وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of higher education and scientific research
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة
Echahid Cheikh Larbi Tebessi University- Tebessa
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
faculty of humanities and social sciences

قسم : علم النفس
تخصص: إرشاد وتوجيه

مذكرة ماستر تحت عنوان

قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الجامعي لدى طلبة قسم علم النفس

دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر L.M.D

من إعداد الطالبتين:
- إيمان بوطرفيف
- شذى علي

إشراف الأستاذ:
- سليمان براجي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاســـم واللقـــب	الرتبـــة العلميـــة	الصفـــــة
عبد الكريم برينيس	محاضر –أ–	رئيســـــــا
سليمان براجي	محاضر –أ–	مشرفـــا ومقررا
أميمة عناب	مساعد–ب–	عضوا ممتحنـــا

السنة الجامعية 2022 / 2023

بسم الله الرحمن الرحيم

شـــكر وعـرفان

الحمد لله الذي يسر لنا درب الدراسة ووفقنا لإكمال هذا العمل، ثم الشكر الجزيل ملئه المحبة والتقدير والعرفان إلى كل من ساهم في إنجازه وإتمامه خاصة الأستاذ المشرف برايجي سليمان على هذا العمل الذي أمدنا بتوجيهاته ونصائحه ودعمه من بداية هذا العمل إلى نهايته.

وإلى كل الأساتذة والأهل والأصدقاء والزملاء، وكل من ساعدنا من قريب أو بعيد في إعداد هذه المذكرة.

لكل هؤلاء منا جميعا جزيل الشكر والتقدير.

فـــــهرس الـــــمحتويات

قائمة المحتويات	
العنوان	الصفحة
شكروعرفات	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
ملخص الدراسة	
مقدمة	أ-ب
القسم النظري للدراسة	
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	05
2. تساؤلات الدراسة	06
3. أهمية الدراسة	07
4. أهداف الدراسة	07
5. مصطلحات الدراسة	07
6. الدراسات السابقة	08
الفصل الثاني: قلق الامتحان	
1. مفهوم القلق	16
2. مفهوم قلق الامتحان	16
3. تصنيف قلق الامتحان	17
4, الأساليب المؤدية إلى قلق الامتحان	18
5. أعراض قلق الامتحان	19
6. النظريات المفسرة لقلق الامتحان	20
7. طرق قياس قلق الامتحان	22
الفصل الثالث: التحصيل الجامعي	
1. مفهوم التحصيل الجامعي	24
2.انواع التحصيل الجامعي	25
3. مبادئ التحصيل الجامعي	25
4. العوامل المؤثرة في التحصيل الجامعي	26

5. أهداف وأهمية التحصيل الجامعي	30
6. خصائص التحصيل الجامعي	31
7. طرق قياس التحصيل الجامعي	32
8. مشاكل التحصيل الجامعي	33
9. بعض الحلول لمشاكل التحصيل الجامعي	34
القسم التطبيقي للدراسة	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
1. الدراسة الاستطلاعية	37
1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية	37
2.1. إجراءات الدراسة الاستطلاعية	37
3.1. حدود الدراسة الاستطلاعية	37
4.1. أدوات الدراسة	38
2. الدراسة الأساسية	40
1.2. مجتمع الدراسة	40
2.2. عينة الدراسة	41
3.2. حدود الدراسة	42
4.2. التقنيات الإحصائية المعتمدة	42

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
1. عرض وتحليل نتائج الدراسة	44
1.1. تحليل أفراد العينة تجاه عبارات أداة الدراسة	44
2.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الرئيسي	55
3.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الأول	56
4.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الثاني	56
5.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الثالث	57
2. مناقشة نتائج الدراسة على ضوء التساؤلات الدراسة	58
1.2. مناقشة نتائج التساؤل العام	58
2.2. مناقشة نتائج التساؤل الفرعي الأول	60

3.2. مناقشة نتائج التساؤل الفرعي الثاني	60
4.2. مناقشة نتائج التساؤل الفرعي الثالث	61
3. النتائج العامة لدراسة	63
خاتمة عامة	64
قائمة المصادروالمراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	مصفوفة الفجوة البحثية	13
02	معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان قلق الامتحان	38
03	معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبيان	40
04	مجال الدرجة لكل بديل من بدائل الإجابة اعتمادا على مقياس ليكرت الثلاثي	40
05	توزيع مجتمع الدراسة	41
06	توزيع مفردات العينة حسب متغير الجنس، المستوى ومستوى التحصيل	41
07	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة تجاه عبارات	44
08	معامل الارتباط بين قلق الامتحان ومستوى التحصيل الجامعي	55
09	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة استجابات عينة الدراسة لمقياس قلق الامتحان	56
10	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفروق في مستوى قلق الامتحان لعينة الدراسة حسب متغير الجنس	57
11	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفروق في مستوى قلق الامتحان لعينة الدراسة حسب متغير المستوى الجامعي	58

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الجامعي لدى طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية –جامعة تبسة – للسنة الدراسية (2022–2023)، تكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس قلق الامتحان لأحمد حامد زهران وذلك بعد تعديله واشتمل استبيان الدراسة على (36) عبارة، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وبعد تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- هناك علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان ومستوى التحصيل الجامعي لدى طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة تبسة.
- مستوى قلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية متوسط.–
- –لا توجد فروقات دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تعود لمتغير الجنس.
- لا توجد فروقات دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية تعود لمتغير المستوى الجامعي.

الكلمات المفتاحية: قلق الامتحان، التحصيل الجامعي.

Abstract:

This study aimed to reveal the relationship between exam anxiety and university achievement among students of the Department of Psychology at the Faculty of Humanities and Social Sciences - University of Tebessa - for the academic year (2022-2023). The exam was given by Ahmed Hamid Zahran, after its modification, the study questionnaire included (36) phrases. This study relied upon the descriptive approach, after analyzing the responses of the study sample, a number of results were reached, the most important of which are:

- There is an inverse correlation between exam anxiety and the level of university achievement among students of the Department of Psychology, Faculty of Social and Human Sciences, University of Tebessa.
- The level of exam anxiety among students of the Department of Psychology at the College of Social Sciences and Humanities is medium.
- There are no statistically significant differences in the level of exam anxiety among students of the Department of Psychology at the College of Humanities and Social Sciences due to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in the level of exam anxiety among psychology students at the College of Social Sciences and Humanities due to the university level variable.

Key words: Exam anxiety, college achievement.

مـــقـدمـــــة

مـقدمة

مـــقدمـة:

تعتبـر الجامعـة مـن أهـم المؤسسـات التربويـة التـي توكلهـا المجتمعـات الإنسـانية مهمـة إعـداد الأفـراد وتكـوين شخصـيتهم وتنميـة مهـاراتهم، إذ نجـدها مقومـا أساسـيا للتطـور وركيـزة للتنميـة بكـل أبعادهـا للمحافظـة علـى قـوانين الأمـة واسـتمرارها، وعليـه فالجامعـة تعمـل علـى تنميـة وصـقل قـدرات ومواهـب ومهـارات الطالـب حيـث تـوفر لـه الجـو المناسـب الـذي يسـمح بتحريـر طاقاتـه الكامنـة وتوجيههـا نحـو الاتجـاه الـذي يعـود عليـه وعلـى مجتمعـه بـالنفع، إلا انـه وفـي بعـض الأحيـان تعتـرض الطالـب مجموعـة مـن المشـكلات تقـف عائقـا أمـام تحقيـق أهدافـه خاصـة التربويـة ومـن ابـرز مـا يعانيـه الطالـب الجـامعي مـن صـعوبات ومشـاكل نجـد مشـكلة قلـق الامتحـان الـذي يـنعكس علـى تحصـيله الجامعي.

حيـث أن قلـق الامتحـان حالـة نفسـية يمـر بهـا الطالـب أثنـاء مـروره بموقـف الامتحـان نتيجـة لخوفـه وتـوتره، وكـذلك اضـطرابه فـي النـواحي الانفعاليـة والمعرفيـة والفيسـيولوجية، وتعتبـر دراسـتنا الحاليـة كمحاولـة لدراسـة موضـوع قلـق الامتحـان وعلاقتـه بالتحصـيل الجـامعي لـدى طـلاب قسـم علـم النفس.

وقـد تـم تقسـيم هـذه الدراسـة إلـى جـانبين نظـري وتطبيقـي إذ جـاءت فصـول الدراسـة كالتـالي الفصـل الأول تناولنـا فيـه الإشـكالية موضـوع الدراسـة، مشـكلة الدراسـة، أهميـة وأهـداف الدراسـة ثـم المفـاهيم الإجرائيـة لمتغيـرات الدراسـة، أمـا الفصـل الثـاني فتناولنـا فيـه قلـق الامتحـان مـن تصـنيفات ومكونـات وأسـباب ونظريـات مفسـرة لـه وطـرق قياسـه، أمـا الفصـل الثالـث فقـد كـان حـول التحصـيل الجـامعي بمتغيراتـه، والفصـل الرابـع تناولنـا فيهـا الإجـراءات المنهجيـة للدراسـة بـدءا مـن المـنهج المتبـع وعينـة الدراسـة بالإضـافة إلـى أدوات الدراسـة والأسـاليب الإحصـائية المتبعـة وعينـة الدراسـة والفصـل الخامس فقد كان لعرض ومناقشة وتفسير النتائج.

وانطلاقـا ممـا تقـدم جـاءت هـذه الدراسـة للوقـوف علـى مفهـوم قلـق الامتحـان ومحاولـة ربـط هـذا المفهـوم بصـورة أفضـل بالتحصـيل الجـامعي لـدى الطالـب، وعليـه قسـمت هـذه الدراسـة إلـى قسـمين، قسم نظري احتوى على ثلاثة فصول، هي:

الفصـــل الأول؛ أيـــن تـــم تقـــديم موضـــوع الدراســـة وتوضـــيح إشـــكاليتها وأهـــم الأهـــداف المرجـــو تحقيقها، وكذا تم التطرق فيه إلى بعض الدراسات السابقة في موضوع البحث.

الفصـل الثـاني؛ إذ تنـاول هـذا الفصـل قلـق الامتحـان مـن تصـنيفات ومكونـات وأسـباب ونظريـات مفسرة له وكذا طرق قياس قلق الامتحان.

الفصـــل الثالـــث؛ تـــم التطـــرق فيـــه إلـــى مفهـــوم التحصـــيل الجـــامعي وخصائصـــه، وأيضـــا أهـــم العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي.

أما القسم الميداني فاشتمل على فصلين تمثلا في:

الفصـــل الرابـــع؛ والـــذي تنـــاول الإجـــراءات المنهجيـــة للدراســـة الاســـتطلاعية والدراســـة الأساســـية والأدوات المستخدمة في البحث.

الفصـــل الخـــامس؛ أيـــن تـــم فيـــه التطـــرق إلـــى عـــرض النتـــائج ومناقشـــتها فـــي ضـــوء تســـاؤلات الدراسة، لتختم الدراسة بخاتمة عامة ومجموعة من الاقتراحات.

الجانب النظري

الـــفصل الأول: الإطار المفاهيمي للـــدراسة

الإطار المنهجي للدراسة

1. إشكالية الدراسة:

من المتعارف عليه أن الجامعة مؤســـســـة محورية لا غنى عنها للتعليم العالي والبحث العلمي، فهي المؤسسة التعليمية والتكوينية التي يلتحق بها الطالب مباشرة بعد حصوله على شهادة نهاية المرحلة الثانوية والتي تعرف لدينا بشهادة البكالوريا فهي تتولى أعداد طالب ذو كفاءة ومستوى علمي وذلك عبر أساليب طرق واســتراتيجيات متنوعة لتخريج أجيال من الإطارات المعنية بتولي وظائف مختلفة مما يضــمن لهم مكانة في المجتمع.

كونها البوابة التي سيدخل من خلالها الطالب إلى عالم الشغل والتي ستحدد دوره والمكانة التي سيحتلها في مجتمعه، والهدف الرئيسي لهذه المرحلة هو التحصيل الجيد ومن ثم الحصول على مردود جيد للمنظومة التربوية والذي يتم قياسه عن طريق الامتحانات والتي أصبحت هذه الأخيرة الوسيلة الوحيدة التي يمكن من خلالها الانتقال إلى مستوى تعليمي أعلى هذا ما جعلها تكتسي طابع القلق والضغط والرهبة والخوف في نظر الطلاب وحتى لدى بعض الأولياء.

فالقلق عملية انفعالية تتكون من جانبين الأول منها شعوري والثاني لاشعوري، فالشعوري يتمثل في الشعور بالعجز والخوف وحتى التهديد واللاشعوري فيشمل عمليات معقدة يعمل دون وعي وإدراك الفرد به.

ومن بين أشـــكال القلق التي يتعرض لها الطالب الجامعي غالبا القلق من الامتحانات باعتبارها حالة انفعالية مؤقته تسمى قلق الامتحان الذي يعتبر شكل من أشكال المخاوف وعاملا هاما من العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي للطلبة في مختلف مستوياتهم وحتى عائلاتهم فنجد في بعض الأحيان طلاب مذاكراتهم تكون جيدة ولكن بمجرد دخولهم قاعة الامتحان لا يستطيعون استرجاع معلوماتهم التي اكتسبوها وهم يرجعون هذا النسيان إلى الخوف من الامتحان ومن النتائج السلبية المتوقعة.

فكثرة التفكير في الامتحانات قد ينتج عنها نوع من القلق والاضطراب والتوتر، وقد يتطور ويشتد مما يؤدي بذلك إلى التخوف من الفشل فيها مما ينعكس هذا الأخير على تحصيل الطالب.

حيث أن التحصـــيل الأكاديمي للطالب عبارة عن مجموع الخبرات والمعلومات التي يحققها الطالب خلال فترة تمدرسه، فنجد أن مفهوم التحصيل الجامعي يتأثر بعدة عوامل قد تؤدي بذلك إلى زيادته أو نقصانه فمثلا نجد عوامل تتعلق بالجامعة أو الكلية، أو عوامل مرتبطة ببيئة الطالب الأسرية ومحيطه الخارجي سواء

كانت اقتصـــادية أو اجتماعية، وكذا العوامل المرتبطة بشـــخصـــية الطالب وقد تكون هذه العوامل نفســـية أو جسمية.

بالرغم من أن هذه العوامل تشكل في مجملها عوامل تؤثر في تحصيل الطالب الجامعي فإننا سنحاول التركيز على العامل الأساسي الذي يفترض انه ذو تأثير كبير في النجاح والرسوب والذي يتعلق بالقلق الذي ينتاب الطلاب أثناء الامتحانات.

فلا يزال موضـــوع التحصـــيل يحتل جانبا هاما من تفكير الباحثين والمربين في مجال التربية حيث لا يكاد يخلو بحث أو دراســـة من هذا المتغير وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى والتي قد يؤثر عليه بشـــكل أو بآخر.

وهذا يعني تحقيق الطالب أكبر قدر ممكن من العلم والمعرفة خلال دراســـته، والذي يحدد معالم حياته المســتقبلية التي تتمحور في اختياره للمســار الدراســي والمهني المناســب ويلتمس ذلك في دوره الفعال وســط المجتمع الذي يعيش فيه.

كما أظهرت بعض الدراسات والأبحاث تأثير هذه التغيرات الفكرية والعوامل النفسية المصاحبة للطالب أثناء الامتحان.

ويتبين مما تقدم أن قلق الامتحان الذي ندرســه عند طلاب الجامعة مشــكلة جوهرية ينبغي تناولها من اجل تحديد مداها والتعرف على حجمها، وذلك ربما يمكننا من مواجهة هذه المشـــكلة التي يعاني منها العديد من الطلاب نظرا لخطورتها على مستقبلهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي والدراسي من جهة وعلى المجتمع من جهة أخرى.

مما تقدم يمكن صـــياغة إشـــكالية الدراســـة على النحو التالي: **«هل توجد علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الجامعي لطلبة قسم علم النفس؟»**

2. تساؤلات الدراسة:

وللإلمام أكثر بالموضـوع المراد تفكيكه والوصـول إلى نتائج من شـأنها الإضـافة إلى الدراسـات في هذا المجال؛ انبثقت من التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس تبسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لطلبة قسم علم النفس تعزى لمتغير المستوى الجامعي؟

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الإسهام في إثراء البحوث العلمية وفتح المجال في الميدان التربوي والاجتماعي للدراسة وكذا أنْ تكون هذه الدراسة دافعاً للباحثين والمهتمين بهذا النوع من المواضيع لإجراء المزيد من الدراسات لإزالة الغموض عن بعض القضايا الموجودة في المجتمع، وعلى ضوء ما تقدم تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- تسليط الضوء على قلق الامتحان وتأثيره على التحصيل الجامعي.
- معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الجامعي وأثارهما على الطلبة.
- معرفة مستوى قلق الامتحان لدلى طلبة قسم علم النفس.

4. أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس تبسة.
- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية هل هي موجبة أو سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الجامعي لطلبة قسم علم النفس.
- التعرف على إذا ما كانت هناك فروق بين الطلاب تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين الطلاب تعزى لمتغير التحصيل الجامعي.

5. مصطلحات الدراسة:

- **قلق الامتحان:** هو شعور بتوتر وانفعالات وخوف من الرسوب.
- **التحصيل الجامعي:** هو مجموع المعلومات والخبرات التي اكتسبها الطالب خلال عامه الدراسي ويقدر بمجموعة الدرجات التي يحصل عليها في نهاية السنة الجامعية.

6. الدراسات السابقة:

أ. الدراسات العربية:

- ✓ **دراسة أمينة كاظم (1973):** على عينة من طلبة الأقسام الأدبية والعلمية وطالباتها في الجامعة بلغ عددهم (458) بقصد دراسة العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي، حيث توصلت إلى وجود علاقة تأثيرية بين القلق والتحصيل الدراسي والأداء، وأن الامتحان النهائي يؤثر بدرجة كبيرة على نتائج الامتحان.
- ✓ **دراسة صالح (1994):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي والنوع والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية.

وقد اختيرت الدراسة بطريقة عشوائية العنقودية من (995) طالبا وطالبة موزعين على متغيرات الدراسة، وتم استخدام مقياس قلق الاختبار الذي تم بناؤه ليناسب البيئة الأردنية حيث اشتمل المقياس على خمسين فقرة وتم التحقق من صدقه وثباته وتوصلت الدراسة إلى:

- أن مستوى قلق الاختبار يتناسب عكسيا مع مستوى التحصيل عند الأفراد.
- أن الإناث يتصفن بدرجة أعلى في قلق الاختبار مقارنة بالذكور.
- أما بالنسبة للتفاعلات فقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري الجنس والعمر ممثلا في الصف الدراسي على درجات قلق الامتحان في حين لم تكن هناك فروقا ذات دلالة تعزى للتفاعلات الثنائية بين كل من الجنس والعمر والتحصيل الدراسي.

- ✓ **دراسة هواش (2004) :** أعدت هذه الدراسة من أجل التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل لدى عينة قامها (180) طالبا وطالبة بالمرحلة لأساسية والثانوية بالمملكة السعودية، أين توصلت الدراسة إلى انه يختلف مستوي تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية باختلاف مستوي دافعيتهم، ولا يمكن عزو ذلك إلي قلق الامتحان أو المستوي الصفي أو التفاعل بينهما ولا يختلف الطلبة في دافعيتهم للإنجاز

باختلاف مستوياتهم الصفية، بينما يختلف الطلبة في قلق الاختبار باختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف التاسع الأساسي.

✓ **دراسة حنان أحمد عبد الله أبو فودة (2011):** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة عشوائية تكونت من (317) طالبا وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي في لواء وادي السير في مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، والمنهج المعتمد في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد في ذلك على مقياسين؛ مقياس قلق الاختبار لسارسون وقائمة قلق الاختبار، ومن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة:

- أن مستوى قلق الاختبار ومظاهره لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة وقد جاء البعد الانفعالي في المرتبة الأولى بينما جاء البعد الجسمي في المرتبة الأخيرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقلق الاختبار تعزى إلى متغير الجنس بينما أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التحصيل لصالح الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض.

✓ **دراسة هبة الله محمد الحسن سالم (2016):** هدفت الدراسة إلى معرفة قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (297) طالب، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت مقياس سارسون قلق الاختبار ومقباس موضع الضبط والضغوط النفسية ودرجات التحصيل الدراسي.

ومن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين قلق الاختبار وموضع الضبط الخارجي.
- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين قلق الاختبار والضغوط النفسية.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.
- عدم وجود تفاعل دال إحصائيا ببين مستويات الدرجة الكلية لقلق الاختبار ومستويات. موضع الضبط الخارجي، وأن الضغوط النفسية ترفع من مستوى قلق الاختبار.

- العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي علاقة عكسية.

✓ **دراسة سيسبان فاطيمة الزهراء (2019):** هدفت الدراسة إلى معرفة قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة مستغانم، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ وتلميذة، واستخدمت المنهج الوصفي كما اعتمدت مقياس قلق الامتحان لأستاذ الدكتور بشير معمرية، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- هناك علاقة عكسية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- هناك فرق دال إحصائيا في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.
- هناك فرق دال إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

ب. الدراسات الأجنبية:

✓ **دراسة (couch ,et,al,1979)** بعنوان التقارير الذاتية حول قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من (426) طالبا جامعيا، واعد الباحث لذلك مقياس قلق الامتحان وقد استخدم اختبار تحليل التباين للحصول على النتائج، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن الطلاب الذين لديهم قلق ضار كانوا يعانون من درجة عالية من القلق قبل الامتحان، وضعفا في الانتباه للواجبات المحددة، وتثبيتا للتفكير حول الأخطاء السابقة وانتقادات للذات خلال الامتحانات، وتشكيكا حول الخدمة الأكاديمية.

✓ **دراسة (Hunsley, John، 1985):** التحقيق في تأثير قلق الاختبار على أداء الاختبار والتقييمات المعرفية للطلاب القلقين من الاختبار، تم استخدام تدابير الحالة والتخلص من قلق الاختبار على تجارب الأداء المتكررة على الذين التحقوا بدورة الإحصاء الجامعية التي تطلبت اختبارات متعددة، تم تقييم توقعات وأفكار وأداء 62 طالبا في كل من الامتحان. تشير النتائج إلى أن القلق من الاختبار كان مرتبطا بضعف أداء الاختبار في وقت مبكر ومتأخر من الفصل الدراسي، عندما تم التحكم في مستويات قلق الحالة، كانت العلاقة بين أداء الاختبار واختبار القلق

واضحة فقط خلال المراحل المتأخرة من الامتحانات، كما يشير نمط القلق والتقييمات الخاصة بالطلبة.

✓ **دراسة هانكوك (hancock,2001):** هدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.

تكونت عينة الدراسة من (61) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية والجامعة في المنطقة الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية تم اختيارها عشوائيا، استخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار وتحصيل الطلاب والخوف من الرسوب.
- قلق الاختبار والخوف من الرسوب تؤثر سلبا على دافعية الطلاب. **(حنان احمد عبد الله أبو فودة،2011، ص 53)**

✓ **دراسة (كاردن وموس 2004, Carden and Moss)** : هدفت إلى كشف العلاقة بين مركزية الضبط وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (114) من طلاب البكالوريا تم اختيارهم عشوائيا من إحدى الجامعات الأمريكية في ولاية ميسوري. كما استخدمت الدراسة مقاييس مركزية الضبط الداخلية والخارجية ومقاييس قلق الاختبار في عملية جمع البيانات

أشارت نتائج هذه الدراسة: أن طلاب مركزية الضبط الداخلية أظهروا مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي. **(حنان احمدعبد الله أبو فودة، 2011، ص 54)**

ج. التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان والتحصيل الجامعي:

أبرزت الدراسات العربية أهمية موضوع قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وقد أجمعت الدراسات السابقة على وجود قلق الامتحان بين أفراد العينة، حيث يؤثر في تحصيلهم إما بالإيجاب أو بالسلب.

لقد تناولت متغيرات الدراسة في بيئات مختلفة منها العربية والأجنبية، ومن الملاحظ التفاوت في نتائج الدراسات السابقة في العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي فجاءت بعضها

لتكشف العلاقة السالبة بينهما مثل دراسة (صالح) ودراسة (حنان أحمد عبدالله أبو فودة) و(هبة الله محمد الحسن سالم)، دراسة (سيسبان فاطيمة الزهراء) وتبين من خلال الدراسات العربية السابقة أن هناك اختلاف في عينة الدراسة حيث تم اختيار العينة العشوائية في دراسة (حنان) ودراسة (سيسبان) بينما تم اختيار العينة العشوائية العنقودية في دراسة (صالح) وعينة طبقية عشوائية في دراسة (هبة الله) وقد طبقت الدراسات العربية السابقة على مؤسسات متنوعة من أفراد وعينات الدراسة كما استخدمت المنهج الوصفي بمداخله المتعددة فمنها من استخدم المنهج الوصفي الارتباطي.

ومنهم من استخدم المنهج الوصفي التحليلي. وبخصوص الدراسات الأجنبية فقد بينت العلاقة السالبة بين المتغيرين مثل دراسة (هانكوك) بينما توصل (موهاريك) إلى وجود علاقة إيجابية بين التفكير الآلي وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

د. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

ساهمت الدراسات السابقة في تزويد الطالب بالمعلومات لأخذ نظرة شاملة حول موضوع بحثه وكانت نقطة انطلاق موضوع هذه الدراسة حيث أفادت الباحث في:

- التعرف على مناهج الباحثين السابقين.
- الخلفية العلمية لإجراء بحث جديد.
- استفادة الباحث من المراجع المتعددة.
- اختيار أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة.
- التوصل إلى صياغة دقيقة ومحددة لأهداف وطبيعة البحث.
- التعرف على جذور المشكلة وفهم ما تم بخصوصها.
- الاستفادة من المقترحات والتوصيات.

- **أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراسات السابقة:**

- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المجتمع والعينة.
- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث البيئة.
- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الإطار الزماني والمكاني للدراسة.

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث موضوعها العام.
- تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي.

- **ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:**

- تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات على حد علم الطالب التي أجريت في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس والتي طبقت في ولاية تبسة.
- الاختلاف في المجال الزمني للدراسات السابقة عن الدراسة الحالية، فالدراسات السابقة أجريت في الفترة من (1994إلى2019) بينما سيتم إجراء الدراسة الحالية خلال العام الجامعي (2022-2023).
- جاءت هذه الدراسة لسد النقص الحاصل في الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- المساهمة في تحسين وإثراء الجانب النظري والتطبيقي واعتمادها كمرجع.

جدول رقم (01): مصفوفة الفجوة البحثية

الجهة	الدراسات السابقة	الفجوة البحثية	الدراسة الحالية
المكانية	تنوعت الحدود المكانية للدراسات السابقة، فمنها العربية والأجنبية. طبقت الدراسات السابقة على طلبة الثانوية والجامعة.	لم تستهدف الدراسات السابقة على وجه الخصوص قلق الامتحان علاقته بالتحصيل الجامعي في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية –ولاية تبسة– لا توجد دراسات مشابهة طبقت على طلبة الجامعة قسم علم النفس لولاية تبسة.	تستهدف الدراسة الحالية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ولاية تبسة. سوف تطبق على طلاب قسم علم النفس جامعة تبسة بالجزائر

المجال البشري	طبقت الدراسات السابقة على طلاب الثانويات والجامعات في مختلف الدول العربية وكذلك الأجنبية منها.	رغم كثرة الدراسات إلا أنها لا توجد دراسات متخصصة منها أي يتم فيها التركيز على كلية أو تخصص بحد ذاته. (بعد دراسة اتضح أن قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الجامعي يرتبط ارتباطا وثيقا بنوعية التحصيل وكذا بالكلية التي ينتمي إليها الطالب، فعلى سبيل المثال الشعب العلمية بالنسبة لطلاب الثانويات والكليات العلمية بالنسبة لطلبة الجامعات يكون الطلاب فيها أكثر قلقا وتوترا لأن الطالب يكون دائما غير واثق ثقة تامة من معلوماته وقدرته على الإجابة كما أن الطالب الجامعي تختلف درجة القلق لديه مقارنة بطلاب الثانوية الذين يواجهون عقبة البكالوريا.	تناولت الدراسة الحالية علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الجامعي لدى طلاب قسم علم النفس جامعة تبسة.
المجال الزمني	الحد الزمني للدراسات مختلف حسب طبيعة كل دراسة حيث أن معظم الدراسات تم إجراؤها في الفترة الممتدة من سنة 1994 إلى 2019	لم تتم دراسة متغيرات الدراسة في السنوات السابقة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لولاية تبسة	تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الجامعي 2023/2022
متغيرات الدراسة	الدراسات السابقة تناولت قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى.	لم تركز الدراسات السابقة على قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الجامعي.	تطرقت الدراسة الحالية إلى قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الجامعي

الــفصل الثاني: قـلق الامـتحان

الفصل الثاني: قلق الامتحان

1. مفهوم القلق:

لغة: قلق يقلق قلقا، لم يستقر في مكان واحد. وقلق الشخص أي لم يستقر على حالة واحدة، وقد اقر مجمع اللغة العربية استخدام القلق بوصفه حالة انفعالية تتميز بالخوف.

اصطلاحا: يعرفه الدباغ: بانه انفعال واضطراب وجداني، يتميز بالخوف من المجهول، ومما هو غامض، وقد ثبت أن القلق عادة ما يكون مصحوبا بأعراض فيزيولوجية، وحسب عبد الخالق 1991" القلق شعور غير معلوم المصدر مع إحساس بالتوتر والضيق، وخوف لا مبرر له. (غيث،2006، 146)

كما يعرفه " بشير معمرية " بأنه: خبرة ذاتية غير سارة، أو شعور عام يتميز بالخوف منشر متوقع والشك والعجز، إزاء مصيبة وشيكة الوقوع. (بشير معمرية ،2007، ص 387)

يتضح مما سبق أن القلق انفعال مركب من الخوف وتوقع الخطر، أو بعبارة أخرى الخوف من الخطر الذي يؤدي بدوره إلى التوتر الزائد وعدم الارتياح وتكون له جوانب خارجية وداخلية مع تغيرات فيزيولوجية.

2. مفهوم قلق الامتحان:

تعريف حامد زهران: قلق الامتحان نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعال، وهي حالة انفعالية وجدانية تعتري الفرد في المواقف السابقة للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالخوف والتوتر من الامتحان. (إبراهيم،2008، ص58)

ويعرفه "احمد محمد عبد الخالق": مشاعر الرهبة أو الضيق والانزعاج التي تثيرها خبرة الامتحان وتقترن به تسبقه وتصحبه فضال عما يرتبط بمحتوى المشاعر من استجابات فسيولوجية نابعة عن الجهاز العصبي اللاإرادي. (أحمد محمد عبد الخالق،2001، 85)

يعرفه "محمد قاسم عبد الله": رد فعل انفعالي محتواه الخوف متناسبة مع المثير أو الموقف الذي يستدعيها، وهو حالة عامة تتواجد عند كل الأفراد الذين يخبؤون مثل هذه المواقف الامتحانية. (محمد قاسم عبد الله 2004، 473)

ويعرفه" نبيل محمد زادي: بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار بحيث تثير شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الاختبارات هذه المواقف في الفرد. (نبيل محمد زادي،2003، 169)

ويعرفه يونج بأنه: عبارة عن رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير مقبولة صادرة من اللاشعور الجمعي. (القمش والمعايطة، ص2007، 275)

ويعرفه "رياض نايل العاســـمي": نموذج الانفعال غير ملائم الذي يعطل إمكانيات الفرد على النمو، ويصيبه بالتوتر وعدم الاستقرار بشكل ال يترك له طاقة لمواجهة المواقف الصعبة أو التفكير في حلها بصورة مناسبة. (رياض نايل العاصمي، 2008، ص 319-320)

تعريف عبد الرحمان بن ســليمان: هو نوع من أنواع القلق العام، حيث يتضــمن مجموعة الاســتجابات وردود الفعل الفسيولوجية، والسلوكية المتعلقة بالاهتمام أو الانشغال أو الخوف من الفشل في مواقف الاختبار. (الطيري، 1992، ص 144)

وتعرفه موسوعة علم النفس والتخليل النفسي قلق الامتحان بانه: حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه، سواء لنقله إلى سنوات دراسية اعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه. (عطا الله ،2011، ص3)

ومن خلال هذه التعريفات نســتخلص أن قلق الامتحان هو الشــعور بالخوف والتهديد قبل وأثناء موقف الامتحان مما سيفرج عنه هذا الامتحان من نتائج، والشعور بالتوتر ويصــاحبه الارتباك وفقدان السيطرة على الأفكار، وبعض التغيرات الفيســيولوجية الغير طبيعية، مما ثد يجعله غير قادر على تذكر المعلومات بشــكل صحيح.

3. تصنيف قلق الامتحان:

أ. القلق الميسر:

وهو القلق الذي يبعث في التلاميذ الاجتهاد والحرص الشــديد على الأداء، بينما المســتوى المعتدل منه يعتبر امرأ طبيعيــا فلا يؤثر كثيرا على أداء الفرد في الاختبــار، ويســـمى حينئــذ بــالقلق الميســـر. (عبد الخالق، 1987، ص 32)

وقد يعجب البعض حين يعلم أن القلق هذا أمر إيجابي ومفيد للغاية، وفائدة القلق في هذه الحالة المســـاعدة على تهيئة الفرد من الناحية البدنية والنفســـية لبذل مزيد من الجهد فيجمع طاقته، ويزيد من حالة اليقظة والانتباه والتركيز بما يساعده على إنجاز ما هو مطلوب. (الشربيني 2015، ص 201)

ب. القلق المعسر:

وهو قلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب، ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه أثناء استعداده للامتحان ويعسر أداءه فيه. (زهران، 2002، ص98)

وعليه فان قلق لامتحان المعسر ذو الأثر السلبي على الطلاب من حيث النواحي النفسية والمعرفية والجسمية يستدعي معهم التدخل الإرشادي لخفض قلقهم إلى الحد المعقول، وأما الطلاب ذوي القلق الميسر المعتدل فهو مشجع ومحفز على الاستعداد الجيد للامتحان.

4. الأسباب المؤدية إلى قلق الامتحان:

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في مجال التربية أن قلق الامتحان يعزى إلى العديد من الأسباب من أبرزها الأسباب التالية:

- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
- ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.
- قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات اخذ الامتحان.
- الضغوط البيئية، خاصة الأسرية، لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- التمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.
- الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات.
- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
- صعوبة الامتحانات والشعور بان المستقبل يتوقف على الامتحانات.
- الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.
- اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
- العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة.

- إهمال الطالب للمراجعة والتركيز ومتابعة الدروس أولا بأول، وهذا ما يسبب له القلق من الامتحان لعدم قدرته على استيعاب، الكم الهائل من المعلومات.
- شعور الطالب بان الامتحان هو هدف وليس وسيلة لتحقيق أهداف معينة. **(زهران، 2000، ص99)**

وتشير بعض الدراسات التي أجريت حول أسباب الخوف من الامتحانات إلى ما يلي:

- الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول على المعدل.
- الضعف في المواد الدراسية.
- الخوف من الفشل والخوف من الأهل وكلام الآخرين.
- الخوف من صعوبة أسئلة الامتحان ونوعيتها.
- الخوف من قاعة الامتحان والمراقبين وعدم وجود وقت كاف للاستعداد الامتحان.
- الخوف من نسيان المعلومات في أثناء تأدية الامتحان.
- الخوف من أهمية الامتحان ومن الهالة التي تحاط به. **(زهران،2000، ص 99)**

5. أعراض قلق الامتحان:

يظهر قلق الامتحان كأي نمط من أنماط القلق الأخرى في صـــورة أعراض نفســـية أو بدنية، هذه المؤشرات في حالة تلازمها أو تلازم بعضها تمثل مؤشرا بل دليلا على تشخيص الخال. وقد حددت المصادر العلمية هذه الأعراض أو المؤشـرات كما طور العديد من المقاييس لتشـخيصـها. بالنسـبة للإشـارات يمكن ملاحظتها في مظهرين هما:

- ✓ **الأعراض النفسية:** إشارات قلق الاختبار في ذهنك معرفية هي:
- الشعور بارتباك وخلو الذهن من المعارف والمعلومات وتسابق الأفكار، وصعوبة التركيز.
- معرفة الإجابة بعد الاختبار، ونسيانها أثناء الاختبار.
- الأفكار السـلبية مثل، الفشـل أو الحصـول على درجة ضـعيفة وعواقبه، وماذا سـيقول عني الزملاء أو الأسرة. وكيف يعمل الآخرون في الاختبار.
- ✓ **الأعراض الجسمية:** إشارات قلق الاختبار في جسدك
- الشعور بالغثيان، والمغص، والإسهال، وجفاف الفم.
- الصداع، والشعور بدوار أو باحتمال الإغماء.

- تشنج العضلات والارتجاف، وآلام الرقبة، والتعرق، وسرعة التنفس، وزيادة نبضات القلب. (فيصل بن عبد الله،1434، ص 11-12)

6. النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

نظرا لأهمية موضوع قلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين وتأثيره على المستوى الدراسي لديهم نجد عدة نظريات نفسية تربوية درست هذه الظاهرة وفسرتها من كل الجوانب، ومن بين هذه النظريات نجد:

- **النظرية السلوكية:** يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها إيجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوضاع المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقلق الامتحان استراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تظهر في أنماط سلوكية متنوعة: كالتعرق، زيادة إفراز الأدرنالين، البكاء، وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة والتشنج. (نائل إبراهيم أبو عزب،2008 ص 61)

- **نظرية تجهيز المعلومات:** وفقا لهذه النظرية يعود قصور الطلاب ذوب القلق العالي إلى للامتحان حسب بنجامين وزملاءه (1981) إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد الدراسية حتى في المواقف غير التعليمية مقارنة بالطلاب الآخرين ذوي القلق المنخفض.

- **النظرية المعرفية:** نتيجة بحوث **ماندلو ساراسون (1952) وآخرون ووأين (1971، 1980)** قامت نظرية القلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في مواقف الامتحان هو دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز الجيد في موقف الامتحان، ولعل هذا ما يتماشى مع وجهة نظر وأين، الذي يرى أن لأثار السيئة لقل الامتحانات بالنسبة للأداء لها تفسير يتصل بالانتباه، فالطلاب ذوي القلق العالي للامتحان يقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في موقف الامتحان أو استجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر. (سايحي، 2004، ص 54)

أما **كولر وهولان** فقد درسا القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي ووجدا أن لدى الطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة، وعلى هذا فإن جزاء على الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيئ لهؤلاء الطلبة ربما يعود إلى معرفة اقل بالمواد الدراسية. (عصفورعصفور، 1994، ص 54)

- **نظرية القلق الدافع:** تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدافع المرتبط بموقف الامتحان تعمل على استثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع لوظيفة استثارية للاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، وأكد تيلور وسبنس في نظريتهما القلق الدافع أن شعور الطالب بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه فيحصل على درجات مرتفعةّ، وهذا يعني أن هناك رابط بين دافع الشخصية للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف الامتحان يشعر بالقلق الذي يحفز مهامه بنجاح. (سايحي،2004، ص 73)
- **نظرية القلق المعوق:** تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور الطالب بالقلق يعمل كمعوق لسلوكه، حيث انه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء الامتحان، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشايلد .(tchaild.) التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل قد يثير استجابات لا علاقة لها بالعمال. (سايحي، 2004، ص 73)

يتضح لنا من خلال عرضنا للنظريات وجود تباين في تفسيرها لظاهرة قلق الامتحان، فكل نظرية ركزت على جانب معين وأهملت جوانب أخرى، فمثلا السلوكية ترى أن قلق الامتحان استراتيجية تكيفية سلبية مع الوضع المثير يظهر في أنماط سلوكية مختلفة، والنظرية المعرفية فقد ركزت على العلاقة بين القلق والعمليات المعرفية كالانتباه، أما نظرية تجهيز المعلومات فقد ركزت على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات. ونظرية القلق الدافع نظرت إلى القلق على انه محفز ودافع للأداء الجيد في الامتحان، وعلى عكس ذلك اعتبرته نظرية المعوق معوقا للأداء خاصة في المهام الصعبة.

أي أن هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان، الذي يعتبر تكيف سلبي مع موقف التقييم يؤدي إلى تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز وهنا يحدث الفشل في أداء المهام، بالإضافة إلى العادات السيئة التي تؤدي إلى قصور في التعلم سواء من حيث تنظيمها أو مراجعتها واستدعاءها أثناء الامتحان، وقد يكون هذا القلق دافعا إلى النشاط والأداء الجيد.

7. طرق قياس قلق الامتحان:

تعددت طرق قياس قلق الامتحان وفيما يلي يتم التطرق إلى الطرق التي يستخدمها العاملون في القطاع التربوي والمدرسي وهي:

أ. **أسلوب التقرير الذاتي:** في هذا الأسلوب يتم قياس القلق عن طريق إقرار المفحوص ذاته بما يحس به تجاه الموقف، ويستخدم في ذلك مقاييس يجيب عنها المفحوص بذاته، ورغم أن هذا الأسلوب يعتبر من أفضل الأساليب في قياس القلق من حيث الدقة والسهولة، إلا انه يوجد فيه بعض العيوب منها:

- صعوبة قياس التغيرات الطارئة في أحاسيس الطلاب، التي يكون فيها القلق صفة عابرة وغير مستديمة.
- صعوبة قياس القلق أن إذ كره الفرد بتبريرات دفاعية، ويصعب عندها اكتشاف مسببات القلق وعوامله عند الطالب. **(غزال نعيمة،2016، ص 80)**

ب. **قياس الاستجابات الفسيولوجية:** يقاس القلق في هذا الأسلوب من خلال بعض التغيرات الفيسيولوجية لدى التلميذ كاستجابة الجلد لإفراز العرق، أو ارتفاع ضغط الدم، زيادة ضربات القلب، ولهذا الأسلوب بعض العيوب منها:

- قد لا يكون دقيقا بسبب تفاوت درجة هذه الاستجابات بين الأشخاص.
- يحتاج إلى أشخاص مدربين للقيام بمثل هذه القياسات مما يسبب كلفة مالية عالية.

ج. **أسلوب الملاحظة المباشر:** يتم قياس القلق عن طريق الملاحظة المباشرة في موقف من المواقف، ويمكن ملاحظة سلوك الطالب، وسرعة استجاباته ومدى تركيزه وانتباهه أو تشتته أثناء عمليتي التعليم والتعلم وبهذا يمكن الحكم فيما إذا كان الطالب يعاني من القلق أو لا. **(غزال نعيمة،2016، ص 80)**

الــفصل الثالث: الــتحصيل الجامعي

1. تعريف التحصيل الجامعي:

- **التعريف اللغوي:**

حصل الشي والأمر: خاصه وميزه وتحصل الشيء تجمع وتثبت. **(على عبد الحميد احمد، 2010، ص 89)**

- **التعريف الاصطلاحي:**

ورد مفهوم التحصيل في معجم التربية سنة 2004 بأنه: جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية في نطاق مجال تعليمي مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية المقررة عليه **(فاروق عبده، احمد عبد الفتاح التركي، 2004، 62)**

ويعرفه زيدان الشناوي 1988، بأنه مقدار المعرفة والمهارة التي يحصلها التلميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، فهو يعبر عن مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية مقررة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الامتحانات الجامعية. **(لبنى جديد، 2010، ص101)**

_ ويعرفه مولاي بودخيلي محمد على أنه الثمرة التي يحصل عليها التلميذ أو الطالب في نهاية متابعته لبرنامج دراسي معين وهي الثمرة التي يمكن تقسيمها باللجوء إلى اختبارات معينة تدعى باختبارات التحصيل وهي الاختبارات التي تكتسي طابعا موضوعيا ذلك من حرص القانون على التقنين الموضوعي السليم.
(مولاي بودخيلي محمد، 2004، ص 326)

أما مصالح الصالح فيعرف التحصيل الدراسي للطلاب الجامعيين بأنه ناتج عملية التعليم الجامعي المتمثل في معدل الدرجات (المتوسط) الفصلي والتراكمي للطالب والذي يقاس بواسطة الاختبارات في مختلف مواد الدراسة التي يسجل بها الطالب خلال الفصل الدراسي هذه الاختبارات منها ما هو شفهي ومنها ما هو شهري أو منها ما هو نهائي، بالإضافة إلى ذلك مواظبته ونشاطه داخل الفصل الدراسي في المناقشات وإعداد البحوث والمتطلبات التي يحددها أعضاء لجنة التدريس. **(مصلح الصالح، 2004، ص 30)**

ومنه نستخلص أن مفهوم التحصيل الجامعي يشمل مجموع درجات الطالب في مختلف المواد أو المقاييس الدراسية المحصل عليها في اختبارات معينة يشرف عليها الأساتذة سواء اختبارات كتابية أو شفوية أو تحريرية أو كليهما معا بالإضافة إلى المشاركة في الأعمال التطبيقية والمناقشات وخاصة إعداد البحوث وهذه الأخيرة تكتسي طابعا أساسيا في التحصيل لما يشمله من إظهار قدرات ومهارات الطالب من سلامة التفكير والنجاح في إيصال الأفكار والمعلومات.

2. أنواع التحصيل الجامعي:

وتتمثل هذه الأنواع فيما يلي:

- **التحصيل الجيد:** يكون فيه معدل الطالب مرتفع عن معدل زملاءه في نفس المستوى وفي نفس القسم أو الصف الدراسي ويتم استخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل الطالب الحصول على مستوى للأداء التحصيلي.
- **التحصيل المتوسط:** هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها الطالب تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها ويكون أداءه متوسط درجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسط.
- **التحصيل المنخفض:** هذا النوع من أداء يكون التحصيل الجامعي ضعيف حيث يكون فيه أداء الطالب اقل من مستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملاءه. **(عماد الزغلول،2007، ص 258)**

3. مبادئ التحصيل الجامعي:

الأصالة والتجديد: إن الروتين يقتل روح الاكتشاف والإبداع ويجب تطبيق ذلك في النشاطات التعليمية، قيم بذلك إخضاع الطالب إلى مسائل ومواقف جديد ومستمرة بحيث يجد نفسه مضطر لبذل جهد فكري بتصور ويثبت بالممارسة فالحداثة والتجديد تخلق روح التحدي والتفكير العلمي والمنطقي المستمر لدى الطالب وتساعده على زيادته في تحصيله الدراسي.

التعزيز: لقد عرف بين وجهات النظر السلوكية المعاصرة القائمة على التعزيز، حيث نجد جثري قد اضطر إلى التعامل مع حقائق التعلم المكافئ الذي له تأثير على مختلف الجوانب العقلية، خاصة لدى الطفل، ونجد كذلك العالم سكنر يرى أنه قد أصبح للمعززات أكثر شهرة في استخدامها عند علماء النفس، الذين يرون أن التعزيز له تأثير في تحصيله الجامعي.

المشاركة: تعمل المشاركة على تنمية الذكاء والتفكير لدى الطالب، وتختلف روح المنافسة **بين** الطالب التي تمكنهم من اكتشاف أخطائهم وتصحيحها وتنمية رصيدهم العلمي، وتحسين تحصيلهم الدراسي في أخر المطاف، وبالتالي يكون التلميذ قد أكتسب خبرات ومهارات دراسية جديدة تساعده على التوافق النفسي والمدرسي **بدرجة** ملائمة له. **(زراقة، 2000، ص 75)**

الدوافع: من وظائف نتائج الاستجابات للدافعية في طبيعتها لها تأثير، فالمعلومات التي اكتسبها يمكن أن تصبح ظرفا باعثا للسلوك في الوقت الحاضر حيث أن لكل طالب دوافع نفسية واجتماعية تدفعه نحو

المدرسة، أو تمنعه عنها وهنا يجب الكشف عن هذه الدوافع واستغلالها كمحركات لقدرات الطالب، واستغلالها جيدا من طرف مصالح التوجيه وخاصة في التدريس لتحفيز الطالب على التحصيل الإيجابي البناء، كما يمكن أن نجد رؤية أخرى على أن الدافعية تتشكل بفعل عوامل خارجية ترجع لعناصر التنشئة الاجتماعية.

الاستعدادات والميول: إن العوامل والاستعدادات النفسية والجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، هي عوامل مرتبطة ارتباطا وثيقا ببعضها البعض، وتعتبر عاملا حاسما في عملية التحصيل فكلما زاد ميل الطالب إلى نوع من أنواع الدراسات والتخصصات واستعداداته له كلما زاد تحصيله فيما والعكس صحيح.

البيئة: إن العملية التربوية كغيرها من العمليات الاجتماعية الأخرى، تدور في بيئة طبيعية اجتماعية خاصة بها تدور فيها عملية التحصيل العقلي والعلمي فالبيئة بصفة عامة التي يعيشها الطالب في الأسرة والشارع تلعب دورا لا يستهان به في تقوية وأضعاف التحصيل الجامعي، وذلك تبعا لنوعية التأثير الذي تمارسه عليه. **(يامنة عبد القادر، 2011، ص 61)**

4. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يلعب الاهتمام بالنواحي الصحية والنفسية والعقلية والوجدانية للطالب دورا هاما في التأثير على المردود الدراسي وعلى استقراره وتكييفه النفسي وتحدد الخصائص النفسية المؤثرة مدى ما يشعر به الطالب نفسيا من قلق نفسي أو استقرار ومدى ما يشغله من قضايا وحالة صحته الجسمية والنفسية وقدرة تجنبه مصادر الصراعات المختلفة وقوة ثقته بنفسه أو ضعفها وعموما سندرج عوامل مختلفة الأهمية فيما بينها لها أثرها الخاص على التحصيل الجامعي وتتمثل في:

- **العوامل العقلية:** ترى الباحثة أن الفرو قات الفردية من الناحية العقلية تلعب دورا كبيرا في مستوى المردود الدراسي حيث يتوقف نجاح التلميذ على قدراته العقلية خاصة إذا توافقت هذه الاستعدادات مع مولاته ورغباته في المادة التي يدرسها ويمثل التعرف على مختلف العادات الدراسية الجيدة لدى الطلاب طريقة غير كافية لتفسر قدراتهم العقلية، فقد يجتهد بعضهم دون مردود تحصيلي جيد وقد يتكاسل البعض الأخر مع إمكانية الحصول على نتائج دراسية عالية، هذا ما يسمح بالقول أن متغير الذكاء يساهم بصورة فعلية واضحة في التأثير على المردود الدراسي. **(زلوف منيرة، 2016، ص 256)**
- **العوامل النفسية الانفعالية:** يؤدي مجموع الإحباطات وعدم إشباع دوافع بعض المراهقين إلى حالات من الاكتئاب والحزن والعزلة داخل القسم مما يؤثر على قدرة الانتباه والتفكير لذلك تحفز بعض السمات

المزاجية ومجمل الانفعالات كالانطواء حول الذات والقلق والتوتر والخوف على اضطراب مستوى التحصيل الدراسي والتأثير فيه سلبا أو على العكس يؤدي توفر التوازن النفسي وغيره من الانفعالات المتزنة إلى زيادة في درجة هذا التحصيل.

