

قلق الامتحان

أ/ عبد النور بن صراي

أ/ مريم فرطاس

مقدمة:

يعد مصطلح القلق من المصطلحات القليلة التي يستخدمها علماء النفس من جميع الاتجاهات النظرية، أي أنه تعبير يجد إجماعاً عليه من الباحثين والعلماء، وأن الإجماع لا يقتصر على استخدام المصطلح الاعتراف به، بل يتعدى ذلك إلى الاتفاق بصفة عامة على مظاهره وعلاماته. أشرف شربت ومحمد حلاوة، 2003، ص 87. ويعد كذلك القاعدة الأساسية، والمحور الدينامي، والمفهوم المركزي في علم الأمراض النفسية، والعرض الجوهري المشترك في الاضطرابات النفسية، بل في أمراض عضوية شتى ويعد محور العصاب وأبرز خصائصه، بل يعد أكثر فئاته شيوعاً وانتشاراً، حيث يسهم في تكوين من 30 إلى 40 % من الحالات التي تعاني من الاضطرابات العصبية تقريبا، كما أنه السمة المميزة للعديد من الاضطرابات السلوكية، ومفهوم أساسي لتفسير معظم نظريات الشخصي. أسماء العطية، 2001، ص 189.

يحتل القلق مكان الصدارة في قائمة المشكلات الدراسية التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة. ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد، وبين عوامل الموقف الاختباري. وتجتمع هذه العوامل لتدعم المكونات المعرفية التي بدورها تحفز المكونات الانفعالية، وتظهر بعض المظاهر النفسية، كنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف والعصبية الشديدة. وبعض المظاهر الفسيولوجية، كالغثيان والإغماء وتصبب العرق

وارتعاش اليدين وكلها وسائل تكيف سلبية يلجأ إليها الفرد لتجنب موقف الامتحان. وبالتالي فهو يمثل ظاهرة سلوكية وعقلية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهر والعقلي المستتر، وهذا ما يحتاج إلى تدخل إرشادي متخصص للتعامل معه وترشيده وعلاجه، للتقليل من آثاره على مستوى أداء وإنجاز الفرد. وهذا يحتاج إلى تجريب بعض الأساليب الإرشادية التي سنتعرض لها في مقالنا هذا.

1- تعريف القلق:

القلق هو انفعال مكتسب، واستجابة انفعالية غير سارة لخطر فعلي أو رمزي يهدد أمن الشخص وطمأنينته. ومصدر التهديد لا يكون دائما واضحا، بل قد يكون غامضا، ويتميز بالتوتر والشعور بالكدر والخوف الغامض من المجهول، ويصاحبه إثارة الجهاز العصبي اللاإرادي التلقائي وبالتالي تظهر التغيرات الفسيولوجية خاصة عندما تكون نوبة القلق حادة مثل: ازدياد ضربات القلب، وزيادة التنفس، وارتفاع ضغط الدم، وفقدان الشهية... إلخ

والقلق إجرائيا هو حالة أو ظاهرة نفسية، تحمل إشارة خطرة أو شعورا عاما وغامضا بالتهديد موجها نحو الذات. وهذه الحالة تكون استجابة إلى خطر خارجي، وإلى الخبرات التي يمر بها الفرد، ويتصف شعور الفرد وإحساسه بالغموض، ويستجيب الفرد لهذه الحالة بردود فعل ومظاهر نفسية، كالانقباض والضيق والانزعاج وعدم الثقة بالنفس وعدم التركيز وفسيولوجية. كزيادة ضربات القلب والتعرق والارتجاف وفقد الشهية. إلخ إبراهيم القيروتي

ووائل مسعود 1999

وتختلف النظرة إلى القلق باختلاف المدارس والاتجاهات. وقد نجحت كل من نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم وكذلك النظرية المعرفية، في تفسير القلق، وإلقاء الضوء على مختلف جوانبه النفسية والجسمية والإكلينيكية. سهر أحمد، 1991، ص 339 والقلق - كما يفسره أصحاب المدرسة التحليلية وعلى رأسهم فرويد - بأنه إشارة للأنس لكي تقوم بعمل ضد ما يهددها، وكثير ما يكون المهدد هو الأفكار غير المقبولة، والتي عملت الأنس بالتعاون مع

الأنا الأعلى على كتبها ، وهي تقترب من منطقة الشعور والوعي ، وتوشك على اختراق الدفاعات وعلى هذا تكون وظيفة القلق الأساسية هي الإنذار للأنا لكي تقوم بعمل نشاط معين

يساعدها في الدفاع عن نفسها وإبعاد ما يهددها). حنان العناني ، 2000 ، ص 115

والقلق - كما يفسره أصحاب المدرسة السلوكية - استجابة متعلمة سواء عن طريق الاقتران بين المثير الطبيعي) الذي يمثل خطرا للفرد، وبين المثير الشرطي الذي كان حياديا في الموقف ،ويكون قادرا على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الطبيعي. علاء الدين كفاي وآخرون، 1990 ص 579

والقلق في الإتجاه المعرفي وخاصة كما يراه بيك يفسر في ضوء المعنى والتفسير للموقف أو الحدث أو الموضوع ، ويفهم في ضوء الثلاثية المعرفية للأفكار السلبية عن الذات ، وعن الخبرات ، وعن المستقبل . والسبب في هذه الأفكار السلبية ممارسة الفرد للاستدلال الخاطئ والمبالغة في التقييم والتهويل وعزو الأحداث إلى الذات. آرون بيك. عادل مصطفى. 2000، ص 103 ويفسر القلق في الإتجاه العقلاني الانفعالي الذي يمثله ألبرت إليس التفكير والانفعال والسلوك أضلاع مثلث واحد ، تصاحب بعضها بعضا تأثيرا وتأثرا ، وأن التفكير غير العقلاني أو غير المنطقي هو الذي يولد القلق . محمد حامد زهران، 2000 ، ص 72 ويعتقد البعض أن القلق استجابة انفعالية عامة للمشقة ، ولكن قد يكون القلق في ظل الظروف العادية مصدرا من مصادر الدافعية ، ويقود السلوك ويوجهه نحو الهدف . والهدف في حالة القلق هو خفض مستوى القلق الناتج عن عدم إشباع الدوافع) . سهير أحمد ، 1991 ، ص 388 ويعني هذا أن مستويات القلق المرتفعة جدا والمنخفضة جدا تعوق الأداء ومستوياته المتوسطة تيسر الأداء .ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن القلق ينقسم إلى حالة وسمة ، حيث ميزا كاتل وشاير ولاحظ سبيلبرجر بين حالة القلق وسمة القلق أن هناك خلطا بين القلق كحالة والقلق كسمة ، وقد تم تعريفهما لكل منهما . توفيق أحمد ، 1989 ، ويعرفها محمود محمود (1992) بأنها " : حالة انفعالية مصحوبة بمشاعر التوتر والقلق مرتبطة بموقف معين تزول بزوال التغيرات محمد عيسى ، 2001 ، ص 9

