

مدى شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة من دارسي جامعة القدس المفتوحة وتأثرها ببعض المتغيرات المتعلقة بهم

The Extent of Test Anxiety Symptoms on Sample of Learners at Al-Quds Open University (QOU) and the Effect of Some Variables on the Learners

يوسف عواد

Yousef Awwad

جامعة القدس المفتوحة. منطقة نابلس التعليمية. نابلس. فلسطين.

بريد الكتروني: yawwad@qou.edu

تاريخ التسليم: (٢٠٠٧/٦/٣٠). تاريخ القبول: (٢٠٠٧/١١/٢٥)

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى شيوع أعراض قلق الامتحان لدى عينة من دارسي جامعة القدس المفتوحة في نابلس وترتيبها بحسب أهميتها، وكذلك معرفة أثر بعض المتغيرات المتعلقة بالدارسين (الجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى سنوات الدراسة، والمعدل التراكمي) على قلق الامتحان للدارسين. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة مكونة من (٥١) عبارة تغطي أعراض قلق الامتحان موزعة على بعدين هما: البعد النفسي والبعد الجسمي. تكونت عينة الدراسة من (٤١٩) دارساً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة البالغ قوامه (٤٠٦٣) دارس أي بما نسبته (١٠.٣١%)، وطلب من أفراد العينة تحديد درجة موافقتهم على كل عبارة واردة بحسب مقياس ليكرت الخماسي خلال فترة الامتحانات النصفية للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٦/٢٠٠٧. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مدى شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان على الدرجة الكلية كان مرتفعاً (٦٠.٢٣%) ويتراوح مداه من الدرجة المتوسطة إلى المرتفعة. كما أظهرت النتائج باستخدام تحليل التباين الثلاثي 3-Way ANOVA عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة التالية (الجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى سنوات الدراسة، والتفاعل بينها)، فيما بينت النتائج باستخدام تحليل التباين الأحادي ONE-Way ANOVA وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير المعدل التراكمي إذ أن المعدل التراكمي المنخفض يصاحبه درجة عالية من قلق الامتحان والعكس صحيح. كما بينت النتائج وجود فرق يعزى لطبيعة الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان من حيث كونها نفسية أو جسدية، ولصالح بعد الأعراض النفسية. كما تبين أن لكلا البعدين (النفسية والجسمي) أثراً دالاً إحصائياً في حدوث قلق الامتحان. أوصى الباحث في ضوء نتائج الدراسة بضرورة إجراء دراسات مقارنة في مناطق تعليمية أخرى وجامعات أخرى لتبني نظاماً تعليمياً مقيماً، وبضرورة تبني برامج إرشادية علاجية تساهم في خفض قلق الامتحان عند الدارسين.

Abstract

This study aims at investigating the extent of test anxiety symptoms on the learners of Nablus Educational Region at QOU, so as to classify these symptoms in terms of their significance. It also aims at examining the effect of sex, marital status, academic level and the accumulative average of learners on the extent of these symptoms. A fifty_one (51) item "Likert Scale" type questionnaire covering the symptoms of test anxiety was administered to cover two domains: the psychological domain and the physical one. A sample of (419) learners was chosen randomly from 4063 (10,31%) learners who consisted the population of the study. The questionnaire was distributed among the learners during the mid-term exam in the academic year (2006/2007). The results of the statistical analysis revealed that the level of test anxiety symptoms among learners was totally high (60,23%), and the range of symptoms was between medium and high. According to the results of the study, there were no statistically significant differences due to the variables of sex, marital status, academic level and their interaction. Whereas there were statistically significant differences due to the accumulative average which indicates that the lowest accumulative average is usually accompanied by a high level of test anxiety and vice versa. Moreover, statistically significant differences were found due to the nature of test anxiety either psychological or physical symptoms in favor of the psychological symptoms. But both, the psychological and physical symptoms, have impact on creating test anxiety. According to these results, the researcher recommends that other researchers have to carry out similar studies in other educational regions and other universities as well as to adopt evaluative and educational system, and also, to adopt guidance and counseling training programs (comparative studies) which aim at reducing the negative effects of test anxiety among learners.

مقدمة

تؤدي عملية التعلم إلى إكساب الطالب أنواعا مناسبة من السلوك بما يحقق زيادة تكيفه مع البيئة وسيطرته عليها، كما تتفق هذه الأساليب مع ميوله، وتؤدي إلى إشباع حاجاته (أبو ناهية، ١٩٩٧)، وهو في ذلك (الدارس) يحتاج إلى الغذاء الجيد، والنوم الكافي، والأسرة الهادئة،

والمحبة المتبادلة، وإلى تجنب الانفعالات الشديدة في حياته، وإلى من يعامله بفهم وحب ولا يسخر منه أو يخيفه أو يحتقره (عواد، ٢٠٠٦).

ويظهر كثير من الدارسين أنماطاً مختلفة من السلوك غير التكيفي الذي يؤثر على تحصيلهم الدراسي، بل على سير العملية التعليمية التعلمية برمتها، ولا يعد هذا السلوك مشكلة بحد ذاته إذا قام به الطالب بشكل نادر وبسيط، إذ أن بعض الطلاب قد يظهرون ذلك استجابة منهم لموقف معين أو لسبب محدد تزول بزواله، ولكن يعد مثل هذا السلوك مشكلة أو غير تكيفي أو مضطرباً إذا كان متكرراً أو أن المدة التي يستغرقها طويلة، أو أن يمارس هذا السلوك بدرجة شديدة وبأسلوب يتسم بالاستمرارية (دليل التربية الخاصة، ١٩٩٣).

لقد كان الاهتمام مركزاً لفترات طويلة على دراسة التحصيل متأثراً بجوانب عقلية في الشخصية، على اعتبار أنها أكثر تأثيراً على تحصيل الطالب بالزيادة أو النقصان، غير أن هذا الاهتمام بدأ يتزايد بإظهار أهمية تأثير الجوانب النفسية الشخصية والاجتماعية على أداء الفرد وكفايته، ومن ثم لا ينبغي تصور أن التحصيل الدراسي يتأثر بجانب دون الآخر (خير الله، ١٩٨١).

وتواجه العملية التعليمية - التعليمية في مختلف مراحلها بعض المشكلات التي تعوق أداء رسالتها وتحقيق أهدافها على الوجه الأكمل، ومن بين هذه المشكلات قلق الامتحان لدى الطلبة بمختلف مراحلهم الدراسية، حيث حظيت هذه الظاهرة باهتمام المربين والآباء والباحثين على حد سواء، لما لها من آثار سلبية خطيرة على المجتمع متمثلة في إهدار الطاقات المادية والمعنوية، جراء عدم قدرة أعداد كبيرة من الدارسين المضطربين الاستمرار في التعلم.

ويدرك الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الامتحان المواقف على أنها مهددة لشخصياتهم، مما يولد لديهم التوتر والخوف، ويجعلهم في حالة إثارة انفعالية، كما أن استقلالهم الذاتي يصبح في حالة سلبية جراء خبراتهم المؤلمة، ولهذا ينتشنت انتباههم وتركيزهم في أثناء الامتحانات (كريم وآخرون، ٢٠٠٧).

ويستطيع من مارس مهنة التعليم أن يقرّ بوجود مشكلة قلق الامتحان في كل فصل دراسي، حيث يوجد مجموعة من الممتحنين الذين يصعب عليهم إجراء امتحاناتهم دونما توتر أو اضطراب، بل من الملاحظ أيضاً أن يمتد توترهم ليؤثر في إجابات الآخرين.

ويعرف ولمان (Wellman) القلق بأنه إحساس يعكس ضعفاً عاماً لدى الفرد أو شعور بعدم الكفاءة والعجز، فيما يرى يونغ (Jung) أنه رد فعل يحدث عند الفرد حين تغزو عقله خيالات صادرة عن اللاشعور الجمعي (أبو صايمة، ١٩٩٥).

وترى مدرسة التحليل النفسي أن هناك ثلاثة أنواع من القلق وهي: القلق الموضوعي الذي ينشأ عن مصادر حقيقية، والقلق العصابي، والقلق الأخلاقي اللذان يصدران عن أسباب مبالغ فيها، فتتخذ ردود الفعل هنا حيلاً دفاعية مختلفة كالبكاء أو النكوص أو التبرير، أما المدرسة السلوكية فتري أن القلق سلوك متعلم يحدث من خلال الارتباط بين المثيرات والاستجابات التي

يقوم بها الفرد فيما ترى مدرسة الجشتالط أن القلق تعبير عن عمل لم يتم أو لم ينته بعد (عواد، ٢٠٠٦).

ويعد القلق شيئاً طبيعياً فيما إذا كان ضمن الحدود المعقولة إلا أن الزيادة فيه تشكل عائقاً نفسياً بلا جدال، إذ أن القلق فيما إذا تجاوز الحد الطبيعي أصاب الإنسان التوتر والضييق والتأزم الذي يمكن أن يسبب معاناة ظاهرية أحياناً، أو أن يختفي أو قد ينتشر كخبرة انفعالية تطفو أعراضها على سطح الحياة النفسية (كريم وآخرون، ٢٠٠٧).

ويختلف القلق عن الخوف في عدة فوارق لعل من أهمها: أن موضوع الخوف معروف لدى الشخص وهو خارج نفسه، وإذا ما صدف إن كان مثير القلق خارجياً فلا يعادل وضوح الخطر في حالة الخوف، كما يغلب أن يتناسب الخوف من حيث الشدة مع الموضوع الذي أثاره، فيما تكون شدته في حالة القلق أكثر عمقاً، كما يشعر الفرد في حالة القلق بالعجز تجاه المصدر المجهول فيما ينتهي الخوف بانتهاء مصدره (الرفاعي، ١٩٨٢).

ومما لا شك فيه أن التحصيل الدراسي يتأثر بما يعانيه الدارس من توتر واضطراب في حياته وبجملته من الأسباب التربوية المؤثرة سلباً في تحصيل الدارسين، ومنها: سوء التوافق مع المؤسسة التعليمية، وبعد المقررات الدراسية عن الواقع، وقلة ملائمة نظام الامتحانات ونقص الإرشاد التربوي أو انعدامه، وضعف الدافعية ونقص المثابرة (زهران، ١٩٨٥). كما يعد الدارس المصدر الأول في حدوث قلق الامتحان جراء ما يعترضه من شعور بأن دراسته لم تكن كافية أو غير فعالة، فيتولد لديه الشعور بالذنب، وبخاصة إذا تزامن ذلك مع اهتمام الآباء الزائد بمستقبل الأبناء مما يفقدهم (الدارسين) الثقة بأنفسهم ويخلق الحاجز النفسي لديهم خلال الامتحان (أبو ملوح، ٢٠٠٧).

