دراسة شبه تجريبية لمستويات قلق الامتحان

في

علاقتها بكل من

أسلوب المعالجة المعرفية للمعلومات

الدراسية والتحصيل الدراسي

أعداد

دكتور

حمدي شاكر محمود

أستاذ مساعد علم نفس (صحه نفسية)

كلية التربية بأسيوط

دكتور

حسن أحمد عمر علام

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية بأسوان

مقدمه :

البحوث الحديثة فى سيكولوجية التعلم والتى تتفق نتائجها مع بحوث علم النفس المعرفى تشير إلى أن الفروق الأساسية فى الأداء لا تكمن فقط فى نوع أو مضمون المعلومات المقدمة ، إنما تمتد لتشمل اختلافات فى استراتيجية وأساليب المعالجة الرئيسية للمعلومات المقدمة (م ٢٨ – ٦٢٣) ويشير سلفارانتم Selvaratnam 1983 إلى أن الصعوبة المرتبطة بمحتوى المعلومات لا ترجع بالضرورة إلى النقص فيها ، بل ربما ترجع إلى الخطوات المتضمنه فى معالجة هذه المعلومات وتوظيفها (م ٣٠ – ١٢٥) ويوضح Biggs & Rihn ١٩٨٤ أن تطوير مستوى الطالب الدراسى يتطلب تطوير مستوى ذكائه . وتعديل الذكاء أصعب بكثير من تعديل أسلوب الطالب الدراسى (م ١١ – ٦٢٣) ونتيجة لهذا الاهتمام . كان البحث فى العوامل المهمة التي تؤثر فى تحصيل الطلاب من الأمور البدهية التى شغلت الباحثين ، ويعد قلق الاختبار أحد هذه العوامل المهمة التى يجب أن تحظى بالبحث والاهتمام .

وذلك لبيان ومعالجة القصور الذي ظهر فى الانجاز الأكاديمي Bengamin , Mcheachie , Lin, & Holinger 1981 : 817 (م ١٣) .

حيث يعد بعض الباحثين قلق الإختبار صورة خاصة من استجابة القلق التي تتداخل مع الأنشطة المرتبطة بالمهمة فى الامتحان ، وتؤدى إلى خفض الانجاز Edwards & scannell ١٩٦٨ (م ١٨ – ٢٣٨) .

وفى بعض الدراسات لاحظ الباحثون الطلاب الذين يتعلمون بطريقة جيدة ، وفى نفس الوقت غير قادرين على تطبيق ما يتعلمونه فى المواقف العملية وتبين لهم أن هؤلاء الطلاب يميلون إلى استخدام نظريات سطحية لتفسير ظواهر العالم الخارجى ، ويلجأون الى هذه النظريات لحل المشكلات التى تواجههم والتى تخرج عن الأمثلة الموجودة فى الكتاب المدرسى (م ٢٥ – ١٢٧) .

ومما سبق يتضح مدى تأثر عملية التعلم متمثلة فى التحصيل الدراسى لدى الطلاب بأسلوب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية وأن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي تتوقف على العديد من العوامل والتي يعود بعضها الى الطالب ذاته أو المادة الدراسية أوطريقة الدراسة أو ظروف الموقف ، مما دعا الباحثان بدراسة بعض أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية وعلاقتها بمستويات قلق الامتحان وأثر ذلك على التحصيل الدراسى .

والبحث عن المعنى وتنظيم المفاهيم واكتشاف أوجه الشبه أوالتماثل والاختلاف للمعلومات العلمية من خلال المقارنة والتمايز ، ووصف الأفكار والمعانى بصورة متكاملة وربط خبرات الحياة اليومية والمهام التعليمية بالخبرات السابقة ، والميل إلى استخدام الأدلة والحجج لاثبات صحة الحل الذى يتوصل اليه ولاية دافع ذاتى بفرض التعلم .

- أسلوب المعالجة السطحى Surface processing style ويعنى ميل الطالب وقدرته على استرجاع الحقائق والمعلومات التى ترتبط بالأسئلة حول موضوع ما ، ويعتمد فى دراسته على الموضوعات المحددة والتعليمات الواضحة ، والدراسة لديه وسيلة للحصول على وظيفة أو مؤهل ، وتتضح دافعيته للتعلم فى تجنبه للفشل .

- **قلق الامتحان** Jest anxiery يتضمن الاستجابات النفسية والفسيولوجية للمثيرات التى يربطها الفرد بخبرات الامتحان ، وهو حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالى بالوعى بالذات مع الشعور باليأس فى معظم المهام المعرفية والأكاديمية Corisini , p,1113 ١٩٨٧ (م١٤)

أما التعريف الاجرائي لقلق الامتحان والذي تتبنا الدراسة الحالية يشير إلى الحالة الانفعالية Enotionality التى يشعر بها الطالب من توتر أو ضيق أو خوف أو قلق فى مواقف التقويم ، كما تدل عليها درجته فى مقياس قلق الامتحان المستخدم فى هذه الدراسة .

التحصيل الدراسى : ويتمثل فى المعدل التراكمى (GPA) الذى حصل عليها الطالب فى كل المساقات المختلفة حتى لحظة إجراء هذه الدراسة .

الدراسات السابقة : فيما يلى عرض موجز لبعض الدراسات السابقة التي يمكن أن تلقى الضوء على متغيرات الدراسة الحالية ويمكن محورتها فى :

أولا : دراسات تناولت أسلوب المعالجة المعرفية للمعلومات وعلاقتها بالتحصيل الدراسى :

وفيما يلى عرض موجز لأهم الدراسات التى يمكن أن تلقى الضوء على الدراسة الحالية :

- حاول شمك وجروف Schmaech and Grove ١٩٧٩ مقارنة أساليب التعلم لدى الطلاب مرتفعى التحصيل بذويهم منخفض التحصيل وذلك على عينة قوامها ٧٩٠ طالبا جامعياً وباستخدام استبيان

فى حدود علم الباحثين حول هذا الموضوع .

- يذكر Klausmeir ١٩٨٥ أن الأبحاث التقليدية التى تناولت علاقة الفروق الفردية بالتحصيل الدراسى ركزت على اختبارات الذكاء وارتباطها بالتحصيل الدراسى ، ولم تعط تفسيرات سببية مقنعة لتلك العلاقة (م ٢٤ – ١٢٦) .

- أكدت جميع أساليب علاج ظاهرة انخفاض في درجات الانجاز الأكاديمى نتيجة قلق الامتحان على أن لها تأثير قليل على الانجاز الفعلى فى الموقف الاختبارى حيث جاء فى دائرة معارف علم النفس ١٩٨٧ " أن كل البرامج كانت فعالة فى خفض درجات قلق الامتحان ، كما يقررها الفرد ذاته إلا أنه لا يوجد دليل واحد علي فاعلية هذه البرامج فى زيادة الأداء فى التحصيل الدراسى فيالموقف الاختبارى (م ١٤ : ١١١٣) .

- محاولة الإجابة عن تساؤلات الدراسة علاوة على ما قد تسهم به نتائجها من اسهامات تساعد المرشدين والقائمين على العملية التعليمية فى البحث عن المتغيرات التى تؤثر على التحصيل الدراسى للطلاب .

- افتقار المكتبة العربية لمثل هذه الدراسة إذ فى حدود علم الباحثين لم يحظ موضوع قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسى باهتمام واف أو مناسب باستثناء دراسة تركى ١٩٨١ (م-١٠) وذكريا توفيق ١٩٨٦ (م٤) الأولى فى بيئة الكويت والثانية بجمهورية مصر العربية ، بينما خلت البيئة السعودية من مثل هذه الدراسات لدى طلاب كليات المعلمين أو التعليم العالى .

مصطلحات الدراسة :

استرشادا بالإطار النظرى والدراسات والبحوث السابقة وأدوات الدراسة وأهدافها يمكن صياغة مصطلحات الدراسة إجرائيا فى:

- **أساليب المعالجة المعرفية:** تعنى استعداد وقابلية بعض الطلاب لأسلوب معالجة معرفية معين – بغض النظر عما تتطلبه المهمة التعليمية : يستخدم فى مواقف عديدة وبشكل ممنتظم غالبا، ومما يتضمن من أساليب فان الدراسة الحالية تتحدد بأسلوبين فقط هما :

- أسلوب المعالجة المعالجة العميقة deep processing style ويعنى ميل الطالب إلى التقييم النقدى

مشكلة الدراسة :

فى ضوء الاطار النظرى والدراسات السابقة وملاحظات الباحثين يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة فيما يلي :

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى أساليب التعلم لدى كل من :
  - الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان .
  - الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان.
  - الطلاب ذوي القلق المتوسط للامتحان والطلاب ذوي القلق المنخفض للامتحان ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى التحصيل الدراسى لدى كل من :
  - الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان .
  - الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان.
  - الطلاب ذوي القلق المتوسط للامتحان والطلاب ذوي القلق المنخفض للامتحان ؟

- هل توجد ارتباطات ذات علاقات جوهرية بين متغيرات الدراسة لدى المجموعات الثلاث – ذوى القلق العالى للامتحان – ذوى القلق المتوسط للامتحان – ذوى القلق الأدنى للامتحان – عينة الدراسة ؟

هدف الدراسة :

تهد ف الدراسة الحالية إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية ومستويات قلق الاختبار وماإذا كان هناك تاثير لهذه العلاقة على التحصيل الدراسى .

أهمية الدراسة والحاجة إليها :

- محاولة التعرف على أسلوب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية وعلاقتها بقلق الاختبار وأثر ذلك على التحصيل الدراسى يعد اضافة جديدة تجعلنا أكثر واقعية فى القيام بـبرامج تطويرية للقدرات المعرفية للطلبة .
- الأبحاث الحديثة المتعلقة بالفروق الفردية المعرفية – التربوية اتجهت نحو الأساليب التعليمية المعرفية لغرض تطوير أداء الطلبة (م ٢ – ٩٢) غير أنه لم تجر أية دراسات فى المملكة العربية السعودية

– وحاول كلارك Clarke ١٩٨٦ بحث الفروق فى أساليب التعلم بين الطلاب ذوى الأعمال المختلفة والفروق الجنسية والتعرف على ما إذا كان الكشف عن أساليب التعلم يساعد فى إرشاد الطلاب للتغلب على الصعوبات الدراسية التى تواجههم وذلك على عينة قوامها (١٥٣) طالبا من طلاب الطب بجامعة نيوكاسل – بالفرقة الأولى ، والثالثة والخامسة (النهائية) وبتطبيق استبيان أساليب التعلم لانتوستل ورامسدين ١٩٨٣ أسفرت الدراسة إلى : وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر بين طلاب العينة فى الصفوف الثلاثة فى الاتجاهات السلبية تجـــاه الدراسة لصالح طلاب الصفوف الأولى ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ر بين طلاب الصفوف الثلاثة فى كل من حدود المنهج ودافعية الانجاز لصالح طلاب الصفوف الأدنى ، و أن معرفة أسلوب تعلم الطالب يساعد القائمين على العملية التعليمية فى مواجهة والتغلب على الصعوبات الدراسية التى تواجه الطلاب (م ١٥– ٣٠٩ – ٣٢١)