أي أن حالة القلق عبارة عن ظرف موقفي بطبيعته ، ويعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة. والمواقف التي يدركها الفرد على أنها مصدر تهديد تستثير حالة القلق لديه. ويتوقف مستوى حالة القلق على إدراكا لتهديد للمواقف. علاء الدين كفاي وآخرون ، 1990 ص 576 وتختلف شدة هذه الحالة تبعاً لما يستشعره كل فرد من درجة خطورة في الموقف الذي يواجهه عبد المطلب القريطي ، 1998 ، ص 133 ومن الممكن أن تتغير حالة القلق في شدتها وتقلب عبر الزمن ، فهي خبرة عابرة تتفاوت من حيث الشدة ، وتذبذب من وقت لآخر تبعاً لتكرار المواقف العصبية التي يصادفها الفرد والتي يدركها على أنها شديدة التهديد أو الخطر ، وتنخفض في مواقف الأمان مدحت أبو العلا ، 1990 ص 15

وعلى الرغم من أن حالة القلق تكون مؤقتة وسريعة الزوال غالباً ، فإنها تتكرر وتعاود الفرد عندما تستثيرها منبهات ملائمة ، وقد تبقى كذلك زمناً إضافياً إذا ما استمرت الظروف المثيرة لها. محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 73

وتمر حالة القلق بتتابع استجابات معرفية وانفعالية وسلوكية حسب ألبرت إليس . فعند وجود مثير خارجي ضاغط ، أو وجود إشارات داخلية يتم إدراكها وتقييمها معرفياً على أنها مصدر خطر يكون هناك رد فعل حالة القلق ، ويسير في التتابع الآتي : ضغط – إدراك الخطر -رد فعل حالة القلق. محمد عبد الرحمان ومعتز عبد الله ، 1997 ، ص 147

مما تقدم يتضح أن قلق الحالة يشير إلى أن القلق كحالة انفعالية مؤقتة تحدث أثناء مواجهة مجموعة معينة من المواقف في مجالات محددة ، كموقف الامتحان والموت والجنس ومواجهة الجمهور وغير ذلك.

2- أنواع القلق:

أ- القلق كسمة:

يتحدث عنها البعض تحت إسم القلق كسمة ، ويعرفها سبيلبرجر بأنها الفروق الفردية المستقرة نسبيا في الاستعداد للقلق ، وهذا يرجع للاختلافات في الاستعداد لادراك مدى أوسع من المواقف المثيرة على أنها مثيرة أو مهددة " . مدحت أبو العلا ، 1990 ، ص30 وتعرف سمة القلق أيضا بأنها " : فروق ثابتة نسبيا في القابلية للقلق ، ترجع إلى اختلافات بين الناس في نظرتهم إلى العالم المملوء بالعديد من المواقف المثيرة ، التي تدرك كشيء خطر أو مهدد ، والاستجابة لمثل هذه التهديدات بحالة من القلق. معتز عبد الله ومحمد عبد الرحمن. 1997 ص121 يتبين من هذين التعريفين أن سمة القلق يشار إليها على أنها سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق ، ووفقا لما اكتسبه كل منهم في طفولته من خبرات سابقة وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي وإتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا ، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية . إسماعيل بدر ، 1993 ، ص8 وتشير سمة القلق إلى أساليب استجابة ثابتة نسبيا تميز شخصية الفرد عن شخصيات الآخرين . سميحة إسماعيل ، 1994 ، ص50 أي أن القلق المثار في هذه الحالة أقرب إلى ، أن يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق . ويترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية. والقلق كسمة هو الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية ، وهو الذي يتحدث عنه العلماء كعرض الاضطرابات العصبية. علاء الدين كفاي وآخرون ، 1990 ، ص577 ويعتبر الافراد ذوو الدرجة المرتفعة في سمة القلق كعصابيين ومضطربين نفسيا بميلهم إلى ادراك العالم باعتباره خطرا يهدد حياتهم ، وذلك على العكس من الافراد ذوي الدرجات المنخفضة في سمة القلق .محمد حامد زهران ، 2000 ، ص74 أي أن الافراد ذوو سمة القلق العالية يدركون المواقف على أنها أكثر تهديدا من الافراد ذوي سمة القلق المنخفضة. ولقد أوضح سبيلبرجر 1966 أن سمة القلق لدى الافراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد ، و الافراد الذين تكون

سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعاً لذلك.
توفيق أحمد ، 1989 ، ص 77

كما إتضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق ، يكون أكثر تنبهاً ووعياً من الآخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستثير القلق. علاء الدين كفاقي وآخرون ، 1990 ، ص 577 وهذا يعني أن كل الناس يمرون بـ " حالة قلق " إذا عرض لهم ما يقلق ، ولكن بعضهم فقط هم الذين يتسمون بـ " سمة القلق. " وما يؤكد ذلك دراسة قام بها هينريش 1979 ، وتوصل إلى أن وجود قلق السمة له تأثير على قلق الحالة . ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص 176

ب- القلق العام: هو القلق الشامل والهائم الطليق غير محدد الموضوع ، والذي يتخلل جوانب عديدة من حياة

الفرد. مغاوري مرزوق ، 1991 ، ص 93 ويتميز القلق العام من الناحية النفسية بخوف منتشر ، وشعور من نقص الأمن ، وبكارثة وشيكة . ويتميز من الناحية الجسمية بانقباضات صدرية رئوية. محمد حامد زهران 2000 . ص 74

ج- القلق الخاص: وهو القلق محدد الموضوع أو مجال معين . ويسمى القلق الخاص بإسم المجال أو الموضوع أو الموقف الذي يرتبط به ، مثل : قلق الامتحان ، قلق الحمل ، قلق الحروب ، قلق الانفصال ، قلق العملية الجراحية ، وقلق الموت... إلخ . مغاوري مرزوق ، 1991 ، ص 93

د- القلق الموضوعي: وهو قلق عادي معتدل يدرك الفرد أسبابه ودوافعه ، وهو رد فعل يتناسب مع كم وكيف التهديد

. ويدفع الفرد ليجد طرقاً لمواجهة التهديد بنجاح . سفير أحمد ، 1991 ، ص 379 أي أنه قلق دافعي سوي إيجابي وبناء ، يدفع الفرد للعمل والتدبر و الاحتراس وأخذ الحيطة والحذر والتحفز لتحديد الطاقة النفسية اللازمة ، وتكريسها وتركيزها لمواجهة المشكلات وتجنب

المخاطر . فبدون هذا القلق لا يتوفر للتلميذ مستوى الدافعية اللازم لاستذكار دروسه . أشرف ربت ومحمد حلاوة ، 2003 ، ص 100 وبالتالي فالقلق العادي ليس في حاجة إلى خفضه لأن خفضه يؤدي إلى نقص الدافعية

والقلق العادي يحدث في مواقف التوقع أو الخوف من الفشل ، أو فقدان شيء ، مثل قلق الامتحان . والقلق الموضوعي أقرب إلى الخوف ، وذلك لأن مصدره يكون واضحا . فالفرد مثلا يشعر بالقلق إذا قرب موعد الامتحان . حنان العناني ، 2000 ، ص 133

هـ- **القلق العصبي**: وهو حالة مزمنة من الخوف الغامض لا يعرف المريض أسبابه ، وهو لا يرتبط بشيء أو موقف معين . بل ويشعر الفرد بحالة من القلق تعود إلى عامل داخلي . كاظم ولي آغا. 1988 ، ص 11 ويعرف القلق العصبي بأنه : حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ، ويصحها خوف غامض واعراض نفسية وجسمية . ورغم أن القلق غالبا ما يكون عرضا لبعض الاضطرابات النفسية إلا أن حالة القلق قد تغلب فتصبح هي نفسها اضطرابات حنان العناني ، 2000 ، ص 113 وقد أطلقت عليه عدة تسميات منها : القلق الهائم الطليق ، القلق الشامل ، استجابة القلق اضطراب القلق . محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 75 وفي الوقت الذي أظهر فيه الباحثون الاهتمام بدراسة القلق العام ، ظهر اهتمام البعض منهم بدراسة أنماط أخرى مختلفة من القلق مثل قلق الامتحان ، كنمط محدد للمواقف التي يتعرض له مختلفة في حياته ، كالالتحاق بالجامعة والحصول على الوظيفة المناسبة والترقي مجال العمل وغيرها . وتؤكد بعض الأبحاث على أنه يحتل مرتبة هامة بين المشكلات الدراسية التي يعانيها التلاميذ ، لذا فهو يحتاج إلى تدخل متخصص للمساعدة في التعامل معه وعلاجه . ولتحقيق هذه الغاية وجب فحص الجانب النظري لهذا المتغير ، من أجل تحديده بدقة من حيث مفهومه ومكوناته وأنواعه ومظاهره ، والتي تمكنا من تخطيط خدمات وقائية وعلاجية لمواجهته ، مع إبراز الاتجاهات النفسية التي اهتمت بتحليله في ضوء نظرية التداخل وتجهيز المعلومات ، ونظرية القلق الدافع والقلق المعوق

3- مفهوم قلق الامتحان: يعتبر قلق الامتحان من إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ ، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن المدرس عن اختبار أو امتحان. ويشير عبد الخالق (1987) إلى أن قلق الامتحان هو " :نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات أنيسة دوكم ، 1996 ، ص10 أي أن الأشخاص الذين يكون قلقهم لمواقف الامتحانات عاليا يميلون إلى ادراك المواقف

التقويمية على أنها مهددة ، وهم يميلون للتوتر والكدر والتحفز والاهتياج الانفعالي، في المواقف السابقة للامتحانات أو في مواقف الامتحانات ذاتها ، وهم أيضا يعايشون انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت انتباههم ، وتداخل مع التركيز المطلوب للامتحان وتشوشه. وقلق الامتحان هو الحالة النفسية أو الظاهرة الانفعالية أو التوتر الشامل التي تنتاب الفرد حينما يقف في موقف الإمتحان حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم. ابراهيم يعقوب. 1995

وهذا يعني أن قلق الامتحان حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية وما يؤكد ذلك دراسة إيزنك 1979 عن أثر قلق الامتحان على الفرد ، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والانتباه اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان بنجاح. ابراهيم القري وتي ووائل مسعود ، 1999 ، ص16 ويظهر قلق الامتحان - في الأغلب الأعم - في شكل فعل انفعالي شرطي ، ناتج عن خبرات متعلمة بغیضة ، مرتبطة بمواقف الامتحان . محمد حامد زهران ، 2000 ، ص96 ويوجد قلق الامتحان بدرجات متفاوتة بين الافراد ، وذلك لأن درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعوامل عديدة منها : مستوى الذكاء ومستوى التحصيل ، وطريقة الاستذكار والاستعداد للامتحان ، وجنس الفرد ، والتخصص الدراسي ، والمستوى الدراسي ، والفشل الدراسي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي... إلخ ، والتي يتم تناولها في عنصر العوامل. كما تؤكد كلير فهيم تأثير أسلوب التربية الأسرية ، حيث " ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل ، فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في

الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه ، حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم ، دون ادراكهم أن ذلك يترك اثار سيئة على شخصياتهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم.

مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص72

أو حالة انفعالية ويعرف دوسيك 1980 قلق الامتحان بأنه. شعور غير سار تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة . وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى .مغاوري مرزوق ، 1991 ، ص95

ويعرفه أيضا سا رسون 1980 بأنه" تلك الاستجابات الفينومولوجية والفسيولوجية والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل .

علاء الدين كفاي وآخرون ، 1990 ، ص583

ويعرف الجلاي (1989) قلق الامتحان بأنه " : حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ، ويكون مصحوبا باعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه ، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان ، أو تذكره لها ، أو استثارة خبراته للمواقف الاختبارية. أنيسة دوكم ، 1996 ، ص10

يتضح من التعاريف السابقة أن قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام، يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان ، ويتصف بأنه :

حالة انفعالية تجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم.

*ادراك للمواقف التقويمية بأنها مهددة للفرد.

ويكون مصحوبا ب:

*إنعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب.

*الرغبة في الهروب من الموقف.

*الخوف والهيم العظيم.

*ردود أفعال جسمية وفسيولوجية.

*اضطراب في الجوانب المعرفية.

وفي إطار ما سبق تعرف الطالبة قلق الامتحان بأنه " : حالة انفعالية غير سارة تصيب افراد عينة البحث بسبب ادراكهم للموقف الاختباري على أنه مصدر للتهديد ، وتكون مصحوبة باضطرابات في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية."

4- تصنيف قلق الامتحان:

كان أثر القلق على أداء الفرد لمختلف الأعمال موضوعا لعدد من الدراسات ، فقد أوضحت هذه الدراسات منذ زمن طويل طبيعة العلاقة المنحنية بين القلق والأداء . ومنذ ما يقرب من ثمانين عاما اوضح كل من يركس ودودسون أن " إثارة القلق عند ما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كافي ، كذلك فإن الإثارة عند ما تكون قوية جدا فإن الأداء يتدهور علاء الدين كفاقي وآخرون ، 1990 ، ص580 وهو أمر يسهل ملاحظته في المجالات الدراسية خاصة في مجال الامتحانات . فالتلميذ الذي يكون مطمئنا جدا إلى نتيجة الامتحان بسبب ثقته الزائدة في نفسه ، أو بسبب إدعائه سهولة المقررات الدراسية، فإنه يستهين بهذه المقررات ولا يذاكرها جيدا ، وبالتالي ينعدم مستوى القلق لديه أو يكاد ، بل يتدنّى أدؤه عن مستواه المعروف . ونفس النتيجة تحدث للتلميذ إذا بالغ في تقدير صعوبة المقررات الدراسية وموقف الامتحان ، وقلل من ثقته بنفسه ، وبالتالي فإن مستوى القلق لديه سيرتفع إلى درجة كبيرة ، وينخفض مستوى أدائه أيضا عن المستوى المعروف عنه . أما إذا كان مستوى القلق متوسطا أو معتدلا فإنه يجعل التلميذ يقدم أفضل أداء ممكن ، ويستغل امكانياته إلى أقصى درجة ممكنة. وبذلك يكون للقلق تأثير على الأداء في الامتحان التأثير الميسر والتاثير المعوق

حيث كان للمحاولة الرائدة التي قام بها ألبرت و هاربر 1960 أثرها في التمييز بين نوعين من القلق الاختباري : القلق المساعد الميسر ، والقلق المعوق المعسر ، ونجح الباحثان في تصميم أداة لقياس كل منهما ، كما أسفرت دراستهما عن نتائج تتمثل في أن القلق المساعد يؤدي إلى تحصيل مرتفع ، بينما يؤدي القلق المعوق إلى تحصيل منخفض لدى التلاميذ .سميحة إسماعيل ، 1994 ، ص 50 وفي هذا الصدد تؤكد سامية القطان (1981) أن معظم مدارس علم النفس أجمعت على أن

القلق المرتفع هو العائق الأساسي لكل إنجاز أو أداء في مختلف المجالات ، لاسيما مجال الامتحانات ، لأنه يكف قدرة التلميذ عن العمل والتعامل الإيجابي مع الامتحان ، وعلى العكس من ذلك فإن القلق المعتدل يعتبر بمثابة طاقة تدفع التلميذ إلى العمل والأداء الجيد . مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص 73 وما يؤكد هذه العلاقة هو نتائج الكثير من الدراسات منها : دراسة سبيلبرجر وسارسون ، وبنجامي ، و جانيس ، وسيد الطواب (1992) ، وغيرها . فقد أوضحت هذه الدراسات أن التلاميذ بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفضا ويحملون درجات منخفضة . عبد الله الصافي ، 2002 ، ص 76 ، سيد الطواب ، 1992 ، ص 157 ، محمد الطيب ، 1988 ، ص 11

وأشارت دراسات أخرى منها : دراسة جادري وسبيلبرجر وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل ؛ أي أنه كلما ازداد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق. كمال مرسي ، 1982 ، ص 161

وهذا ما يؤكد أنه يمكن أن مستوى القلق سواء كان منخفضا ، أم كان مرتفعا يعبر عن إحساس عام بالقلق. مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص 76 فعندما يكون مرتفعا أو منخفضا ستكون له آثار سيئة على الفرد وعندما يكون معتدلا فإنه

يعتبر بمثابة دافع يرفع مستوى أداء الفرد.

أ- قلق الامتحان الميسر:

هو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد ، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع ، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات ، ويسر أداء الامتحان ؛ أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير علاء الدين كفا في وآخرون ، 1990 ، ص 581 وحسب جينا آرمينداريز فإن قلق الامتحان المعتدل ، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان . محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 98

ب- قلق الامتحان المعسر:

هو قلق الامتحان المرتفع ، ذو الأثر السلبي المعوق ، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة ، ويستثير استجابات غير مناسبة ، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم ويريكه حين يستعد للامتحان ، ويعسر أداء الامتحان. محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 98 ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع المعسر ، يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان ، بالمقارنة بالقلق المعتدل الميسر . محمد الطيب ، 1988 ، ص 11 وبالتالي فهو غير ضروري ، ولذلك يجب ترشيده وعلاجه.

5- عوامل قلق الامتحان إن من العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان مايلي:

أ- المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد . فقد أكدت الأبحاث أن الافراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الافراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا. ويتفق ما سبق مع ماتوصل إليه سريفا ستافا وآخرون عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي. ووجدوا أن

المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين يرتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان ، إلا أن النتائج لم تظهر فروقات ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها ويلينج وآخرون ووجدوا أن الافراد ذوو قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على 4 حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع . وكذلك يتضح من دراسة قام بها علي شعيب (1987) عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات ، ومن أمثلتها المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، ووجد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ؛ أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان. ويفسر الباحث النتيجة بكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي ، مما يجعلها تحرص على دفع أولادها الى التعليم دفعا ينعكس على نفسياتهم ، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها ، أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافٍ. كما توصل الى أن الأم الأمية والغير العاملة تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبنائها. وفسر ذلك بأن الأم الغير مؤهلة علميا ووظيفيا لا تستطيع أن تواكب حياة أبنائها التعليمية ولا خطورة المرحلة التي يتقدمون إليها . فهي قلقة عليهم سواء كانوا في امتحان لنهاية العام أو

امتحان لنهاية الفصل . علي شعيب ، 1987 ، ص 296 في حين نجد بعض الدراسات أثبتت عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، ومن أهم هذه الدراسات : دراسة أنتوسل وجريني رجر اللذان توصلا من خلالها إلى أن قلق الامتحان لا يرتبط مع المستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد . علي شعيب ، 1987 ، ص 302 يتضح من خلال هذه الدراسات وجود تعارض بينها ، فبعضها يؤكد العلاقة السالبة بين قلق

الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، مثل دراسة سريفاستا وعلي شعيب (1987) ، في حين توصل أنتوسل وجريبيرجر إلى عدم وجود العلاقة والتضارب في نتائج هذه الدراسة يؤكد

ضرورة تثبيت هذا المتغير لعزل تأثيره على نتائج هذا البحث ، وذلك باختيار افراد العينة الضابطة والتجريبية من وسط متقارب . بالإضافة الى توزيع استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي لتأكيد التكافؤ بين افراد العينة في هذا المتغير.

ب- المستوى الدراسي:

لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي ، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي ادراك أنه: في التلميذ لمسئولياته ، حيث تشير دراسة هيل قلق الامتحان يبدأ ظهورالصف الثاني الابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى .مغاوي مرزوق ، 1991 ، ص94 وقد حاول بعض الباحثين دراسة قلق الامتحان في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات . ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال ما قام به محمود محمود 1992 الذي هدف من خلال دراسته الى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب ، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة

التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى . شملت العينة 179 طالبا من الذكور اختيروا بطريقة عشوائية ثم طبق مقياس الإتجاه نحو الامتحانات الذي كونه سبيلبرجر وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان . وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم . نسيمة حداد ، 2001 ، ص128 لكن تحصل سيد الطواب 1992 على نتائج مخالفة ، وذلك من خلال بحث قام به عن قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين وأختبر الفرض الثاني الذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات كل من الطلاب والطالبات في قلق الامتحان وفقا لاختلاف المستوى الدراسي وتوصل الى أنه يوجد تأثير رئيسي لعامل المستوى الدراسي ؛ أي أن درجات قلق الامتحان تختلف باختلاف المستوى

الدراسي ، إلا أنه لم تصل هذه الفروق إلى درجة الدلالة الإحصائية ما عدا الفروق بين المستوى الأول و الرابع ، فهي دالة عند مستوى . وفسر الباحث النتيجة بأنه كلما طالت فترة إلحاق الطالب بالجامعة وواجه ضرورة تحسين نفسه عن طريق الواجبات أو البحوث والامتحانات ازدادت درجاته في قلق الامتحان .سيد الطواب 1992 . ص 173 بناء على نتائج هذه الدراسات نتنبأ بارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة المتوسط ، وعليه وقع اختيار عينة البحث من هذه المرحلة ، وبالضبط من مستوى الرابعة متوسط

ج- الذكاء يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء ، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء . ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة فيشر وأوري من نتائج ، تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ . توفيق أحمد ، 1989 ، ص 78 كما توصل زيف وديم من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع أخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية . نسيم حداد ، 2001 ، ص 113 وتوصل أيضا دحام علي الكيال 1967 من خلال دراسته التي أجريت على طلبة جامعة عينة تتكون من 72 دنفر لغرض قياس القلق في علاقته بطبيعة الحالة الذهنية . طبقت الدراسة عل

81 طالبا صنفوا من خلال هذه الدرجات إلى مجموعتين : مرتفعة ومنخفضة في القلق. طبق الباحث اختبار القلق الصريح لتايلر ، ومسائل جارات الماء للكون ثلاث جارات بأحجام مختلفة يطلب ملؤها ، بحيث يتم الحصول على مقدار معين من الماء في ثلاث جارات ، وذلك لقياس المرونة الذهنية ؛ أي طريقة حل هذه المسائل الحسابية. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق بين ذوي القلق العالي والمنخفض في الحلول المعطاة رغم أن ذوي القلق المنخفض كانوا ذوي مرونة أكثر مقارنة بذوي القلق المرتفع . دحام الكيال ، 1990 ، ص 1 كما هدفت دراسة مازي 1969 إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل وشملت عينتها 96 طالبا تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء إلى أربع مجموعات ، وتم استخدام مقياس الكلية الأمريكية لقياس الذكاء ، وقيس القلق بواسطة اختبار قلق الامتحان ، وقد أظهرت النتائج أن أداء الطلاب

مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء. أنيسة دوكم. 1996. من خلال نتائج هذه الدراسات يتضح أن الذكاء يرتبط سلبيا مع قلق الامتحان وإيجابيا مع

التحصيل الدراسي عند افراد العينة. وعليه يعتبر هذ العامل مؤثر بدرجة ما في قلق الامتحان تجعلنا نثبته بقياسه عند افراد العينة.

د- الجنس:

لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان ، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات الى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما . وما يؤكد ذلك قول لندا أيلك 1996 بأن " : الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها ، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق . أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة . " مغاوري مرزوق ، 1991 ، ص 98 وهذا يعني أن الإناث أكثر ارادة في الاستجابة ب(نعم) على مقاييس قلق الامتحان ، أما الذكور أقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق ، لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكورتهم. ومن الدراسات التي أكدت ذلك : دراسة سبيلبرجر 1980 الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان ، نسبته تتراوح بين 3 و 5 درجات على وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة ، مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر المدارس الثانوية ، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات . محمد الطيب ، 1988 ، ص 11

وكذلك توصلت دراسة كوش 1983 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في درجة قلق الامتحان المساعد بعد تطبيق مقياس قلق التحصيل فلقد أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في قلق الامتحان المساعد ، في حين أن الإناث

أظهرن تفوقا على الذكور في قلق الامتحان المعوق . وأستنتجت الدراسة أن كلا من نوع القلق وجنس الطالب ، يرتبطان مع بعضهما البعض . علي شعيب ، 1987 ، ص 301 وقامت هامبري 1988 بتحليل نتائج 562 دراسة تمت في مجال قلق الامتحان وأنتهت إلى نتائج منها : أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور ، وأن الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ، ثم تتزايد تدريجيا وتبلغ بين الجنسين ذروتها في الصف الخامس الابتدائي وفي الصف الثاني الثانوي ، ثم تتناقص هذه الفروق تدريجيا في نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها . وقام أيضا محمد الطيب 1988 بدراسة مستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا

، وأخذ عينة قوامها 100 طالبا و 100 طالبة من كل كلية من كليات الطب والصيدلة والتربية و الزراعة وإعداد الفنيين التجاريين ، وطبق على العينة قائمة قلق الامتحان التي أعدها سبيلبرجر وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية عن الذكور في نفس الكلية . محمد الطيب ، 1988 ، ص 11

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة هورن ودولنجر 1989 التي أجريت على عينة قوامها 119 ذكور و 117 إناث ، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان لدى الأطفال وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الامتحان لساراسون وأيضا توصل مغاوري م رزوق 1991 من خلال دراسته على عينة قوامها 100 تلميذا

و 100 تلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي ، واستخدم مقياس قلق الامتحان للأطفال لدراسة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان . لساراسون وآخرون وتوصلت دراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين من التلاميذ في قلق الامتحان لصالح الإناث . مغاوي مرزوق ، 1991 ، ص 93 ويتضح مما سبق أن الإناث هن الأعلى في مستوى قلق الامتحان عن مستوى الذكور وتفسر هذه النتائج على أن الإناث حين يضطرن إلى مواجهة مواقف الامتحانات فإنهن يحاولن

حماية أنفسهم من هذه المواقف التي يشعرون بأنها مهددة لذواتهم ، ويكون ذلك عن طريق التكيف السلبي ، وذلك بالشعور بالخوف الشديد ، و يرافق هذا مظاهر انفعالية وفسيلوجية . وهذا يعني أن كلى الجنسين يعاني من مشكلة قلق الامتحان

6- نظريات قلق الامتحان: لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيء المرتبط بالقلق العالي في

الامتحان وتناولت هذا الموضوع من عدة جوانب ، لدراسة تأثيره على مستوى أداء الفرد. وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

أ- نظرية التداخل: نتيجة لبحوث ماندلر وساراسون وآخرون 1952 قامت نظرية قلق الامتحان 1980 بصفة أساسية على نموذج التداخل ، و أرت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى ، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل عدم التركيز ، والميل نحو الأخطاء أو الإستجابات المركزة حول الذات ، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري . ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987، ص175 وأن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل إذ يرى واين أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون بالانتباه غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الافراد

المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر . سيد الطواب ، 1992 ، ص154 ووفقا لوجهة نظر واين فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري ، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة ، وهي استجابات القلق. ففي حالة الافراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة ، تاركين كمية

قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ . سيد الطواب ، 1992 ص 155 وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه ؛ أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له ، ويستخدمها بطريقة جيدة.

والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها لازروس وديلونجس 1983 تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان . منى بدوي ، 2001 ، ص 161 وقد قامت دراسات كثيرة من مثلها : دراسات موريس وليبرت وأيدت نتائجها هذه النظرية . ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص 175

ب- نظرية تجهيز المعلومات:

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه 1981 إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته ؛ أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات " التشفير " ، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان . سيد الطواب ، 1992 ، ص 155 وقد حاول كل من بنجامين ومكيشين ولين 1987 التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة ، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة . ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية ، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض ؛ أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية ، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف . ولهذا يبدو أن أحد

أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها .سيد الطواب ، 1992 ، ص157

3-نظرية القلق الدافع:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف ، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع . وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان. ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ، ويدفع الفرد للعمل والنشاط . مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص75 وأكد تايلور وسبنس في نظريتهما " القلق الدافع " أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه ، فيحصل على درجات مرتفعة . كمال مرسي.1982ص159 وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق ؛ أي أن

الإنسان عند ما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح. سميحة إسماعيل ، 1994 ، ص52 وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية . وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال ؛ أي كلما ازداد القلق ازداد تحسن الأداء . وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية هل في خفض الدافع. وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان ؛ أي كلما ازداد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق. وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هب في علاقة الدافع بالأداء ، والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط

كمال مرسي ، 1982 ، ص160

7 - الأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

يعتبر قلق الامتحان ونقص مهارات أخذ الامتحان من المشكلات الدراسية ، ومن أخطر ما يهدد التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ، حيث تشير الدراسات إلى وجود علاقة جوهرية موجبة بين قلق الامتحان وانخفاض التحصيل الدراسي ، وبين تأجيل الاستعداد للامتحان . محمد حسن ، 1990 ص 55 لهذا إهتم المختصون بعلاج المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ ، ومن أهمها قلق الامتحان ، وتحديد أسبابه المتمثلة في نقص مهارات أخذ الامتحان ، وتصميم برامج إرشادية

تتضمن هذه المهارات، أو تتضمن فنيات إرشادية أخرى لعلاج هذه المشكلة حتى تتحقق الأهداف ويتحقق النجاح للتلاميذ . ولكن قبل ذلك يرى فا ريتز بادل أنه يجب أولا معرفة طبيعة قلق الامتحان الملاحظ ، والشكل الذي يأخذه عند ظهوره ، لكي يسهل اختيار الأسلوب الإرشادي المناسب . والبرنامج المستخدم في البحث الحالي يتضمن مجموعة من المهارات يتم تدريب التلميذات عليها من أجل تنمية واكتساب هذه المهارات لتساعدهن على مواجهة مشكلة القلق التي تصاحب الامتحانات . وللتعرف على هذه المهارات يجب أولا تحديد معناها. تعرف مهارات الامتحان بأنها عبارة عن " : أنماط سلوكية يكتسبها الطالب من خلال التدريس والتعليم والممارسة ، قبل وأثناء وبعد مواقف الامتحان. محمد حامد زهران 2000 ص 132 وتعرف مهارات الامتحان بأسماء أخرى منها " حكمة الامتحان . " ويقصد بالحكمة في أداء الامتحان " : القدرة على الإجابة الصحيحة عن أسئلة الامتحان باستخدام المعلومات المتوافرة في الامتحان ذاته والسلوك والأداء السليم في موقف الامتحان . وهذه الحكمة مهارة يمكن ويجب أن تتعلم .محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 132 يتبين من خلال هذين التعريفين أن مهارات الامتحان عبارة عن أنماط سلوكية يكتسبها وينميها التلميذ من خلال التعلم والتدريب ، سواء تم ذلك ذاتيا أو عن طريق وسائط ، ويكون ذلك قبل وأثناء وبعد الامتحان. وتتمثل هذه المهارات فيما يلي

أ-مهارة تحديد الأهداف من المذاكرة:

يرى لويس لاس أن من الضروري أن يكون الطالب قادراً على أن يحدد أهدافه الشخصية وأهداف الدراسة والمذاكرة ، وأن يخطط ويعمل على تحقيقها بالوسائل التربوية المناسبة . وأقترح لذلك ما أسماه قائمة أهدافي . ويرى أن من المهم أن يكون شعار الطالب هو أن أستطيع مع تشجيعه وتقوية دافعيته للدراسة والمذاكرة . محمد حامد زهران ، 2000 ، ص125 كما يتفق بعض التربويين على وجود الطرق الفعالة في الاستذكار ، ومن أمثلتها : وضع أهداف واضحة لعملية المذاكرة ، لكي تحدد ما هو المطلوب ، وتعمل كدوافع للمذاكرة . مهدي العجبي 1990 ، ص 243 ، ويشير مارتن وآخرون إلى أن من بين العوامل التي تسهم في عدم التحصيل الدراسي الجيد هو انعدام الدافع إلى الدراسة . عبد الله الصافي وأشرف عبد القادر ، 1994 ، ص 144 وقد قدم بمبينيوتي وآخرون مجموعة من الأفكار لزيادة الدافعية والتصميم على التعلم لدى الطلاب تشمل ما يلي:

-تحديد الأهداف الدراسية .

-المحافظة على الشعور بقوة الإرادة ومستوى الإنجاز الجيد ، الذي تم تحقيقه من قبل

واستحضار خطة النجاح . وهذا التدريب يساعد التلاميذ على بناء الثقة في أنفسهم.

-التفكير والتحدث بإيجابية ، وتعني تجنب القول أنني غير مهياً للمذاكرة.

-التركيز في العمل الدراسي ، واستمرارية الدافعية ، وعدم رفع الراية والاستسلام للكسل والتأخير. أشرف عبد القادر وإسماعيل بدر ، 2001 ، ص8 وينجم عن الالتزام بالتعليمات السابقة ، إثارة دافعية الإنجاز ، والإتجاه الموجب نحو الدراسة ، وتنمية الثقة في الذات والمثابرة ، والاعتماد على الذات ، وتقدير الذات لدى التلميذ حتى يتمكنوا من العمل على تحقيق أهدافهم في الدراسة والمذاكرة . محمد حامد زهران ، 2000 ، ص125 ويؤكد علماء النفس " أن وجود الهدف يساعد المخ على ضبط معلوماته بشكل أفضل وبالتالي يعطي نتيجة

أفضل . أيمن أبو الروس ، ص12 كما أن تحديد الهدف يسهل اكتساب العادات المهارات الضرورية لمواجهة بعض المشكلات الدراسية وتحقيق النجاح الأكاديمي . كليفور مورجان ديز ، أحمد العيسوي ، 1985 ، ص30

ب- مهارة تخطيط المذاكرة:

يقصد بها قدرة التلميذ على إعداد جدول المذاكرة بهدف تنظيم الوقت وحسن استغلاله وتوزيعه بنسب مقبولة على المواد الدراسية المختلفة ، بما يساعده على استيعابها وهضمها قبل حلول وقت الامتحان فيها . فهي تتمثل في الخطة التي يضعها التلميذ لنفسه لمواجهة بها مشكلة الدراسة والدروس والنجاح والرسوب . محمد ديماس ، 1999 ، ص42 وهذه الخطة توضع على مرحلتين هما:

- الأولى : قصيرة الأمد : وهي خاصة بالتحصيل المستعجل ، أو الاستعداد للامتحانات الشهرية أو الفصلية ، وهذا النوع توضع له خطة يومية أو أسبوعية.

- الثانية : طويلة الأمد : وهي خاصة بكسب المعرفة بشكلها الكلي ، وهذا النوع توضع له خطة فصلية أو سنوية . محمد سعفان ، 2003 ، ص67 وتتضمن مهارة التخطيط ، تخطيط اليوم العادي والأنشطة الدراسية فيه وكيف يقضي التلميذ

وقته ساعة بساعة خلال اليوم . وتتضمن هذه المهارة كذلك تخطيط جدول الاستذكار ، بحيث يشتمل على مادتين على الأقل يوميا ، وبحيث يبدأ بالمادة المحببة إليه ، وبحيث يتيح فرصة ممارسة كل الأنشطة . محمد حامد زهران ، 2000 ، ص126

ج- مهارة تنظيم المذاكرة :

يقصد بها تنظيم الوقت ، وتنظيم المكان . ومن المهم إتقان مهارة تنظيم المذاكرة من حيث الزمان والمكان ، حتى يمكن للتلميذ تحقيق مطالب التعلم رفيع المستوى ، وحتى يتحقق أعلى

مردود وظيفي لعملية الدراسة .وتشير الدراسات والبحوث إلى أن مهارة التنظيم هي من أهم المهارات فعالية في استراتيجية تحسين التحصيل الدراسي والنجاح الأكاديمي للتلميذ المتفوقين أهمها:

-يفضلون الجو الهادئ أثناء المذاكرة.

-يفضلون المذاكرة في الفجر ، وبعضهم يفضلون المذاكرة في المساء.

-يفضلون المذاكرة في البيت وفوق المكتب . مهدي العجمي ، 1990 ، ص240

تبين كريمسكي وفي دراسة اجراها تبين أنه عندما تكون حجرة المذاكرة مقاربة لدرجة الإضاءة التي يرتاح لها التلميذ ويفضلها في مذاكرته ، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة سرعته في

الإستيعاب . مهدي العجمي ، 1990 ، ص239

، ودراسة مهدي العجمي تبين لهما أنه إذا كانت وفي دراسة ييزو ودراسة مهدي العجمي تبين لهما أنه إذا كانت درجة الأصوات الخارجية تناسب القدر المقبول لدى التلميذ عند استذكار المواد الدراسية فإن ذلك يساعده على الحصول على درجات مرتفعة في تلك المواد .مهدي العجمي ، 1990 ، ص239 ويتطلب تنظيم الوقت تنظيم الأعمال ، وأداء الواجبات المنزلية وتنظيم وقت الاستذكار ووقت الراحة ووقت النوم . ويركز البعض كل الأهمية على تنظيم وإدارة الوقت على أساس يومي ، وأسبوعي ، وشهري ، وسنوي . محمد حامد زهران ، 2000 ، ص126 ويجب الاهتمام بتنظيم مكان الاستذكار ، بحيث يكون فيه مكتب صغير وكروسي مريح وبحيث يسوده الهدوء ويكون جيد التهوية وجيد الإضاءة وبه مكتبة صغيرة وتتوفر فيه الأدوات المطلوبة للاستذكار . محمد سعفان ، 2003 ، ص69

ج-مهارة المراجعة

يقصد بها المراجعة المنظمة والدورية بعد المذاكرة الجادة ، حيث المذاكرة تتم بإعداد جدول المذاكرة واستذكار جميع المواد الدراسية ، المراجعة تتم بعد استذكار تلك المواد لتثبيتها ولهذا فمن الضروري إعداد جدول للمراجعة يشمل كل المقررات ، ويفضل أن تكون المراجعة يومية وأسبوعية ، وشاملة . كما يستحسن الاستفادة بالمراجعة التي تقدم في البرامج التعليمية محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 134 وتكمن أهمية المراجعة في سهولة استحضار المعلومات إلى الذاكرة ، وخاصة أثناء الإجابة على الأسئلة ، وتقلل أيضا من رهبة الامتحانات ، وتعمل على زيادة ثقة التلميذ بنفسه . محمد ديماس 1999 ، ص 128 ، إذن تعتبر المراجعة أساس الاستعداد للامتحان ، وتطمئن التلميذ وتخفف قلق الامتحان لديه وتؤدي إلى أداء الامتحان بنجاح. وتعتمد المراجعة على الملخصات والملاحظات والمخططات التلخيصية المكتوبة بوضوح ونظام ، وهذا يوفر الوقت والجهد ويعطي الشعور بالإطمئنان والثقة في النفس للتلميذ . كليفور مورفان وجون ديز أحمد العيسوي ، 1985 ، ص 166 ولذلك فإن إتقان مهارة التلخيص من أهم المتطلبات مهارة المراجعة .ويجب أثناء المراجعة أن يتم حل نماذج لبعض التمارين ، أو الإجابة عن بعض الأسئلة في نقاط دون تفاصيل بالقدر الذي يكفي لبناء الثقة لدى التلميذ في نفسه

وقدم أكريس خمس خطوات لطريقة المراجعة وهي قراءة الملاحظات والبحث عن إجابات للأسئلة المقترحة.

-تذكر ما يقرأ ، أو الشعور بالفهم للملاحظات السابقة.

-تحديد هل الموضوع الموضوع المراد مراجعته أصبح واضحا ومفهوما ، أم يحتاج الى إيضاحات أخرى ،وبالتالي وضع ملاحظات جديدة.

مراجعة الملاحظات الأصلية مع الملاحظات الجديدة حتى يتم تذكر كل الإجابات عن الأسئلة التي وضعت في الخطوة الأولى.

-إعادة ق قراءة الملاحظات كما في الخطوة الأولى ، ومحاولة النظر الدقيق في النقاط الرئيسية التي لم يتم تذكرها ، ثم إعادة الخطوات التالية مرة أخرى ، ذلك يساعد على تحسن التذكر الجيد

-ه- مهارة الاستعداد للامتحان:

يتميز التلاميذ المتفوقون عن غير المتفوقين في مهارة الاستعداد للامتحان ، حيث يقضون وقتا ، كافيا وبحكمة في الدراسة والاستعداد للامتحان في ضوء معرفة أهدافها . محمد حامد زهران ، 2000 ص 135 ويتم الاستعداد للامتحان على المدى البعيد ، حيث يحدد التلميذ أهدافه من المذاكرة ويتقن المهارات المختلفة ويحسن قدرته على التركيز ويعد جدول المذاكرة وينفذه ... إلخ . وعلى المدى القريب يراجع التلميذ الملخصات والملاحظات والمخططات التلخيصية التي جمعها أثناء المذاكرة ويقوم بالإجابة على عدة نماذج من الامتحانات إجابات مختصرة محمد ديماس 1999 ص 145

ويتم التدرب على أسئلة الامتحان من خلال الإجابة على الأسئلة في نفس ظروف الامتحان ونفس المثيرات . وينصح المربون بضرورة الاستعداد الجيد في اليوم السابق للامتحان وليلة الامتحان بالتأكد من تاريخ الامتحان ، وإعداد ما يلزم من أدوات مكتبية ، و المراجعة النهائية ، وأخذ قسط من الراحة ، وضرورة الاستيقاظ المبكر صبيحة يوم الامتحان ، وتناول طعام الإفطار والتوجه إلى مقر الامتحان في موعد مبكر ، وتجنب المناقشات الجماعية قبل دخول قاعة الامتحان ، والاحتفاظ بهدوء الأعصاب . محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 135 وهذا الإعداد يجنب التلميذ القلق والتوتر ، ويجلب له السكينة والاطمئنان وهو أمام ورقة الامتحان.

-و- مهارة أداء الامتحان:

يقصد بها الالتزام بأداب أداء الامتحان أثناء تواجد التلميذ في قاعة الامتحان . ويرتبط الأداء الأكاديمي المرتفع ارتباطا موجبا بالأداء الجيد في الامتحان ، وفي نفس الوقت يرتبط الأداء الأكاديمي المنخفض ارتباطا سلبيا بالأداء الجيد في الامتحان . كذلك فإن الثقة في النفس ترتبط

ارتباطا موجبا بالأداء الجيد في الامتحان ، وفي نفس الوقت فإن اليأس على العكس يرتبط ارتباطا سلبيا بالأداء الجيد في الامتحان . محمد حامد زهران ، 2000 ، ص136 وما يؤكد ذلك دراسة سناء محمد سليمان 1989 لتنمية عادات الاستدكار و مهاراته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالقاهرة ، حيث طبقت برنامجا إرشاديا يتكون من مجموعة من المحاور منها محور خاص بكيفية الاستعداد للامتحان وأدائه بنجاح ، ويشمل : التعليمات التي يجب إتباعها قبل دخول قاعة الامتحان ، وبعض الأداب التي يجب الالتزام بها داخل قاعة الامتحان ... إلخ . وتبين لها أن مستوى التحصيل الدراسي قد تحسن لدى عينة الدراسي ، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم . سناء سليمان ، 1989 ، ص25 ويوصي المربون بضرورة التدريب على أداء الامتحان بإتباع الخطوات التالية:

-الالتزام بالهدوء وبآداب أداء الامتحان ، والانتباه إلى تعليمات الأساتذة الحراس ، قبل توزيع اوراق الأسئلة.

-قراءة التعليمات المكتوبة بدقة ، وكتابة البيانات الشخصية.

-هدوء الأعصاب ، والكتابة بخط واضح ، وتنظيم ورقة الإجابة.

-قراءة بعض الآيات القرآنية ، والأدعية الماثورة. محمد ديماس ، 1999 ، ص155

ز- مهارة الإجابة:

مهارة الإجابة من أهم مهارات الامتحان ، ويمكن اكتسابها عن طريق التدريب وهي : والممارسة .وقد قدم رون تري -قراءة جميع أسئلة الامتحان بهدوء وبغناية ، وفهمها ومعرفة المطلوب بدقة.

-تحديد الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها ، وتصنيفها إلى أسئلة سهلة وأسئلة صعبة.

-الإجابة عن الأسئلة الاجبارية إن وجدت ، والأسئلة الاختيارية الأسهل ، مما يعطي للتلميذ الثقة لكي يستمر في الإجابة عن الأسئلة التالية ، ولكي يريح الوقت.

-وضع خطة للإجابة تشمل الأفكار الرئيسية والتفاصيل المهمة لكل سؤال.

-تجنب المقدمات الطويلة للإجابة ، والاهتمام بالجمل البسيطة مع مراعاة سلامة اللغة والإملاء

-الإجابة عن العدد المطلوب من الأسئلة فقط.

-التأكد من الزمن المحدد للإجابة ، وتقدير الوقت المطلوب للإجابة عن كل سؤال ، وحسن توزيع الوقت إلى وقت مخصص للتفكير في المسودة ، ووقت مخصص للإجابة في ورقة الإجابة ، ووقت مخصص للمراجعة وليكن 10 دقائق ، وعدم ترك قاعة الامتحان قبل انتهاء الوقت المحدد للإجابة.

-الاستعانة ببعض الاستراتيجيات المساعدة على الإجابة بكفاءة.

وينصح التلميذ بعد الانتهاء من أداء الامتحان في مادة من المواد أن ينشغل بما يليها من المواد التي سيمتحن فيها . وبعد انتهاء الامتحان في جميع المواد ، على التلميذ أن ينتظر ظهور النتيجة في هدوء وثقة وتفاؤل . أشرف عبد القادر وإسماعيل بدر ، 2001 ، ص 12

خاتمة:

يعتبر قلق الامتحان من بين اهم المشاكل النفسية التي تحتاج الى تدخل ارشادي ونفسي ، تبرز أهمية إعداد البرامج الإرشادية التي تمثل أحد أساليب الإرشاد الوقائي والعلاجي للتخفيف من حدة قلق الامتحان ، والذي أصبح موقفا ظاغطا لا يستطيع التلميذ تحمله ، ويسبب له المعاناة ، ويشعره بالعجز ، حيث من الضروري تزويد الطلبة الذين يعانون من القلق بفنيات دراسية متطورة وبطرق استكشافية فعالة لحل المشكلات لتحل محل الاضطرابية والانفعالية المعوقين للانتاجية ، بحيث يتحسن الأداء بشكل كبير .

قائمة المراجع:

- 1- أشرف محمد عبد الغني شربت ومحمد السيد حلاوة، 2003، الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي، الإسكندرية.
- 2- أشرف أحمد عبد القادر السيد و اخرون، (2003)، لتنبؤ بالتفوق الدراسي من خلال القلق التنافسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت ،مجلة كلية التربية، العدد المجلد 29، العدد 116 .
- 3- القريوتي إبراهيم أمين ووائل مسعود .1999.القلق و التحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصرياً. مجلة شؤون اجتماعية، المجلد 16.
- 4- حنان عبد الحميد العناني، 2000، الصحة النفسية، دار الفكر. عمان.
- 5- محمد حامد زهران ، 2000، الارشاد النفسى المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، دار عالم الكتب.
- 6- مصطفى الصفطي، 1995، قلق امتحان وعلاقته بالدفاعية الانجاز، مجلة دراسات. رابطة أخصائيين نفسانيين مصريين، مجلد. 5، العدد، 1.
- 7- علي محمد شعيب ، 1987، قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة 11 مكة المكرمة ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، المجلد 2 ، الجزء 8 .
- 8- محمد ديماس، 1999، اسرار التفوق الدراسي، دار أبن الحزم،
- 9- كاظم ولي آغا ، 1988، القلق والتحصيل الدراسي (دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي 28 لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة) ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية ، المجلد 4 ، العدد 14 ، الجزء ، 1 .
- 10- ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي، 1987، مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات) " 30 معايير ودراسات ارتباطيه " ، مجلة رسالة الخليج العربي ، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الملك سعود بالرياض ، العدد 22 .
- 11- أنيسة عبدو مجاهد دوكم، 1996، أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة.