

قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة
وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية

إعداد

د. عبد الرحمن بن سليمان الطريزي
أستاذ علم النفس المشارك
قسم علم النفس - جامعة الملك سعود
بالرياض



قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة
وإلاقته ببعض المتغيرات الدراسية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن بعض التساؤلات حول قلق الاختبار وبعض المتغيرات الدراسية لدى طالبات الجامعة مثل المستوي الدراسي، والتخصص، والمعدل التراكمي.

وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٤٨ طالبة من تخصصات مختلفة في جامعة الملك سعود بالرياض. وتم تطبيق أداة من إعداد الباحث لقياس قلق الاختبار، وكذلك تم التأكد من صدق الأداة وبنائها على عينة من الطالبات. وقد بين من نتائج الدراسة أن هناك ارتباطا سلبيا بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي، كما بينت الدراسة أن هناك فروقا بين الطالبات في المستويات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بقلق الاختبار، وفي الوقت نفسه لا توجد فروق دالة إحصائية بين فئات التخصصات الدراسية المختلفة في قلق الاختبار. أما فيما يختص بالمعدل التراكمي فقد بين أن طالبات المستويات الدراسية المختلفة يوجد بينهن فروق في المعدل التراكمي، إلا أن هذه الفروق لا توجد بين طالبات التخصصات الدراسية المختلفة .

قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية

لمكرة الدراسة وأهميتها

سبق للباحث أن أجرى دراسة في موضوع قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية عند طلبة الجامعة في المملكة العربية السعودية، إلا أن تلك الدراسة كانت مقتصرة على الطلاب الذكور فقط.

وقد شعر الباحث بضرورة إجراء دراسة حول موضوع قلق الاختبار عند الطالبات لمعرفة مستوى القلق الاختباري لديهن بشكل عام، وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية مثل المعدل التراكمي* بوصفه تعبيراً مجملًا عن التحصيل الدراسي، وكذلك العلاقة بالتخصص الدراسي بالإضافة إلى المستوى الدراسي للطالبات. وقد كانت الرغبة في إجراء الدراسة السابقة للباحث على الإناث أيضاً ملحة، إلا أنه لم يتسكن من ذلك، وبعد أن تمكن من معرفة المعوقات التي تعترض إجراء هذه الدراسة على الطالبات وعرف كيف بنائها أقدم على إجراء هذه الدراسة التي يؤمل منها أن تعطي صورة واضحة عن قلق الاختبار لدى الطالبات، وذلك لأهميته في مجالات متعددة على المستوى الفردي وكذلك على المستوى المؤسسي.

فعلى المستوى الفردي نجد أن قلق الاختبار يؤثر على صحة الإنسان النفسية والبدنية، بالإضافة إلى أثره على الأداء الأكاديمي. أما على مستوى المؤسسات فإن هذه الدراسة يؤمل أن تسهم نتائجها - مع غيرها من الدراسات - في إثارة الاهتمام بالموضوع و إعطائه الأهمية اللائقة به من قبل الأساتذة

* ويقصد به المؤشر الرياضي الذي يتم من خلاله إعطاء وصف عام لمتوسط التحصيل الدراسي لطالبات منذ دخولهن الجامعة وحتى وقت إجراء الدراسة.

وأولياء الأمور، لأن إهمال مثل هذا الموضوع وعدم أخذه في الحسبان قد تكون نتائجه سلبية، ومن ثم قد يصيب الطلاب الضرر في صحتهم وفي مستقبل حياتهم الدراسية.

ونأتي أهمية هذه الدراسة في كونها تسهم في رسم صورة عن واقع قلق الاختبار لدى الطالبات فلا نكن الدراسات موجهة للذكر فقط كذلك يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إضافة نتائج إمبريقية (واقعية) جديدة إلى التراث البيكولوجي بشكل عام. وحيث إن الأداة المستخدمة في هذه الدراسة لقياس قلق الاختبار سبق للباحث أن طورها بوصفها جزءاً من رسالة الدكتوراه، فإن هذه الدراسة تعد فرصة لتطبيق الأداة على الإناث، ومعرفة مدى ملاءمتها، وكذلك اكتشاف نقاط الضعف فيها عند التطبيق على الطالبات الجامعيات. هنا فضلاً عن إمكان مقارنة نتائج هذه الدراسة سابقتها (انظر ملحق ١).

الإطار النظري

كثير الاهتمام بموضوع القلق- بوجه عام- من قبل الباحثين والدارسين، وذلك نظراً للآثار الناجمة عنه على مستوى صحة الأفراد النفسية وعطائهم ونتاجيتهم أو في علاقاتهم مع الآخرين. وتمثل هنا الاهتمام في المجهود المبذول للتعرف على ماهية القلق ومسبباته وآثاره. ويربط كثير من الباحثين بين القلق وطبيعة الحياة المعاصرة بما تتضمنه من تحولات سريعة وأساليب حياتية مبتكرة حتى أن البعض يطلق على العصر الحاضر عصر القلق.

وكمن أهمية القلق في أنه يمثل إشارة تحذيرية للإنسان والحيوان من خطر محتمل، مما يشير في داخله استجابات تنزع به إلى إقامة التوافق مع هذه الأخطار المحتملة ويختلف الاستجابة للقلق نتيجة بعض الظروف والمتغيرات مثل: خبرة الفرد السابقة، قدراته وإمكاناته، وطبيعة المشكلة المراد حلها من حيث التكوين والمحتوي والأهمية.

وفي تناول الباحثين لموضوع القلق نجد التباين والاختلاف بينهم كبيرا، فالقلق عند "يونج" Jung عبارة عن رد فعل يقوم به الفرد حينما تفزو عقله قوي وطبالات غير معقولة صادرة من اللاشعور الجمعي (١). أما "هورني" Horney فإنها ترى أن القلق عبارة عن استجابة انفعالية لخطر يكون موجها إلى المكونات الأساسية للشخصية، وبخلاف الأفراد فيما بينهم من حيث نظرتهم للموضوعات التي تمثل قيمة حيوية لديهم، بما يتعكس أثره علي مستوي الاستعمار بالخطر (٢). وفي تحليلها للقلق ترى "هورني" أن القلق يحدث نتيجة التهديد الواقع علي التنظيم الزائف (الذات المثالية) التي يكونها الشخص برصفه محاولة دفاعية للتوفيق مع الحياة وظروفها، وحاجة بانسة لحماية نفسه ضد الظروف العدوانية وتلخص نظرية القلق عند "هورني" في الجوانب الآتية:

- (١) القلق رد فعل انفعالي لخطر فعلي أو متوهم
- (٢) مصدر الخطر هو الدوافع العدوانية وشدة هذه الدوافع كما يشير القلق .
- (٣) يوجد تفاعل بين العدوان والقلق .
- (٤) مجموعة الدفاعات والاتجاهات التي يكونها الفرد أثناء عملية التنشئة الاجتماعية نحو الآخرين تساعد في التخلص من القلق وتجلب الأمن والطمأنينة .
- (٥) مصدر الخطر ليس شيئا معينا كالذوايع الغريزية من وجهة نظر " فرويد " Freud بل إن الخطر يأتي من عوامل كثيرة خارجية وداخلية (٣).

أما " هاري ستاك سوليفان " Sullivan فانه يرى أن القلق يحدث نتيجة أية خيرة تهدد نظام الذات، مما يتقدم الفرد للقيام ببعض الأعمال التي تؤدي إلى التقليل من القلق دون وعي بذلك (٤).

يعتقد "دولارد، وميلر" Dollard & Miller أن القلق بما له من قوة الدافع، يدفع إلى أنواع من الاستجابات التي يمكن أن تخفف من حدته، حيث يلجأ الفرد للقلق إلى بعض الممارسات مثل الخيل الدفاعية كالتهرب والإسقاط والتقمص والإعلاء والكوص(٥).

أما وجهة نظر "دهفيد شيهان" Sheehan فإن هناك نوعين من القلق: الأول هو الذي يخبره الناس في الأحوال الطبيعية كرد فعل على الضغط النفسي أو الخطر الذي يهدد أمن الفرد وسلامته، كأن يهاجم الفرد من حيوان ما ثم يصير حنوا من فصيلة ذلك الحيوان عند رؤيتها، وهذا النوع هو ما يعرف بالقلق الخارجي. أما النوع الثاني فهو داخلي المنشأ، وهو يعني أن المشكلة الرئيسة تنبع من مصدر ما داخل كيان الفرد، أي أن هناك استعدادا وراثيا تمثل هذه السمات من القلق دوغما سبب ظاهر. ويحدد "شيهان" في هذا التفريق بين أنواع القلق يتفق مع "فرويد" Freud في تصنيفه للقلق إلى قلق عصابي وآخر موضوعي(٦).

والقلق بالنسبة "لاينك" Eysenck هو العصاب، وليس هناك فرق بينهما، إلا أن كاتل يعارضه في هذا الرأي، حيث يرى أن القلق يختلف عن العصاب برغم ما يوجد بينهما من أمور مشتركة(٧).

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات الكثيرة التي أجريت على موضوع القلق قد اختلفت من حيث نظريتها له، فمن الباحثين من يصفه على أنه قوة بناء Constructive force ومنهم من يسمي أنه قوة هدامة Destructive force

أما عن الآثار الناتجة عن القلق والمترتبة عليه فهي كثيرة ومتعددة، منها الجسدي كاضطرابات المعدة وسوء الهضم، ومنها ما هو نفسي وعقلي، هذا فضلا عن إمكانية انحراف السلوك وفي هذا الصدد يرى "هورني" أن خفقان القلب، ونصب العرق، والإسهال، وعسر الهضم من الأمور المصاحبة للقلق(٨). كما

تتميز حالات القلق بمشاعر ذاتية تتضمن التمرد والخشية والعصية والإنزعاج، كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتي وزيادة نسيجه (عبد الخالق، حافظ) (٩) .

وامتدادا للتصنيف الثاني للقلق يري "سبيلبرجر" Spielberg (١٩٧٢) أن هناك نوعين : قلق الحالة وقلق السمة، وفي رأيه أن قلق الحالة State Anxiety هو حالة تغير انفعالي، يمر بها الفرد نتيجة تعرضه لموقف أو عرض من المواقض، وفي رأيه أن هذه الحالة تتفاوت من حيث شدتها عبر الزمن وحسب الظروف، ويعزو "سبيلبرجر" هذا التغير الانفعالي إلى الشعور الشخصي وتهيئ الجهاز العصبي المترقب لهذا الموقف أو ذلك الظرف أما قلق السمة Trait Anxiety فهو الاستعداد الفطري والذاتي لدى الفرد لتفسير معظم- إن لم يكن كل- المواقف والظروف التي يمر بها على أنها خطيرة، وينظري هذا التعريف لقلق السمة على إشارة إلى أن من يوجد لديهم قلق السمة يتميزون بهذه الصفة بشكل شبه مستمر في كل الظروف والمواقف (١٠).

مجمل القول أن قلق الحالة هو تلك الحالة الانفعالية التي يعاني منها الفرد في اللحظة الراهنة أو في موقف خاص ومحدد تتج عنه مثل هذا التغير. أما قلق السمة فيشير إلى خصلة أو صفة ثابتة نسبيا في الشخصية، ويحدد آثارها واضحة على الفرد في معظم الحالات والمواقف.

وقلق الاختبار نوع من أنواع قلق الحالة، يحدث حينما يدرك الفرد المثيرات المتعلقة بموقف الاختبار ويستجيب لها استجابات انفعالية وسلوكية حيث ينظر الفرد إلى موقف الامتحان على أنه موقف يهدد كما يري "ساراسون" Sarason (١١) .

وبناء على ما تقدم يمكن القول: إن قلق الاختبار نوع من أنواع القلق العام، حيث يتضمن مجموعة الاستجابات وردود الفعل الفيزيولوجية، والانفعالية، والسلوكية المتعلقة بالاهتمام أو الانشغال والخوف من الفشل في موقف

الاختبار.

وفي دراسة لمعرفة العلاقة بين القلق والأداء علي الاختبارات قامت "لويس، تايلر" Lewis&Taylor بدراسة للكشف عن الصلة بين القلق وبين تفضيل الاستجابات المتطرفة وقد وجدوا أن من يحصلون علي درجات عالية علي مقياس القلق يميلون إلي اختيار الاستجابات المتطرفة (مثل أحب جدا وأبغض جدا) وذلك علي اختبار رد الفعل الإدراكي، أما ذوي الدرجات المنخفضة علي مقياس القلق فإنهم أقل في اختيار الاستجابات المتطرفة (١٢) .

كما ظهر من دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والذكاء والتحصيل الدراسي أن التغيرات في مستوى قلق الاختبار تؤدي إلي تغيرات في النتائج علي اختبارات الذكاء، أي أن الزيادة أو النقصان في مستوى قلق الاختبار يتبعها نقصان أو زيادة في درجة الفرد علي اختبار الذكاء (Hill & Sarason, 1966; Sarason, 1964) (١٣)

هناك ارتباط سالب بين قلق الاختبار ودرجات التحصيل الدراسي، ويرجع حجم هذا الارتباط عبر سنوات الدراسة في المرحلة الابتدائية، كما أن حجم هذا الارتباط السالب له المستوى ذاته بالنسبة للبنين والبنات كما يذكر "ساراسون" (١٤).

وفي محاولة لإرجاع الآثار والنتائج المترتبة علي قلق الاختبار إلي أصولها ومبداها الأساسية وجد "موريس، ليرت" Liebert & Morris أن هذه الآثار مردها توزيع الانتباه لدى الفرد ونشئته بين حسن الأداء (الإجابة) علي الاختبار وبين المظاهر الفيزيولوجية المصاحبة للقلق، فبينما يكون الانتباه مشتتا، وفي تقديرها أن ذوي الدرجة المرتفعة علي قلق الاختبار يكون اهتمامهم موجهًا ومرتبًا بهذه الآثار، بينما يكون اهتمامهم أقل بالنسبة للمهمة المعطاة لهم إلا وهي الاختبار (١٥)

يري "هل، إيتون" Hill & Eaton (١٩٧٧) أن تغيرات الفرد في النجاح

أو الفشل دور بارز في جعل بعض الأفراد أكثر تعرضاً لقلق الاختبار، وضيقات أن ذوي القلق المنخفض لهم تاريخ حافل من النجاح ولو النجاح. سواء أكان ذلك في المدرسة أم في أي موقف آخر من مواقف الحياة، مما يوجد لديهم الثقة في التعامل مع الآخرين، ويوجد عندهم دافعية لتحقيق النجاح وليس تجنب الفشل. وجد "دكتور، ألتمان" Doctor & Altman أن الطلاب المستهدفين لهم بشكل مرتفع قد حصلوا على درجات منخفضة في مادة علم النفس، وذلك في الاختبار النهائي، أما من كانوا أقل في الاستهداف لهم فإنهم حصلوا على درجات عالية (١٧).

ومن ناحية أخرى وجدت الكحيمي (١٩٨٥) في دراستها على طالبات المرحلة الثانوية أن التحصيل الدراسي يزيد بارتفاع درجة القلق، وتصل درجة التحصيل إلى أقصاها عندما تصل درجة القلق إلى ٢٤، أو ٢٥ درجة، إلا أن مستوي التحصيل الدراسي يبدأ في الانخفاض التدريجي كلما ارتفعت درجة القلق، إلى أن يصل التحصيل إلى حده الأدنى، وذلك عند درجة قلق تساوي ٥٠. وما ذلك إلا فكرة الارتباط المنحني Curvilinear، وهو - في هذا المجال - أحد تطبيقات قانون "بيركس-دودسون" Yerks-Dodson (١٨).

أما الطيريري (١٩٨٤) Altrairy فقد وجد أن كلا من : الجامعة التي ينتمي لها الطالب، ومستواه الدراسي، وكذلك العبء الدراسي للطالب ليس لها علاقة جوهرية إحصائية بمستوي القلق عند الطلبة، أما التخصص الدراسي فقد بين أنه ذو علاقة دالة بمستوي القلق، إذ بين أن ذوي التخصصات الأدبية أكثر عرضه لقلق الاختبار من زملائهم ذوي التخصصات العلمية. كذلك بين من دراسة الطيريري أن قلق الاختبار، التخصص، المستوي الدراسي، العبء الدراسي، الجامعة التي ينتمي لها الطالب كلها متغيرات ذات علاقة دالة بالتحصيل الدراسي كما عبر عنه من خلال المعدل التراكمي (١٩).

هدف الدراسة

الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو محاولة الخروج ببعض الإجابات علي التساؤلات ذات العلاقة بقلق الاختبار وبعض التدبيرات الأخرى لدي طالبات الجامعة، والمؤمل أن هذه الدراسة من خلال نتائجها تسهم في بعض الإضافات في هذا المجال الحيوي، كما يؤمل أن يكون مردود الدراسة مفيداً في ميدان التربية والتعليم.

فروض الدراسة

- أخذاً في الاعتبار للنقاط التي تم إنارتها في الجزء الخاص بفكرة الدراسة، بالإضافة إلي الدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة علي النحو التالي :-
- (١) ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي لدي طالبات الجامعة.
 - (٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستويات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بقلق الاختبار لديهن.
 - (٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصصات المختلفة فيما يتعلق بقلق الاختبارات لديهن.
 - (٤) ليس هناك تداخل ذو دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي والتخصص في تأديتهما علي مستوى قلق الاختبار.
 - (٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستويات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بالمعدل التراكمي.
 - (٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصصات المختلفة فيما يتعلق بالمعدل التراكمي.
 - (٧) ليس هناك تداخل ذو دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي والتخصص في تأديتهما علي المعدل التراكمي للطالبات

أداة الدراسة

سبق للباحث أن طور أداة لقياس قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة المذكور في المملكة العربية السعودية، وقد تحقق من خلال تلك الدراسة من صدق الأداة وبنائها، وذلك نتيجة الدراسة الاستطلاعية والأساسية، حيث بلغ الثبات ٠.٩، وذلك باستخدام معادلة ألفا، أما الصلت التلازمي بين هذه الأداة وقائمة "سپلبرجر" Spielberger لتقلق الاختبار فوجد أن معامل الارتباط بين الأداةين ٠.٧٤ (٢٠). وفي هذه الدراسة التي نعرض لها هنا، أراد الباحث أن يتأكد من صلاحية الأداة على عينة من الطالبات، وذلك من حيث صدقها وبنائها، حيث تم استخراج معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية وبين جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط لكل البنود دالة عند مستوى دلالة ٠.٥.

وتؤكد هذه النتائج الواردة في جدول (١) مدى الانساق ووحدة الهدف الذي يجمع بين هذه البنود، مما يؤكد صدق الأداة في قياس قلق الاختبار. وبما أن الأداة تتكون من ثلاثة أبعاد فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات البنود المكونة للبعد والدرجة الكلية على ذلك البعد. وبين جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين بنود الأبعاد ودرجاتها الكلية دالة عند مستوى ٠.١.

جسول (١١)

معاملات الارتباط* بين النرجة علي البند والدرجة الكلية للأداة (ن

(١٤٨ =

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	٠.٤٥	١٢	٠.٥٩	٢٣	٠.٢٧
٢	٠.٦٣	١٣	٠.٦٨	٢٤	٠.٢٧
٣	٠.٦٣	١٤	٠.٤٢	٢٥	٠.٦٤
٤	٠.٥٩	١٥	٠.٥٧	٢٦	٠.٦١
٥	٠.٧٢	١٦	٠.٥٠	٢٧	٠.٦٩
٦	٠.٤٧	١٧	٠.٤٠	٢٨	٠.٥٩
٧	٠.٤٧	١٨	٠.٤٦	٢٩	٠.٥٣
٨	٠.٥١	١٩	٠.٦٢	٣٠	٠.١٩
٩	٠.٢٧	٢٠	٠.٧٠	٣١	٠.٤٠
١٠	٠.٦٥	٢١	٠.٥٩	٣٢	٠.١٩
١١	٠.٢١	٢٢	٠.٥٣		

* يصبح معامل الارتباط دالا إحصائيا إذا كان ≤ ٠.١٩ .

جنول (٢)

معاملات الارتباط* بين درجات البنود والدرجات الكلية للأبعاد

(ن = ١٤٨)

بعد أهمية الاختبار واستعداد الفرد له		بعد الأفكار والآراء الطارئة		بعد الظاهر الفيزيولوجية	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
٠.٤٧	١	٠.٦٤	٢	٠.٤٢	٩
٠.٦٢	٣	٠.٧٥	٥	٠.٣٩	١١
٠.٦٣	٤	٠.٦٦	١٠	٠.٥٦	١٢
٠.٥٠	٧	٠.٥٣	١٤	٠.٦٥	١٩
٠.٥٤	٨	٠.٥٥	٢٢	٠.٦٢	٢١
٠.٧٠	١٣	٠.٨٣	٢٤	٠.٤٧	٢٣
٠.٦٠	١٥	٠.٦٥	٢٥	٠.٥٦	٣١
٠.٥٥	١٦	٠.٧١	٢٧	٠.٢٥	٣٢
٠.٤٤	١٧	٠.٦١	٢٨		
٠.٦٢	١٨	٠.٦١	٢٩		
٠.٦٧	٢٠				

* يصبح معامل الارتباط دال إحصائياً إذا كان ≤ ٠.٢٥

ويتضمن البعد الأول والمتعلق بالمظاهر الفيزيولوجية الناتجة عن القلق
 صانبة بنود، أما البعد الثاني فيحتوي علي عشرة بنود ، ويتناول هذا البعد
 الأفكار والآراء الطارئة والمتدخلة في أداء الفرد للاختبار. أما البعد الثالث فهو
 يعني بأهمية الاختبار واستعداد الفرد بالنسبة له ، ويحوي أحد عشر بنوا
 انظر أرقام هذه البنود في جدول (٢) .

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها بعضا وكذلك بين
 كل بعد مستقل والدرجة الكلية للقياس. وبين الجدول (٣) أن كل معاملات
 الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١. وتؤكد هذه النتائج مرة أخرى مدى صلت
 الأبعاد ببعضها، وتكونها الأداة بصورتها الكاملة، والتي وضعت لقياس هذه
 الظاهرة النفسية السامة بقلق الاختبار، في حين أن معاملات الارتباط بين
 الأبعاد بعضها مع بعض أقل من ارتباطها بالدرجة الكلية برغم دلالتها عند
 مستوى ٠.٠١. ويؤكد ذلك خصوصية الأبعاد وتميزها في تناول مكونات خاصة
 من قلق الاختبار.

جدول (٣)

مصنوفة الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لقياس قلق الاختبار
 (ن = ١٤٨)

البعد الثالث	البعد الثاني	البعد الأول	الدرجة	
-	-	-	-	الدرجة الكلية
-	-	-	٠.٨٠	البعد الأول
-	-	٠.٦٧	٠.٩٤	البعد الثاني
-	٠.٧٩	٠.٦٥	٠.٩٢	البعد الثالث

وقد تم حساب معامل نيات الأداة بطريقة كرونباك (معامل ألفا) Alpha Coefficient والتجزئة التصفية (جتمان) Guttman حيث بلغ معامل النيات بطريقة كرونباك ألفا ٠.٨٥ ، أما بطريقة جتمان فقد بلغ ٠.٨٧ . وهذه النتائج تؤكد أن الأداة ذات نيات عال، مما يجعلنا نطمئن لاستخدامها لقياس قلق الاختبار بالنسبة للطلّبات، كما تم الأمر ذاته قبل ذلك بالنسبة للطلّبة السعوديين (Altrairy, 1984).

عينة الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة علي عينة قوامها ١٤٨ طالبة من مركز الطالّبات بعليشة والتابع لجامعة الملك سعود بالرياض، وشملت العينة طالّبات من مجموعة من التخصصات مثل: علم الاجتماع، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، بالإضافة إلي تخصص التربية . كذلك اشتملت العينة علي طالّبات من مختلف المستويات الدراسية من المستوى الأول حتي الرابع. هذا وقد تم تطبيق الأداة وكذلك استمارة المعلومات العامة من قبل بعض الأساتذات والمحاضرات بقسم علم النفس بالمركز . وبين جدول (٤) توزيع أفراد العينة حسب التخصص والمستوي الدراسي

حدود الدراسة

نتائج هذه الدراسة محددة بحجم العينة ومراصفاتها، إذ لا يمكن أن نعمم النتائج علي كل الطالّبات الجامعيات في المملكة ، لأن العينة كانت مستمدة من جامعة الملك سعود فقط، وكذلك لم تشمل العينة علي كل التخصصات الدراسية في الجامعة، وعليه ستكون النتائج صالحة ومفيدة ضمن نطاق الطالّبات لجامعة الملك سعود.

جدول (٤)

توزيع أفراد العينة حسب التخصصات والمستويات الدراسية

النكرار		
١٤	١ - محرس	التخصص
١٠٠	٢ - علم اجتماع وخدمة إجتماعية	
١٢	٣ - تاريخ وجغرافيا	
٢٢	٤ - تربية	
١٤٨		المجموع
٥٣	١ - الأول	المستوى الدراسي
٥٦	٢ - الثاني	
٢٦	٣ - الثالث	
١٨	٤ - الرابع	
١٤٩		المجموع

الأساليب الإحصائية

استخدمت معاملات الارتباط (بيرسون)، وكذلك استخدم تحليل التباين الأحادي والزوج بالإضافة إلى استخدام اختبار Scheffe لمعرفة الفروق بين المجموعات وتربيتها.

نتائج الدراسة

انطلاقاً من الفروض التي تم طرحها فيما تقدم استخدعت الأساليب الإحصائية التي تمكن من اختبار تلك الفروض . وفيما يلي الجداول من ٥ إلى ١٠ نتائج الدراسات والبيانات الواردة في جدول (٥) تعطينا صورة وصفية عامة للمعيار العينة فيما يتعلق بتغيري قلق الاختبار والتحصيل الدراسي معاً بالمعدل التراكمي. ويتبين من الجدول أن أعلى درجة حصل عليها من قبل أفراد العينة كانت ١٤٨، على حين كانت أدنى درجة هي ٤٦، والمتوسط ٩٣٫٦٩ والانحراف المعياري ٢١٫٩٧ وذلك فيما يخص متغير قلق الاختبار. أما فيما يخص المعدل التراكمي فكانت أعلى قيمة ٤٫٧٩، على حين كانت أدنى قيمة ١٫٣٢ أما المتوسط فهو ٣٫١٦ والانحراف المعياري كان ٠٫٧٢. ويتضح من هذه النتائج أنه لم يكن من بين أفراد العينة من حصل على أعلى درجة في المقياس وهي (١٦٠)، وكذلك لم يكن هناك من حصل على أدنى درجة وهي (٣٢)، وذلك فيما يخص قلق الاختبار. أما وضع أفراد العينة على متغير المعدل التراكمي فلا يوجد من حصل على أعلى قيمة (٥)، إلا أنه يوجد من حصل على أقل من الحد الأدنى لطلقات الجامعة، إذ حصلت طالبة على معدل تراكمي مقداره ١٫٣٢، وهذا أقل بكثير من الحد الأدنى المسوح به كمعدل تراكمي يسمح للطلاب بالاستمرار في الجامعة.

جدول (٥)

بيان بالمتوسط، والانحراف المعياري، وأدنى وأعلى درجة للعينة في متغيري القلق والمعدل التراكمي (ن = ١٤٨)

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	أدنى الدرجات	أعلى الدرجات
قلق الاختبارات	٩٣٫٦٩	٢١٫٩٧	٤٦	١٤٨
المعدل التراكمي	٣٫١٦	٠٫٧٢	١٫٣٢	٤٫٧٩

ولاختبار صحة الفرض الأول في هذه الدراسة والذي ينص على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي عند طالبات الجامعة بين من النتائج الواردة في جدول (٦) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٢. بلغت قيمتها - ٠.١٧. وهذا الارتباط سالب ويدل على أن الزيادة في مستوى قلق الاختبار عند الطالبات يؤدي إلى انخفاض المعدل التراكمي، أي أن العلاقة عكسية فإذا زاد القلق قل المعدل التراكمي، وإذا قل مستوى القلق ارتفع المعدل التراكمي.

جدول (٦)

معامل الارتباط بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي

عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٤٨	- ٠.١٧	٠.٠٢

وعليه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أن هناك ارتباطاً ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي لدى الطالبات الجامعيات. أما باختبار الفرض الثاني والقاضي بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستويات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بقلق الاختبار فقد تبين من النتائج الواردة في جدول (٧) أن الفروق دالة إحصائياً بين متوسطات قلق الطالبات في التخصصات المختلفة، إذ إن قيمة معامل "ف" بلغت ٢.٦٦، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥، وعليه يتم رفض الفرض الصلبي الخاص بهذه

النتيجة وقبول الفرض البديل، أي أن هذا الفرق لا يمكن أن يعزى إلى الأخطاء العشوائية.

وباختبار الفرض الثالث والذي ينص على أنه لا فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوات التخصصات المختلفة في مستوى القلق لديهم فقد بين من النتائج الواردة في الجدول (٧) أن قيمة معامل "ف" ٠.٨٥، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٥-ر. وعليه يتم قبول الفرض الصفري. كذلك بدراسة النتائج الواردة في الجدول (٧) والخاصة بالفرض الرابع والذي ينص على أنه لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي والتخصص في تأبيرهما على مستوى قلق الاختبار بين أن قيمة نسبة "ف" مساوي ٠.١٦٤. وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٥-ر. وعليه يجب قبول الفرض الصفري.

جدول (٧)

تحليل تباين قلق الاختبار بالنسبة للمستوى الدراسي والتخصص والتفاعل بينهما (n = ١٤٨)

معامل "ف"	متوسط مجموع المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين
٢,٦٦	١٢١٣,٢٢	٣٦٣٩,٦٥	٣	المستوى الدراسي
٠,٨٥	٣٨٥,٧٩	١١٥٧,٣٧	٣	التخصص التفاعل بين متغير المستوى الدراسي
١,٦٤	٧٤٧,٨٣	٥٢٣٤,٨٠	٧	التخصص
	٤٥٥,٩٤	٦١.٩٦,٤٨	١٣٤	الخطأ
	٤٨٢,٥٤	٧.٩٣٣,٧٠	١٤٧	المجموع

* ذات دلالة عند مستوى ٠.٥-ر.

وإزاء قيمة نسبة "ف" (٢٧٦٦) ذات الدلالة الإحصائية والمتعلقة بفرض الدراسة الثاني يلزم الأمر استخدام اختبار Scheffe لمعرفة ترتيب طالبات المستويات الدراسية المختلفة من حيث مستوى القلق لديهن. وقد تبين من الجدول (٨) أن مجموعة طالبات المستوى الأول حصلن على أعلى متوسط في قلق الاختبار، ثم تليهن مجموعة المستوي الثاني بفارق قدره سبع درجات، ثم يأتي بعد ذلك مجموعة المستوي الدراسي الثالث، ثم مجموعة المستوي الدراسي الرابع، إلا أن الفرق بين مجموعتي المستوي الدراسي الثالث والرابع لا يكاد يذكر. أما الفرق بينهما معاً وبين مجموعة المستوي الدراسي الثاني فيصل إلى ٥ درجات ويتضح من هذه النتيجة أن مجموعة المستوي الدراسي الأول هي أكثر المجموعات تعرضاً لقلق الاختبار، وقد يكون السبب في ذلك قلة خبرة مجموعة المستوي الأول، وكذلك اختلاف النظام الجامعي عن النظام في التعليم العام. أما انخفاض مستوى القلق عند مجموعة المستوي الدراسي الرابع فقد يكون مرتبطاً بالفتهم للنظام الجامعي وعودهم عليه واكتساب الخبرة الكافية لمواجهة مشيرات القلق الخاصة بالاختبارات.

جدول (٨)

بيان ترتيب مجموعات المستويات الدراسية المختلفة
حسب متوسطات قلق الاختبار

المتوسط	المجموعة
٨٧,٦٧	المستوي الدراسي الرابع
٨٧,٩٢	المستوي الدراسي الثالث
٩٢,٥٩	المستوي الدراسي الثاني
٩٩,٦٢	المستوي الدراسي الأول

وفيما يختص بالفروض الخامس والسادس والسابع والتي وردت النتائج المتعلقة بها في الجدول (٩)، فيتضح من النتائج الخاصة بالفرض الخامس أن معامل "ف" (٢,٨٩) دال إحصائياً عند مستوى ٠.٥. وهذا بعكس الفرض، والذي ينص علي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستويات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بالمعدل التراكمي. وعليه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستويات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بمعدلهن التراكمي.

جدول (٩)

تحليل تباين المعدل التراكمي بالنسبة للمستوى الدراسي

والتخصص (ن = ١٤٨)

معامل "ف"	متوسط مجموع المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين
* ٢,٨٩	٤٤	٤,٣٣	٣	المستوى الدراسي
١,٣٤	٠,٦٧	٢,٠٢	٣	التخصص
١,٢٢	٠,٦١	٤,٢٨	٧	التفاعل بين متغير المستوى الدراسي والتخصص
	٠,٥٠	٦٧,٠٢	١٣٤	الخطأ
	٠,٥٢	٧٧,١٦	١٤٧	المجموع

* ذات دلالة عند مستوى ٠.٥.

وباستقصاء النتائج الخاصة بالفرض السادس والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصصات المختلفة فيما يتعلق بالمعدل التراكمي فقد تبين من الجدول (٩١) أن معامل "ف" (١٤٠٦) غير دال إحصائياً عند مستوى ٥-٠٠، وعليه يتم قبول الفرض الصفري أي أن الفروق بين طالبات التخصصات المختلفة في معدلهن التراكمي بسيطة ولا يمكن النظر إليها على أنها دالة.

وبالمضي قدماً في اختبار صحة فروض الدراسة نجد أن الفرض السابع والأخير والذي مفاده أنه ليس هناك تداخل ذات دلالة إحصائية بين المستوي الدراسي والتخصص في تأثيرها على المعدل التراكمي للطالبات، قد تأكد وتم قبوله أي أن أقر المستويات الدراسية المختلفة على المعدل التراكمي لا يختلف باختلاف التخصص وكذلك يمكن القول أيضاً بأن أثر التخصص الدراسي - مهما اختلف - على المعدل التراكمي لا يختلف باختلاف المستويات الدراسية، وذلك كما يتضح من قيمة "ف" (١٠٢٢) غير الدالة إحصائياً.

وحول قيمة "ف" (٢٨٩) ذات الدلالة الإحصائية والخاصة بفرض الدراسة الخامس، يلزم الأمر استخدام اختبار Scheffe لتحديد جهة الفروق في متوسطات المعدل التراكمي لصالح أية مجموعة من مجموعات المستويات الدراسية. وبالرجوع إلى جدول (١٠) يتضح أن أقل المجموعات من حيث المعدل التراكمي هي مجموعة المستوي الدراسي الثالث، يليها مجموعة المستوي الدراسي الأول، ثم مجموعة المستوي الدراسي الثاني، أما مجموعة المستوي الدراسي الرابع فمتوسطها بعد أعلى متوسط بين المجموعات، ولعلنا من خلال هذه النتيجة نكون من المفهوم ارتفاع المعدل التراكمي عند مجموعة المستوي الرابع إذ إن هذه النتيجة تتفق أيضاً مع انخفاض مستوي قلق الاختبار عند المجموعة ذاتها، وهنا أمر متوقع إذ إن معامل الارتباط بين التغيريين كان سلبياً وذا دلالة، أي أن ارتفاع القلق عند الطلاب يصاحبه انخفاض في التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي) والعكس صحيح، وينطبق ذلك على مجموعة المستوي الدراسي الأول والثاني، إلا أن مجموعة المستوي الدراسي الثالث تشذ عن هذا الاتجاه فترى أنها أقل المجموعات في المعدل التراكمي، وكذلك تحتل المربة الثالثة في مستوي قلق الاختبارات، أي أنه ينطبق على هذه المجموعة عكس ما ينطبق على

المجموعات الثلاث، فانخفاض مستوي القلق صاحبه انخفاض في المعدل التراكمي.

جدول (١٠)

بيان ترتيب مجموعات المستويات الدراسية المختلفة
حسب متوسطات المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	المجموعة
٢,٩٩	المستوى الدراسي الثالث
٣,١١	المستوى الدراسي الأول
٣,١٤	المستوى الدراسي الثاني
٣,٥٧	المستوى الدراسي الرابع

وبعرض الجدول (١١) المعايير التي تم استخدامها لهذه المجموعة الطلابية من طالبات جامعة الملك سعود، حيث يتضمن الجدول الدرجات الخام ومقابلاتها من الدرجات الثانية، وتبين من الجدول أن أدنى درجة من الممكن الحصول عليها في مقياس القلق هي ٣٢ درجة خام ويقابلها درجة ثانية ٢٠.٨٢، أما أعلى درجة خام يمكن الحصول عليها فهي ١٦٠ درجة ويقابلها درجة ثانية تساوي ٨٠.٧٠. وإذا أخذنا في الاعتبار أن متوسط الدرجات الخام ٩٣.٦٩ والانحراف المعياري ٢١.٩٧، فإنه يمكن القول بأن الدرجة التي تعلق المتوسط بانحرافين معياريين يمكن اعتبارها مرتفعة ومشيئة إلى مستوي القلق المرتفع، أما الدرجة التي تقل عن المتوسط بانحرافين معياريين فإنه يمكن اعتبارها منخفضة وتدل على انخفاض مستوي القلق عند الطالبات.

جدول (١١)

الدرجات الخام ومقابلاتها من الدرجات التائية لطالبات
جامعة الملك سعود في مقياس قلق الاختبار

خام	ت	خام	ت
٢٢	٢٠,٨٢	٤٦	٢٧,٢٧
٢٣	٢١,٢٩	٤٧	٢٧,٨٤
٢٤	٢١,٧٦	٤٨	٢٨,٣١
٢٥	٢٢,٢٢	٤٩	٢٨,٧٧
٢٦	٢٢,٦٩	٥٠	٢٩,٢٤
٢٧	٢٣,١٦	٥١	٢٩,٧١
٢٨	٢٣,٦٣	٥٢	٣٠,١٨
٢٩	٢٤,١	٥٣	٣٠,٦٠
٤٠	٢٤,٥٦	٥٤	٣١,١١
٤١	٢٥,٠٣	٥٥	٣١,٥٨
٤٢	٢٥,٥٠	٥٦	٣٢,٠٥
٤٣	٢٥,٩٧	٥٧	٣٢,٥٢
٤٤	٢٦,٤٤	٥٨	٣٢,٩٨
٤٥	٢٦,٩٠	٥٩	٣٣,٤٥

تابع جدول (١١)

الدرجات الخام ومقابلاتها من الدرجات الثانية لطالبات

جامعة الملك سعود في مقياس قلق الاختبار

ت	خام	ت	خام
٤٠,٤٧	٧٤	٣٣,٩٢	٦٠
٤٠,٩٤	٧٥	٣٤,٣٩	٦١
٤١,٤٠	٧٦	٣٤,٨٥	٦٢
٤١,٨٧	٧٧	٣٥,٣٢	٦٣
٤٢,٣٤	٧٨	٣٥,٧٩	٦٤
٤٢,٨١	٧٩	٣٦,٢٦	٦٥
٤٣,٢٧	٨٠	٣٦,٧٣	٦٦
٤٣,٧٤	٨١	٣٦,١٩	٦٧
٤٤,٢١	٨٢	٣٧,٦٦	٦٨
٤٤,٦٨	٨٣	٣٨,١٣	٦٩
٤٥,١٤	٨٤	٣٨,٦٠	٧٠
٤٥,٦١	٨٥	٣٩,٠٦	٧١
٤٦,٨٥	٨٦	٣٩,٥٢	٧٢
٤٦,٥٥	٨٧	٤٠,٠٠	٧٣

تابع جدول (١١)

الدرجات الخام ومقابلاتها من الدرجات الثانية لطالبات

جامعة الملك سعود في مقياس قلق الاختبار

ت	خام	ت	خام
٥٣,٥٦	١.٢	٤٧,٠٢	٨٨
٥٤,٠٣	١.٣	٤٧,٤٨	٨٩
٥٤,٥٠	١.٤	٤٧,٩٥	٩٠
٥٤,٩٧	١.٥	٤٨,٤٢	٩١
٥٥,٤٣	١.٦	٤٨,٨٩	٩٢
٥٥,٩٠	١.٧	٤٩,٣٥	٩٣
٥٦,٣٧	١.٨	٤٩,٨٢	٩٤
٥٦,٨٤	١.٩	٥٠,٢٩	٩٥
٥٧,٣١	١١٠	٥٠,٧٦	٩٦
٥٧,٧٧	١١١	٥١,٢٣	٩٧
٥٨,٢٤	١١٢	٥١,٦٩	٩٨
٥٨,٧١	١١٣	٥٢,١٦	٩٩
٥٩,١٨	١١٤	٥٢,٦٣	١٠٠
٥٩,٦٤	١١٥	٥٣,١٠	١٠١

تابع جدول (١١)

الدرجات الخام ومقابلاتها من الدرجات الثانية لطالبات

جامعة الملك سعود لى مقياس قلق الاختبار

ت	خام	ت	خام
٦٦,٦٦	١٣٠	٦٠,١١	١١٦
٦٧,١٣	١٣١	٦٠,٥٨	١١٧
٦٧,٦٠	١٣٢	٦١,٠٥	١١٨
٦٨,٠٦	١٣٣	٦١,٥٢	١١٩
٦٨,٥٣	١٣٤	٦١,٩٨	١٢٠
٦٩,٠٠	١٣٥	٦٢,٤٥	١٢١
٦٩,٤٧	١٣٦	٦٢,٩٢	١٢٢
٦٩,٩٣	١٣٧	٦٣,٣٩	١٢٣
٧٠,٤٠	١٣٨	٦٣,٨٥	١٢٤
٧٠,٨٧	١٣٩	٦٤,٣٢	١٢٥
٧١,٣٤	١٤٠	٦٤,٧٩	١٢٦
٧١,٨١	١٤١	٦٥,٢٦	١٢٧
٧٢,٢٧	١٤٢	٦٥,٧٢	١٢٨
٧٢,٧٤	١٤٣	٦٦,١٩	١٢٩

تابع جدول (١١)

الدرجات الخام ومقابلاتها من الدرجات الناتجة لطاليات
جامعة الملك سعود في مقياس قلق الاختبار

ت	خام
٧٣,٢١	١٤٤
٧٣,٦٨	١٤٥
٧٤,١٤	١٤٦
٧٤,٦١	١٤٧
٧٥,٠٨٤	١٤٨
٧٥,٥٥	١٤٩
٧٦,٠١	١٥٠
٧٦,٤٨	١٥١
٧٦,٩٥	١٥٢
٧٧,٤٢	١٥٣
٧٧,٨٩	١٥٤
٧٨,٣٥	١٥٥
٧٨,٨٢	١٥٦
٧٩,٢٩	١٥٧
٧٩,٧٦	١٥٨
٨٠,٢٢	١٥٩
٨٠,٦٩	١٦٠

مناقشة واستنتاجات

يؤكد الارتباط السالب الذي تم التوصل إليه من بين نتائج هذه الدراسة والخاص بالفرض الأول، الاتجاه العام للقيمة والمردود العملي للقلق علي مستوي الفرد، من حيث كونه دافعا مهما إلا أنه قد يفقد قيمته وفائدته ويتحول إلي قوة محبطة أو دافع هدام، حيث يتبين من النتائج أن زيادة القلق يتبعها انخفاض في مستوي التحصيل الدراسي كما عبر عنه من خلال المعدل التراكمي، وكذلك الانخفاض في مستوي القلق يتبعه ارتفاع وتحسن في مستوي التحصيل، تتفق مع ما توصل إليه "دكتور ، ألتمان" Doctor & Altman (٢١). وكذلك نتيجة الكحيسي (٢٢)، إلا أننا يجب أن نكون حذرين فلا نأخذ هذه النتيجة علي ظاهرها، إذ إن الانخفاض الشديد في مستوي القلق قد يترتب عليه انخفاض في مستوي التحصيل، وذلك لانتقاد الدافعية المعركة للطالب لكي يعمل وينجز مايراد منه إنجازا، وبمعنى آخر يمكن أن نقول: إن القلق مطلب أساسي ولكن بمسري معين، فإذا تجاوز هذا المستوي فقد ليمته وبدأت آثاره السلبية. وما ذلك إلا أحد تطبيقات قانون " بيركس ، دودسون".

أما بخصوص الفروق الدالة إحصائيا في مستوي القلق بين الطالبات في المستويات الدراسية المختلفة فهنا متوقع، ولايما إذا عرفنا أن هذه الفروق جاءت بشكل متدرج بين المستويات الدراسية الأربعة، حيث وجد أن الطالبات في المستوي الدراسي الأول هن الأعلى قلقاً، يليهن طالبات المستوي الدراسي الثاني، فطالبات المستوي الدراسي الثالث، ثم طالبات المستوي الدراسي الرابع، والأخيرة أقل مجموعة من حيث مستوي القلق إذ إن هذا التدرج يتفق مع التدرج في الخبرة المكتسبة و التضج. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه الطبري (٢٣) علي عينة من طلبة الجامعة المذكورة، فلم تستخرج نتائج دالة

إحصائياً. وقد يكون لاجتماع متغير المستوي الدراسي مع متغير الجنس
الأنثوي دور في ذلك، ولكن لا بد من إجراء مزيد من الدراسة في هذا الشأن.
أما النتيجة الخاصة بالتخصص وعلاقته بالقلق فلم تكن دالة وتعارض
هذه النتيجة أيضاً مع ما تم التوصل إليه بخصوص طلبة الجامعة الذكور في
دراسة الطبري السابق الإشارة إليها، وقد يكون السبب في عدم دلالة الفروق
بين ذوات التخصصات الدراسية المختلفة عائداً إلى أن الطالبات المشاركات في
هذه الدراسة يصنفن كلهن على أنهن في نطاق التخصصات الأدبية، أما دراسة
الطبري على الذكور فقد شملت العينة طلبة من كل من التخصصات الأدبية
والعلمية.

وقبما يتعلق بنتيجة المستوي الدراسي وعلاقته بالمعدل التراكمي فقد بين
أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين ذوات المستويات الدراسية المختلفة لصالح ذوات
المستوي الدراسي الرابع، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الطبري الخاصة بالطلبة
الذكور، والتي بينت أن طلبة المستوي الدراسي الرابع أعلى في معدلهم
التراكمي. أما فيما يخص التخصص الدراسي ودوره في ظهور فروق في المعدل
التراكمي بين ذوي التخصصات الدراسية المختلفة فلم يكن هناك فرق دال إحصائياً
بين طالبات التخصصات الدراسية المختلفة في معدلتهن التراكمية، وتتسق هذه
النتيجة مع الفروق في مستوى القلق والراجعة إلى التخصص، فلم تكن هناك
فروق دالة بين الطالبات في التخصصات الدراسية المختلفة في القلق.

وباختصار يمكن القول بأن هذا الموضوع في حاجة إلى مزيد من الدراسة
والبحث والاستقصاء، مع ضرورة شمول عينات طلابية مختلفة من الجنسين،
ومن تخصصات دراسية متنوعة، وكذلك من جامعات مختلفة حتى يتسنى
للتخصصين الوقوف على حقيقة هذه الظاهرة النفسية المهمة، ومن ثم سهل
التعامل معها.

الهوامش

(١) مصطفى غالب (١٩٨٥) نغلب على القلق. القاهرة. دار مكتبة الهلال.

ص ٣٧ .

(٢) مصطفى غالب مرجع سابق، ص ٣٨ .

(٣) مصطفى غالب، مرجع سابق، ص ٩٢ - ٦٨ .

- (٤) مصطفى غالب، مرجع سابق، ص ٧٠ .
- (٥) مصطفى غالب، مرجع سابق، ص ٧٥ - ٧٧ .
- (٦) دهنيد ف . شيهان (١٩٨٨) مرض القلق . ترجمة ، عزت شعلان
الكويت ، عالم المعرفة ، ص ١٧ - ١٨ .
- (٧) كمال مرسي (١٩٨٣) علاقة سمة القلق بالعصابية، دراسة نقدية
بالتحليل العاملي. مجلة دراسات، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- (٨) مصطفى غالب، مرجع سابق، ص ٩٢ .
- (٩) أحمد عبد الخالق ، أحمد خيرى حالى (١٩٨٨) حالة القلق وسمة القلق
لنبي عينات من المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية،
جامعة الكويت، ص ١٨٢ .
- (10) Sarason. I.G.(1980) Test anxiety:Theory,
research, and applications. Lawrence Erlbaum
Associates Publishers.
- (11) Sarason. I.G. Ibid, p. 20 .
- (12) Lewis, N.A & Taylor, J.A.(1955) Anxiety and
extreme response preferences. Educational &
Psychological Measurements, 111 - 116.
- (13) Sarason. I.G. Ibid. p. 105
- (14) Sarason. I.G. Ibid., p. 105.
- (15) Liebert, R., & Morris, L.W. (1967) Cognitive
and emotional components of test anxiety: A
distinction and some initial data.
Psychological Reports, 20, 975 - 978 .
- (16) Hill, K.T.,& Eaton, W.O.(1977), The
interaction of test anxiety and success-failure
experiences in determining children's
arithmetic performance.Developmental
Psychology, 13, 205 - 211.
- (17) Doctor, R.M., & Altman, F. (1969) Worry
and emotionality as components of test
anxiety: Replication and further data.

Psychological Reports, 24, 563 - 568.

(١٨) وجنان الكعبي (١٩٨٥) دراسة للعلاقة بين مستوى القلق ومستوى

التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير (غير

منشورة) ص ١-٣ . كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(19) Altrairy, A. (1984) Test anxiety and academic performance of Saudi Arabian university students. Unpublished dissertation, Washington State University Pullman, Washington, 38-56.

(20) Altrairy, A. Ibid. p. 83 - 85 .

(21) Doctor, R.M., & Altman, Ibid.

(٢٢) وجنان الكعبي، مرجع سابق.

(23) Altrairy, A. Ibid.

ملحق

مقياس قلق الاختبارات

إعداد

د. عبد الرحمن بن سليمان الظويري

قسم علم النفس - كلية التربية

جامعة الملك سعود

تعليمات

هذا الاستفتاء يحتوي علي مجموعة من الجمل التي يمكن أن تستخدمها الطالبات في وصف اتجاهاتهن ومشاعرهن نحو الاختبارات. والطلب منك هو أن تقرئي كل عبارة بتمعن، ثم تضع علامة (✓) في المكان المناسب الذي يصف مدى صحة العبارة بالنسبة لك. المرجو أن تضع جوابا واحدا لكل جملة .

أبدا نادرا أحيانا غالبا دائما
(١) (٢) (٣) (٤) (٥)

() () () () () () () () () () (١١) أنا أتطلع بكل شوق إلى الاختبارات .

() () () () () () () () () () (١٢) أثناء الاختبار أشعر بالانزعاج.

(١٣) أنا أنزعج وأغضب عندما أفكر

() () () () () () () () () ()

في الاختبار

(١٤) الانتظار لدخول غرفة الاختبار

() () () () () () () () () ()

يزيد من قلقي.

(١٥) خلال الاختبار أتلقى جدا لدرجة أنني

() () () () () () () () () ()

أسى المعلومات .

(١٦) ضيق الوقت في الاختبار يجعل

() () () () () () () () () ()

درجتي أسوأ من الآخرين.

(١٧) كلما زادت أهمية الاختبار

() () () () () () () () () ()

كلما عملت أسوأ في الاختبار.

(١٨) أنا أهتم معظم الوقت من

() () () () () () () () () ()

أجل الاختبار.

(١٩) عندما أنتهي من الاختبار

() () () () () () () () () ()

أشعر بالتعب الشديد.

(٢٠) لا أستطيع التفكير جيدا

() () () () () () () () () ()

أثناء الاختبار.

(٢١) من السهل إزعاجي وإعائتي

() () () () () () () () () ()

بالأصوات أثناء الاختبار.

(٢٢) لا أستطيع النوم ليلة الاختبار.

() () () () () () () () () ()

(٢٣) أنزعج كثيرا من المذاكرة

() () () () () () () () () ()

للاختبار النهائي .

- (١٤) أشعر بالأرتباك عندما ينظر
 الأستاذ لي أثناء الاختبار. () () () () ()
- (١٥) بعد الاختبار أفكر
 كثيرا فيما عملته في الاختبار. () () () () ()
- (١٦) أحلم أثناء النوم بالاختبارات
 () () () () ()
- (١٧) أهتم بالاختبارات أكثر من
 غيري () () () () ()
- (١٨) الاختبارات بالنسبة لي نجاح
 أو فشل في الحياة. () () () () ()
- (١٩) أثناء الاختبار تزيد نبضات
 قلبي () () () () ()
- (٢٠) كلما أستعد جيدا للاختبار
 كلما أزددت ارتباكا. () () () () ()
- (٢١) قبل الاختبار جد أهدأ
 بالارتعاش. () () () () ()
- (٢٢) التفكير في عدم الإجابة جيدا
 يؤثر علي نتيجتي. () () () () ()
- (٢٣) يتصبب العرق مني خلال
 الاختبارات () () () () ()
- (٢٤) أرتبك كثيرا أثناء الاختبارات
 () () () () ()
- (٢٥) خلال الاختبار أفكر في النتائج
 المترتبة علي الفشل. () () () () ()
- (٢٦) أشعر بالكآبة بعد الاختبارات
 () () () () ()
- (٢٧) أقلق في الاختبار حتي لو كنت
 مستعدا جيدا. () () () () ()

(٢٨) مشاعري أثناء الاختبار توتر

() () () () ()

علي نتائجي.

(٢٩) أشعر بالثقة والارياح أثناء

() () () () ()

الاختبار.

(٣٠) أهتم لأي نوع من الاختبارات.

() () () () ()

(٣١) قبل الاختبارات المهمة أعرض

() () () () ()

لارتباك في المعنة.

(٣٢) أتقياً قبل الاختبار.

() () () () ()