# العلاقة بين عادات العقل وقلق الاختبار عند طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت ضمن متغيرات مختارة

د. تغريد الرفاعي
أستاذ مساعد كلية التربية الأساسية الكويت
د. فضيله الفضلي
موجهة فنية للمواد الفلسفية والنفسية وزارة التربية الكويت

**الملخص**

**مقدمة:** حرص الباحثون بالاهتمام باستراتيجيات تربوية لوضع الطلبة فى بيئات فكرية تمكنهم من الاستفادة من قدراتهم العقلية وطرق تطويرها وتمرينها على امتلاك مهارات عالية من التفكير حتى تواجه الضغوط التى يتعرض لها المتعلم أثناء مسيرته العلمية فكانت الفلسفة التى تبنتها عادات العقل قوامها تعليم وتعلم أوسع وأشمل لمدى الحياة من خلال التدريب على مهارات التفكير الأساسية وإجادتها بحيث يصبح من الممكن مواجهة حالات القلق المختلفة بصورة فعاله (الفضلي، ٢٠١٣).

**الهدف:** هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين عادات العقل وقلق الاختبار، والفروق فيهما التى تعود إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى التحصيلى لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من ١١٢ طالبا من الجنسين، واستخدمت مقياس الاتجاه نحو الاختبار لسبلبيرجر تعريب "نبيل الزهار" (١٩٨٥)، ومقياس عادات العقل اعداد الفضلي، (٢٠١٣)

**النتائج:** وقد أشارت نتائج الدراسة ارتباط الارتفاع فى قلق الاختبار بارتفاع عادتى التصور والإبداع والاستعداد المستمر للتعلم، بينما يرتبط ارتفاع قلق الاختبار بانخفاض عادات المثابرة، والتفكير بمرونة، والتفكير بدقة، واستخدام جميع الحواس. وتبين أن عادة الاستعداد للتعلم المستمر تسهم بصورة ايجابية فى التنبؤ بارتفاع درجات الطلاب على قلق الاختبار. وتبين عدم اختلاف الشعور بقلق الاختبار لدى الجنسين، وتقاربها فى غالبية عادات العقل المستخدمة، عدا عادة الإصغاء بتفهم التى ترتفع لدى الإناث، وعادتى استخدام جميع الحواس، وإيجاد الدعابة التى ترتفع لدى الذكور. كما تبين عدم اختلاف الشعور بقلق الاختبار واستخدام عادات العقل بين ذوى التخصص العلمى والأدبي، وأشارت النتائج أن ذوى المستوى التحصيلى المتوسط يرتفع مستوى قلق الاختبار لديهم مقارنة ذوى التحصيل المنخفض، كما تبين تباين استخدام بعض عادات العقل بين ذوى التحصيل المتوسط وذوى التحصيل المنخفض.

**التوصيات:** إنتهت هذة الدراسة بعدة توصيات وأهمها المزيد من الدراسات المستقبليه مع الأخذ بالأعتبار بالتركيز على تأثير متغيرات أخرى على كل من عادات العقل وقلق الاختبار ومقارنتها مع الدراسة الحاليه.ج عل موضوع عادات العقل محل إهتمام للباحثين والتأكيد على تعليم عادات العقل بشكل مباشر أو من خلال بناء مناهج بطريقة تتضمن هذه العادات وتعريف المتعلمين به سواء مع طلبة الكليات أو المدارس

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار، عادات العقل

## The relationship between the habits of mind and test anxiety for students at College of Basic Education in Kuwait within the selected variables

**Aims:** The study aimed to identify the relationship between the habits of mind and exam anxiety, and the differences between them are related to the variables of gender, specialization, and level of achievement for students of College of Basic Education in Kuwait,

**Sample:** The study sample consisted of 112 students of both sexes.

**Tools:** The study used measure of the trend towards the test to Splibergr Arabization Nabil al- Zahar (1985), and the scale of the mind- habits, Alfadhli preparation (2013).

**Results:** The findings of the study indicated the rise in test anxiety may link up with habit perception, creativity, and constant willingness to learn, while associated with high test anxiety down perseverance habits, thinking flexibly, and to think carefully, and use all the senses. And show that usually ready for continuous learning positively contribute to the prediction of rising student scores on the test anxiety. It shows lack of difference in the level of sense of test anxiety for both gender, and convergence in the majority of the habits of the mind used, except habit of listen with understanding that rises in females, and my habit to use all the senses, and finding humor that rises in males. As it turns out no differing sense of concern the testing and use habits of mind among those with scientific specialization, and literature, and the results indicated that those with level grades average rising level of test anxiety have compared to those with low achievement, as shown contrast the use of certain habits of mind among those with the group of medium and low- achievement.

**Key words:** habits of mined, exam anxiety.

**مقدمة:**

يعتبر القلق من المظاهر النفسية المنتشرة بين الأفراد، فهو خبرة يومية عند كافة الأفراد فى مختلف المراحل، لهذا توجه اهتمام الباحثين بالقلق بهدف تحديد مفهومة وأنواعه ومصادرة وأسبابه، واحتل موضوع القلق موقعا مهما فى الدراسات النفسية وذلك لما يسببه من ضغوط نفسيه على الإفراد فى مختلف مراحلهم النمائية سواء أكان ذلك فى مراحلهم التعليمية أو المهنية أو الحياتية، ففى المجال التعليمى يظهر ذلك النوع من القلق الذى يؤثر على التحصيل الأكاديمى فى المراحل التعليمية المختلفة.

وبينت نتائج العديد من الدراسات أن حوالى ٢٠% من طلبة المدارس يعانون من قلق الاختبار بدرجات متفاوتة، وأن ٢٠% من الطلاب المتعلمين الذين عانوا من درجة عالية من قلق الاختبار تسربوا من المدرسة بسبب الفشل الأكاديمى بينما كان تسرب الذين تميزوا بدرجات منخفضة من قلق الاختبار ٦% فقط، فالخوف والقلق والفزع والأرق ليلة الاختبار ظواهر سلبية مرضية تهدم الأهداف التربوية، فالاهتمام والحد من التوتر يجب أن يكون منصب على التحصيل العلمى واكتساب المعرفة لا على الاختبار (الرشيد، ١٩٩٨).

ولقد درس علماء النفس التربوى موضوع قلق الاختبار والحالة الانفعالية التى يخبرها الطلاب تحت تأثير التوتر والضيق فى تطبيق الاختبارات ووصلوا إلى أن هذه الاختبارات وخاصة الصعبة منها تحرك عند بعض الطلاب قلقهم بحيث يقومون باستجابات غير مناسبة مثل التوتر والانزعاج والخوف من الفشل أو الإحساس بعدم الكفاءة وتوقع العقاب بل قد يؤدى إلى استمرارية هذه الحالة إلى التحصيل المنخفض لدى الطلاب (الطواب، ١٩٩٢).

وبهذا يكون قلق الاختبار عاملاً مهماً من بين العوامل المعيقة للإنجازالأكاديمى بين المتعلمين فى مختلف مستوياتهم الدراسية فالكثير منهم يفشلون فى دراستهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة مواقف الاختبارات التى يتقدمون بها (العجمي، ١٩٩٩).

ويشتمل القلق بجميع أشكاله على عدة مكونات هى (القريطي، ١٩٩٨):

١. المكون الانفعالي، ويتمثل فى مشاعر الخوف والتوجس والتوتر والهلع الذاتى والانزعاج.
٢. المكون المعرفي، ويتمثل فى التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف والتفكير الموضوعي، والانتباه والتذكر وحل المشكلة، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك فى مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة، والتفكير فى عواقب الفشل والخشية من فقدان التقدير.
٣. المكون الفسيولوجي، ويتمثل فيما يترتب على حالة الخوف من استثارة وتنشيط للجهاز العصبى المستقل أو اللاإرادى مما يؤدى إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها ارتفاع ضغط الدم وانقباض الشرايين الدموية وزيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس والعرق.

وفسرت العديد من نظريات علم النفس استجابة القلق؛ فيفسر فرويد مؤسس نظرية التحليل النفسى القلق موضحا؛ أن كلا من القلق العصابى والموضوعى عبارة عن رد فعل لحالة خطر والفرق بينهما أن الأول يرجع إلى خطر غريزى داخلى وأما الثانى يرجع إلى خطر خارجى موضوعى معروف (الضامن، ٢٠٠١).

فى حين ترى النظرية السلوكية القلق على أنه سلوك متعلم أو استجابة خوف اشتراطيه مكتسبة من حيث تكوينها ونشأتها، ويرون أن هذه الاستجابة تستثار بمثير محايد وليس من شأنه ولا فى طبيعته أصلاً ما يثير الشعور بالخوف (الغصون والكريديس، ٢٠٠٩)

وقدم شارلز سبيلبرج Spielberger منظوره للقلق فى اطار مفهوم قلق الحالة– السمة والذى يعتقد أن سمة القلق تشير إلى الفروق الثابتة نسبياً فى القابلية للقلق، والاختلافات بين الناس فى ميلهم إلى الاستجابة تجاه المواقف التى يدركها كمواقف مهددة وذلك بارتفاع شدة القلق، وسمة القلق تتأثر بالمواقف بدرجات متفاوتة حيث أنها تنشط بواسطة الضغوط الخارجية التى تكون مصحوبة بمواقف خطرة محددة ويتضح من العلاقة بين حالة القلق وسمة القلق أن الاستعداد أو التهيؤ للقلق كامناً (كسمة القلق) ويستثار فقط بمثيرات مهددة (كحالة القلق). وعلى ذلك الأساس يعتبر قلق الاختبار من نوع قلق الحالة حيث يرى سبيلبرجر أن موقف الاختبار ما هو إلا مثيرات بيئية للطالب قبل وأثناء أداء الاختبار. ويتضمن مقياسه فى قلق الاختبار إلى عاملين هما الاضطراب والانفعالية، ويرى سبيلبرجر أن الأشخاص الذين لديهم قلق اختبار عالى ينزعون إلى تقييم موقف الاختبار على أنه تهديد شخصى لهم، وغالباً يكونون متوترين وخائفين وعصبيين ومستثارين انفعالياً، وذلك نتيجة خبراتهم السابقة التى تؤثر على انتباههم وتتدخل فى تركيزهم أثناء تأديتهم للامتحان (الضامن، ٢٠٠١).

ويرى كل من روست وشيرمان Rust& Sherman أن استجابة الطالب لموقف الاختبار تتوقف على نوعية الأساليب التى يحددها لمواجهة الاختبار إذ كلما استخدم الأساليب الفعالة مكنته من التحكم فى الوضع والتحكم بمحاولة تخفيفه حتى يتمكن من مواجهته (حموده، ٢٠١٢).

وقدبدأ الباحثون المعرفيون بالاهتمام باستراتيجيات تربوية لوضع الطلبة فى بيئات فكرية بعيدة المدى تمكنهم من الاستفادة من قدراتهم العقلية وطرق تطويرها وتمرينها على امتلاك مهارات عالية من التفكير حتى تواجه الضغوط التى يتعرض لها المتعلم أثناء مسيرته العلمية فكانت الفلسفة التى تبنتها عادات العقل قوامها تعليم وتعلم أوسع وأشمل لمدى الحياة من خلال التدريب على مهارات التفكير الأساسية وإجادتها بحيث يصبح من الممكن مواجهة حالات القلق المختلفة بصورة فعاله (الفضلي، ٢٠١٣).

والعادات العقلية سلوكيات قد يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتدرب الإنسان عليها وتتوفر له فرصة استخدامها على المدى البعيد وبما يحقق له التميز والنجاح فى حياته الأكاديمية والمهنية وفى ذلك يذكر (كوستا وكاليك، ٢٠٠٠) أن عادات العقل تمثل النظام الذى يرتب شؤون العمل وأولوياته ويضعها ضمن السياق الذى يجب أن تكون عليه وتظهر عادات العقل الحاجة إلى أن يكون هناك نظام عقلى للتفكير فى مجريات الأحداث ومدى حاجة المتعلم للتدريب على هذا النظام حتى تصبح عاده يتم تنفيذها بطريقة آلية شبه روتينية كما يكون النظام العقلى جزء من عادات العقل التى نمارسها اليوم.

ومن هنا تأتى أهمية معرفة أكثر عادات العقل التى يمكن التركيز عليها للتخلص من قلق الاختبار وحتى يتمكن المربون من وضع برامج وخطط لتفعيل فلسفة عادات العقل وكيفية توظيفها فى طرق التدريس وكيفية الاستفادة منها فى الحصة الدراسية وحتى يتقن المتعلم استعمالها ويوظفها بالشكل المناسب، وحتى يتخطى أى موقف ضاغط يسبب له قلق الاختبار والذى يتطور مستقبلاً ليكون خبره سلبية يحتفظ بها عقله فتعيق عمله فى التفكير بالشكل الصحيح.

وأورد (كوستا وكاليك، ٢٠٠٠) مجموعة من خصائص عادات العقل على النحو التالي:

١. التقييم Value ويتمثل فى اختبار نمط السلوك الفكرى المناسب والأكثر ملاءمة للتطبيق دون غيره من الأنماط الفكرية الأقل إنتاجا.
٢. وجود الرغبة والميل Inclination وتتمثل فى الشعور بالميل لتطبيق أنماط السلوك الفكرى المتنوع.
٣. الحساسية Sensitivity ويكون ذلك عن طريق إدراك وجود الفرص والمواقف الملائمة للتفكير واختيار الأوقات المناسبة للتطبيق.
٤. امتلاك القدرة Capability وتتمثل فى امتلاك المهارات الأساسية والقدرات التى يمكن عن طريقها تطبيق أنماط السلوك الفكرى المتعدد.
٥. الالتزام والتعهد Commitment ويتم ذلك عن طريق تطوير الأداء الخاص بأنماط السلوك المختلفة التى تدعم عملية التفكير ذاتها.
٦. السياسة Policy هى اندماج العقلانية فى جميع الأعمال والقرارات والممارسات ورفع مستواها وجعل ذلك سياسة عامه للمدرسة لا ينبغى تخطيها.

وقد حدد كل من (كوستا وكاليك، ٢٠٠٠) قائمة بست عشر عادة عقلية تسهم فى التفكير والتى تصف فيها كيف يتصرف البشر عندما يسلكون سلوكاً ذكياً والتى تعتبر كخصائص لما يفعله الناس الأذكياء عندما تصادفهم مشكلات لاتكون لها حلول ظاهرة للعيان وهى (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣).

١. العادة الأولي: المثابرة Persistence: وترتبط هذه العادة بالنجاح فى الفعل والحركة المستمرة حتى انجاز الأمر.
٢. العادة الثانية: التحكم بالتهور Managing Impulsivity: من صفات الأشخاص الذين يحلون المشاكل التأنى والتروى قبل الأقدام على أى عمل مهم.
٣. العادة الثالثة: الإصغاء بتفهم وتعاطف Listening With Understanding and Empathy: وتعنى القدرة على رؤية المناظير المتنوعة للآخرين بشفافية، والاهتمام بصورة مهذبة بالشخص الآخر من خلال إظهار الفهم والتعاطف مع الفكرة أو الشعور بإعادة صياغة هذه الفكرة بدقة أو إضافة معان أخرى إليها أو توضيحها أو تقديم مثال عليها.

٤. العادة الرابعة: التفكير بمرونة Think Flexibly: من المذهل انه تم اكتشاف مدى مرونة الدماغ الإنسانى وقدرته على المطاوعة وإعادة التركيب والتغيير وإصلاح نفسه ليصبح أفضل مما كان وأكثر براعة.

٥. العادة الخامسة: التفكير حول التفكير Thinking about Thinking أو التفكير فوق المعرفي Meta Cognition: هو ما يحدث فى القشرة الدماغية وهو مقدرتنا على معرفة ما نعرف ومالا نعرف وهو مقدرتنا على تخطيط استراتيجية من اجل إنتاج المعلومات اللازمة، والمكون الرئيسى للتفكير فوق المعرفى تطوير خطة عمل والمحافظة عليها فى الذهن فترة من الزمن ثم التأمل فيها وتقييمها عند اكتمالها.

٦. العادة السادسة: الكفاح من أجل الدقة Striving for Accuracy: الأشخاص الذى يقدرون الدقة والحرفية يأخذون وقتاً كافياً لتفحص منتجاتهم فيراجعون القواعد التى ينبغى عليهم الالتزام بها وسير إجراءات التنفيذ ليتأكدوا من سلامة النتائج النهائية.

٧. العادة السابعة: التساؤل وطرح المشكلات Questioning and Posing Problems: والأفراد المتخصصين فى حل المشكلات يبرعون فى كيفية طرح الأسئلة التى تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرفون ومالا يعرفون مثل: ما هو دليلك؟، كيف تعرف انه صحيح؟، ما مصداقية مصدر البيانات هذا؟

٨. العادة الثامنة: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة Applying Past Knowledge to new Situation: الأشخاص الأذكياء هم الذين يتعلمون من تجاربهم السابقة ويوظفون خبراتهم القديمة فى حل المشاكل الجديدة لأننا كثيرا ما نجد أن الطلاب بالأخص حين يبدؤون كل مهمة جديدة وكأنها تعالج لأول مره ويجزع معلموهم حين يذكرونهم بأنهم سبق وان حلو مسألة مماثلة فيبدو الأمر وكأن كل تجربة وضعت فى كبسولة فانقطع الاتصال بينهما وبين ما جاء فى الأوقات الماضية أو ما سيجئ فى قادم الأيام.

٩. العادة التاسعة: التفكير والتوصيل بوضوح ودقة Thinking and Communications with Clarity and Precision: اللغة والتفكير أمران متلازمان لا يمكن الفصل بينهما واللغة الغامضة ما هى إلا انعكاس للتفكير المضطرب لذا فإن الأشخاص الأذكياء يكافحون من أجل توصيل ما يريدون قولة بدقة سواء أكان ذلك كتابياً أو شفوياً.

١٠. العادة العاشرة: جمع البيانات باستخدام جميع الحواس gathering Data Through all Senses: تدخل جميع المعلومات إلى الدماغ من خلال مسارب حسية (بصرية- سمعية- ذوقية- شميه- لمسية) ويشتق معظم التعلم اللغوى والثقافى والمادى من البيئة من خلال ملاحظة الأشياء أو استيعابها عن طريق الحواس.

١١. العادة الحادية عشر: الخلق والتصور والإبداع Creating, Imaginary and Innovating: من طبيعة الناس الخلاقين أنهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطرق مختلفة ومتنوعة متفحصين الإمكانات البديلة من عدة زوايا.

١٢. العادة الثانية عشر: الاستجابة بدهشة ورهبة Responding with Wonder: وتعنى السعى لحل المشكلات التى تعترض الأفراد وتقديم تلك الحلول للآخرين، والإحساس بالبهجة عند التمكن من حلها والاستمتاع فى مواجهة تحدى وإيجاد الحلول ومواصلة التعلم مدى الحياة والسعى لاستطلاع الأمور والتواصل مع العالم.

١٣. العادة الثالثة عشر: الإقدام على مخاطر مسئولة Taking Responsible Risks: وتعنى وجود دافع ورغبة قوية تصعب السيطرة عليهما للانطلاق إلى ما وراء الحدود وعدم الاقتناع بالراحة ومواجهة مواقف مجهولة لا تعرف النتائج التى ستتمخض عنها وقبول الارتباك والفشل وعدم اليقين والنظر إلى الإخفاقات على أنها مثيره للاهتمام وتنطوى على تحدى يدفع للنمو والتطور.

١٤. العادة الرابعة عشر: إيجاد الدعابة Finding Humor: وهى قدرة الفرد على تقديم نماذج من السلوكيات التى تدعو إلى السرور من خلال التعلم حيث وجد أن الدعابة تحرر الطاقة على الخلق والإبداع وتثير مهارات التفكير عالية المستوى مثل التوقع المقرون بالحذر والعثور على علاقات جديدة والتصور البصرى وعمل التساؤلات.

١٥. العادة الخامسة عشر: الاستعداد الدائم للتعلم المستمر Remaining Open to Continuous Learning: وتعنى الثقة المقرونة بحب الاستطلاع الذى يسمح بالبحث المتواصل المستمر عن طرق أحدث وأفضل ويجتهد هؤلاء من أجل التحسين والنمو والتعلم وتحسين الذات والتقاط المشكلات والمواقف باعتبارها فرص ثمينة للتعلم.

١٦. العادة السادسة عشر: التفكير التبادلى Thinking Interdependently: وتعنى القدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الآخرين والتواصل معهم بحساسية تجاه احتياجاتهم، والقدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول عند الآخرين والإصغاء والسعى وراء الرأى الجماعى والتخلى عن فكرة من أجل العمل على فكرة شخص آخر (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣).

وكما أن الأداء الأكاديمى للطلبة يرتبط بعاداتهم العقلية فإنه كذلك يرتبط بكيفية توظيفها بالشكل المناسب لمواجهة الضغوط النفسية التى يسببها القلق والتى تحجب عن العقل الرؤية الواضحة فى ممارسة وظيفته فى التفكير واسترجاع المعلومات بالشكل المطلوب لذا تناولت العديد من الدراسات والأدبيات السابقة أثر كل من قلق الاختبار وعلاقته بالعديد من المتغيرات النفسية والأكاديمية مثل دراسة (حمودة، ٢٠١٢) التى هدفت إلى معرفة علاقة أساليب المواجهة بقلق الامتحان وأثرها فى النجاح والرسوب فى شهادة الدراسة الثانوية العامة فى الجزائر، توصلت فيها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الناجحين والراسبين فى شهادة الثانوية العامة فى درجة شعورهم بقلق الامتحان، والى استخدام الراسبون بعض أساليب المواجهة من ضبط الذات (التجنب- التهرب)،

وفى دراسة (الغصون والكريديس، ٢٠٠٩) التى هدفت الدراسة العلاقة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز والمستوى الاجتماعى والاقتصادى والتخصص الدراسى لدى طالبات كلية التربية بالرياض على عينة بلغت ٢٧٠ طالبة وأظهرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي، ولا توجد فروق بين قلق الاختبار والدافعية يرجع للمستوى الاجتماعى المرتفع والمنخفض.

وتوصلت دراسة (Hancock, 2001) التى هدفت إلى معرفة أثر قلق الاختبارات على الدافعية للإنجاز، الى أنه لا توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل، وأنه يوجد علاقة دالة إحصائياً بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز.

وبينت نتائج دراسة (الزهراني، ٢٠٠١) عن العلاقة بين البيئة المدرسية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسى العام، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التحصيل الدراسى العام لدى المجموعات الثلاث لقلق الاختبار لدى الطلاب لصالح المجموعات المنخفضة فى قلق الاختبار.

وفى دراسة (الضامن، ٢٠٠١) التى اهتمت باستقصاء العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة جامعة السلطان قابوس فى سلطنة عمان على عينة بلغت ٣١٥ طالب وطالبه وأظهرت النتائج انه لا يوجد ارتباط بين مفهوم الذات وقلق الاختبار ولكن وجدت فروق دالة بين قلق الاختبار ومفهوم الذات عند الطالبات وأن طلبة الكليات العلمية أكثر قلقا من طلبة الكليات الأدبية.

وتناولت دراسة (Williams- Miller- Janice- E 1998) العلاقة بين الدافعية للإنجاز وقلق الاختبار وجاءت النتائج بعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز وقلق الاختبار.

وهدفت دراسة (Swanson, 1996) لبحث قلق الاختبار لدى المراهقين الذين يعانون من الاضطرابات العقلية والسلوكية، وأوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية بين قلق الاختبار والاضطراب المعرفي، كما وجدت علاقة سلبية بين قلق الاختبار والعادات الدراسية.

كما تناولت العديد أثر وعلاقة عادات العقل لدى الطلبة فى مراحل تعليمية مختلفة؛ مثل دراسة (الفضلي، ٢٠١٣) التى هدفت الدراسة إلى معرفة أكثر عادات العقل استخداما لدى طلبة الصف الثانى عشر فى دولة الكويت وقد بلغت عينة الدراسة ٣٨٣ طالب وطالبه أسفرت نتائجها أن هناك عادات عقلية يستخدمها الطلبة بشكل كبير وهى التصور والإبداع والتفكير التبادلى والمثابرة والإصغاء، ووجد أن الطالبات يستخدمن عادات الإصغاء بتفهم واهتمام وعادات جمع البيانات باستخدام جميع الحواس والتصور والإبداع أكثر من الطلبة كما أظهرت النتائج أن طلبة التخصص العلمى يستخدمون عادات المثابرة وتطبيق المعارف أكثر من طلبة التخصص الأدبي.

وهدفت دراسة (عبيدة، ٢٠١١) التعرف على أثر استخدام استديو التفكير فى تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج بالإضافة إلى اكتساب مهارات التفكير التأملى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل بصفة عامة لصالح المجموعة التجريبية.

وقام (الصافورى وعمر، ٢٠١١) بدراسة هدفت إلى عمل برنامج لتنمية بعض العادات العقلية عند الطلاب من خلال تدريس مادة التربية الأسرية، وقد اتجهت الدراسة

فى مواجهة تلك المشكلة على إتباع أسلوب المنهج التجريبى للوقوف على تأثير هذا البرنامج فى تنمية بعض العادات العقلية والتحصيل لرفع مخرجات التعليم الثانوي.

ودرست (شريم، ٢٠٠٩) عادات العقل الأكثر استخداماً لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات مختارة، وقد أظهرت النتائج أن عادات العقل الأكثر استخداماً لدى طلبة الجامعة الأردنية هى على الترتيب: التمحور حول الذات، استخدام كافة الحواس، إيداء المثابرة، إيداء القيادة، الإصغاء بفهم وتعاطف، إيداء الإصغاء النشط، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث وفروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

وتناول (Costa, 2007) بناء مجتمع تعلم أكثر انسجاماً وتكاملاً مع عادات واستعراض استراتيجيات التعليم وأساليب التقييم والظروف المناسبة للمدرسة من أجل تطوير طريقة لإيصال هذه الخصائص وتعليمها للطلبة والراشدين. لذا فقد تم تقديم برنامج تعليمى لعادات العقل كان من نتائجه تميز عادات العقل الستة عشر، تطوير رؤية مشتركة للمخرجات المأمولة من المدرسة المثالية والتكامل بين العادات وإدخالها فى كل المواضيع والمجالات الدراسية وخلق بيئة مدرسية تجعل من التفكير قيمه عليا وأمراً أساسياً.

وبحث (ثابت، ٢٠٠٦) فاعلية برنامج تدريبى مستند إلى عادات العقل على تنمية حب الاستطلاع المعرفى والذكاء الاجتماعى على عينة من أطفال الروضة وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى حب الاستطلاع المعرفى لأطفال الروضة لصالح المجموعة التجريبية التى تعرضت لبرنامج التدريبى فى عادات العقل، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً فى مستوى الذكاء الاجتماعى لدى أطفال الروضة لصالح المجموعة التجريبية أيضاً.

ودرس (الرابغي، ٢٠٠٥) أثر استخدام برنامج تدريبى قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا فى التفكير على دافعية الانجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوى بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائيا فى درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الانجاز تعزى للبرنامج التدريبي.

وتوصل (Gauld, 2005) فى دراسته التى عالجت البحوث المتعلقة بعادات العقل فى المواد العلمية وارتباط هذه العادات بالنشاطات البحثية وعمليات اتخاذ القرار بشكلها الشمولى العام وتقترح هذه الدراسة أن عادات العقل فى الكليات العلمية والكليات الدينية هى فى حقيقة الأمر أكثر تشابهاً مما كان يعتقد.

**مشكلة الدراسة:**

تدل نتائج الدراسات التى تمت على كل من قلق الاختبار وعادات العقل إلى ارتباط كل منهما على حده بالأداء والإنجاز الأكاديمى وعمليات التفكير المرتبطة بالتحصيل والنجاح والتفوق، فقد تبين أن عادات العقل تمثل نمطاً من السلوكيات الذكية التى تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية تثرى معرفته وتساعده على التفكير والتحصيل وهذا ما أشارت إليه نتائج مثل (Costa, 2007) و(الرابغي، ٢٠٠٥) و(الفضلي، ٢٠١٣) كما أن لها دور أساسى وفعال فى تمكين المتعلم بالتحكم من أدائه الصحيح ومن تبنى طرق سهله للوصول إلى الحقيقة دون خوف أو قلق. كما بينت نتائج الدراسات كذلك إلى أهمية قلق الاختبار وكيف يؤثر على نفسية المتعلم وعلى إنجازه التحصيلى وذلك ما تؤكده دراسات مثل (الشاهين، ٢٠٠٤) و (حموده، ٢٠١٢).

**أسئلة الدراسة:**

١. هل يوجد ارتباط دال إحصائيا بين درجات عادات العقل ودرجات قلق الاختبار لدى طلبة كلية التربية الأساسية فى دولة الكويت؟
٢. هل تسهم عادت العقل فى التنبؤ بصورة دالةإحصائيا بدرجات الطلاب على قلق الاختبار لدى طلبة كلية التربية الأساسية؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من متوسطات درجات عادات العقل وقلق الاختبار تعود إلى متغير (الجنس)؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من متوسطات درجات عادات العقل وقلق الاختبار تعود لمتغير (التخصص)؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من متوسطات درجات عادات العقل وقلق الاختبار تعود لمتغير (المستوى التحصيلي)؟

**الهدف من الدراسة:**

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١. العلاقة الارتباطية بين عادات العقل وبين قلق الاختبار.
٢. التعرف على الفروق على كل من عادات العقل وقلق الاختبار والتى تعود إلى متغيرات (الجنس- التخصص- المستوى التحصيلي).

**أهمية الدراسة:**

١. ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى بحثها فى علاقة أثنين من المتغيرات ذات الأثر على الأداء الأكاديمى والنجاح والتفوق وهما عادات العقل وقلق الاختبار.
٢. كما تأتى أهمية الدراسة الحالية من ندرة الدراسات العربية وبالكويت خاصة التى اهتمت بعادات العقل كفلسفة جديدة فى التفكير وكيفية توظيفها بالعملية التعليمية.
٣. كما تأتى الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة لتفيد واضعى برامج من الاستفادة من أكثر عادات العقل التى يمكن استخدامها والتدريب عليها للحد من قلق الاختبار والتى ينعكس أثرها إيجاباً على تحسين المستوى التحصيلى للطلاب.
٤. كما تفيد الدراسة العاملين فى الحقل التربوى والمهتمين بتنمية أساليب التعلم وزيادة الدافع له بالحقلين التربوى والبحثي.

**مصطلحات الدراسة:**

- قلق الاختبار: يعرف (الشاهين، ٢٠٠١) القلق بحالة من عدم الإتزان الإنفعالى تلازم الفرد قبل الإمتحان أو أثنائه أو بعده، حيث يشعر الفرد بالتوتر بسبب مخاوف تنتابه تتعلق بالنجاح أو الفشل أو عدم الحصول على العلامة المرغوبة ويترك أثراً على الجوانب النفسية والعقلية والجسمية للفرد.

  واجرائيا يعرف الباحثان قلق الاختبار بأنها درجة الطلاب على مقياس الاتجاه نحو الاختبار لسبيلبرجر.
- عادات العقل: يعرف كوستا وكاليك (Costa& Kalick, 2000) عادات العقلبنظام يسمح للطالب بمرونة البحث عن الإجابة عندما لا يتمكن من معرفتها، خلافاً لما تنادى به النظم التقليدية التى تركز على المعرفة وسرد المعلومات فقط.

  كما يعرفانها فى "بأنها نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، أو عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر فى أبنيته المعرفية، إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير أو لغز أو موقف غامض". (Costa& Kallic, 2003)

  واجرائيا يعرف الباحثان عادات بأنها درجة الطلاب على مقياس عادات العقل للفضلى (٢٠١٣).

**فروض الدراسة:**

١. يوجد ارتباط دال إحصائيا بين درجات عادات العقل ودرجات قلق الاختبار لدى طلبة كلية التربية الأساسية فى دولة الكويت.
٢. تسهم درجات عادات العقل فى التنبؤ بصورة دالة إحصائيا بدرجات قلق الاختبار لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى كل من متوسطات درجات عادات العقل ومتوسطات درجات قلق الاختبار تعود إلى متغير (الجنس) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى كل من متوسطات درجات عادات العقل ومتوسطات درجات قلق الاختبار تعود لمتغير (التخصص) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى كل من متوسطات درجات عادات العقل ومتوسطات درجات قلق الاختبار تعود لمتغير (المستوى التحصيلي) الاجراءات المنهجية للدراسة:

**منهج الدراسة:**

أتبعت الدراسة المنهج الوصفيالارتباطى المقارن فى التحقق من فرضياتها. باعتباره انسب المناهج العلمية للتعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة فى الواقع الميداني.

**حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة على طلبة كلية التربية الأساسية من الجنسين بالهيئة العام للتعليم التطبيقى للفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٤- ٢٠١٥.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من ١١٢ من طلبة كلية التربية الأساسية من الجنسين بالهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريبمنهم ٥١,٨% من الطلاب الذكور، ٤٨,٢ من الطالبات، ومن حيث التخصص فقد كانتنسبة عدد طلبة التخصص العلمى ٣٢,١% وطلبة التخصص الأدبى ٦٧,٩%. ويعرض الجدول (١) وصفا لخصائص العينة من حيث الجنس والتخصص والمستوى التحصيلي.

جدول (١) وصف خصائص عينة الدراسة

| المتغير | | العدد | % |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ٥٨ | ٥١,٨ |
| | أنثى | ٥٤ | ٤٨,٢ |
| التخصص | علمي | ٣٦ | ٣٢,١ |
| | أدبي | ٧٦ | ٦٧,٩ |
| المستوى التحصيلي | منخفض | ٢٢ | ١٩,٦ |
| | متوسط | ٨٧ | ٧٧,٧ |
| | مرتفع | ٣ | ٢,٧ |
| المجموع | | ١١٢ | ١٠٠,٠ |

**أدوات الدراسة:**

- أولا مقياس الاتجاه نحو الاختبار: وهو من إعداد سبلبيرجر"Spielberger وقام بتعريبه نبيل الزهار (١٩٨٥). ويتكون المقياس من ٢٠ عبارة، ويطلب من المفحوصين أن يعبّروا عن طريقة ومدى تكرار شعورهمبأعراض القلق قبل وأثناء وبعد الامتحانات، ويستغرق الإجابة على المقياس ما بين (٨- ١٠) دقائق، وتتم الإجابة على مدرج من ٤ بدائل يختار الطالب واحدة منها وهى (أبدا، بعض الوقت، معظم الوقت، دائما) تعطى درجات من ١ الى ٤ درجات، (الزهار، ١٩٨٥، ٣)

وقد قام سبيلبرجر بحساب ثبات بطرقتيإلفا، وإعادة التطبيق على عينات من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية والمتوسطة، وحصل على معاملات ثبات مرتفعة لكل من الذكور والإناث بكل عينة، ، كما قام بحساب صدق المقياس التلازمى من خلال حساب معامل ارتباطه مع كل من مقياس قلق الاختبار لسارسون وقائمة حالة وسمة القلق وحصل على مؤشرات صدق مرتفعة.

وبالبيئة المصرية قام الزهار بالتحقق من صدق وثبات القائمة على عينة من الطلبة المصريين والأميركيين، وأستخدم معامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس وحصل على معامل قيمته٠,٨٤ للعينة المصرية ٠,٨٨ للعينة الأميركية، كما استخدم التحليل العاملى التوكيدى للتحقق من الصدق العاملى للمقياس، واستخدم معامل الارتباط بين ال والدرجة الكلية للتحقق من الصدق الداخلى للمقياس (الزهار، ١٩٨٥، ١٦- ٢٥).

حساب صدق وثبات المقياس بالدراسة الحالية:

١. حساب صدق التكوين الداخلي: قامت الباحثتان بالتحقق من الصدق الداخلى للمقياس بحساب العلاقة الارتباطية بين البند والدرجة الكلية للمقياس كما يعرضه الجدول (٢).

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الدرجة الكليةلمقياس قلق الاختبار وبين بنوده

| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٤٨٢** | ٦ | ٠,٥٠٧** | ١١ | ٠,٦٦٥** | ١٦ | ٠,٦٩٤** |
| ٢ | ٠,٦٧٦** | ٧ | ٠,٦٢٣** | ١٢ | ٠,٤٦٣** | ١٧ | ٠,٥٨٢** |
| ٣ | ٠,٥٨١** | ٨ | ٠,٦٦٠** | ١٣ | ٠,٥٨٨** | ١٨ | ٠,٥٤٩** |
| ٤ | ٠,٥٩٧** | ٩ | ٠,٦٢١** | ١٤ | ٠,٦٥٩** | ١٩ | ٠,٥٩٩** |
| ٥ | ٠,٦١٤** | ١٠ | ٠,٥٧٦** | ١٥ | ٠,٦٤٣** | ٢٠ | ٠,٦٢٦** |

**دالة عند مستوى٠,٠١

تشير قيم معاملات الارتباط المعروضة فى جدول (٢) الى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين جميع بنود مقياس قلق الاختبار وبين الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يشير الى توفر صدق التكوين الداخلى بالمقياس على عينة الدراسة.

٢. حساب الثبات: استخدمت الباحثتان معامل كل من الفا كرونباخ والتجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان- بروان لحساب ثبات مقياس قلق الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس ٠,٨٨٩ بمعامل ألفا كرونباخ، وبلغ ٠,٨٩٧ بالتجزئة النصفية، وهو قيممرتفعة ودالة على توفر الثبات بالمقياس بعينة الدراسة الحالية.

- ثانيا مقياس عادات العقل: أعدت (الفضلي، ٢٠١٣) مقياس عادات العقل الذى يستند إلى الإطار النظرى المقترح من قبل كوستا وقدم لمجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبته لهدف الدراسة، ويتكون المقياس من ٦٤ فقرة يجاب عليها على مدرج ثلاثى للتقدير يأخذ القيم من (١- ٣)، وتمثل الفقرات عادات العقل الستة عشر التى أقترحهم كوستا، ويمثل كل عادة عقلية منهم ٤ فقرات، ووتتراوح الدرجة الكلية على كل عادة عقلية بين (٤- ١٦)، وعلى المقياس الكلى بين (٦٤- ١٩٢) وتشير الدرجة المرتفعة الى استخدام الطالب لهذه العادة العقلية وتوفرها لديه بدرجة مرتفعة.

وقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس باستخدام صدق التكوين الداخلى للمقياس بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد (يمثل عادة عقلية) من أبعاد المقياس، وبين درجة الفقرات التى تمثله بالمقياس وتبين وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين درجات أبعاد عادات العقل وبين جميع البنود التى تمثلها بالمقياس، كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، ويعرض الجدول (٢) لمعاملات الارتباط المستخرجة.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس عادات العقل وبين الدرجة الكلية له

| البعد | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية |
|---|---|
| المثابرة | ٠,٥٢٩** |
| التحكم بالتهور | ٠,٦٦٣** |
| الإصغاء بتفهم واهتمام | ٠,٦٨٢** |
| التفكير بمرونة | ٠,٦٣٧** |
| التفكير فوق المعرفي | ٠,٦٣١** |
| الكفاح من اجل الدقة | ٠,٧١٣** |
| التساؤل وطرح المشكلات | ٠,٦٧٢** |
| تطبيق المعارف الماضية | ٠,٦٢٢** |
| التفكير والتواصل بدقة | ٠,٥٠٧** |
| جمع البيانات باستخدام جميع الحواس | ٠,٥٩٨** |
| التصور والإبداع | ٠,٧٠٥** |
| الاستجابة بدهشة | ٠,٧٠٢** |
| الإقدام على المخاطرة | ٠,٥٥٢** |
| إيجاد الدعابة | ٠,٤٣٥** |
| التفكير التبادلي | ٠,٤٩٣** |
| الاستعداد للتعلم المستمر | ٠,٢٦٢** |
| المقياس الكلى | ٠,٥٢٩** |

*دالة عند مستوى٠,٠١

تبين نتائج الجدول (٣) وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين درجات أبعاد عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يؤكد على توفر الصدق الداخلى بالمقياس واتساق بنوده وأبعاده.

كما تحققت الباحثة من ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات الكلى لمقياس عادات العقل ٠,٨٤٥ وهو معامل ثبات مرتفع وجيد ودال.

**نتائج الدراسة:**

- الفرض الأول: وينص على "يوجد ارتباط دال إحصائيا بين درجات عادات العقل ودرجات قلق الاختبار لدى طلبة كلية التربية الأساسية فى دولة الكويت". استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات قلق الاختبار وعادات العقل لدى كل من الذكور والإناث والعينة الكلية. ويعرض الجدول (٤) لها.

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الكفاءة الأكاديمية ودرجات عادات العقل لدى الطلبة (ن= ٩٤)

| البعد / قلق الاختبار | الذكور | الإناث | العينة الكلية |
|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لعادات العقل | -٠,٠٦٢ | -٠,١٧٨ | -٠,١٤٠ |
| المثابرة | -٠,٣٠٧* | -٠,١٨٨ | -٠,٢٤٦** |
| التحكم بالتهور | -٠,١٤٧ | -٠,١٣٨ | -٠,١٥٢ |
| الاصغاء بتفهم واهتمام | ٠,١٢٩ | -٠,٢٠١ | -٠,٠٠٦ |
| التفكير بمرونة | -٠,١٣١ | -٠,٢٠٣ | -٠,١٦٣* |
| التفكير فوق المعرفى | ٠,٠٢٠ | -٠,١٩٧ | -٠,٠٧٩ |
| الكفاح من اجل الدقة | ٠,٠٩٥ | -٠,١٨٧ | -٠,٠٥٥ |
| التساؤل وطرح المشكلات | ٠,٠٠٠ | -٠,١٧٥ | -٠,٠٩٦ |
| تطبيق المعارف الماضية | ٠,٠٥٧ | -٠,٠٦٣ | -٠,٠١٠ |
| التفكير والتواصل بدقة | -٠,٢٠١ | -٠,٢٩٢* | -٠,٢٦٨** |
| جمع البيانات باستخدام جميع الحواس | -٠,٤٠٨** | -٠,١٠٨ | -٠,٢٦٩** |
| التصور والابداع | ٠,١٠٥ | ٠,٣٤٩** | ٠,٢٢٨** |
| الاستجابة بدهشة | ٠,٠٠٩ | ٠,١٥٧ | ٠,٠٩٨ |
| الإقدام على المخاطرة | -٠,٠٤٢ | ٠,٢١٠ | ٠,١١٨ |
| إيجاد الدعابة | ٠,١١٦ | ٠,١٣٨ | ٠,١٠٠ |
| التفكير التبادلى | -٠,٢٢٦* | ٠,١٤٥ | -٠,٠٣٨ |
| الاستعداد للتعلم المستمر | ٠,١٢٥ | ٠,٤١٦** | ٠,٢٩٤** |

**دالة عند مستوى٠,٠١

تبين نتائج الجدول (٤) التالي:

١. بعينة الذكور وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل بين درجات الطلبة على مقياس قلق الاختبار وبين درجاتهم محاور عادات: المثابرة، وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس، والتفكير التبادلي، بينما لم يكن العلاقة بين قلق الاختبار وباقى العادات العقلية والدرجة الكلية لها ذو دلالة إحصائية.

٢. بعينة الإناث وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل بين درجات الطالبات على مقياس قلق الاختبار وبين درجاتهم بعادة التفكير والتواصل بدقة، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل بين قلق الاختبار وبين عادتي: التصور والإبداع، والاستعداد للتعلم المستمر. بينما لم تكن العلاقة بين قلق الاختبار وباقى العادات العقلية والدرجة الكلية لها ذو دلالة إحصائية.

٣. بالعينة الكلية وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل بين درجات الطلاب على مقياس قلق الاختبار وبين درجاتهم بعادات: المثابرة، والتفكير بمرونة، والتفكير والتواصل بدقة، وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس، ، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل بين قلق الاختبار وبين عادتي: التصور والإبداع، والاستعداد للتعلم المستمر، بينما لم تكن العلاقة بين قلق الاختبار وباقى العادات العقلية والدرجة الكلية لها ذو دلالة إحصائية.

وتدل النتائج السابقة على تباين شكل العلاقة بين عادات العقل وبين قلق الاختبار، حيث تتباين العادات المرتبطة بقلق الاختبار بين كل من الذكور والإناث، كما تتباين طبيعة العلاقة الارتباطية، حيث يزيد قلق الاختبار بارتفاع عادتى التصور والإبداع والاستعداد المستمر للتعلم، بينما يرتبط ارتفاع قلق الاختبار بانخفاض عادات مثل المثابرة، والتفكير بمرونة والتفكير بدقة، واستخدام جميع الحواس فى جمع البيانات.

- الفرض الثاني: تسهم عادات العقل الأكاديمية فى التنبؤ بصورة دالة بدرجات قلق الاختبار لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. استخدمت الباحثتان تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression للتعرف على عادات العقل المنبئة بصورة دالة بدرجات قلق الاختبار ويعرض لذلك جدول (٥).

جدول (٥) تحليل الانحدار المتدرج لأثر عادات العقل على كفاءة الذات الأكاديمية

| المتغيرات المنبئة | R | حجم التأثير R2 | ف | المعامل البائى B | بيتا Beta | (ت) | اللادلة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المقدار الثابت | ٠,٤٩٤ | ٠,٢٤٤ | ١,٩١٤* | ٦٠,٤١٩ | | ٢,٢١٧ | ٠,٠٢٩ |
| الاستعداد للتعلم المستمر | | | | ٢,٣٠٦ | ٠,٢٧١ | ٢,٣٩٢ | ٠,٠١٩ |

تبين نتائج تحليل الانحدار أن المعادلة النهائية للعوامل المنبئة بصورة دالة بدرجات قلق الاختبار ويعزى ما نسبته ٢٤,٤% من تباين درجات الطلبة على قلق الاختبار إلى تباين درجات الطلاب على العادات المنبئة، وتشير النتائج إلى وجود عادة واحدة فقط تتنبأ بصورة ايجابية ودالة بقل الاختبار وهى عادة الاستعداد للتعلم المستمر.

وتشير النتائج إلى أن العادة العقلية الاستعداد للتعلم المستمر تسهم بصورة ايجابية فى التنبؤ بارتفاع درجات الطلاب على قلق الاختبار لدى طلبة كلية التربية الأساسية.

- الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى كل من متوسطات قلق وعادات العقل لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت تعود إلى الجنس (ذكر، أنثى) استخدمت الباحثتان اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة Independent Sample t- test لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث فى متغيرات الدراسة، ويعرض الجدول (٦) لها.

جدول (٦) اختبار ت للفروق فى تبعا للجنس على متغيرات قلق الاختبار وعادات العقل

| البعد | الطلاب (ن= ٥٨) | | الطالبات (ن= ٥٤) | | (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | |
| كفاءة الذات الأكاديمية | ٤٥,٠١٧٢ | ١١,٢٦٦٣٠ | ٤٨,٢٩٦٣ | ١٣,٣٠٥٧٤ | -١,٤١١ | ٠,١٦١ |
| مجموع عادات العقل | ١٢٧,١٧٢٤ | ٥,٠٦٤٩٧ | ١٢٦,٨٣٣٣ | ٦,٢٩٠٩٠ | ٠,٣١٥ | ٠,٧٥٣ |
| المثابرة | ١٠,٢٢٤١ | ١,٢٢٨٩٤ | ٩,٨٧٠٤ | ١,٧٢٧١٠ | ١,٢٥٦ | ٠,٢١٢ |
| التحكم بالتهور | ٩,٤٨٢٨ | ١,٣٢٧٧٣ | ٩,٢٠٣٧ | ١,٥٤٦٥١ | ١,٠٢٧ | ٠,٣٠٧ |
| الإصغاء بتفهم واهتمام | ٩,٥٨٦٢ | ١,٣٥١٢١ | ١٠,٢٥٩٣ | ١,٢٧٦٥٧ | -٢,٧٠٥ | ٠,٠٠٨ |
| التفكير بمرونة | ٩,١٣٧٩ | ١,٣٦٩٤٤ | ٩,٢٩٦٣ | ١,١٥٩٥٣ | -٠,٦٥٨ | ٠,٥١٢ |
| التفكير فوق المعرفي | ٨,٠٠٠٠ | ١,٤٧٤٩٤ | ٨,٤٠٧٤ | ١,٥٩٦٢٠ | -١,٤٠٤ | ٠,١٦٣ |
| الكفاح من اجل الدقة | ٩,٢٠٦٩ | ١,٤٨٣٩٣ | ٩,٥٥٥٦ | ١,٧٢٢٩٥ | -١,١٥٠ | ٠,٢٥٣ |
| التساؤل وطرح المشكلات | ٩,٠٣٤٥ | ١,٤٠١٣٢ | ٩,١٢٩٦ | ١,٥٣٠١٥ | -٠,٣٤٣ | ٠,٧٣٢ |

تشير نتائج الجدول (٦) الى ما يلى:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على مقياس قلق الاختبار حيث كانت قيمة ت غير دالة إحصائياعند مستوى دلالة ٠,٠٥، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على المقياس الكلى لعادت العقل حيث كانت قيمة ت غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات فيعادة الإصغاءبتفهم واهتمام، حيث كانت قيمة ت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠١، ويبين عرض المتوسطات الحسابية ارتفاع متوسط هذه العادة لدى الطالبات عنها لدى الطلاب.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات فيعادتى جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، وإيجاد الدعابة، حيث كانت قيمة ت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ويبين عرض المتوسطات الحسابية ارتفاع متوسط هاتين العادتين لدى الطلاب الذكور عنها لدى الطالبات.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على باقى عادات العقل حيث كانت قيم ت غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

- الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائيةفى كل من متوسطات قلق الاختبار وعادات العقل لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت تعود إلى التخصص (علمي، أدبي) استخدمت الباحثتان اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة Independent Samples t- test لمعرفة الفروق ذوى التخصص العلمى والأدبيفى متغيرات الدراسة، ويعرض الجدول (٧) للنتائج.

جدول (٧) اختبار ت للفروق تبعا للتخصص على متغيرات قلق الاختبار وعادات العقل

| البعد | علمى (ن= ٣٦) | | أدبى (ن= ٧٦) | | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | |
| كفاءة الذات الأكاديمية | ٤٨,٥٥٥٦ | ١٢,١٣١٢٩ | ٤٥,٦٧١١ | ١٢,٤١٧٦١ | ١,١٥٧ | ٠,٢٥٠ |
| مجموع عادات العقل | ١٢٦,٩١٦٧ | ٦,٣٠٨١٦ | ١٢٧,٠٥٢٦ | ٥,٣٧٨٧١ | -٠,١١٨ | ٠,٩٠٦ |
| المثابرة | ٩,٩٧٢٢ | ١,٧٩٦٦٠ | ١٠,٠٩٢١ | ١,٣٣٨٤٣ | -٠,٣٩٥ | ٠,٦٩٣ |
| التحكم بالتهور | ٩,٤٧٢٢ | ١,٤٨٢٩٧ | ٩,٢٨٩٥ | ١,٤٢١٨٨ | ٠,٦٢٧ | ٠,٥٣٢ |
| الإصغاء بتفهم واهتمام | ١٠,٠٠٠٠ | ١,٣٥٢٢٥ | ٩,٨٦٨٤ | ١,٣٥٩٨٢ | ٠,٤٧٩ | ٠,٦٣٣ |
| التفكير بمرونة | ٩,٣٦١١ | ١,٣٧٦٣٩ | ٩,١٤٤٧ | ١,٢١٨٧٩ | ٠,٨٤١ | ٠,٤٠٢ |
| التفكير فوق المعرفي | ٨,٢٥٠٠ | ١,٤٤١٧٣ | ٨,١٧١١ | ١,٥٩٤٨٩ | ٠,٢٥٢ | ٠,٨٠١ |
| الكفاح من اجل الدقة | ٩,٥٨٣٣ | ١,٤٨٠٨٣ | ٩,٢٧٦٣ | ١,٦٦٢١٢ | ٠,٩٤٤ | ٠,٣٤٧ |
| التساؤل وطرح المشكلات | ٩,٣٨٨٩ | ١,٤٣٩٨٠ | ٨,٩٣٤٢ | ١,٤٥٤٥٢ | ١,٥٥٠ | ٠,١٢٤ |
| تطبيق المعارف الماضية | ٨,٨٣٣٣ | ١,٦٦٤٧٦ | ٩,٣٢٨٩ | ١,٢٣٧٠٧ | -١,٧٦٥ | ٠,٠٨٠ |
| التفكير والتواصل بدقة | ٨,٥٥٥٦ | ١,٤٠٢٩٤ | ٨,٣٢٨٩ | ١,٤٧٣٢١ | ٠,٧٧٢ | ٠,٤٤٢ |
| جمع البيانات باستخدام الحواس | ٦,٦٩٤٤ | ١,٥٤٥٨٦ | ٦,٧٢٣٧ | ١,٤٥٦٩٣ | -١,٧١٤ | ٠,٠٨٩ |
| التصور والإبداع | ٦,١١١١ | ١,٤٤٩٦٩ | ٥,٩٦٠٥ | ١,٤٣٧٠٤ | -١,٧٧٣ | ٠,٠٧٩ |
| الاستجابة بدهشة | ٦,٩٧٢٢ | ٢,٠٦٣٠٩ | ٧,١٠٥٣ | ١,٧٨٥٧١ | -٠,٠٩٧ | ٠,٩٢٣ |
| الإقدام على المخاطرة | ٦,٢٢٢٢ | ١,٦٧٥٢٢ | ٦,٢٦٣٢ | ١,٧٠٧٧٧ | ٠,٥١٦ | ٠,٦٠٧ |
| إيجاد الدعابة | ٥,٧٧٧٨ | ١,٣٧٥٥٢ | ٦,٢٨٩٥ | ١,٤٤٩٧٤ | -٠,٣٥٠ | ٠,٧٢٧ |
| التفكير التبادلي | ٥,٣٦١١ | ١,١٧٤٨٠ | ٥,٨٠٢٦ | ١,٣١٦٧٦ | -٠,١١٩ | ٠,٩٠٥ |
| الاستعداد للتعلم المستمر | ٦,٣٦١١ | ١,٥٣٣٤٩ | ٦,٤٧٣٧ | ١,٤١٨٦٧ | -٠,٣٨٢ | ٠,٧٠٣ |

تشير نتائج الجدول (٧) إلى ما يلي:

| البعد | الطلاب (ن= ٥٨) | | الطالبات (ن= ٥٤) | | (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | |
| تطبيق المعارف الماضية | ٩,٠٦٩٠ | ١,٠٩٠٠٢ | ٩,٢٧٧٨ | ١,٦٧٥٧٦ | -٠,٧٨٧ | ٠,٤٣٣ |
| التفكير والتواصل بدقة | ٨,٥٨٦٢ | ١,١٨٥٢١ | ٨,٢٠٣٧ | ١,٦٧٥٣٤ | ١,٤٠٢ | ٠,١٦٤ |
| جمع البيانات باستخدام الحواس | ٧,٠٠٠٠ | ١,٤٦٢٩٩ | ٦,٤٠٧٤ | ١,٤٤٧٤٢ | ٢,١٥٣ | ٠,٠٣٤ |
| التصور والإبداع | ٦,١٢٠٧ | ١,٣٧٧٤٨ | ٥,٨٨٨٩ | ١,٥٠٠٥٢ | ٠,٨٥٢ | ٠,٣٩٦ |
| الاستجابة بدهشة | ٧,٠٣٤٥ | ١,٦٢١٨٤ | ٧,٠٩٢٦ | ٢,١٢١٤٩ | -٠,١٦٤ | ٠,٨٧٠ |
| الإقدام على المخاطرة | ٦,٠١٧٢ | ١,٥٧٢٧٠ | ٦,٥٠٠٠ | ١,٧٨٨٣٣ | -١,٥٢٠ | ٠,١٣١ |
| إيجاد الدعابة | ٦,٣٩٦٦ | ١,٣٦٢٩١ | ٥,٨٣٣٣ | ١,٤٧٦٢٣ | ٢,٠٩٩ | ٠,٠٣٨ |
| التفكير التبادلي | ٥,٧٩٣١ | ١,٢٣٩١١ | ٥,٥١٨٥ | ١,٣٢٨٠٨ | ١,١٣٢ | ٠,٢٦٠ |
| الاستعداد للتعلم المستمر | ٦,٤٨٢٨ | ١,٣٠١٠٣ | ٦,٣٨٨٩ | ١,٦٠٦٧٩ | ٠,٣٤١ | ٠,٧٣٤ |

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى التخصص العلمى والأدبى على قلق الاختبار حيث كانت قيمة ت غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.
٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى التخصص العلمى والأدبيعلى المقياس الكلى لعادت العقل، وجميع العادات الفرعية له حيث كانت قيم ت غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.
٣. ويبين عرض نتائج الفرض الرابع عدم اختلاف الشعور بقلق الاختبار واستخدام عادات العقل بين ذوى التخصص العلمى والأدبيمن طلبة كلية التربية الأساسية.

- الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائيةفى كل من قلق الاختبار وعادات العقل لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت تعود إلى المستوى التحصيل. استخدمت الباحثتان تحليل التباين الأحادي One Way Anova بهدف معرفة دلالة الفروق بين ذوى المستويات التحصيلية المختلفة فى كل من قلق الاختبار وعادات العقل.

جدول (٨) تحليل التباين الأحادى للفروق فى قلق الاختبار وعادات العقل تبعا للمستوى التحصيلي

| البعد مصدر التباين | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| قلق الاختبار | بين المجموعات | ١٣٥١,٣٧١ | ٢ | ٦٧٥,٦٨٦ | ٤,٧٣١ | ٠,٠١١ |
| | داخل المجموعات | ١٥٥٦٧,٥٤٩ | ١٠٩ | ١٤٢,٨٢٢ | | |
| | المجموع | ١٦٩١٨,٩٢٠ | ١١١ | | | |
| مجموع عادات العقل | بين المجموعات | ٣٥,٠٢١ | ٢ | ١٧,٥١٠ | ٠,٥٤١ | ٠,٥٨٤ |
| | داخل المجموعات | ٣٥٢٧,٩٧٠ | ١٠٩ | ٣٢,٣٦٧ | | |
| | المجموع | ٣٥٦٢,٩٩١ | ١١١ | | | |
| المثابرة | بين المجموعات | ١٣,٠٣٩ | ٢ | ٦,٥٢٠ | ٣,٠٢٩ | ٠,٠٥٢ |
| | داخل المجموعات | ٢٣٤,٦٣٩ | ١٠٩ | ٢,١٥٣ | | |
| | المجموع | ٢٤٧,٦٧٩ | ١١١ | | | |
| التحكمب التهور | بين المجموعات | ٠,٣١٠ | ٢ | ٠,١٥٥ | ٠,٠٧٤ | ٠,٩٢٩ |
| | داخل المجموعات | ٢٢٩,١١٠ | ١٠٩ | ٢,١٠٢ | | |
| | المجموع | ٢٢٩,٤٢٠ | ١١١ | | | |
| الإصغاء بتفهم واهتمام | بين المجموعات | ١٠,٠٨٥ | ٢ | ٥,٠٤٣ | ٢,٨٤٨ | ٠,٠٦٢ |
| | داخل المجموعات | ١٩٣,٠٢٢ | ١٠٩ | ١,٧٧١ | | |
| | المجموع | ٢٠٣,١٠٧ | ١١١ | | | |
| التفكير بمرونة | بين المجموعات | ٤,٥٠٧ | ٢ | ٢,٢٥٣ | ١,٤٠٩ | ٠,٢٤٩ |
| | داخل المجموعات | ١٧٤,٣٥١ | ١٠٩ | ١,٦٠٠ | | |
| | المجموع | ١٧٨,٨٥٧ | ١١١ | | | |
| التفكير فوق المعرفي | بين المجموعات | ٢٥,١٤٨ | ٢ | ١٢,٥٧٤ | ٥,٧٤٦ | ٠,٠٠٤ |
| | داخل المجموعات | ٢٣٨,٥٣١ | ١٠٩ | ٢,١٨٨ | | |
| | المجموع | ٢٦٣,٦٧٩ | ١١١ | | | |
| الكفاح من اجل الدقة | بين المجموعات | ١٨,٨٨٢ | ٢ | ٩,٤٤١ | ٣,٨٤٩ | ٠,٠٢٤ |
| | داخل المجموعات | ٢٦٧,٣٦٨ | ١٠٩ | ٢,٤٥٣ | | |
| | المجموع | ٢٨٦,٢٥٠ | ١١١ | | | |
| التساؤل وطرح المشكلات | بين المجموعات | ٢٧,٧١٣ | ٢ | ١٣,٨٥٧ | ٧,٢٤٢ | ٠,٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢٠٨,٥٦٤ | ١٠٩ | ١,٩١٣ | | |
| | المجموع | ٢٣٦,٢٧٧ | ١١١ | | | |
| تطبيق المعارف الماضية | بين المجموعات | ٦,٩٤٣ | ٢ | ٣,٤٧١ | ١,٧٩٥ | ٠,١٧١ |
| | داخل المجموعات | ٢١٠,٨٣٤ | ١٠٩ | ١,٩٣٤ | | |
| | المجموع | ٢١٧,٧٧٧ | ١١١ | | | |
| التفكير والتواصل بدقة | بين المجموعات | ٩,٤٨٢ | ٢ | ٤,٧٤١ | ٢,٣١٣ | ٠,١٠٤ |
| | داخل المجموعات | ٢٢٣,٤٣٧ | ١٠٩ | ٢,٠٥٠ | | |
| | المجموع | ٢٣٢,٩٢٠ | ١١١ | | | |
| جمع البيانات باستخدام جميع الحواس | بين المجموعات | ٥,٨٩٠ | ٢ | ٢,٩٤٥ | ١,٣٥٥ | ٠,٢٦٢ |
| | داخل المجموعات | ٢٣٦,٩٦٧ | ١٠٩ | ٢,١٧٤ | | |
| | المجموع | ٢٤٢,٨٥٧ | ١١١ | | | |
| التصور والإبداع | بين المجموعات | ٩,٩٢٦ | ٢ | ٤,٩٦٣ | ٢,٤٦٩ | ٠,٠٨٩ |
| | داخل المجموعات | ٢١٩,٠٦٥ | ١٠٩ | ٢,٠١٠ | | |
| | المجموع | ٢٢٨,٩٩١ | ١١١ | | | |
| الاستجابة بدهشة | بين المجموعات | ٢٦,٣١٦ | ٢ | ١٣,١٥٨ | ٣,٩٥٩ | ٠,٠٢٢ |
| | داخل المجموعات | ٣٦٢,٢٤٦ | ١٠٩ | ٣,٣٢٣ | | |
| | المجموع | ٣٨٨,٥٦٢ | ١١١ | | | |

| البعد مصدر التباين | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإقدام على المخاطرة | بين المجموعات | ١٦,٣٩٧ | ٢ | ٨,١٩٨ | ٢,٩٧٣ | ٠,٠٥٥ |
| | داخل المجموعات | ٣٠٠,٦٠٣ | ١٠٩ | ٢,٧٥٨ | | |
| | المجموع | ٣١٧,٠٠٠ | ١١١ | | | |
| إيجاد الدعابة | بين المجموعات | ٩,٢٠٩ | ٢ | ٤,٦٠٥ | ٢,٢٧١ | ٠,١٠٨ |
| | داخل المجموعات | ٢٢١,٠٤١ | ١٠٩ | ٢,٠٢٨ | | |
| | المجموع | ٢٣٠,٢٥٠ | ١١١ | | | |
| التفكير التبادلي | بين المجموعات | ٢,٢٠٣ | ٢ | ١,١٠١ | ٠,٦٦٤ | ٠,٥١٧ |
| | داخل المجموعات | ١٨٠,٩٠٤ | ١٠٩ | ١,٦٦٠ | | |
| | المجموع | ١٨٣,١٠٧ | ١١١ | | | |
| الاستعداد للتعلم المستمر | بين المجموعات | ٢٦,٨٢١ | ٢ | ١٣,٤١٠ | ٧,٠٧٠ | ٠,٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢٠٦,٧٤٢ | ١٠٩ | ١,٨٩٧ | | |
| | المجموع | ٢٣٣,٥٦٣ | ١١١ | | | |

تشير نتائج الجدول (٩) إلى ما يلى:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للمستوى التحصيلى على مقياس قلق الاختبار حيث كانت قيمة ف ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وتشير نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية بين المستويات الى ارتفاع مستوى قلق الاختبار لدى ذوى المستوى التحصيلى المتوسط مقارنة بالمنخفض.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للمستوى التحصيلى على عادات التفكير فوق المعرفي، والتساؤل وطر المشكلات، والكفاح من أجل الدقة حيث كانت قيمة (ف) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وتشير نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية بين المستويات الى ارتفاع مستوى هذه العادات لدى ذوى ال لدى ذوى المستوى التحصيليالمنخفض مقارنة بالمتوسط.
٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للمستوى التحصيلى على عادتى الاستجابة بدهشة، والاستعداد للتعلم المستمر حيث كانت قيمة ف ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وتشير نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية بين المستويات الى ارتفاع مستوى هذه العادات لدى ذوى المستوى التحصيلى المتوسط مقارنة بالمنخفض.
٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للمستوى التحصيلى على باقى عادات العقل حيث كانت قيمفغير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

**مناقشة النتائج:**

أظهرت نتائج الدراسة تباين شكل العلاقة بين عادات العقل وبين قلق الاختبار فقد وجد أن قلق الاختبار يرتفع بارتفاع عادتى التصور والإبداع والاستعداد المستمر للتعلم، وتعلل الباحثتان ذلك من وجهة نظرهما أن عادتى التصور والأبداع يصاحبهما قلق مستمر وتوتر يدفع صاحبهما للاستمرار فى بذل المجهود الذهنى والنفسى والجسدى للوصول إلى الهدف وكذلك البحث الدقيق الذى يتطلب عادة التعلم المستمر للنظر والبحث عن البدائل المتعددة للوصول للهدف وتحقيق النجاح وذلك يتطلب القلق المستمر فى كيفية ادراك الأمور المتفرقة وربط الاجزاء للوصول للحقيقة بشكل فريد ومبدع، كما تفسر الباحثتان ارتفاع قلق الاختبار بانخفاض عادة المثابرة باعتبار أن عادة المثابرة هى المحفز والمحرك للسلوك للاستمرار فإذا انخفضت يعيش الفرد حالة من اليأس والاحباط والاستسلام لأول عائق يصادفه وكذلك عادة التفكير بمرونة وهى عادة ارتبط انخفاضها بارتفاع قلق الاختبار والسبب فى ذلك يرجع إلى أن الدماغ يمتلك مرونة فى التغيير والتجديد واصلاح نفسه، فالشخص المرن له القدرة على السيطرة على تغيير افكاره إذا تلقى بيانات جديدة وفعاله فى حل المشكلات وهى خاصية متفردةللإنسان المرن وانعدام هذه العادة أو انخفاضها يلازمه ارتفاع فى مستوى التوتر المسبب لقلق الاختبار.

وبينت نتائج الفرض الثانى أن العادة العقلية الوحيدة المنبئة بصورة دالة لقلق الاختبار هى عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر وتفسر الباحثتان ذلك إلى خصائص مرحلة الشباب المحفزة للتعلم المستمر وتلقى العلم والى الحث المستمر للبحث عن أفضل الطرق المحققة لأهدافهم فى النجاح وهى خاصية تميز المرحلة العمرية التى هم يعيشون بها والتى تتنبأ بحالة القلق المسبب لقلق الاختبار، وتتفق نتائج ذلك الفرض مع دراسة (الفضلي، ٢٠١٣).

اظهرت نتائج الفرض الثالث إلى عدم اختلاف الشعور بقلق الاختبار لدى الجنسين وتقاربها فى غالبية عادات العقل المستخدمة ماعدا عادة الاصغاء بتفهم وعادة استخدام جميع الحواس التى ترتفع عند عينة الإناث وتعزو الباحثتان ذلك إلى الطبيعة النفسية للأنثى

التى تساهم فى تشكيلها التنشئة الاجتماعية التى تتلقاها على مدار مراحل حياتها والتى تدعم الدور الاجتماعى للأنثى بالإحساس بالمسئولية والتفهم والتبصر بحاجات من حولها وتلبية متطلباتهم والتى يجب أن يرافقها عادة استخدام جميع الحواس حتى تتشكل لديها الصورة الكاملة للدور التى تقوم به مستقبلاً، فهى تركز على توظيف جميع حواسها لتكون فكرة كاملة عن المحيط بما يساعدها على اتخاذ القرار السليم وتتطابق نتائج تلك الفرضية مع نتائج دراسة (الشريم، ٢٠٠٩).

وأظهرت نتائج الفرض الرابع عدم اختلاف الشعور بقلق الاختبار واستخدام عادات العقل بين ذوى التخصص العلمى والتخصص الأدبى من طلبة كلية التربية الأساسية، وتعزو الباحثتان ذلك إلى تقارب وتشابه المجهود المبذول للدراسة بكلا التخصصين وبالتالى تشابه باستخدام العادات العقلية وتقارب بنفس مستوى القلق.

وأشارت نتائج الفرض الخامس إلى أن ذوى المستوى التحصيلى المتوسط يرتفع مستوى قلق الاختبار لديهم مقارنة بذوى التحصيل المنخفض وترى الباحثتان من وجهة نظرهما أن ذلك يرجع الى أن اصحاب المستوى التحصيلى المتوسط هم فى كفاح وحث مستمر لتجاوز عتبة التعثر الدراسى والسعى المستمر للوصول للمستوى المرتفع الأمر الذى يزيد من حالة القلق المسبب لقلق الاختبار، ولهذا فعادتى الاستعداد للتعلم المستمر والاستجابة بدهشة هما أكثر العادات التى يستخدمها طلبة المستوى الدراسى المتوسط لأنهما يعبران عن الوضع النفسى الذى يتعايشون معه، فى حين ترتفع عادة التساؤل وطرح المشكلات وعادات التفكير الفوق المعرفى عند ذوى التحصيل المنخفض والسبب يعود حسب تفسير الباحثتان هو أن الطلبة أصحاب المستوى التحصيلى المنخفض يستخدمون عادة التساؤل وطرح المشكلات لأنهم بوضع مستمر لإيجاد بدائل جديدة للنجاح وتجريب استراتيجيات متعددة وصولاً لأفضلها وتبنيه فى الدراسة ويرافق ذلك عادة العقل التالية وهى التفكير فوق المعرفى التى تعنى بإيجاد البدائل ومراقبتها اثناء التجريب وتقييمها بعد الممارسة، وتتفق نتائج تلك الدراسة مع دراسة (الزهراني، ٢٠٠١).

**التوصيات:**

١. اجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بدراسة عادات العقل وقلق الاختبار على عينات أخرى ومقارنته نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
٢. دراسة تأثير متغيرات أخرى على كل من عادات العقل وقلق الاختبار.
٣. توعية التربويين إلى تعليم عادات العقل بشكل مباشر أو من خلال بناء مناهج بطريقة تتضمن هذه العادات وتعريف المتعلمين بها.
٤. تدريب المعلمين بمختلف مواقعهم فى المدارس والكليات على توفير بيئة آمنه خالية من التهديد وأن تقدر أفكار المتعلمين وتفهم حاجاتهم وتساعدهم فى تحقيق أهدافهم.

**المراجع:**


١. حمودة، حكيمة (٢٠١٢) دور أساليب المواجهة فى التعامل مع قلق الامتحان وأثرها فى النجاح والرسوب فى شهادة الدراسة الثانوية العامة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد العاشر، العدد الأول، الجزائر.

٢. العجمي، مها (١٩٩٩) العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسى لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء (القسم الادبي)، **رسالة الخليج العربى** العدد ٧٢، السنة العشرون، ١٤٢٠ ه، ص ص (١٥- ٥١).

٣. الفضلى، فضيلة (٢٠١٣): عادات العقل الأكثر استخداما لدى طلبة الصف الثانى عشر بدولة الكويت وعلاقتها بمتغيرات ديموغرافية **مجلة عالم التربية**، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، عدد ٢٠١٣،٤٢.

٤. ثابت، فدوى (٢٠٠٦) فاعلية برنامج تدريبى مستند إلى عادات العقل فى تنمية حب الاستطلاع المعرفى والذكاء الاجتماعى لدى أطفال الروضة. **أطروحة دكتوراه**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا عمان: الأردن.

٥. الرابغي، خالد بن محمد (٢٠٠٥)، اثر استخدام برنامج تدريبى قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا فى التفكير على دافعية الانجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوى بالمملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

٦. الزهراني، على مفرح (٢٠٠١) العلاقة بين البيئة المدرسية وقلق الأختبار والتحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوى بمدينة مكة المكرمة، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة.

٧. الرشيد، محمد أحمد (١٩٩٨) ماذا تعنى الاختبارات وماذا بعدها، **مجلة المعرفة** العدد ٣٦، يوليو ص ص١٠- ١١.

٨. شاهين، محمد (٢٠٠٤) قلق الأختبار لدى طلبة الثانوية العامة فى محافظة الخليل، **مجلة جامعة القدس** المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد ٣، نيسان، فلسطين.

٩. شريم، رغده (٢٠٠٩) عادات العقل الأكثر استخداماً لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات مختارة- **رسالة ماجستير** غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

١٠. عبيده، ناصر (٢٠١١) استخدام التفكير فى تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **دراسات فى لمناهج وطرق التدريس**، مصر، ع ١٧٣ ص١٠٣- ١٤٧.

١١. شاهين، محمد (٢٠٠٤) قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة فى محافظة الخليل، **مجلة جامعة القدس** المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد ٣، نيسان، فلسطين.

١٢. الغصون منيرة، والكريديس ريم (٢٠٠٩) قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض، **المجلة العلمية**، كلية التربية عدد الأول الجزء الأول، الرياض.

١٣. القريطي، عبدالمطلب (١٩٩٨) **فى الصحة النفسية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٤. الصافوري، إيمان وعمر، زيزى (٢٠١١) تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية، **المؤتمر العلمى السنوى العربى الدولى الثالث (تطوير برامج التعليم العالى فى مصر والوطن العربى فى ضوء متطلبات عصر المعرفة)** مصر، مج ٣، ص١٦٤٧- ١٦٦٩.

١٥. الضامن، منذر (٢٠٠١) العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة جامعة السلطان قابوس واختلاف ذلك باختلاف الجنس ونوع الكلية والتحصيل الدراسي، **مجلة كلية التربية** العدد ٢٥ الجزء الأول، عمان.

١٦. الطواب، سيد (١٩٩٢) قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسى وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمى لطلاب الجامعة من الجنسين، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد العشرون، العدد الثالث- الرابع، ص ص ١٤٩- ١٨٣.

١٧. كوستا، آرثر وكاليك بينا (٢٠٠٣) **استكشاف عادات العقل**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية.

١٨. نبيل الزهار (١٩٨٥) **قائمة قلق الاختبار**. مطابع الناشر العربي، القاهرة.

19. Costa, A& Kallick, (2000), **Discovering and Exploring Habits of Mind**. ASCD. Alexandria, Victoria, USA.

20. Costa.A (2007), **Building a more thought- full learning community with habits of mind**. Kuala Lumpur, Malaysia.

21. Gauld, C (2005) Habits of Mind, Scholarship and Decision making in Science and Religion, **Springer Science& Education** 14; pp. 291- 308.

22. Hancock, Dawson (2001) Effects of test anxiety and evaluative threat on students achievement and motivation, **Journal of educational research**, may- Jan. 2001, vol, 94 issue 5 p284.

23. Swanson, Sue; Howell, Carol (1996) Test Anxiety in Adolescents with Learning Disabilities and Behavior Disorders, **Exceptional Children**, Vol 62 No 5. P P. 389- 397.

24. William- Miller, Janice (1998), The role of test anxiety in the self regulated learning to motivation relationship, paper presented at the **annual meeting of the American educational research association** (Sanding CA, April 3- 17).