلالة قيمة ($t = 0,108$) وهي أصغر من قيمة ($t_{cv} = 1,96$)، بالإضافة الى أن قيمة معامل الارتباط صغيرة جدا ($r = 0,00081$)، وكذلك كانت قيمة ($F = 0,012$) أصغر من قيمة ($F_{cv} = 3,89$)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

الفرضية الرابعة :-

"لا تختلف درجة شعور الطلاب بقلق الإمتحان باختلاف مستوى الذكاء على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".

لفحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج كما يلي :-

الجدول (٤ : ٤) :

نتائج اختبار الفرضية الرابعة باستخدام تحليل التباين الأحادي:

النتيجة	قيمة F الحرجة (F_{cv})	قيمة F الحسابية (F)	متوسط مجموع المربعات (M.S.S)	مجموع المربعات (.S . S)	درجات الحرية (df)	مصدر التغير (source of variation)
نقبل الفرضية	٣,٠٩	١,٧٧٧	١٥٦,١١٥	٣١٢,٢٣١	٢	بين المجموعات (Between)
			٨٧,٨٤٤	٨٨٧٢,٢٣١	١٠١	داخل المجموعات (Within)
				٩١٨٤,٤٦٢	١٠٣	المجموع (Total)

($\alpha = 0,05$)

يشير الجدول (٤ : ٤) الى أن درجة شعور الطلاب بقلق الإمتحان لا تختلف باختلاف مستوى الذكاء، حيث أكدت نتائج تحليل التباين الأحادي صحة الفرضية الرابعة بدلالة قيمة ($F = 1,777$) والتي كانت أصغر من قيمة ($F_{cv} = 3,09$)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

الفرضية الخامسة:-

"لا تختلف درجة شعور الطالبات بقلق الإمتحان باختلاف مستوى الذكاء على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".

لفحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، فكانت النتائج كما يلي:

الجدول (٤ : ٥) :

نتائج إختبار الفرضية الخامسة باستخدام تحليل التباين الأحادي

الدرجة	قيمة F الحد (F_{cv})	قيمة F الحسابية (F)	متوسط مجموع المربعات (M.S.S)	مجموع المربعات (.S . S)	درجات الحرية (df)	مصدر التغير (source of variation)
قبول الفرض	١١	١,٥٥٢	١٩٥,٦٣٠	٣٩١,٢٥٩	٢	بين المجموعات (Between)
			١٢٦,٠٢٩	٩٥٧٨,٢٠٩	٧٦	داخل المجموعات (Within)
				٩٩٦٩,٤٦٨	٧٨	المجموع (Total)

($\alpha = 0,05$)

يشير الجدول (٤ : ٥) الى أن درجة شعور الطالبات بقلق الإمتحان لا يختلف باختلاف مستوى الذكاء، حيث أكدت نتائج تحليل التباين الأحادي صحة الفرضية الخامسة بدلالة قيمة ($F = 1,552$) والتي كانت أصغر من قيمة ($F_{cv} = 11,3$)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

الفرضية السادسة:-

" ليس هناك تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الشعور بقلق الإمتحان على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) ".
 لفحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الثنائي ، فكانت النتائج كما يلي:-

الجدول (٤:٦):

نتائج اختبار الفرضية السادسة باستخدام تحليل التباين الثنائي:

النتيجة	قيمة F الحرجة (F_{cv})	قيمة F الحسابية (F)	متوسط مجموع اللربعات M. S. S	مجموع اللربعات (S. S)	درجات الحرية (df)	مصدر التغير (Source of variation)
لا يوجد	٣,٨٩	٠,٨٠١	٨٤,٧٧	٨٤,٧٧	١	الجنس
لا يوجد	٣,٨٩	٠,٠٣٨٦	٤,٠٨١	٤,٠٨١	١	التخصص
لا يوجد	٣,٨٩	٢,٠٠٣	٢١٢	٢١٢	١	التفاعل
			١٠٥,٨٢٣	١٨٩٤٢,٣٠٦	١٧٩	الخطأ
				١٩٢٤٣,١٦٣	١٨٢	للجموع

($\alpha = 0,05$)

يشير الجدول (٤ : ٦) الى أن درجة الشعور بقلق الإمتحان لا تتأثر بجنس المفحوص بدلالة قيمة ($F = 0,801$) والتي كانت أصغر من قيمة ($F_{cv} = 3,89$)، وكذلك التخصص لا يؤثر في درجة الشعور بقلق الإمتحان بدلالة قيمة ($F = 0,0386$) والتي كانت أصغر من قيمة ($F_{cv} = 3,89$)، كما تبين أن التفاعل بين الجنس والتخصص لا يؤثر في درجة الشعور بقلق الإمتحان بدلالة قيمة ($F = 2,003$) والتي كانت أصغر من قيمة ($F_{cv} = 3,89$) . وهذا يعني قبول الفرضية السادسة.

الفرضية السابعة:-

"ليس هناك تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الذكاء على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".

لفحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، فكانت النتائج كما يلي:

الجدول (٤:٧):

نتائج إختبار الفرضية السابعة باستخدام تحليل التباين الثنائي:

النتيجة	قيمة F الحرجة (F _{cv})	قيمة F الحسابية (F)	متوسط مجموع الزيمات M.S.S	مجموع الزيمات (S.S)	درجات الحرية (df)	مصدر التغير (source of variation)
لا يوجد	٣,٨٩	٠,٨٦	٢٧,٧٩٨	٢٧,٧٩٨	١	الجنس
يوجد	٣,٨٩	٢٣,٤٥٨	٧٥٧,٥٧٨	٧٥٧,٥٧٨	١	التخصص
يوجد	٣,٨٩	٢٤,١٥٤	٧٨٠,٠٧٩	٧٨٠,٠٧٩	١	التفاعل
			٣٢,٢٩٦	٥٧٨٠,٩٢٥	١٧٩	الخطأ
				٧٣٤٦,٣٨	١٨٢	المجموع

($\alpha = 0,05$)

يشير الجدول رقم (٤:٧) إلى أن درجة الذكاء لا تتأثر بجنس المفحوص بدلالة قيمة ($F = 0,86$) والتي كانت أصغر من قيمة ($F_{cv} = 3,89$)، بينما كان التخصص عامل مؤثر في درجة ذكاء المفحوص بدلالة قيمة ($F = 23,458$) وهي أكبر بكثير من قيمة ($F_{cv} = 3,89$)، كما تبين أن التفاعل بين الجنس والتخصص يؤثر في درجة الذكاء بدلالة قيمة ($F = 24,154$) وهي أكبر بكثير من قيمة ($F_{cv} = 3,89$).

ولتحديد العامل الأساسي الذي يؤثر في درجة ذكاء المفحوص (هل هو التخصص أم التفاعل بين الجنس والتخصص). قام الباحث باستخدام معادلة شفية (Scheffe') والتي أظهرت ما يلي:

الجدول (٤:٨):

التفاعل بين الجنس والتخصص.

أدبي	علمي	
$\bar{X} = 13,781$	$\bar{X} = 17,73$	ذكور
$\bar{X} = 14,103$	$\bar{X} = 18,905$	إناث

يعكس جدول (٤:٨) التفاعل بين الجنس والتخصص الأكاديمي وذلك على النحو التالي:

١- ذكور علمي مع ذكور أدبي : قيمة ($t = -3,46$) وقيمة ($t_{cv} = 1,98$) ونتيجة لأن قيمة t المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية فإنه يوجد فروق بين الذكور العلمي والذكور الأدبي في درجة الذكاء لصالح الذكور العلمي.

٢- ذكور علمي مع إناث علمي :- قيمة ($t = 0,821$) وقيمة ($t_{cv} = 2,000$) ونتيجة لأن قيمة t المحسوبة أصغر من قيمة t الجدولية فإنه لا يوجد فروق بين الذكور العلمي والإناث العلمي في درجة الذكاء.

٣- ذكور علمي مع إناث أدبي : قيمة ($t = -3,51$) وقيمة ($t_{cv} = 1,98$) ونتيجة لأن قيمة t المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية فإنه يوجد فروق بين الذكور العلمي والإناث الأدبي في درجة الذكاء لصالح الذكور العلمي.

٤- ذكور أدبي مع إناث علمي : قيمة ($t = -3,56$) وقيمة ($t_{cv} = 2,000$) ونتيجة لأن قيمة t المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية فإنه يوجد فروق بين الذكور الأدبي والإناث العلمي في درجة الذكاء لصالح الإناث العلمي.

٥- ذكور أدبي مع إناث أدبي :- قيمة ($t = -0,277$) وقيمة (t_{cv}) = 1,98) ونتيجة لأن قيمة t المحسوبة أصغر من قيمة t الجدولية فإنه لا يوجد فروق بين الذكور الأدبي والإناث الأدبي في درجة الذكاء.

٦- إناث علمي مع إناث أدبي : قيمة ($t = 3,318$) وقيمة ($t_{cv} = 2,000$) ونتيجة لأن قيمة t المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية فإنه يوجد فروق بين الإناث العلمي والإناث الأدبي في درجة الذكاء لصالح الإناث العلمي.

وهكذا يتبين أن الفرق كان لصالح الطلبة العلميين على الطلبة الأدبيين وبغض النظر عن الجنس، بمعنى أن الجنس ليس من العوامل التي تؤثر على درجة الذكاء، بينما كان التخصص مؤثراً على درجة الذكاء.

الفرضية الثامنة:-

"ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة العاطفية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".

لفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t - test) للمتوسطات غير المرتبطة،

فكانت النتائج كما يلي:-

الجدول (٩:٤):

نتائج اختبار الفرضية الثامنة، باستخدام اختبار (ت) للمتوسطات غير المرتبطة.

الفئات	المتوسط (\bar{X})	الانحراف العيارى (S)	حجم العينة (n)	الفرق ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$)	الخطأ العيارى S_X	قيمة (ت) الحسابية (t)	قيمة (ت) الحرحة (t_{cv})	النتيجة
ذكور	١٤,٩٥١٩	٤,٤٨٦٠	١٠٤	١,٧٦٩٦-	٠,٧٣٣٢	٢,٤١٣٥-	١,٩٦	نرفض الفرضية
إناث	١٦,٧٢١٥	٥,٤٢٥٣	٧٩					

$$181 = df, \alpha = 0,05$$

يشير الجدول (٩ : ٤) الى أن نتائج اختبار (ت) للمتوسطات غير المرتبطة جاءت مؤيدة لوجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة العاطفية، حيث كانت درجة العاطفية عند الإناث أعلى من درجة العاطفية عند الذكور وذلك بدلالة قيمة ($t = 2,4135$) وهي أكبر من قيمة ($t_{cv} = 1,96$)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثامنة.

الفرضية التاسعة:

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الإنزعاج على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".

لفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t - test) للمتوسطات غير المرتبطة، فكانت النتائج كما يلي:-

الجدول (٤:١٠):

نتائج اختبار الفرضية التاسعة باستخدام اختبار (ت) للمتوسطات غير المرتبطة.

الفئات	المتوسط (\bar{X})	الانحراف المعياري (S)	حجم العينة (n)	الفرق ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$)	الخطأ المعياري (S_X)	قيمة (ت) حسابية (t)	قيمة (ت) الحرجة (t_{CV})	النتيجة
ذكور	١٥,٠٤٨١	٣,٩٩٦١	١٠٤	٠,٤٠٢٥	٠,٦٣٥٦	٠,٦٣٣٣	١,٩٦	نقبل الفرضية
إناث	١٤,٦٤٥٦	٤,٥٨٢٧	٧٩					

$$181 = df, \alpha = 0,05$$

يشير الجدول (٤ : ١٠) الى أن نتائج اختبار (ت) للمتوسطات غير المرتبطة تؤكد صحة الفرضية التاسعة بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الإنزعاج بدلالة قيمة ($t = 0,6333$) وهي أصغر من قيمة ($t_{CV} = 1,96$)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التاسعة.

الفرضية العاشرة:

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في درجة العاطفية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".
 لفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t - test) للمتوسطات غير المرتبطة، فكانت النتائج كما يلي:

الجدول (٤: ١١):

نتائج اختبار الفرضية العاشرة باستخدام اختبار (ت) للمتوسطات غير المرتبطة.

الفئات	المتوسط (\bar{X})	الانحراف المعياري (S)	حجم العينة (n)	الفرق ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$)	الخطأ المعياري S_X	قيمة (ت) الحسابية (t)	قيمة (ت) الحرحة (t_{cv})	النتيجة
أدبي	١٥,٩٧٩٨	٥,١٢٠٩	٩٩	٠,٥٧٥٠	٠,٧٣٩٢	٠,٧٧٧٩	١,٩٦	نقبل الفرضية
علمي	١٥,٤٠٤٨	٤,٨١٤٩	٨٤					

$$181 = df, \quad \alpha = 0,05$$

يشير الجدول (٤ : ١١) الى أن نتائج اختبار (ت) للمتوسطات غير المرتبطة تؤكد صحة الفرضية العاشرة بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة الأدبيين والطلبة العلميين في درجة العاطفية بدلالة قيمة ($t = 0,7779$) وهي أصغر من قيمة ($t_{cv} = 1,96$)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية العاشرة.

الفرضية الحادية عشرة:-

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في درجة الإنزعاج على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".
لفحص هذه الفرضية ثم استخدام اختبار (ت) (t - test) للمتوسطات غير المرتبطة، فكانت النتائج كما يلي:

الجدول (٤: ١٢):

نتائج اختبار الفرضية الحادية عشر باستخدام اختبار (ت) للمتوسطات غير المرتبطة.

الفئات	المتوسط (\bar{X})	الإحزاف المعياري (S)	حجم العينة (n)	الفرق ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$)	الخطأ المعياري S_X	قيمة (ت) الحسابية (t)	قيمة (ت) الحرحة (t_{cv})	النتيجة
أدبي	١٤,٦٦٦٧	٤,٥٧٨١	٩٩	٠,٤٥٢٤-	٠,٦٣١٦	٠,٧١٦٣-	١,٩٦	نقبل الفرضية
علمي	١٥,١١٩٠	٣,٨٤٤٦	٨٤					

$$181 = df, \alpha = 0,05$$

يشير الجدول (٤: ١٢) إلى أن نتائج اختبار (ت) للمتوسطات غير المرتبطة تؤكد صحة الفرضية الحادية عشر بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة الأدبيين والطلبة العلميين في درجة الإنزعاج بدلالة قيمة (t = -٠,٧١٦٣) وهي أصغر من قيمة ($t_{cv} = ١,٩٦$)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الحادية عشرة.

الفصل الخامس

تفسير النتائج

- الفرضية الأولى.
- الفرضية الثانية.
- الفرضية الثالثة.
- الفرضية الرابعة.
- الفرضية الخامسة.
- الفرضية السادسة.
- الفرضية السابعة.
- الفرضية الثامنة.
- الفرضية التاسعة.
- الفرضية العاشرة.
- الفرضية الحادية عشرة.

تفسير النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، وذلك من خلال تقويم التفسيرات لهذه النتائج واستنباط العلاقات بين المتغيرات المختلفة التي تناولتها الدراسة، وكذلك إبراز نواحي الإتفاق والإختلاف بين هذه النتائج ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

وفيما يلي مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:-

★ الفرضية الأولى:

" ليس هناك ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الإمتحان عند أفراد العينة ككل بغض النظر عن الجنس والتخصص الأكاديمي على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بالرجوع الى الجدول (٤ : ١) (ص: ٤٢) نلاحظ أن نتائج تحليل الإنحدار الذي تم استخدامه لمعالجة هذه الفرضية وفحصها، أشار الى وجود علاقة خطية سالبة وضعيفة جدا بين درجة المفحوص في اختبار الذكاء ودرجته في اختبار قلق الإمتحان، وهذا يعني أن درجة شعور المفحوص بالقلق لا تعتمد على درجة ذكائه، وعليه تقبل الفرضية الأولى. بمعنى ليس هناك ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الإمتحان عند أفراد العينة ككل بغض النظر عن الجنس والتخصص الأكاديمي على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات ومن بينها دراسة (همبري، ١٩٨٨) والتي أظهرت نتائجها أنه كلما ارتفع مستوى قدرة الطالب كلما انخفض قلق الإمتحان لديه (علاقة عكسية). كما اختلفت أيضا مع نتائج دراسة (دي روساوباتالونو، ١٩٩١) والتي أظهرت نتائجها أن الطلبة ذوي القدرة المتوسطة حصلوا على علامات أعلى في قلق الإمتحان من الطلبة في جانبي القدرة الآخرين (المنخفض والمرتفع) (علاقة منحنية).

★ الفرضية الثانية:

"ليس هناك تأثير دال إحصائيا للجنس على درجة الشعور بقلق الإمتحان على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".

بالرجوع الى الجدول (٤ : ٢) (ص : ٤٣) نلاحظ أن نتائج تحليل الإنحدار قد أشارت الى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للجنس على درجة الشعور بقلق الإمتحان، وهذا يشير الى أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في درجة شعورهم بقلق الإمتحان بمعنى أن الجنس لا يعتبر محددًا لدرجة القلق لدى المفحوص وهذا يعني قبول الفرضية الثانية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة لكل من (بنجامين وآخرون ، ١٩٨١، دي روساوباتالونو ١٩٩١) والتي أظهرت أنه لا يوجد اختلافات بين الذكور والإناث في مستوى القلق من الإمتحان.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة لكل من (الطواب ١٩٩٢، العيسوي ١٩٧٤، أبو صبحة ١٩٨٣، همبري ١٩٨٨، فرح وعتوم والعلي ١٩٩٣) والتي أظهرت أن هناك فروقا في درجة قلق الإمتحان بين الذكور والإناث، حيث كان متوسط درجة القلق لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور في غالبية هذه الدراسات.

★ الفرضية الثالثة:

" ليس هناك تأثير دال إحصائيا للتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الإمتحان على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".

بالرجوع الى الجدول (٤ : ٣) (ص : ٤٤) نلاحظ أن نتائج تحليل الإنحدار قد أشارت الى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للتخصص على درجة الشعور بقلق الإمتحان. وهذا يشير الى أنه لا يوجد فروق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي في درجة شعورهم بقلق الإمتحان بمعنى أن التخصص الأكاديمي لا يعتبر محددًا لدرجة القلق لدى المفحوص وهذا يعني قبول الفرضية الثالثة. وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (فرح وعتوم والعلي ١٩٩٣) والتي أظهرت أن طلبة التخصص الأدبي أكثر قلقًا من طلبة التخصص العلمي.

★الفرضية التاسعة:-

"ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين الذكور والاناث في درجة الانزعاج على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".

بالرجوع الى الجدول (٤:١٠) (ص:٥٢) يتبين كما هو موضح في الجدول أنه لا يوجد لجنس المفحوص تأثير على درجة الانزعاج، بمعنى كون المفحوص ذكراً أو أنثى لا يغير من درجة الانزعاج من الامتحان في المتوسط وأن الفروق إن وجدت تعتبر فروقا غير دالة ويمكن ارجاعها الى الصدفة.

★الفرضية العاشرة:-

"ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في درجة العاطفية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".

بالرجوع الى الجدول (٤:١١) (ص:٥٣) يتبين كما هو موضح في الجدول أنه لا يوجد للتخصص تأثير على درجة العاطفية، بمعنى أن التخصص سواء أكان علمياً أو أدبياً للمفحوص لا يؤثر على درجة العاطفية في المتوسط وأن الفروق إن وجدت تعتبر فروقا غير دالة ويمكن ارجاعها الى الصدفة.

★الفرضية الحادية عشرة:-

"ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في درجة الانزعاج على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)".

بالرجوع الى الجدول (٤:١٢) (ص:٥٤) يتبين كما هو موضح في الجدول أنه لا يوجد للتخصص تأثير على درجة الانزعاج، بمعنى أن التخصص سواء أكان علمياً أو أدبياً للمفحوص لا يؤثر على درجة الانزعاج في المتوسط وأن الفروق إن وجدت تعتبر فروقا غير دالة ويمكن ارجاعها الى الصدفة.

التوصيات :

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- ✻ ضرورة استكمال الدراسة في موضوع العلاقة بين الذكاء وقلق الامتحان ومحاوله الكشف عن العوامل التي تؤثر في هذه العلاقة وتحديد طبيعة العلاقة حتى يتسنى فهمها ومعالجتها بطريقة علمية.
- ✻ اجراء دراسات مماثلة على المراحل الدراسية المختلفة من الابتدائية وحتى الجامعية.
- ✻ تهيئة الطلبة سيكولوجياً قبل تقدمهم للامتحانات مما يتطلب وجود مرشدين نفسيين.
- ✻ وضع أسئلة الامتحان التي تتفق مع ميول التلاميذ واستعداداتهم وقدراتهم وأن تكون واضحة لغة وكتابة.
- ✻ ضرورة معالجة ظاهرة القلق من الامتحانات كظاهرة عامة يعاني منها التلاميذ في مختلف مراحل التعليم.
- ✻ القيام بدراسات أخرى تحدد الأسباب التي أدت الى اختلاف نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال.
- ✻ تهيئة المناخ السيكولوجي الملائم لاجراء الإمتحانات عموماً سواء أكان من حيث المكان أو مقاعد الامتحان أو المراقبين أو غير ذلك من عوامل التأثير.

المراجع

المراجع العربية.

المراجع الأجنبية.

المراجع العربية

- أبو حطب، فؤاد (١٩٧٣). القدرات العقلية، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- أبو زيتون، موسى (١٩٨٨). العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة إربد. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك.
- أبو صبحه، كايد (١٩٨٣). العلاقة قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي بمدارس محافظة عمان. ملخصات رسائل الماجستير في التربية، المجلد الأول (١٩٧١ - حزيران ١٩٧٩). ٣٢ - ٣٧.
- برنامج التعليم المفتوح (١٩٩٢) علم النفس التربوي. جامعة القدس المفتوحة.
- البعلبكي، منير (١٩٩٢) المورد: قاموس انجليزي عربي، بيروت - دار العلم للملايين.
- الحاج، ميسر (١٩٩٠). قلق الامتحان، مجلة المعلم والطالب. العدد الثاني ٨-١٢.
- حسان، شفيق (١٩٩٠). العلاقة بين بعض العوامل الديمغرافية والذكاء: دراسة ميدانية. مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية" المجلد ٦، العدد (١) ٤١-٥٧.
- خيرى، السيد محمد (د.ت). اختبار الذكاء العالي. القاهرة: دار النهضة العربية.
- شعيب، علي (١٩٨٨). قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي. عدد (٢٥). ٩٥-١١٧.
- عيسوي، عبد الرحمن (١٩٧٤). القياس والتحريب في علم النفس والتربية. بيروت: دار النهضة العربية.
- فرح، عدنان؛ عتوم، عدنان؛ العلى، نصر (١٩٩٣). قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية، مجلة علم النفس، العدد (٢٦). ٢٦-٣٢.
- الليل، محمد جعفر (١٩٩٤). مقياس القلق العام للراشدين. دراسة استطلاعية في المملكة العربية السعودية. التقويم والقياس النفسي والتربوي، سبتمبر. العدد الرابع. ٣١٣-٣٣٠.
- المقداد، صلاح الدين (١٩٨٧). نظريات الذكاء. المجلة العربية للتربية. المجلد السابع، العدد الأول. ٩٠ - ١٠٠.

- النابلسي، نظام سبع (١٩٨٢) علاقة مستويات دافعية الانجاز بالاداء العملي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الهواري، ماهر؛ الشناوي، محمد (١٩٨٧). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات) "معايير ودراسات إرتباطية". رسالة الخليج العربي عدد ٢٢، ١٧١-١٨١

المراجع الأجنبية

- Ben Jamin, Mc Keachie, J. Line, G. and Holinger, P. (1981). Test Anxiety: Deficits in Information Processing. Journal of Educational Psychology, 73 (6), 816 - 824.
- Cockburn, J, Smith, P. T. (1994). Anxiety and errors of prospective memory elderly people. British Journal of Psychology, 85, 273 - 282.
- De rosa, A. P. and Patalano, F. (1991). Effects of Familiar Proctor on Fifth and Sixth Grade Students Test Anxiety. Psychological Reports, 68, 103 - 113.
- Hembree, R. (1988) correlates, Causes, Effects, and treatment of test anxiety, review of educational research, vol. 58 (1), 47 - 77.
- Mc Cleary, R. and Zucker, E. L. (1991). Higher Trait - And State - Anxiety In Female Law students Than Male Law students. Psychological Reports, 68, 1075 - 1078.
- Van Der Ploeg, H. M. and Hulshof, R. E. , (1984). Cross Cultural study of the Relationship Among Academic Performance, Test Anxiety, Intelligence, and sex. Psychological Reports, Vol (55), 343 - 346.

الملاحق

- الملحق (١): دليل البرامج والتخصصات الدراسية في كليات المجتمع
- حسب الخطة الجديدة.
- الملحق (٢): اختبار الذكاء العالي
- الملحق (٣): مقياس الاتجاه نحو الامتحان

الملحق (١)

دليل البرامج والنقصات الدراسية في كليات المجتمع

١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
برنامج العمل الاجتماعي	برنامج الفنون التطبيقية	برنامج المنطقه	برنامج الحاسوب	برنامج الاعمال الاداريه والاليه	الهنن الطبيه الساعده	الهنن الزراعيه	برنامج لهن الهندسيه	برنامج التربوي	البرنامج الاكاديمي والتاهيل التربوي
تصميم الاجتماعيه	فنون المسرح	ادارة الاواء	البرمجه	الحاسبه	للارقبه الصحيه	الانتاج النباتي	التعميمات الكهربائيه	العوق العقلي	الشريعه الاسلاميه
الخدمه الاجتماعيه	فنون التلفزيون	مدراء طعام وشرب		ادارة الاعمال	العلاج الطبيعي	الانتاج الحيواني	نقل	العوق السمي	اللغه العربيه
الخدمات القانونيه	الخزف والرخام			الاناره للاليه والصرفيه	للتجربرات الطبيه	تصنيع الاغديه	توليد الطاقة	العوق البصري	اللغه الاجماليه
شلاوة وعلوم القران	تصميم الازياء	ادارة لتكاتب والسكرتاريا		التسويق والجاره للتوتجات	السكرتاريا والسجل الطبي		الاجهزه الطبيه والكتبييه	النصار تعليميه وتكتيبات	الدراسات الاجتماعيه
الامامه والوعظ	التصميم الداخلي				الصيقله		الاجهزه الطبيه	التربيه للهنيه	العلوم
					التضهر والانعاش		الامتعة الصناعيه		الرياضيات
					الانعمه		السيارات/كهرباء		التربيه الرياضيه
					مختبرات الاسنان		الالات الثقيله/كهرباء		الفنون الجميله
					النظارات الطبيه		تكنولوجيا الراديو والتلفزيون والفيديو		التغذيه والاقتصاد المنزلي
					التعريض		تكنولوجيا الحاسوب		تربيه الطفل
					صحة الفم والاسنان		تكنولوجيا الاجهزه الطبيه		
							تكنولوجيا الاجهزه الطبيه		
							الاتصالات		
							الشبكات		
							للقاسم		
							الرسم البكائني		
							الانتاج والالات		
							السيارات/ميكانيك		
							الالات الزراعيه		
							الات ثقيله/ميكانيك		
							ميكانيك محطات التوليد		
							التكليف والتبريد والتنفذ		
							للتجربرات الصناعيه والبرسميه		
							الهندسه للهنيه		
							الساحه		
							الهندسه للمعاره		

الملاحق (٢)
اختبار الذكاء العالي

الاسم	_____
اسم الكلية	_____
القسم	_____
الجنس :	<input type="checkbox"/> ذكر <input type="checkbox"/> أنثى

اختبار الذكاء العالي

اعداد

الدكتور سيبك محمد خيركي

الدرجة	_____
المؤين	_____

فيما يلي أسئلة تبين قدرتك على التفكير وليس لها علاقة مطلقاً بعملك المدرسي ، والطلوب منك ان تجيب على هذه الاسئلة بالترتيب وبسرعة ولا تجعل احد الاسئلة يستغرق منك وقتا اطول من اللازم . فاذا وجدت صعوبة كبيرة في سؤال اتركه وانتقل لغيره الذي بعده . واليك بعض امثلة الاسئلة التي ستجدها في الاختيار حاول الاجابة عنها الان وستجد الاجابات عنها بعد ذلك . بعد فهمها انتقل مباشرة الى الصفحة التالية واجب عن اسئلة الاختبار .

اكتب الكلمات الناقصة في كل سطر مما يأتي

(١) ابيض الى اسود مثل قصير الى

(٢) عين الى مثل الى يسمع .

اوجد العددين التاليين في سلسلة الاعداد الاتية : -

(٣) ٢ — ٤ — ٨ — ١٦ — .. — ..

(٤) ١٥ — ٥١ — ١٦ — ٦١ — ١٧ — ٧١ — .. — ..

(٥) رتب الكلمات الاتية لتكون جملة مفهومة ثم اعمل ما تطلبه منك الجملة فقط :

حيوان اسم اكتب

الاجابات الصحيحة هي :

(١) طويل

(٢) يرى - اذن

(٣) ٦٤ — ٣٢

(٤) ٨١ - ١٨

(٥) اسم اي حيوان (قط مثلا)

والان احب عن الاسئلة التالية : -

اشطب كل (ا) تاتي بعد (م) وضع خطاً تحت كل (ا) تاتي بعد (ن) في الحروف الاتية :

(١) ك ل م س ر ن ا م ل

(٢) ي ا ط و س ا م ص

(٣) ع غ ن ا م ن س ح ط ا م ي

(٤) ف ا م ق ك ر ز ا ا م

اكتب الكلمات الناقصة في كل سطر مما يأتي :

(٥) الاول الى واحد مثل..... الى ٤

(٦) الى ١٨ مثل ٢ الى ٣

(٧) الى رطل مثل زمن الى دقيقة

(٨) احمد عمره خمسة سنوات وبعد ٣ سنوات يصير عمره ضعف عمر علي

٣ سنوات

سنة واحدة

٤ سنوات

جواب اخر .

فيكون عمر علي الان .



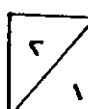






في كل سطر مما يأتي كلمة وامامها عدة تفسيرات بين قوسين . اختر اصلح التفسيرات لهذه الكلمة ثم ضع خطاً تحته .


(٩) الاستشهاد (اليأس في الحروب .. للقاومة حتى النهاية . التبرع بالشهادة . - الموت في سبيل المبدأ) .


(١٠) يستائر (يكون سريع الذائر .. يحتفظ بالشيء لنفسه .. يستطلع الذائر عل غيره . - يميل للاخذ بالذائر) .

الشكل الذي على اليمين في الاسئلة الاتية مكون من الاجزاء المجاورة له — ارسم الخطوط التي تقسم هذا الشكل حتى تنتج الاجزاء المجاورة له كما في المثال الاتي — لاحظ ان بعض الاجزاء مرسومة في وضع مخالف لها في الشكل .

الشطرنج

(١١) 

(١٢) 

(١٣) ضع علامة X امام التعبير الصحيح من التعبيرات بين القوسين فيما يلي :

فاطمة تتعلم الفرنسية والالمانية - وزينب تتعلم الالمانية والاسبانية - وعائشة تتعلم اللاتينية والفرنسية - ولا يوجد مدرس في المدرسة يستطيع ان يعلم اكثر من لغة واحدة فقط وعلى ذلك :

تكون فاطمة وزينب :

(يتعلمان دائما .. يتعلمان احيانا .. لا يتعلمان ابدا) اللغات سويا

وتكون زينب وعائشة :

يتعلمان دائما - يتعلمان احيانا - لا يتعلمان ابدا) اللغات سويا .

وتكون فاطمة وعائشة :

(يتعلمان دائما - يتعلمان احيانا - لا يتعلمان ابدا) اللغات سوياً .

(١٤) وافق بين الآراء للتطابق فيما يلي :

(ا) سبق السيف العدل

(ب) الطيور على اشكالها تقع

(ج) لا يقضى ومالك في المدينة

(د) تاتي الرياح بما لا تشتهي السفن .

(ن) مكره اخاك لا بطل .

(و) اذا حضر الماء بطل التيمم .

فيما يلي اشطب كل (ا) تاتي بعد (م) وضع خطأ تحت كل (ا) تاتي قبل (م) واذا جاء حرف (ا) قبل وبعد الحرف (م) اشطبه وضع خطأ تحته .

(١٥) م ل م ا ن ا م

(١٦) م ا م ا ن ا م ا م ا

(١٧) م م ا م ا م ا ا م

(١٨) ا م ا م ا م ا م ا

في لغة سرية يعكس ترتيب حروف الكلمة اولا فالكلمة " ياكل " تصير " ل ك ا ي " ثم يبدل كل حرف بالحرف الذي ياتي قبله في الحروف الهجائية فتصير الكلمة نفسها بعد ذلك " ك ق ي لا " و تلاحظ ان الحرف " ي " اعتبر انه قبل الحرف " ا " في الحروف الهجائية .

الحروف الهجائية المرتبة هي سكالاتي وسوف تحتاج اليها في اجابة الاسئلة :

ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و لا ي

الان حول كلمات الجملة الاتية الى اللغة السرية :

(١٩) ا ك ت ب - خ ط ا ب ا - ا ل ي و م

(٢٠) الجملة الاتية مكتوبة بنفس هذه اللغة السرية حولها الى اللغة العادية :

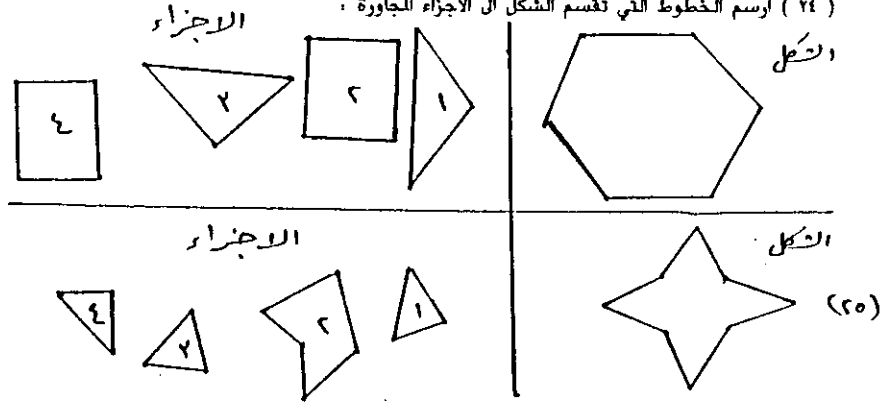
ذ غ ي ز - ح ع - ي ج ا ش
 (٢١) اذا وضعت ٢٠ نقطة متجاورة بين النقطة الاولى والثانية سنتمتر واحد وبين النقطة الثانية والثالثة سنتمتران. وبين النقطة الثالثة والرابعة سنتمتر واحد وبين الرابعة والخامسة سنتمتران وهكذا فكم سنتمترا تكون المسافة بين اول نقطة واخر نقطة ؟

اختر اصلح التفسيرات لكل كلمة وضع خطا تحته :

(٢٢) اسفر (فسر - سلم - مثل - انكشف)

(٢٣) استمرأ (اذعن لغيره - استساع - استطرد - عمل معروفا)

(٢٤) ارسم الخطوط التي تقسم الشكل الى الاجزاء الجاورة :



اكتب الكلمات الناقصة في كل سطر مما يأتي :-

(٢٦) العين الى مربع مثل الى دائرة .

(٢٧) الروائي الى المؤرخ مثل الى الحفيدة

(٢٨) اصبع الى يد مثل

(٢٩) دم الى شرايين مثل كهرياء الى

(٣٠) مربع الى مكعب مثل دائرة الى

رتب الكلمات في كل من السؤالين الاتيين لتكوين جملة مفهومة ثم اعمل ما تطلبه الجملة فقط .

(٣١) ذلك استفهام كلمة ثم مرتين ضع اكتب علامة سطر بعد

(٣٢) ضرب الجواب ثلاثة تحت واكتب اربعة حاصل في خطا ضع

كل سؤال من الاسئلة الاتية مكوّن من جملتين ثم ثلاثة استنتاجات . ضع علامة X امام الاستنتاج الصحيح منها .

(٣٣) لي ثلاثة اصدقاء ليس منهم من هو قصير - اثنان منهم فقط ليس لاحدهما وجه ابيض .

* صديقي الثالث اسمر طويل

* صديقي الثالث اسمر قصير

* صديقي الثالث ابيض طويل

(٣٤) كل من كانوا بالحجرة رجال طوال ، وليس هذا الشخص القصير امرأة .

* لا بد ان هذا الشخص كان في الحجرة .

* يجوز ان هذا الشخص كان في الحجرة .

* لا يمكن ان هذا الشخص كان في الحجرة .

(٣٥) ليس من الكتب الانجليزية التي املكها كتاب احمر وهذا الكتاب عربي احمر .

* لا بد ان يكون هذا كتابي .

* يجوز ان يكون هذا كتابي .

* لا يمكن ان يكون هذا كتابي .

في كل سؤال من الاسئلة الاتية سلسلة من الاعداد تسير كل منها حسب قاعدة خاصة .

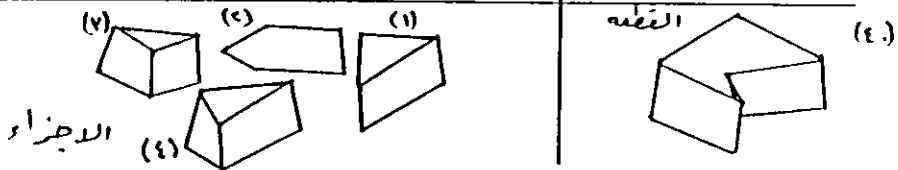
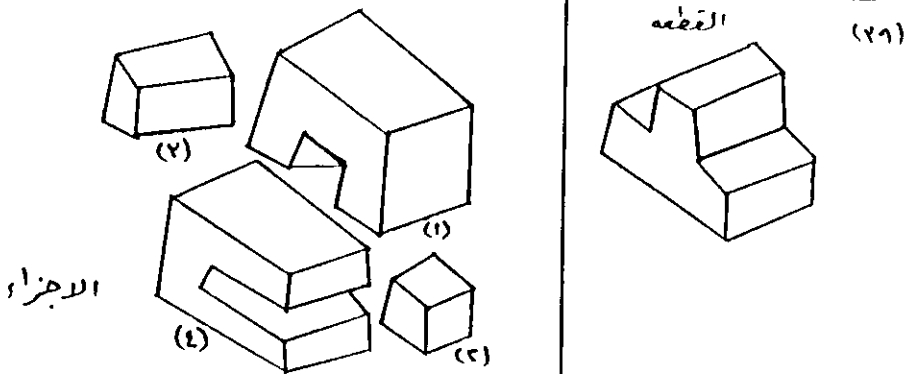
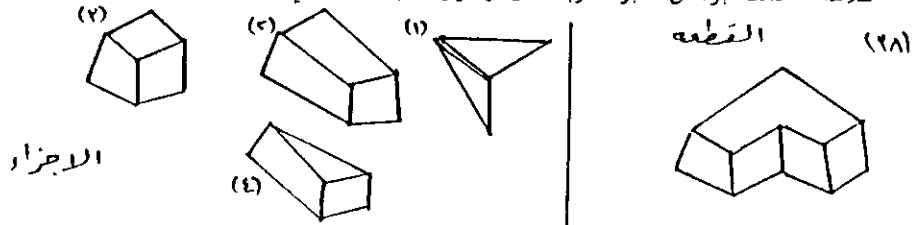
اكتب الرقمين التاليين في كل سلسلة :

(٣٦) ٥ - ١٠ - ٧ - ١٤ - ١١ - ٢٢ - ١٩ - ٢٨ - ... - ...

(٣٧) ١ - ٢ - ٥ - ١١ - ١٢ - ١٥ - ٢١ - .. - ..

في كل سؤال من الاسئلة التالية قطعة خشب على شكل متوازي مستطيلات . قطع منها جزء والمطلوب منك ان تضع

علامة X تحت جزء من الاجزاء الاربعة على اليسار يكمل القطعة التي على اليمين .



اكتب الرقمين التاليين في السلسلتين الاتيتين :

(٤١) ٣٥ - ١٢ - ٣٠ - ١٤ - ٢٥ - ١١ - ... - ...

(٤٢) ١٩٠ - ٩٥ - ٩٢ - ٤٦ - ٤٢ - ٢١ - ١٦ - .. - ..

مقياس الاتجاه نحو الامتحان

مقياس الاتجاه نحو الامتحان

اعتماد

دكتورة / ليلي عبد الحميد عبد الحافظ

الاسم : _____ الجنس : _____

الكلية : _____ التخصص : _____

التعليمات :

فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الافراد في وصف انفسهم ، اقرأ كل عبارة بعناية ثم قم بتسويد الدائرة المناسبة امام العبارة التي تشير الى ما تشعر به عامة ، ليست هناك اجابات صحيحة او خاطئة ، لا تستغرق وقتا طويلا في عبارة واحدة ولكن اعطي الاجابة التي تبدو انها تصف ما تشعر به عامة .

دائما	غالبا	احيانا	ابداً	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	١ - أشعر بثقة وارتياح أثناء تأديتي للامتحان
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	٢ - أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء تأديتي للامتحان
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	٣ - تفكيري في الدرجة التي احصل عليها في المادة يؤثر على أدائي في الامتحان
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	٤ - أشعر بالتجمد في الامتحانات الهامة
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	٥ - أثناء الامتحان اجد نفسي افكر فيما اذا سافجح في المدرسة
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	٦ - كلما اجتهدت اكثر في تأديتي للامتحان ، كلما ازداد اضطرابي
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	٧ - تفكيري في ان اجابتي قد تكون ضعيفة يؤثر على تركيزي في الامتحان
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	٨ - أشعر بعصبية شديدة عند تأديتي لامتحان هام
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	٩ - أشعر بعصبية شديدة تجاه الامتحان حتى ولو كنت على استعداد تام لادائه
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	١٠ - يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل ان اسلم ورقة الاجابة
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	١١ - أشعر بتوتر شديد أثناء تأديتي الامتحان
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	١٢ - اقنى الا تضايقتني الامتحانات كثيرا
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	١٣ - أشعر بتوتر لدرجة تضطرب معها معدتي أثناء تأديتي الامتحانات الهامة
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	١٤ - ابدو كما لو كنت مهزوزا أثناء تأديتي للامتحانات الهامة
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	١٥ - أشعر برعب شديد عند تأديتي للامتحانات الهامة
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	١٦ - اكون للنا (مزعجا) بدرجة كبيرة لبل تأديتي لاي امتحان هام .
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	١٧ - اجد نفسي افكر فيما يمكن ان يترتب على فشلي أثناء تأديتي للامتحان
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	١٨ - أشعر بدقات قلبي سريعة أثناء تأديتي للامتحانات الهامة
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	١٩ - بعد انتهاء الامتحان احاول ان اسطر على لفتي ولكن لا استطيع فعل ذلك على الفور
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	٢٠ - أشعر بعصبية شديدة أثناء تأديتي للامتحانات لدرجة أنني أنسى الحقائق التي امر لها

Abstract

Relationship Between Intelligence Level and Degree of Test Anxiety Feeling Regarding the Diploma Exam of Private Community College in The West Bank.

The study problem is limited to identifying the nature of the relationship between intelligence and test anxiety of students of private community colleges who are able to sit for the community college Diploma Examination (comprehensive) diploma at the end of the scholastic year 1993/1994, and inquiring about the influence upon the feeling of test anxiety by the two variables of the study i.e. sex (male and female) and academic streams (scientific and literary) .

The study aimed at achieving the following objectives :

- 1- Identifying the strength of the correlation and its direction between the two variables of sex and academic streams and the degree of intelligence or the degree of feeling of test anxiety .
- 2- Identifying the degree of effect that the two variables of sex and academic streams might have on the degree of intelligence and the degree of feeling of test anxiety .
- 3- Identifying the relation between the three levels of intelligence (high, medium, low) and the degree of feeling of test anxiety of male or females.
- 4- Identifying the effect of interaction between sex or academic streams and the degree of feeling of test anxiety
- 5- Determining if sex or academic streams had any effect on the degree of intelligence .
- 6- Identifying the relationship between sex or academic streams and the two components of anxiety (degree of worry , degree of emotionality) After determining the community of study , totaling 915 students (males and females), stratified random sample was chosen of (183) students (males and females), which included 112 males and 71 females, 92 students were in the scientific stream and 91 in the literary stream .

students, while the sex had not a similar clear effect. As for the interaction between the two, it had a large effect on the degree of intelligence ($\alpha=0.05$) where :

sex F=0.86	$\xi 0 \lambda \gamma 1 7$,sex $F_{cv}=3.89$
academic stream F= 23.458		,academic stream $F_{cv}= 3.89$
Interaction F =24.154		,Interaction $F_{cv}=3.89$

- 8- there is a difference between males and females in the degree of emotionality for the benefit of females ($\alpha=0.05$) where :

$[t=-2.4135, t_{cv}= 1.96]$
- 9- No statistically significant difference was found between males and females in the degree of worry ($\alpha= 0.05$) where :

$[t=0.6333, t_{cv} = 1.96]$.
- 10- No statistically significant difference between academic streams (scientific and literary) in the degree of emotionality ($\alpha=0.05$) where:

$[t=0.7779, t_{cv} = 1.96]$.
- 11- No statistically significant difference was found between scientific stream students and literary stream students ($\alpha=0.05$) where :

$[t=-0.7163, t_{cv}=1.96]$.