وهدفت دراسة محمود عوض الله ١٩٨٦ الى دراسة أثر تفاعل أسلوب التعلم ، أسلوب التدريس ؛ سمات التعلم ، أسلوب التدريس ، سمات المتعلم ، محتوى التعلم علي التحصيل الدراسى ، وتحديد أفضل أسلوب تعلم وأفضل أسلوب تدريس يؤديان إلى رفع مستوى التحصيل الدراسى للطلاب وعلى عينة قوامها ١٦ معلماً يقومون بالتدريس بالصف الثانى الثانوى (علمى – أدبى) أما عينة الطلاب فقوامها طلاب المعلمين الستة عشر وبلغ عددهم ٥٨٤ طالبا منهم ٢٣٧ طالبه ، ٣٧٤ طالبه ، وبتطبيق استبيان أساليب التدريس على عينة المعلمين وبتحليل النتائج تم تصنيفهم الى معلمين رسميين وآخرين غير رسميين، أما عن الطلاب فقد طبق عليهم استبيان أساليب التعلم وبتحليل النتائج تم تصنيفهم إلى طلاب ذوى أسلوب تعلم عميق ، وطلاب ذوى أسلوب تعلم سطحى وآخرين ذوى أسلوب تعلم استراتيجى ، طبق عليهم جميعا مقياس الدافع للانجاز اعداد ابراهيم قشقوش واختبار الذكاء العالى اعداد السيد خيرى واختبار تحصيلى حسب التخصص وتوصلت الدراسة الى اختلاف التحصيل الدراسى للطلاب باختلاف أساليبهم فى التعلم ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى التحصيل الدراسى بين مجموعة الطلاب ذوى الأسلوب الاستراتيجي وذلك لصالح مجموعة الأسلوب الاستراتيجى وذلك لصالح مجموعة الأسلوب العميق ، وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر وفى التحصيل الدراسى بين مجموعة الطالب ذوى الأسلوب العميق وبين مجموعة الطلاب ذوى الأسلوب السطحى وذلك لصالح الطلاب ذوى الأسلوب السطحى (م٧) .

– وفى دراسة جرين Grun ١٩٨٧ تم بحث الافتراضى القائل بأن أساليب تعلم الطلاب تؤثر فى التحصيل الأكاديمى لهؤلاء الطلاب وباستخدام استبيان كولب لأساليب التعلم ، كمقياس قبلى وبعدى وجد

الحقيقية لمحتوى النص وفى النهاية أجريت مقابلة فردية تضمنت طريقة كل طالب فى تناول النص وتجربته أثناء القراءة وبتحليل النتائج قسم طلاب العينة إلى :

- مجموعة الطلاب ذوي المستوى العميق ، ومستوي مرتفع من الانتباه .
- مجموعة الطلاب ذوى المستوى العميق ، ومستوى منخفض من الانتباه .
- مجموعة الطلاب ذوى المستوى السطحى ، ومستوى مرتفع من الأنتباه .
- مجموعة الطلاب ذوى المستويالسطحى ، ومستوى منخفض من الأنتباه .

وقد جد أن الطلاب ذوى المستوى السطحى يحاولون أن يكتبوا ملخصات جزئية يتميز بالوصف ، فى حين أن الطلاب ذوى المستوى العميق يكتبون ملخصات شاملة وأكثر انتظاماً (م ١٠ - ٢٤٤ :٢٦٧).

وهدفت دراسة برين Bryan ١٩٨٥ تعيين العلاقة بين أسلوب التعلم ، ومستوى العمليات الشكلية ، ودرجات التحصيل فى بعض التخصصات الدراسية وذلك لدى عينة الطلاب الجامعيينقوامها ٧٨ طالبا بجامعة تنسى وباستخدام استبيان شمك ، رامانايه ، وريتش لعمليات التعلم , The Schmech Ramanaioh , Ribich Imventory of learnign واختبار التفكري المنطقى ليرنى Thr Burney logical REasoning test بالاضافة إلى استخدام السجلات الأكاديمية للطلاب ، وتوصلت الدراسة إلى :

وجودارتباط دال احصائيا عند مستوى ١٠ر بينأبعاد أسلوب التعلم: العمليات العميقة ، العمليات التو ضيحية ، العمليات السطحية ، الدراسة المنهجية فى كل من الانسانيات والعلوم الاجتماعية ، ووجود ارتباط موجب ودال احصائيا عند مستوى ٥٠ر بين مستوى العمليات العميق وبين التحصيل الدراسى ، ووجود ارتباط سالب ضعيف بين العمليات التوضيحية ، العمليات السطحية ، الدراسة المنهجية وبين التحصيل الدراسى (م ١٢ - ٦٩١ - ٧١٩).

- كما حاول داون Daon ١٩٨٦ إيجاد العلاقة بين أساليب التعلم الفردية وأداء عينة من الطلاب الذين يدرسون مقررا فى الجامعة ، وذلك على عينة قوامها (١٣٨) طالبا طبق عليهم استبيان عمليات التعلم(iLp) The Inventory of leareeing processes لقياس أساليب التعلم و واستبيان لتقديرالأداء وهو عبارة عن أسئلة فى المعلومات الاحصائية وخلفيات الطلبات وخبراتهم السابقة عن الحساب الآلى وبرامجه وتوصلت الدراسة إلى : أن الطلاب يتبنون الأسلوب العميق عندما يكون الموقف أكثر تعقيداً ، ووجود علاقة ارتباطية موجبه وذات دلالة احصائية بينالأسلوب العميق والتحصيل الدراسى ، علاوة على أنه من الممكن تغيير أساليب تعلم الطلاب . (م ١٧ - ١٩٢).

عمليات التعلم وهو مقياس لتقدير أساليب التعلم المفضلة وكذلك اختبار الكلية التحصيلى ، كما حصل الباحثان على مستوى النقاط GPA لهؤلاء الطلاب وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوى الدرجات المرتفعة فى التحصيل الدراسى يحصلون على درجات تختلف بدرجة دالة احصائيا عن زميلهم منخفضى التحصيل الدراسى وذلك فى معظم أبعاد استبيان عمليات التعلم (م ٣٢ – ٤٣ :٤٩).

– وفى دراسة لرامسدين وأنتوستل Ramsden and Entwistle ١٩٨١ تم اختيار مجموعتين من الطلاب ، احداهما ذات تحصيل مرتفع وقوامها ٥٨ طالباً ، والثانية ذات تحصيل منخفض وقوامها ٤٣ طالبا ، وبضم العينتين فى مجموعة واحدة ، قام الباحثان بتقدير أساليبهم المفضلة للتعلم ثم عادا إلى تصنيف الطلاب ثانية إلى مرتفعى ومنخفضى التحصيل وذلك عن طريق أساليبهم فى التعلم وتوصلت الدراسة إلى اتفاق التوزيع الأول والثانى معاً بنسبة ٩٠٪ من اجمالى العينة ، وهذا يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى للطلاب من خلال أساليبهم المفضلة فى التعلم (م ٢٩ – ٣٥٦ : ٣٨٣) .

– كما استهدفت دراسة سيفنسون Svensson ١٩٧٧ بحث الفروق النوعية فى التعلم وذلك من خلال الأداء على أختبار أكاديمى وكذلك بحث أساليب تعلم الطلاب فى الدراسة العادية وفى التجربة فى علاقتهما بالنجاح الدراسى وعلى عينة قوامها ٣٠ طالبا من الجنسين بالصف الأول بكلية التربية منهم ٢٥ طالبة ، ٥ طلاب تتراوح أعمارهم ما بين ١٩ – ٢٣ عاماً وتمثل التصميم التجريبى فى ثلاث جلسات توجد بينكل منها فترة زمنية فاصلة مقدارها خمسة أسابيع وبتقديمنصينلقراءتها تلاهما مجموعة من الأسئلة التى تقيس مدى تذكر الطالبلأجزاء كل من النص الأول والثانى ، ومن خلال تحليل بيانات قراءةالطلاب للنصوص تم تصنيفهم إلى ذوى أسلوب تعلم جزئى Atomistic وذوي أسلوب تعلم كلى Holistic وأظهرت النتائج وجود فروق بين مجموعة الطلاب الكليين وبين مجموعة الطلاب الجزئيين فى التذكر وفهم العلاقة بين الحقائق والخاتمة لصالح الكليين الذين يتصفون بمحاولاتهم : الفهم للمعني الكلى للنص ، للبحث عن هدف المؤلف من النص وكذلك انتقاد الأجزاء الرئيسية من حجة المؤلف وحقائقه المؤيدة (م ٣٤ – ٢٣٣ : ٢٦٣) .

– وكذلك هدفت دراسة فرانسون Fransson ١٩٧٧ إلى دراسة العمليات والنواتج الخاصة بالتعلم لدى مجموعة قليلة العدد من الطلاب وذلك عن طريق قراءة الطلاب لنص أكاديمى ، ثم سؤالهم بعض الأسئلة التى تدور حول النص وعن الطريقة التى درسوه بها وعلى عينة قوامها ٨١ طالبا ممن يدرسون التربية وكذلك علم الاجتماع ولقد طلب منهم قراءة النص ثم طلب أيضا كتابة ملخصات عن المعلومات الأكثر أهمية فى النص ، وبعد ذلك تلقوا اختبارا مكونا من ١٥ مفردة ذات اجابات قصيرة تقيس المعرفة

أن ٥٩٪ من أفراد العينة قد احتفظوا بأساليبهم الشخصية فى التعلم . مما يشير الى ذلك الأتساق المرتفع لأساليب التعلم ، واستبيان تورانس لأساليب التعلم وبتحليل النتائج تبين وجود علاقة قوية بين أساليب التعلم واتجاهات الطلاب نحو الاستماع ، المناقشة داخل الفصل ، والدراسة المستقلة ، والمحاضرة، أرتباط أساليب التعلم ارتباطا ذا دلالة احصائية مع التحصيل الدراسى للطلاب – وأن الطلاب ذوى أساليب التعلم التى تتسم بأنها أكثر نظرية Theoretical وتحليلية analytical يؤدون أداء أفضل فى اختبارات المواد المجردة (م ٢١ – ٣٦٧: ٣٨٠) وتتميز هذه الدراسة بثراء نتائجها التى تشير الى ارتباط التحصيل الدراسى بأساليب التعلم ، وأن أساليب تعلم الطلاب تتميز بالاتساق والثبات النسبى مع العمر الزمنى .

وفى دراسة محمود عوض الله ١٩٨٨ كانت محاولة دراسة أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى وذلك على عينة قوامها ٣٤١ طالبا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بينها من ستة تخصصات مختلفة، منهم ١٦٣ طالب ، ١٨١ طالبة ، وبتطبيق استبيان أساليب التعلم المداد نويل انتوستل ١٩٨١ تقنين الباحث وبناء على نتائجه صفات العينة إلى : مجموعة الطلاب ذوى الأسلوب المرتبط بالتحصيل – مجموعة الطلاب ذوى الأسلوب السطحى فى التعلم – مجموعة الطلاب ذوي الأسلوب العميق فى التعلم – ومجموعة الطلاب ذوى الأسلوب المتنوع ، ثم قام الباحث بمجانسة هذه المجموعات فى الذكاء باستخدام اختبار الذكاء العالى للسيد محمد خيرى ، أما التحصيل الدراسى فهو المجموع الكلى لدرجات الطلاب فى امتحان الفرقة مقدرا بالنسبة المئوية فتوصلت الدراسة الى : عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب ذوى أسلوب التعلم المتنوع وبين الطلاب ذوى أسلوب التعلم السطحى فى التحصيل الدراسى ، وكذلك عند مستوى ٠١ر بين الطلاب ذوى أسلوب التعلم المتنوع وذوى الأسلوب العميق فى التحصيل الدراسى لصالح ذوى أسلوب التعلم العميق وبالمثل عند مستوى ٠١ر بين ذوى أسلوب التعلم العميق فى التحصيل الدراسى لصالح ذوى أسلوب التعلم العميق (م ٨ – ١٣١ – ١٦٨) .

بينما هدفت دراسة مزوق عبدالمجيد ١٩٩٠ الى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى كل من الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتخلفين دراسيا وعلى أساليب التعلم المناسبة للتعامل مع المقررات الدراسية فى التخصصات الدراسية المختلفة وعلى عينة قوامها ٩٠ طالبا من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة مناصفة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا ، طبق عليهم مقياس أساليب التعلم وأشارت النتائج الى : وجود اختلاف فى أساليب التعلم التى يتبعها الطالب المتفوق دراسيا عن أساليب التعلم التى يتبعها الطالب المتأخر دراسيا وكذلك عدم وجود اختلاف فى أساليب التعلم التى يستخدمها الطلاب المتفوقون دراسيا

نتيجة اختلاف تخصصاتهم الدراسية وكذلك بالنسبة للطلاب المتأخرين دراسيا (م ٩ – ٥٩٧ – ٦١٥) .

– وحاول رمضان محمد رمضان ١٩٩٠ التعرف على أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم والأسلوب المعرفى وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسى . وذلك على عينة من المعلمين قوامها ١٢ معلما (٦ ذوى أسلوب تعلم سطحى) وعينة من الطلاب قوامها ٣١٢ طالبا ، ٢١٧ طالبه وباستخدام استبيان أساليب تعلم المعلم اعداد الباحث ، واستبيان أساليب تعلم المتعلم اعداد محمود عوض الله ومقياس التريث / الاندفاع اعداد هانم عبدالمقصود واختبار الذكاء العالى اعداد السيد محمد خيرى واختبار تحصيلى من ثلاثة أجزاء منفصلة (معرفة – فهم – تطبيق) اعداد الباحث وتوصلت الدراسة إلى : عدم دلالة آثار التفاعل بين أسلوب تعلم المعلم ، عميق ، سطحى . وبين أسلوب تعلم الطلاب وأساليبهم المعرفية بالنسبة لدرجات الطلاب فى مستوى المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، وكذلك الدرجة الكلية للتحصيل ، وعدم دلالة آثار التفاعل بين أسلوب تعلم المعلم (عميق / سطحى) وأسلوب تعلم الطالب (عميق – سطحى) بالنسبة لدرجات الطلاب فى مستويات التحصيل (المعرفة – الفهم – الدرجة الكلية للتحصيل ، وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,١ بين متوسط درجات مجموعة الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق وذوى أسلوب التعلم العميق وذوى أسلوب التعلم السطحى فى التحصيل الدراسى (معرفة – فهم – تطبيق) لصالح ذوى الأسلوب العميق (م ٣) .

– دراسة بيرنى واقيلد Permey , Jan & Ravid , Ruth – ١٩٩٠ تناولت العلاقة بين اتجاه الطلاب نحو مقرر الاحصاء ، مفهوم الذات الرياضى ، القلق الاختبارى ومستوى تحصيل الطلاب فى مقرر الاحصاء ، وعلى عينة قوامها (٦٨) من الجنسين وأوضحت النتائج أن الأداء فى مقرر الاحصاء لم يكن له علاقة باتجاهات الطلاب نحو الاحصاء ، والاتجاه نحو الاختبار وقد نسب نجاح معظم الطلاب إلى معلميهم (م ٢٧).

– الدراسات السابقة فيما اتفقت وفيما اختلفت .يورد الباحثان ملاحظتهما فيمايلى :

– تناولت بعض الدراسات عينات من المرحلة الثانوية وتمثلت فى دراسات محمود عوض الله ١٩٨٦ ، ورمضان محمد رمضان ١٩٩٠ ، والأخرى تناولت عينات من طلاب الجامعة من دراسات شمك وجروف Schmech and Grove ١٩٧٩ ، ورامسدين وانتوستل Ramsdan and Entwistle ١٩٨١ ، وسيفنسون Svensson ١٩٧٧ وفرانسون FRansson ١٩٧٧ ، وبرين Bryan

١٩٨٥ وداون Daon ١٩٨٦ ، وكلارك Clarhe ١٩٨٦ وجرين Grun ١٩٨٧ ومحمود عوض الله ١٩٨٨ ومرزوق عبدالمجيد ١٩٩٠ .

مما يوضح أن الطلاب ذوى الأعمار الزمنية المتقدمة يتميزون بوضوح أساليبهم فى التعلم وامكانية قياسها بسهولة .

- اختلفت بعض الدراسات فى بناء الأدوات المستخدمة لقياس أساليب التعلم ففى الوقت الذى استخدم فيه فرانسون Fransson ١٩٧٧ تحليل اجابات الطلاب على بعض الأسئلة التى تتعلق بنص معين سبق قراءته ، استخدم سيفنسون Svensson بعض مهمات التعلم ، بينما استخدمت دراسات أخرى استبيانات مختلفة لتقدير أساليب التعلم .

- أثبتت معظم الدراسات وجود ارتباط بين أساليب التعلم بصفة عامة وبين التحصيل الدراسى وتؤكد بعض الدراسات تفوق مجموعات الطلبةذوى الأسلوب العميق على مجموعات الطلاب ذوى الأسلوب السطحي فى تحصيلهم الدراسى من قبل دراسات فرانسون Fransson ١٩٧٧ ، ومحمود عوض الله ١٩٨٨ ، وأشارت دراسة محمود عوض الله ١٩٨٦ الى تفوق مجموعات الطلاب ذوى الأسلوب السطحى على مجموعةالطلبة ذوى الأسلوب العميق فى تحصيلهم الدراسى .

- تتفق متغيرات الدراسات السابقة مع بعض متغيرات الدراسة الحالية والتى تمثلفى أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية والتحصيل الدراسى .

ثانيا : دراسات تناولت قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسى :

- تعد دراسة كل من Silverman , Davids Andrews ١٩٦٣ من الدراسات الرائدة فى مجال قلق الامتحان حيث تناولت العلاقة بينقلق الامتحان ومستوى التحصيل الدراسى عند طلاب المدرسة الثانوية مع ضبط القدرات العقلية لدى عينة الدراسة ، وبمقارنة مجموعتين من الطلاب : إحداهما مرتفعة فى التحصيل ، والأخري منخفضة ، رغم ارتفاع القدرة العقلية فى المجموعتين ، توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ الناجحين أكاديميا كانوا أفضل فى المهام التى تقيس الانتباه ، علاوة على ظهور أعراض أقل للقلق العام الظاهر ، ومن النتائج التى تثيرالدهشة والتأمل أن التلاميذ الناجحين أكاديمياً كانت درجاتهم أعلى فى مقاييس قلق الامتحان (م ٣١ - ٢٣٤ : ٢٧٣).

- دراسة Benjamin et al ١٩٨١ والتى قارنت أداء ثلاثة مستويات للطلاب فى قلق الامتحان

(عال – متوسط – منخفض) فى إحدى مساقات علم النفس لطلاب الجامعة الأمريكية Michigan ، وهدفت الدراسة إلى معرفة عوامل انخفاض أداء الطلاب ذوى القلق العالى فى الامتحان ، وقد أبدت نتائج هذه الدراسة فرض القصور فى استدعاء المعلومات حيث يتبين أن الطلاب ذوى الدرجات العالية فى قلق الامتحان كان أداؤهم سيئا على الاسئلة المقالية ، أو الأسئلة ذات الاجابات القصيرة ، فى حين كان أداؤهم جيداً فى أسئلة الاختيار المتعدد ، والتى غالبا ما تتضمن عمليات أقل من الاستدعاء ، وأثبتت الدراسة صحة الافتراض بأن الطلاب ذوى القلق العالى فى الامتحان لديهم قصور فى القدرة على " التشفير " Encoding علاوة على ما يتبينمن أن هؤلاء الطلاب لديهم مشكلات فى تحديد النقاط المهمة فى واجبات القراءة ، كما كانت قدرتهم على " تشفير " المعلومات سطحية (م ١٣ – ٨١٦).

- كما قام كل من Rocklin , & Ihompson ١٩٨٥ بفحص تأثيرات تفاعل قلق الامتحان ومستوى صعوبة مفردات الاختبار والتغذية الراجعة ، على عينة من طلاب الجامعة المقيدين فى المستوى الثانى ، واستخدام الباحثان أختبارين لقياس قلق الامتحان هى : (Jest Anxiety , TAS) ، وأختبار Achievement Anxiety testAAT وأشارت النتائج إلى أن أداء التلاميذ يمكن أن يتأثر بطرق مختلفة ، وفقا لدرجة المفحوص فى قلق الامتحان ، فقد تبين أن أداء الطلاب الأقل قلقا فى الامتحان أفضل فى اختبار صعب جداً ، فى حين كان أداء الطلاب المتوسطين فى قلق الامتحان أفضل فى اختبار سهل ، أما الطلاب الأكثر قلقاً فى الامتحان كان أداؤهم سيئا فى الاختبارين ، كما أدت التغذية الراجعة الفورية إلى تحسين الانجاز خاصة لدى مجموعة الطلاب الذين أعطوا اختبارا سهلاً (م ٢٨ – ٣٧٠).

- ولقد حاول Hunsley ١٩٨٥ معرفة تأثير قلق الامتحان على أداء طلاب الجامعة فى موقف الامتحان الفعلى ، وكذلك تقويمهم المعرفى لهذا الأداء ، وبصورة أخرى كيف يقدر الطلاب القلقون فى الإمتحان أداءهم ، وكيف يفسرونه فى مواقف التقويم الذاتى ، وعلى عينة قوامها ٦٢ طالباً من الطلاب المقيدين فى مساق الاحصاء ، وبتقدير توقعات الطلاب وآرائهم وإنجازاتهم الفعلية فى أربعة امتحانات متتالية ، توصلت الدراسة إلى أن قلق الامتحان يرتبط بالأداء السيئ فى الامتحان سواء أكان فى بداية الفصل الدراسة أو نهايته ، حيث وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى ٠٥ر بين قلق الامتحان والأداء على الاختبار الأول والثالث والرابع ، كما أتضح أن هذه العلاقة غير مرتبطة بصعوبة الامتحان ، وعند ضبط حالة القلق ظهرت العلاقة بين قلق

الامتحان والانجاز الفعلي من خلال المراحل المتأخرة في المساق (م ٢٢ – ٦٧٨) .

- وفي دراسة زكريا توفيق أحمد ١٩٨٦ حاول إيجاد العلاقة بين قلـــق الامتحان والمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي عند طلاب المرحلة الثانوية وعلى عينة قوامها ٣٢٥ طالباً وطالبة من المقيدين في المدارس الثانوية بمدينة الاسماعيلية ، طبق اختبار قلق الامتحان لسارسون وبيليبرجر ، ومقياس المهارات الدراسية براون .. وبالاعتماد على درجات آخر العام لقياس التحصيل الدراسي توصلت الدراسة إلي وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ، وبين قلق الامتحان والمهارات الدراسية ، علاوة على أن لمقياس القلق الفرعي في اختبار قلق الامتحان أهمية أفضل للتنبؤ بالتحصيل الدراسي ، كما كان مرتبطا مع مهارات الدراسة بدرجة أكبر من الارتباط بأية مقاييس فرعية أخرى (م ٤) .

- وفي دراسة أخرى حاول ' Hunsley ١٩٨٧ بيان العلاقة بين قلق الامتحان والعمليات المعرفية المسئولة عن هذا القلق عند طلاب الجامعة وتوصلت الدراسة إلى أن المفحوصين الذين حصلوا على درجات عالية في قلق الامتحان كانوا أكثر قلقا قبل الامتحان ، مع توقع تقديرات منخفضة ، كما كانوا يشعرون أنهم أقل استعدادا لهذا الامتحان ، ولم يرتبط قلق الامتحان بالتقـديرات الذاتية لأهمية الامتحان ، ولكنه ارتبط ارتباطا قويا بتكرار حدوث الأفكار السلبية خلال الامتحان وكذلك ارتبط قلق الامتحان بالقدرة ومستوى صعوبة الامتحان والقلق العام والحالة المزاجية للفرد (م٢٣-٣٩١).

- وفي دراسة سيد محمود الطواب ١٩٩٣ ، قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين وذلك على عينة قوامها ٤٠٠ طالبا وطالبة مناصفة من طلاب وطالبات جامعة الامارات العربية المتحدة تمثل المستويات الدراسية الأربعة وباستخدام مقياس قلق الامتحان Test Anxiety Inventory اعداد Spielberger وزملاؤه ترجمة واعداد ليلى عبدالحميد ، واختبار الذكاء المصور اعداد وتقنين أحمد زكي صالح وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية دالـة إحصائيا عند مستوى ٠١ر بين متوسط درجات الطلاب في قلق الامتحان ومتوسط درجات الطالبات بمعنى أنهن أكثر قلقا في الامتحانات ، كما أن درجات قلق الامتحان تختلف باختلاف المستوى الدراسي ، وكذلك تبين أن لقلق الامتحان تأثيراً دالاً على التحصيل الدراسي عند مستوي ٠١ر ، حيث يؤدى القلق الزائد في الامتحان إلى التوتر الذى يترتب عليه استجابات غير مرتبطة بالمهمة الأصلية في الامتحان مثل الخوف من الفشل أو الاحساس

بعدم الكفاءة الأمر الذى يؤدى الى الانجاز السيئ (م ٥) .

- **الدراسات السابقة فيما إتفقت وفيما إختلفت يورد الباحثان ملاحظاتهما فيما يلى:**

- أكدت بعض الدراسات على أن اختيار قلق الامتحان أفضل وسيلة للتنبؤ بالتحصيل الدراسى ، كما كان مرتبطا ارتباطا سالبا ببعض مهارات الدراسة بدرجة أكبر منالارتباط بأية مقاييس أخرى من مثل دراسات Siverman , Davids Andrws ١٩٦٣، ودراسة زكريا توفيق أحمد ١٩٨٦ .

- الدراسات السابقة المتعلقة بأسلوب التعلم والمعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية قد أغفلت تفاعل هذا الأسلوب مع مستويات قلق الإمتحان وأثر ذلك على التحصل الدراسى وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية .

- غالبية الدراسات السابقة التى اهتمت ببيان العلاقة بين القلق والانجاز الأكاديمي لدى الطلاب قد صممت بطريقة تمنع بيان العلاقة المنحنية بينها، نظراً لاعتمادها على معامل ارتباط خطى ، أو لمقارنتها بين مجموعتين من المفحوصين إحداهما فوق الوسيط والثانية تحت الوسيط على مقياس قلق الامتحان .

- ويرى الباحثان فى حدود علمهما أن البيئة العربية لم يحظ فيها موضوع قلق الامتحان باهتمام واف أو مناسب ماعدا دراسات قليلة جدا تمثلت فى دراسة تركى ١٩٨١ ، وزكريا توفيق أحمد ١٩٨٦، الأولى فى بيئة الكويت والثانية بجمهورية مصر العربية . وافتقار البيئة السعودية لمثل هذه الدراسة ، مما يضفى عليها مزيداً من الأهمية .

بعض نظريات الدراسة :

فيما يلى عرض لبعض النظريات المعرفية المفسرة لبعض متغيرات الدراسة ففى القلق حاولت بعض النظريات الحديثة تفسير الانجاز المرتبط بقلق الامتحان ، وارتأت أن الأثر الرئيسى للقلق فى الموقف التقويمى أو الاختيارى هو فى اتاحة الفرصة لدخول وتأثير عوامل ومتغيرات أخرى مع الاستجابات الضرورية المتعلقة بالمهام الرئيسية للانجاز فى الموقف الاختيارى ، ووفقا لمرئيات وين Wine ١٩٨٠ كان الانتباه فى الموقف الاختبارى موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة لموقف الاختبار واستجابات غير مرتبطة بالمهمة ، وهى استجابات القلق ، ويلاحظ لدى ذوى المستويات

العالية في قلق الامتحان تستقطع كمية كبيرة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة الأمر الذى يترتب عليه انخفاض الانجاز الاكاديمى لدى الطلاب ويسمى هذا بنموذج التداخل(م ٣٥ – ٣٥٢) أماكولر وهولان Culler and Holahan ١٩٨٠ فقد بحثا القدرة العقلية، وعادات الدراسة فى الانجاز الأكاديمى لدى ذوى القلق العالى والقلق المنخفض فى الامتحان ، وتوصلا إلى أن أصحاب القلق العالى فى الامتحان لديهم قدرات منخفضة ، وعادات درسية سيئة . وعلى ذلك فان جزءا على الأقل من الانجاز الاكاديمي السيئ لدى هؤلاء الطلاب قد يرجع إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية كوظيفة لهذه القدرات المنخفضة الدراسية السيئة ، وهذا ما يجعلهم متوترين وقلقين فى الموقف الاختبارى . ويسمى هذا بنموذج قصور التعلم (م١٦–١٦: ٢٠) .

ومع النموذجين السابقين قصور التعلم الذى قدمه كولر وهولاهان ١٩٨٠ ونموذج التداخل الذى قدمته وين ١٩٨٠ بتكامل النموذج المعرفى ، نموذج تجهيز المعلومات أحد الاهتمامات الرائدة فى علم النفس المعرفى ، نموذج تجهيز المعلومات أحد الاهتمامات الرائدة فى علم النفس المعرفى والذى قدمه بنجامين وزملاؤه Bengamin et al ١٩٨١ ليمونا بمضامين مفيدة في تحليل موقف قلق الامحان ، وفى ضوء ذلك النموذج يرجع قصور الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان إلى مشكلات فى تعلم المعلومات ، أو تنظيمها ، أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها فى موقف الامتحان ذاته (م ١٣ – ٨١٦ : ٨٢٤) .

من المحاور الثلاثة السابقة تتضح أهمية الخبرة الذاتية أو الحوار الداخلى لدى ذوى القلق العالى المواقف الاختبارية والذى يقع فى خط دائرومن عادات دراسية سيئة يترتب عليها قصور فى تعلم المساقات الدراسية وتنظيمها : أو قلق وتوتر فى مواقف الامتحان يشتت الانتباه وينهك الاستجابة ، فيصبح الطلاب غير قادرين على استدعاء المعلومات المطلوبة .

فروض الدراسة :

من خلال الاطار النظرى ونتائج الدراسات السابقة ومتغيرات الدراسة الحالية أمكن صياغة الفروض كما يلى :

الفرض الأول : " توجد فروق دالة احصائيا فى أساليب التعلم لدى كل من :

–الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان

–الطلاب ذوي القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان .

–الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان والطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان .

الفرض الثاني: توجد فروق دالة احصائيا فى التحصيل الدراسى لدى كل من :

- الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان .
- الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان .
- الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان والطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان .

الفرض الثالث : توجد علاقة ارتباطية دالة بين متغيرات الدراسة لدى المجموعات الثلاث – الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان – الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان – الطلاب ذوى القلق الأدنى للامتحان – عينة الدراسة .

عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة (١٨٤ طالبا) يمثلون طلاب المستوى الأول فى كلية المعلمين بسمرعر بالأقسام العلمية والأدبية (ذات المسافات الدراسية الموحدة) وقد تراوحت الأعمار الزمنية لأفراد العينة بين ١٨ – ٢١ سنة بمتوسط ١٠ر١٨ وانحراف معيارى ٥٢ر١ .

أدوات الدراسة :

قام الباحثان بإعداد الأدوات المستخدمة فى هذه الدراسة متمثلة فى : مقياس قلق الامتحان ، – مقياس أساليب المعالجة المعرفية وقد تم تصميم هاتين الأداتين بإتباع خطوات اجرائية محاولة لضمان كفاءتهما والاطمئنان لاستخدامهما لقياس متغيرات الدراسة الحالية :

أولا : مقياس قلق الامتحان :

لتصميم هذا المقياس اتبعتالخطوات التالية :

قدم إلى الطلبة فى بعض المحاضرات استبيان مفتوح حول بعض المواقف الدراسية وخاصة الاختبارية وما يصاحبها من مشاعر الخوف والقلق والانفعال ، والتى قد تكون سببا فى اعاقة أو اهدار جزء لا يستهان به من مجهوداتهم وبالتالى قلة انجازهم الدراسى ، وتم مناقشة الطلبة لإبداء وجهات نظرهم وارائهم حول هذ الظاهرة وما يصاحبها من ممارسات تعليمية – تعلمية . وقد أبدى الطلبة اتجاهات متباينة وضحت فى استجاباتهم ومناقشاتهم حول هذا الموضوع ، وتم جمع هذه البيانات وكانت بمثابة المادة الأساسية لمفردات القياس .

كما تم الاستفادة من بعض المقاييس فى هذا المجال وإن كانت قليلة العدد إلا أنها ساعدت كثيراً فى بلورة وصياغة بعض المفردات ومنها مقياس القلق المدرسى بالمرحلة الثانوية اعداد حسنين الكامل . (م١)، وكذلك مقياس قلق الامتحان Test Anxiety Inventory من اعداد سبيلبيرجر وآخرون Spielberger and others ترجمة واعداد ليلى عبدالحميد وتقنينه على البيئة المصرية . (ـ م ٦).

وقد تم صياغة المقياس فى صورته الأولية يتكون من ٣٧ عبارة ، ويعرضها على خمسة من أساتذة علم النفس حيث طلب منهم الحكم على مدى تمثيل هذه العبارات وصلاحيتها لقياس قلق الامتحان لدى طلبة الكلية ، واعطاء انطباعاتهم حولها سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل ، وقد أبقى الباحثان على العبارات التى أتفق علي المحكمين ، وبذلك تم استبعاد ٦ عبارات كانت تتعلق ببعض التخصصات دون غيرها ، وأصبح المقياس فى صورته النهائية ٢٩ عبارة والاجابة عن هذه العبارات موزعة علي تدريج ثلاثي وفقاً لطريقة ليكرت : (موافق ، أحياناً ، غير موافق) وتأخذ درجات (٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب تبعاً لإتجاه العبارات الموجبة والسالبة ، وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس بين ٢٩ درجةكحد أدنى ، ٨٧ درجة كحد أعلى .

الخصائص السيكومترية للمقياس :-للتأكد من كفاءة المقياس تم ايجاد صدقه وثباته على النحو التالى :

- **صدق المقياس** : فقد تم إيجاد عدد من أنواع الصدق هى :

صدق التجانس الداخلى - صدق المحك- صدق التمييز بالاضافة إلى صدق المحكمين .

- **صدق التجانس الداخلى** :

طبق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة كلية المعلمين بلغت ٨٣ طالباً ، واستخرجت معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١)

يوضح قيم " ر " بين كل مفردة والدرجة الكلية

لمقياس قلق الامتحان (ن = ٨٢)

المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"
١	٤٥ر	١٠	٤٥ر	١٩	٥٠ر	٢٨	٧١ر
٢	٦٧ر	١١	٤٨ر	٢٠	٦١ر	٢٩	٦٦ر
٣	٥٣ر	١٢	٥٠ر	٢١	٣٦ر		
٤	٤٦ر	١٣	٤٨ر	٢٢	٢٧ر		
٥	٣١ر	١٤	٣٥ر	٢٣	٢٤ر		
٦	٧٥ر	١٥	٦١ر	٢٤	٣٥ر		
٧	٧٢ر	١٦	٥٢ر	٢٥ر	٢٧ر		
٨	٥٩ر	١٧	٤٤ر	٢٦	٦٢ر		
٩	٦٣ر	١٨	٥٧ر	٢٧	٥٧ر		

** دال عند مستوى (٠١ر) ≤ ٢٨٣ر

* دال عند مستوى (٠٥ر) ≤ ٢١٧ر

- **الصدق المرتبط بالمحك :** فقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على المقياس ودرجاتهم على كل من مقياس العادات الدراسية الكلى ، ومقياس عادات الامتحان (اعداد علام) وكانت " ر " دالة عند مستوى (٠١ر) حيث بلغت على الترتيب (٨٣٣ر) ، (٩٢٣ر) .
- **صدق التمييز :** تم حساب فروق المتوسطات بين درجات الارباعى الاعلى والاسباعى الأدنى فى المقياس وذلك للتأكد من صدق المقارنة الطرفية وكانت دالة عند مستوى (٠١ر) حيث بلغت قيمة " ت " (١٣ر٤٥) .

ثبات المقياس :

تم ايجاد ثبات المقياس بثلاثة طرق هى :

- **ثبات المفردات :** من المعروف أن ثبات المقياس يعتمدعلى ثبات مفرداته لذلك تم حساب معاملات الثبات لمفردات المقياس كما هو مبين بالجدول (٢) التالى :

جدول (٢)

يوضح قيم " ر " معاملات ثبات المفردات .

لمقياس قلق الامتحان (ن = ٨٢)

المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"
١	٦٤ر	٧	٦٥ر	١٣	٧٦ر	١٩	٤٥ر	٢٥	٧٠ر
٢	٧٥ر	٨	٧٣ر	١٤	٥٨ر	٢٠	٥٦ر	٢٦	٦٧ر
٣	٧٧ر	٩	٦١ر	١٥	٧٨ر	٢١	٧٢ر	٢٧	٥١ر
٤	٦٠ر	١٠	٧٥ر	١٦	٧٤ر	٢٢	٥٩ر	٢٨	٣٢ر
٥	٦٣ر	١١	٦٦ر	١٧	٥٨ر	٢٣	٤١ر	٢٩	٤٥ر
٦	٧٣ر	١٢	٧١ر	١٨	٦٦ر	٢٤	٦٢ر		

* * دالة عند مستوى (٠١ر) ٢٨٣ر

- الثبات بطريقة اعادة تطبيق المقياس مرة أخرى على العينةالاستطلاعية بفاصل زمنى قدرة شهر، وبلغت قيمة " ر" (٧٦٦ر) وهى دالة عند مستوي (٠١ر) .
- كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة إلفاكروبناخ وكانت قيمة " ر " (٧٢١ر) وهى دالة عند مستوى (٠١ر) .

ومن خلال ما أسفرت عنه نتائج التقنين فقد أوضحت مدى كفاءة المقياس (صدقه وثباته) والاطمئنان إلى استخدامه فى الدراسة .

ثانيا : مقياس أساليب المعالجة المعرفية :

في ضوء الإطار النظرى حول أساليب المعالجة المعرفية والنظريات المفسرة للفروق الفردية فى أساليب التعلم التى يستخدمها الطلاب كما أشارت دراسات شمك Schmek (١٩٧٩) وسفنسون Svensson (١٩٧٧) ، وكذلك الدراسات الرائدة حول هذا المجال فى البيئة العربية محمود عوض الله (١٩٨٨)، ومرزوق عبدالمجيد (١٩٩٠) .

فقد تم بناء مقياس يتناسب ومتغيرات الدراسة الحالية والصفة المستخدمة فيها . وخاصة أن البيئة السعودية تخلو – على حد علم الباحثين – من دراسات أو أدوات فى مجال قياس أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية .

وتم صياغة ٢٧ موقفاً يمثل أساليب الطلبة لمعالجة المعلومات الدراسية معرفياً ، حيث من الثابت أن كل متعلم له أسلوبه المميز والمفضل فى تناوله للمعلومات أثناء عملية التعلم سواء بطريقة متعمقة (تحليلية) أو بطريقة سطحية . وبعد إجراءات التحكيم أصبح المقياس فى صورته النهائية يتكون من ٢٤ موقفاً تعليمياً .

ولمعرفة الخصائص السيكومترية للمقياس والتأكد من كفاءته تم ايجاد صدقه وبنائه على النحو التالى :

- صدق المحكمين : حيث تم عرضه المقياس فى صورته الأولية على خمسة من المتخصصين فى علم النفس للحكم على مدى مناسبة المواقف وصلاحيتها وبعد إجراءات التحكم أصبح عدد المواقف التى يتكون منها المقياس (٢٤) موقفاً .
- صدق التجانس الداخلى : تم استخراج معاملات ارتباط كل موقف بالدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين بالجدول (٣) التالى :

جدول (٢)

يوضح قيم " ر " بين كل موقف والدرجة

الكلية للمقياس (ن = ٨٢)

المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"
١	٥٧ر	٦	٥٨ر	١١	٤٥ر	١٦	٦٢ر	٢١	٦٧ر
٢	٦٣ر	٧	٧٤ر	١٢	٦١ر	١٧	٥٦ر	٢٢	٣٧ر
٣	٧١ر	٨	٦٦ر	١٣	٦٠ر	١٨	٦٢ر	٢٣	٥١ر
٤	٥٣ر	٩	٤٥ر	١٤	٥٨ر	١٩	٦٧ر	٢٤	٧٠ر
٥	٥٣ر	١٠	٦٩ر	١٥	٧١ر	٢٠	٥١ر		

** دالة عند مستوى (٠١ر) > ٢٨٣ر

- **الصدق المرتبط بالمحك :** تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على المقياس ودرجاتهم على مقياس العادات الدراسية (اعداد علام) وكانت قيمة " ر " (٦٣٢ر) وهى دالة عند مستوى (٠١ر) .
- **صدق التمييز :** لمعرفة قدرة المقياس علي التمييز بين الأفراد فقد تم اجراء المقارنة الطرفية وذلك بحساب فروق المتوسطات بين درجات الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى على المقياس وكانت قيمة " ت " (١٤٫٠٩) وهى دالة عند مستوى (٠١ر) .

- ثبات المقياس : تم ايجاد ثبات المقياس بثلاثة طرق هى :
- ثبات المفردات : تم حساب ثبات كل مفردة من مفردات المقياس كما هو موضح بالجدول (٤) التالى :

جدول (٤)

معاملات ثبات مفردات مقياس

أساليب المعالجة المعرفية (ن = ٨٢)

المفردة	قيمة "ز"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ز"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ز"
١	٣٧ر	٦	٥٣ر	١١	٦٠ر	١٦	٦٩ر	٢١	٤١ر
٢	٤٢ر	٧	٤٤ر	١٢	٥٢ر	١٧	٥٧ر	٢٢	٦٠ر
٣	٧١ر	٨	٤٨ر	١٣	٣٩ر	١٨	٤٤ر	٢٣	٥١ر
٤	٤٦ر	٩	٦١ر	١٤	٦٠ر	١٩	٤١ر	٢٤	٣٩ر
٥	٦١ر	١٠	٦٩ر	١٥	٥٣ر	٢٠	٥٠ر		

دالة عند مستوى ٠١ر > ٢٨٣ ،

- **الثبات بطريقة اعادة التطبيق :** حيث تم حساب معامل الثبات بين درجات العينة على المقياس بفاصل زمنى محدد قدره شهر بين التطبيقين وكانت قيمة "ر" (٧٩٦ر) وهى دالة عند مستوى (٠١ر) .
- ثم تم حساب ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ وكانت قيمة "ر" (٧٥١ر) وهى دالة عند مستوى (٠١ر) .

ويتضح من الخصائص السيكومترية للمقياسين أنهما يتميزان بمستوى مقبول من الثقة والاستخدام فى قياس متغيرات الدراسة الحالية .

نتائج الدراسة وتفسيرها :

- **الفرض الأول** والذى مؤداه " توجد فروق دالة احصائياً فى أساليب التعلم لدى كل من :
  - الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان .
  - الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان .
  - الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان والطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان .

وللتحقق من هذا الفرض ، استخدم اختبار "ت" للمجموعات المنفصلة حيث ن ١ لاتساوى ن ٢ والجدول التالى يوضح أهم النتائج .

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ت "

فى أساليب التعلم على درجات قلق الامتحان العالية - المتوسطة - المنخفضة

المجموعات	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة - لصالح
الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان	٥٠ ٨٤	٣٦ر٦٩ ٤٩ر٥٧	١٠ر٢٠ ٩ر٣٣	٢٠ر٢٢**	دال عند مستوى (٠١ر) لصالح ذوى القلق المتوسط للامتحان .
الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان الطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان	٥٠ ٥٠	٣٦.٦٩ ٥٣ر١٥	١٠ر٢٠ ١٣ر٠٧	١١ر١٧**	دال عند مستوى (٠١ر) لصالح ذوى القلق المنخفض للامتحان
الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان الطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان	٨٤ ٥٠	٤٩ر٥٧ ٥٣ر١٥	٩ر٣٣ ١٣ر٠٧	١ر٨٣*	دال عند مستوى (٠٥ر) لصالح ذوى القلق المنخفض للامتحان .

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية فى أسلوب التعلم

لدى كل من الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان عند مستوى دلالة (٠١ر) لصالح الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان . وبين الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان عند مستوى دلالة (٠١ر) لصالح ذوى القلق المنخفض ، وبين الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان والطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان عند مستوى دلالة ٠٥ر لصالح الطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان وهذا يعنى أنه كلما انخفضت درجة قلق الامتحان كلما ازدادت أساليب التعلم وبالمقارنة يمكن أن نقول إن الطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان يستخدمون أسلوب المعالجة العميق deep processing style الذى يتضمن البحث عن المعنى وتنظيم المفاهيم واستخدام المقارنة للتعرف على أوجه الشبه والاختلاف للمعلومات الدراسية العلمية وربط خبرات الحياة اليومية والمهام التعليمية .

وتتفق النتائج السابقة للدراسة الحالية مع نموذج قصور التعلم لكولر وهو لاهان Culler and Holahan ١٩٨٠ والذي توصل فيه الباحثان إلى أن الطلاب أصحاب القلق العالى للامتحان لديهم قدرات منخفضة ، وعادات دراسية سيئة ، ويرجع قلقهم فى مواقف الامتحانات ربما يرجع إلى أن جزءا على الأقل من الانجاز الاكاديمى السيء لديهم الى إلمام أقل بالمواد الدراسية . (م ١٦)

ومن ذلك يتضح أن الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان يعانون من قلق فى المهمات التقويمية أو الاختبارية يشتت الانتباه ويضعف التركيز وعادات دراسية سيئة قبل المهمات التقويمية ينجم عنها قصور فى تنظيم وتعلم المواد الدراسية واستدعاء المعلومات المطلوبة .

وتتفق مع نتائج دراسة بنجامين وآخرون Bengamin et al ١٩٨١ أن الطلاب ذوي القلق العالى للامتحان لديهم مشكلات فى تحديد النقاط المهمة فى الواجبات الدراسية ، كما كانت قدرتهم على تشفير Encoding المعلومات سطحية . (م ١٣) .

ومع ما أشار إليه كل من Paulman & Kennelly ١٩٨٤ أن البحوث العملية وضحت أن المستويات العالية من قلق الامتحان أمور ضارة وغير مرغوبة فى المواقف التعليمية . (م ٢٦ - ٢٨٠) .

ومع ذلك فإن الدراسات السابقة تكشف أن الطلاب ذوى القلق العالى لامتحان ترجع حالاتهم النفسية من خوف وتردد وقلق إلى عدم معرفتهم الكافية للموضوعات الدراسية وأنهم فى حاجة إلى برامج تقدم لمساعدتهم على تنمية أساليب التعلم وعادات الدراسة والامتحان .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Benjamin , Mckeachie & lin ١٩٨٧ التى قارنت بين نمطين من الطلاب العالين فى قلق الامتحان على أساس مهاراتهم فى تجهيز المعلومات وتوصلت الى أن الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان لديهم قصور فى تنظيم مواد المساق حتي فى المهام غير التعليمية مقارنة بالطلاب ذوى القلق المنخفض للامتحان . وبذلك فان الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان

لديهم قصور فى تنظيم المواد التى سبقت دراستها ، وعليه فان قلق الامتحان متغيرا أساسياً من المتغيرات والعوامل التى قد تؤثر فى تحصيل الطلاب وفي أسلوب التعلم والدراسة بصفة عامة .

- **الفرض الثانى** والذى مؤداه " توجد فروق دالة احصائيا فى التحصيل الدراسى لدى كل من :
  - الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان وذوى القلق المتوسط للامتحان .
  - الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان وذوى القلق المنخفض للامتحان .
  - الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان وذوى القلق المنخفض للامتحان .

وللتحقق من هذا الفرض ، إستخدم اختبار (ت) للمجموعات المنفصلة حيث ن ١ لاتساوى ن ٢ . والجدول التالى يوضح أهم النتائج .

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ت "

فى التحصيل الدراسى على درجات قلق الامتحان العالية - المتوسطة - المنخفضة .

المجموعات	ن	م	ع	قيمة " ت "	مستوى الدلالة - لصالح
ذوى القلق العالى	٥٠	١ر٩٣	٦٧ر	٠٧ر١٦**	دال عند مستوى (٠١ر)
ذوى القلق المتوسط	٨٤	٤ر١٣	٨١ر		لصالح ذوى القلق المتوسط
ذوى القلق العالى	٥٠	١ر٩٣	٦٧ر	٠٤ر٢**	دال عند مستوى (٠١ر)
ذوى القلق المنخفض	٨٤	٤ر١٣	٨١ر		لصالح ذوى القلق المنخفض
ذوى القلق المتوسط	٨٤	٤ر١٣	٨١ر	١٢ر١٤**	دال عند مستوى (٠١ر)
ذوى القلق المنخفض	٥٠	٢ر٣٦	٩٥ر		لصالح ذوى القلق المتوسط

تشير نتائج هذا الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى التحصيل الدراسى بين ذوى الدرجات العالية فى قلق الامتحان وذوى الدرجات المتوسطة فى قلق الامتحان وذلك عند مستوى دلالة (٠١ر) لصالح ذوى الدرجات المتوسط فى قلق الامتحان .

وكذلك بين ذوى الدرجات العالية فى قلق الامتحان وذوى الدرجات المنخفضة فى قلق الامتحان وذلك فى مستوى التحصيل حيث وجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠٠٥ر) لصالح ذوى الدرجات المنخفضة فى قلق الامتحان ، وفيما يتعلق بالفرق بين ذوى الدرجات المتوسطة في قلق الامتحان وذوي الدرجات الدنيا فى قلق الامتحان وجد عند مستوى دلالة (٠١ر) لصالح ذوى القلق المتوسط .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ماقدمته دراسة واين Wine ١٩٧٠ من تفسير لقلق الامتحان حيث افترضت فى نظريتها أن الأفراد ذوى القلق المرتفع يقسمون انتباههم ما بين الاستجابات المناسبة أو التى ترتبط بالموقف الاختبارى كالاضطرابية وفقد الذات وأن الاستجابات غير المناسبة التى لا ترتبط بموضوع الاختبار قد تسبب وتقول إلى الأداء المنخفض وهذا يعود إلى العمليات العقلية التى تؤثر فيها الاضطرابية.(م٣٥) .

وتتفق الدراسة الحالية الحالية مع نتائج دراسة كولر وهولاهان Culler & Holahan التى أكدت الارتباط بين مستويات القلق العالى للامتحانات ، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمى عندالطلاب . (م١٦).

وتتفق مع نتائج دراسة Hunsley ١٩٨٥ التى توصلت إلى أن الطلاب الذين يعانون القلق العالى للامتحان يحصلون غالبا على تقديرات أقل فى هذه الامتحانات ، مقارنة بالطلاب الآخرين ذوى القلق المنخفض . (م ٢٢ – ٦٨٢)

وكذلك تتفق مع نتائج دراسة Rocklin & Ihompson ١٩٨٥ حيث ثبت أن أداء الطلاب الأقل قلقاً فى الامتحان أفضل فى اختبار صعب جدا ، على حين كان أداء الطلاب المتوسطين فى قلق الامتحان أفضل في اختبار سهل ، وفيما يتعلق بالطلاب الأكثر قلقاً فى الامتحان فكان أداؤهم سيئا فى الاختبارين . (م ٢٨ – ٣٧٠) .

يذكر هانسلى Hunsley ١٩٨٧ أن قلق الامتحان يرتبط بالقدرة ومستوى صعوبة الامتحان والقلق العام والحالة المزاجية للفرد وكلها من وجهة نظر الطلاب عوامل مسئولة عن انخفاض الأداء فى موقف الامتحان . (م ٢٣) وهذه النتيجة تتسق مع مأأرتاه هانسلى فى دراسته ١٩٨٥ حيث وجد أن الطلاب الذين يعانون من القلق العالى في الامتحان حصلوا على تقديرات أقل مقارنة بالطلاب ذوي القلق المنخفض فى الامتحان . (م ٢٢).

يذكر سولى ١٩٧٦ من خلال دراسته للسلوكيات المرتبطة بعملية التحصيل أن مرتفعى التحصيل أظهروا قدراً أكبر من التفاعل مع المدرس ، والتفاعل الايجابى مع الزملاء ، وذلك بالمقارنة بذويهم من منخفض التحصيل ، فى حين أن منخفض التحصيل أظهروا قدراً أكبر من : الامتثال أو الاذعان ، والتطوع وعدم الأصغاء ، وعدم الالتزام ، والضوضاء ، واللعب ، والتفاعل السلبى مع الزملاء ، والاثارة الذاتية ، والتلفت حول المكان . (م ٣٢ – ٣٣٥).

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من Silverman , Davids & Andrews ١٩٦٣ حيث تبين أن الطلاب الناجحين أكاديميا كانوا أعلى فى مقاييس قلق الامتحان .(م ٣١ – ٢٤) وتختلف مع ما أشار إليه كل من Paulman & Kenneily ١٩٨٤ حيث أنجز الطلاب العالين فى قلق

الامتحان بدرجة أفضل قليلاً في الامتحانات الأكاديمية بالرغم من أن الفروق ليست ذات دلال احصائية.(م٢٦ - ٢٨٠) .

ونخلص من ذلك أن الدراسة قد أثبتت صحة ذلك الفرض وفي ضوء بعض النظريات المفسرة للدراسة الحالية يمكن أن نقول إن الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان يتشتت انتباهم بين المهمة التعليمية وانفعالاتهم الذاتية ، في حين أن الطلاب ذوي القلق المتوسط للامتحان يركزون بدرجة أفضل على المهمة التعليمية بالمقارنة بالطلاب ذوى القلق العالى للامتحان والطلاب ذوى القلق المنخفض .

الفرض الثالث : والذى مؤداه " توجد علاقة ارتباطية دالة بين متغيرات الدراسة لدى المجموعات الثلاث - الطالب ذوى القق العالى للامتحان - الطالب ذوى القلق المتوسط للامتحان الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان الطلاب ذوى القلق الأدنى للامتحان - عينة الدراسة . والنتائج التى توضحها مصفوفات الارتباط التالية حسب كل مستوى من مستويات قلق الامتحان .

جدول (٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

لدى الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان ن = ٥٠ طالباً

المتغيرات	معاملات الارتباط		
القلق العالى للامتحان	ـــــ		
التحصل الدراسى	- ٥١٥ر **	ـــــ	
أسلوب المعالجة المعرفية	-٤٠١ر **	٦٠٢ر **	ـــــ

** دالة عند مستوى (١٠ر)

تشير نتائج هذا الجدول إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة عند مستوى ١٠ر بين متغيرات الدراسة ، وذلك بين القلق العالى للامتحان والتحصيل الدراسى وهذه النتيج تتفق وتحقق صحة الفرض الثانى والذي ثبت فيه أن الفروق فى التحصيل الدراسى بين مستويات قلق للامتحان لصالح الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان والطلاب ذوى القلق الأدنى للامتحان ، ولم تكن هناك فروق لصالح الطلاب ذوى القلق العالى للامتحان ، مما يوضح فى هذاالفرض أنه كلما زاد مستوى قلق الامتحان كلما قل التحصيل وهذه نتيجة منطقية تتفق مع بعض النظريات المفسرة لقلق الامتحان من مثل نظرية Wine ١٩٨٠ (م ٣٥) ونظرية كولر وهولاهان Culler and Holahan ١٩٨٠ (م ١٦) .

ونظرية بنجامين وزملائه Bengamin et al ١٩٨١ (م ١٣) ، كما تتفق نتائجها مع نتائج دراسة

وهولاهان ١٩٨٠ والتى أكدت الإرتباط بين القلق العالى للامتحان وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمى عند الطلاب (م ١٣)

يشير Iryon ١٩٨٠ إلى أن نتائج البحوث التى قام بمراجعتها بنيت ارتباطات سالبة صغيرة بين قلق الامتحان والمعدل التراكمى والانجاز بصفة عامة . (م ٢٠)

كما يتبينمن الجدول وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى ٠١ر بين القلق العالى للامتحان وأسلوب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية ، وهذا يعنى أنه كلما زادت منسوب قلق الامتحان كلما قلت إمكانية المعالجة المعرفية لدى الطلاب ، وهذه النتيجة تتفق مع نموذج تجهيز المعلومات الذي قدمه Bengamin , Mcheachie , Lin & Holinger ١٩٨١ والذى يرجع الانخفاض فى التحصيل عند طلاب القلق العالى فى موقف الامتحان إلى قصور فى عمليات التشفير أو تنتظيم المعلومات وتعلمها واستدعائها حيث أن قدرتهم على تشفير المعلومات سطحية وتظهر لديهم مشكلات فى تحديد النقاط المهمة (م١٣).

وتفق نتائج الدراسية الحالية مع نتائج دراسة زكريا توفيق ١٩٨٦ التى توصلت إلى وجود علاقة سالبةدالة احصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسى وكذلك بين قلق الامتا والمهارات الدراسية .(م ٤)

ومن حيث العلاقة بين التحصيل الدراسى وأسلوب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية لدى ذوى القلق العالى للامتحان توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠١ر .

وفيما يتعلق بمتغيرات الدراسة لدى الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان فإن أهم نتائجها يوضحها الجدول التالى :

جدول (٨)

مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

لدى الطلاب ذوى القلق المتوسط للامتحان ن = ٨٤ طالباً

المتغيرات	معاملات الارتباط	
القلق المتوسط للامتحان	ـــــ	
التحصل الدراسى	ـ ٣١ر٠ * *	ـــــ
أسلوب المعالجة المعرفية	ـ٣٥٩ر٠ * *	٦٩٢ر٠ * * ـــــ

** دالة عند مستوى (٠١ر)

وتشير نتائج هذا الجدول إلى وجود علاقة أرتباطية دالة بين متغيرات الدراسة . وهى سالبة عند دالة عند مستوى ٠١ر بين القلق المتوسط للامتحان وكل من التحصيل الدراسى وأسلوب المعالجة المعرفية الدراسية، بينما جاءت العلاقة موجبة دالة عند مستوى ٠١ر بين التحصيل الدراسى وأسلوب المعالجة المعرفية .

وبالنسبة لمتغيرات الدراسة لدى ذوى القلق الأدنى للامتحان ، فإن أهم النتائج يوضحها الجدول التالى :

جدول (٩)

مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

لدى الطلاب ذوى القلق الادني للامتحان ن = ٥٠ طالباً

المتغيرات	معاملات الارتباط
القلق الأدنى للامتحان	ـــــ
التحصل الدراسى	- ٤٨١ر** ـــــ
أسلوب المعالجة المعرفية	-٣٩٥ر** ٣٥٥ر** ـــــ

** دالة عند مستوى (١٠ر)

يتبين من الجدول وجود علاقات ارتباطية دالجة بين متغيرات الدراسة ، سالبة دالة عند مستوى ١٠ر بين القلق الأدنى وكل من التحصيل الدراسى وأسلوب المعالجة المعرفية ، مما يوضح أنه كلما انخفض منسوب قلق الامتحان كلما تعمق أسلوب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية وزاد التحصيل الدراسى ، بينما جاءت العلاقة بين التحصيل الدراسى وأسلوب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية موجبة دالة عند مستوى ١٠ر حنيكه وفى ضوء نتائج الدراسة فإن قلق الامتحان يعد عاملا موثرا واستجابة تتداخل مع الأنشطة والمهام المرتبطة بالمهمة التقويمية مما يعطل أسلوب تنظيم ومعالج المعلومات الدراسية وخفض التحصيل والانجاز الأكاديمى .

توصيات ومقترحات :

- القلق سلاح ذو حدين أحدهما إيجابى فيه يكون القلق كمساعد Facilitative Anxiety8 يدفع الطلاب للتحصيل والانجاز المرتفع وذلك فى حالة القلق القليل الذى يحفز الطلاب على الاستعداد للمذاكرة والامتحانات مما يجعل الاستجابات معظمها مرتبطة بالمهام التعليمية والتقويمية ، والجانب الثانى للقلق سلبى فيه يكون القلق كمعوق Deliberative Anxiety فيه تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والرهبة مما يشل قدرة الطالب على الفهم والتذكر وقد تصاحبه حيل لا شعورية دفاعية تنبك الاستجابة وتشغلها في مهام غير تعليمية أو تقومية .

- يجب أن تكون عملية التقويم مشتركة ومستمرة بين الطالب والمعلم بحيث يشعر الطالب بأن الامتحان هو وسيلة فقط للتعرف على مستوى الافادة وتعديلها ، وأن تتضمن الموضوعات الدراسية نماذج مختلفة للامتحانات والاهتمام بمهارات الاستذكار وعادات الدراسة وأساليب التعلم كجزء من برامج علاج قلق الامتحان .
- الاهتمام بالبرامج الارشادية والأسرية واعتبارها جزءا لا يتجزأ من القبرامج التعليمية بحيث يسود فيها الشعور بالأمن والاطمئنان حتى يختفى شبح الامتحانات الذى يخيم على بعض الطلاب وأسرهم.

مراجع الدراسة :

١ - حسنين الكامل (١٩٨٤) : اختبار القلق المدرسى للمرحلة الثانية - المعايير والتعليمات - القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

٢ - حمدان محمد زياد (١٩٨٥): خرائط أساليب التعلم ،عمان (الأردن) : دار التربية الحديثة .

٣ - رمضان محمد رمضان (١٩٩٠) : أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم ، الأسلوب المعرفى وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسى ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بينها ، جامعة الزقازيق .

٤ - زكريا توفيق أحمد (١٩٨٦) : دراسة قلق الاختبار وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المؤتمر الثانى لعلم النفس فى مصر من ٢٦ : ٢٨ أبريل .

٥ - سيد محمد الطواب (١٩٩٢) : قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسى وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمى لطلاب الجامعة من الجنسين ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد العشرون ، العدد الثالث / الرابع .

٦ - ليلى عبدالحميد عبدالحافظ (١٩٨٤) : مقياس قلق الامتحان - كراسة التعليمات، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٧ - محمود عوض الله سالم(١٩٨٦) : أثر تفاعل أسلوب التعلم ، أسلوب التدريس، سمات المتعلم ، محتوى التعلم على التحصيل الدراسى ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بينها - جامعة الزقازيق .

٨ – محمود عوض الله سالم (١٩٨٨) : أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي ، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد السادس ، السنة الثالثة .

٩ – مرزوق عبدالمجيد أحمد (١٩٩٠) : دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقينوالمتأخرين دراسيا، بحوث المؤتمر السنوى السادس لعلم النفس فى مصر، الجزء الثانى ، القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية .

١٠– مصطفى أحمد تركى (١٩٨١) : قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة ، الكويت : مجلة العلوم الاجتماعية ، القعد ٣ .

11- bigges , J.B & Rihn , B.A. (1984) : The effects of Intervention on deep ans surface qpproaches to learining In J. R. Kirby8 (Ed) . Cognitive srategies and education : performance London : academic press .

12 - Bryan , M.R. (1985) : Intarrelationships between learning styles formal operations., Achievement in specifled content areas,age and level of education, Diss, Abs, Int Vol, 46 , No. 3.

13 - Bengamin , M., Mckeachie , W.J., lin , y. & Holinger ,D. p.(1981): Iest Anxiety : Dieficits in Information processing " Journal of edvcational psychology . 73.

14 - Corisini , R. J. (Ed) (1987) : Concise encyclopedia of psychology New York : John wiley & Sons .

15 - Clark e , R. M (1986) : Studentes Approaches to learning in an Innovative Medical school , Acroses sectional study , Br. J. Educ . psychol, Vol , 98 .

16 - Culler , R.E. & Holahan , C.J. (1980) : Jest Anxiety and Academic performance : The Effects of study related BEhaviors " Journal of educational psychology , 72 .

17 - Daon , y. (1986) :an analysis of relatinships between Individual learning and studdent performance in a programing

,p Diss , Abs int Vol , 36 .

18 - Edwards , A.J. & D - p . Scannell (1968) : Educational psychuology : The teaching learning process scranton , penn . International textbook company.

19- Feansson , A, (1977) : on qualitative differences in learning effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome,Dr- J. Educ psychol , Vol. 47.

20 - Fischer ; K - W., (1987) . Relations between Brain and Cognitive development child Development , 58 .

21- Grwn , A.F .(1987) : An analysis of learning styles and academic Achievement lased on experimential learning theor, conceptual level theory and right -left brain hemisphere theory ,Diss , Abs , Int. Vol, 47 , No.9 .

22- Hunsley .J. (1985) : " Jest Anxiety , Acodemic performance and Cognitive oppraisals ". Journal of educational pshychology. 77 .

23- Hunsley , J. (1987) : " .Cognitive processes . in Mathematics -Anxiety and test Anxiety: The Role of Appraisals INtemal Dialoge , and Attribcrtion : Journal of edvcational psychology , 79 .

24 - Kbausmeir , H.J. (1985) : Educatinal psychology . New York : Harper & Row .

25 - K nopper , C.K. , and Cropley , A.J(1980) lifelong learning and Hiaher educatin , London ,Croom Heim ltd .

26 - Pavlman , R. G. & k emnelly , K.J. (1984) " Jest Anxiety and Ineffective Jest Jaking : Different names , same constrcut ? Journalof educational psychology , 67.

27 - Perny , Jan and ravidd,Ruth (1990) : The Relationshiup Between Attitudes touard sttistics , Math . Self . Concept , Jest

anxiety and Graduate students , Achievement in an Introductory astatistics cources American educational research Association (Boston , Ma,April) .

28 - **Rocklin , T,. & thompson , J. (1985)** . Interactive Effects of test Anxiety Jest Difficulty and Feedbach " Journal of educational psychology .

29 - **Ramshden . P. and Entevistle (1981)** : " Effects of AcodemicDepartments on students Approsches to studying , Dr, J, Educ psychol vol 51 .

30 - **Selvaratmam , M.(1983)** :" Student's Mistahes in problem solving - Educatin in chemistry , 20 (4) .

31 - **Silverman , M., Davids , A. &Andreus , J. (1963)** : " Powers of Atttention and Academic Achievement " pperceptual and Motor shills 17 .

32 - **Schmeck , R.R. & Growve , E. (1979)** : Academic schievement and Individual diffrences in learning process Appiled psychological Measurement , 3 .

33- **Smyth , L .D., (1982)** : Psychopathology as a fcunctin of Neuroticism and a Hypnotically Implanted Aggressine. Conffict Journal of personality and social psychology, Vol , 43 , No. 3 .

34 - **Svensson , L. (1977)** : " Symposium, learning , processes and strategies qualitive differences in learning , study shill and learning ,Dr. 233. Educ psychol Vol , 47 .

35 - **Wine . J.D. (1980)** : "Cognitive Attentional theory of test anyiety , In . 1 : G . Sarason (Ed) Jest Anxietu, Jheory , research and opplication Hilsdale , N. J : Erllbaum .

جامعة أسيوط
كلية التربية
قسم علم النفس

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق ا

مقياس قلق الامتحان

إعداد
د . حمدى شاكر محمود
د . حسن أحمد عمر علام

فيما يلى مجموعة من العبارات التى تصف شعور أى طالب تعبر عن سلوكه أثناء المواقف الدراسية والاختبارية خاصة ولا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، حيث أنها ترتبط بعادات شخصية لكل طالب ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن رأيه بصدق المطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية ودقة فما عليك إلا أن تصنع علامة (√) فى المكان المناسب من الاختيارات الثلاثة المطروحة أمام كل عبارة .

ونشكر لكم صدق تعاونكم

الباحثان

	موافق	أحيانا	غير موافق
١ –	تضايقنى كثيراً الامتحانات الشهرية التى تعقد دون سابق موعد .		
٢ –	فى الامتحانات النهائية تتوتر اعصابى لدرجة عدم قدرتى على الإجابة عن الاسئلة السهلة .		
٣ –	بعض المقررات الدراسية تبعث فى نفس الخوف لدرجة أننى انسى الإجابة فى الامتحانات رغم المامى بها .		
٤ –	الاضطراب الشديد الذى يتابنى قبل الامتحانات يصيبنى بعدم القدرة على التركيز .		
٥ –	يعترينى ضيق الصدر بمجرد الحديث عن الامتحانات .		
٦ –	اشعر بالارتباك إذا ما طلب منى الإجابة عن أى سؤال أمام زملائى .		
٧ –	مشكلتى اننى اقرأ اسئلة الامتحان عدم مرات حتى لا افهمها بطريقة خاطئة .		
٨ –	بالرغم من إجاباتى المناسبة فى الامتحان إلا اننى اخاف من الرسوب .		
٩ –	يضايقنى أن الافكار الخاصة بالامتحانات تسيطر على بصفة دائمة .		
١٠ –	اذا حضرت نقاشا بين زملائى عن الامتحانات احاول أن أبدو مشغولاً .		
١١ –	أحلم احياناً أننى امتحن ولا استطيع الإجابة .		
١٢ –	بعد خروجى من لجنة الامتحان اتذكر معلومات كثيرة لم ترد على ذهنى اثناء الامتحان .		
١٣ –	أخاف من الامتحانات بالرغم من حصولى على درجات عالية .		
١٤ –	يدق قلبى بسرعة وتضطرب أعصابى بمجرد دخولى لجنة الامتحان .		
١٥ –	يلاحظ على توتر اعصابى خلال الامتحانات بالرغم من مذاكرتى .		
١٦ –	فى الامتحانات الشفهية اتذكر الإجابة بعد فوات الاوان .		
١٧ –	تضايقنى الامتحانات لشعورى بأننى سأحصل على درجات ضعيفة .		
١٨ –	أشعر دائما بالمغص وآلام بالبطن عند الامتحانات .		
١٩ –	أرتبك أثناء الامتحانات وأشعر بتطاير معلوماتى .		
٢٠ –	غالباً ما افكر فى الحذف أو الاعتذار بسبب خوفى من بعض الامتحانات .		
٢١ –	أعتقد أن سبب إنخفاض درجاتى هو خوفى الشديد من الامتحانات .		
٢٢ –	أشعر بصعوبة الدخول فى النوم بسبب انشغالى بالامتحانات .		
٢٣ –	أتردد كثيراً ولا اثق فى اجابتى بالرغم من صحتها .		
٢٤ –	تنتابنى حالة غثيان وشعور بالقى أثناء الامتحانات .		
٢٥ –	فى ايام الامتحانات أشعر بأننى عصبى وشديد الانفعال .		
٢٦ –	قبل الامتحانات تدور فى رأسى أفكار بأننى لا استطيع الاجابة عن اسئلة كثيرة .		
٢٧ –	اذاكر جيداً ولكن مشكلتى عدم ترتيب اجاباتى خلال الامتحانات .		
٢٨ –	قليلاً ما اتفاعل داخل المحاضرة من خلال الاسئلة والأجوبة خوفاً من الخطأ .		
٢٩ –	أخطى فى الإمتحانات غير مناسب لا ننى لا أستطيع السيطرة على أداة الكتابة .		

جامعة أسيوط
كلية التربية
قسم علم النفس

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق ٣

مقياس المعالجة المعرفيه للمعلومات الدراسية

إعداد الباحثين

التعليمات :

أخى الطالب ...

بين يديك مجموع من المواقف ، وكل موقف يتضمن ثلاث اختيارات ، والمطلوب هو أن تضع دائرة حول الحرف الدال على الاختيار المناسب بالنسبه لك ، علماً أنه لا يوجد اختبار صحيح وآخر خاطئ ، لذلك يرجى التعبير عن رأيك صراحة ، ولا تترك أى موقف بدون اختيار الإجابه المناسبة بالنسبه لك

المواقف :

١ – عند مذكراتك واسترجاعك لمقرراتك الدراسية فانك :

أ – تحاول حفظ الحقائق والقوانين العلميه عن ظهر قلب .

ب – تحاول حفظ بعض المعلومات وفهم البعض الآخر .

جـ – تحاول تذكر الحقائق التى سبق أن درستها .

٢ – عند قراءتك للدروس والمحاضرات فإنك تحرص على :

أ – تذكر الحقائق المهمه التى ترتبط بأسئله الامتحانات .

ب – تذكر جميع الحقائق فى الدروس والمحاضرات .

جـ – ترتيب الحقائق وتنظيمها من أجل تسهيل فهمها .

٣ – عندما تقوم على دراسة موضوع جديد فإنك :

أ – تحاول أخذ فكرة عام عن موضوع الدرس .

ب – تبحث فقط عن الفكرة الأساسية لموضوع الدرس .

جـ – تسأل نفسك عن أهمية موضوع الدرس بالنسبه لك .

٤ – عندما تحاول البحث عن تعريف لمصطلحات عمليه وردت دون تعليق فى مساقات الدراسيه فانك :

أ – تحاول البحث عنها فى كتب ومراجع خارجية .

ب – تبحث عن هدف ورود هذه المصطلحات .

جـ – تكتفى بتذكر تعليق المذكرة أو الكتابه المقرر لها .

٥ – عندما تحاول حل ومناقشة الأسئلة التطبيقيه لموضوعات دراسيه فانك :

أ – تكتفى بجزء منها .

ب – تقرأها محاولاً فهمها .

جـ – لا تجد الوقت الكافى لقراءتها ومناقشتها .

٦ – غالباً ما تجد نفسك أثناء التعلم والدراسة قد :

أ – ركزت إهتمامك على الحقائق والمفاهيم التى درستها .

ب – ركزت باهتمام على بعض الموضوعات الهامة وتركت الأخرى .

جـ – قرأت كثيراً عن الموضوعات دون فهم لها .

٧ – خلال دراستك لبعض المقررات الدراسية غالباً ما تشعر بـ :

أ – أن التعليم والدراسة مرحلة ولابد من اجتيازها .

ب – أن التعليم والدراسة ضرورة لتنميه شخصيتك .

جـ – لابد أن أذاكر لأنجح .

٨ – عندما تثار بعض القضايا العمليه أثناء المحاضرة فانك :

أ – لا تهتم بهذه القضايا لأنها بعيدة عن الامتحان .

ب – تفكر فيها أثناء مناقشتها خلال المحاضرة .

جـ – غالباً ما تفكر فيها بعد خروجك من المحاضرة .

٩ – عند قراءتك لموضوع ما فانك :

أ – تكتفى فقط بتسلسل العناصر والأفكار .

ب – تعمل على تحديد الأدلة للاستشهاد بها على ما تقول .

جـ – لا تهتم بالأدلة طالما أن المعنى واضح .

١٠ – خلال تنفيذك لبعض التجارب أو قيامك بجمع معلومات عملية فانك :

أ – تحاول تعليل النتائج بأكثر من دليل

ب – تكتفى بوضع النتيجه فى صورتها النهائيه .

جـ – تحاول استخدا الأدلة والبراهين فى تفسير النتائج .

١١ – عندما يطلب منك القيام بنشاط معين فانك :

أ – تفكر كثيراً فى موضوع النشاط دون أيه كتابه .

ب – تقرأ باتساع حول موضوع النشاط قبل أن تبدأ الكتابه .

جـ – تحاول القيام بالنشاط المكلف به مقيداً على خبراتك الشخصية .

١٢ – اشتركت مع مجموعة من زملائك يعمل ما فانك :

أ – تنظيم العمل بحيث يقوم كل عضو بجزء من العمل .

ب – تنظم العمل بحيث تخرج بصورة متكاملة .

جـ – تفضل أن يقوم كل عضو بجزء خاص بعيداً عن الآخر .

١٣ – أثناء اجابتك عن سؤال ما فانك تفضل :

أ – أن تكون اجابتك مختصرة جداً .

ب – أن تكون اجابتك واضحة ومفصلة .

جـ – أن تكون إجابتك مختصرة مع شرح مرجز لها .

١٤ – عندما تقرأ أو تبحث فى بعض الكتب أو المراجع الخارجية فانك :

أ – تحاول أن تتفاعل مع أفكارها .

ب – تحاول اصطياد الأفكار الهامة وتحتفظ بها .

جـ – تحاول تذكر بعض الأفكار .

١٥ – عندما تعرض بعض الموضوعات الدراسية الجديدة أثناء المحاضرة فانك :

أ – تحاول القراءة عن بعضها فى الكتب أو المراجع الخارجية .

ب – تدور فى نفسة أسئلة كثيرة حول هذه الموضوعات .

جـ – ترى أنه لا داعى من الاهتمام بها .

١٦ – عندما تواجهك مشكلة أو صعوبة خلال استذكارك بعض المعلومات فانك :

أ – تحاول عدة مرات حتى تفهمها .

ب – تبذل قصارى جهدك فى محاولة فهمها .

جـ – تتقاضى عنها لصعوبتها .

١٧ – تجد أنه من المناسب لك خلال قيامك بالتدريس :

أ – تقوم بشرح الدروس بطريقة جزئيه مبسطه .

ب – تساعد التلاميذ على تذكر بعض الحقائق .

جـ – تحاول تبسيط الحقائق الصعبة .

١٨ - عندما تقوم بقراءة نص أدبى فانك :

أ - تحاول الفهم بدقه لمعنى النص .

ب - لا تهتم بالمعنى وتبدأ فى قراءة النص مباشرة .

جـ - تكتفى فكرة مختصرة عن النص .

١٩ - ترى أن المقررات الدراسيه يجب أن تكون :

أ - مرتبه ومنظمه بحيث تساعد على فهمها .

ب - مرتبه ومنظمه بحيث تساعد على حفظها واستيعابها .

جـ - مرتبه ومنظمه تنظيماً واضحاً .

٢٠ - عندما تتوصل إلى نتيجه غير متأكد منها فانك :

أ - تتوخى الحذر فى صياغة النتيجه .

ب - تنكر النتيجه كما ظهرت فقط .

جـ - تنكر النتيجه مع تعليق مختصر .

٢١ - إذا سئلت عن مقرراتك الأكاديميه والتربوية فانك تقول :

أ - شيقه ومثيرة جداً .

ب - محل لدرجة كبيرة .

جـ - ضرورية لتحقيق النمو المعرفى للفرد .

٢٢ - يرجع إهتماماك بالموضوعات والقراءات الخارجية إلى ك

أ - أنها تتفق مع ميولك .

ب - أنها موضوعات سهلة فى قراءتها وفهمها .

جـ - أنها ذات علاقة بتخصصك .

٢٣ - إذا سئلت عن سبب اختيارك لتخصصك فانك تقول :

أ - الحصول على وظيفة وتخصص أفضل .

ب - سهولة الدراسة والحصول على النجاح .

جـ - أنه يشبع ميولك وإهتماماتك .

٢٤ - عندما تكلف بعمل أكاديمى ولم تستطع القيام به فإنك :

أ - تطلب من الاستاذ القيام بعمل آخر .

ب - تقيله وتحاول أن تعمل شيئاً .

جـ - تشعر بالخوف والارتباك .