بناء أداة لقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي

أ. حنان دبار*

جامعة الوادي، الجزائر

استلم بتاريخ: 20-07-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 14-07-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى بناء أداة لتشخيص واقع قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي وقصد تحقيق هذا الغرض تم إتباع الخطوات العلمية المتعارف عليها، وذلك بتطبيقه في صورته الأولية مكونا من (40) فقرة على عينة قدرها (50) تلميذا، وتم التأكد من خصائصه السيكومترية حيث قدر الصدق بطريقة الصدق الظاهري وذلك باعتماد نسبة (80%) لاتفاق الخبراء وصدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.70 – 0.88)، كما قدر الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة αكرونباخ حيث قدر معامل الثبات ب(0.88)، وبطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (جيتمان) حيث قدر معامل الثبات ب(0.90). وبناء عليه تحقق للمقياس خصائص سيكومترية مقبولة تجعله مهيأ للتطبيق مكونا من (36) فقرة.

الكلمات المفتاحية: القلق؛ الامتحان؛ الصدق؛ الثبات؛ الخصائص السيكومترية؛ تلاميذ التعليم الثانوي.

Developing a tool for measuring test anxiety among secondary school students

Hanane DEBBAR*

El Oued University- Algeria

Abstract

This study aims to develop a tool to diagnose the reality of test anxiety in secondary school students. In order to achieve this goal, the known scientific steps were followed by applying it in its initial form, consisting of (40) paragraphs on a sample of 50 students. Psychometric characteristics were confirmed, where validity was tested using face validity ratio (80%) for experts agreement and the internal consistency validity where correlation coefficients ranged from (0.70 to 0.88).In addition, reliability was measured by internal consistency method using Cronbach's alpha equation where the coefficients estimated at (0.88), and with the use of split-half method using Guttman equation, where the reliability coefficient is estimated at (0.90). Accordingly, the scale has acceptable psychometric properties that make it suitable for the application consisting of (36) items.

Keywords: Anxiety Exam; Validity; Reliability; Psychometric properties; Secondary school students

***E. Mail :** hanane.390002@gmail.com

مقدمـــــة:

يعتبر القلق ظاهرة – قديمة حديثة– صاحبت الإنسان منذ مولده الأول غير أن هذا العصر الذي نعيشه بما صاحبه من تغيرات، وضغوط جعل الإنسان يشعر بأن القلق يلازمه في كل جانب من جوانب حياته، لكن جانبا من هذا القلق يمكن أن يكون خلاقا إيجابيا أما الجانب الأكبر فهو القلق الذي يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته. كما يعتبر القلق من الموضوعات الهامة في مجال الدراسات التربوية والدراسات النفسية والاجتماعية، كما يعتبر القلق هو المحور الأساسي لجميع الأمراض النفسية ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام، إلا أن(نايزوندر) أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام، ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى مثل قلق الاختبار كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف الامتحانات والتقويم بصفة عامة حيث نجد التلاميذ في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضيق.(الضامن، 2003، 220).

الإشكالية:

تلعب الامتحانات دورا هاما في حياة التلاميذ وهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة، ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاص، نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعلمي، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقية لكثير من التلاميذ. كما يعتبر الامتحان من المواضيع المهمة التى تؤثر على التلاميذ سلبا أو إيجابا، فالقلق الذي يعتري غالبية التلاميذ قبل وأثناء الامتحانات هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مادام في درجاته المقبولة، ويعد دافعا إيجابيا وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر أما إذا أخذنا أعراضا غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز وكثرة التفكير في الامتحان وعدم القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة، والانشغال في النتائج المترقبة فإن هذه الأعراض وغيرها تربك التلميذ وتعرقل أداءه المطلوب في الامتحان. (أبو عزب، 2008، 55)

ومن هذا المنطلق، بدأت الدراسات حول قلق الامتحان بأعمال Spence & Spence سنة 1950 من جامعة (أيوا) الامريكية حول تأثير القلق في التعلم، وأعتبر هؤلاء الباحثون أن القلق دافعا للتعلم وافترضوا أن التلميذ في مواقف تعليمية يشعر بالقلق، وأن هذا الشعور ينمي عنده الدافع للتعلم من أجل تخفيض قلقه والتخلص منه. (صرداوي، 2008، 232)

وعلى هذا الأساس، يظهر قلق الامتحان بشكل عام في شكل رد فعل انفعالي شرطي، ناتج عن خبرات متعلمة، مرتبطة بموقف الامتحان، كما يوجد هذا القلق بدرجات متفاوتة بين الأفراد، وذلك لأن درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعوامل عديدة منها: مستوى الذكاء، ومستوى التحصيل وطريقة الدراسة، والاستعداد للامتحان، وسهولة وصعوبة الامتحان، ومفهوم الذات، ومستوى الدافعية.... (العاسمي، 2008، 320)

وفي نفس السياق، جاءت نظرية القلق في المواقف الاختيارية من قبل (ماندلر وساراسون) لتصف أثار القلق على الأداء في حالات الاختبارات، وتقوم هذه النظرية على نموذج التداخل حيث ينظر إلى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات داخل مواقف الامتحانات والتقويم كالانشغال بالتفكير في النجاح أو ترك الدراسة وهذا الانشغال يتداخل مع الاستجابات المناسبة للأداء الجيد في الامتحانات ويرى (ساراسون) أن عدم ثقة الطالب في قدراته تؤدي به الى بذل طاقته في الانشغال بكفاءته للتحصيل وإثباتها عن طريق نشاطات خيالية فتمنعه من التفكير السليم في أسئلة الامتحان. (المزوغي، 2011، 86)

وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال عدم توفر مقاييس تقيس قلق الامتحان حسب التعريف الاجرائي للدراسة. لهذا ظهرت الحاجة الماسة إلى تصميم مقياس يشخص واقع قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، واستخراج بينات صدقه وثباته.

وبالتحديد يمكن صياغة الإشكالية في التساؤلات الاتية:

1- هل يمتلك مقياس قلق الامتحان مؤشرات صدق مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2- هل يمتلك مقياس قلق الامتحان مؤشرات ثبات مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية؟

فرضيات الدراسة:

1- يمتلك مقياس قلق الامتحان مؤشرات صدق مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

2- يمتلك مقياس قلق الامتحان مؤشرات ثبات مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

- بناء مقياس يشخص مستوى قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

-استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي والمتمثلة في معاملات صدق وثبات المقياس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- توفير مقياس لتشخيص مستوى قلق الامتحان في البيئة الجزائرية يتمتع بدلالات مناسبة من الصدق والثبات لإنجاز أهداف دراسات أخرى.
- هذه الدراسة تسلط الضوء على موضوع قلق الامتحان الذي يعتبر من المواضيع الهامة لكثير من الباحثين والتربويون في الحقل التربوي من معلمين وأساتذة لأنه يعالج سببا من أسباب

الرسوب المدرسي، إضافة إلى أنه يساعد الأساتذة والمستشارين على توعية التلاميذ وإعطاء برامج وطرق خاصة للمراجعة والمذاكرة للتخفيف من حدة القلق أثناء أداء الامتحان خاصة امتحان الباكالوريا.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تتكون عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة بثانوية عبد الرزاق عيدة بالوادي.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الحالية خلال السنة الدراسية 2014/2013.

تحديد مصطلحات الدراسة:

الصدق: للصدق أهمية قصوى في بناء الاختبارات النفسية وهو يعد أحد المؤشرات التي تدل على مصداقية وجودة الاختبار، فالاختبار الجيد هو الذي يقس السمة التي يهدف إلى قياسها، وتختلف الاختبارات في درجات صدقها تبعا لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك السمة التي تهدف إلى قياسها. (عبده وأخرون، 2002، 45)

الثبات: تم استخراج معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (جيتمان) والاتساق الداخلي بتطبيق معادلة (ألفا كرونباخ).

يعرف قلق الامتحان إجرائيا: هو حالة مؤقتة من القلق مرتبطة بمواقف الامتحان يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في التوتر والخوف في أداء الاختبار ويصاحب هذه الحالة اضطراب في النواحي الجسمية الفسيولوجية والمعرفية العقلية والنفسية الانفعالية، كما يؤثر قلق الامتحان على الأداء تأثيرا إيجابيا، عندما يكون القلق معتدلا وبالتالي يكون دافعا محفزا ومنشطا للأداء، وسلبيا عندما يكون قلق الامتحان مرتفعا وبالتالي يكون مهددا ومثبطا للأداء وللموقف الاختباري الأدائي. وعليه من خلال هذا التعريف تكون مقياس قلق الامتحان من ثلاثة أبعاد موزعة كالتالي:

البعد الأول: الجانب النفسي والانفعالي: ويتضمن الاستجابات الانفعالية السلبية كالخوف من الامتحان والارتباك وتوقع الفشل والرسوب والشعور بالعصبية الزائدة والغضب الشديد، كما يتضمن مجموعة من الاستجابات الانفعالية الإيجابية كالدافعية للتعلم والشعور بالإنجاز.

البعد الثاني: الجانب الجسمي والفسيولوجي: ويتضمن مجموعة من التغيرات الجسدية السلبية كفقدان الشهية للطعام، وارتباك المعدة والرغبة في القيء، وتصبب العرق، وسرعة دقات القلب وارتعاش اليدين، والشعور بالتعب الجسمي وتقلص العضلات. كما يتضمن مجموعة من التغيرات الجسدية الإيجابية كزيادة درجة اليقظة والنشاط الجسمي.

البعد الثالث: الجانب العقلي والمعرفي: ويتضمن مجموعة من العمليات العقلية والمعرفية السلبية كالشعور بالنسيان وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه وصعوبة التذكر وصعوبة في التفكير

وعدم القدرة على إعطاء الإجابات الصحيحة، كما يتضمن مجموعة من العمليات العقلية والمعرفية الإيجابية كالاستعداد العقلي والتثبت من المعلومات عن طريق الاسترجاع العقلي لها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم القلق:

لغة: يعرف القلق لغويا بأنه "من قلق والقلق هو الانزعاج. ويقال بات قلقا وأقلقه غيره والقلق لا يستقر في مكان واحد". (إبن منظور، 1986، 323)

كما يعرف المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية، قلق يقلق قلقا، لم يستقر في مكان واحد وقلق الشخص لم يستقر على حال واحدة، وأقلق الهم فلانا أي أزعجه... إلخ، وقد أقر مجمع اللغة العربية استخدام القلق بوصفه حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث. (غيث، 2006، 146)

اصطلاحا: تعددت التعاريف التي تناولت موضوع قلق الامتحان، ولقد عرفه كثير من المهتمين والأخصائيين في هذا المجال وهي كالآتي:

يعرف spillerger (1980) (في: سايحي،2004، 72)قلق الامتحان بأنه "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا ازدادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة".

كما يعرف أبو أسعد (2009، 283) "قلق الامتحان هو حالة من القلق تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم لاختبارات تحصيلية أو لاختبارات نفسية

الدراسات السابقة:

دراسة سايحي (2004): بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

هدفت الدراسة إلى تخطيط وإعداد برنامج إرشادي وتطبيقه على أفراد عينة البحث، والتحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي" مهارات الامتحان "في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي، ومن ثم فاعليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، على عينة تكونت من (29) تلميذة منهن(15) تلميذة في المجموعة الضابطة و (14) تلميذة في المجموعة التجريبية على التوالي في ثانويتي المبارك الميلي وعلي ملاح بورقلة، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان (محمد حامد زهران)، والبرنامج الإرشادي، مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء (رافن)، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي (عبدالكريم قريشي)،.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة الضابطة بين نتائجهم في القياسات (القبلي، البعدي، التتبعي)

كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين نتائجهم في القياسين (القبلي، البعدي)، وعدم جود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين نتائجهم في القياسين (البعدي والتتبعي)

عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في القياس القبلي، ووجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في القياسين (البعدي، والتتبعي).

دراسة أبو عزب (2008): بعنوان؛ فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة. كما هدفت الدراسة للتعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة، في ضوء المتغيرات التالية: متغير الجنس، متغير التخصص الدراسي، متغير مستويات تعليم الأب، متغير مستويات تعليم الأم، متغير مكان السكن، متغير الترتيب الولادي، ومتغير حجم أفراد الأسرة.

استخدم الباحث في دراسته المنهج التجريبي، وتم بناء مقياس مكون من 52 فقرة لقياس مستوى قلق الطلبة في امتحان الثانوية العامة، كما تم توزيع هذا المقياس على عينة عشوائية طبقية بلغت (542) طالب وطالبة من مدارس الثانوية العامة بفرعيها الأدبي والعلمي، ثم اختير من هذه العينة أكثر الطلاب الذين سجلوا أعلى درجات على مقياس قلق الامتحان حيث تم اختيار (30) طالبا توزعوا على مجموعتين (15) طالبا في المجموعة التجريبية، و(15) طالبا في المجموعة الضابطة، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم.

واستخدم لهذا الغرض مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات، النسب المئوية، اختبار (كولومجروف-سمونوف)، اختبار (ألفا كرونباخ)، معاملات الارتباط، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار (شيفيه) للمقارنات المتعددة البعدية، اختبار (ويلكوكسون)، واختبار (مان ويتني).

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي للأب، مكان السكن، وحجم أفراد العائلة).

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (التخصص العلمي للطلبة، المستوى التعليمي للأم والترتيب الولادي للطالب).

وتوصلت الدراسة –أيضا– إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

دراسة جديد(2010): بعنوان؛ العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة) والتحصيل الدراسي، والتعرف على العلاقة بين أساليب التعلم(أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، لدى أفراد عينة البحث.

كما تهدف الدراسة للتعرف على ما إذا كانت توجد فروق في درجات التحصيل الدراسي، بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الدرجات في أساليب التعلم(أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة)، والتعرف على ما إذا كانت توجد فروق في درجات أساليب التعلم(أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة)، بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان.

وتهدف الدراسة –كذلك– للتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، لدى الطلاب أفراد عينة البحث، والكشف عن الفروق في درجات التحصيل الدراسي، بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة عشوائية، من أربع مدارس، قوامها (264) فردا منهم (143) إناث و (121) ذكور، وذلك باستخدام اختبار أساليب المذاكرة، اختبار قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي، وبعد تطبيق الاساليب الاحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أسلوبي المعالجة العميقة والمعالجة السطحية كأسلوب تعلم، والتحصيل الدراسي ووجود فروق بين متوسط درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي درجات أساليب التعلم والطلاب منخفضي درجات أساليب التعلم.

وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب المعالجة العميقة في التعلم، وقلق الامتحان، بمعنى أنه كلما زاد الاعتماد على المعالجة العميقة، قلّ مستوى قلق الامتحان، والعكس صحيح، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب المعالجة السطحية كأسلوب تعلم، وقلق الامتحان.

وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى قلق الامتحان قلت درجات التحصيل الدراسي، والعكس صحيح، ووجود فروق في درجات

التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي قلق الامتحان والطلاب منخفضي قلق الامتحان، لصالح منخفضي قلق الامتحان. (غربي، 2013، 143)

أبحاث (Alpert et Haber,1960)**:** استفاد الباحثان (ألبرت وهابر)- في بناء تصورهما النظري- من نظرية (ماندلر وسراسن)، بحيث قام (ألبرت وهابر) بعزل الجانب الإيجابي من القلق وأطلقا عليه إسم القلق الميسر أو المسهل، والجانب السلبي منه اسم القلق المعرقل أو المعطل.

لقد عمد الباحثان إلى الفصل بين الجانبين الإيجابي والسلبي للقلق بعدما كانت بنود المقياس الذي وضعه (سراسن) ذات بعد واحد يقيس القلق المعرقل، بينما صمم (ألبرت وهابر) مقياسا يتشكل من بنود خاصة بالقلق المعرقل وبنود أخرى بالقلق الميسر، وعرف المقياس باسم مقياس قلق التحصيل الدراسي وهو في نظر الباحثين أكثر تنبؤا بالقلق الدراسي من المقياس الذي وضعه (سراسن) ومن المقاييس الأخرى التي تناولت القلق العام.

ويمكن القول مما سبق أن (ألبرت وهابر) جمعا بين نظرية القلق كدافع في البعد الميسر للقلق ونظرية (ماندلر وسراسن) في البعد المعرقل له، وأن تصور النظرية للباحثين تجسد في تصميم مقياس قلق التحصيل الدراسي.

أبحاث (Morris & Liebert, 1967)**:** استخدم الباحثان (موريس وليبرت) تقنية التحليل العاملي للتعرف على الأبعاد التي يتكون منها قلق الامتحان، وذلك من خلال دراسة المقاييس الخاصة بهذا المتغير، وتوصلا إلى أنه ذو بعدين أطلقا على البعد الأول اسم الانشغالية (WORRY)، وهي مكونة معرفية تبرز الاهتمامات الفكرية أثناء الامتحان، وعلى البعد الثاني اسم الانفعالية (Emotionality)، وهي الاستجابة الفيزيولوجية المصاحبة لها والتي تظهر على شكل أعراض جسمية مثل تقلص المعدة مثلا، وأن هذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه بعض الدراسات في كون التمركز حول الذات أو الانشغال بالمهمة تمثل الاستجابات الأساسية التي تستثيرها وضعية الامتحان. (حداد، 2001، 96)

أبحاث (Wine,1971)**:** توصل الباحث (واين) من خلال أعماله إلى أن الأفراد المرتفعين في قلق الامتحان يستجيبون لظروف التقييم المتعلقة بالامتحان باجترار التخوف من تقييم الذات، وهذا لا يوجه الانتباه للمتغيرات المرتبطة بالمهمة، وأن الأفراد يختلفون في الكيفية التي يطورون بها أفكارهم في المواقف الاختبارية وذلك باختلاف مستوى قلق الاختبار لديهم.

إن التلاميذ القلقون يكونون أكثر اهتماما بتخوفهم من أدائهم، هذه الأفكار الدخيلة تضعف من تقدير ذواتهم، وتتداخل مع قدراتهم للانتباه والتركيز والاهتمام بالأمور المرتبطة بالمهمة، كما تمنعهم من استخدام بعض العمليات المعرفية(مثل استعمال قواعد منطقية مختلفة، أو استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة) التي تسهل وتيسر الأداء أثناء الامتحان.

فحسب نموذج التداخل الذي اقترحه (واين) أن القلق أثناء الاختبارات(كقلق حالة) يتداخل مع قدرة الطلاب على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيدا. فالطلبة القلقون غير قادرين على

تذكر أو استعمال المعلومات التي يمتلكونها، وهذا راجع إلى فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث لهم بسبب الأفكار الدخيلة التي تدور حول خيبة الأمل. (صرداوي، 2008، 240)

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تعتمد صحة أي بحث علمي وبدرجة كبيرة على المنهج المستعمل والكيفية التي استعمل وفقها لدراسة الواقع. (انجرس، 2004، 36)

ويعرف المنهج في البحث العلمي بأنه: "الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل و تحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة. (العساف، 1995، 180)

وسعيا لتحقيق أهداف البحث، ارتأينا إتباع المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها عن طريق جمع المعلومات المتقنة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (سلاطنية والجيلاني، 2004، 164)

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع تلاميذ الأقسام النهائية من التعليم الثانوي شعبة علوم تجريبية بثانوية عبد الرزاق عيدة بالوادي خلال السنة الدراسية 2017/2016. بلغ عددهم 90 تلميذا وتلميذة.

عينة الدراسة:

تعتبر العينة أساسا جوهريا في كثير من الدراسات النظرية والعملية، لكونها توفر الكثير من الوقت والجهد والمال. ولكي يتم الحكم على الكل باستخدام الجزء، يجب الاهتمام بالطريقة التي يختار على أساسها هذا الجزء للحصول على أدق النتائج.

فالعينة كما يذكر (عبد الحميد، 1983) هي جزء من المجتمع الكلي المراد تحديد سماته ممثلة بنسبة مئوية، تم حسابه طبقا للمعايير الإحصائية وطبيعة مشكلة البحث ومصادر بياناته.

حيث اعتمدنا في طريقة اختيار الأفراد على العينة العشوائية البسيطة. وقمنا بتطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (50) تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

جدول(1) خصائص العينة

العدد	مجتمع الدراسة		عينة الدراسة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
ذكور	34	37.77	25	27.77
إناث	56	62.22	25	27.77
	90	100	50	**55.55**

حيث اختير 50 تلميذا وتلميذة أي بنسبة **55.55** بالمئة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق غرض الدراسة الحالية، ظهرت الحاجة لإعداد مقياس يشخص مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

وعليه تم إعداد المقياس بإتباع الخطوات الأتية:

1- **تحديد الهدف من المقياس:** وهو قياس قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ويتحدد بثلاثة أبعاد رئيسية:

-البعد النفسي والانفعالي

- البعد الجسمي والفسيولوجي

- البعد العقلي والمعرفي

2- **ترجمة المفاهيم والأهداف إلى خصائص محددة:** خلال إعداد بناء مقياس واقع قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تم الاطلاع على الإرث النظري -كخلفية نظرية للدراسة- والدراسات السابقة التي تناولت واقع قلق الامتحان وذلك بغية تحديد أبعاده.

-الاطلاع على بعض المقاييس المتعلقة بالموضوع ومنها:

*مقياس قلق الامتحان لزهران 1999 (سايحي، 2004، 95)

* مقياس قلق الامتحان لسارسون. (زيادة، 2009، 280)

* مقياس قلق الامتحان لسبيرجر (بوالطمين، 2010، 176).

*مقياس مظاهر القلق لدى المراهقين لـــ(الدسوقي،1998)

* مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية مرسي 1997 (غربي، 2013، 126)

* مقياس نائل إبراهيم أبو عزب (2008)

* مقياس محمود شعيب (جديد، 2010)

وتمت صياغة فقرات المقياس في صورتها الأولية على (46) فقرة موزعة على الأبعاد التالية:

-16 فقرة تعبر على البعد النفسي الانفعالي.

-17 فقرة تعبر على البعد الجسمي والفسيولوجي.

-13 فقرة تعبر على البعد العقلي والمعرفي.

3- **تقدير محك الدرجة على المقياس:** تم تبني بدائل الأجوبة الآتية: دائما -أحيانا -نادرا -أبدا، وأعطيت لبدائل الإجابة درجات متدرجة من 01 إلى 04 بالنسبة للبنود الموجبة والعكس بالنسبة للبنود السالبة كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (2) توزيع الدرجات على بدائل الإجابة في مقياس قلق الامتحان

البدائل	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجات للبنود الموجبة	1	2	3	4
الدرجات للبنود السالبة	4	3	2	1

4- التعليمات: ورد في التعليمات بعض البيانات العامة مقدمة استهلالية، حاولنا من خلالها إعطاء فكرة عامة حول الموضوع، كما وضح الهدف من المقياس وكيفية الإجابة على الفقرات مع إعطاء مثال توضيحي لذلك ثم طمأنة المجيب بأن الإجابات المصرح بها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

وبعد توزيع الفقرات وإعداد المقياس في صورته الأولية تم التحقق من خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات.

إجراءات التطبيق الميدانية:

- تم تطبيق أداة الدراسة بصورة جماعية على التلاميذ، حيث تم توزيع الأداة على التلاميذ وطلب منهم كتابة بياناتهم الشخصية ثم قرأنا لهم تعليمات الاستبيان وشرحنا طريقة وكيفية الإجابة عليه.
- قبل استرجاع أداة البحث طلب من أفراد العينة التأكد من أنهم أجابوا على كل البنود وسجلوا جميع المعلومات المطلوبة.
- عند جمع أداة الدراسة تمت مراجعة كل أداة للتأكد من أن التلاميذ أجابوا على جميع البيانات المطلوبة.
- يتم تصحيح إجابات التلاميذ من خلال مفتاح التصحيح ثم نتحصل على الدرجة الكلية.

الأساليب الإحصائية:

والأساليب الإحصائية تعد بمثابة الأداة التي يستدل بها الباحث ويعتمد عليها من أجل إعطاء البحث الصبغة العلمية. وبناء على هذا فقد استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

استخدمت الدراسة معامل الارتباط (بيرسون) بين الأبعاد وبين الدرجة الكلية، كما أستخدم الاتساق الداخلي عن طريق معامل (ألفا كرونباخ)،واستخدمت التجزئة النصفية بمعادلة (جيتمان)،وتم حساب الصدق عن طريق صدق المحكمين والصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي.

وهذا من خلال استخدم الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى نتائج وذلك بعد تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية، حيث أدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية من نوع(spss **21**) لتتم معالجتها إحصائيا.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: نصت الفرضية الاولى من الدراسة على أن مقياس قلق الامتحان يمتلك مؤشرات صدق مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام كل من صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي سيتم عرض النتائج المتوصل إليها:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية الخاصة بالتحكيم مع التعاريف الإجرائية للمفاهيم التي تناولها على مجموعة من المحكمين شملت أساتذة في علم النفس وعلوم التربية بتخصصات وبدرجات علمية مختلفة (دكتوراه، أساتذة تعليم عالي) بلغ عددهم 13 أستاذا وتم استرجاع (08) استمارات وقد تضمنت عملية تحكيم المقياس الجوانب التالية:

- مدى انتماء الفقرات للموضوع.
- مدى انتماء الفقرات إلى ذلك البعد، كذلك بدائل الأجوبة كالآتي: دائما–أحيانا –نادرا –أبدا
- تقدير مدى ملائمة التعليمات وبدائل الأجوبة المستخدمة في المقياس.
- تقدير مدى سلامة وملائمة الصياغة اللغوية للفقرات
- اقتراح ما يرى المحكمون أنه مناسب من حذف وإضافة وتعديل.

ومن هذا المنطلق، وبعد حساب النسبة المئوية لكل بند من البنود المتضمنة في المقياس اعتبرنا أن البند صادق إذا اتفق عليه 80% من المحكمين أنه يقيس، حيث جاءت ملاحظات المحكمين بعد عملية التحكيم كالآتي:

- حذف 06 بنود من البنود التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها النسبة المطلوبة، والبنود التي حذفت هي ذات الأرقام التالية: 13/09 في البعد النفسي، 03/01 في البعد الجسمي، 07/06 في البعد المعرفي.
- إجراء بعض التعديل في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

طريقة الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة التي بلغ عدد أفرادها 50 فردا. وفيما يلي سيتم توضيح ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في هذا الصدد:

- **نتائج البعد الأول:** "النفسي الانفعالي"

جدول(3) معاملات ارتباط بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس قلق الامتحان

البعد الأول: النفسي الانفعالي			
البنود	معامل الارتباط	البنود	معامل الارتباط
1	** 0.37	11	** 0.43
3	** 0.49	12	* 0.28
4	** 0.38	14	** 0.61
6	** 0.68	25	** 0.38
7	** 0.52	38	** 0.68
8	** 0.58	39	** 0.50
9	غ د 0.23	40	** 0.53

**دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة(0.01) *دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة(0.05)

يتضح من خلال جدول(3) أن معامل الارتباط بين جميع البنود والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 باستثناء البند 9 فهو غير دال، كما يظهر جدول(3) أن قيم معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد تختلف من بند إلى أخر، فأعلى قيمة كانت للبندين 06 و38 بقيمة 0.68 وأقل قيمة 0.28 للبند12 ولكنه دال إحصائيا.

نتائج البعد الثاني" الجسمي والفسيولوجي":

جدول(4) معاملات ارتباط بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس قلق الامتحان

البعد الثاني: الجسمي والفسيولوجي			
البنود	معامل الارتباط	البنود	معامل الارتباط
15	** 0.63	23	غ.د 0.16
16	** 0.71	24	**0.49
17	** 0.69	26	* 0.34
18	* 0.33	27	**0.44
19	** 0.53	28	* 0.22
30	** 0.66	10	**0.71
21	** 0.75	13	**0.54
22	** 0.72		

**دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة(0.01) *دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة(0.05)

يتضح من خلال جدول(4) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وهي قيم جد عالية بشكل عام، حيث وصلت قيمة معامل ارتباط العبارات رقم21 بالبعد الذي تنتمي إليه قيمة 0.75 وهي أعلى قيمة بالنسبة لهذا البعد، وأدنى قيمة لمعامل الإرتباط بلغت 0.28 بين العبارة رقم28 والبعد الذي تنتمي إليه ومع ذلك قيمة مقبولة باستثناء البعد رقم23 فهو غير دال.

نتائج البعد الثالث" العقلي المعرفي":

جدول(5) معاملات ارتباط بنود البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس قلق الامتحان

البعد الثالث: العقلي المعرفي			
البنود	معامل الارتباط	البنود	معامل الارتباط
32	** 0.67	20	** 0.51
33	** 0.58	02	0.16 غ.د
34	* 0.32	05	** 0.66
25	** 0.63	29	** 0.66
36	** 0.49	31	** 0.68
37	0.21 غ.د		

دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة(0.01) *دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة(0.05)

يبين جدول(5) معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه ذات قيم مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 حيث بلغت قيم معامل الارتباط من 0.32 إلى 0.68 وهي قيم مقبولة باستثناء البندين رقم (37) و(02) فهما غير دالين.

كما تم حساب معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها:

جدول(6): معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي

رقم البعد	معامل ارتباط	مستوى الدلالة
1	0.88	0.01
2	0.88	0.01
3	0.70	0.01

يتضح من خلال جدول(6) أن معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وهي قيم جد مرتفعة حيث بلغت 0.88 و0.88 و0.70 للأبعاد الثلاثة على التوالي والدرجة الكلية للمقياس. وعليه يمكن القول أن هذه النتائج تشير إلى صدق المقياس وإتساقه الداخلي وتطمئن لتطبيقه والثقة في أنه يقيس ما وضع لقياسه. ونقول أن فرضية الدراسة تحققت أي يمتلك مقياس قلق الامتحان مؤشرات صدق مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: نصت الفرضية الثانية من الدراسة على أن مقياس قلق الامتحان يمتلك مؤشرات ثبات مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية .

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (جيتمان) والاتساق الداخلي بتطبيق معادلة (α كرونباخ) والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول(7) معاملات ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقتي α كرونباخ و التجزئة النصفية

α لكرونباخ	التجزئة النصفية جيتمان
0.88	**0.90**

يتضح من جدول(7) معامل (α كرونباخ) تقدر ب0.88، والتجزئة النصفية بمعادلة (جيتمان) 0.90، ومنه نستطيع القول أن المقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الثبات.

وتعد قيم معامل الثبات هذه مقبولة حسب المعايير المتعارف عليها، إذ أن قيمة(ألفا) المحققة في هذه الدراسة تتناسب مع المحك الذي وضعه كل من Anastasi Urbina (1997)(في: بوقصارة وزياد، 2015، 36) اللذان يريان أن قيمة (ألفا كرونباخ) يجب أن تتعدى القيمة (0.70).

مما سبق عرضه وتحليله من نتائج حول مؤشرات ثبات مقياس قلق الامتحان بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، نستنتج أن المقياس المعتمد في هذه الدراسة يمتلك معامل ثبات مقبول، وهذا يدل أن المقياس يتلاءم وخصائص الاختبار الجيد. وعلى ضوء هذه النتائج المتحصل عليها يتم قبول الفرضية التي نصها "أن مقياس قلق الامتحان يمتلك مؤشرات ثبات مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

بناء على ما تم عرضه من نتائج الصدق والثبات يمكن القول أن مقياس قلق الامتحان يحتفظ بخصائص سيكومترية مناسبة بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

خاتمـــة:

بعد عرضنا لكل فرضية وتحليلها ومناقشتها، توصلت الدراسة الحالية الى نتائج أهمها:

- امتلاك مقياس قلق الامتحان لمؤشرات ثبات تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- امتلاك مقياس قلق الامتحان لمؤشرات صدق تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- يمكن القول أن الدراسة السيكومترية لمقياس قلق الامتحان موضوع هذه الدراسة أعطت دلالات ثبات وصدق جيدة عموما، وعليه يمكن استخدامه في تشخيص واقع قلق الامتحان.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية نقترح الاتي:

- تطبيق أداة الدراسة الحالية على عينات أخرى من ثانويات مختلفة، مع توسيع عينة التقنين لتكون الأداة صالحة للاستخدام بموثوقية أكبر.
- دعوة الباحثين لبناء أدوات جديدة تتماشى والواقع الجديد للتعليم,
- استغلال المقياس الحالي في التشخيص و الإرشاد والتوجيه التربوي.
- الإفادة بأداة الدراسة الحالية(مقياس قلق الامتحان)، مما يدعم نتائج الدراسة وتعميم الفائدة منها.
- دراسة العلاقة بين قلق الامتحان ومتغيرات أخرى كالتحصيل، الدافعية، مفهوم الذات، أساليب التعلم.

قائمة المراجع

ابن منظور، أبوالفضل جمال الدين(1986). لسان العرب .الجزء الثاني. بيروت: داربيروت.

أبو عزب، نائل إبراهيم (2008). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية: غزة.

بوالطمين، سمير(2010)، دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحكم المدرك وقلق الامتحان واستراتيجيات التعامل والتحصيل الدراسي عند الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا، أطروحة دكتوراه .جامعة الجزائر: الجزائر.

أبو سعد، أحمد عبد اللطيف (2009). الإرشاد النفسي. عمان الأردن: دار المسيرة.

بالقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني (2004). منهجية العلوم الاجتماعية. الجزائر: دار الهدى.

بوقصارة، منصور وزياد رشيد(2015).الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.01(01)

جديد، لبنى(2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي. *مجلة جامعة دمشق*. (26). 93- 123.

حداد، نسيمة(2001).علاقة الدافع إلى الانجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

الدسوقي، مجدي محمد(1998).مقياس مظاهر القلق لدى المراهقين، ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلوا المصرية.

زيادة، أحمد رشيد عبد الرحيم(2009).دليل الإرشاد النفسي. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق.

سايحي، سليمة (2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي. رسالة ماجستير. جامعة ورقلة: الجزائر

صالح بن احمد العساف (1995). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض :مكتبة العبيكان.

صرداوي، نزيم(2008).المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر: الجزائر.

الضامن، منذر عبد الحميد(2003).الإرشاد النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح.

عبده، عبدالهادي السيد وعثمان، فاروق السيد(2002).القياس والاختبارات النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

العاسمي، رياض نايل (2008). برامج الإرشاد النفسي. دمشق: ديوان المطبوعات الجامعية.

غيث، سعاد (2006). الصحة النفسية للطفل. عمان الأردن: دار صفاء.

غربي، عبد الناصر(2013).فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. أطروحة دكتوراه. جامعة ورقلة :الجزائر.

فرج، صفوت.(2000). القياس النفسي.(ط4). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، عبد الحميد (1983). تحليل المحتوى في بحوث الإعلام . الرياض: دار الشروق.

موريس أنجرس، ترجمة بوزيد صحراوي (2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. ط2. الجزائر: دار القصبة للنشر.

المزوغي، ابتسام سالم (2011). الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة ليبيا. المجلة العربية لتطوير التفوق. 2 (3).