وتوصل ميكاندليس وكاستنيدا (McCandless and Castaneda) إلى أن صعوبة المادة التعليمية تلعب دوراً مهماً في العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل المدرسي، وأن القلق المرتفع يحسن الأداء في المواد السهلة ويعيقه في المواد الصعبة مثل الحساب والقراءة (Sovchick, Meconi, & Steiner, 1981).

إن التحصيل الدراسي للطالب الجامعي لا تحدده فلسفة الجامعة وأهدافها وبرامجها فحسب، بل خصائصه الشخصية أيضاً، ومنها: الذكاء، والحالة الصحية، ومستوى النضج، ومستوى الطموح، ودوافعه للعمل والنجاح، وقدرته على التكيف ومفهومه لذاته، ونظراته للحياة وفلسفتها الاجتماعية (العرايبي، ١٩٩٥).

كما أن من بين العوامل التي تزيد من قلق الامتحان مجموعة من الأعراض الفسيولوجية والنفسية التي يعاني منها الطلبة، كارتفاع نبضات القلب وسرعة التنفس وجفاف الحلق والشفنتين، وبرودة الأطراف وآلام البطن والغثيان والحاجة إلى التبول والدوار، وفقدان الشهية، وتوارد بعض الأفكار اللاعقلانية والتوتر وقلة النوم والتفكير المستمر بالامتحان ونتيجته.

وبات من المؤكد أنه كلما ازدادت أهمية الامتحان الذي يتقدم له الفرد كلما ازدادت لديه مظاهر الخوف وقد تؤدي بالبعض الى خوف مرضي من الامتحان، وهذا ما يفسر غياب بعض الدارسين عن الامتحانات بالرغم من استكمال جميع الاستعدادات لها، أو فقدان بعضهم للذاكرة المتعلقة بمادة الامتحان، أو الشعور بالمرض قبل الامتحان مباشرة، وكلها في الواقع وسائل تكيف دفاعية عصبية تهدف إلى الدفاع عن الذات أمام هذا الموقف الخطر (الريحاني، ١٩٩٨).

وقد حاولت بعض الدراسات معرفة العلاقة بين قلق الدارس وانهاجه لسلوك الغش، إذ أشارت نتائج دراسات كل من (Gagerand, Benliner, 1984. Hains, et. al 1986). (Schab, 1969). (Montor, 1971) إلى أن ضغط العلامة أي الرغبة في الحصول على علامة لتحقيق قبول في كلية أو جامعة، أو المحافظة على معدل تراكمي جيد يبعث على إثارة القلق لدى الدارس ويدفعه للغش في الامتحانات. كما أشارت دراسة (Shildon & Hill, 1969) إلى أن هناك علاقة بين درجة قلق الدارس وتحصيله الأكاديمي، وبين ممارسته لسلوك الغش، فالدارسون الذين يتصفون بدرجة قلق مرتفعة على تحصيلهم الأكاديمي، يميلون إلى ممارسة الغش بصورة أكبر من غيرهم من الدارسين الذين تكون درجة القلق لديهم متوسطة أو منخفضة (في السعد، ١٩٩٣).

لقد أثار القلق اهتمام الفيلسوف الفرنسي (كيجارد) من حيث هو دافع إلى الانجاز والإبداع وأن قوة الفرد تنبثق من نجاحه في مواجهة المواقف المثيرة للقلق (الرفاعي، ١٩٨٢).

كما حاول البرت وهابر (Albert & Haber, 1960) الاستفادة من نظرية القلق كدافع والقلق كمعوق، التي ابتكرها ساراسون وماندلر (Sarason & Mandler)، وقد سمى ألبرت وهابر (Albert & Haber) الدوافع المؤدية إلى السلوك الموجه للمهمة بقلق التسهيل، والسلوك غير المتأثر بالمهمة بقلق الإنهاك (في القمحاوي، ١٩٩٥).

منذ وجدت الامتحانات ولها سطوتها النفسية، وقد كثرت التفسيرات في هذا الشأن بين خبراء التعليم وعلماء الاجتماع والنفس، لكن من المؤكد بين كل هذه الظروف والتداخلات أن أنظمة التعليم الرئيسة كانت بطيئة التغيير والمواءمة مع التغيرات الاجتماعية والثقافية التي تفرض حتماً في كل أمة تغييراً في الأنظمة والقوانين، وإلا ستبقى الامتحانات الشبح المسيطر على ذهنية أطراف العملية التعليمية جميعاً (العراي، ١٩٩٨).

ويعمل تهيئة الجو المناسب والظروف المريحة في أثناء تأدية الامتحان على خفض درجة التوتر والقلق الذي يصيب الطلبة، مما يؤثر بالإيجاب على رفع مستوى أدائهم، كما أن الحاجة إلى تحسين المهارات الدراسية ودوامها أمرٌ في غاية الأهمية وبخاصة لأولئك الذين يعانون من مشكلات التعلم المتنوعة، إذ يساعد ذلك على دوام التعلم مدة أطول ويحقق استيعاباً أفضل للمادة الدراسية المراد استذكارها، عدا عن سهولة الربط بين أجزاءها، وهذا بحد ذاته مدعاة لخفض مستوى القلق والتوترات المصاحبة له، حيث أن التمكن من المادة الدراسية سيعزز من ثقة الطالب بنفسه ومن ثم الصمود أمام التحديات الشخصية بصورة أفضل (عواد، ٢٠٠٦).

وتجدر الإشارة إلى أن هنالك ثمة قواعد عامة تعمل على تخفيف قلق الامتحان منها: تحديد موعد الامتحان ومدته وموضوعاته مسبقاً، وإخضاع الدارسين لاختبارات تجريبية لعلها تسهم في إرساء معالم الألفة ما بين الدارس والمعلم، كما ينبغي إعلام الطلبة بالوسائل المسموح استخدامها وإرشادهم إلى كيفية التعامل مع أسئلة الامتحان وطرق تناولها، عدا عن بعض الإرشادات المتعلقة بمواعيد الأكل والراحة والمشروبات (أبو ملح، ٢٠٠٧).

ويلاحظ مع نهاية كل فصل دراسي بأن يدخل المجتمع موسماً أقل ما يمكن أن يطلق عليه موسم مقلق فيه تتغير الأحوال، وتتقلب برامج الأسرة، ويشد الناس أعصابهم، ويرى بعض التربويين أن الامتحانات في أغلب دول العالم لا تشكل إزعاجاً إلا في مجتمعنا العربي، نتيجة خلفيات كثيرة وأسباب تداخلت بين الأنظمة التعليمية وأنظمة الاختبارات نفسها، وبين أسلوب ممارسة الحياة وثقافة التسويق والتأجيل (العربي، ١٩٩٨).

في ضوء ما سبق، وجد الباحث من الأهمية بمكان تناول هذا الموضوع بالدراسة، بعدما أكدت ملاحظات عديدة انتشار هذه الظاهرة بين أعداد كبيرة من الدارسين بغية الكشف عن مدى شيوع هذه الأعراض وتحديداتها واقتراح الحلول المناسبة لها.

مشكلة الدراسة

إن العملية التعليمية التعلمية لن تحقق أهدافها بالمستوى المطلوب، إذا كان الدارس يعاني من بعض المشكلات التي تعوق الاستفادة المرجوة، بل قد يلحق الضرر بغيره من الدارسين، وتبديد طاقات المعلم وإضاعة كثير من وقته لمعالجة الموقف. ويعد قلق الامتحان، وهو شكل من أشكال المخاوف المرضية، عاملاً مهماً من بين العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي بين الدارسين في مختلف مراحلهم الدراسية.

وتأتي هذه الدراسة لتتناول مدى شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان في جامعة القدس المفتوحة التي تتبنى نظام التعليم عن بعد، ويختلف الدارسون بحكم ذلك من حيث أعمارهم ومؤهلاتهم وأوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية التي تختلف قطعاً عن الدارسين بحسب النظام المقيم للتعليم الجامعي.

وقد لاحظ الباحث كمدير لمنطقة تعليمية في جامعة القدس المفتوحة وجود هذه الظاهرة التي يتكرر حدوثها فصلياً وتباین أعراضها من دارس إلى آخر، محدثة إرباكاً للدارسين والنظام التعليمي برمته، مما حدا به دراسة هذه الظاهرة من حيث تشخيصها وتحديد أعراضها ومؤثراتها بغية الإسهام في التغلب عليها.

سؤال الدراسة وفرضياتها

تم تحديد سؤال الدراسة الرئيس وفرضياتها على النحو الآتي:

أولاً: سؤال الدراسة

ما مدى شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة من دارسي جامعة القدس المفتوحة؟

ثانياً: فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة من دارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس والحالة الاجتماعية ومستوى سنوات الدراسة والتفاعل بينها.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة من دارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى لطبيعة الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان من حيث كونها نفسية أو جسدية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى

١. تحديد مدى شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى دارسي منطقة نابلس التعليمية / جامعة القدس المفتوحة، وترتيب تلك الأعراض بحسب أهميتها.
٢. معرفة مدى تأثير بعض المتغيرات المتعلقة بالدارسين من حيث الجنس والحالة الاجتماعية ومستوى سنوات الدراسة والمعدل التراكمي على تلك الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى الدارسين.
٣. تحديد مدى تأثير طبيعة الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان من حيث كونها نفسية أو جسدية.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من حيث كونها تتناول ظاهرة مقلقة للنظام التربوي بأكمله، وهي إلى جانب ذلك تكتسب أهمية من حيث:

١. هذه الدراسة من الدراسات الأولى – بحدود علم الباحث – التي تتناول دارسين جامعيين بحسب نظام التعلم المفتوح عن بعد من زاوية الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان.

٢. إن إشراك الدارس في تقدير الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لديه أمر في غاية الأهمية، كونه الأقدر على تشخيصها وتقدير انتشارها والحاجة إلى التغلب عليها.
٣. إن من شأن نتائج هذه الدراسة أن تخرج بتوصيات نابغة من حاجة فعلية وحقيقية حول مدى ضرورة توفر نظام إرشادي فاعل يضع بعين الاعتبار مشكلات الطلبة، وعلى رأسها قلق الامتحان.
٤. إثارة الاهتمام لدى الجهات المعنية من إدارية و أكاديمية في توفير الظروف المواتية لعقد الامتحانات بأقل الأضرار.

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بما يأتي:

١. **الموضوع:** ويتحدد بالآتي: مدى شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى دارسي منطقة نابلس التعليمية /جامعة القدس المفتوحة.
٢. **المنهج المستخدم:** استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة الدراسة.
٣. **عينة الدراسة:** وتتكون العينة من الدارسين المسجلين في منطقة نابلس التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وافترضت الدراسة أن العينة التي اختيرت ممثلة للمجتمع الأصلي.
٤. **أداة الدراسة:** وتتحدد الدراسة بالخصائص السيكمترية لأداة الدراسة التي أعدها الباحث والمتمثلة في صدقها وثباتها واعتبرت مناسبة لأغراض الدراسة.

المصطلحات

- **قلق الامتحان:** يعرف الباحث قلق الامتحان بما يشير إلى وقوع المتعلم تحت ضغط وتوتر كبيرين جراء تركيز الطاقة الذهنية لفعالية تعليمية على حساب الجوانب الشخصية الأخرى، كما يعبر قلق الامتحان عن حالة نفسية يمر الطالب فيها خلال الامتحان، وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الامتحان أو تخوفه من الحصول على علامة مرضية له بحسب توقعات الآخرين منه، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتذكر والتركيز والتفكير. ويتحدد إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في ضوء المقياس المستخدم.
- **جامعة القدس المفتوحة:** مؤسسة وطنية للتعليم العالي مركزها مدينة القدس، وتمتع بشخصية اعتبارية ذات استقلال علمي ومالي وإداري، وتعمل على تقديم خدماتها التعليمية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعلم عن بعد (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧).

الدراسات السابقة

تناولت عدد من الدراسات ظاهرة قلق الامتحان من جوانب عديدة لغرض الوقوف عند هذه الظاهرة وتحليلها وتحديد العوامل المؤثرة فيها، إلى جانب اقتراح برامج في الإرشاد المعرفي تخفف من حدة هذه الظاهرة المقلقة للنظام التربوي، وكذلك دراسة العلاقة ما بين قلق الامتحان وغيره من المواضيع، كمفهوم الذات والتحصيل الدراسي، فقد بحث فلكرسون ومارتين (Fulkerson & Martin, 1981) أثر الامتحانات المتكررة على أداء الطالب وتقييمات المدرس وقلق الامتحان. تكونت عينة الدراسة من (٣٤٥) طالباً من جامعة Western Illinois تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وقوامها (١٧٤) طالباً والثانية ضابطة وقوامها (١٦٩) طالباً، وقد خضع الطلبة في كلتا المجموعتين لمقياس مستوى قلق الامتحان المكون من (٣٧) عبارة. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي تعرضت إلى امتحانات قصيرة متكررة أحرزت نتائج أعلى من المجموعة الضابطة، كما كانت تقييماتهم للمدرس أكثر ايجابية. فيما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ما بين قلق الامتحان للطلبة وأدائهم (علامات التحصيل) كما تبين وجود علاقة إيجابية ما بين الأداء وعلامات الامتحان النهائي لأفراد المجموعة التجريبية الذين أجروا امتحانات قصيرة متكررة.

وأجرى كينيث ودينر (Kenneth & Diner, 1986) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية لتأثير كلٍ من العلاج المعرفي والعلاج بالاسترخاء العضلي، والتدريب على مهارات الدراسة في خفض مستوى قلق الامتحان وفي تحسين الأداء الأكاديمي لدى مجموعة من الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً و (٢٥) طالبة طبق عليهم مقياس سبيلبرجر، وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى (٤) مجموعات وقد تلقت المجموعة الأولى البرنامج العلاجي المتعلق بالتدريب على العلاج المعرفي وتعديل الأفكار والمعتقدات والاسترخاء العضلي، فيما تلقت المجموعة الثانية العلاج المعرفي والاسترخاء العضلي والمهارات الدراسية، أما المجموعة الثالثة فقد تلقى أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي والمهارات الدراسية، في حين لم تتلق المجموعة الرابعة (ضابطة) أي نوع من المعالجة أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى القلق للمجموعة الأولى لكنهم فشلوا في تحسين أدائهم في الامتحانات، في حين لم يظهر أفراد المجموعة الثانية تحسناً في مستوى القلق أو في الأداء على الامتحانات. وفيما يخص المجموعة الثالثة فقد أظهرت النتائج انخفاضاً دالاً إحصائياً في مستوى القلق وتحسناً في الأداء على الامتحانات مقارنة بالمجموعات الثلاث.

وتناولت دراسة أبو زيتون (١٩٨٨) العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة أربد، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٢) طالباً وطالبة موزعين إلى (٢٥٧) طالباً وطالبة من الفرع العلمي و(١٥٥) طالباً وطالبة من الفرع الأدبي، استخدم الباحث مقياس ساراسون Sarason المعرب لقلق الامتحان قبل أسبوع من الموعد المحدد لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة من العام الجامعي ١٩٨٧/١٩٨٨، وقد قسم الطلبة حسب نتائجهم إلى ثلاث فئات هي: القلق المرتفع والمتوسط والمنخفض، كما تم الحصول على نتائج امتحاناتهم من مديرية الامتحانات بوزارة التربية والتعليم.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام، كما أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي العام تعزى إلى مستوى القلق، في حين لم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق من الامتحان تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) فيما كشفت النتائج وجود فرق يعزى إلى فرع التعلم (علمي / أدبي)، وأوصى الباحث بضرورة العمل على رفع مستوى أداء الطلبة في الامتحانات بما يخفف من توترهم وقلقهم.

وهدفت دراسة الطيب (١٩٨٨) التعرف إلى مستوى قلق الامتحان لدى عينة من الطلبة بمختلف كليات جامعة طنطا والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠٠) طالب من مستوى السنة الأولى موزعين بالتساوي على الذكور والإناث، واستخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر بعدما قننه على البيئة المصرية. أظهرت نتائج الدراسة أن الإناث أقل قدرة على مواجهة مواقف الامتحان من الذكور، كما تبين أن الطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع كان تحصيلهم أقل من الطلبة ذوي قلق الامتحان المنخفض، وفيما يتعلق بترتيب علاقة الامتحان مقارنة بالكليات فقد تبين أن كلية التجارة احتلت المرتبة الأولى، وتلتها كلية التربية / القسم العلمي، وكلية التربية/ القسم الأدبي، وكلية الزراعة، والصيدلة، وأخيراً كلية الطب.

وبحثت دراسة المصطفى (١٩٨٩) في أثر قلق الاختبار ومفهوم الذات في تغيير الإجابة في اختبار الاختيار من متعدد. تكونت العينة من (٣١٦) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي في مدارس لواء جرش، وتم توزيع مقياس سوني Suny المعرب لقلق الاختبار قبل يومين من الموعد المحدد لامتحان نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام ١٩٨٨/١٩٨٩م، ثم قسمت نتائج الطلبة على المقياس إلى ثلاث فئات هي: فئة القلق المرتفع والمتوسط والمنخفض، كما تم تطبيق مقياس بيرس - هارس Pers-Hars لمفهوم الذات على أفراد العينة قبل الاختبار النهائي للفصل الأول، وقد قسم الطلبة بحسب نتائجهم على المقياس إلى فئتين هما: فئة مفهوم الذات المرتفع، وفئة مفهوم الذات المنخفض، ثم تم بعدها تطبيق اختبار من نوع الاختيار من متعدد في مبحث الرياضيات على أفراد العينة لحساب عدد التغييرات الكلية وتصنيفها في ثلاثة أنواع: إيجابية (خطأ - صواب) وسلبية (صواب - خطأ) ومحايدة (خطأ - خطأ). أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط التغييرات الإيجابية ومتوسط التغييرات السلبية التي أجراها الطلبة بغض النظر عن مستوى قلق الامتحان ومستوى مفهوم الذات لديهم، في حين لم تكشف النتائج وجود فروق تعزى إلى مستوى التغييرات الكلية تعزى إلى مستوى قلق الامتحان، أو إلى مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة، كما لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التغييرات من الخطأ إلى الصواب تعزى إلى مستوى قلق الاختبار أو إلى مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة، وقد تم تفسير النتائج في ضوء رغبة الطلبة في الحصول على علامات عالية في الاختبار مما يحفزهم إلى إعادة التفكير وتغيير الإجابة الخطأ إلى إجابة صحيحة.

وسعت دراسة الشوبكي (١٩٩١) لمعرفة تأثير برنامج في الإرشاد المعرفي على قلق الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبة من طالبات مدرسة رابعة العدوية، حيث تم توزيعها إلى ثلاث مجموعات هي المجموعة التجريبية، والمجموعة الزائفة، والمجموعة الضابطة، وقد تم تطبيق برنامج إرشادي على المجموعة التجريبية فيما طبق برنامج زائف على المجموعة الزائفة بنفس الوقت، وتركت المجموعة الضابطة دون إرشاد، واستخدم مقياس قلق الامتحان لسارسون لقياس قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده. أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الزائفة، وبين المجموعة التجريبية والضابطة، وأن الفرق لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى أن للبرنامج الإرشادي أثراً فعالاً في خفض قلق الامتحان.

وحاولت دراسة القرعان (١٩٩٢) فحص العلاقة بين قلق الاختبار ومفهوم الذات من ناحية، وتحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي من ناحية ثانية، حيث تم اختيار عينة مكونة من (٤٤٧) طالبا وطالبة منهم (٢٥٠) طالباً و (١٩٧) طالبة، ووزع عليهم مقياس بيرس - هارس Pers-Hars المعرب لقياس مفهوم الذات قبل الموعد المحدد لامتحان نهاية الفصل الدراسي الأول ١٩٩٢/١٩٩١ بأسبوعين، كما وزع عليهم مقياس (ساراسون) Sarason المعرب لقياس قلق الاختبار، حيث قسم الطلاب بحسب نتائجهم إلى ثلاث فئات هي: فئة مفهوم الذات المرتفع والمتوسط والمنخفض، وبعد أن حصل الباحث على نتائج امتحان شهادة الثانوية العامة / الفرع العلمي من مديرية التربية استخرج المعدل العام للتحصيل في أربعة مواد دراسية هي: اللغة العربية، واللغة الانجليزية، والرياضيات، والفيزياء. وبينت النتائج أن أهم متغيرين لهما التفسير الأكبر من التباين الكلي للتحصيل هما متغيرا القلق الحالة والقلق السمة، ثم يأتي بعد ذلك متغير المستوى الدراسي فمتغير نوع الكلية، أما متغير الجنس فلم يكن له أهمية.

وسعت دراسة مرار (١٩٩٣) إلى الكشف عن العلاقة بين القلق الحالة والقلق السمة، والتحصيل الدراسي لطلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، كما هدفت إلى الكشف عن اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، ونوع الكلية (علمي، أدبي). واختيرت عينة مكونة من (٧٩٨) طالباً وطالبة، وقد قيست متغيرات القلق الحالة والقلق السمة بمقياس سبيلبرجر الذي يضم استبانتين هما استبانة تقييم الذات (أ) لقياس القلق الحالة، واستبانة تقييم الذات (ب) لقياس القلق السمة.

أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب بين كل من القلق الحالة والتحصيل الدراسي، وبين القلق السمة والتحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق الحالة والقلق السمة والتحصيل الدراسي تعزى لمتغير الجنس، فيما وجدت فروق دالة إحصائية بين القلق الحالة والقلق السمة والتحصيل الدراسي تعزى إلى متغيري المستوى الدراسي (سنة أولى، وثانية، وثالثة، ورابعة) ونوع الكلية (أدبي، وعلمي).

وسعت دعباس (١٩٩٥) إلى بحث العلاقة ما بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في مدن نابلس، وطولكرم، وقلقيلية، والى

معرفة أثر متغيري الجنس والتخصص على مستوى قلق الامتحان. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) طالب وطالبة موزعين إلى (١٠٢) طالب و (١٠٦) طالبة، منهم (١١٥) طالباً أديباً و (٩٣) طالباً علمياً. استخدمت الباحثة استبانة قلق الامتحان التي طورتها بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، حيث تكونت من (٤٠) عرضاً من أعراض قلق الامتحان).

بينت النتائج أن قلق الامتحان أعلى عند الإناث منه عند الذكور بدلالة إحصائياً، كما كان من نتائج قلق الامتحان أن انخفاض التحصيل عند الذكور أعلى منه عند الإناث بدلالة إحصائياً أيضاً.

وقام القمحاوي (١٩٩٥) بإجراء دراسة هدفت إلى تبيان طبيعة العلاقة التي تربط بين الذكاء وقلق الامتحان عند طلبة كليات المجتمع الخاصة في فلسطين، وممن يحق لهم التقدم إلى امتحان الدبلوم الشامل في نهاية العام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤، وكذلك إلى معرفة فيما إذا كان قلق الامتحان يتأثر بمتغيري الدراسة وهما: الجنس (ذكر وأنثى)، والتخصص الأكاديمي (تخصصات علمية أو أدبية). اختبرت عينة الدراسة المكونة من (١٨٣) طالباً من أصل (٩١٥) طالباً بطريقة عشوائية طبقية. أشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط دال بين الذكاء والشعور بقلق الامتحان لدى أفراد العينة بغض النظر عن الجنس والتخصص الأكاديمي.

وسعت دراسة ابو مصطفى (١٩٩٨) التعرف إلى علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى طالبات السنة الرابعة في كلية التربية الحكومية في محافظات غزة، والى الفروق الجوهرية بين طالبات الأقسام العلمية والأدبية في قلق الامتحان. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبة من المسجلات لمقرر مناهج البحث في التربية وعلم النفس، حيث قمن بتعبئة مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر Spielberg الذي تم تعديله بما يناسب البيئة الفلسطينية، كما تم اعتماد نتائج امتحان مساق مناهج البحث في التربية وعلم النفس النصف للفصل الثاني.

أشارت النتائج بوجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وبوجود فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان يعزى للتخصص ولصالح القسم العلمي، فيما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات ذوات القلق المرتفع والمنخفض في التحصيل.

وأجرى ستول ورث وآخرون (Stallworth & others, 1998) دراسة بعنوان خفض قلق الامتحان وأثره في أداء الطلبة في امتحان جورجيا رجنيس للقراءة (GRT). حيث هدفت الدراسة للكشف عن مدى شيوع قلق الامتحان لدى الطلبة ومدى أثره في تحصيلهم من خلال إخضاعهم لامتحان فعلي وليس مجرد تطبيق أداة لتحديد مستوى القلق الناتج عن الامتحان لديهم. تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً ممن لم يجتازوا امتحان جورجيا للقراءة وانها (٥٠) ساعة معتمدة وتبلغ أعمارهم ٢٣ سنة. قُسم الطلبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث مارس الطلبة في المجموعة التجريبية نشاطات مختلفة كالتركيز على المعاني (المفردات) وتحليل النصوص، وخضعوا لجلسات استرخاء. أشارت النتائج إلى أن التدريب على الاسترخاء يقلل من قلق الامتحان إذ أن الطلبة الملتزمين بتعليمات الاسترخاء اجتازوا امتحان جورجيا للقراءة

بنجاح فيما فشل غير الملتزمين بذلك. كما أثبتت النتائج أن التدريب على تخفيض قلق الامتحان قبل إجراء امتحان جورجيا للقراءة (GRT) قد حسن من أداء الطلبة لاجتياز الامتحان للقلق من الطلبة.

وهدفت دراسة (Ziender, 2002) لمعرفة أثر القلق على اختبار القبول في الجامعة حيث أجري امتحان قبلي وآخر بعدي على عينة مكونة من (٣٧٨) طالباً وطالبة تقدموا لامتحان الكفاءة للقبول في جامعة حيفا تم اختيار (١٧٦) طالباً منهم بطريقة عشوائية وطلب منهم الإجابة عن قائمة قلق الامتحان قبل إجرائه فيما قام (٢٠٢) طالب آخر بتعبئة قائمة قلق الامتحان بعد إنهائهم اختبار الكفاءة مباشرة. أشارت النتائج بوجود علاقة كبيرة بين قلق الامتحان والأداء في الاختبار؛ إذ كلما زاد قلق الامتحان تأثر أداء الطلبة سلباً.

وسعت دراسة حسن وكاظم (٢٠٠٣) إلى معرفة مستوى التفاؤل وقلق الامتحان والدعم الاجتماعي، والبنية العاملية لها، ومعرفة الفروق بين المتفائلين والمتشائمين لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. استخدم الباحثان القائمة العربية للتفاؤل (عبد الخالق، ١٩٩٦)، واختبار قلق الامتحان (الطيب، ١٩٩٧)، ومقياس الدعم الاجتماعي (حداد، ١٩٩٥) على (١٤٧) طالبا وطالبة.

كشفت التحليلات الإحصائية عن مستوى منخفض للقلق والتشاؤم، ومرتفع في التفاؤل والدعم الاجتماعي، أما الارتباطات فقد كانت سالبة ودالة بين القلق وكل من التفاؤل والدعم الاجتماعي، وأما التحليل العائلي فقد كشفت عن عامل ثنائي القطب يضم التفاؤل مقابل التشاؤم والقلق، وآخر أحادي يضم الدعم الاجتماعي ومكوناته، وأما الفروق بين المتفائلين والمتشائمين فكانت لصالح المتفائلين في المعلومات والتغذية والحاجة للدعم، ولمصلحة المتشائمين في الاضطراب والانفعالية وقلق الامتحان ولم تكن دالة في ردود الأفعال.

وسعت دراسة بيرنز (Burns, 2004) إلى فهم علاقة الطالب بقلقه في أثناء الامتحان النهائي وتبيان مدى العلاقة ما بين التوقعات والأداء عند الطلبة وتحضيرهم للامتحان النهائي.

تكونت عينة الدراسة من (٣٧٨) طالباً من مستوى السنة الثالثة والرابعة من المسجلين لمقرر مبادئ التسويق عند نفس المشرف في جامعة Cummtter University. طلب منهم (ذكورا وإناثا) تعبئة استبانتيين الأولى في بداية الفصل الدراسي حول توقعاتهم عن المادة والفصل الدراسي، والثانية قبل بدء موعد الامتحان النهائي حول توقعاتهم عن الأداء فيه. أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين القلق في أثناء الامتحانات وموعد بداية أو نهاية الفصل الدراسي، كما تبين أن الطلبة الذين يتوقعون علامات عالية يكون قلقهم أعلى من غيرهم.

وحاولت دراسة دويكات (٢٠٠٧) تحديد أثر برنامج إرشاد جماعي عقلاني انفعالي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة نابلس، واستخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسارسون Sarason الذي أعيد تحكيمة من ذوي الاختصاص، ومن ثم تم توزيعه على (١٦) مدرسة، تم تحديد (٦٠) طالباً يعانون من قلق

الامتحان، كما تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وطبق البرنامج الإرشادي الذي صممه الباحث على المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) بواقع خمس عشرة جلسة إرشادية وبمعدل ساعة وعشرين دقيقة للجلسة الواحدة.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي العام تعزى إلى مستوى القلق لصالح مستوى الاختبار المنخفض، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائية في قلق الاختبار تعزى للجنس لصالح الإناث، إذ تبين أن الطالبات أكثر قلقاً من الذكور، في حين لم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لمفهوم الذات، أو للتفاعل بين قلق الاختبار ومفهوم الذات أو للتفاعل بين قلق الاختبار والجنس أو التفاعل بين قلق الاختبار ومفهوم الذات والجنس.

تعليق عام على الدراسات السابقة

تبين للباحث من خلال استعراض الدراسات السابقة مايلي:

- تناولت العديد من الدراسات معرفة أعراض قلق الامتحان ودرجة شيوعها من جهة، وعلاقة قلق الامتحان مع القضايا الأخرى من جهة ثانية، ومنها: دراسة الطيب (١٩٨٨)، ودراسة أبو زيتون (١٩٨٨)، ودراسة المصطفى (١٩٨٩)، ودراسة القرعان (١٩٩٢)، ودراسة دعباس (١٩٩٥)، ودراسة القمحاوي (١٩٩٥)، ودراسة أبو مصطفى (١٩٩٨)، ودراسة حسن وكاظم (٢٠٠٣)، ودراسة (Zinder, 2002)، ودراسة (Burns, 2004) وهذا ما يتفق جزئياً مع طبيعة هذه الدراسة وأهدافها.
- تناول عدد من الدراسات برامج إرشادية وعلاجية في خفض أعراض قلق الامتحان ومنها دراسة (Fulkerson & martin, 1981)، ودراسة (Keneth & Diner, 1985)، ودراسة الشوبكي (١٩٩١)، ودراسة (Stallworth & others, 1998) ودويكات (٢٠٠٧)، مما شكل أساساً يمكن الاستفادة منه في توصيات الدراسة ومقترحاتها.
- تشترك الدراسة الحالية في استخدامها مقياس قلق الامتحان مع غيرها من الدراسات التي استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وهي: دراسة الطيب (١٩٨٨)، ودراسة أبو زيتون (١٩٨٨)، ودراسة المصطفى (١٩٨٩)، ودراسة القرعان (١٩٩٢)، ودراسة مرار (١٩٩٣)، ودراسة دعباس (١٩٩٥)، ودراسة حسن وكاظم (٢٠٠٣)، ودراسة (Burns, 2004)، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء أداة الدراسة.
- تختلف الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي في خفض أو تباين أثر بعض المتغيرات على قلق الامتحان ومنها دراسة

(Keneth and Diner, 1985) ودراسة الشوبكي (١٩٩١)، ودراسة (Stallworth & others, 1998)، ودراسة دويكات (٢٠٠٧)، وهذا ما يؤكد ضرورة تبني برامج إرشادية علاجية.

- تشترك الدراسة الحالية مع غيرها من الدراسات التي تكونت عينتها من طلبة الجامعات وهي: دراسة (Fulkerson & martin, 1981)، ودراسة الطيب (١٩٨٨)، ودراسة مرار (١٩٩٣)، ودراسة (Stallworth & others, 1998) ودراسة (Zinder, 2002)، ودراسة (Burns, 2004). فيما تختلف عن بقية الدراسات التي تكونت عيناتها من طلبة المدارس وهي: دراسة أبو زيتون (١٩٩٨)، ودراسة المصطفى (١٩٨٩)، ودراسة الشوبكي (١٩٩١)، ودراسة القرعان (١٩٩٤)، ودراسة دعباس (١٩٩٥)، ودراسة دويكات (٢٠٠٧).

- فحص عدد من الدراسات السابقة أثر بعض المتغيرات على مدى شيوع أعراض القلق أو مدى علاقتها في تطبيق بعض البرامج العلاجية، ومنها: دراسة (Keneth & Diner, 1985)، والطيب (١٩٨٨)، وأبو زيتون (١٩٨٨)، والقرعان (١٩٩٢)، ومرار (١٩٩٣)، ودعباس (١٩٩٥)، والقماوي (١٩٩٥)، و (Burns, 2004) ودويكات (٢٠٠٧) في تناولها لمتغير الجنس وهو ما تناولته الدراسة الحالية. فيما تناولت بعض الدراسات التي أجريت متغيري التحصيل الأكاديمي والتخصص ومنها: دراسة الطيب (١٩٨٨)، ودراسة أبو زيتون (١٩٨٨)، ودراسة دويكات (٢٠٠٧)، ودراسة القماوي (١٩٩٥)، ودراسة أبو مصطفى (١٩٩٨)، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية جزئياً في متغير التحصيل ويختلف عنها في متغير التخصص.

- تنفرد الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات في تناولها متغيري: مستوى سنوات الدراسة والمعدل التراكمي.

- تنفرد الدراسة الحالية بتحديد مدى شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان في جامعة تتبنى نظام التعليم المفتوح عن بعد.

- تنفرد الدراسة الحالية بتناولها الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان من خلال بعدين هما بعد الأعراض النفسية وبعد الأعراض الجسمية، فيما تناولت الدراسات الأخرى مجموعة الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان كوحدة واحدة.

الطريقة والإجراءات

تتضمن أهم إجراءات الدراسة الحالية وطريقتها في الآتي:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته أغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع دارسي منطقة نابلس التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م، والبالغ عددهم (٤٠٦٣).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة من الدارسين المسجلين في جامعة القدس المفتوحة / نابلس خلال الفصل الثاني للعام الجامعي (٢٠٠٦/٢٠٠٧) بطريقة عشوائية منظمة من خلال كشف أسماء المسجلين، وبلغ عدد أفرادها (٤١٩) دارساً بنسبة (٣١.١٠%) من مجتمع الدراسة. وتوضح الجداول التالية توزيع العينة بحسب متغيراتها:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

النسبة المئوية %	التكرار	الجنس
٣٤.٨%	١٤٦	ذكر
٦٥.٢%	٢٧٣	انثى
١٠٠%	٤١٩	المجموع

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية.

النسبة المئوية %	التكرار	الحالة الاجتماعية
٣٢.٧%	١٣٧	متزوج
٦٥.٩%	٢٧٦	أعزب
١.٤%	٦	غير ذلك
١٠٠%	٤١٩	المجموع

جدول (٣): توزيع عينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي.

النسبة المئوية %	التكرار	المعدل التراكمي
٥%	٢١	ممتاز
٢٥.٣%	١٠٦	جيد جداً
٦٣%	٢٦٤	جيد
٦.٧%	٢٨	مقبول أو أقل
١٠٠%	٤١٩	المجموع

جدول (٤): توزيع عينة الدراسة حسب متغير مستوى سنوات الدراسة.

النسبة المئوية %	التكرار	مستوى السنة
٣١.٥%	١٣٢	الأولى
٢٦%	١٠٩	الثانية
٢٥.٨%	١٠٨	الثالثة
١٦.٧%	٧٠	الرابعة
١٠٠%	٤١٩	المجموع

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير استبانة بعدما تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة من قسمين، الأول ويتضمن بعض المتغيرات المتعلقة بالدارسين (الجنس والحالة الاجتماعية والمعدل التراكمي ومستوى الدراسة)، أما القسم الثاني فتكون من (٥١) عبارة تمثل الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان ويجب عنها المفحوص بحسب مقياس ليكرت الخماسي الذي يتدرج من موافق بدرجة كبيرة جداً – بدرجة ضعيفة جداً، وهي موزعة على بعدين، البعد الأول ويتضمن (٤٣) عبارة تتدرج بالترقيم من (١ - ٤٣) والثاني يتضمن ثمانية عبارات تتدرج بالترقيم من (٤٤ - ٥١).

صدق الاداة

تأكد الباحث من صدق الأداة من خلال عرضها على خمسة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد اعتمد الباحث نسبة (٩٠%) من الاتفاق بينهم كأساس لاعتماد العبارة، وبذلك يتم حذف (٥) خمسة عبارات من أصل (٥٦) عبارة، وقد أشار المحكمون بصلاحيّة أداة الدراسة بعد اجراء التعديلات المناسبة ثانية.

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Alpha Chronbach) وبلغ معامل الثبات لأداة الدراسة (٠.٩٣) وهو معامل ثبات جيد جداً وفي بأعراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

تم تحديد إجراءات الدراسة على النحو التالي:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.

- تحديد أفراد العينة.
- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة ومن تجميعها وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

متغيرات الدراسة

- أ. المتغيرات المستقلة وتتمثل في الآتي:
 - متغير الجنس وله مستويان: ذكر وأنثى.
 - الحالة الاجتماعية ولها ثلاثة مستويات: متزوج وأعزب وغير ذلك.
 - المعدل التراكمي وله أربعة مستويات: ممتاز وجيد جداً وجيد ومقبول أو أقل.
 - مستوى سنوات الدراسة وله أربعة مستويات: أولى وثانية وثالثة ورابعة.
- ب. المتغير التابع ويتمثل بالدرجة التي يحصل عليها الدارس في إجابته عن عبارات أداة الدراسة وتتحدد بـ (٢٥٥) كأعلى درجة محتملة و (٥١) كأدنى درجة محتملة.

المعالجات الإحصائية

- استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:
- التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية Frequencies, Means, Percents.
 - اختبار تحليل التباين الأحادي One way Anova.
 - اختبار تحليل التباين الثلاثي 3 Way Anova.
 - اختبار تحليل التباين متعدد القياسات Repeated measurement Design.
 - اختبار ولكس لامبدا Wilks Lambda.
 - اختبار سيداك Sidak.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة من دارسي جامعة القدس المفتوحة في نابلس، كما هدفت التعرف إلى أثر متغيرات الدارسين على قلقهم بالامتحان. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة وتم التأكد من صدقها، ومعامل ثباتها، وبعد عملية جمع الاستبانات تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكانت نتائج الدراسة حسب الآتي:
أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة

ما مدى شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة من دارسي جامعة القدس المفتوحة؟

وللتحقق من إجابة سؤال الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والتقدير بحسب الآتي:

- (٢٠% فأقل) درجة قليلة جداً.
- (من ٢٠% - أقل ٤٠%) درجة قليلة.
- (من ٤٠% - أقل ٦٠%) درجة متوسطة.
- (من ٦٠% - أقل ٨٠%) درجة مرتفعة.
- (من ٨٠% فأكثر) درجة مرتفعة جداً.

وقد كانت النتائج بحسب الجدول رقم (٦) الآتي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية تبعا لكل فقرة من فقرات الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة الدراسة مرتبة تنازلياً:

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
١	١	أتضايق في أثناء الامتحان من حصولي على علامة متدنية تخرجني من أستاذ المادة.	٣.٩٩	١.١١	٧٩.٨	مرتفعة
٢	٧	أكثر ما يعمل على اضطرابي خوفاً من الرسوب وحرصاً على النجاح.	٣.٩٩	١.١١	٧٩.٨	مرتفعة
٣	٢٤	أتوتر كثيراً عندما أجد سؤالاً سهلاً لا أستطيع الإجابة عنه.	٣.٨٨	١.٢١	٧٧.٦	مرتفعة
٤	٦	أشعر أن الوقت الذي قضيته في الدراسة غير كاف رغم أنني بذلت وقتاً طويلاً لذلك.	٣.٧٢	١.٢٠	٧٤.٤	مرتفعة

... تابع جدول رقم (٦)

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
٥	١٣	حصولي على علامة عالية في امتحان ما لا يعفي نفسي من الخوف لامتحان قادم.	٣.٧	١.١٩	٧٤	مرتفعة
٦	٣٩	لدي رغبة في أن لا تزعجني الامتحانات للدرجة التي أشعر بها.	٣.٧	١.١٩	٧٤	مرتفعة
٧	٢٨	أشعر بالتوتر في مناقشة زملائي للامتحان قبل انعقاده.	٣.٦٩	١.١٨	٧٣.٨	مرتفعة
٨	٢٩	أشعر بالخوف الشديد أثناء الامتحان بحيث أنسى معلومات أعرفها جيداً.	٣.٦٨	١.١٨	٧٣.٦	مرتفعة
٩	٣٠	أشعر بغصة وضيق في الساعات التي تسبق الامتحان.	٣.٥	١.٣١	٧٠	مرتفعة
١٠	٣	أحاول الحصول على معلومات إضافية عن الأسئلة.	٣.٤٥	١.٣٠	٦٩	مرتفعة
١١	٢٧	أرى غالباً أن الاستعداد لمادة الامتحان غير كافٍ.	٣.٤٤	١.٢٩	٦٨.٨	مرتفعة
١٢	٤٣	ينتابني الاضطراب قبل استلام ورقة أسئلة الامتحان بشكل كبير.	٣.٣٦	١.٢٥	٦٧.٢	مرتفعة
١٣	٣٥	كثيراً ما أجد أن تحديد موعد الامتحان يثير شعوري بالخوف.	٣.٣٤	١.٢٦	٦٦.٨	مرتفعة
١٤	٤٢	يمتلكني شعور بالضيق عندما أجد سؤالاً لا أستطيع الإجابة عنه مما يؤثر في إجابات بقية الأسئلة.	٣.٣٠	١.٢٨	٦٦.٠	مرتفعة

...تابع جدول رقم (٦)

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
١٥	٣٢	أكون قلقاً جداً عند مراجعة مادة الامتحان ليلة الامتحان.	٣.٢٤	١.٣٥	٦٤.٨	مرتفعة
١٦	١٠	تفكيري بالطريقة التي سيصحح بها أستاذ المادة الامتحان تزعجني أثناء كتابته.	٣.٢٠	١.٣٣	٦٤.٠	مرتفعة
١٧	١٤	كثيراً ما أقع في أخطاء تجعلني لا أضع الإجابة الصحيحة رغم معرفتي بها.	٣.١٨	١.٣٠	٦٣.٦	مرتفعة
١٨	٨	تراودني أفكار النجاح أو الفشل في أثناء إجابتي للأسئلة.	٣.١٦	١.٢٩	٦٣.٢	مرتفعة
١٩	٣٤	كثيراً ما أجد أن الجهد الأكبر في التحضير للامتحان يسبب لي الإرباك.	٣.١٦	١.٢٠	٦٣.٢	مرتفعة
٢٠	١١	تفكيري بالعلامة التي سأحصل عليها يؤثر سلباً على أدائي بالامتحان.	٣.٠١٤	١.٢٨	٦٢.٨	مرتفعة
٢١	٣٧	كثيراً ما أحبط بعد مناقشة زملائي لأسئلة الامتحان وإجاباته.	٣.٠١	١.٢٩	٦٠.٢	مرتفعة
٢٢	١٦	لدي اعتقاد أنني سوف أتعلم أكثر لو لم يكن هناك امتحانات.	٢.٩٨	١.٣٩	٥٩.٦	متوسطة
٢٣	٥	احتاج إلى قراءة أسئلة الامتحان أكثر من مرة حتى أفهمها رغم وضوحها	٢.٩٨	١.٧٩	٥٩.٦	متوسطة
٢٤	٤٧	كثيراً ما أشعر بزيادة ضربات القلب في أثناء الامتحان.	٢.٩٢	١.٩٣	٥٨.٤	متوسطة

... تابع جدول رقم (٦)

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
٢٥	٩	تعمل رداءة الخط أو وجود أخطاء بالامتحان على زيادة اضطرابي لدرجة مبالغ فيها.	٢.٩١	١.٣١	٥٨.٢	متوسطة
٢٦	٢٥	أثناء الإجابة كثيراً ما أجد نفسي أفكر بأشياء لا علاقة لها بالمادة التي أقدم امتحانها.	٢.٩٠	١.٦٩	٥٨.٠	متوسطة
٢٧	٣٨	كثيراً ما يزعجني حصول زملائي على علامات عالية.	٢.٨٩	١.٣٤	٥٧.٨	متوسطة
٢٨	٤٤	أشعر بالانقباض العضلي الشديد أثناء الإجابة في الامتحان.	٢.٨٧	١.٣٥	٥٧.٤	متوسطة
٢٩	٢٣	أتصرف بعصبية زائدة إذا طلب مني المراقب تغيير جلوسي في الامتحان.	٢.٨٧	٢.١٤	٥٧.٤	متوسطة
٣٠	١٨	يصعب علي إدارة وقت الامتحان بصورة مرضية.	٢.٨٦	١.١٧	٥٧.٢	متوسطة
٣١	١٩	يطغى علي شرود الذهن وضعف التركيز أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان.	٢.٨٤	١.٢٤	٥٦.٨	متوسطة
٣٢	١٧	وقتما أقدم امتحاناً معيناً تستحضرني خبرات مؤلمة لامتحانات سابقة لم أستطع النجاح فيها.	٢.٨٣	١.٢٤	٥٦.٦	متوسطة
٣٣	٤١	يخطر علي بالي في أثناء الامتحان تقديم تبريرات عن إخفاقي في الامتحان لأسرتي وزملائي.	٢.٨٠	٢.٨٢	٥٦.٠	متوسطة

...تابع جدول رقم (٦)

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
٣٤	٣٣	كثيراً ما أتلفظ بكلمات وعبارات يائسة بعد الامتحان ثم أندم عليها.	٢.٨٠	١.٣٤	٥٦.٠	متوسطة
٣٥	٤	أحاول أن أعطي إجابات متعددة ظناً مني أن المصحح سيختار الإجابة المناسبة.	٢.٧٧	١.٣٤	٥٥.٤	متوسطة
٣٦	٤٥	أشعر بالصداع الكثير معظم وقت الامتحان.	٢.٧٦	١.٣٨	٥٥.٢	متوسطة
٣٧	٣١	أعاني من صعوبة الكلام في بداية الامتحان.	٢.٧٣	١.٣٨	٥٤.٦	متوسطة
٣٨	٤٦	ترتجش يداي أثناء كتابة الإجابات في الامتحان.	٢.٧٢	١.٣٨	٥٤.٤	متوسطة
٣٩	٢	أثناء الامتحان أفكر بالرسوب والفشل كثيراً.	٢.٦٩	١.٣٣	٥٣.٨	متوسطة
٤٠	٢٢	أتردد كثيراً في تسليم ورقة الإجابة عند انتهاء مدة الامتحان.	٢.٦٩	١.٩٦	٥٣.٨	متوسطة
٤١	٢٦	في أثناء تأدية الامتحان أجد نفسي مشغولاً بتفوق الآخرين علي.	٢.٦٤	١.٣٧	٥٢.٨	متوسطة
٤٢	٤٠	مغادرة الطلبة من قاعة الامتحان قبلي يشعرنني بالدونية والنقص.	٢.٦٤	١.٣٤	٥٢.٨	متوسطة
٤٣	٤٨	كثيراً ما يتزامن الأم في البطن مع اقتراب موعد الامتحان.	٢.٦١	١.٣٨	٥٢.٢	متوسطة
٤٤	١٥	كثيراً ما أقع في أخطاء رغم الإرشادات الدقيقة للامتحان.	٢.٥٩	١.٢٦	٥١.٨	متوسطة
٤٥	٥٠	أشعر بحاجة إشباع حاجة العطش ثم سرعان ما تزول	٢.٥٥	١.٣٦	٥١.٠	متوسطة

... تابع جدول رقم (٦)

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
٤٦	٥١	يضطرب تنفسي في أثناء الامتحان لدرجة اشعر بها بحاجة شديدة للأكسجين.	٢.٥٠	١.٣٣	٥٠.٠	متوسطة
٤٧	٤٩	كثيراً ما يتصيب عرقي في أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان.	٢.٤٦	١.٣٥	٤٩.٢	متوسطة
٤٨	٣٦	كثيراً ما أجد نفسي منهكاً في قضم أطافري.	٢.٤٢	١.٤٦	٤٨.٤	متوسطة
٤٩	٢٠	أشعر أن ملابسي تضيق بي وتسبب لي الضيق.	٢.٢٥	٢.٠٠	٤٥.٠	متوسطة
٥٠	٢١	أشعر باضطراب البصر لدرجة تجعلني أقرب ورقة الأسئلة من عيني لأقرأها.	٢.٢٤	١.٣٤	٤٤.٨	متوسطة
٥١	١٢	تكثر لدي الأخطاء الإملائية في أثناء كتابة الامتحان لدرجة تثير استغرابي بعد تصحيحه.	٢.٢١	١.٢٨	٤٤.٢	متوسطة
		الدرجة الكلية	٣.١٤	٠.٦٦	٦٠.٢٣	مرتفعة

يتبين من نتائج الجدول السابق أن مدى شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة الدراسة بلغت على الدرجة الكلية (٦٠.٢٣%) وهي نسبة مرتفعة. أما فيما يخص الفقرات التي حصلت على تقدير بدرجة مرتفعة فقد شكلت ما نسبته (٤١.٢%)، فيما شكلت الفقرات التي حصلت على تقدير بدرجة متوسطة ما نسبته (٥٨.٨%). كما يتبين من النتائج أن درجة شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان تتراوح ما بين مرتفعة إلى متوسطة، ولا يوجد في المقابل أعراض تقع ضمن تقديرات الدرجة المرتفعة جداً أو القليلة جداً أو القليلة.

ويمكن ربط هذه النتائج بمدى الجدية التي تتمتع بها سياسة الامتحانات في جامعة القدس المفتوحة، إذ لا يعرف الدارس المشرف الأكاديمي المكلف بإعداد الأسئلة أو طبيعة الأمور التي يركز عليها، وبنفس الوقت تسهم الشروط التي يتم أخذها بعين الاعتبار كمواصفات الامتحان الجيد في تقليل حدة الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى الدارسين، إذ يتحتم على واضعي الأسئلة تخصيص ما نسبته (٣٠%) من العلامات للأسئلة الموضوعية، وكذلك تنويع الأسئلة

المقالية (الإنشائية) من الأسئلة التي تتطلب إجابات قصيرة إلى تلك التي تتطلب إجابات طويلة، كما يُفترض أن تغطي الأسئلة المادة الدراسية بشمولية كافية، كما لا بد أن تراعي الأهداف المعرفية وتتباين من حيث شدتها لتجمع ما بين السهولة والصعوبة، هذا عدا عن دور التعيينات (الامتحانات البيئية) في إقحام الدارس للمادة التعليمية والإجابة عن أسئلتها بما ينمي ثقته بنفسه، إلا أن كبر حجم المادة الدراسية، ومركزية الامتحانات والظروف التي تواكب ذلك وبخاصة الإجراءات التأديبية المتعلقة بضبط عمليات الغش تحدث إلى حد ما درجة مرتفعة من قلق الامتحان.

وتؤكد هذه النتيجة إلى - حد ما - ضرورة التدخل في العمل على خفض درجة القلق لدى الدارسين من خلال برامج إرشادية وعلاجية انفعالية فردية وجماعية تسهم بخفض قلق الامتحان للدارسين، وهذا بطبيعة الحال ينسجم مع مسوغات ونتائج دراسات كل من (Keneth & Diner, 1985)، والشوبكي (١٩٩١)، و(Stallworth & others, 1998)، ودويكات (٢٠٠٧).

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: وتنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة من دارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس والحالة الاجتماعية ومستوى سنوات الدراسة والتفاعل بينها).

ولفحص هذه الفرضية، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الثلاثي. والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٧): نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي على متغيرات الجنس، الحالة الاجتماعية، مستوى سنوات الدراسة والتفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس (أ)	٠.١٦٨	١	٠.١٦٨	٠.٣٨	٠.٥٤
الحالة الاجتماعية (ب)	١.٣٥	٢	٠.٦٨	١.٥٣	٠.٢١٨
مستوى سنوات الدراسة (ج)	١.٠٧	٣	٠.٣٦	٠.٨١	٠.٤٩
الجنس والحالة الاجتماعية (أ X ب)	١.٣٦	٢	٠.٦٨	١.٥٤	٠.٢٢
الجنس ومستوى سنوات الدراسة (أ X ج)	١.٤٣	٣	٠.٤٨	١.٠٨	٠.٣٦
الحالة الاجتماعية ومستوى سنوات الدراسة (ب X ج)	٠.٩٤	٤	٠.٢٤	٠.٥٤	٠.٧١

... تابع جدول رقم (٧)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدالة الإحصائية
الجنس والحالة الاجتماعية ومستوى سنوات الدراسة (أXBج)	٠.٧٩	٣	٠.٢٦	٠.٦	٠.٦٢
الخطأ	١٧٦.٤	٤٠٠			
الكلية	٣٩٣٢.٥	٤١٩			

* دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مدى شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: الجنس و الحالة الاجتماعية و مستوى سنوات الدراسة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الأوضاع التربوية الضاغطة في فلسطين بعامة ومدينة نابلس بخاصة قد أسهمت بإلغاء أثر هذه المتغيرات، عدا عن ان هذا النظام التعليمي قد أنشئ ليتغلب على الحواجز الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، سيما أن الدارس بحسب نظام التعليم المفتوح عن بعد يستطيع أن يسير بخطة دراسية تتناسب مع ظروفه وأوضاعه سواء أكان ذكراً أم أنثى، أم متزوجاً، أو غير ذلك، ومهما كان مستوى سنوات دراسته، وهذا ما يشكل بحد ذاته تسهيلات مقننة لجميع الدارسين انطلاقاً من الهدف الأسمى للتعليم المفتوح عن بعد الذي يهيء الدراسة للمتعلم وتماماً يشاء وأينما يشاء وكيفما يشاء، إذ يشكل ما أسلفنا الحديث عنه قدرة في التغلب على الحواجز الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وتختلف هذه النتيجة عما توصلت إليه دراسة الطيب (١٩٨٨) التي أظهرت أن الإناث أقل قدرة على التحمل من الذكور في مواقف الامتحانات، وكذلك دراسة دعباس (١٩٩٥) التي بينت أن قلق الامتحان لدى الإناث أعلى منه عند الذكور.

ولعل الفارق بين نتائج الدراسة الحالية وغيرها من الدراسات يرجع لاختلاف الأوضاع السياسية والاجتماعية بين مجتمعات الدراسة ومرآتهم الدراسية واختلاف نمط التعليم.

أما فيما يتعلق بدراسة أبو زيتون (١٩٨٨) ودراسة القرعان (١٩٩٢) فقد أشارتا إلى عدم وجود فرق يعزى للجنس في مستوى القلق بين الطلبة في الثانوية العامة ويفسر الباحث ذلك بتشابه ظروف أجزاء الامتحانات ما بين جامعة القدس المفتوحة ولجنة الامتحانات العامة، من حيث المواعيد وتغطية الأسئلة للمادة التعليمية ووقت الامتحان وتصحيح الإجابات، والإشراف الفني والإداري.

الفرضية الثانية: وتنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة من دارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير المعدل التراكمي).

ولفحص صحة هذه الفرضية قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية، وكانت النتائج بحسب الجدول الآتي، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والتي تظهر نتائجه في الجدولين (١٣، ١٤) الآتي:

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية للقلق حسب متغير المعدل التراكمي.

التقدير	المتوسط
ممتاز	٢.٨
جيد جداً	٢.٨
جيد	٣.٠
مقبول أو أقل	٣.١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستويات متغير المعدل التراكمي باستثناء التقدير ممتاز وجيد جداً، ولفحص فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائية قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA وكانت النتائج وفق ما يلي:

جدول (١٤): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المعدل التراكمي.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	الدلالة *
بين المجموعات	٤.٤	٣	١.٤٦	٣.٣٩	*٠.٠١٩
داخل المجموعات	١٧٩.٣	٤١٥	٠.٤٣		
المجموع	١٨٣.٦	٤١٨			

* دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

يتضح من الجدول السابق انه توجد فروق دالة إحصائية في مدى شيعوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير المعدل التراكمي، وذلك لان الدلالة (٠.٠١٩) أصغر من (٠.٠٥).

ولتحديد مصدر الفرق بين مستويات متغير المعدل التراكمي تم استخدام اختبار المقارنات البعدية (LSD)، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٥): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لمتغير المعدل التراكمي.

المعدل التراكمي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول أو أقل
ممتاز		٠.٠٠٩-	٠.٢٢-	٠.٢٩-
جيد جداً			*٠.٢١-	*٠.٣-
جيد				٠.٠٧-
مقبول أو أقل				

* دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

يتبين من خلال الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستويات المعدل التراكمي وهي كالتالي:

١. بين المعدل التراكمي جيد جداً وجيد ولصالح المعدل التراكمي جيد.

٢. بين المعدل التراكمي جيد جداً ومقبول أو أقل ولصالح المعدل التراكمي مقبول أو أقل.

مما سبق يتضح أن الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان تزداد بنقصان المعدل التراكمي، إذ كلما ازداد المعدل التراكمي قلت الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ضغط العلامة أي الحصول على معدل عالٍ يقف وراء هذا النوع من القلق، إذ أن الرسوب يخرج الدارس مع أستاذه وزملائه وأهله ويتسبب له بخسارة مالية، عدا عن أن تكرار تدني معدل الدارس ليس مدعاة بأن يتسبب بالرسوب فحسب بل بالفصل الأكاديمي من التخصص الذي يلتحق فيه، وهذا ما يؤدي إلى إثارة الدارس وشعوره بالخوف والقلق على مستقبله فيضطرب كثيراً كوسيلة دفاعية يلجأ إليها للتخفيف من ضغط العضوية على الجهاز العصبي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة مرار (١٩٩٣) التي أظهرت وجود فروق بين القلق السمة والتحصيل الدراسي تعزى لمتغير التحصيل، ودراسة الطيب (١٩٨٨) التي بينت أن الطلبة الأقل تحصيلاً هم الأكثر قلقاً بالامتحان وكذلك دراسة أبو زيتون (١٩٨٨) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة في مستوى قلق الامتحان يعزى لمتغير التحصيل ولصالح متدني المعدل الدراسي. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Fulkerson & Martin, 1981) التي أظهرت وجود علاقة سلبية ما بين قلق الامتحان وعلامة الطلبة، وكذلك مع ما توصلت إليه دراسة الطيب (١٩٨٨) التي بينت أن الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان تحصيلهم أقل من الطلبة ذوي قلق الامتحان المنخفض، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Zinder, 2002) التي بينت أن زيادة قلق الامتحان تؤثر سلباً على أدائهم في الامتحان. فيما تختلف نتائج هذه الدراسة عما توصلت إليه دراسة أبو مصطفى (١٩٩٨) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية ما بين القلق في الامتحان والتحصيل، ولعل ذلك يعود لاقتصار عينة الدراسة على المسجلين لمقرر واحد (مناهج البحث) وليس للمسجلين بشكل عام.

الفرضية الثالثة: وتنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة من دارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى لطبيعة الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان من حيث كونها نفسية أو جسدية).

ولفحص صحة هذه الفرضية، استخدم الباحث اختبار التباين متعدد القياسات المتكررة و repeated measurement وكانت النتائج وفق ما يلي:

جدول (١٦): نتائج تحليل التباين متعدد القياسات المتكررة بين مجال الأعراض النفسية والأعراض الجسمية:

ولكس لامبدا	قيمة (ف)	درجات الحرية	الخطأ	الدلالة *
٠.٨١	٩٧.٥٩	١	٤١٨	* ٠.٠٠٠

* دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha \leq 0.05)$ في مدى شيوخ الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى عينة الدراسة تعزى لطبيعة الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان من حيث كونها نفسية أو جسدية، ولتحديد مصدر هذا الفرق بين بعدي الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان استخدم الباحث اختبار سيداك Sidak للمقارنات البعدية، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (١٧): نتائج اختبار سيداك Sidak للمقارنات البعدية بين بعد الأعراض النفسية وبعد الأعراض الجسمية.

البعد	الأعراض الجسمية	الدلالة *
الأعراض النفسية	٠.٣٧	* ٠.٠٠٠

* دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

يتبين من نتائج الجدول السابق أن هناك فرقا دالا إحصائية $(\alpha \leq 0.05)$ بين بعد الأعراض النفسية وبعد الأعراض الجسمية ولصالح بعد الأعراض النفسية.

كما قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد لتبيان مدى تأثير بعدي الأعراض النفسية والجسمية على قلق الامتحان لدى الدارسين، وكانت النتائج بحسب الآتي:

جدول (١٨): تحليل الانحدار المتعدد لمدى تأثير بعدي الأعراض النفسية والجسمية على قلق الامتحان.

البعد	معامل التفسير R ²	معامل ميل خط الانحدار واتجاهه B	قيمة t	الدلالة *
الأعراض النفسية	٠.٩٦٦	٠.٨٤٣	٨.٤ E + ٠.٨	* ٠.٠٠٠
الأعراض الجسمية	٠.٠٣٤	٠.١٥٧	٨.٤ E + ٠.٨	* ٠.٠٠٠

* دال إحصائياً عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تبيين من معادلة الانحدار المتعدد Stepwise Regression أن متغيري الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان (النفسية والجسمية) قد استطاعا التأثير على المتغير التابع وهو قلق الامتحان، حيث كانت دلالة هذين البعدين ذات ثقة عالية على مستوى المعنوية (٠.٠٥).

كما يظهر نتائج من الجدول السابق أن للمتغير الأول (الأعراض النفسية) الأثر الأكبر في زيادة قلق الامتحان، حيث استطاع هذا المتغير تفسير ما نسبته (٩٦.٦%)، فيما استطاع المتغير الثاني (الأعراض الجسمية) تفسير ما نسبته (٣.٤%) من جملة الاختلافات المرتبطة بقلق الامتحان.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى مدى ارتباط شخصية الفرد بهذين المكونين (الجسمي والنفسي) لدرجة يصبح فيها أحدهما مؤثراً في الآخر والعكس صحيح. بمعنى انه لا يمكن عزل أي جانب منهما عن الآخر، فيما يظهر أن لأحد المتغيرين (الأعراض النفسية) أثراً أكبر من المتغير الثاني (الأعراض الجسمية) على قلق الامتحان لدى الدارسين.

إن هذه النتائج تشير إلى إمكانية أن قلق الامتحان له علاقة بقلق السمة وقلق الحالة للدارسين مما يشكل صعوبة الفصل بينهما، إذ أن مواقف الفرد وخبراته في الحياة بعمامة وبالجو الأكاديمي بخاصة، وانعكاس الأحداث السياسية بمختلف ضغوطاتها على شخصية المتعلم فتتبدى بصورة مقلقة له في أجواء مشحونة بالتوتر، إذ أن تدني ثقة الفرد بنفسه وخوفه عليها في ظل ظروف ضاغطة من شأن ذلك أن تؤزم واقع حاله أثناء الامتحان، وبخاصة أن الظروف المصاحبة للعملية التربوية في فلسطين ليست مواتية ولمختلف الأبعاد المؤثرة فيها؛ إذ غالباً ما يشعر المتعلم أن عنصر المفاجأة غير السار ينتظره.

وتؤكد هذه النتيجة أن قلق الامتحان هو بالدرجة الأولى قضية نفسية لها علاقة مباشرة بنقص ثقة الدارس بنفسه واضطرابه لدرجة تجعل منه أسيراً لبعض الاضطرابات والمخاوف التي تؤثر على أدائه بالامتحان، وبخاصة إذا كانت توقعاته بالحصول على علامة عالية أمراً ملحاً، وهذا ما يبرر ضرورة تطبيق برامج إرشادية علاجية للدارسين الذين يعانون من قلق الامتحان.

أما ما يخص بعد الأعراض الجسمية الذي جاء في المرتبة الثانية والأخيرة، فيرى الباحث أن العمر والخبرات الحياتية للدارس تجعل من الأعراض الجسمية قضية مسيئة بالنسبة إليه فيقاومها الدارس لئلا تصبح موضع تعليق وسخرية من الآخرين بما يؤثر على مكانته الاجتماعية وسمعته الوظيفية، وبخاصة أنه في مرحلة تعليم عالٍ، وليس في مرحلة دراسية دنيا يمكن أن تكون الأعراض الجسمية فيها شائعة بدرجة كبيرة.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:
١. ضرورة إجراء دراسات مماثلة على مناطق تعليمية أخرى للكشف عن طبيعة مشكلة قلق الامتحان.
 ٢. إجراء دراسات تبين مدى علاقة قلق الامتحان ببعض المتغيرات ومنها: التخصص ونمط الشخصية والعبء الأكاديمي والوضع الاقتصادي وطبيعة العمل للدارس.
 ٣. ضرورة إجراء دراسات مقارنة بين دارسي جامعة القدس المفتوحة والجامعات الفلسطينية الأخرى حول مدى شيوع الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان.
 ٤. تبني برامج إرشادية علاجية فردية وجماعية لمن يعاني من قلق الامتحان.
 ٥. توفير الظروف المواتية في أثناء تأدية الامتحان والمتمثلة بعناصر الهدوء والراحة وبيت الطمأنينة.
 ٦. فتح المجال للدارسين بالاستفسار عن بعض القضايا الواردة في الامتحان، بما لا يشوش على الآخرين.
 ٧. توزيع إرشادات تثقيفية على الدارسين تسهم بتعزيز ثقتهم بأنفسهم و بحسن إدارتهم لذواتهم سواء في أثناء الدراسة أو في الامتحان.
 ٨. توفير خدمة الإرشاد النفسي في الجامعة وتعزيز إقبال الطلبة عليها.

المراجع العربية والأجنبية

- أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (١٩٨٧). اسس التعلم ونظرياته. ط٤. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.
- أبو زيتون، موسى سليمان الصالح. (١٩٨٨). "العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة اربد". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة اليرموك. اربد. الأردن.

- أبو صايمة، عايدة عبد الله. (١٩٩٥). أثر القلق على التحصيل الدراسي. ط ١. دار ايتراك للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر
- أبو صهيون، يعقوب سليمان. (١٩٨٨). "أثر المناخ الصفي في التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف الأول الثانوي في مادة العلوم". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة اليرموك. اربد. الأردن.
- أبو مصطفى، نظمي. (١٩٩٨). "قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل لدى طالبات كلية التربية الحكومية بمحافظات غزة". مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية. ١(١). ١٣٠-١٥٤.
- أبو ملح، محمد يوسف. (٢٠٠٧). "كيف نخفف من قلق الامتحان" WWW.almuallem.net/takhfeef.html.com20.30.2007.
- جامعة القدس المفتوحة. (١٩٩٧). نشرة تعريفية بجامعة القدس المفتوحة. القدس. فلسطين.
- حسن، عبد الحميد سعيد. وكاظم علي مهدي. (٢٠٠٣). "التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بقلق الامتحان والدعم الاجتماعي". مجلة دراسات تصدر عن الجامعة الأردنية. ٣٠(٢). ٢٩٠-٣٠٦.
- خير الله، سيد. (١٩٨١). "علاقة الجوانب النفسية من الشخصية بنواحي التحصيل لدى تلميذ المدرسة الابتدائية في القرية والمدينه". بحوث نفسية وتربوية. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان. ٧٣-٩٢.
- دعباس، رنا محمد سعيد. (١٩٩٥). "أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في مدن نابلس، طولكرم، قلقيلية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.
- دليل التربية الخاصة. (١٩٩٣). اعداد لجنة من المختصين بإشراف صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - عمان/الأردن.
- دويكات، احمد حسين عبد الرحمن. (٢٠٠٧). "أثر برنامج ارشاد جماعي عقلاني انفعالي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة نابلس". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة القدس. القدس. فلسطين.
- الرفاعي، نعيم. (١٩٨٢). دراسة في سيكولوجية التكيف: الصحة النفسية. جامعة دمشق. دمشق. سوريا.

- الريحاني، سليمان. (١٩٩٨). "أثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان". المجلة العربية للبحوث التربوية. ٢(٢). ٨٠-٥٢.
- زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٥). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). ط٥. عالم الكتب. القاهرة. مصر.
- السعد، أحمد. (١٩٩٣). "ظاهرة الغش في الامتحانات العامة والمدرسية". رسالة المعلم. ٤(٣٤). ٥١-٣٧.
- الشويكي، نايفة حمدان. (١٩٩١). "تأثير برنامج في الإرشاد المعرفي على قلق الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. عمان. الاردن.
- الطيب، محمد عبد الظاهر. (١٩٨٨). "دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا". مجلة علم النفس. ٤٦(٤٦). ١٩-١١.
- العرابي، حكمت. (١٩٩٨). "الامتحانات شديح في حديقة التعليم". مجلة المعرفة. ٣٤(٣٤). ٨٧-٧٧.
- عواد، يوسف ذياب. (٢٠٠٦). سيكولوجية التأخر الدراسي. دار المناهج. عمان. الاردن.
- كريم، جبريل محمد. وآخرون. (٢٠٠٧). "دراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة وطالبات الثانويات التخصصية بشعبية مصراته".
on24.6.2007WWW.hayatnafs.com/khoater_nafsia/examahxiety.htm_17k-cached_morefromtis ،
- القرعان، عبد الجليل عبد النبي. (١٩٩٢). "أثر كل من قلق الإختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها وتزويد الطلبة بمعلومات عن هذا الترتيب على تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي في مادة الرياضيات". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة اليرموك. اربد. الأردن.
- القمحاوي، ماهر محمد زكي عبد السلام. (١٩٩٥). "علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق ازاء امتحان البلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.
- مرار، نجاة الياس يعقوب. (١٩٩٣). "العلاقة بين القلق الحالة والقلق السمة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة البكالوريوس بالجامعة الأردنية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

- المصطفى، علي محمد. (١٩٨٩). "اثر قلق الاختبار ومفهوم الذات في تغيير الإجابة في اختبار الاختيار من متعدد". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة اليرموك. اربد. الأردن.
- Burns, J. (2004). "Anxiety at the time of the final Exam: Relationships with Expectations and Performance". (EJ745247) Journal of Education for Business. 80(2). 119-124. Eric: on 30/5/2007.
- Fulkerson, E. & Martin, G. (1981). "Effects of Exam Frequency on Student Performance, Evaluation of Instructor, and Text Anxiety, Teaching of Psychology". (EJ244747). Eric: on 30/5/2007
- Kenneth, I. & Dinner, p. (1986). "Effectiveness of cognitive relation the ropy and study – skills training in reducation the self – reported anxiety and improring the academic prance of test anxious students". Journal of counseling psychology. 33(7). 131-135.
- Sovchik, R. Meconi, L. & Steiner, E. (1981). "Mathematics Anxiety of Preservice Elementary Mathematics Methods Students". School Science and Mathematics. 643-647.
- Stallworth-calrk, R. & Cochran, S. (1998). "Text Anxiety and Effect of Anxiety-Reduction Training on Students Performance on the Georgia Regents Reading Exam". (ED248092). Eric: on 30/5/2007
- Zeinder, M. (2002). "Text Anxiety and aptitude tests performance in an actual college admission testing situation: Temporal Considration". Presonality and Individual Differences. 12(2). Eric: on 30/5/2007.