وقد بين وفيق صفوت مختار أن عوامل الحرمان، الغيرة، الإحباط والخوف ونقص الثقة في الذات، الانطواء والكأبة تشكل عائقا مهما في التأثير على التحصيل الجامعي باعتباره عوامل غير مشجعة على الإطلاق.

كما أشار زكريا لشربيني لبعض الحالات الخاصة بهذه المواقف حين وجد أن هناك من الطلاب من لا يجد إرضاء لذاته الاجتماعية فيشعر بأنه منبوذ مما يؤدي به إلى فقدان ثقته بنفسه تدريجيا.

أن الإهمال واللامبالاة في المحيط الأسري أو الجامعي يعملان على إلغاء كل حافز على التحصيل والأداء الجيد مما ينجم عنه الانطواء والانزواء عوضا عن النشاط والفعالية وعليه يجب على المربي أن يجتهد في البحث عن الأساليب التي أدت إلى نوع من الاضطرابات السلوكية والعمل على إدماج وتكييف الطلاب في الوسط الجامعي بإزالة هذه العراقيل وتعزيز كل سلوك إيجابي مساعد على التوافق السليم. (زلوف منيرة،2011، ص ص 86-87)

- **العوامل الجسمية:** وهي العوامل المتعلقة بالصحة العامة للتلميذ حيث أن سوء صحته الجسمية تدعو إلى كثرة الغياب عن المدرسة وتأثيرها بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي حيث وجد أن الطلاب اقل نضجا من الناحية الجسمية هم أكثر رسوبا من زملائهم الناجحين والأكثر نضجا. (شادية بنت العتيبي،2011،ص 155)
- **العوامل الأسرية:** تعد العوامل الأسرية من العوامل المؤثرة في التحصيل الجامعي لطالب المتمدرس فالمشكلات الأسرية التي تنتج عن عدم التفاهم وفقدان الانسجام بين الوالدين قد يؤثر على دراسة الطالب، الذي تسوده الخلافات أو المشاكل العائلية كالطلاق يؤدي إلى الاضطرابات العاطفية التي تؤدي إلى عدم الاستقرار والاطمئنان وهذا من شأنه يخلق اضطرابات نفسية عند الطالب بالشكل الذي قد يؤثر على إقباله واستيعابه للمواد الدراسية وبالتالي تحصيله الدراسي عكس الطالب الذي يعيش في جو عائلي يسوده الاستقرار والاطمئنان والتفاهم، فهذا الجو يشجع الطالب على الدراسة وتحضيره واستعداده للتعليم والقذرة على الاستيعاب وفهم المواد الدراسية وبالتالي يكون تحصيله الدراسي جيد فالباحثون والتربويون أجمعو على أنه يوجد بعض

الشروط السلبية التي تعيش في كنفها الأسرة تؤدي إلى نتائج سلبية على النجاح التربوي والمهني لأبنائها ومن بين هذه الشروط والعوامل الأسرية نجد:

- **المستوى الثقافي للأسرة:** تعد الأسرة مرجع الطفل فيما تكسبه من خبرات ومعارف فهذا المحيط يحدد رغبة الطالب وطموحاته فقد يعود عليه أما بالسلب والسعي للمواصلة والاستمرار فيه، فالمستوى الثقافي للآسرة يؤثر في التكوين اللغوي والفكري للأبناء ويدخل في ذلك ما يتوفر في البيت من كتب ومجلات ومن وسائل إعلام مختلفة فإذا كانت الأسرة ذات مستوى ثقافي وعلمي وتعطي قيمة للثقافة والتعليم، أن مؤشرات المستوى التعليمي للوالدين توفر ظروف ثقافية مناسبة ترغب الأبناء في حب العلم والتعليم، ومساعدتهم على الإنجاز للواجبات المدرسية مع النصح والتوجيه.

فالوسط الثقافي الذي يعيش فيه الأبناء يعتبر عاملا هاما في تحديد تحصيلهم الدراسي فإذا كانت الأسرة غير مثقفة لا تهيئ الجو المساعد على استذكار الدروس في حين الطالب الذي يجد جوا ثقافيا في المنزل وعناية كبيرة بالواجبات المدرسية وحرصا على تزويده بثقافات متنوعة.

- **المستوى الاقتصادي للأسرة:** تعد العوامل الاقتصادية من العوامل التي تخلق صعوبات تربوية متعددة ويجعل من الصعب تحقيق ما ترغب في الوصول إليه لما يترتب عنه سوء التوجيه والرعاية والتغذية إضافة إلى عدم تلبية مستلزمات النشاط المدرسي فإن سوء المستوى الاقتصادي والحرمان يحول دون توفير الإمكانات المادية اللازمة من الوسائل التثقيفية والمصاريف التي يحتاجها الأبناء في حياتهم الدراسية، فالفقر وسوء الظروف قد يدفع الطالب إلى الخروج للعمل خارج البيت لسد احتياجاته وكل ذلك يلعب بصورة غير مباشرة دورا في التأخر الدراسي. **(زمن هاشم الكشيش،2020، ص ص 205-206)**

- **العوامل المدرسية:** يوجد الكثير من العوامل المدرسية التي يمكن أن تؤثر على التحصيل الجامعي للطلبة والتي تتمثل في:

– **طرق التدريس:** ونقصد بها الطريقة المعتمدة من طرف الأساتذة في توصيل المادة العلمية، لذلك فإن اختيار الطريقة الملائمة والتي تساير القدرات الفكرية للتلميذ ضرورة لتحقيق التحصيل الدراسي الجيد وجذب انتباه الطالب.

– **الوسائل التعليمية:** من أهم وسائل التعليم نجد وسائل الإيضاح فهي أداة تجعل الدرس مشوقا والمعلومات حية ذات قيمة كما يساعد على تثبيت الدرس في أذهان الطلاب، ومن فوائدها كذلك توعية

الطلاب على التأمل والتفكير والانتباه ومنه تعد الوسائل المستعملة أثناء الدرس من الأدوات الواجب توفرها لدى كل معلم لتسهيل مهمته التعليمية ويتسنى للتلاميذ فهم الدروس بكيفية سهلة وتجعلهم متشوقين للموضوع أكثر.

- **الجو الجامعي العام:** أي العوامل ذات لأثر الملموس في الموقف التعليمي ويقصد بالجو الجامعي العلاقة الاجتماعية بين أفراد المجتمع سواء كانت علاقة العميد بالمعلمين أو علاقة المعلم بالطالب وعلاقة الطلاب مع بعضهم، فإذا كانت إيجابية وتتسم بالتقبل وتتيح الفرص للطلاب لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالتفوق والنجاح فيزيدهم ذلك ثقة بأنفسهم ويوفض فيهم الحواس والأمل، مما يساعد على التحصيل الجيد للطلاب، أما إذا كانت العكس فإنها تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للطلاب. (صفاء الأعسر، 1983)

- **المنهج الدراسي:** للمنهج الدراسي تأثير بالغ الأهمية على مستوى تحصيل الطالب حيث يتمثل هذا المنهج في المواد المقررة وكيفية إيصالها للطالب فإذا كان هذا المنهج مبني على أساس تربوي يأخذ بعين الاعتبار خصائص النمو النفسي والمعرفي للطالب بحيث يساعدهم على التفكير السليم والمتابعة الجيدة، أما إذا كان المنهج الدراسي غير مناسب لمستواهم المعرفي فإن ذلك يعيفهم على التحصيل الدراسي.

- **علاقة المدرس بالطالب:** وهو أن يعمل المعلم كل ما من شانه أن يقرب بينه وبين طلابه ويبعث فيهم الإحساس والمشاعر المشتركة التي تقرب بينهم ويشعرهم انه يهتم بهم، وبمصلحتهم، فيصغي اليهم والى طلباتهم، وكل ما يقولونه له وما يعرضونه عليه بكل اهتمام وجدية ويتحاشى استعمال العنف منعهم حتى لو كان في أقوالهم وأعمالهم لا يلقى قبولا لديه، كما يبتعد عن كل ما يجرح شعورهم أو يحط من قدرهم، فلا يمارس أسلوب النقد الجارح أو الاستهزاء أو الاستعلاء، وفرض السيطرة والهيمنة وان يعمل على كسب احترامهم وتقديرهم، ونادرا ما يلجأ إلى أسلوب العقاب وبأبسط أشكاله وأنواعه وهو من يدفع بطلابه إلى تحصيل جيد، اخذ بعين إمكاناتهم وقدراتهم وفروقهم الفردية ومستواهم العلمي. (قلمين اوريدة،2019، ص ص 93-94)

- **العوامل الاجتماعية:** تساهم العوامل الاجتماعية بقسط كبير في تحديد مستوى التحصيل الجامعي ولعل أهمل خاصة تدخل في إطار هذه العوامل تكمن في طبيعة الجو العائلي والتوافق النفسي، الاجتماعي في الجامعة.

فالجو المنزلي المريح يعد مصدر للأمن النفسي والمادي، وفيه يجد الطالب الابن ذاته وراحة باله مما يساعده على التركيز والانتباه اثنا مذاكرته الخاصة في المنزل وداخل القسم.

- **العوامل الذاتية:** تساهم اتجاهات الفرد نحو ذاته بقدر كبير في توجيه مختلف نشاطاته وسلوكاته، حيث تؤدي فكرة الطالب الإيجابية عن ذاته إلى تحصيل دراسي جيد.

أهم مظاهر هذه الصورة الإيجابية عن الذات، الثقة بالنفس وبالكفاءات الذاتية التي تدفع إلى الأداء الراقي والجيد دون الشعور بالخوف.

وهي تعتبر من أهم السمات النفسية التي تعزز تحقيق الذات ولإحساس بالأمن النفسي، ويؤدي توفرها عند الطالب إلى تحقيق مردود مرتفع. **(زلوف منيرة،2011، ص 70)**

5. أهداف وأهمية التحصيل الجامعي:

1.5. أهداف التحصيل الجامعي:

إن التحصيل الدراسي هو هدف أساسي من أهداف التعليم الفردية يتوقف على تحقيقه نجاح الطالب في دراسته وحصوله على الشهادة الدراسية التي يسعا للحصول عليها، وحصوله على العمل، وتحقيقه لذاته، لتكييفه النفسي، وشعوره بالرضا نتيجة لتحصيله المرتفع في دراسته ويتوقف على تحقيق هذا الهدف إشباع الطالب لكثير من حاجاته النفسية، والاجتماعية التي من بينها حاجاته إلى الأمن وإلى النجاح، والاحترام، والتقدير، وتحقيق المكانة الاجتماعية بين الأهل والى تأكيد الذات، وتحقيقها ومن شأن الطالب الذي يحقق تحصيلا عاليا في مادة دراسية معينة في مرحلة من مراحل التعليم أن يستمر معه هذا التحصيل العالي في هذه المادة في المرحلة الدراسية المقبلة، إذا واصل الدراسة فيها بنفس النشاط، والجد فهذا يعني أنه يمكننا أن نتنبأ بمستوى الطالب.

ويعد التحصيل مظهرا من مظاهر التحسن في معدلات الإنتاج للنظام التعليمي في المجتمع وانخفاض في معدلات الإهدار، والتدبير في هذا النظام وضمان لمردود أكبر من النفقات التعليمية وهو مؤشر هام من مؤشرات كفاءة النظام وتيسير لتلبية احتياجات المجتمع من الطاقات البشرية المدربة ولتحقيق التوافق بين مخرجات العملية التعليمية وبين الحاجات الفعلية للمجتمع من الطاقات البشرية، ويعد التحصيل المرتفع بين الطلاب خير ضمان لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يعد من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها الديمقراطية الحديثة في مجال التعليم والذي لا يقتصر تحقيقه على مجرد تأمين التحاق الفرد بمؤسسات التعليم

بل يتعدى ذلك إلى تامين هذا الفرد في متابعة المرحلة الدراسية التي دخلها بنجاح وتحصيل مرتفع. (سالم عبد الله، 2018، ص 36)

2.5. أهمية التحصيل الجامعي:

تكمن هذه الأهمية بوجه عام، إلى أحداث تغيير سلوكي وإدراكي، وعاطفي واجتماعي لدى الطلبة، نسميه عادة بالتعليم، والتعلم وهو عملية باطنية، وغير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للطالب، وتتعرف عليه بواسطة التحصيل الدراسي فالتحصيل الدراسي هو نتاج للتعلم ومؤثر ومحسوس لوجوده في الوقت نفسه.

ويؤكد قراقزة 1988 عن أهمية التحصيل الدراسي، حيث تبرز بمقدار ما يحققه من الأهداف السلوكية، الوجدانية، السيكو حركية، فكلما كان هذا التحصيل مؤثرا في هذا المردود التنموي الشامل عندما كانت فعاليته إيجابية، وأهميته التربوية في سلوك الطالب نحو الأفضل، ومساعدتهم على التفاعل مع بيئتهم.

6. خصائص التحصيل الجامعي:

يتصف التحصيل الجامعي بعدة خصائص منها:

أ. الفاعلية: يعتبر المدرس بمثابة الوسيط التربوي مهما يتفاعل معه الطلبة طول ساعات يومهم الدراسي، ذلك فهو بإمكانه إحداث التغيرات والتعديلات التي لا يستطيع احد غيره القيام بها، إذ فإن الأخذ بهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يكون فاعلا وناشطا ومنظما ومسهلا ومثيرا لدافعيه المتعلم على طلبته، وذلك من خلال تحديد الأهداف التعليمية وغيرها، ومنه فإن الفاعلية التي يظهرها المدرس لطلبته تجعلهم ينظرون اليه بالصورة المثلى مما يؤدي إلى الدراسة الجادة لبلوغ مستوى التحصيل المطلوب تحققه، أي بمعنى أن المدرس من خلال الفاعلية يجعل الطلبة يتحفزون للنجاح التعليمي. (قطامي، 1999، ص 177-178)

ب. الاهتمام: إن الرغبة والميول يولدان في نفس كل الطلبة والاهتمام بالتعلم والإقبال على الدراسة ويخلقان فيه النشاط والفاعلية فيقبل على تعلم ما يميل عليه ويبذله فيه الكثير من الجهد ولهذا فالمطلوب من الجامعة في هذا المبدأ.

العمل على تهيئة جو حجرة الدراسة والاهتمام بالفروق الفردية بين طلبتها، وتشجيع طلبتها على الاعتماد على المجهود الذاتي واعتماده الترتيب من طلبتها، وانه يقوي حوافزهم وغيرها، ولهذا فأن مبدأ

الاهتمام هذا ضروري الأخذ به لأنه كلما زاد اهتمام الطالب بنشاط دراسي أو خبرة ما زاد تحصيله الدراسي والعكس، أي أن الجانب النفسي والراحة تولد عنصر جاذب للطلبة للتفوق التحصيلي. (برور،2010، ص215)

ج. الدافعية: تؤكد معظم المدارس والبحوث التربوية على أنه للدافعية أهمية عظيمة في إنارة المتعلم (الطالب) نحو التعلم، فمن خلالها سيبدل الطالب كل مجهوداته لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة في المواقف التعليمية المختلفة ومن أجل زيادة مستوى الدافعية فإن على الأستاذ العمل على استثارة انتباههم للأطول فترة ممكنة، ويمكن للأستاذ استخدام الحوافز الخارجية إذا لم تكن الحوافز الداخلية متوفرة أو كافية، ولهذا على المربي القائم على العملية التعليمية توظيف هذا المبدأ وذلك بالعمل على استثارة اهتمامات الطلبة واستغلالها وتوجيهها، وتشجيعهم على الإنجاز وهذا كله من أجل الوصول بهم إلى التحصيل الإيجابي لبناء، أي أن الدافعية تعتبر عنصر فعال لبلوغ الطلبة مستوى دراسي جيد. (رابح، 1990، ص388)

7. طرق قياس التحصيل:

يتم استخدام عدة اختبارات لقياس درجة التحصيل ومن اهم هذه الاختبارات نجد:

أ. الاختبارات التحصيلية:

تعد الأسلوب الذي يستخدم بكثرة في تعين وتحديد تحصيل الطالب داخل حجرة الدراسة كما أنها أساس لا غنى عنه وخطوة لازمة في عملية التعليم فالاختبارات التحصيلية تساعد في تعيين أهمية الاستعداد للتعلم.

تعد أهم وسيلة لقياس التحصيل قياسا صحيحا وهي طريقة منظمة لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجابات الفرد على عينة من المميزات التي تمثل السمة وهناك نوعين من الاختبارات.

(محمد رضا البغدادي،1998، ص103)

ب. الاختبارات الموضوعية:

وهي مجموعة من الأسئلة التي تساعد على قياس الاستيعاب ويمكن الإجابة عليها في وقت الدراسة، وتكون مبنية على أسس منطقية يسودها التفكير العلمي وأسئلتها تكون مبسطة كما تكون وسيلة للحكم على سرعة تفكير الطالب وأهمها:

- اختبار الصواب والخطأ وتكون مجموعة من الأسئلة البعض منها صحيح والبعض الآخر لا وعلى الطالب وضع علامة معينة أمام الإجابة الصحيحة.

- التسجيل اليومي لسلوك الطالب كتسجيل الأحداث التي تظهر في حياته، ويفسرها الدافع بغض النظر كانت هذه الأحداث داخل أو خارج الجامعة.

- ملاحظات المدرسين: هي مجموعة من ملاحظات المدرسين لسلوكيات الطالب في الفصل أو خارجه، وتبقى هذه الملاحظات ذات طابع ذاتي. **(محمد رضا البغدادي، 1998، ص 103)**

ج. الاختبارات التقليدية:

هي عبارة عن امتحانات عادية يجربها المعلمون في الأقسام كالامتحانات العامة وهي عبارة عن أسئلة يفترض فيها أن تشمل جميع أسئلة البرامج وهي نوعان:

- **اختبار شفوي:** السؤال الذي يطرحه المعلم ويطلب من الطلاب الإجابة عنه شفهيا.
- **اختبارات مقاليه:** مجموعة من ردود الأفعال السلوكية التي يسلكها الطالب من خلال المواقف المختلفة التي يتعرض لها، وذلك لمعرفة قدرة الطالب على تفسير المواقف وحل المشكلات...إلخ.

(محمد رضا البغدادي، 1998، ص104)

8. مشاكل التحصيل الجامعي:

يواجه الطالب في مشواره الجامعي العديد من المشاكل والعراقيل التي تعيق تحصيله نذكر منها ما يلي:

- **التساهل:** سواء كان من طرف الوالدين أو المعلمين الذي يخلق رغبة متدنية لدى الطلاب في التحصيل.
- **الإهمال وعدم الاهتمام:** كانشغال الإباء ببعض شؤونهم الخاصة، كما أن التحصيل لا معنى له عندهم وان الابن أو المعلم هو المسؤول عنه.
- **الرفض والنقد المستمرين:** يتصف الأفراد الموصوفون بالعجز أو الرفض وعدم اللباقة ويكون لديهم إحساس بالنقص والغضب مما يؤدي إلى ردود فعل سلبية.
- **عدم المعرفة بطرق الدراسة الصحيحة:** فكثيرا ما نجد طلاب لا يعرفون كيف يدرسون ولا كيف يستفيدون من مكتبة الكلية في تطوير قدراتهم المعرفية. **(جودة، 2004، ص ص18-19)**

- **المفاهيم الوالدية الخاطئة:** فقيامهما بتعليم أبنائهم وتدريســـهم وتدريبهم على التعلم في مراحل مبكرة من الطفولة وقبل وصـولهم إلى مراحل النضــج والاسـتعداد الجسـمي والعقلي والاجتماعي المطلوب فهذا يخلق مشاكل وخيمة على تحصيلهم. (جودة، 2004، ص 19)

9. بعض الحلول لمشاكل التحصيل الجامعي:

طالما شـغل تدني التحصـيل العديد من الباحثين والدارسـين في مختلف المجالات النفسـية والاجتماعية والاقتصـــادية وســـعت كلها إلى إيجاد حلول أو حتى التخفيف منها، وقدموا العديد من البدائل والحلول نذكر منها ما يلي:

- تعريف الطالب بالتعليم الفعال وأسلوب حل المشكلات وكيفية إشباع رغباتهم وحب الاستطلاع.
- تقبل الطلاب وتشـــجيعهم على المحاولة وبذل اقصـــى جهد من اجل النجاح وتفادي الفشـــل وتجنب مخلفات الإحباط.
- خلق جو صفي يشجع على الإبداع والتعلم الجيد.
- تقديم التعزيزات المناسبة والاهتمام بهم.
- تطوير وتدريب الأداء التعليمي للمعلمين بما يناســب الطرق الحديثة والتغيرات المســتمرة في المناهج والبرامج الدراسية. (عزة، 2004، ص ص 188-191)

الجانب التطبيقي

الفصل الـرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة في البحث العلمي الناجح فهي أساس بناء انطباعات وتصورات الباحث الأولية حول الدراسة وميدان تطبيقها كما تساعد على تجنيب الصعوبات وفهم بعض النواحي الغامضة ليقوم في الأخير بمراجعة عامة لخطوات تطبيق أداة البحث لضمان السير الحسن لها.

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على المشكلات التي تحددها الأداة المعتمدة في البحث لأفراد الدراسة ومدى تغطية الموضوع للجوانب التي لأجلها، وبذلك يمكن أن تصبح الأدوات جاهزة ومضمونة وبالتالي اعتمادها في الدراسة الأساسية. **(أحمد هاشم، 2004، ص 80)**

وقد هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على ميدان البحث.
- الإحاطة أكثر بالمشكلة البحثية.
- التعرف على خصائص العينة البحثية.
- التأكد من مدى صلاحية أداة القياس المستعملة.

2.1. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية بالتطبيق الفعلي لأداة الدراسة متمثلة في استبيان يشمل محاور الدراسة وكان ذلك في تاريخ 2023/04/24 إذ تم توزيع الاستمارة بطريقة عشوائية بسيطة على عينة قوامها **20** طالبا بقسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، مع توضيح بعض البنود للطلبة وحثهم على قراءة كل البنود بعناية وحرص والإجابة بصدق وعدم ترك أي سؤال دون إجابة، والملاحظ أن أفراد العينة عموما لم يجدوا أي صعوبة في فهم بنود الاستبيان والإجابة عليه.

3.1. حدود الدراسة الاستطلاعية:

- ✓ **المجال البشري:** شملت الدراسة طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية بجامعة تبسة.

- ✓ **المجـــال المكـــاني:** أجريـت الدراسـة الاسـتطلاعية علـى مسـتوى قسـم علـم الـنفس بكليـة العلـوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية بجامعة تبسة.
- ✓ **المجال الزمني:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في تاريخ 2023/04/26.

4.1. أدوات الدراسة:

مـن خـلال الاطـلاع علـى التـراث النظـري والأدبيـات المتعلقـة بمتغيـري الدراسـة (التحصـيل الدراسـي وقلـق الامتحـان)، وكـذا مختلـف الدراسـات والمقـاييس التـي تناولـت هـذين المفهـومين، واعتمـادا علـى مقيـاس قلـق الامتحـان مـن إعـداد الـدكتور محمـد حامـد زهـران، والمصـمم بهـدف تحديـد مشـكلات الامتحـان التـي يشـكو منهـا الطالـب أو تقلقـه، ويشـتمل هـذا المقيـاس علـى 93 عبـارة تتعلـق بمشـكلات وقلـق الامتحـان تـم بنـاء اسـتبيان مكـون مـن (36) عبـارة صـممت لقيـاس مسـتوى قلـق الامتحـان لـدى عينـة الدراسـة، فـي حـين تـم حسـاب مسـتوى التحصـيل الدراسـي، ولحسـاب الخصـائص السـيكومترية لأداة الدراسة تم تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية قوامها (20) فردا من مجتمع الدراسة.

أ. صدق الاستبيان:

يعـد الصـدق مـن الخصـائص الأساسـية للمقيـاس والاختبـارات النفسـية والتربويـة، فهـو يشـير إلـى قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجله. **(القمش وآخرون، 2000، ص 109)**

وقـد أشـار الكثيـر مـن المتخصصـين بالقيـاس النفسـي والتربـوي إلـى وجـود طرائـق متعـددة لاسـتخراج الصـدق، ولغـرض التحقـق مـن تـوفر هـذه الخاصـية فـي الاسـتبيان، ومنـه اسـتخدمت الطالبتان صدق الاتساق الداخلي للعبارات، أي مدى ارتباطها بالدرجة الكلية لأداة الدراسة.

الجدول رقم (01): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان قلق الامتحان

العبارة	معامل بيرسون (Pearson (correlation coefficient	مستوى الدلالة	العبارة	معامل بيرسون (Pearson (correlation coefficient	مستوى الدلالة
01	**0.75	0.00	**19**	**0.75	0.00
02	*0.74	0.00	**20**	*0.89	0.00
03	*0.69	0.00	**21**	**0.70	0.00
04	*0.72	0.00	**22**	**0.70	0.00
05	*0.66	0.00	**23**	**0.71	0.00
06	**0.66	0.00	**24**	*0.71	0.00

0.00	**0.75	**25**	0.00	**0.56	**07**
0.00	**0.68	**26**	0.00	*0.61	**08**
0.00	*0.71	**27**	0.00	**0.67	**09**
0.00	**0.66	**28**	0.00	*0.70	**10**
0.00	**0.62	**29**	0.00	**0.63	**11**
0.00	**0.48	**30**	0.00	**0.58	**12**
0.00	**0.71	**31**	0.00	**0.74	**13**
0.00	*0.44	**32**	0.00	**0.63	**14**
0.00	**0.42	**33**	0.00	*0.59	**15**
0.00	*0.48	**34**	0.00	**0.52	**16**
0.00	*0.52	**35**	0.00	*0.37	**17**
0.00	**0.71	**36**	0.00	**0.54	**18**

*** دال عند مستوى دلالة (0.05)**

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

المصدر: من إعداد الطالبتين اعتمادا على مخرجات برنامج *SPSS*

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (02) نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.01) ومستوى الدلالة (α=0.05) حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.37) فيما كان الحد الأعلى (0.75)، وعليه فإن جميع العبارات متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لاستبيان قلق الامتحان، ومنه نستطيع القول إن الاستبيان ككل يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق تسمح بتطبيقه في الدراسة الميدانية.

ب. ثبات الاستبيان:

لحساب ثبات الاستبيان اعتمدت الطالبتان على معادلة ألفا كرونباخ اعتمادا على البرنامج الإحصائي *SPSS*، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

الجدول رقم (02): معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبيان

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات (*Cronbach's alpha*)
الثبات العام للاستبيان	36	0.81

المصدر: من إعداد الطالبتين اعتمادا على مخرجات برنامج *SPSS*

من خلال النتائج الموضـــحة في الجدول رقم (02)، يمكن القول أن معامل الثبات العام لمحاور الاستبيان قد جاء مرتفعا حيث بلغ (0.81) لإجمالي عبارات الاستبيان، من خلال هذه النتائج نستطيع القول أن الاستبيان يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

ج. مفتاح تصحيح الاستبيان:

تم اعتماد مقياس ثلاثي تـــم حساب المدى (3−1=2) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الدرجة أي (3/2= 0.66) وبعد ذلك تّمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لدرجة الإجابة في هذا الاستبيان، ومن ثم تحديد مستوى قلق الامتحان حسب استجابات المبحوثين والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (03): مجال الدرجة لكل بديل من بدائل الإجابة اعتمادا على مقياس ليكرت الثلاثي

الإجابة	الدرجة	المتوسط الحسابي	المستوى
نادرا	1	من 01 إلى 01.66	**منخفض**
أحيانا	2	من 01.67 إلى 02.32	**متوسط**
غالبا	3	من 02.33 إلى 02.98	**مرتفع**

المصدر: من إعداد الطالبتين

2. الدراسة الأساسية:

1.2. مجتمع الدراسة:

يتكـون مجتمـع الدراسـة الحاليـة مـن جميـع طلبـة قسـم علـم الـنفس بكليـة العلـوم الاجتماعيـة والإنســانية لجامعــة تبســة والبــالغ عــددهم (368) طالبــا وطالبــة، وكــان توزيــع المجتمــع حســب المستويات على الشكل التالي:

الجدول رقم (04): توزيع مجتمع الدراسة

المستوى	العدد
السنة ثانية ليسانس	153
السنة الثالثة ليسانس	113
السنة أولى ماستر	58
السنة ثانية ماستر	59
المجموع	368

المصدر: من إعداد الطالبتين

2.2. عينة الدراسة:

بلغت عينة البحث الحالي 60 مفردة متمثلين في طلبة قسم علم النفس، وكان اختيار العينة بشكل عشوائي.

- ✓ **وصف عينة البحث حسب متغير الجنس:**

تم تصنيف مفردات عينة البحث حسب الجنس، والمستوى الجامعي ومستوى التحصيل الجامعي، إذ كان الهدف من اختيار العينة البحثية توزيع أفراد العينة من الطلبة ما بين إناث وذكور وكذا أن تشمل العينة المستويات الأربعة في قسم علم النفس، ما يخدم موضوع الدراسة الحالية في استقصاء آراء الطلبة حول موضوع الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (05): توزيع مفردات العينة حسب متغير الجنس، المستوى ومستوى التحصيل

المتغير	البيان	التكرار	النسبة (%)
الجنس	ذكر	06	10
	أنثى	54	90
	المجموع	**60**	**100**
المستوى	ليسانس	32	53.3
	ماستر	28	46.7
	المجموع	**60**	**100**
	منخفض	**15**	25

مستوى التحصيل الجامعي	متوسط	**29**	48.3
	مرتفع	**16**	26.7
	المجموع	**60**	**100**

المصدر: من إعداد الطالبتين

من خلال النتائج الموضـــحة في الجدول رقم (06)، يتبين أن عدد مفردات عينة البحث من الطلبة الإناث يتجاوز عدد أفراد العينة من الذكور، فقد بلغت نســـبة مفردات العينة من الإناث (90%)، وقد يرجع ذلك إلى التخصص الذي وقع عليه الاختيار في هذه الدراسة، فغالبية الطلبة في التخصصات الإنسانية عادة ما يكونون من الإناث، إذ يميل الذكور إلى دراسة الشعب التقنية والعلمية وغيرها.

3.2. حدود الدراسة:

- ✓ **المجـــال البشـــري:** أجريـت الدراسـة علـى مسـتوى قسـم علـم الـنفس بكليـة العلـوم الاجتماعيـة والعلوم الإنسانية بجامعة تبسة.
- ✓ **المجـــال المكـــاني:** أجريـت الدراسـة الأساسـية علـى مسـتوى قسـم علـم الـنفس بكليـة العلـوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية بجامعة تبسة.
- ✓ **المجـــال الزمنـــي:** امتـــدت فتـــرة إجـــراء الدراســـة الأساســـية مـــا بـــين 2023/04/21 و2023/05/11

4.2. التقنيات الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

تمت معالجة وتحليل البيانات المتحصـل عليها باسـتخدام مقياسـي الدارسـة بواسـطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(*spss*) في إصداره 25، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرار والنسب المئوية: لوصف خصائص الأفراد عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: لحساب مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة.
- معامل الارتباط بيرسون: للكشف عن العلاقة بين مستوى قلق الامتحان والتحصيل الجامعي.
- اختبار "ت" (*T test*): للوقوف على ما إذا كانت هناك فروق دالة في مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والمستوى.

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

جاءت إشكالية هذه الدراسة بأسئلة تدور حول الوقوف على العلاقة بين قلق الامتحان ومستوى التحصيل الجامعي لدى عينة من الطلبة، وللإجابة عن هذه الأسئلة تمت صياغة سؤال رئيسي وأسئلة جزئية، وفيما يلي عرض وتحليل ومناقشة للنتائج المتحصل عليها من خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة:

1.1. تحليل استجابات أفراد العينة تجاه عبارات أداة الدراسة:

سيتم تحليل هذه المحاور بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد تم استخدم معياري المتوسط الحسابي لمعرفة درجة الموافقة على كل محور، والانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت إجابات عينة الدراسة، ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لقياس شدة الإجابة.

الجدول رقم (07): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة تجاه عبارات

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة
01	أتوقع الفشل في الامتحانات	2.43	.500	**04**	**مرتفع**
02	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى	2.28	.555	**17**	**متوسط**
03	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة	2.30	.530	**16**	**متوسط**
04	أثناء أدائي الامتحان أعبث بأي شيء أمامي كالمسطرة وغيرها	2.27	.548	**21**	**متوسط**
05	انظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم	2.17	.557	**29**	**متوسط**
06	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف ساعة	2.27	.516	**20**	**متوسط**
07	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي الامتحانات	2.23	.533	**27**	**متوسط**
08	ارتبك عندما يعلن الملاحظ الوقت المتبقي للامتحان	2.30	.497	**13**	**متوسط**
09	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء	2.45	.502	**02**	**مرتفع**
10	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان	2.43	.533	**03**	**مرتفع**
11	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات	2.37	.581	**09**	**مرتفع**
12	بعد أدائي امتحان أي مادة أشعر أن إجابتي لم تكن موفقة	2.18	.567	**28**	**متوسط**
13	أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحانات	2.30	.561	**15**	**متوسط**
14	أشعر بالتوتر عند دخول المكلفين بملاحظة الامتحان	2.22	.585	**25**	**متوسط**
15	شدة خوفي من الامتحان تجعلني أنسى ما ذاكرته	2.40	.527	**05**	**مرتفع**
16	أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات	2.30	.497	**12**	**متوسط**
17	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان	2.35	.481	**10**	**مرتفع**

18	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان	2.40	.494	**07**	**مرتفع**
19	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن استلم ورقة الأسئلة	2.50	.504	**01**	**مرتفع**
20	ارتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحان شفوي في السداسي	2.40	.558	**06**	**مرتفع**
21	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شيء	2.30	.561	**11**	**متوسط**
22	أخاف من قرب وقت الامتحان	2.25	.600	**23**	**متوسط**
23	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات	2.25	.600	**22**	**متوسط**
24	تزعجني تعليمات لجنة الامتحانات	2.38	.524	**08**	**مرتفع**
25	أخاف من النتيجة السيئة	2.30	.561	**14**	**متوسط**
26	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة	2.13	.566	**35**	**متوسط**
27	يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة	2.10	.573	**36**	**متوسط**
28	ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي	2.28	.490	**18**	**متوسط**
29	تقلقني الحركة الزائدة داخل اللجنة للملاحظين والمراقبين	2.15	.515	**31**	**متوسط**
30	ينتابني الشك في أن سؤالا سوف يترك بدون تصحيح	2.20	.605	**27**	**متوسط**
31	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان	2.13	.566	**32**	**متوسط**
32	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان	2.13	.503	**34**	**متوسط**
33	اشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات	2.20	.514	**26**	**متوسط**
34	أعاني من الصداع أيام الامتحانات	2.27	.516	**19**	**متوسط**
35	شدة توتري أثناء الامتحان تحدث ارتباكا في معدتي	2.15	.547	**30**	**متوسط**
36	اشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان	2.13	.566	**33**	**متوسط**
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة حول قلق الامتحان		**2.28**	**0.093**	**-**	**متوسط**

المصدر: من إعداد الطالبتين اعتمادا على مخرجات برنامج *SPSS*

✓ العبارة رقم (01)، والتي نصت على «أتوقع الفشل في الامتحانات»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.43) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.500)، وقد جاءت في المرتبة (04) من حيث المتوسط الحسابي، ما يمكن تفسيره أن غالبية العينة المدروسة تعاني من الثقة الذاتية المنخفضة، ما يمكن أن يزيد القلق من الشك والتردد في قدرة الطالب على أداء جيد في الامتحانات وقد يؤدي القلق المستمر إلى تقليل الثقة الذاتية والشعور بالعجز، مما يجعل الطالب يتوقع الفشل ويفتقد الدافعية اللازمة للتحضير والأداء الجيد.

✓ العبارة رقم (02)، والتي نصت على «أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.28) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.555)، وقد جاءت في المرتبة (17) من حيث المتوسط الحسابي، وقد يفسر ذلك على أن القلق والتوتر المستمر قد يؤثران على عملية التذكر والاستدعاء في الذاكرة ويمكن أن يؤدي القلق المستمر إلى تشتت الذهن وتقليل القدرة على استدعاء المعلومات بشكل صحيح في الوقت المناسب.

✓ العبارة رقم (03)، والتي نصت على «من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.30) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.530)، وقد جاءت في المرتبة (16) من حيث المتوسط الحسابي، وترى الطالبتان أنه عندما يشعر الطالب بالقلق والتوتر أثناء الامتحان، قد يرغب في الانتهاء من الأسئلة بسرعة للتخلص من الضغط النفسي وهذا الضغط يمكن أن يدفع الطالب إلى اتخاذ قرارات سريعة وعجلة دون تفكير دقيق أو العودة للتحقق من الإجابة.

✓ العبارة رقم (04)، والتي نصت على «أثناء أدائي الامتحان أعبث بأي شيء أمامي كالمسطرة وغيرها»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.27) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.548)، وقد جاءت في المرتبة (21)، قد يكون العبث بالأشياء نوعًا من الاسترخاء أو التحفيز الذاتي للتخفيف من القلق والتوتر الذي يشعر به الطالب أثناء الامتحان فقد يقوم الطالب بتحريك الأشياء أو لمسها بدون وعي كامل للتخفيف من التوتر.

✓ العبارة رقم (05)، والتي نصت على «انظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.17) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.557)، وقد جاءت في المرتبة (29) من حيث المتوسط الحسابي، قد يخاف الطلبة الجامعيون من الفشل في الامتحانات والتأثير السلبي الذي يمكن أن يكون له على تقديراتهم ومستقبلهم الأكاديمي، فينظرون إلى الامتحانات على أنها فرصة واحدة فقط للنجاح ولإظهار قدراتهم، وهذا الخوف يمكن أن يعزز نظرتهم السلبية ويعتبرون الامتحانات تهديدًا.

✓ العبارة رقم (06)، والتي نصت على «الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف ساعة»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.27) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.516)، وقد جاءت في المرتبة (20) من حيث درجة الموافقة، قد يشعر بالقلق والتوتر والعجز عن التعامل مع المتطلبات المطروحة، وقد يقرر مغادرة الامتحان بسبب الشعور بالعجز أو الاستسلام أمام التحديات.

✓ العبارة رقم (07)، والتي نصت على «أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي الامتحانات»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.23) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.533)، وقد جاءت في المرتبة (27) من حيث المتوسط الحسابي، إن القلق والتوتر قد يؤديان إلى زيادة معدل ضربات القلب، فعندما يكون الطالب قلقًا بشأن أداء الامتحان ويشعر بالضغط النفسي، يمكن أن يحدث تأثير مباشر على نظام القلب والأوعية الدموية فيتم إطلاق الهرمونات مثل الأدرينالين والكورتيزول في الجسم مما يؤدي إلى زيادة في سرعة ضربات القلب.

✓ العبارة رقم (08)، والتي نصت على «ارتبك عندما يعلن الملاحظ الوقت المتبقي للامتحان»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.30) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.497)، وقد جاءت في المرتبة (13)، وترى الطالبتان أنه عندما يتم إعلان الوقت المتبقي للامتحان، يصبح الطالب على دراية بالضغط الزمني المحدود الذي لديه لإنجاز المهمة وهذا ما يمكن أن يؤدي إلى زيادة القلق والتوتر حيث يشعر الطالب بالضغط لإنهاء الأسئلة في الوقت المحدد.

العبارة رقم (09)، والتي نصت على «يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.45) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.502)، وقد جاءت في المرتبة (02) من حيث المتوسط الحسابي، ويمكن القول بأنه إذا كان هناك تأكيد سلبي من الزملاء على الأداء الضعيف، فقد يزداد القلق والارتباك وذلك من شأنه يمكن أن يعزز الشعور بالقلق ويؤثر على الثقة بالنفس والتركيز.

✓ العبارة رقم (10)، والتي نصت على «أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.43) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.533)، وقد جاءت في المرتبة (03)، قد يكون الطالب يواجه ضغطًا عقليًا كبيرًا في الامتحانات، حيث يتعين عليه التفكير بسرعة واتخاذ القرارات الصحيحة في وقت محدود. هذا الضغط العقلي يمكن أن يؤثر على ثقة الطالب في قدراته وقد يشعر بالتردد وعدم اليقين.

✓ العبارة رقم (11)، والتي نصت على «أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.37) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.581)، وقد جاءت في المرتبة (09) من حيث المتوسط الحسابي، قد يشعر الطالب بالتوتر البدني قبل وأثناء الامتحانات، مثل العضلات المشدودة والصداع والتوتر في الجسم، فهذه الظواهر البدنية يمكن أن تسبب التعب والإرهاق.

✓ العبارة رقم (12)، والتي نصت على «بعد أدائي امتحان أي مادة أشعر أن إجابتي لم تكن موفقة»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.18) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.567)، وقد جاءت في المرتبة (28) من حيث المتوسط الحسابي، فإن كان الطالب مشتت الذهن أو يعاني من ارتباك أثناء الامتحان، فقد يؤثر ذلك على قدرته على التركيز والتفكير الواضح، فقد يجد صعوبة في تنظيم أفكاره وترتيب الأفكار في إجاباته، مما يجعله يشعر بعدم الرضا عن أدائه.

✓ العبارة رقم (13)، والتي نصت على «أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحانات»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.30) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.561)، وقد جاءت في المرتبة (15) من حيث المتوسط الحسابي، وقد يرجع ذلك لشعور الطالب بعدم الاستعداد الكافي للامتحانات عند إعلان جدولها، فإن كان لديه الشعور بأنه لم يستعد بشكل جيد أو أنه لم يستخدم الوقت بشكل فعال للدراسة، فقد يشعر بالقلق والانزعاج بشأن أدائه في الامتحانات.

✓ العبارة رقم (14)، والتي نصت على «أشعر بالتوتر عند دخول المكلفين بملاحظة الامتحان»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.22) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.530)، وقد جاءت في المرتبة (25)، قد يشعر الطالب بالتوتر والقلق عند دخول المكلفين بملاحظة الامتحان بسبب الضغط الاجتماعي. قد يخشى من التقييم الخارجي وردود الفعل السلبية من المكلفين، مما يؤدي إلى زيادة التوتر والقلق.

✓ العبارة رقم (15)، والتي نصت على «شدة خوفي من الامتحان تجعلني أنسى ما ذاكرته»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.40) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.527)، وقد جاءت في المرتبة (05) من حيث المتوسط الحسابي، وفي رأي الطالبتين فإنه عندما يشعر الطالب بشدة الخوف والقلق قبل أو أثناء الامتحان، فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى تشتت الانتباه ويمكن أن يكون الطالب مشغولًا بالتفكير في النتيجة المحتملة أو بالمخاوف المرتبطة بالأداء، مما يجعله ينسى مؤقتًا ما راجعه بشكل صحيح.

✓ العبارة رقم (16)، والتي نصت على «أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.30) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.497)، وقد جاءت في المرتبة (12) من حيث المتوسط الحسابي، فعندما يكون الطالب قلقًا بشأن الامتحان، فقد يكون من الصعب عليه التركيز على الأمور الروتينية مثل تناول الطعام. يمكن أن يكون للتركيز المنصب على الامتحانات تأثيرًا على شهية الطالب وقدرته على تناول الطعام بشكل طبيعي.

✓ العبارة رقم (17)، والتي نصت على «أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.35) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.481)، وقد جاءت في المرتبة (10)، إن أداء الامتحان يتطلب تركيزًا وانتباهًا عاليين، وهذا الانتباه يمكن أن يؤدي إلى زيادة الوعي الذاتي للطالب بنفسه وأدائه وقد يصبح الطالب أكثر حساسية لمشاعره وتفاعلاته الجسدية، مما يزيد من شعوره بعدم الراحة والاضطراب.

✓ العبارة رقم (18)، والتي نصت على «يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.40) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.494)، وقد جاءت في المرتبة (07) من حيث المتوسط الحسابي، ويمكن القول أن القلق من الامتحان يمكن أن يؤدي إلى توتر نفسي شديد، فالامتحان يعتبر تقييمًا لقدرات الطالب وأدائه، ويمكن أن يشعر الطالب بالتهديد بسبب الضغط النفسي المرتبط بهذا التقييم، هذا الشعور بالتهديد يمكن أن يزيد من قلقه ويؤثر على أدائه.

✓ العبارة رقم (19)، والتي نصت على «يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن استلم ورقة الأسئلة»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.50) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.504)، وقد جاءت في أعلى الترتيب من حيث المتوسط الحسابي، ما يشير إلى اتفاق غالبية أفراد عينة الدراسة حول نشوء شعور بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة بسبب عدم معرفة الطالب بمحتوى الأسئلة وصعوبتها، وعدم اليقين هذا يمكن أن يسبب توترًا وقلقًا، حيث يصعب على الطالب تحديد مستوى استعداده وما يمكن أن يتوقعه.

✓ العبارة رقم (20)، والتي نصت على «أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحان شفوي في السداسي»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.40) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.588)، وقد جاءت في المرتبة (06) من حيث المتوسط الحسابي، وحسب رأي الطالبتين، فإنه في الامتحان الشفوي، يتم تقييم الطالب على الفور بناءً على أدائه وقدرته على الإجابة على الأسئلة، هذا يمكن أن يزيد من ضغط الطالب ويجعله يشعر بالتوتر والارتباك حيث يعلم أنه يتم تقييمه في الحال.

✓ العبارة رقم (21)، والتي نصت على «عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شيء»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.30) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.561)، وقد جاءت في المرتبة (11) من حيث المتوسط الحسابي، قد يعاني الطالب من ضغط نفسي وتوتر قبل الامتحان، مما يؤثر على قدرته على استعادة المعلومات وتذكرها بشكل فعال، فالقلق والتوتر يمكن أن يؤثران على الذاكرة وقدرة الطالب على الانتقال بسلاسة بين المعلومات.

✓ العبارة رقم (22)، والتي نصت على «أخاف من قرب وقت الامتحان»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.25) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.600)، وقد جاءت في المرتبة (23) من حيث المتوسط الحسابي، ما يمكن إرجاعه أنه قد يشعر الطالب بالقلق والخوف من عدم القدرة على الأداء بشكل جيد في الامتحان، خاصة عندما يكون الوقت قريبًا، وقد يكون هناك خوف من عدم القدرة على تذكر المعلومات بشكل صحيح أو تطبيقها بشكل فعال.

✓ العبارة رقم (23)، والتي نصت على «أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.25) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.600)، وقد جاءت في المرتبة (22) من حيث المتوسط الحسابي، فقلق الامتحان يتعلق بشكل رئيسي بخوف الطالب من أدائه وتقييم مستواه الأكاديمي، فالامتحانات تُعتبر فرصة لتقييم المعرفة والمهارات التي اكتسبها الطالب خلال الدورة الدراسية، وهذا يمكن أن يخلق ضغطًا على الطالب للحصول على درجات جيدة والنجاح في الامتحان.

✓ العبارة رقم (24)، والتي نصت على «تزعجني تعليمات لجنة الامتحانات»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.38) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.524)، وقد جاءت في المرتبة (08) من حيث المتوسط الحسابي، فبحسب رأي الطالبتين فإن تعليمات لجنة الامتحانات قد تضيف ضغطًا إضافيًا على الطالب، مثل متطلبات محددة للتنظيم أو ترتيب، الإجابات أو استخدام قلم معين، فقد يشعر الطالب بالقلق والانزعاج من التعليمات الإضافية التي يجب عليه اتباعها، خاصة إذا لم يكن على دراية كافية بها.

✓ العبارة رقم (25)، والتي نصت على «أخاف من النتيجة السيئة»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.30) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.561)، وقد جاءت في المرتبة (14) من حيث المتوسط الحسابي، فمن المحتمل أن الطالب قد يشعر بالقلق بشأن النتيجة السيئة لأنه يعتبر الامتحان فرصة حاسمة لتقييم مستواه الأكاديمي، فالطالب يخشى أن يكون أداؤه غير كافٍ وأن يتسبب ذلك في حصوله على درجة سيئة.

✓ العبارة رقم (26)، والتي نصت على «يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.13) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.566)، وقد جاءت في المرتبة (35)، فالطالب قد يشعر بالقلق إذا كان لديه شك في قدرته على فهم وتفسير الأسئلة بشكل صحيح وتقديم إجابات صحيحة، وكذلك يمكن أن يكون هناك قلق من عدم القدرة على تطبيق المفاهيم الدراسية بشكل صحيح أو القلق من أن يقوم بتحليل الأسئلة بشكل غير صحيح.

✓ العبارة رقم (27)، والتي نصت على «يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.10) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.573)، وقد جاءت في المرتبة (36) على عبارات الاستبيان، وترى الطالبتان أن عدم وجود جدول مراجعة قد يعني أن الطالب يجد نفسه في ضيق الوقت والحاجة إلى مراجعة العديد من المواد في وقت محدود، وهذا يزيد من الضغط النفسي والقلق من الامتحانات.

✓ العبارة رقم (28)، والتي نصت على «ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.28) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.490)، وقد جاءت في المرتبة (18) من حيث المتوسط الحسابي، إذ يمكن أن يزيد ضيق الوقت من القلق بشأن الفشل في الامتحان، مما يجعل الطالب يخشى أن يكون غير قادر على تلبية متطلبات الامتحان في الوقت المحدد وأن يحصل على درجة منخفضة بسبب ذلك.

✓ العبارة رقم (29)، والتي نصت على «عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شيء»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.15) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.515)، وقد جاءت في المرتبة (31) من حيث المتوسط الحسابي، يمكن اعتبار أن الحركة الزائدة والضجيج يمكن أن تزيد من الضغط النفسي على الطالب، وقد يشعر بالقلق كونه يحتاج إلى الانتباه الزائد للتركيز على الأسئلة والإجابات، وهذا يضيف ضغطًا إضافيًا على أعصابه.

✓ العبارة رقم (30)، والتي نصت على «ينتابني الشك في أن سؤالا سوف يترك بدون تصحيح»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.20) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.605)، وقد جاءت في المرتبة (27) من حيث المتوسط الحسابي، وترى الطالبتان أن القلق والخوف الزائد من الامتحان قد يخلق شكا غير مبرر أن سؤالًا قد يتم تجاهله أو ترك بدون تصحيح، فقد يشك الطالب في عدالة العملية الامتحانية وقدرة اللجنة على تقييم أدائه بشكل صحيح، وقد يشعر أيضًا بعدم الثقة في توجيهات اللجنة وقواعد التصحيح.

✓ العبارة رقم (31)، والتي نصت على «من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.13) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.566)، وقد جاء ترتيب العبارة في المرتبة (32)، فالقلق والتوتر الشديدين يمكن أن يؤثرا على الشهية والقدرة على الأكل، فالطالب قد يشعر بالتوتر الشديد قبل الامتحان، مما يؤثر على جهازه الهضمي ويقلل من الرغبة في تناول الطعام.

✓ العبارة رقم (32)، والتي نصت على «يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.13) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.503)، وقد جاءت في المرتبة (34) من حيث المتوسط الحسابي، فالطالب قد يعاني من الضغط النفسي والتوتر الشديد قبل الامتحان، وهذا يمكن أن يؤثر سلبًا على القدرة على الاسترخاء والنوم، فالطالب قد يشعر بقلق مستمر حول الأداء والنتائج، مما يؤثر على نومه ويسبب الأرق.

✓ العبارة رقم (33)، والتي نصت على «أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.20) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.514)، وقد جاءت في المرتبة (26) من حيث المتوسط الحسابي، فالطالب عندما يشعر بالقلق والتوتر، يمكن أن يحدث تغير في دورة الدم بالجسم، إذ يتم توجيه الدم بشكل أكبر إلى الأعضاء الحيوية والعضلات والأعضاء الداخلية لمواجهة الموقف المقلق، مما يمكن أن يقلل من تدفق الدم إلى الأطراف ويسبب الشعور بالبرودة.

✓ العبارة رقم (34)، والتي نصت على «أعاني من الصداع أيام الامتحانات»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.27) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.516)، وقد جاءت في المرتبة (19) من حيث المتوسط الحسابي، وفي رأي الطالبتين فإنه عندما يشعر الطالب بالتوتر والقلق المبالغ فيه إزاء الامتحان، فإن ذلك يمكن أن يحدث تشنج في عضلات الرقبة والكتفين والفك، مما يسبب الصداع التوتري، فالضغط النفسي يؤثر على العضلات ويمكن أن يسبب ضغطًا وألمًا في الرأس.

وكذلك يمكن أن يؤثر القلق والتوتر على نوعية النوم، وخاصة إذا كان الطالب يعاني من الأرق أو صعوبة في النوم، فنقص النوم وعدم الحصول على راحة كافية يمكن أن يتسبب في الصداع.

✓ العبارة رقم (35)، والتي نصت على «شدة توتري أثناء الامتحان تحدث ارتباكا في معدتي»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.15) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.547)، وقد جاءت في المرتبة (30) من حيث المتوسط الحسابي، إذ هناك ارتباط قوي بين الجهاز العصبي المركزي والجهاز الهضمي. عندما يشعر الطالب بالتوتر والقلق، يتأثر الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يؤثر على وظائف الجهاز الهضمي، مما يؤدي إلى ظهور أعراض مثل الارتباك في المعدة والغثيان.

✓ العبارة رقم (36)، والتي نصت على «أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.13) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.566)، وقد جاءت في المرتبة (33)، إن توتر وقلق الطالب من الامتحانات يمكن أن يزيد من انقباضات المعدة، وهذا قد يتسبب في الشعور بالارتباك والتوتر في المعدة، يمكن أن تتسبب هذه الانقباضات في الغثيان والانزعاج العام في المعدة.

مما تقدم ومن خلال نتائج تحليل استجابات الطلبة حول قلق الامتحان لديهم، يمكن القول أن قلق الامتحان قد يؤثر على الطالب الجامعي على مستوى العواطف والجسم والنواحي الأخرى، وفيما يلي بعض التأثيرات المحتملة:

- التوتر والقلق: قد يعاني الطالب من مستويات عالية من التوتر والقلق قبل وأثناء الامتحانات. قد يشعر بالضغط والخوف من الفشل وعدم النجاح، مما يؤثر على مزاجه ويسبب انزعاجًا عاطفيًا.

- الشـــعور بالعجز والإحباط: إذا كان الطالب يشـــعر بعدم القدرة على التعامل بفعالية مع متطلبات الامتحانات أو يعاني من صعوبة في الدراسة والتحضير، فقد يشعر بالإحباط والعجز، مما يؤثر على ثقته بنفسه ورغبته في الاستمرار.

- اضطرابات النوم: يعاني بعض الطلبة من صعوبة في النوم أو الاستيقاظ المتكرر خلال الليل بسبب التوتر والقلق الناجم عن الامتحانات.

- الشعور بالتعب والإرهاق: يمكن أن يشعر الطالب بالتعب الجسمي والإرهاق نتيجة الضغط العقلي والتوتر الناجم عن الامتحانات المستمرة والتحضير لها.

- اضطرابات هضمية: قد يعاني البعض من مشاكل في الجهاز الهضمي مثل الارتباك في المعدة، الغثيان، الإسهال أو الإمساك، وذلك نتيجة لتأثير التوتر على وظائف الجهاز الهضمي.

2.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الرئيسي:

نص التساؤل الرئيسي على: «هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الجامعي لدى طلبة قسم علم النفس»

وللتعرف عما إذا كانت هناك علاقة دالة إحصائية بين المتغيرين، تم الاعتماد على معامل الارتباط لبيرسون في حساب العلاقة بين مستوى قلق الامتحان ومستوى التحصيل الجامعي والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول رقم (08): معامل الارتباط بين قلق الامتحان ومستوى التحصيل الجامعي

متغيرات الدراسة	معامل الارتباط (Pearson)	مستوى الدلالة (sig)
التحصيل الجامعي / قلق الامتحان	**0.154-**	0.00

المصدر: من إعداد الطالبتين اعتمادا على مخرجات برنامج *SPSS*

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (08) يتبين أن قيم معامل الارتباط بين قلق الامتحان ومستوى التحصيل الجامعي قد جاءت دالة إحصائيا، فقيمة معنوية الاختبار جاءت

(0.00) وهي اقل من مستوى المعنوية المأخوذ به المقدر بـ (0.05)، ونلاحظ أن قيمة الارتباط سالبة وقدرت هذه القيمة بـ **(-0.154)** للمتغيرين؛، ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية معاكسة ضعيفة بين قلق الامتحان ومستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين من أفراد العينة، وعليه يمكن القول أن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الجامعي لدى طلبة قسم علم النفس.

3.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الأول:

نص التساؤل على أن: «ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس منخفض»

ولقياس مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة تم الاعتماد على المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مقياس قلق الامتحان، تتضح نتائج المبحوثين كالتالي:

الجدول رقم (09): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة استجابات عينة الدراسة لمقياس قلق الامتحان

البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس قلق الامتحان	**2.28**	**0.093**	**متوسط**

المصدر: من إعداد الطالبتين اعتمادا على مخرجات برنامج *SPSS*

بالنظر إلى نتائج الجدول رقم (09)، يتضح أن غالبية أفراد العينة تندرج استجاباتهم ضمن مجال الدرجة المتوسطة، بمتوسط حسابي إجمالي قدره بما قدره (2.28)، وكذلك جاء الانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين مقدرا بـ (0.093) ما يشير إلى انسجام في استجابات العينة وعدم تشتت في الإجابات وعليه يمكن القول أن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس متوسط.

4.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الثاني:

نص التساؤل الفرعي الثاني على: «هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس تعود لمتغير الجنس»

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذلك الاعتماد على اختبار (ت) (*T test*)، وفيما يلي تفصيل للنتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (10): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفروق في مستوى قلق الامتحان لعينة الدراسة حسب متغير الجنس

المتغير	عدد المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	06	2.24	1.088	2.032	58	0.341
أنثى	54	2.28	1.070			

المصدر: من إعداد الطالبتين اعتمادا على مخرجات برنامج *SPSS*

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) تبين أن قيمة (T) المحسوبة قدرت بـ (2.032)، وأن قيمة مستوى الدلالة لاختبار (ت) كان مقدارها (0.341) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الاختبار والمقدر بـ (0.05)، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لعينة الدراسة تعود لمتغير الجنس.

5.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الثالث:

نص التساؤل الفرعي الثالث أنه: «هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس تعود لمتغير المستوى الجامعي»

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة حسب مستواهم الجامعي، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذلك الاعتماد على اختبار (ت) (*T test*)، وفيما يلي تفصيل للنتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (11): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفروق في مستوى قلق الامتحان لعينة الدراسة حسب متغير المستوى الجامعي

المتغير	عدد المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ليسانس	32	2.26	0.106	1.137	58	0.304
ماستر	28	2.29	0.078			

المصدر: من إعداد الطالبتين اعتمادا على مخرجات برنامج *SPSS*

من خلال النتائج في الجدول رقم (11) يتضح أن قيمة (T) المحسوبة قدرت بـ (1.137)، وأن قيمة مستوى الدلالة لاختبار (ت) جاء مقدرا بما قيمته (0.341) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، ولهذا يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لعينة الدراسة تعود لمتغير المستوى الجامعي.

2. مناقشة نتائج الدراسة على ضوء التساؤلات:

1.2. مناقشة نتائج التساؤل العام:

نص التساؤل العام للدراسة على أنه: «هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الجامعي لدى طلبة قسم علم النفس»

من خلال النتائج المتحصل عليها في اختبار الارتباط بين متغيري الدراسة (قلق الامتحان ومستوى التحصيل الجامعي) يتضح وجود علاقة إحصائية عكسية بين قلق الامتحان ومستوى التحصيل الجامعي لدى عينة الدراسة، مما يعني أنه كلما زاد مستوى القلق من الامتحان لدى الطالب انخفض مستوى تحصيله الجامعي، وإن كانت قيمة معامل الارتباط منخفضة في هذه الدراسة، إذ أن قلق الامتحان يساهم بدرجة منخفضة في التقليل من تحصيل الطالب، وتتفق هذه النتيجة مع أغلب الدراسات السابقة حول علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، فكلما اعتقد الطالب أن قدراته الدراسية وإمكانياته الحقيقية واستعداداته للامتحان جيدة كان أقل قلقا في الامتحان، وذلك لأن معرفته المسبقة بنفسه وثقته بذاته وقدراته وإمكاناته تقلل من أثر قلق الامتحان لديه وخاصة القلق من الرسوب، أما إذا اعتقد الطالب أن قدراته الدراسية واستعداده

للامتحان وإمكاناته سيئة سيكون أكثر قلقا في الامتحان لكون ثقته في نفسه ضعيفة، وكذلك نجد أن الطالب ذا القلق المرتفع لديه عادات دراسية سيئة مقارنة بالطالب ذي مستوى القلق المنخفض.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة أمينة كاظم (1973)، على عينة من طلبة الأقسام الأدبية والعلمية وطالباتها في الجامعة بلغ عددهم (458) بقصد دراسة العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي، حيث توصلت إلى وجود علاقة تأثيرية بين القلق والتحصيل الدراسي والأداء، وأن الامتحان النهائي يؤثر بدرجة كبيرة على نتائج الامتحان. (العاسمي، 2003: 70)

نفس الشيء أكدته دراسة أبو صيحة كايد عثمان (1974)، عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي بمدارس محافظة العاصمة عمان، حيث أظهرت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين القلق والتحصيل.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Culler et Holahan1980)، والتي أكدت الارتباط بين مستويات القلق العالي للامتحان، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي عند التلاميذ، وترجع الأسباب إلى أن القلق الزائد في الامتحانات وخاصة المصيرية منها تؤدي إلى التوتر والضيق عند إجراء الامتحانات، وقيام التلاميذ باستجابات غير مناسبة مثل التوتر والخوف من الفشل، أو الإحساس بعدم الكفاءة، وعدم التركيز، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى الإنجاز السيئ.

ويرى سبيلبرجر Speilberger (1980)، أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يدركون المواقف على أنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين، خائفين، وفي حالة إثارة انفعالية، وهذا يشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحانات.

وهذا ما أكدته دراسة Hunsley (1985)، والتي توصلت إلى أن الطلاب الذين يعانون من القلق العالي للامتحان يحصلون غالبا على تقديرات أقل في هذه الامتحانات، مقارنة بالطلاب الآخرين ذوي القلق المنخفض، بالتالي يعتبر قلق الامتحان عائقا أمام التحصيل.

إذ أن الطلبة ذوي قلق امتحان مرتفع غالبا ما يكونون متوترين انفعاليا، فتنخفض قدرتهم على التركيز أثناء الامتحانات، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

2.2. مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول:

نص السؤال الجزئي الأول للدراسة بالشكل: «هل مستوى قلق الامتحان منخفض لدى طلبة قسم علم النفس»

فيما يتعلق بنتائج اختبار السؤال الفرعي الأول، فإن نتائج الاختبار قد أظهرت أن مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة متوسط، ويمكن تفسير ذلك كون الدراسة الحالية، حول مستوى القلق من الامتحان قد أجريت قبل فترة الاختبارات بمدة قصيرة، ما يستثير مشاعر الخوف والرهبة والانزعاج ،هذا ما يجعل الطلبة أكثر قلقا كلما اقتربت مواعيد الامتحانات، وهذا الشعور طبيعي لدى الطلبة والتلاميذ على اختلاف جنسهم ومستوياتهم، لما يتبع الامتحان من مشاعر الرهبة والتوتر، ما يتفق مع دراسة (حنان أحمد عبد الله أبو فودة، 2011) ، أين وجدت أن مستوى قلق الاختبار ومظاهره لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة، وفسرت ذلك بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب باختلاف جنسهم مستوياتهم، وكذلك وجب الأخذ بعين الاعتبار أن من بين أفراد العينة طلبة السنوات النهائية (3 ليسانس و2 ماستر)، والذين على أبواب التخرج والتوجه نحو الحياة العملية خارج الجامعة، وهذا من شأنه زرع بعض الرهبة والتوتر فيهم، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي تناولت مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة والتلاميذ، واختلفت مع دراسات أخرى وجدت أن مستوى قلق الامتحان لدى عينات أخرى يكون مرتفعا، كدراسة هبة الله محمد الحسن سالم (2016) التي أثبتت أن مستوى قلق الاختبار يرتفع مع الضغط الخارجي وأن الضغوط النفسية ترفع من مستوى قلق الاختبار.

3.2. مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني:

جاء السؤال الفرعي الثاني كما يلي: «هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس تعود لمتغير الجنس»

من خلال النتائج المتحصل عليها في الدراسة الميداني، اتضح عدم وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد العينة حول قلق الامتحان، وقد يرجع ذلك إلى كون الغالبية من المبحوثين كانوا من الإناث، وكذلك فإن مشاعر الخوف والقلق هي مشاعر مشتركة بين الجنسين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حنان أحمد عبد الله أبو فودة، 2011) والتي هدفت إلى الكشف عن

العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة (317) من طلاب الصف العاشر الأساسي، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (سيسبان فاطيمة الزهراء، 2019) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة مستغانم، حيث استخدم في البحث مقياس قلق الامتحان لسارسون للأستاذ الدكتور بشير معمرية، وكانت العينة 60 تلميذ وتلميذة، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل وأظهرت وجود فروق في درجة القلق بين الذكور والإناث.

4.2. مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث:

نص السؤال الجزئي الثالث للدراسة على: «هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس تعود لمتغير المستوى الجامعي»

أشارت نتائج اختبار هذا السؤال إلى عدم وجود فروق دالة بين أفراد العينة في مستوى قلق الامتحان لديهم تبعا لمستواهم الجامعي، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن البيئة الجامعية تعمل على توحيد طريقة تفكير الطلبة تجاه فرص النجاح ومستوى التحصيل لديهم،

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (هواش، 2004) والتي أعدت من أجل التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل لدى عينة قامها (180) طالبا وطالبة بالمرحلة لأساسية والثانوية بالمملكة السعودية، أين توصلت الدراسة إلى انه يختلف مستوي تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية باختلاف مستوي دافعيتهم، ولا يمكن عزو ذلك إلي قلق الامتحان أو المستوي الصفي أو التفاعل بينهما ولا يختلف الطلبة في دافعيتهم للإنجاز باختلاف مستوياتهم الصفية، بينما يختلف الطلبة في قلق الاختبار باختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف التاسع الأساسي.

فإن مستوى القلق قد يختلف بين الطلاب بناءً على متغيرات متعددة، بما في ذلك المستوى الجامعي. يمكن أن يتأثر الطلاب بطريقة تعاملهم مع الامتحانات والتحضير لها بناءً على مستوى تعليمهم ومهاراتهم وثقتهم بأنفسهم. قد يكون الطلاب في المستويات الجامعية المختلفة يواجهون

تحديات مختلفة في الامتحانات. فمثلاً، قد يواجه الطلاب في المستويات الأعلى من التعليم الجامعي متطلبات أكثر تعقيدًا وصعوبة، مما يزيد من مستوى القلق المرتبط بهذه الامتحانات. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون هناك توقعات أعلى من الأساتذة أو المجتمع بشكل عام على الطلاب في المستويات الجامعية الأعلى، مما يزيد من الضغط والقلق المرتبط بالامتحانات.

علاوة على ذلك، يمكن أن تلعب الخلفية الأكاديمية السابقة للطالب دورًا في مستوى قلقه، قد يكون للطلاب ذوي الخبرة المحدودة في التعليم الجامعي قلق أكبر بسبب عدم معرفتهم الكاملة بطبيعة الامتحانات الجامعية ومتطلباتها. بشكل عام، يجب عدم التعميم والقول بأنه لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان بناءً على المستوى الجامعي وحده. بدلاً من ذلك، يجب مراعاة جميع العوامل المحتملة التي قد تؤثر في مستوى قلق الطلاب، بما في ذلك المستوى الجامعي وغيرها من المتغيرات الشخصية والأكاديمية.

3. النتائج العامة للدراسة:

من خلال الاطلاع على الأدبيات النظرية لموضوع الدراسة والمتمثل في علاقة قلق الامتحان ومستوى التحصيل الجامعي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وبعد الإجابة على تساؤلات الدراسة الميدانية وتحليل نتائجها، يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في بضع نقاط كالتالي:

- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان ومستوى التحصيل الجامعي علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- مستوى قلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية متوسط.
- لا توجد فورقات دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية تعود لمتغير الجنس.
- لا توجد فورقات دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية تعود لمتغير المستوى الجامعي.

خـــــاتمة عامة

خاتمة عامة

خاتمة عامة:

بات قلق الامتحان من الظواهر العامة والمشكلات التي يواجهها الطلبة نظرا لما تسببه من توتر وتخوف من الفشل، فمن خلال الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد إجراء الامتحانات والتي يتم على ضوئها تحديد مصيره بالنجاح أو الفشل و على أساس نتائج الامتحانات تمنح الشهادات مما يجعل الامتحان تحديا بالنسبة للطلبة وكذلك نقطة عبور حتمية نحو تحقيق أهدافه وأصبح التفكير في النتائج النهائية وكذا الضغط الأسري والاجتماعي والاقتصادي يساهم في تشكل القلق لدى الطالب مما يؤدى لبروز مشاكل في الأداء حيث يرى بعض الطلبة أنه وبمجرد أن تبدأ الامتحانات يفقد القدرة على استرجاع المعلومات كما تبرز لديهم بعض المشكلات الفيزيولوجية كالغثيان والدوار، هذا ما يؤثر سلبا في تحصيلهم المعرفي، فالفشل من منظور الطالب يعتبر العامل الهدام للطموحات.

ومن خلال الدراسة الميدانية أمكن القول أن لقلق الامتحان أثر سلبي واضح في التحصيل الجامعي فكلما زاد الأول انخفض الثاني وكذلك فإن لقلق الامتحان انعكاس على حالة الطالب المزاجية وهذا ما أثبتته النتائج المتوصل إليها، كما أنه من الطبيعي أن يكون الطلبة لديهم شعور بالقلق والخوف كونهم على أبواب الامتحانات وكذلك منهم طلبة الأقسام النهائية المقبلون على التخرج، كما أن قلق الامتحان له نفس التأثير على الطلبة الذكور كما على الإناث، كونهم يواجهون نفس التحديات ولديهم طموحات وأهداف متشابهة، بيد أن بعض الدراسات أوجدت نتائج تدل على أن مستوى قلق الامتحان يكون أكبر لدى الطالبات الإناث.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان بين الطلبة الجامعيين تبعا لمستواهم الجامعي، كون الشعور بالخوف والرهبة من الامتحان عامل مشترك بين الطلبة الجامعيين على اختلاف مستوياتهم.

مما تقدم ومن خلال النتائج المتوصل إليها، يمكن صياغة بعض التوصيات بغية التخفيف من قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، الأمر الذي من شأنه تحسين مستوى تحصيلهم:

- إجراء المزيد من الدراسات بخصوص موضوع قلق الامتحان علاقته بالتحصيل الجامعي.

خاتمة عامة

- التخفيف من إجراءات المراقبة والتشديد أثناء فترة الامتحان والتي قد تسبب التوتر والرهبة للطلبة.
- القيام بدراسات استقصائية بين أوساط الطلبة للوقوف على مستويات قلق الامتحان لدبهم ومحاولة الخروج بحلول للتقليل من الضغوط المصاحبة للامتحان.
- تفعيل دور مراكز المرافقة والرعاية النفسية من أجل تقديم الدعم النفسي لتخفيف الضغوطات المصاحبة للامتحانات
- إدماج وتفعيل دور الأخصائيين النفسانيين والتربويين داخل الجامعة.

قـــائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **باللغة العربية:**

أ. الكتب:

1) احمد، على عبد الحميد. (2011). **التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية**، مكتبة حسن البصرية للنشر والطباعة والتوزيع، لبنان.
2) بشير، معمرية. (2007). **بحوث ودراسات في علم النفس**، ط1، الجزائر، منشورات الحبر.
3) تركي، رابح. (1990). **علم النفس المدرسي**، دار الشروق، الأردن.
4) جودة، عبد الهادي. (2004)، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، مكتبة دار الثقافة والتوزيع، عمان.
1) رضا محمد. (1998). الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس، الفكر العربي، مصر.
2) رياض نايل العاصمي. (2008). **برنامج الإرشاد النفسي**، كلية التربوي الجامعي، دمشق.
3) زهران، محمد حامد. (2000). **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية**، القاهرة. عالم الكتب.
4) سالم، عبد الله سعيد الفاحري. (2018). **التحصيل الدراسي**، كلية الآداب، جامعة سبها، ليبيا.
5) سايجي سليمة. (2004). **فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى القلق لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة ورقلة، الجزائر.
6) الشربيني، لطفي. (2015)، **الدليل إلى فهم وعلاج القلق**، بيروت، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
7) عبد الخالق، احمد محمد. (1987). **قلق الموت**، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.
5) عزة، سعيد حسن. (2004). **الإرشاد النفسي**، دار الثقافة، الأردن.
8) عماد الزغلول. (2007). **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، الأردن.
9) غيث، سعاد. (2006). **الصحة النفسية للطفل**، عمان، الأردن، دار الصفاء.
10) قطامي، نايف. (1999). **علم النفس المدرسي**، دار النشر والتوزيع، الأردن.
11) القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمان. (2011). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، الأردن، دار المسيرة.
12) محمد رضا البغدادي. (1998). **تكنولوجيا التعليم والتعلم**، دار الفكر العربي، القاهرة.
13) محمد قاسم عبد الله. (2004). **مدخل إلى الصحة النفسية**، ط3، دار الفكر، عمان، الأردن.
14) محمد، برو. (2010). **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في مرحلة الثانوية**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوجيه، مصر.
15) محمد، زايد نبيل. (2003). **الدافعية والتعلم**، ط1، مكتبة النهضة المصرية للتوزيع، القاهرة.
16) مصلح الصالح، (2004). **عوامل التحصيل الدراسي**، دار الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.
17) هبة الله محمد الحسن سالم(2016). **قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضغط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية**، جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

ب. الرسائل والأطروحات:

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

19) الحربي، ليلى مقبل بخيت. (2011). **فعالية برنامج إرشـــادي ســـلوكي لخفض القلق لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة**، رسالة ماجستير، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

20) حنان احمد عبد الله أبو فودة. (2011). **العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة**، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.

21) نعيمة، غزال. (2016). **أثر تقنية العصف الذهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي**، أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

ج. المقالات والدوريات:

22) أمينة كاظم. (1973)، **أثر مستوى قلق الامتحان كحالة وسمة لدى طلبة جامعة صنعاء**، مجلة مركز البحوث التربوية، قطر.

23) زمن هاشم الكشيش السراي. (2020). **دور ثقافة الأسرة في التحصيل الدراسي للأبناء في المرحلة المتوسطة**، مجلة دراسات تربوية، العدد 52، مديرية تربية بغداد، العراق.

24) الزهراء، سيسبان فاطيمة. (2019). **قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، مجلة التنمية البشرية، مجلد 06، العدد 04، جامعة مستغانم.

25) الطريري، عبد الرحمن بن سليمان. (1992). **قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية**، مجلة كلية الأدب، جامعة الإسكندرية، مصر.

26) عطا الله، مصطفى خليل محمود. (2011). **الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة قلق** الامتحان **لدى عينة من طلاب الجامعة**، كلية التربية، جامعة الميناء، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، عدد 4.

27) لبنى، الجديد. (2010). **العلاقة بين أساليب التعلق كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل الدراسي**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، دمشق.

28) محمد منيزل عليمات وخالد خليف هواش. (2006). **العلاقة بين الدافعية للإنجاز وقلق الامتحان و أثرهما في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 07 العدد 02، الأردن.

- **باللغة الأجنبية:**

01) Couch et al (1979). **Self-statements**. **Test anxiety and academic achievement**. Correlational Analysis paper presented at the annual convention of the association for behavior analysis v28.n°76.

02) Hunsley.j. (1985). **Test anxiety academic performance and cognitive appraisals**. Journal of educational psychology.77

- **المواقع الإلكترونية:**

www.jordon-yonsko.net

الـــملاحـــق

الملحق رقم (01): الاستبيان

جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي _تبسة_

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

أخي الطالب، أختي الطالبة

نضع بين أيديكم مجموعة من العبارات والمطلوب منك قراءتها جيدا والإجابة عنها بدقة وفق ما يناسب اعتقادك نحو نفسك بوجه عام وذلك بوضع علامة (x) في خانة واحدة تراها مناسبة لك من البدائل التالية نادرا/أحيانا/غالبا.

كما نعلمك انه لا يوجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة لان الإجابات تعبر عنك، ونشكرك على حسن تعاونك معنا.

ونعلمك أيضا أن هذه الإجابات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

نموذج:

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
01	أتوقع الفشل في الامتحانات.			
02	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى.			
03	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة.			
04	أثناء أدائي الامتحان اعبث بأي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها.			
05	انظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم.			
06	الملل يجعلني اترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف ساعة.			
07	اشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي الامتحانات.			
08	ارتبك عندما يعلن الملاحظ الوقت المتبقي للامتحان.			
09	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء.			
10	اشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أدائي للامتحان.			
11	اشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات.			

12	بعد أدائي امتحان أي مادة اشعر أن إجاباتي لم تكن موفقة.			
13	انزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان.			
14	اشعر بالتوتر عند دخول المكلفين بملاحظة الامتحان.			
15	شدة خوفي من الامتحان تجعلني أنسي ما ذاكرته.			
16	أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات.			
17	اشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان.			
18	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان.			
19	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن استلم ورقة الأسئلة.			
20	ارتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحان شفوي في السداسي.			
21	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شيء.			
22	أخاف من قرب وقت الامتحان.			
23	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات.			
24	تزعجني تعليمات لجنة الامتحان.			
25	أخاف من النتيجة السيئة.			
26	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة.			
27	يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة.			
28	ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي.			
29	تقلقني الحركة الزائدة داخل اللجنة للملاحظين والمراقبين.			
30	ينتابني الشك في أن سؤالا سوف يترك بدون تصحيح.			
31	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.			
32	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان.			
33	اشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.			
34	أعاني من الصداع أيام الامتحانات.			
35	شدة توتري أثناء الامتحان تحدث ارتباكا في معدتي.			
36	اشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان.			

الملحق رقم (02): تصريح شرفي بالالتزام بالأمانة العلمية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
The Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة العربي التبسي- تبسة
the university of Echahid Cheikh Larbi Tebessi University
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
faculty of humanities and social sciences

قسم علم النفس

تصريح شرفي

يتضمن الإلتزام بالأمانة العلمية لانجاز البحوث

ملحق القرار رقم 933 المؤرخ في 2016/07/20

أنا الموقع أدناه، الطالب(ة) : شتحي علي رقم التسجيل : 34014683

صاحب بطاقة التعريف رقم 405178354 المؤرخة في : 2023.03.17

الصادر عن بلدية / دائرة : تبسة ولاية تبسة

والمسجل في ماستر : الإرشاد والتوجيه خلال السنة الجامعية: 2022 / 2023

والمكلف بإنجاز مذكرة ماستر بعنوان : قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم علم النفس

تحت إشراف الأستاذ (ة): براجي سليمان

أصرح بشرفي أنني إلتزمت بالمعايير العلمية والمنهجية والأخلاقية المطلوبة في إنجاز البحوث الأكاديمية وفقا لما نص عليه القرار رقم 933 المؤرخ في 2016/07/20 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها، و أتحمل أي مخالفة لهذا القرار وكل ما يترتب عنه من عواقب قانونية.

تبسة في: 29 ماي 2023

مصادقة البلدية

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه
أعضاء العون المفوض نوارة

التوقيع المعني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
The Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة العربي التبسي- تبسة
the university of Echahid Cheikh Larbi Tebessi University
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
faculty of humanities and social sciences

قسم علم النفس

تصريح شرفي

يتضمن الإلتزام بالأمانة العلمية لانجاز البحوث

ملحق القرار رقم 933 المؤرخ في 2016/07/20

أنا الموقع أدناه، الطالب(ة): ايمان بوطرفيف رقم التسجيل: 340 14997

صاحب بطاقة التعريف رقم: 108112300 المؤرخة في: 2016.03.04

الصادر عن بلدية / دائرة: تبسة ولاية تبسة

والمسجل في ماستر: الإرشاد والتوجيه خلال السنة الجامعية: 2022 / 2023

والمكلف بإنجاز مذكرة ماستر بعنوان: قلق الإمتحان وعلاقته بالتحصيل الجامعي لدى طلبة قسم علم النفس

تحت إشراف الأستاذ (ة): براجي سليمانة

أصرح بشرفي أنني إلتزمت بالمعايير العلمية والمنهجية والأخلاقية المطلوبة في إنجاز البحوث الأكاديمية وفقا لما نص عليه القرار رقم 933 المؤرخ في 2016/07/20 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها، و أتحمل أي مخالفة لهذا القرار وكل ما يترتب عنه من عواقب قانونية.

تبسة في: 29 ماي 2023

توقيع المعني

مصادقة البلدية

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وتفويض من
إمضاء: بن لعماري
متصرف إقليمي

الملحق رقم (03): إذن بالإيداع

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
The Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة العربي التبسي- تبسة
the university of Echahid Cheikh Larbi Tebessi University
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
faculty of humanities and social sciences

قسم علم النفس

إذن بالإيداع

أنا الموقع أدناه، الأستاذ(ة) : براجي سليمان الرتبة : محاضر أ

المشرف على مذكرة الماستر تحت عنوان : علاج الاكتئاب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم علم النفس

والمكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص : الارشاد والتوجيه

من إعداد :

1. الطالب(ة) : اسمان بوطرفيف
2. الطالب(ة) : بنذي علي

أصرح بأنني تابعت المذكرة عبر جلسات إشرافية خلال الموسم الجامعي 2023/2022 ، وأنها تتوفر على الشروط العلمية الأكاديمية والأسس المنهجية والجوانب الشكلية والموضوعية والتي تجعلها مؤهلة للعرض أمام لجنة المناقشة.

وعليه أجيز هذه المذكرة للايداع لدى أمانة القسم

تبسة في:

توقيع الأستاذ المشرف

د/ سليمان براجي
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة