قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة
وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية

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

قلق الاختبار لدي طالبات الجامعة
وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية

الملخص

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

وقد اشتملت عينة الدراسة علي 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 وثباتها علي عينة من الطالبات. وقد تبين 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 لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين ذوات التخصصات الدراسية المختلفة في قلق الاختبار. أما فيما يختص بالمعدل التراكمي فقد تبين 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

فكرة الدراسة وأهميتها

سبق للباحث أن أجرى دراسة في موضوع قلق الاختبار وعلاقاته 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 تعبيرا مجملا عن التحصيل الدراسي، وكذلك العلاقة بالتخصص الدراسي بالإضافة إلى المستوى الدراسي للطالبات. وقد كانت الرغبة في اجراء الدراسة السابقة للباحث على الإناث أيضا ملحة، إلا أنه لم يتمكن من ذلك، وبعد أن تمكن من معرفة المعوقات التي تعترض إجراء هذه الدراسة على الطالبات وعرف كيف يذللها أقدم على إجراء هذ الدراسة التي يؤمل منها أن تعطي صورة واضحة عن قلق الاختبارلدي الطالبات، وذلك لأهميته في مجالات متعددة على المستوى الفردي وكذلك على المستوى المؤسساتي.

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 للطالبات 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.

وتأتي أهمية هذه الدراسة في كونها تسهم في رسم صورة عن واقع قلق الاختبار لدى الطالبات فلا تكن الدراسات موجهة للذكور فقط. كذلك يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إضافة نتائج إمبيريقية (واقعية) جديدة إلى التراث السيكولوجي بشكل عام. وحيث إن الأداة المستخدمة في هذه الدراسة لقياس قلق الاختبار سبق للباحث أن طورها بوصفها جزءا 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. هذا فضلا عن إمكان مقارنة نتائج هذه الدراسة بسابقتها (انظر ملحق ١).

الإطار النظري

كثر الاهتمام بموضوع القلق- بوجه عام- من قبل الباحثين والدارسين، وذلك نظرا للآثار الناجمة عنه على مستوى صحة الأفراد النفسية وعطائهم وانتاجيتهم أو في علاقاتهم مع الآخرين. وتمثل هذا الاهتمام في الجهود المبذولة 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.

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

وفي تناول الباحثين لموضوع القلق نجد التباين والاختلاف بينهم كبيرا، فالقلق عند "يونج" Jung عبارة عن رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوي وخيالات غير معقولة صادرة من اللاشعور الجمعي(١). أما "هورني" Horney فإنها ترى أن القلق عبارة عن استجابة انفعالية لخطر يكون موجها إلي المكونات الأساسية للشخصية، ويختلف الأفراد فيما بينهم من حيث نظرتهم للموضوعات التي تمثل قيمة حيوية لديهم، مما ينعكس أثره علي مستوي الاستشعار بالخطر(٢). وفي تحليلها للقلق ترى "هورني" أن القلق يحدث نتيجة التهديد الواقع علي التنظيم الزائف(الذات المثالية) التي يكونها الشخص بوصفه محاولة دفاعية للتوفيق مع الحياة وظروفها، وحاجة ماسة لحماية نفسه ضد الظروف العدوانية وتتلخص 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 مما يثير 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 كالدوافع الغريزية من وجهة نظر " فرويد " Freud بل إن الخطر يأتي من عوامل كثيرة خارجية وداخلية(٣).

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

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

أما وجهة نظر "دينفيد شيهان"Sheehan فان هناك نوعين من القلق: الأول هو الذي يخبره الناس في الأحوال الطبيعية كرد فعل علي الضغط النفسي أو الخطر الذي يهدد أمن الفرد وسلامته، كأن يهاجم الفرد من حيوان ما ثم يصير حذرا من قصيلة ذلك الحيوان عند رؤيتها، وهذا النوع هو مايعرف 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 لمثل هذه النوبات من القلق دونما سبب ظاهر. ونجد "شيهان" في هذا التفريق بين أنواع القلق يتفق مع "فرويد"Freud في تصنيفه للقلق إلي قلق عصابي وآخر موضوعي(٦).

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

وتجدر الإشارة إلي أن الدراسات الكثيرة التي أجريت علي موضوع القلق قد اختلفت من حيث نظرتها له، فمن الباحثين من يصفه علي أنه قوة بناءة Constructive force ومنهم من يري أنه قوة هدامة Destructive force

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

تتميز حالات القلق بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والخشية والعصبية والإنزعاج، كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتي وزيادة تنبيهه (عبد الخالق، حافظ)(٩) .

وامتدادا للتصنيف الثنائي للقلق يري "سبيلبرجر"Spielberger (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 العوارض، وفي رأيه أن هذه الحالة تتفاوت من حيث شدتها عبر الزمن وحسب الظروف، ويعزو "سبيلبرجر" هذا التغير الانفعالي إلي الشعور الشخصي وتهيؤ الجهاز العصبي المترتب لهذا الموقف أو ذلك الظرف. أما قلق السمة Trait Anxiety فهو الاستعداد الفطري والذاتي لدي الفرد لتفسير معظم- إن لم يكن كل- المواقف والظروف التي يمر بها علي أنها خطرة. وينطوي هذا التعريف لقلق السمة علي إشارة إلي أن من يوجد لديهم قلق السمة يتميزون بهذه الصفة بشكل شبه مستقر 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 تنج عنه مثل هذا التغير. أما قلق السمة فيشير إلي خصلة أو صفة ثابتة نسبيا في الشخصية، ونجد آثارها واضحة علي 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 الى موقف الامتحان علي أنه موقف تهديد كما يري "ساراسون" Sarason (١١) .

وبناء علي ماتقدم 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 وجدا 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 مستوي قلق الاختبار تؤدي إلي تغيرات في النتائج علي اختبارات الذكاء، أي أن الزيادة أو النقصان في مستوي قلق الاختبار يتبعها نقصان أو زيادة في درجة الفرد علي اختبار الذكاء (١٣) (Hill &Sarason,1966; Sarason,1964)

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

وفي محاولة لإرجاع الآثار والنتائج المترتبة علي قلق الاختبار إلي أصولها ومسبباتها الأساسية وجد "موريس، ليبرت" Liebert & Morris أن هذه الآثار مردها توزع الانتباه لدي الفرد وتشتته بين حسن الأداء (الاجابة) علي الاختبار وبين المظاهر الفيزيولوجية المصاحبة للقلق، فبينهما يكون الانتباه مشتتا، وفي تقديرهما أن ذوي الدرجة المرتفعة علي قلق الاختبار يكون اهتمامهم موجها ومرتبطا بهذه الآثار، بينما يكون اهتمامهم أقل بالنسبة للمهمة المعطاة لهم ألا وهي الاختبار(١٥)

يري "هل، ايتون" Hill & Eaton (١٩٧٧) أن لخبرات الفرد في النجاح

أو الفشل دور بارز في جعل بعض الأفراد أكثر تعرضا لقلق الاختبار، ويضيفان أن ذوي القلق المنخفض لهم تاريخ حافل من النجاح ولو النجاح، سواء أكان ذلك في الدرسة أم في أي موقف آخر من مواقف الحياة، مما يوجد لديهم الثقة في التعامل مع الآخرين، ويوجد عندهم دافعية لتحقيق النجاح وليس لتجنب الفشل.

وجد "دكتور، ألتمان"Doctor & Altman أن الطلاب المستهدفين للهم بشكل مرتفع قد حصلوا علي درجات منخفضة في مادة علم النفس، وذلك في الاختبار النهائي، أما من كانوا أقل في الاستهداف للهم فإنهم حصلوا علي درجات عالية(١٧).

ومن ناحية أخري وجدت الكحيمي (١٩٨٥) في دراستها علي طالبات المرحلة الثانوية أن التحصيل الدراسي يزيد بارتفاع درجة القلق، وتصل درجة التحصيل إلي أقصاها عندماتصل درجة القلق إلي ٢٤، أو ٢٥ درجة، إلا أن مستوي التحصيل الدراسي يبدأ في الانخفاض التدريجي كلما ارتفعت درجة القلق، إلي أن يصل التحصيل إلي حده الأدني، وذلك عند درجة قلق تساوي ٥٠ .وما ذلك إلا فكرة الارتباط المنحنيCurvilinear ، وهو- في هذا المجال- أحد تطبيقات قانون "يركس-دودسون"Yerks-Dodson(١٨) .

أما الطريري(١٩٨٤) Altrairy فقد وجد أن كلا من : الجامعة التي ينتمي لها الطالب، ومستواه الدراسي، وكذلك العبء الدراسي للطالب ليس لها علاقة جوهرية إحصائيا بمستوي القلق عند الطلبة، أما التخصص الدراسي فقد تبين أنه ذو علاقة دالة بمستوي القلق، إذ تبين أن ذوي التخصصات الأدبية أكثر عرضه لقلق الاختبار من زملائهم ذوي التخصصات العلمية. كذلك تبين من دراسة الطريري 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 على التساؤلات ذات العلاقة بقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأخرى لدى طالبات الجامعة، والمؤمل أن هذه الدراسة من خلال نتائجها تسهم في بعض الإضافات في هذا المجال الحيوي، كما يؤمل أن يكون مردود الدراسة مفيدا في ميدان التربية والتعليم.

فروض الدراسة

أخذا في الاعتبار للنقاط التي تم إثارتها في الجزء الخاص بفكرة الدراسة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :-

(١) ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي لدى طالبات الجامعة.

(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستويات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بقلق الاختبار لديهن.

(٣) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصصات المختلفة فيما يتعلق بقلق الإختبارات لديهن.

(٤) ليس هناك تداخل ذو دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي والتخصص في تأثيرهما على 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 تأثيرهما على المعدل التراكمي للطالبات

أداة الدراسة

سبق للباحث أن طور أداة لقياس قلق الاختبار لدي طلاب الجامعة الذكور في المملكة العربية السعودية، وقد تحقق من خلال تلك الدراسة من صدق الأداة وثباتها، وذلك نتيجة الدراسة الاستطلاعية والأساسية، حيث بلغ الثبات ٩٠ر. وذلك باستخدام معادلة ألفا، أما الصدق التلازمي بين هذه الأداة وقائمة "سبيلبرجر" Spielberger لقلق الاختبار فوجد أن معامل الارتباط بين الأداتين ٧٤ر.(٢٠). وفي هذه الدراسة التي نعرض لها هنا، أراد الباحث أن يتأكد من صلاحية الأداة علي عينة من الطالبات، وذلك من حيث صدقها وثباتها، 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 مستوي دلالة ٠٥ر.

وتؤكد هذه النتائج الواردة في جدول (١) مدي الاتساق 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 علي ذلك البعد. ويبين جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين بنود الأبعاد ودرجاتها الكلية دالة عند مستوي ٠١ر.

جـــدول (١)

معاملات الارتباط* بين الدرجة على البند والدرجة الكلية للأداة (ن = ١٤٨)

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	٠ر٤٥	١٢	٠ر٥٩	٢٣	٠ر٢٧
٢	٠ر٦٣	١٣	٠ر٦٨	٢٤	٠ر٢٧
٣	٠ر٦٣	١٤	٠ر٤٢	٢٥	٠ر٦٤
٤	٠ر٥٩	١٥	٠ر٥٧	٢٦	٠ر٦١
٥	٠ر٧٢	١٦	٠ر٥٠	٢٧	٠ر٦٩
٦	٠ر٤٧	١٧	٠ر٤٠	٢٨	٠ر٥٩
٧	٠ر٤٧	١٨	٠ر٤٦	٢٩	٠ر٥٣
٨	٠ر٥١	١٩	٠ر٦٢	٣٠	٠ر١٩
٩	٠ر٢٧	٢٠	٠ر٧٠	٣١	٠ر٤٠
١٠	٠ر٦٥	٢١	٠ر٥٩	٣٢	٠ر١٩
١١	٠ر٢١	٢٢	٠ر٥٣		

* يصبح معامل الارتباط دالا إحصائيا إذا كان ≤ ٠ر١٩٠

جدول (٢)

معاملات الارتباط* بين درجات البنود والدرجات الكلية للأبعاد

(ن = ١٤٨)

بعد الظاهر الفيزيولوجية		بعد الافكار والآراء الطارئة		بعد أهمية الاختبار واستعداد الفرد له	
البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط
٩	٠ر٤٢	٢	٠ر٦٤	١	٠ر٤٧
١١	٠ر٣٩	٥	٠ر٧٥	٣	٠ر٦٢
١٢	٠ر٥٦	١٠	٠ر٦٦	٤	٠ر٦٣
١٩	٠ر٦٥	١٤	٠ر٥٣	٧	٠ر٥٠
٢١	٠ر٦٢	٢٢	٠ر٥٥	٨	٠ر٥٤
٢٣	٠ر٤٧	٢٤	٠ر٨٣	١٣	٠ر٧٠
٣١	٠ر٥٦	٢٥	٠ر٦٥	١٥	٠ر٦٠
٣٢	٠ر٢٥	٢٧	٠ر٧١	١٦	٠ر٥٥
		٢٨	٠ر٦١	١٧	٠ر٤٤
		٢٩	٠ر٦١	١٨	٠ر٦٢
				٢٠	٠ر٦٧

*يصبح معامل الارتباط دال إحصائيا إذا كان ≤ ٠ر٢٥

ويتضمن البعد الأول والمتعلق بالمظاهر الفيزيولوجية الناتجة عن القلق ثمانية 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 بندا انظر أرقام هذه البنود في جدول (٢) .

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها بعضا وكذلك بين كل بعد مستقل والدرجة الكلية للمقياس. ويبين الجدول(٣) أن كل معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠١ر. وتؤكد هذه النتائج مرة أخرى مدى تعلق الأبعاد ببعضها، وتكوينها الأداة بصورتها الكاملة، والتي وضعت لقياس هذه الظاهرة النفسية المسماة بقلق الاختبار، في حين أن معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها مع بعض أقل من ارتباطها بالدرجة الكلية برغم دلالتها عند مستوي ٠١ر، ويؤكد ذلك خصوصية الأبعاد وتميزها في تناول مكونات خاصة من قلق الاختبار.

جدول (٣)

مصفوفة الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس قلق الأختبار

(ن = ١٤٨)

	الدرجة	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
الدرجة الكلية	-	-	-	-
البعد الأول	٠٨٠ر.	-	-	-
البعد الثاني	٠٩٤ر.	٠٦٧ر.	-	-
البعد الثالث	٠٩٢ر.	٠٦٥ر.	٠٧٩ر.	-

وقد تم حساب معامل ثبات الأداة بطريقتي كرونباك (معامل ألفا Alpha Coefficient) والتجزئة النصفية (جتمان Guttman) حيث بلغ معامل الثبات بطريقة كرونباك ألفا ٨٥ر. ، أما بطريقة جتمان فقد بلغ ٨٧ر. وهذه النتائج تؤكد أن الأداة ذات ثبات عال،مما يجعلنا نطمئن لاستخدامها لقياس قلق الاختبار بالنسبة للطالبات، كما تم الأمر ذاته قبل ذلك بالنسبة للطلبة السعوديين (Altrairy, 1984) .

عينة الدراسة

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

حدود الدراسة

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

جدول (٤)

توزيع افراد العينة حسب التخصصات والمستويات الدراسية

		التكرار
التخصص	١ - عربي	١٤
	٢ - علم اجتماع وخدمة إجتماعية	١٠٠
	٣ - تاريخ وجغرافيا	١٢
	٤ - تربية	٢٢
المجمـــوع		١٤٨
المستوى الدراسي	١ - الأول	٥٣
	٢ - الثاني	٥١
	٣ - الثالث	٢٦
	٤ - الرابع	١٨
المجمـــوع		١٤٨

الأساليب الاحصائية

استخدمت معاملات الارتباط (بيرسون)، وكذلك استخدم تحليل التباين الأحادي والمزدوج بالإضافة إلى استخدام اختبارScheffe لمعرفة الفروق بين المجموعات وترتيبها.

نتائج الدراسة

انطلاقا من الفروض التي تم طرحها فيما تقدم استخدمت الأساليب الإحصائية التي تمكن من اختبار تلك الفروض . وتبين الجداول من ٥ إلي ١٠ نتائج الدراسة والبيانات الواردة في جدول (٥) تعطينا صورة وصفية عامة لملامح العينة فيما يتعلق بمتغيري قلق الاختبار والتحصيل الدراسي ممثلا بالمعدل التراكمي. ويتبين من الجدول أن أعلي درجة حصل عليها من قبل أفراد العينة كانت ١٤٨، علي حين كانت أدني درجة هي ٤٦، والمتوسط ٩٣ر٦٩ والانحراف المعيارى ٢١ر٩٧ وذلك فيما يخص متغير قلق الاختبار. أما فيما يخص المعدل التراكمي فكانت أعلي قيمة ٤ر٧٩، علي حين كانت أدني قيمة ١ر٣٢ أما المتوسط فهو ٣ر١٦ والانحراف المعيارى كان ٧٢ر٠ ويتضح من هذه النتائج أنه لم يكن من بين أفراد العينة من حصل علي أعلي درجة في المقياس وهي (١٦٠)، وكذلك لم يكن هناك من حصل علي أدني درجة وهي (٣٢)، وذلك فيما يخص قلق الاختبار. أما وضع أفراد العينة علي متغير المعدل التراكمي فلا يوجد من حصل علي أعلي قيمة (٥)، إلا أنه يوجد من حصل علي أقل من الحد الأدني لطالبات الجامعة، إذ حصلت طالبة علي معدل تراكمي مقداره ١ر٣٢، وهذا أقل بكثير من الحد الأدني المسموح به كمعدل تراكمي يسمح للطلاب بالاستمرار في الجامعة.

جدول (٥)

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

المتغير	المتوسط	الانحراف المعيارى	أدني الدرجات	أعلي الدرجات
قلق الاختبارات	٩٣ر٦٩	٢١ر٩٧	٤٦	١٤٨
المعدل التراكمي	٣ر١٦	٧٢ر٠	١ر٣٢	٤ر٧٩

ولاختبار صحة الفرض الأول في هذه الدراسة والذى ينص على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي عند طالبات الجامعة تبين 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 يؤدى إلى انخفاض المعدل التراكمي، أى أن العلاقة عكسية فاذا، زاد القلق قل المعدل التراكمي، وإذا قل مستوى القلق ارتفع المعدل التراكمي.

جدول (٦)

معامل الارتباط بين قلق الاختبار والمعدل التراكمى

عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٤٨	- ٠,١٧	٠,٠٢

وعليه يتم رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل أي أن هناك ارتباطا ذا دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي لدى الطالبات الجامعيات.

أما، باختبار الفرض الثاني والقاضي بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستويات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بقلق الاختبار فقد تبين من النتائج الواردة في جدول(٧) أن الفروق دالة إحصائيا 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 الصفري الخاص بهذه

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

وباختبار الفرض الثالث والذى ينص علي أنه لا فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوات التخصصات المختلفة في مستوى القلق لديهن فقد تبين من النتائج الواردة في الجدول(٧) أن قيمة معامل "ف" ٨٥ر٠، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ر٠ وعليه يتم قبول الفرض الصفرى. كذلك بدراسة النتائج الواردة في الجدول(٧) والخاصة بالفرض الرابع والذى ينص علي أنه لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين المستوي الدراسي والتخصص في تأثيرهما علي مستوى قلق الاختبار تبين أن قيمة نسبة "ف" تساوي ٦٤ر١، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ر٠ وعليه يجب قبول الفرض الصفرى.

جدول (٧)

تحليل تباين قلق الاختبار بالنسبة للمستوى الدراسي

والتخصص والتفاعل بينهما(ن = ١٤٨)

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	معامل"ف"
المستوى الدراسي	٣	٣٦٣٩ر٦٥	١٢١٣ر٢٢	٢ر٦٦
التخصص	٣	١١٥٧ر٣٧	٣٨٥ر٧٩	٨٥ر٠
العلاقة بين متغير المستوى الدراسي التخصص	٧	٥٢٣٤ر٨٠	٧٤٧ر٨٣	١ر٦٤
الخطأ	١٣٤	٦١٠٩٦ر٤٨	٤٥٥ر٩٤	
المجموع	١٤٧	٧٠٩٣٣ر٧٠	٤٨٢ر٥٤	

* ذات دلالة عند مستوى ٠٥ر٠

وإزاء قيمة نسبة "ف" (٢,٦٦) ذات الدلالة الإحصائية والمتعلقة بفرض الدراسة الثاني يلزم الأمر استخدام اختبارScheffe 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 المستوى الدراسي الرابع، إلاأن الفرق بين مجموعتي المستوي الدراسي الثالث والرابع لايكاد يذكر. أما الفرق بينهما معا وبين مجموعة المستوى الدراسي الثاني فيصل إلي ٥ درجات. ويتضح من هذه النتيجة أن مجموعة المستوي الدراسي الأول هي أكثر المجموعات تعرضا 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 مرتبطا بالفتهم للنظام الجامعي وتعودهم عليه واكتساب الخبرة الكافية لمواجهة مثيرات القلق الخاصة بالاختبارات.

جدول (٨)

بيان ترتيب مجموعات المستويات الدراسية المختلفة
حسب متوسطات قلق الاختبار

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

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 إحصائيا عند مستوي ٠٫٠٥. 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، أى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستويات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بمعدلهن التراكمي.

جدول (٩)

تحليل تباين المعدل التراكمي بالنسبة للمستوي الدراسي والتخصص(ن = ١٤٨)

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	معامل"ف"
المستوى الدراسي	٣	٤٫٣٣	٠٫٤٤	٢٫٨٩ *
التخصص	٣	٢٫٠٢	٠٫٦٧	١٫٣٤
التفاعل بين متغيرالمستوى الدراسي والتخصص	٧	٤٫٢٨	٠٫٦١	١٫٢٢
الخطا	١٣٤	٦٧٫٠٣	٠٫٥٠	
المجموع	١٤٧	٧٧٫١٦	٠٫٥٣	

* ذات دلالة عند مستوى ٠٫٠٥

وباستقصاء النتائج الخاصة بالفرض السادس والذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصصات المختلفة فيما يتعلق بالمعدل التراكمي فقد تبين من الجدول(٩) أن معامل "ف" (٤٣ر١) غير دال إحصائيا عند مستوى ٠٥ر٠، وعليه يتم قبول الفرض الصفري أى أن الفروق بين طالبات التخصصات المختلفة في معدلهن التراكمي بسيطة ولايمكن النظر إليها على أنها دالة

وبالمضي قدما في اختبار صحة فروض الدراسة نجد أن الفرض السابع والأخير والذي مفاده أنه ليس هناك تداخل ذا دلالة إحصائية بين المستوي الدراسي والتخصص في تأثيرهما على المعدل التراكمي للطالبات، قد تأكد وتم قبوله أي أن أثر المستويات الدراسية المختلفة على المعدل التراكمي لا يختلف باختلاف التخصص وكذلك يمكن القول أيضا بأن أثر التخصص الدراسي – مهما اختلف – على المعدل التراكمي لا يختلف باختلاف المستويات الدراسية، وذلك كما يتضح من قيمة "ف"(١،٢٢) غير الدالة إحصائيا.

وحول قيمة "ف" (٢ر٨٩) ذات الدلالة الإحصائية والخاصة بفرض الدراسة الخامس، يلزم الأمر استخدام اختبارScheffe لتحديد جهة الفروق في متوسطات المعدل التراكمي لصالح أية مجموعة من مجموعات المستويات الدراسية. وبالرجوع إلي 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 يعد أعلي متوسط بين المجموعات، ولعله من خلال هذه النتيجة يكون من المفهوم ارتفاع المعدل التراكمي عند مجموعة المستوي الرابع إذ إن هذه النتيجة تتفق أيضا مع انخفاض مستوي قلق الاختبار عند المجموعة ذاتها، وهذا أمر متوقع إذ إن معامل الارتباط بين المتغيرين كان سلبيا وذا دلالة، أي أن ارتفاع القلق عند الطلاب يصاحبه انخفاض في التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي) والعكس صحيح، وينطبق ذلك علي مجموعة المستوي الدراسي الأول والثاني، إلا أن مجموعة المستوي الدراسي الثالث تشذ عن هذاالاتجاه فنري أنها أقل المجموعات في المعدل التراكمي، وكذلك تحتل المرتبة الثالثة في مستوي قلق الاختبارات، أي أنه ينطبق علي هذه المجموعة عكس ما ينطبق علي

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

جدول (١٠)

بيان ترتيب مجموعات المستويات الدراسية المختلفة

حسب متوسطات المعدل التراكمي

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

ويعرض الجدول (١١) المعايير التي تم استخدامها لهذه المجموعة الطلابية من طالبات جامعة الملك سعود، حيث يتضمن الجدول الدرجات الخام ومقابلاتها من الدرجات التائية، ويتبين من الجدول أن أدني درجة من الممكن الحصول عليها في مقياس القلق هي ٣٢ درجة خام ويقابلها درجة تائية ٢٠٫٨٢، أما أعلي درجة خام ممكن الحصول عليها فهي ١٦٠ درجة ويقابلها درجة تائية تساوي ٨٠٫٧٠ . وإذا أخذنا في الاعتبار أن متوسط الدرجات الخام ٩٣٫٦٩ والانحراف المعياري ٢١٫٩٧، فانه يمكن القول بأن الدرجة التي تعلو المتوسط بانحرافين معياريين يمكن اعتبارها مرتفعة ومشيرة إلي مستوي القلق المرتفع، أما الدرجة التي تقل عن المتوسط بانحرافين معياريين فإنه يمكن اعتبارها منخفضة وتدل علي انخفاض مستوي القلق عند الطالبات.

جدول (١١)

الدرجات الخام ومقابلاتها من الدرجات التائية لطالبات

جامعة الملك سعود فى مقياس قلق الاختبار

خام	ت	خام	ت
٣٢	٢٠٫٨٢	٤٦	٢٧٫٣٧
٣٣	٢١٫٢٩	٤٧	٢٧٫٨٤
٣٤	٢١٫٧٦	٤٨	٢٨٫٣١
٣٥	٢٢٫٢٢	٤٩	٢٨٫٧٧
٣٦	٢٢٫٦٩	٥٠	٢٩٫٢٤
٣٧	٢٣٫١٦	٥١	٢٩٫٧١
٣٨	٢٣٫٦٣	٥٢	٣٠٫١٨
٣٩	٢٤٫١	٥٣	٣٠٫٦٠
٤٠	٢٤٫٥٦	٥٤	٣١٫١١
٤١	٢٥٫٢٧	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 (١١١)

الدرجات الخام ومقابلاتها من الدرجات التائية لطالبات

جامعة الملك سعود فى مقياس قلق الاختبار

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

تابع جدول (١١)

الدرجات الخام ومقابلاتها من الدرجات التائية لطالبات

جامعة الملك سعود فى مقياس قلق الاختبار

خام	ت	خام	ت
٨٨	٤٧٫٠٢	١٠٢	٥٣٫٥٦
٨٩	٤٧٫٤٨	١٠٣	٥٤٫٠٣
٩٠	٤٧٫٩٥	١٠٤	٥٤٫٥٠
٩١	٤٨٫٤٢	١٠٥	٥٤٫٩٧
٩٢	٤٨٫٨٩	١٠٦	٥٥٫٤٣
٩٣	٤٩٫٣٥	١٠٧	٥٥٫٩٠
٩٤	٤٩٫٨٢	١٠٨	٥٦٫٣٧
٩٥	٥٠٫٢٩	١٠٩	٥٦٫٨٤
٩٦	٥٠٫٧٦	١١٠	٥٧٫٣١
٩٧	٥١٫٢٣	١١١	٥٧٫٧٧
٩٨	٥١٫٦٩	١١٢	٥٨٫٢٤
٩٩	٥٢٫١٦	١١٣	٥٨٫٧١
١٠٠	٥٢٫٦٣	١١٤	٥٩٫١٨
١٠١	٥٣٫١٠	١١٥	٥٩٫٦٤

تابع جدول (١١)

الدرجات الخام ومقابلاتها من الدرجات التائية لطالبات

جامعة الملك سعود في مقياس قلق الاختبار

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

تابع جدول (١١)

الدرجات الخام ومقابلاتها من الدرجات التائية لطالبات

جامعة الملك سعود في مقياس قلق الاختبار

خام	ت
١٤٤	٧٣,٢١
١٤٥	٧٣,٦٨
١٤٦	٧٤,١٤
١٤٧	٧٤,٦١
١٤٨	٧٥,٠٨٤
١٤٩	٧٥,٥٥
١٥٠	٧٦,٠١
١٥١	٧٦,٤٨
١٥٢	٧٦,٩١
١٥٣	٧٧,٤٢
١٥٤	٧٧,٨٩
١٥٥	٧٨,٣٥
١٥٦	٧٨,٨٢
١٥٧	٧٩,٢٩
١٥٨	٧٩,٧٦
١٥٩	٨٠,٢٢
١٦٠	٨٠,٦٩

مناقشـــة واستنتاجـات

يؤكد الارتباط السالب الذي تم التوصل إليه من بين نتائج هذه الدراسة والخاص بالفرض الأول، الاتجاه العام للقيمة والمردود العملي للقلق على 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 ماتوصل إليه"دكتور ، ألتمان"& Doctor Altman (٢١). وكذلك نتيجة الكحيمي (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 لافتقاد الدافعية المحركة للطالب لكي يعمل وينجز مايراد منه إنجازه، وبمعني آخر يمكن أن نقول: إن القلق مطلب أساسي ولكن بمستوي معين، فإذا تجاوز هذا المستوي فقد قيمته وبدأت آثاره السلبية. وما ذلك إلا أحد تطبيقات قانون " ييركس ، دودســـون".

أما بخصوص الفروق الدالة إحصائيا في مستوي القلق بين الطالبات في المستويات الدراسية المختلفة فهذا متوقع، ولاسيما إذا عرفنا أن هذه الفروق جاءت بشكل متدرج بين المستويات الدراسية الأربعة، حيث وجد أن الطالبات في المستوي الدراسي الأول هن الأعلي 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 النضج. وتختلف هذه النتيجة مع ماتوصل إليه الطريري (٢٣) علي عينة من طلبة الجامعة الذكور، فلم تستخرج نتائج دالة

إحصائيا، وقد يكون لاجتماع متغير المستوي الدراسي مع متغير الجنس الأثوي دور في ذلك، ولكن لابد من إجراء مزيد من الدراسة في هذا الشأن.

أما النتيجة الخاصة بالتخصص وعلاقته بالقلق فلم تكن دالة وتتعارض هذه النتيجة أيضا مع ما تم التوصل إليه بخصوص طلبة الجامعة الذكور في دراسة الطريري السابق الإشارة إليها، وقد يكون السبب في عدم دلالة الفروق بين ذوات التخصصات الدراسية المختلفة عائدا إلي أن الطالبات المشاركات في هذه الدراسة يصنفن كلهن علي أنهن في نطاق التخصصات الأدبية، أما دراسة الطريري علي الذكور فقد شملت العينة طلبة من كل من التخصصات الأدبية والعلمية.

وفيما يتعلق بنتيجة المستوي الدراسي وعلاقته بالمعدل التراكمي فقد تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين ذوات المستويات الدراسية المختلفة لصالح ذوات المستوي الدراسي الرابع، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الطريري الخاصة بالطلبة الذكور، والتي بينت أن طلبة المستوي الدراسي الرابع أعلي 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 إحصائيا بين طالبات التخصصات الدراسية المختلفة في معدلاتهن التراكمية، وتتسق هذه النتيجة مع الفروق في مستوي القلق والراجعة إلي التخصص، فلم تكن هناك فروق دالة بين الطالبات في التخصصات الدراسية المختلفة في القلق.

وباختصار يمكن القول بأن هذا الموضوع في حاجة إلي مزيد من الدراسة والبحث والاستقصاء، مع ضرورة شمول عينات طلابية مختلفة من الجنسين، ومن تخصصات دراسية متنوعة، وكذلك من جامعات مختلفة حتي يتسني للمتخصصين الوقوف علي حقيقة هذه الظاهرة النفسية المهمة، ومن ثم يسهل التعامل معها.

الهوامش

(١) مصطفي غالب (١٩٨٥) تقلب علي القلق. القاهرة. دار مكتبة الهلال، ص ٣٧ .

(٢) مصطفي غالب مرجع سابق، ص ٣٨ .

(٣) مصطفي غالب، مرجع سابق، ص ٦٢ – ٦٨ .

(٤) مصطفي غالب، مرجع سابق، ص ٧٠ .

(٥) مصطفي غالب، مرجع سابق، ص ٧٥ - ٧٧ .

(٦) ديفيد 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) مصطفي غالب، مرجع سابق، ص ٩٢ .

(٩) أحمد عبد الخالق ،أحمد خيري حافظ (١٩٨٨) حالة القلق وسمة القلق لدي 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) وجدان الكحيمي(١٩٨٥) دراسة للعلاقة بين مستوي القلق ومستوي التحصيل الدراسي لدي طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير(غير منشورة) ص ١٠٣ . 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) وجدان الكحيمي، مرجع سابق.

(23) Altrairy, A. Ibid.

ملحـــــق

مقياس قلق الاختبـــارات

إعـــداد

د. عبد الرحمن بن سليمان الطريري

قسم علم النفس - كلية التربيـــة

جامعة الملك سعـــود

تعليمات

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

	أبدا (١)	نادرا (٢)	أحيانا (٣)	غالبا (٤)	دائما (٥)
(١) أنا أتطلع بكل شوق إلى الاختبارات .	( )	( )	( )	( )	( )
(٢) أثناء الاختبار أشعر بالانزعاج.	( )	( )	( )	( )	( )
(٣) أنا أنزعج وأغضب عندما أفكر في الاختبار	( )	( )	( )	( )	( )
(٤) الانتظار لدخول غرفة الاختبار يزيد من قلقي.	( )	( )	( )	( )	( )
(٥) خلال الاختبار أقلق جدا لدرجة أنني أنسى المعلومات .	( )	( )	( )	( )	( )
(٦) ضيق الوقت في الاختبار يجعل درجتي أسوأ من الآخرين.	( )	( )	( )	( )	( )
(٧)كلما زادت أهمية الاختبار كلما عملت أسوأ في الاختبار.	( )	( )	( )	( )	( )
(٨) أنا أهتم معظم الوقت من أجل الاختبار.	( )	( )	( )	( )	( )
(٩) عندما أنتهي من الاختبار أشعر بالتعب الشديد.	( )	( )	( )	( )	( )
(١٠) لا أستطيع التفكير جيدا أثناء الاختبار.	( )	( )	( )	( )	( )
(١١) من السهل إزعاجي وإعاقتي بالأصوات أثناء الاختبار.	( )	( )	( )	( )	( )
(١٢) لا أستطيع النوم ليلة الاختبار.	( )	( )	( )	( )	( )
(١٣) أنزعج كثيرا من المذاكرة للاختبار النهائي .	( )	( )	( )	( )	( )

(١٤) أشعر بالارتباك 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 تبدأ بدأ 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) مشاعرى أثناء الاختبار تؤثر على نتائجى. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

(٢٩) أشعر بالثقة والارتياح أثناء الاختبار. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

(٣٠) أهتم لأى نوع من الاختبارات. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

(٣١) قبل الاختبارات المهمة أتعرض لارتباك في المعدة. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

(٣٢) أتقيأ قبل الاختبار. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )