

التحصيل الدراسي وعلاقته بالخاوف المرضية وقلق الامتحان لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت

فريح عويد العنزي



التحصيل الدراسي وعلاقته بالخوف المرضية وقلق الامتحان لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت

فريح عويد العنزي

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب -
دولة الكويت

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي من جهة، والخوف المرضية وقلق الامتحان من جهة أخرى. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٤) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية بدولة الكويت (٢٣٩ طالباً، ٣٤٥ طالبة) في المدى العمري من ١٣-٢٦ سنة. واشتملت الأدوات المستخدمة على «قائمة مسح المخاوف المرضية، ومقياس قلق الامتحان، بالإضافة إلى المعدل الدراسي للطلاب». وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متغيرات المخاوف والتحصيل الدراسي إلى جانب الإناث. في حين اختفت الفروق بينهما في قلق الامتحان.. وعند تقسيم العينة إلى مرتفعين ومنخفضين تحصيلياً تبين أن الإناث المنخفضات تحصيلياً كن أكثر خوفاً وأكثر قلقاً في مواقف الامتحان، في الوقت نفسه اختفت الفروق بين الذكور المنخفضين والمرتفعين في التحصيل الدراسي. من ناحية أخرى: أوضحت النتائج أن العلاقة سلبية ودالة إحصائياً بين المعدل الدراسي وكل من المخاوف وقلق الامتحان داخل عينة الإناث، بينما اختفت الدلالة على مستوى الذكور. وكانت الارتباطات إيجابية ودالة بين المقاييس الفرعية للمخاوف والدرجة الكلية لقلق الامتحان. كما كشف التحليل العاملي لقائمة المخاوف عن ثمانية عوامل لدى مجموعتي الذكور والإناث: كل على حدة، وتحليل هذه العوامل تبين أن أربعة منها متشابهة والأربعة الأخرى مختلفة.

المقدمة:

يعد المتعلم أحد العناصر الأساسية للعملية التربوية، والتحصيل الدراسي نتاج طبيعي للظروف والمتغيرات المحيطة به، وتتعدد هذه الظروف

- تم تسليم البحث في يناير ٢٠٠٢، وأجيز للنشر في أبريل ٢٠٠٢.

والمغيرات تعدداً كبيراً، ويمكن أن يكون من بينها المخاوف المرضية وقلق الامتحان، ومن ثم فإن سبر غور هذين المتغيرين وبيان أثرهما في الأداء التحصيلي للمتعلم يمكن أن يكشف للباحثين والقائمين على الشأن التعليمي مدى ارتباط هذين المتغيرين بالتحصيل الدراسي وأثرهما فيه، فقد أظهر عدد من الباحثين أن المخاوف المرضية والقلق بوجه عام إذا ارتفعت درجتها عن حد معين وتطرفت فإنهما يمكن أن يعوقا الفرد عن تحقيق هدفه إذ أن تأثيرهما سينعكس في شكل اضطراب في السلوك ومن ثم يؤثران في الشخصية، فقد لاحظ المعلمون والباحثون أن بعض الطلاب يعتبرون أقل من المستوى المعتاد في بعض المواقف التي تتسم بدرجة مرتفعة من الانعصاب، وأظهرت نتائج بحوث متعددة العلاقة السلبية بين الخوف والقلق من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى (Gaudry & Spilbelger, 1971) ومن الممكن أن تعزى أكثر المشكلات التي تواجه طلاب المدارس الثانوية الذين ينتمون إلى فئة عمرية ومرحلة نمائية متقاربة (مرحلة المراهقة) إلى حالة القلق والخوف التي يشعرون بها نتيجة تعرضهم للضغوط الدراسية والتي ينجم عنها سوء في توافقهم الدراسي.

ومرحلة المراهقة التي تقابل المرحلة الثانوية على السلم التعليمي تعد مرحلة مركبة ذات مشكلات عدة، إذ تحدث فيها تغيرات كثيرة ومتناقضات تجعل المراهق يشعر أنه في عالم غريب لا يدرك له تفسيراً يرضى عنه، فيشتت انتباهه بين ما يحكمه من تغيرات بيولوجية وما يسيطر على تفكيره من أحلام يقظة وأوهام ترافقه فترة النمو وتلازمه (محمد الحوراني، فريح العنزى ١٩٩٧) كما تسهم البيئة الأسرية والمدرسية في بروز حالة الخوف والقلق نتيجة لبعض الأساليب الخاطئة في التنشئة الاجتماعية، والتي قد لا تراعي متطلبات مرحلة المراهقة وخصائصها، من توكيد للذات واستقلالية في الرأي، فينشأ القلق والخوف نتيجة عدم تواؤم وانسجام بين حاجات المراهق وأساليب المعاملة التي يفترض أن تتغير لتتواءم مع طبيعة المرحلة، ونقصد

باساليب المعاملة هنا كل من المعاملة الوالدية أو الأسرية وكذلك المعاملة في المدرسة، ومما لا شك فيه أن بعض حالات التأخر الدراسي ترجع في أساسها إلى سوء في التوافق الأسري والمدرسي، أحدهما أو كليهما، وصعوبة فهم بعض الآباء والمعلمين لحقيقة أن مرحلة المراهقة لا تماثل مرحلة الطفولة المتأخرة من حيث طبيعتها، حيث كان يتعين أن تتغير أنماط المعاملة مع هؤلاء المراهقين، فارتفاع درجة القلق والخوف لدى بعض الطلبة والطالبات في هذه المرحلة قد يكون مبعثه الخلافات العائلية وعدم تقبل المراهق في صورته الجديدة، فضلاً عن معاملة بعض المعلمين للمراهقين وكأنهم يعاملون أطفالاً.

وللقلق والخوف مستويات شتى، فمنه المستوى البسيط الذي يعد مهماً في حفز المراهق على النجاح والمثابرة والتقدم، ومنه الشديد الذي يعرض الطالب للمعاناة من بعض الأعراض النفسية التي يمكن أن تصبح حجر عثرة في تحصيله العلمي.

فالقلق والخوف من بين الاضطرابات التي تترك أثراً غير محسوب في الفرد فتجعل منه إنساناً غير منتج، وتصيبه بالعجز عن أداء مسؤولياته، ولعل أكثر ما يتأثر به المراهق نتيجة لهذا القلق هو عجزه عن التحصيل الدراسي* بالصورة التي تتفق مع إمكانياته العقلية (السعيد عبدالخالق، ١٩٩٦).

ويمكن القول بأن الخبرات الدراسية السيئة والفشل الدراسي الذي يتعرض له بعض الطلاب أثناء مسيرة حياتهم الدراسية يعدان نتاجاً لعوامل متعددة منها: العوامل المعرفية، والعوامل الأسرية مثل: عدم اهتمام الأسرة

* في هذا السياق يوضح الباحث حالة إحدى طالباته أثناء أداء الامتحان، حيث لاحظ سقوط القلم من يدها عدة مرات كما بدى عليها بشكل واضح علامات القلق الشديد والتعرق وعدم التماسك إلى حد صعب عليها مواصلة الامتحان مثل زميلاتها - وغني عن البيان ارتباط حدوث مثل هذه الحالات بقلق الامتحان الذي يعتبر أحد المتغيرات الأساسية في دراستنا الحالية.

بالتحصيل الدراسي، وضعف الرقابة الأسرية، والخلافات العائلية واتباع أساليب سيئة في التنشئة، ويتعدى ذلك إلى المشكلات الخاصة بسوء التوافق الدراسي بين الطالب وزملائه أو بين الطلبة ومدرسيهم، فضلاً عن ضغط المناهج الدراسية وسوء الإدارة المدرسية وما يترتب على ذلك من تدهور في الجانب التحصيلي، يمكن أن يصل إلى التأخر الدراسي.

الإطار النظري:

أولاً: متغيرات الدراسة:

سوف نعرض لمتغيرات الدراسة الرئيسية وهي التحصيل الدراسي والخوف المرضي وقلق الامتحان وذلك من خلال التراث العلمي المتوفر لكل منها.

١ - التحصيل الدراسي:

يقاس تحصيل الطلاب عادة بمستوى الدرجات التي يحصلون عليها في الامتحانات، ويعد التحصيل المرتفع هدفاً أساسياً من وجهة نظر غالبية أولياء الأمور والطلاب. كما يعد موضوع التحصيل الدراسي من الموضوعات التي لها صلة وثيقة بحياة الطالب أثناء فترة دراسته، ويترتب على ذلك نجاحه أو رسوبه من خلال أدائه في الامتحانات الدراسية. إن بحث التحصيل الدراسي وارتباطه بمتغيرات نفسية غير سوية كالمخاوف المرضية وقلق الامتحان يعتبر أمراً ضرورياً للكشف عن طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي وهذه المتغيرات، وما إذا كان هناك اتجاه من نوع معين يميز تلك العلاقة، بما يمكن أن يغير في تحسين التحصيل الدراسي ومن ثم رفع مستوى التوافق الدراسي.

ويعرف «ويستر» التحصيل الدراسي بأنه (أداء الطالب لعمل ما أو مهمة بعينها من الناحية الكمية والكيفية في التحصيل الدراسي) (Webster, 1979). ولقد حظي مصطلح «التحصيل الدراسي» بتعريفات كثيرة، وعلى الرغم من اختلافها فإن ثمة اتفاقاً عاماً يشير إلى أن التحصيل هو (مستوى من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الجامعي يجري تقديره

بواسطة المدرسين أو عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة) (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٤؛ Chapin, 1979).

ويعرفه فريخ العنزي (١٩٩٣) بأنه المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في سنة أو مرحلة دراسية محددة معبراً عن حصيلة معينة من المعلومات واستيعابها من الناحيتين الكمية والكيفية عن طريق وسائل عدة منها اختبارات التحصيل المقننة، أو بواسطة تقييم المعلمين، أو الامتحانات المختلفة».

٢ - المخاوف المرضية:

يعد الخوف Fear من أكثر المصطلحات استخداماً في علم النفس المرضي، ويشعر به كل إنسان تبعاً للموقف الذي يتعرض له ويعدده مخيفاً، والخوف في علم النفس هو استجابة لخطر واضح وموجود فعلاً وليس متخيلاً، وهو وقتي يزول بزوال المنبه، والمنبه في هذه الحالة معروف ومدرّك شعورياً (أحمد عبد الخالق، عويد المشعان، ١٩٩٨).

وقد يكون الخوف سويّاً عادياً كأن نخاف الأسد أو الحريق أو السيارات المسرعة، وقد يكون غير سوي أو شاذاً، فالخوف الشاذ أو المرضي (Phobia) هو خوف من منبهات لا تسبب للإنسان أذى فعلياً، وذلك مثل الأماكن المرتفعة، والحشرات الزاحفة، والوحدة، والغرباء، والأطباء (أحمد عبد الخالق ١٩٩٤). ويمكن التفرقة بين الخوف السوي والخوف المرضي أو الشاذ في أن النوع السوي يتصف بالفطرية والعمومية والموضوعية وسرعة الاستجابة، في حين يتصف بالخوف أو الخوف المرضي بالخصوصية والذاتية واللامعقولية والثبات النسبي، وتتصف استجاباته بأنها غالباً ما تكون استجابة التجنب والتحاشي (بدر الأنصاري ١٩٩٦).

ويصنف «الدسوقي» أيضاً الخوف إلى نوعين: الخوف الذاتي أو النزوعي والخوف الحقيقي أو الموضوعي، وينشأ الخوف النزوعي داخل الفرد مرتبطاً بالغريزة كالخوف من الانهيار، والموت، والخوف من الإصابة

بمرض عضال، حيث تعبر هذه المخاوف عن خوف غير طبيعي أو ما يسمى بالخوف Phobia، بينما ينشأ الخوف الحقيقي متعلقاً بمثيرات خارجية مرتبطة بالبيئة. وقد يكون الخوف تكيفياً، فالخوف من الظلام والحيوان المفترس يفيد الفرد في إدراك الخطر، حيث يطلق الطاقة اللازمة لمجابهة المواقف واتخاذ الحرص والحذر، مما يكسب الفرد شجاعة الاحترام والحسم في اتخاذ القرار وضبط النفس، كما يكون الخوف من الأمور التي تدفع الأفراد إلى الاتحاد والتعاون في مواجهة الشدائد (بدر الأنصاري، ١٩٩٦)، ويتسق ذلك مع تعريف «بلاج» Plagg, 1987 للخوف بأنه «استجابة انفعالية تساعد الكائن العضوي على تجنب الوقوع في خطر».

وفي الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية والعقلية Dsm-IV (الصادر - عن الرابطة الأمريكية للأطباء النفسيين تدرج المخاوف المرضية بين اضطرابات القلق Anxiety disorders، وتصنف إلى ثلاثة أنواع هي:

- ١ - الخوف من الأماكن الواسعة - المفتوحة Agoraphobia
- ٢ - المخاوف النوعية Specific Phobia
- ٣ - المخاوف الاجتماعية Social Phobia

(American Psychiatric Association, 1994, P. 393).

وتشير معدلات انتشار المخاوف المرضية تبعاً لعدد من الدراسات النفسية في بحوث مسحية عن اضطرابات القلق إلى أن المخاوف الخاصة بالأطفال تتفشى بنسبة تتراوح بين ٥,٧٪ إلى ١٧,٧٪، في حين أن معدلات انتشار اضطرابات القلق بشكل عام ترتفع عند الطالبات أكثر من الطلبة، وعند الأطفال الكبار أكثر من الصغار (Castello Angold, 1995) وفي دراسة مسحية قم بها «أندرسون» (Anderson, 1987) اتضح أن ٢,٤٪ من الأطفال في نيوزيلندا الجديدة يعانون من المخاوف، فيما أشار (Mc Gee, et al., 1990) أن ما يعادل ٣,٦٪ من المراهقين ممن تبلغ أعمارهم ١٥ عاماً ومن نفس

المدينة يعانون من الخوف المرضي. بينما أكد «بيرد» وزملاؤه أن ٢,٦٪ من الأطفال والمراهقين ممن تتراوح أعمارهم بين ٤-١٦ عاماً من «بورتوريكو» يعانون من اضطراب المخاوف (Ibid)، وقد أورد «كوستيللو» وزملاؤه (Castello, Derosie & Stonthmar, Laber, 1993) تقريراً يبين أن ٣,٦٪ ممن تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٨ عاماً في الولايات المتحدة الأمريكية تنتشر بينهم المخاوف، بينما بينت دراستين أمريكيتين أن معدلات انتشار المخاوف وصلت في بعض الأعمار إلى ٩,١٪ من المجتمع الأصلي للعينات المبحوثة، والتي تباينت أعمارهم بين ٧-١١ عاماً (انظر: Castello, et al., 1988).

ويمكن القول إن انتشار المخاوف النوعية لدى الأطفال عبر دراسات متعددة تراوحت بين ٢,٦٪ إلى ٩,١٪ بمتوسط مقداره ٥٪ تقريباً، (انظر: Castello & Angold, 1995).

٣ - قلق الامتحان:

يرتبط قلق الامتحان - في المجال الدراسي - بموقف له علاقة باختبار الطالب أو الطالبة في مقرر دراسي. فالطالب الذي يحصل على درجة مرتفعة على قلق الامتحان عندما يتقدم إلى أي اختبار تصدر عنه استجابات انفعالية وفيزيولوجية تتسم بالحدة، مع مشاعر ضيق، وأفكار سلبية، وتغيرات عضوية.

ويعرف قلق الامتحان (Test Anxiety) بأنه مشاعر الضيق والرغبة والانزعاج وردود الفعل الفيزيولوجية الصادرة عن الجهاز العصبي الأتونيومي أو اللاإرادي، والتي تثيرها خبرة الامتحان وتقترن به (أحمد عبدالحق، ومايسة النبال، ١٩٩٠).

وقد كشفت بحوث متعددة أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين، الأول هو الجانب المعرفي (Cognitive) أو ما يسمى الانزعاج (Worry)، والذي يشكل انشغال الفرد بأدائه المعرفي، ويتضمن الانزعاج التفكير في تبعات الفشل، وإدراك الذات والوعي بها بشكل مسرف، وبخاصة في موقف

الامتحان الفعلي (Corsini, 1987). ومن مظاهر الانزعاج بوصفه مكوناً معرفياً لقلق الامتحان ما يلي: التفكير في عواقب الفشل، والتعبير عن الشكوك المتصلة بقدرة الفرد، فضلاً عن الشعور بعدم الكفاءة أو العجز، وتوقع العقاب أو الخشية من فقدان المكانة أو التقدير. أما المكون الثاني فهو الانفعالية (Emotionality) ويتضمن أيضاً جانبين أحدهما وجداني (Affective)، والآخر فيزيولوجي، فأما الجانب الوجداني فيتجه نحو الشعور بالأسى والضيق والتوتر والمشاعر غير السارة، أما الجانب الفيزيولوجي فينتج عن التنبه الأتونيومي (Autonomic Arousal) الراجع إلى تأثير الجهاز العصبي اللاإرادي أو المستقل (ANS) والذي يحدث قبل موقف الامتحان مباشرة. ومن مظاهر هذا التنبه زيادة إفراز العرق وبخاصة في اليدين، وارتفاع معدل النبض، وسرعة التنفس، وسرعة ضربات القلب، وتوتر العضلات.. وغير ذلك من ردود الأفعال (أحمد عبدالخالق، ومايسة النيال ١٩٩٠؛ أحمد عبدالخالق ١٩٩٤ب).

من ناحية أخرى كشفت الدراسات عن وجود عديد من العوامل والمتغيرات الاجتماعية المسؤولة مسؤولية مباشرة عن قلق الامتحان، منها علاقة الطالب بأسرته، والأسلوب الذي تستخدمه الأسرة مع أبنائها قبيل الامتحانات وبعدها، وشعور الابن أو البنت أن درجة القلق عند الوالدين مرتفعة وهو ما يلمسه الابن من خلال الأوامر والنواهي في كيفية المذاكرة، وطريقة الإجابة، والتشدد الزائد في الحد في هذه الأمور، وعواقب نتيجة الامتحان، سيفضي ذلك حتماً إلى ارتفاع حدة القلق المرتبط بالامتحان، حيث يتأثر الطلاب بمثل هذه الضغوط التي يتعرضون لها.

وأما العامل الآخر فله علاقة مباشرة بالمدرسين وأسلوب معاملتهم لتلاميذهم قبل الامتحان فمنهم من يذكر التلاميذ أن الاختبارات التي ستقدم لهم ستكون غير عادية ويصعب الإجابة عليها، وتتطلب جهداً كبيراً في مذاكرة الدروس، وأنها مختلفة عن الاختبارات التقليدية، مما يترتب عليه

تفكير وانشغال غير مبرر، وهو أمر يضع الأبناء بالقطع تحت وطأة قلق الامتحان والخوف الشديد الذي يشنت التفكير ويصبح عائقاً للحصول الدراسي.

إن أسلوب مواجهة موقف الامتحان يمكن أن يرجع إلى الأسرة أو المدرسة على حد سواء، حيث تسهم العوامل المتوفرة في هاتين المؤسستين في زيادة قلق الامتحان أو انخفاضه لدى الطالب أو الطالبة تبعاً لطريقة مواجهة الموقف، والتطرف في الاستجابة والتي تنعكس حتماً على سلوك الطالب وتحصيله العلمي.

وقد أسفر عدد من البحوث عن أن قلق الامتحان يرتبط بالدرجات المنخفضة من الأداء الأكاديمي، إذ يؤدي قلق الامتحان إلى تعطيل مؤقت للوظائف العقلية الطبيعية، وهذا ما أكدته دراسة كل من «كوننجتون، وأومليش» حيث افترض الباحثان أن القلق يؤدي إلى خفض الأداء في الاختبار عن طريق توقف مؤقت للاستجابات المتعلمة. إذ تبين أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يتعرضون إلى إعاقة للمعلومات Information Blockage في موقف الامتحان، في حين يسترجعون معلوماتهم بسهولة ويسر في المواقف التي تبتعد عن هلع الامتحانات، وذلك بالمقارنة إلى الأفراد ذوي الدرجة المنخفضة من قلق الامتحان. ومن ثم فإن انخفاض أداء الأفراد ذوي القلق المرتفع في الامتحان يرجع إلى تأثير التداخل المعرفي Cognitive Interference، مما يصيب العمليات العقلية ببعض الاضطرابات (Conington & Omelich, 1987).

وقد قدم عدد من الباحثين نظريات لقلق الامتحان منها نظرية «سبيلبيرجر» الذي افترض أن المستويات المرتفعة من حالة القلق تنشط استجابات الانزعاج التي لا تتعلق بالعمل، والتي تشتت الفرد الذي يعاني من قلق الامتحان، وتعوقة عن الأداء الفعال في العمل الذي يقوم به، ويفترض كذلك أن حالة القلق يمكن أن تنشط الميل إلى اقرار الأخطاء في العمل الذي يقوم به الفرد والذي ينافس الاستجابات الصحيحة ويتدخل فيها،

وتعتمد هذه الافتراضات على نظريتين هما: نظرية الحافز (Drive Theory)، ونظرية القلق: الحالة والسمة (State-Trait Anxiety Theory) من وضع سبيلبيرجر (Spielberger, Anton & Bedell, 1976) وفي ضوء ذلك عرف سبيلبيرجر وزملاؤه قلق الامتحان بأنه «سمة في الشخصية تتعلق بموقف اختبري محدد» (Spilberger et al., 1980) أما «جبري واين» (Wine, 1982) فقد قدم فرضاً أسماه «اتجاه الانتباه» (Direction of attention) حيث يرى أن نوي القلق المرتفع في الامتحان يقسمون انتباههم بين مجالين هما: الاهتمامات المتصلة بالعمل (Task-Relevant) والجوانب المتصلة بذواتهم (Self-Relevant) أو ما يسميه «التركيز على التراث مقابل التركيز على الأداء» (Self-Focus, Versus Task-Focus) وقد ذكر «واين» أن عدداً من البحوث أكدت هذا الفرق وذلك على النحو التالي:

١ - إن الأفراد الذين لديهم قلق امتحان مرتفع بوجه عام أكثر انشغالاً بذواتهم، ويركزون على أنفسهم، ولديهم أفكار لا علاقة لها بالتحصيل أو الأداء المطلوب منهم.

٢ - يقلل قلق الامتحان من مدى المؤشرات Cues المتصلة بالعمل في الأداء المعرفي نتيجة لتقسيم الانتباه بين متغيرات العمل، ومتغيرات الذات.

٣ - يتكون قلق الامتحان من مكونين، أحدهما معرفي والآخر فيزيولوجي. ويهتم المكون المعرفي بالانزعاج أو الانشغال بالذات وفقداء، ويتسبب في إثارة المكون الثاني، وهو ردود الأفعال الفيزيولوجية.

٤ - يتحسن الأداء في الأعمال المعرفية لدى الأشخاص الذين يعانون من قلق الإمتحان نتيجة تلقيهم علاجاً يحسّن لديهم الانتباه إلى المؤشرات المتعلقة بالعمل، والتي تقلل من الانزعاج والانشغال بالذات.

ويمكن ملاحظة أن الجوانب المعرفية والفيزيولوجية لدى الطالب تؤثر في مستوى القلق لديه مما ينعكس بدوره على التحصيل الدراسي له، ويتضح أن ثمة علاقة بين قلق الامتحان المرتفع والانشغال بالذات، فكلما

انشغل المتعلم بنفسه ابتعد عن العمل، وأدى ذلك إلى انخفاض التحصيل الدراسي والعكس صحيح.

ثانياً: الدراسات السابقة:

١ - التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية:

قام كمال مرسي (١٩٧٧) بدراسة العلاقة بين شعور التلميذ بالضغط النفسية والاجتماعية الناجمة عن القلق قبل الامتحان وأثناءه، وبين التحصيل الدراسي على عينة مكونة من ٣٧٠ مفردة (٢٠٠ طالب، ١٧٠ طالبة) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وتوصلت الدراسة إلى تأثير الضغوط النفسية الناجمة عن القلق قبل الامتحان وأثناءه في التحصيل الدراسي.

ودرس عبدالمجيد نشواني، وآخرون (١٩٨٨) علاقة بعد «الانفعال - الاتزان» بالتحصيل الدراسي، وطبقوا قائمة أيزنك للشخصية على عينة بلغت ٢٠٠ طالب و ٢٠٠ طالبة بالصف الثالث الثانوي. وتوصلوا إلى أن الطلاب والطالبات ذوي النزعة نحو الاتزان أفضل تحصيلاً من الطلاب والطالبات ذوي النزعة نحو الانفعال.

كما درس «فيرجسون» وآخرون (Ferguson, et al, 1991) علاقة العصابية بالتحصيل الدراسي والأداء المدرسي والأداء العقلي على عينة قوامها ١٢٦٥ طفلاً، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة بين العصابية والذكاء، كما قيس بمقياس وكسلر ولكن ظهر ارتباط بين الاتزان الانفعالي والتحصيل الدراسي.

وبحث «هاريلمان» وآخرون (Hurrelmann, et al, 1992) أثر الضغوط والصراعات النفسية والاضطرابات الانفعالية في الأداء المدرسي لدى عينة قوامها ١٧١٧ مراهقاً، يتراوح مدى أعمارهم من ١٣-١٦ عاماً، وبينت الدراسة أن الضغوط والصراعات النفسية والاضطرابات الانفعالية تؤثر تأثيراً سالباً في الأداء المدرسي للطلاب.

وهدف دراسة فريخ العنزي (١٩٩٧) إلى بحث علاقة الاكتئاب

بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من الجنسين، حيث بلغ قوام عينة الدراسة ٨٦٧ طالباً وطالبة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن ارتباط جوهري سالب بين الاكتئاب والتحصيل الدراسي، أي أنه كلما ارتفعت درجة الاكتئاب انخفض التحصيل الدراسي والعكس بالعكس.

٢ - المخاوف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

هدفت دراسة عباس عوض، ومدحت عبداللطيف (١٩٩٠) إلى تصميم وتقنين مقياس لتقدير الخوف المرضي من المدرسة، فضلاً عن تعرف البنية العاملية للمقياس.

وطبق المقياس على عينة قوامها (٢٢٠) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل:

أ - عامل عام وهو خواف المدرسة.

ب - الخوف من المدرسين.

ج - الخوف من الامتحانات.

وقامت إدارة الخدمة النفسية (١٩٩١) بدولة الكويت بدراسة عينة من طلبة وطالبات المدارس بمستوياتها المختلفة، وذلك بهدف معرفة الآثار النفسية والاجتماعية للعدوان العراقي في الطالب الكويتي، وكان من أبرز النتائج ازدياد مشاعر الخوف عند أطفال الرياض بنسبة ٦١,١٪، وقد حصل الخوف على أعلى نسبة من بين الآثار الناجمة عن العدوان العراقي، وكان واضحاً زيادة حالات الاضطراب النفسي والخوف من المجهول وقد درس تأثير هذه المتغيرات في التحصيل العلمي للطلاب.

وأجرى «كين» وآخرون (Qin, et al, 2000) دراسة للعوامل النفسية الاجتماعية المسببة للخوف من المدرسة وشملت الدراسة ست عشرة مدرسة، وتراوحت أعمار عينة التلاميذ من (١٠-١٦ عاماً) واستخدم الباحثون عدداً من المقاييس من بينها مقياس أيزنك للشخصية، ومقياس «وكسلر» لذكاء الأطفال.

ومقياس المشكلات الدراسية. وأسفرت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين يعانون الخوف من المدرسة يشعرون بالعزلة الوالدية، والتفكك الأسري، ويفتقرون إلى الاهتمام، فضلاً عن انخفاض مستواهم التحصيلي.

٣ - قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

يوضح «ساراسون» علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، فقد تبين أن مقياس قلق الامتحان هو الوحيد من بين مقاييس الشخصية الذي ارتبط بشكل متسق بمقاييس الاستعدادات الأكاديمية والتحصيل وكان الارتباط سالباً، كما بحث «سبيليرجر» الطلاب الذين فصلوا من الجامعة، فظهر بينهم نسبة كبيرة من ذوي القلق المرتفع من أداء الامتحان، (Spillberger, et al, 1976).

وأُسفرت نتائج كل من «هيل اوساراسون» عن أن الطلاب الراسبين الذين يعيدون السنة الدراسية لديهم مستوى مرتفع من قلق الامتحان بالمقارنة إلى أقرانهم في السنة الدراسية ذاتها من غير الراسبين، وتوصل «جودري، وسبيليرجر» إلى عدد من النتائج التي تلخص دراسات أجريت للكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، فظهر منها أن قلق الامتحان المرتفع يرتبط بالأداء المنخفض والتحصيل المنخفض في كل من المستويات المدرسية والجامعية (Ibid, pp 39-40).

وقام «مورس» (Morse, 1983) بدراسة (٢٥) طالباً جامعياً التحق كل طالب منهم بحلقة من ثلاث حلقات دراسية حرة لخفض قلق الامتحان والتي اعتمدت على عملية تقليل الحساسية Desensitization أو التحصين، والعلاج العقلاني السلوكي Rational Behavior Therapy أو التعديل المعرفي للسلوك Cognitive Behavior Modification، وقد أسفرت نتيجة الدراسة عن انخفاض درجات المفحوصين جميعاً بصورة جوهرية على مقياسي الانزعاج والانفعالية من قائمة قلق الامتحان بعد تلقيهم العلاج.

كما درس كل من «بينك، وسميث، وبايرل» (Paync, Smith & Payrle, 1993) الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، وكان قوام عينة البحث (١٨١) طالباً

و(٢٥٨) طالبة في الصف الثامن، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع متوسط قلق الامتحان لدى الإناث عن الذكور.

أما دراسة السعيد عبدالخالق (١٩٩٦) عن القلق لدى الوالدين وعلاقته بالقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية فقد أجريت على عينة قوامها (١٢٧) طالباً و(١٤٣) طالبة، واستخدمت عدة مقاييس هي: اختبار توني للذكاء، واختبار كاتل للقلق، ومقياس الاتجاهات الوالدية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة بين قلق الوالدين وقلق الأبناء، ووجود علاقة سلبية دالة بين قلق الوالدين وقلق أبنائهم من ناحية، وتحصيلهم الدراسي من ناحية أخرى.

وفي دراسة «إمرش روسيل» (Ruisel, 2000) بحثت العلاقة بين القلق والذكاء، وتمت البرهنة على التأثير السلبي لحالة القلق (Anxiety State) في الأداء العقلي، حيث ينخفض قلق الامتحان عادة من الأداء المدرسي، ويحدث ذلك بالدرجة الأولى بزيادة ملاحظة الفرد لنفسه مما يؤدي إلى نقص الثقة بالنفس، والخوف من كل من الفشل والتقويم، ونقص التركيز ونقص الانتباه، فضلاً عن نقص في مقاومة الضغوط.

أما دراسة «إليوت، وماك جريجور» (Elliot & Mc Gregor, 1999) فقد أجريت عن قلق الامتحان وإلى أي حد يمكن دمجها في النموذج التدريجي المتعلق بالإقدام والإحجام في الدافع للإنجاز. وقد اختبر الباحثان الفروض المتعلقة بحالة القلق وسمة القلق، وأسفرت النتائج عن تأكيد قوي للتنبؤات، حيث ظهر أن حالة قلق الامتحان (وبخاصة مكون الهم Worry) يعد متغيراً وسيطاً Mediator للعلاقة السلبية بين أهداف الإحجام عن الأداء Performance Avoidance Goals والأداء في الامتحان، كما اتضح أن أهداف الإقدام على الأداء Performance Approach Goals والأداء في الامتحان مستقلان عن القلق المرتبط بالامتحان. وأكدت سلسلة من التحليلات الفروق في المفهوم والاختلاف في الوظيفة بين سمة قلق الامتحان والخوف من

الفشل Feat of Failure وكشفت الدراسة أخيراً عن ارتباط إيجابي بين الأهداف المرتبطة بالإتقان Mastery Goals والحفظ Retention طويل المدى، وارتباط سلبي بين الأخير وأهداف الإحجام عن الأداء.

وإذا ما تعرضنا للقلق بوجه عام، فالدراسات التي تربط القلق بالتحصيل والذكاء كثيرة، فقد أثبتت دراسة «لن» أن الأطفال الأذكاء يميلون بوجه عام إلى أن يكونوا أقل قلقاً بدرجة بسيطة عن الأطفال الأقل ذكاء، ففي بحث أجراه «تيرمان» Terman على عدة مئات من الأطفال الأمريكيين من ذوي الذكاء المرتفع، ممن فاقت نسب ذكائهم ١٥٠، وبعد اختبارهم بطرق مختلفة، كشفت النتائج عن أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى أن يكونوا أقل قلقاً بالمقارنة إلى الأطفال العاديين (ريتشارد لن ١٩٩٠).

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة بوجه عام إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي من جهة، والمخاوف المرضية وقلق الامتحان من جهة أخرى، لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية (نظام المقررات) بدولة الكويت، ويندرج تحت هذا الهدف العام عدد من الأهداف الفرعية، صيغت في شكل تساؤلات وذلك على النحو التالي:

- ١ - هل هناك فروق بين الطلبة والطالبات في التحصيل الدراسي، والمخاوف وقلق الامتحان؟
- ٢ - هل توجد فروق بين المنخفضين والمرتفعين في التحصيل الدراسي في الدرجة الكلية على مقياسي المخاوف وقلق الامتحان؟
- ٣ - ما العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلاب ودرجاتهم على المقاييس الفرعية لقائمة مسح المخاوف، ومقياس قلق الامتحان؟ وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف الجنس أو النوع؟
- ٤ - ما العلاقة بين الدرجة الكلية على مقياس قلق الامتحان، والمقاييس

الفرعية لقائمة مسح المخاوف؟ وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف الجنس أو النوع؟

٥ - ما درجة التشابه بين العوامل المكونة لمقياس قائمة مسح المخاوف لدى كل من الطلبة والطالبات؟

فروق الدراسة:

تتلخص فروق الدراسة فيما يلي:

- ١ - هناك فروق جوهرية إحصائياً بين الجنسين في المخاوف وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي في جانب الإناث.
- ٢ - توجد فروق جوهرية إحصائياً بين الطلاب المنخفضين والمرتفعين تحصيلياً في الدرجة الكلية على كل من مقياسي المخاوف وقلق الامتحان.
- ٣ - يوجد ارتباط سالب بين كل من المقاييس الفرعية للمخاوف وقلق الامتحان وبين المعدل أو التحصيل الدراسي لدى عيني الدراسة.
- ٤ - يوجد ارتباط موجب بين المقاييس الفرعية للمخاوف وقلق الامتحان لدى عيني الدراسة.
- ٥ - يكشف التحليل العاملي عن عدد من العوامل المكونة للمخاوف المرضية، متشابهة بين الجنسين.

منهج الدراسة:

أ - العينة:

تكونت عينة الدراسة من ٥٨٤ طالباً وطالبة (٢٣٩ طالباً، ٣٤٥ طالبة) من طلاب المدارس الثانوية نظام المقررات، وتراوح المدى العمري لأفراد هذه العينة من ١٣-٢٦ سنة، وبلغ متوسط العمر في عينة الطلبة $15,80 \pm 1,63$ بينما بلغ في عينة الطالبات $18,86 \pm 1,20$ ، وقيمة «ت» غير دالة، واختيرت العينة من المدارس الآتية:

- ١ - ثانوية الجزائر مقررات - بنات.
- ٢ - ثانوية العدلية مقررات - بنات.

٣ - ثانوية القرين مقررات - بنين.

وقد تم تطبيق مقاييس الدراسة على أفراد هذه العينة بالطريقة الجمعية بحيث مثل الفصل الدراسي الواحد جلسة واحدة.

ب - أدوات الدراسة:

١ - قائمة مسح المخاوف:

من وضع «وولبي، ولانج»، وتتكون من ١٠٨ بنداً، وقد أعدها للعربية أحمد عبد الخالق. وتقيس عبارات القائمة حساسية المفحوص تجاه مختلف المنبهات من المخاوف الشائعة، ويطلب من المفحوص أن يقدر خوفه أو غير ذلك من المشاعر غير السارة المتصلة بهذه البنود على أساس مقياس «ليكرت»، الذي يبدأ من «صفر» (لا يوجد مطلقاً) إلى الدرجة «٤» (كثير جداً)، وقد اقتبست بيانات التقنين لقائمة «وولبي، ولانج» لمسح المخاوف عن «فيشر، وتيرنر»، وللقائمة في صيغتها الأجنبية معاملات ثبات وصدق مرتفعة، والأمر نفسه في تطبيقها على عينات مصرية. (جوزيف وولبي، وبيتر لانج، ١٩٨٤).

وقام الباحث في هذه الدراسة بمراجعة قائمة مسح المخاوف وعرضها على ٤٠ طالباً وطالبة بغرض فهم طبيعة العبارات ومدى ملائمتها للبيئة الكويتية. وقد حذف الباحث ستة بنود* لسببين؛ أولهما أنها أثارت أثناء التطبيق الاستطلاعي قدراً كبيراً من التساؤل والاستنكار سواء من الطلبة أو الطالبات، وثانيهما أن هذه البنود تخالف القيم المحافظة للمجتمع الكويتي، والذي يرفض مناقشة مثل هذه الأفكار مع أبنائهم الذكور والإناث على حد سواء. وبعد حذف هذه البنود الستة أصبح طول القائمة في صيغتها

* البنود المحذوفة هي: (٧٠) الرجال العرايا، و(٧١) النساء العاريات، و(٨٩) أن يشاهدك أحد عارياً، و(٩١) أن تثار جنسياً، و(٩٣) التفكير في احتمال أن تكون شاذ جنسياً، و(١٠١) الاستمناء (العادة السرية).

المستخدمة في هذه الدراسة (١٠٢) بنداً طبقت على العينة الأساسية (ن=٥٨٤) طالباً وطالبة.

٢ - مقياس قلق الامتحان:

قام «تشارلز سبيليرجر» بتأليف هذا المقياس، وأعدّه للبيئة العربية محمد عبدالظاهر الطيب عام ١٩٨٤. ويهدف هذا المقياس إلى تقدير الفروق الفردية في قلق الامتحان بوضعه سمة في الشخصية في موقف محدد لدى طلاب المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية، ويتكون المقياس من (٢٠) عبارة تضم مقياسين فرعيين لتحديد درجتي الانزعاج، والانفعالية بوصفهما مكونين لقلق الامتحان. ومقياس قلق الامتحان مقياس تقدير ذاتي، يقرر فيه المفحوص مدى تكرار المعاناة من أعراض القلق قبل الامتحانات وأثناءها وبعدها، وذلك باختيار درجة من (٤) درجات لتقرير مدى تكرار ما يشعر به المبحوث من أعراض محددة للقلق في مواقف الاختبار (سبيليرجر وآخرون ١٩٨٤؛ مصطفى الصفتي ١٩٩٥) وتؤكد الباحث من سهولة فهم عبارات المقياس وملاءمتها لطلاب المرحلة الثانوية، وقد استخدم هذا المقياس في عدد من الدول العربية منها جمهورية مصر العربية، ودولة الإمارات العربية المتحدة، والمملكة العربية السعودية، وغيرها من الدول.

٣ - التحصيل الدراسي:

استخدم لقياس هذا المتغير المعدل التراكمي لطلاب المقررات من واقع السجلات المدرسية، وهو عبارة عن المعدل الذي حصل عليه الطالب في الفصل الدراسي السابق على إجراء الدراسة.

ثبات مقاييس الدراسة:

حسبت معاملات ثبات مقياس المخاوف المرضية (١٠٢ بنداً) وقلق الامتحان (٢٠ بنداً) بطريقتين هما معامل «كرونباخ»: ألفا، والقسمة النصفية ثم تصحيح الطول بمعادلة «سبيرمان - بروان». ويبين جدول (١) هذه المعاملات، ويلاحظ من هذا الجدول أن جميع المعاملات مرتفعة.

جدول رقم (١) معاملات ثبات مقياسي المخاوف وقلق الامتحان

المقياس	معامل الثبات	ذكور	إناث	العينة الكلية
قائمة مسح المخاوف	ألفا	٠,٩٨٤	٠,٩٦٧	٠,٩٧٦
	التجزئة النصفية	٠,٩٥٩	٠,٩٣٢	٠,٩٥٠
قلق الامتحان	ألفا	٠,٨٧٨	٠,٨٥٤	٠,٨٦٣
	التجزئة النصفية	٠,٨٦٩	٠,٨٢٣	٠,٨٣٩

الصدق:

يؤدي فحص «الاتساق الداخلي» للاختبار إلى الحصول على تقدير لصدقه التكويني (صفوت فرج، ١٩٨٩) ويوضح جدول (٢) معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية داخل عینتي الدراسة لقائمة مسح المخاوف.

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط* بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية داخل عینتي الدراسة لقائمة مسح المخاوف

المقاييس الفرعية	العينات	عينة الطلبة (ن=٢٣٩)	عينة الطالبات (ن=٣٤٠)	العينة الكلية (ن=٥٨٤)
قائمة مسح المخاوف				
لا يوجد خوف (صفر)	٠,٨٦٠-	٠,٨٦١-	٠,٨٥٠-	
درجة الخوف القليل (١)	٠,٠٩١-	٠,٤٥٣-	٠,٢٧٨-	
درجة الخوف المتوسط (٢)	٠,٥٧٦	٠,٣٨٩	٠,٤٣٢	
درجة الخوف الشديد (٣)	٠,٧٦٩	٠,٧٤٤	٠,٧٥٥	
درجة الخوف الشديد جداً (٤)	٠,٦٤٦	٠,٨٥٧	٠,٧٧٢	

* معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١.

* يكون معامل الارتباط دالاً عند مستوى ٠,٠١ إذا بلغ ٠,١٨١ (د.ح ٢٠٠)، ٠,١٤٨ (د.ح ٣٠٠)، ٠,١١٥ (د.ح ٥٠٠) (Craig j. & Metze, L., 1979).

وتكشف معاملات الارتباط السابقة عن درجة عالية من الاتساق الداخلي لمقاييس القائمة الفرعية لمسح المخاوف حيث ارتبطت درجات الخوف (المتوسط، والشديد، والشديد جداً) إيجابياً بالدرجة الكلية، وانعدام الخوف وقدرته سلبياً، وإن لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية في حالة الخوف القليل داخل عينة الذكور.

نتائج الدراسة:

سوف نعرض نتائج الدراسة بالشكل الذي يسهم في التحقق من فروض الدراسة الأساسية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الفروق بين الذكور والإناث في المخاوف وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي:

يكشف الجدول رقم (٣) عن الفروق بين الذكور والإناث في المخاوف وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي.

جدول رقم (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالاتها بين الطلبة والطالبات في متغيرات الدراسة الأساسية

المجموعة	الدلالة	قيم (ت)	طالبات		طلبة		العينة والمؤشرات الإحصائية
			ع	م	ع	م	
المتغيرات	الأعلى						
قائمة مسح المخاوف							
لا يوجد خوف (صفر)	٠,٠١	٢,٤٨	١٨,١٥	٣٣,١٦	*٢٨,٤٩	٣٧,٩٥	الطلبة
درجة الخوف القليل (١)	٠,٠٠٢	٣,٠٥	١٠,٠٤	٢٠,٧٨	١٤,١٣	٢٣,٨٣	الطلبة

* بحساب معاملات الالتواء: تبين وجود بعض معاملات الالتواء الدالة، ورغم ذلك فالموقف لا يشكل خطورة كما يرى «جيزلي وكامبل» (E.Ghiselly & Cambell, 1981) من أن وجود التواء في توزيع الدرجات لا يؤثر كثيراً في صحة النتائج التي نصل إليها خاصة عندما يكون عدد الأفراد في كل عينة كبيراً نسبياً، وإذا ما تم مقارنة أعداد عيناتنا بالجمهور العام الذي حسب على أساسه مستويات الدلالة الإحصائية.

تابع/ جدول رقم (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت)
ودلالاتها بين الطلبة والطالبات في متغيرات الدراسة الأساسية

المجموعة الأعلى	الدلالة	قيم (ت)	طالبات		طلبة		العينة والمؤشرات الإحصائية المتغيرات
			ع	م	ع	م	
الطلبة	٠,٠٠١	٤,٢٧	٦,٩٩	١٦,٤٤	١٥,٧٩	٢٠,٥٥	درجة الخوف المتوسط (٢)
الطالبات	٠,٠٤	٢,١١	٨,٧٦	١٤,٢٩	١١,٦٧	١٢,٥٠	درجة الخوف الشديد (٣)
الطالبات	٠,٠٠١	٧,٩٣	١٣,٤١	١٨,٦٥	١٢,٧٤	٩,٨٨	درجة الخوف الشديد جداً (٤)
الطالبات	٠,٠٠١	٤,٨٢	٦٦,٤٤	١٧١,١٣	٧٦,٣٩	١٤٢,٤٠	الدرجة الكلية للخوف
-	غير دالة	١,٦٩	٩,٣٢	٤٢,١٣	٩,٤٠	٤٠,٧٩	الدرجة الكلية على مقياس قلق الامتحان
الطالبات	٠,٠٠١	٨,٩٨	٠,٧٨	٢,٩٣	٠,٧٣	٢,٣١	المعدل الدراسي

بالنظر إلى جدول رقم (٣) يتضح أن متوسط درجات الخوف المنخفض جداً والقليل والمتوسط أعلى لدى عينة الذكور، والفروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٠٢، ٠,٠٠١) على التوالي، بينما حصلت عينة الإناث على متوسط أعلى في درجات الخوف الشديد والشديد جداً والدرجة الكلية للخوف، والفروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٤، ٠,٠٠١، ٠,٠٠٠١) على التوالي، وتعد هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير، أما بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان فقد اتضح عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فيها. من ناحية أخرى كشفت النتائج عن أن متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور في المعدل الدراسي، حيث وصلت دلالة الفرق إلى ما وراء ٠,٠٠١. وتجدر الإشارة بأننا سوف نلقي الضوء على هذه النتائج في الجزء المخصص للمناقشة والتفسير.

ثانياً: الفروق بين المنخفضين والمرتفعين في التحصيل الدراسي على قائمة مسح المخاوف والدرجة الكلية على مقياس قلق الامتحان: يكشف الجدولان ٤، ٥ عن الفروق بين المنخفضين والمرتفعين في التحصيل الدراسي على قائمة مسح المخاوف والدرجة الكلية على مقياس قلق الامتحان داخل عینتي الذكور والإناث؛ كل على حدة.

جدول رقم (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالاتها بين المنخفضين والمرتفعين في المعدل الدراسي في متغيرات الدراسة داخل عينة الذكور

العينة والمؤشرات الإحصائية		منخفضون (ن=٧٦)		مرتفعون (ن=١١٩)		قيم (ت)	الدالة
المتغيرات		م	ع	م	ع		
قائمة مسح المخاوف							
لا يوجد خوف (صفر)	٣٩,٢٥	٢٩,٦٦	٣٥,٩٧	٢٧,٣٣	٠,٧٩	غير دالة	
درجة الخوف القليل (١)	٢٣,٨٠	١٥,٦٨	٢٥,١١	١٣,٥٠	٠,٦٢	غير دالة	
درجة الخوف المتوسط (٢)	٢٠,٨٢	١٥,٤٢	٢٠,٩٥	١٥,٢٤	٠,٠٦	غير دالة	
درجة الخوف الشديد (٣)	١٣,٠٩	١٢,٩٨	١٢,٤٥	١٠,٦٩	٠,٣٨	غير دالة	
درجة الخوف الشديد جداً (٤)	٨,٠٥	٨,٦٦	٩,٩٩	١٤,٢٤	١,٠٧	غير دالة	
الدرجة الكلية للخوف	١٣٦,٩٢	٧٥,٧٦	١٤٤,٠١	٧٥,٥٣	٠,٦٤	غير دالة	
الدرجة الكلية على مقياس قلق الامتحان	٤٠,٩١	٨,٧٩	٣٩,٨٦	٩,٦٨	٠,٧٥	غير دالة	

تشير قيم (ت) الواردة في الجدول السابق (٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المنخفضين والمرتفعين في التحصيل الدراسي على قائمة مسح المخاوف بمؤشراتها المختلفة، وكذلك في الدرجة الكلية على مقياس قلق الامتحان.

أما الجدول رقم (٥) فيكشف أيضاً عن الفروق بين المنخفضين والمرتفعين في المعدل الدراسي في متغيرات الدراسة داخل عينة الإناث.

جدول رقم (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالاتها بين المنخفضين والمرتفعين في المعدل الدراسي في متغيرات الدراسة داخل عينة الإناث

المجموعة	الدالة	قيم (ت)	مرتفعات (ن=٢٦٣)		منخفضات (ن=٤٨)		العينات والمؤشرات الإحصائية
			ع	م	ع	م	
الأعلى							المتغيرات
							قائمة مسح المخاوف
-	غير دالة	٠,٧٦	١٧,٦٩	٣٤,٠٧	٢٠,٠١	٣١,٩٢	لا يوجد خوف (صفر)
-	غير دالة	١,١٩	١٠,٠١	٢١,٢٢	١١,١٠	١٩,٣١	درجة الخوف القليل (١)
-	غير دالة	٠,٣٨	٧,٠٢	١٦,٣٢	٦,٨٩	١٥,٩٠	درجة الخوف المتوسط (٢)
-	غير دالة	٠,٧٤	٨,٢٦	١٣,٥٨	٩,٢٨	١٤,٥٦	درجة الخوف الشديد (٣)
المنخفضون		٢,٠١	١٣,٣٦	١٨,٠٦	١٤,٥٧	٢٢,٥٢	درجة الخوف الشديد جداً (٤)
-	غير دالة	١,٧٤	٦٤,٩٤	١٦٦,٨٤	٧٢,٧٥	١٨٤,٨٨	الدرجة الكلية للخوف
المنخفضون		١,٩٧	٨,٨٨	٤١,٧٦	١٠,٨٤	٤٤,٦٠	الدرجة الكلية على مقياس قلق الامتحان

- تكشف قيم (ت) الواردة في جدول رقم (٥) عن وجود فروق بين المنخفضين والمرتفعين في التحصيل الدراسي في متغيرين أساسيين هما:
- درجة الخوف الشديد جداً (٤): حيث حصل المنخفضون تحصيلياً على درجات أعلى في هذا المتغير عند مقارنتهم بالمرتفعين في التحصيل الدراسي (قيمة ت دالة عند مستوى ٠,٠٤).
 - الدرجة الكلية على مقياس قلق الامتحان: حيث حصل المنخفضون تحصيلياً أيضاً على درجات عالية في قلق الامتحان. وذلك عند مقارنتهم تحصيلياً عقلياً (قيمة ت دالة عند مستوى ٠,٠٥).

ثالثاً: العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلاب ودرجاتهم على المقاييس الفرعية لقائمة مسح المخاوف، وقلق الامتحان داخل عيني الدراسة:

يعرض الجدول رقم (٦) معاملات الارتباط «بيرسون» بين التحصيل الدراسي والمقاييس الفرعية لقائمة مسح المخاوف وقلق الامتحان داخل الكلية والمجموعات الفرعية.

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين المعدل الدراسي
وكل من مسح المخاوف وقلق الامتحان لدى عينات الدراسة

المقاييس	معاملات الارتباط بالمعدل الدراسي			العينات
	طلبة (ن=٢٣٩)	طالبات (ن=٣٤٥)	العينة الكلية (ن=٥٨٤)	
قائمة مسح المخاوف				
لا يوجد خوف (صفر)	٠,٠٣٤-	٠,٠٩١	٠,٠٠٣-	
درجة الخوف القليل (١)	٠,٠٢٢	٠,١٠٠	٠,٠٠٦	
درجة الخوف المتوسط (٢)	٠,٠٤٥-	٠,٠٠٨-	*٠,٠٩٨-	
درجة الخوف الشديد (٣)	٠,٠٠٢	*٠,١١٧-	٠,٣٦-	
درجة الخوف الشديد جداً (٤)	٠,٠٦٦	**٠,١٧٢-	٠,٠٤٣	
الدرجة الكلية للخوف	٠,٠٢٩	**٠,١٧٢-	٠,١١-	
الدرجة الكلية على مقياس قلق الامتحان	٠,٠٧٣-	**٠,١٩٤-	*٠,١٠٤-	

بالنظر إلى جدول رقم (٦) يتضح وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين المعدل الدراسي ودرجة الخوف المتوسط داخل العينة الكلية، وكذلك ارتباط سالب ودال إحصائياً بين المعدل الدراسي ودرجة الخوف الشديد والشديد جداً، والدرجة الكلية للخوف لدى عينة الطالبات، فضلاً عن ارتباط سلبي ودال إحصائياً بين المعدل الدراسي والدرجة الكلية على مقياس قلق الامتحان لدى الطالبات، فضلاً عن ارتباط سلبي ودال إحصائياً بين المعدل الدراسي والدرجة الكلية على مقياس قلق الامتحان لدى الطالبات والعينة الكلية. بينما اختفت الارتباطات الدالة داخل عينة الذكور.

رابعاً: العلاقة بين قلق الامتحان والمقاييس الفرعية لقائمة المخاوف لدى
عينتي الدراسة:

يكشف الجدول رقم (٧) عن قوة العلاقة بين قلق الامتحان والمخاوف لدى كل من الطلبة والطالبات.

جدول رقم (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على مقياس قلق الامتحان والمقاييس الفرعية لقائمة مسح المخاوف

المقاييس	العينات			معاملات الارتباط بالمعدل الدراسي	
	طلبة (ن=٢٣٩)	طالبات (ن=٣٤٥)	العيينة الكلية (ن=٥٨٤)		
قائمة مسح المخاوف					
لا يوجد خوف (صفر)	٠,٢٣٥- **	٠,٢٩٠- **	٠,٢٦٠- **		
درجة الخوف القليل (١)	٠,١٢٦- *	٠,١٤٠- **	٠,١٣٩- **		
درجة الخوف المتوسط (٢)	٠,١٠٣ *	٠,١١٦ *	٠,٠٨٦ *		
درجة الخوف الشديد (٣)	٠,٣٢٧ **	٠,٢٣٨ **	٠,٢٨٢ **		
درجة الخوف الشديد جداً (٤)	٠,٢٢٢ **	٠,٣١٩ **	٠,٢٨٨ **		
الدرجة الكلية للخوف	٠,٣١٧ **	٠,٣٥٥ **	٠,٣٤٤ *		

* معامل الارتباط عند مستوى ٠,٠٥

** معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

وبين جدول رقم (٧) ارتباط الخوف بدرجاته المختلفة (متوسطة، شديدة، شديدة جداً) ارتباطاً إيجابياً دالاً بقلق الامتحان، في حين ارتبط انعدام الخوف (الدرجة صفر) سلبياً بقلق الامتحان. ويشير ذلك إلى اتساق في وجهة العلاقة بين هذين المتغيرين: القلق والخوف، فكلما ارتفعت درجة الخوف زادت حدة القلق، والعكس صحيح.

خامساً: المكونات العملية لقائمة مسح المخاوف لدى كل من الطلبة والطالبات:

أجرى الباحث تحليلاً عاملياً بطريقة المكونات الأساسية لقائمة مسح المخاوف (١٠٢ بنداً) للجنسين منفصلين، بطريقة «فاريماكس»، واتخذ معيار الجذر الكامن $\leq 1,0$ لتحديد العامل الدال. واعتماداً على هذا المعيار استخرجت ثمانية عوامل، يبين جدول (٨) الجذر الكامن لكل منها لدى الجنسين.

جدول رقم (٨) الجذر الكامن للعوامل الثمانية المستخرجة
من قائمة مسح المخاوف لدى الجنسين

رقم العامل	الجذر الكامن		النسبة المئوية للتباين	
	طلبة	طالبات	طلبة	طالبات
١	٣٤,٣٩١	٢٤,٢٠٦	١٢,٤٣٠	٨,٤٥٥
٢	٦,٢٣٧	٤,٨٥٥	٧,٩٥٥	٦,٢١٧
٣	٣,٥٩٣	٤,٠٩١	٧,٢٩٥	٥,٥٣٧
٤	٢,٤٧٢	٢,٨٦١	٧,٢٠٩	٥,٥١٤
٥	٢,٣١٧	٢,٥٩٢	٥,١٣٥	٥,٤٨٢
٦	٢,١٢٦	٢,٣٥٤	٤,٧٩٠	٥,٠٨٨
٧	١,٩٥٥	٢,٠٩٥	٣,٦٨٢	٣,٠٨٨
٨	١,٨٩٣	١,٩٣٩	٣,٤٥٢	٢,٩١١

وقد اتخذ معيار تحكيمي للتشبع الدال هو $\leq ٠,٤$ ، هذا ويبين جدول (٩) العامل الأول لدى الذكور.

جدول رقم (٩) العامل الأول لدى الذكور «مخاوف متنوعة»

رقم البند	مضمون البند	التشبع	رقم البند	مضمون البند	التشبع
٢٥	رحلة بالقطار	٠,٧٢٠	٤٢	أن تكون داخل مصعد (أسانسير)	٠,٥١٠
٤٣	رحلة بالأتوبيس	٠,٦٧٨	٩٩	القطس (الجو) الرديء	٠,٥٠٧
١٤	الرعد	٠,٦٢٥	١٠٣	الأسلحة	٠,٥٠٤
٢٧	الأشخاص في مركز السلطة	٠,٦٢٢	٤٤	الديدان	٠,٤٩٨
٢٣	الأشخاص الغرباء (الأجانب)	٠,٦٢١	٣٧	رائحة الدواء	٠,٤٨٤
٢٩	رؤية شخص يأخذ حقنة	٠,٥٩١	١١	الطيور	٠,٤٦١
٣٣	الزحام	٠,٥٧٨	٩	السيارات	٠,٤٥٣
٢٢	أن تأخذ حقنة (إبرة)	٠,٥٨١	٥٢	دم الحيوان	٠,٤٤١

تابع / جدول رقم (٩) العامل الأول لدى الذكور «مخاوف متنوعة»

رقم البند	مضمون البند	التشبع	رقم البند	مضمون البند	التشبع
٣١	رحلة بالسيارة	٠,٥٧٦	٣٢	الفحص الطبي	٠,٤٣٥
٢٤	الخفافيش	٠,٥٦٧	٤١	الحشرات الزاحفة	٠,٤٣٢
١٥	صفارات الإنذار	٠,٥٦٥	٢٠	دخول غرفة يجلس فيها أشخاص آخرون	٠,٤١٢
٢٨	الحشرات الطائرة	٠,٥٦١	٦٣	القذارة	٠,٤٠٩
٤٠	الحيوانات الميتة	٠,٥٤١	١٧	المرضى	٠,٤٠٨
٣٤	القطط	٠,٥٣٨	٤٨	وجودك في مكان غريب	٠,٤٠٢
١٣	أطباء الأسنان	٠,٥١٦	٥٧	الشرطة	٠,٤٠٠

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (١٠) العامل الثاني لدى الذكور: «المخاوف الاجتماعية»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٦١	الشعور بإهمال الآخرين لك	٠,٦٠٨
٦٤	الشعور بعدم تقبل الآخرين لك	٠,٦٠٦
٦٠	أن تتوقع عملية جراحية	٠,٦٠٢
٥٩	الأماكن المغلقة	٠,٥٩٥
٥٤	الأشخاص الغاضبون	٠,٥٨٣
٦٦	المقابر (المدافن)	٠,٥٦١
٦٨	الظلام	٠,٥٥٤
٦٧	أن يتجاهلك الآخرون	٠,٥٥٢
٥٠	الأشكال الغريبة (غير المألوفة)	٠,٥٣١
٦٥	التعابين غير الضارة	٠,٥٢٧
٥٨	رحيل الأصدقاء أو الافتراق عنهم	٠,٤٩٨
٥٥	الجرذان أو الفئران	٠,٤٩٥

تابع / جدول رقم (١٠) العامل الثاني لدى الذكور: «المخاوف الاجتماعية»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٦٩	سرعة ضربات القلب واضطرابها	٠,٤٩١
٥٧	دم الحيوان	٠,٤٩٠
٣٩	أن يراقبك أحد أثناء عملك	٠,٤٧٢
٥٦	دم الإنسان	٠,٤٥٧

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (١١) العامل الثالث لدى الذكور
«الخوف من المواقف المحرجة»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٧٦	أن تبدو غيباً	٠,٨٠٠
٧٥	أن تصدر عنك غلطة	٠,٦٧٧
٧٧	أن تفقد السيطرة على نفسك	٠,٦٦٠
٧٨	الإغماء	٠,٦٠٤
٧٩	أن تصاب بالغثيان	٠,٥٨٤
٩٢	أن يعاقبك الله	٠,٥٣٩
١٦	الفشل	٠,٥٣٧
٩٦	جرح شعور الآخرين	٠,٥١٦
٨٣	التفكير في أن تكون مريضاً	٠,٤٩٩
٨٨	الجرائم	٠,٤٨٦
٤٢	القذارة	٠,٤٢٤
٧٤	الشخص الكسيع أو المشوه	٠,٤٢٠
٠٣	الوحدة	٠,٤١٤

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (١٢) العامل الرابع لدى الذكور: «الخوف من الموت»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٩٨	دافن الموتى	٠,٠٨٩
١٠٠	الأسماك	٠,٥٨٤
٩٧	التقبيل	٠,٥٨٠
١٠٥	مبيد الحشرات	٠,٥٧١
٩٩	الشرطة	٠,٥٧٠
١٠٣	الفحص الطبي	٠,٥٦٠
٩٤	ارتداء ملابس لا تليق بالمناسبة	٠,٥٣٨
١٠٦	القيء	٠,٥٣١
١٠٨	المستشفيات	٠,٥٢٩
٩٠	تناول الدواء	٠,٥١٦
٩٥	الوزراء أو رجال الدين	٠,٥٠٥

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (١٣) العامل الخامس لدى الذكور: «الخوف من المشاهد المؤلمة»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٤٥	أن ترى مشاجرة	٠,٦٦٠
٤٦	أشخاص منظرهم قبيح	٠,٥٤٦
٤٤	الحشرات الزاحفة	٠,٥١٩
٣٧	الطيور	٠,٤٧١
٤٧	النار	٠,٤٣٥
٨٠	العنكبوت غير الضار	٠,٤٣٢
٨٢	منظر السكاكين أو الأشياء الحادة	٠,٤١٠
٣٨	منظر المياه العميقة	٠,٤٠٧

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (١٤) العامل السادس لدى الذكور: «الخوف من الضوضاء»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٠٧	عبور الشارع	٠,٦٠٦
١١	السيارات	٠,٥٥٣
١	الضوضاء الناتجة عن آلات تنظيف السجاد	٠,٤٨١
٧٣	الأطباء	٠,٤٥١
٦٢	رحلة بالطائرة	٠,٤٣٩
٠٤	الأصوات المرتفعة	٠,٤٣٣
٨٦	الأماكن الطلقة (الواسعة)	٠,٤٠٧
١٠	السقوط (الوقوع)	٠,٤٠٥

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤٠$

جدول رقم (١٥) العامل السابع لدى الذكور: «الخوف من المواجهة»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٦	التحدث أمام الجمهور	٠,٦١٠
٨	الأشخاص الذين يبدو عليهم الجنون	٠,٤٧٢
٩	وجودك في مكان غريب	٠,٤٣٩
٥٣	مشاهدة عملية جراحية	٠,٤٢٢
١٩	أن تطل من المباني المرتفعة	٠,٤١٧

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (١٦) العامل الثامن لدى الذكور: «الخوف من المسؤولية»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
١٠٧	تحمل المسؤولية	٠,٦٢٤
٨٤	الإجابة على الاختبارات التحريرية	٠,٥٠٦
٨١	أن تكون مسؤولاً عن اتخاذ القرارات	٠,٥٠١

تابع / جدول رقم (١٦) العامل الثامن لدى الذكور: «الخوف من المسؤولية»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
١٠٤	الزواج	٠,٤٦١
٤٩	التعرض للنقد	٠,٤٠٦

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

وقد استخرجت أيضاً من معاملات الارتباط بين بنود قائمة مسح المخاوف ثمانية عوامل لدى عينة الإناث، ويبين جدول (١٧) العامل الأول بعد التدوير.

جدول رقم (١٧) العامل الأول لدى الإناث: «الخوف من مظاهر الموت»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٥٦	دم الإنسان	٠,٧٨٨
٥٧	دم الحيوان	٠,٧٧٧
٥٣	مشاهدة عملية جراحية	٠,٧١٢
٤٠	الحيوانات الميتة	٠,٦٢٠
٦٦	المقابر (المدافن)	٠,٥٨٧
٢٩	رؤية شخص يأخذ حقنة	٠,٥٤٤
٩٨	دافن الموتى	٠,٥٤٣
٧٤	الشخص الكسيع أو المشوه	٠,٥٢٩
٥	الموتى	٠,٥٢٧
٢	الجروح المفتوحة	٠,٥٠٥
٦٠	أن تتوقع عملية جراحية	٠,٤٥١
٨	الأشخاص الذين يبدو عليهم الجنون	٠,٤٤٩
٤١	الأسلحة	٠,٤٣٣
٢١	الكائنات الخيالية (كالأشباح والعفاريت)	٠,٤٣٠

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (١٨) العامل الثاني لدى الإناث: «المخاوف الاجتماعية»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٦٤	الشعور بعدم تقبل الآخرين	٠,٧٥١
٦٧	أن يتجاهلك الآخرون	٠,٧٢٤
٦١	الشعور بإهمال الآخرين لك	٠,٧٢٠
٩٦	جرح شعور الآخرين	٠,٦٣٥
٧٦	أن تبدو غيباً	٠,٦٢٩
٥٨	رحيل الأصدقاء أو الافتراق عنهم	٠,٥١٩
٩٤	ارتداء ملابس لا تليق بالمناسبة	٠,٥٠٨
١٦	الفشل	٠,٤٩٠
٧٥	أن تصدر عنك غلطة	٠,٤٤٤
١٢	أن يغيظك أحد الأشخاص	٠,٤١٨
١٠	السقوط (الوقوع)	٠,٤١١

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (١٩) العامل الثالث لدى الإناث: «الخوف من الضوضاء»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٣٢	الطقس (الجو) الرديء	٠,٥٥٩
٤٣	رحلة بالأتوبيس	٠,٥٤٢
٩٠	تناول دواء	٠,٥٤١
٠١	الضوضاء الناتجة عن آلات التنظيف	٠,٥٣١
٣٣	الزحام	٠,٥٢٩
٦٣	رائحة الدواء	٠,٤٨٣
٤٢	القذارة	٠,٤٨٣
١٠٥	مبيدات الحشرات	٠,٤٥٨
٠٤	الأصوات المرتفعة	٠,٤٣٩

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (٢٠) العامل الرابع لدى الإناث: «الخوف من المسؤولية»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
١٧	دخول غرفة يجلس فيها أشخاص آخرون	٠,٥٦٩
١٠٧	تحمل المسؤولية	٠,٥٥٧
٠٦	التحدث أمام الجمهور	٠,٥٤٥
٣٦	أشخاص تبدو عليهم القسوة	٠,٥٣٨
٤٩	التعرض للنقد	٠,٥٣٧
٠٩	وجودك في مكان غريب	٠,٥١٨
٣٩	أن يراقبك أحد أثناء عملك	٠,٤٩٨
٥٤	الأشخاص الغاضبون	٠,٤٣٢
٢٣	الأشخاص الغرباء	٠,٤٢٠
٨٥	أن تكون مع شخص من الجنس الآخر	٠,٤٠١

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (٢١) العامل الخامس لدى الإناث: «الخوف من الأماكن المرتفعة»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
١٨	الأماكن المرتفعة عن الأرض	٠,٥٧٧
١١	السيارات	٠,٥٧٠
٢٥	رحلة بالقطار	٠,٥٥٢
١٩	أن تطل من المباني المرتفعة	٠,٥٤٣
٣٨	منظر المياه العميقة	٠,٥٤٢
٥٢	أن تكون داخل مصعد (أسانسير)	٠,٥١٥
٣١	رحلة بالسيارة	٠,٥٠١
٨٦	الأماكن الطلقة (الواسعة)	٠,٤٥٥
٦٢	رحلة بالطائرة	٠,٤٤٧
٦٨	الظلام	٠,٤٣٣
٥٩	الأماكن المغلقة	٠,٤٢٢

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (٢٢) العامل السادس لدى الإناث:
«الخوف من الحشرات والحيوانات الصغيرة»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٤٤	الحشرات الزاحفة	٠,٦٢٦
٥٥	الجرذان أو الفئران	٠,٥٧٨
٢٤	الخفافيش	٠,٥٦٩
٣٧	الطيور	٠,٥٦٨
٣٤	القطط	٠,٥٦٤
٦٥	الثعابين غير الضارة	٠,٥٦٢
٨٧	الكلاب	٠,٥٦١
٢٠	الديدان	٠,٥٦٠
٢٨	الحشرات الطائرة	٠,٤٧٩
١٠٠	الأسماك	٠,٤٦٣
٨٠	العنكبوت غير الضار	٠,٤٥٤

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (٢٣) العامل السابع لدى الإناث: «المخاوف الطبية»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٧٣	الأطباء	٠,٧٢٩
١٠٨	المستشفيات	٠,٦٣٢
١٠٣	الفحص الطبي	٠,٥٤٨
٢٢	أن تأخذ حقنة (إبرة)	٠,٥١٠
١٣	أطباء الأسنان	٠,٤٨٤

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

جدول رقم (٢٤) العامل الثامن لدى الإناث: «الخوف من المرض»

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٧٩	أن تصاب بالغثيان	٠,٦٦٦
٧٨	الإغماء	٠,٦٢٤
٧٧	أن تفقد السيطرة على نفسك	٠,٤٩١
٨٣	التفكير في أن تكون مريضاً عقلياً	٠,٤٣٧

* معيار التشبع الدال (الجوهري) $\leq ٠,٠٤$

مناقشة النتائج:

نتناول في هذا الجزء مناقشة نتائج الدراسة، وذلك من خلال المحورين التاليين:

أولاً: مدى تحقق فروض الدراسة الأساسية، وتفسيرها في ضوء السياق البيئي والدراسات السابقة في المجال.

ثانياً: ما يمكن أن تسهم به مثل هذه الدراسة من الناحيتين، النظرية والتطبيقية.. وما تثيره من أسئلة تحتاج إلى مزيد من البحث. وفيما يلي عرض لكل محور من هذين المحورين.

أولاً: مدى تحقق فروض الدراسة:

يمكن القول بأن الدراسة الحالية حققت أهدافها في الكشف عن طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي، والمخاوف، وقلق الامتحان. ففيما يخص الفرض الأول الذي ينص على «وجود فروق جوهرية إحصائية في متغيرات التحصيل الدراسي والمخاوف إلى جانب الإناث» يمكن أن نقر بتحقيقه بشكل جزئي، إذ حصلت الإناث على درجات مرتفعة على المقاييس الفرعية للخوف (المتوسط، والشديد، والشديد جداً) فضلاً عن الدرجة الكلية للخوف، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه كل من (السيد السمدوني ١٩٨٩؛ عبدالمنعم طلعت ١٩٩٢، Kashonim et al, 1986). في الوقت نفسه ارتفع متوسط

الإناث على الذكور في المعدل الدراسي بمستوى مرتفع من الدلالة، بينما لم تظهر فروق جوهرية بينهما في متغير قلق الامتحان، وتتفق هذه النتائج أيضاً مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (انظر: فريخ العنزي ١٩٩٧، (Mc Clelland, et al, 1953).

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الفروق بين الجنسين، فالإناث أكثر إحساساً بالخوف اعتماداً على عوامل التنشئة الاجتماعية، والقيود التي يفرضها المجتمع الكويتي على البنات تبعاً لعدد من العادات والتقاليد التي يتعين اتباعها في هذه المرحلة العمرية، فليس للبنات حرية التحرك التي يتمتع بها الذكور، هذا فضلاً عن أن المجتمع يسمح بتعبير البنت عن خوفها بشكل صريح، في حين أن التعبير الصريح عن الخوف من قبل الولد يعد أمراً غير مستحب.

ومن ثم فإن الخبرات والأنماط الاجتماعية وطرق التنشئة يمكن أن تسهم في رفع درجة الخوف عند الإناث أكثر من الذكور (انظر: جمعة يوسف ١٩٩١)، ناهيك عن الحساسية الانفعالية والتقلب الوجداني نتيجة مرحلة المراهقة، فضلاً عن طبيعة الفروق الفيزيولوجية، حيث تتصف الإناث - بالمقارنة بالذكور - بحساسية في أداء الجهاز العصبي، فالإناث أكثر استئثاراً عن الذكور، فهن أكثر اضطراباً في المواقف، وأكثر خجلاً وإحساساً بالوحدة. وهن أيضاً كما يرى عماد سلطان (١٩٧١) يكشفن عن صعوبة في التحكم في انفعالاتهن وأكثر تقلباً في الحالة المزاجية وأكثر إحساساً باليأس والانقباض.

أما تفسير تفوق الإناث على الذكور في التحصيل الدراسي فربما يرجع ذلك غالباً إلى أن الطالبات يمكنن فترة زمنية أطول في المنزل بالمقارنة إلى الطلبة، ونتيجة للتساهل الذي تمارسه الأسرة مع أبنائها الذكور في المجتمع الكويتي، فمن الممكن أن يسمح للذكور بقضاء وقت خارج المنزل وهو ما لا

يسمح به للإناث، ومن البديهي أن تؤدي القيود المفروضة على تحرك الإناث إلى طول فترة البقاء في المنزل، ومن ثم إلى إقامة فترة أطول من الوقت بالنسبة للذكور تقضيها البنت في الاستذكار الذي يرتبط بزيادة التحصيل الدراسي وارتفاع مستوى الأداء التحصيلي. وعلى الرغم من الفروق السابقة في التحصيل بين الذكور والإناث إلا أن شاكر قنديل (١٩٩٠) يرى أن هذه الفروق ليست مطلقة بل متفاعلة مع متغيرات أخرى مثل العمر والثقافة والتنشئة الاجتماعية، وفي هذا الإطار أيضاً يستعرض هوفمان (Huffman, et al, 1994) محصلة الدراسات السيكولوجية حول الفروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي والأنشطة العقلية إذ يرى أن الذكور يحصلون على درجات أعلى في المهام الاستدلالية والمكانية، بينما تحصل الإناث على درجات أعلى في المهام التقليدية والتي تتطلب فهماً وسرعة إدراكية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية - كما ذكرنا من قبل - عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في قلق الامتحان، الأمر الذي يعني وجود هذا النوع من القلق بالدرجة نفسها تقريباً لدى الجنسين في مرحلة المراهقة، حيث إن كلا الجنسين من المراهقين في المرحلة الثانوية لديه نفس الهموم المشتركة: ضغوط الواجبات المدرسية التي تقع عليهم، الضيق والانزعاج من الامتحان، ومن هنا تقاربت درجة قلق الامتحان لدى كل من الذكور والإناث، فلم تظهر فروق دالة بينهما. وليس أدل على ذلك من أن الخوف والقلق من الامتحانات كانا على رأس قائمة المشكلات التي اقترنت بها عينة كبيرة من طلبة جامعة القاهرة حينما طلب منهم ترتيب المشكلات التي يعانون منها أثناء الدراسة، وذلك على الرغم من أن الطالبات كن أكثر قلقاً وخوفاً من الامتحانات من الطلبة (جمعة يوسف، ١٩٩١).

وفيما يخص الفرض الثاني الذي ينص على «وجود فروق دالة إحصائية بين المنخفضين والمرتفعين دراسياً في المخاوف وقلق الامتحان»، فقد

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين المنخفضين والمرتفعين تحصيلياً في أي من متغيرات الدراسة على مستوى عينة الذكور، وإن اختلف الأمر في حالة عينة الإناث حيث ظهرت الفروق في حالتين هما، الخوف الشديد جداً، وقلق الامتحان، حيث اتسم المنخفضون بالخوف الشديد والقلق المرتبط بالامتحان عند مقارنتهم بالمرتفعين تحصيلياً. وهنا يثار تساؤل وهو: هل الانخفاض في التحصيل هو المسؤول عن الإحساس بالخوف الشديد والقلق المرتبط بالامتحان؟ أم أن الخوف والقلق هما المسؤولان عن الانخفاض في التحصيل؟ والواقع يشير إلى صعوبة الإجابة عن هذين السؤالين، حيث إن الأمر عبارة عن دائرة مفرغة فالخوف والقلق يؤديان بالقطع إلى انخفاض التحصيل، وانخفاض التحصيل يولد مزيداً من الخوف والقلق، هذا على مستوى الإناث. أما اختفاء الفروق الدالة على مستوى الذكور فربما يكون المسؤول عنها هو عدم الخوف الشديد من مواقف الامتحان عند مقارنتهم بالإناث، فالذكور أكثر انشغالاً بأمور أخرى غير الدراسة تسهم بشكل أو بآخر في التقليل من حدة القلق والخوف المرتبط بمواقف الامتحان، وربما يكون ضيق المدى الخاص بدرجات التحصيل (١-٤) مسؤولاً بعض الشيء عن تضيق هذه الفروق بين المجموعتين. وكذلك فإن تقسيم العينة إلى مرتفعين ومنخفضين عند الوسيط قد يكون سبباً في تقليل الفروق بين المجموعتين.. وربما يكون الأمر مختلفاً عند التعامل مع العينة على أساس المقارنة بين الربع الأعلى والأدنى أي بين التقدير ١، ٤ وهو الأمر الذي لم نتمكن من تحقيقه لقلة أعداد الحاصلين على تقدير (١).

أما بالنسبة للفرض الثالث الذي ينص على أنه «توجد علاقة سالبة بين كل من المقاييس الفرعية للمخاوف وقلق الامتحان وبين المعدل الدراسي» فقد بينت النتائج في جدول (٦) أن العلاقة سالبة ودالة إحصائياً بين المعدل الدراسي ودرجات الخوف الشديد والشديد جداً والدرجة الكلية للخوف وقلق الامتحان لدى عينة الإناث ولكنها لم تكن دالة إحصائياً في عينة الذكور، وقد

يفسر ذلك بأن الطالبات أكثر شعوراً بالمسؤولية وأكثر إحساساً تجاه قضايا التحصيل الدراسي من الذكور، ويتضح ذلك من حصولهم على معدلات مرتفعة قياساً إلى الذكور، ومن هنا ظهر الارتباط القوي بين التحصيل الدراسي والخوف عند الإناث، ولم يظهر عند الذكور. فالفتاة في الغالب أكثر خوفاً وقلقاً على مستقبلها الذي سيسهم بشكل أو بآخر في بناء مستقبلها المهني والاجتماعي فيما بعد، وفي هذا الإطار كشف جمعة يوسف (١٩٩١) أيضاً عن أن الخوف من المستقبل احتل المرتبة الثانية بعد القلق من الامتحانات، وكانت الإناث أكثر خوفاً من الذكور (٦٨,٣٪) في مقابل (٦١,٧٪) النسبة الحرجة دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

وفيما يتعلق بالفرض الرابع الذي ينص على «أنه يوجد ارتباط موجب بين المقاييس الفرعية للمخاوف وقلق الامتحان». فقد كشفت معاملات الارتباط بين متغيرات المقاييس عن وجود ارتباطات إيجابية دالة بين المقاييس الفرعية التي تشير إلى الخوف بدرجاته المتزايدة والدرجة الكلية لقلق الامتحان، وتفسر هذه العلاقة على أساس أن الخوف أحد مكونات القلق العام تبعاً للتصنيفات الطبية النفسية (APA, 1994, P. 393) وقلق الامتحان لأي من أنواع القلق الذي تثيره مواقف التقييم، ويشترك الخوف المرضي وقلق الامتحان في كثير من الأعراض الفيزيولوجية كزيادة ضربات القلب، وسرعة التنفس، والصراع في بعض الأحيان، (انظر: عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٠) هذا فضلاً عن الأعراض المرتبطة بالجوانب الوجدانية والمرضية، ومن هنا يتضح أساس ارتباطها معاً. حيث إن المنبع الفسيولوجي لهذين العاملين واحد، يتحكم فيه الجهاز العصبي اللاإرادي (الأتونوني) (انظر: أحمد عكاشة ١٩٨٠).

وقد نص الفرض الخامس على «وجود عدد من العوامل المتشابهة للمخاوف لدى كل من الذكور والإناث» وقد أسفر التحليل العاملي عن ثمانية عوامل داخل كل عينة وذلك على النحو المبين في الجدول التالي (٢٥):

جدول رقم (٢٥) العوامل المستخرجة من قائمة مسح المخاوف
داخل عينتي الطلبة والطالبات

مسلسل	عوامل الطلبة	عوامل الطالبات
١	مخاوف متنوعة	الخوف من مظاهر الموت
٢	المخاوف الاجتماعية	المخاوف الاجتماعية
٣	الخوف من المواقف المحرجة	الخوف من الضوضاء
٤	الخوف من الموت	الخوف من المسؤولية
٥	الخوف من المشاهد المؤلمة	الخوف من الأماكن المرتفعة
٦	الخوف من الضوضاء	الخوف من الحشرات والحيوانات الصغيرة
٧	الخوف من المواجهة	المخاوف الطبية
٨	الخوف من المسؤولية	الخوف من المرض

وبتحليل العوامل السابقة نجد تشابهاً بين الذكور والإناث في أربعة عوامل هي:

- المخاوف الاجتماعية.
- الخوف من الموت.
- الخوف من الضوضاء.
- الخوف من المسؤولية.

واختلفت المجموعتان في العوامل الأربعة المتبقية حيث اختصت عينة الطلبة بعوامل: المخاوف المتنوعة، والخوف من المواقف المحرجة، والخوف من المشاهد المؤلمة، والخوف من المواجهة، في حين اختصت عينة الطالبات بعوامل: الخوف من الأماكن المرتفعة، والخوف من الحشرات والحيوانات الصغيرة، والمخاوف الطبية، والخوف من المرض.

وبفحص العوامل المتشابهة بين المجموعتين نجد أنها تعبر عن القاسم المشترك بين البشر، فالغالبية العظمى تهاب الموت ويمكن أن يكون مصدر

هذا الخوف دينياً وعقائدياً في المقام الأول، فبعد الموت حساب لا بد أن يعد المرء عدته لهذا الحساب ولا فرق بين ذكر أو أنثى في هذا الأمر. أو ربما يكون التمسك الشديد بالحياة هو السبب في هذا الخوف. وفي هذا الإطار نجد اتساقاً بين العينتتين أيضاً في المخاوف الاجتماعية (أي مواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة).

أما بالنسبة «للخوف من الضوضاء» فهو أمر أقرته دراسات علم النفس الاجتماعي في السياق البيئي - ولم تظهر فروق بين الذكور والإناث في الآثار السلبية للضوضاء في السلوك الاجتماعي (في: زين العابدين درويش وآخرون ١٩٩٩).

أما المسؤولية والخوف من تحملها فهو أمر مرهون بالبناء القيمي السائد عند الشباب هذه الأيام، ويحتاج الأمر فيما بعد إلى تحليل للقيم وللتوجهات التي يحملها الشباب، والتي اكتسبوها من خلال الآليات الحديثة للتنشئة الاجتماعية التي لم تعد تخضع لرقابة أو تحكم.

على الطرف الآخر نجد إقراراً من عينة الذكور من الخوف من المواقف المحرجة، والخوف من المشاهد المؤلمة، والخوف من المواجهة - وهي أمور كانت في الماضي تقرها الأنثى. أما أن يفصح عنها الذكور فهو أمر يدعو إلى البحث والدراسة وذلك في ظل التغيرات المتلاحقة التي طرأت على المجتمعات، حيث تغيرت آليات وميكانيزمات عملية التنشئة الاجتماعية - كما أشرنا - وتدخلت فيها عوامل كثيرة ومتشابكة، وقد تكون الرعاية المفرطة من جانب الآباء لأبنائهم الذكور سبباً في فقدانهم للمهارات الاجتماعية التي تمكنهم من التصرف في المواقف.

في الوقت نفسه، اختصت الإناث بالخوف من الأماكن المرتفعة، والخوف من الحشرات والخوف من المرض والأطباء أو ما يسمى بالتوهمات المرضية. وربما يرتبط هذا الأمر بالاستعداد الهستيري والفوبيا لدى الإناث، وهو ما أقرته دراسات عديدة في مجال علم النفس المرضي والطب النفسي (انظر: عمر شاهين ويحيى الرخاوي، ١٩٧٧).

ثانياً: الفائدة العملية والتطبيقية للدراسة الحالية، وما تثيره من أسئلة تحتاج إلى مزيد من البحث:

أ - الفائدة العلمية والتطبيقية:

- ١ - توافر بعض المعلومات الأساسية عن مدى واتجاه العلاقة القائمة فيما بين التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى مثل (الخوف، القلق، الاكتئاب.. إلخ).
- ٢ - الكشف عن مدى إسهام أو تأثير كل من المخاوف وقلق الامتحان في التحصيل الدراسي، أو بمعنى آخر لفت الانتباه إلى بعض المتغيرات التي من شأنها أن تعوق التحصيل الجيد لدى الطلاب.
- ٣ - إمكان عقد المقارنات عبر الحضارية، من خلال ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج.
- ٤ - لفت الانتباه إلى المتغيرات الأخرى - غير متغيرات السياق التربوي - التي تلعب دوراً في التحصيل الدراسي عند الطلاب مثل سمات الشخصية ومتغيرات السياق الحضاري المختلفة.
- ٥ - أن الكشف عن طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي وكل من المخاوف وقلق الامتحان من شأنه أن يساعد في التوصل إلى مؤشرات سلوكية تفيد الممارسين في سياقات الإرشاد النفسي، والتربوي، وعلم النفس الإكلينيكي، وبما يمكنهم من تقديم العون الملائم لجمهور الطلاب.
- ٦ - إمكان الاستفادة من المعلومات التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة عن التحصيل الدراسي، في زيادة فاعلية النظم التربوية، والبرامج العلاجية.
- ٧ - لفت الانتباه إلى الدور المهم للاختصاصي النفسي المدرسي والمعلمين، وما يمكن أن يقوموا به من دور فعال في خفض مشاعر القلق المرتبطة بالامتحان.
- ٨ - أهمية تدريب الاختصاصيين على عدد من الأساليب العلاجية السلوكية مثل: التسكين المنظم، والاسترخاء بوصفهما آليتين مهمتين للتغلب على

بعض المشكلات التي يتعرض لها الطلاب في المدرسة، ومنها المشكلات المرضية.

٩ - توفير بطارية من الاختبارات والمقاييس النفسية في كل مدرسة، تساعد في جوانب التشخيص الدقيق والإدارة العلاجية للحالة.

ب - ما تأثيره الدراسة من أسئلة تحتاج إلى مزيد من البحث.

١ - هل هناك مؤشرات سلوكية تكشف عن المستهدفين للتعرض للاضطرابات النفسية؟

٢ - ما طبيعة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتربوية المتبعة مع التلاميذ والتعرض لبعض المشكلات النفسية، مثل القلق والخوف أو أي صعوبات انفعالية؟

٣ - ما أهم الخصائص الديموجرافية والاجتماعية المرتبطة بالطلاب الذين يعانون من مشكلات تحصيلية مثل المستويات الاجتماعية الاقتصادية للوالدين، وطبيعة البيئة الأسرية، ومستوى التحضر السائد في البيئة؟

٤ - ما طبيعة العلاقة بين أبعاد الشخصية الأساسية لدى أيزنك والتحصيل الدراسي؟

٥ - ما أهم سمات الشخصية التي ترتبط بالتحصيل الدراسي؟

٦ - هل التعرض لمثل هذه المشكلة النفسية والتحصيلية يعد منبئاً جيداً بالاستهداف للانحراف في صورته المختلفة؟

٧ - ما طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح وبين تعرض التلاميذ لبعض الاضطرابات النفسية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١ - أحمد عبد الخالق (١٩٩٣). أصول الصحة النفسية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ط ٢.
- ٢ - أحمد عبد الخالق (١٩٩٤). مسح قائمة المخاوف (كراسة التعليمات). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ٣ - أحمد عبد الخالق (١٩٩٤ ب). الدراسة التطورية للقلق. حوليات كلية الآداب جامعة الكويت. الحولية الرابعة عشرة. الرسالة التسعون.
- ٤ - أحمد عبد الخالق، مایسة النیال (١٩٩٠). الفروق في قلق الامتحان بین طلاب الجامعة في السنتين الأولى والأخيرة، مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٣٥٩-٤٨٠.
- ٥ - أحمد عبد الخالق، وعوید المشعان (١٩٩٨). المخاوف الشائعة لدى الأطفال والمراهقين الكويتيين ومدى تأثرها بالعدوان العراقي. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، السنة (٢٣)، العدد (٨٩)، ص ص ٣٠٣-٤٠١.
- ٦ - أحمد عكاشة (١٩٨٠). التشريح الوظيفي للنفس: علم النفس الفسيولوجي، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ٧ - إدارة الخدمة النفسية والاجتماعية (١٩٩١). الآثار الاجتماعية والنفسية للغزو العراقي على الطالب الكويتي (دراسة كشفية) وزارة التربية: دولة الكويت.
- ٨ - السعيد عبد الخالق عبد المعطي (١٩٩٦). القلق لدى الوالدين وعلاقته بالقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين بين طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس (غير منشورة).
- ٩ - السيد السمانوني (١٩٨٩). الخجل وعلاقته ببعض سمات الشخصية في مرحلتی المراهقة والرشد. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا، ع (٧)، الجزء (٢): ص ص ١٦٠-٢٠١.

- ١٠- بدر الأنصاري (١٩٩٦). دليل تعليمات القائمة الكويتية للمخاوف المرضية، الكويت: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
- ١١- جمعة سيد يوسف (١٩٩١). مشكلات الطلبة والطالبات بجامعة القاهرة. في: عبدالحليم محمود السيد وآخرين: المشكلات النفسية والاجتماعية لطلاب جامعة القاهرة، منشورات مركز البحوث النفسية بجامعة القاهرة (١٠٠-٤٣).
- ١٢- جوزيف وولبي وبيتر لانج (١٩٨٤). كراسة تعليمات مسح المخاوف. تعريب وإعداد: أحمد عبدخالق، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ١٣- ريتشارد لن، مقدمة لدراسة الشخصية، ترجمة: أحمد عبدخالق، ومايسة أحمد النيال (١٩٩٠)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ١٤- زين العابدين درويش وآخرون (١٩٩٩). علم النفس الاجتماعي: أسسه وتطبيقاته، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٥- سبيلبرجر وآخرون (١٩٨٤). اختبار قلق الامتحان (تعليمات الاختبار) ترجمة وتعريب محمد عبدالظاهر الطيب: القاهرة - دار المعارف.
- ١٦- شاكركنديل (١٩٩٠). أثر اختلاف الجنس والثقافة على الأداء الابتكاري لأطفال المدرسة الابتدائية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (١٣)، الجزء الأول. المجلد (٢٩).
- ١٧- صفوت فرج (١٩٨٩). القياس النفسي، القاهرة: الأنجلو المصرية (ط٢).
- ١٨- صلاح مراد والحسين عبدالمنعم (١٩٩٨). علاقة الذكاء والقدرات الابتكارية بالتحصيل المدرسي: دراسة مقارنة بين تلاميذ وتلميذات الصف الرابع المتوسط، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة المنيا.
- ١٩- عباس عوض ومدحت عبداللطيف (١٩٩٠). الخوف المرضي من المدرسة لدى الأطفال: دراسة عاملية. مجلة علم النفس: الهيئة العامة للكتاب، السنة الرابعة، عدد ١٣، ص ٤٨-٦٣.

- ٢٠- عبد الستار إبراهيم (١٩٩٠). أسس علم النفس، الرياض: دار المريخ للطباعة والنشر.
- ٢١- عبد الحميد نشواتي، وآخرون (١٩٨٨). طبيعة توزيع طلاب وطالبات الثانوية العامة على بعدي «الانبساط - الانطواء» و«الانفعال - الاتزان» وأثرهما على التحصيل العام. المجلة العربية للتربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة ص ٨-٢٨.
- ٢٢- عبد المنعم طلعت (١٩٩٢). المخاوف الشائعة لدى المراهقين وعلاقتها بأبعاد الشخصية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس (غير منشورة).
- ٢٣- علي محمد الديب (١٩٩٥). رؤية سيكولوجية لمشكلات تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. القاهرة: مجلة علم النفس. العدد (٣٦).
- ٢٤- عماد الدين سلطان (١٩٧١). مشكلات طلاب الجامعات، المجلة الاجتماعية القومية، ص ٧-٣٨.
- ٣٥- عمر شاهين ويحيى الرخاوي (١٩٧٧). مبادئ الأمراض النفسية، القاهرة: مكتبة النصر الحديثة (ط ٣).
- ٢٦- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٤). علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (ط ٤).
- ٢٧- فريح العنزي (١٩٩٣). الفروق بين الجنسين في نمط الشخصية الفصامية وعلاقته بالتحصيل والتوافق الدراسي لدى طلبة وطالبات جامعة الكويت، رسالة دكتوراه، كلية الآداب - جامعة المنيا - (غير منشورة).
- ٢٨- فريح العنزي (١٩٩٧). الاكتئاب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الرابع المتوسط بدولة الكويت، المجلة التربوية، العدد (٤٥)، المجلد (١٢) ص ١٥٠-١٨٠.

- ٢٩- كمال دسوقي (١٩٧٩). النمو التربوي للطفل والمراهق. بيروت: دار النهضة العربية.
- ٣٠- كمال مرسي (١٩٧٧). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المرحلة الثانوية بالكويت في مصطفى تركي: بحوث في سيكولوجية الشخصية بالبلاد العربية، القاهرة، المطبعة الفنية، ص ٢٩-٤٨.
- ٣١- محمد الحوراني وفريح العنزي (١٩٩٧). علم النفس النمائي، الكويت: مركز روبي للتوزيع والنشر.
- ٣٢- مصطفى الصفاي (١٩٩٥). قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب مرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة دراسة عبر ثقافية، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، المجلد الخامس، العدد الأول، ص ٧١-١٠٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 33 - American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder, (D. S. M. IV)*. Washington DC: APA.
- 34 - Anderson, J.C.; Williams. S; Mc Gee. R. & Silva. P.A. (1987). DSM-III disorders in preadolescent Children. *Archives of General Psychiatry*. 44, 69-76.
- 35 - Blagg, N. (1987). *School Phobia and its Treatment*. London: Groom Helm Ltd.
- 36 - Castello E. G; Castello. A. J; Edelbrock, C. S., Burns, B. J., Dulcon, M. J; Brent, D. & Janiszewski. S (1988). DSM 111 disorders in Pediatric Primary care: Prevalence and Risk Factors. *Archives of General Psychiatry*. 45, 1107-1116.
- 37 - Chaplin (1974). *Dictionary of Psychology*, New: York: Dell. Co.
- 38 - Corsini, R (1987). *Concise Encyclopaedia of Psychology*, New York: Wiley.
- 39 - Castello, E. G. & Angold, A. (1995). epidemiology. In J.S Mairch (ed), *Anxiety Disorders in Children and Adolescents* (PP. 109-122) New York: Guilford.

- 40 - Conington, M. V & Omelich, C. (1987). I knew it cold before the Exam”: A test of the anxiety - Blockage Hypothesis *Journal of Educational Psychology*, 79 - 393-400.
- 41 - Craig J. & Metze, L. (1979). “*Methods of Psychological Research*” Philadelphia, sounders.com.
- 42 - Elliot, A. J. & Mc Gregor, H. A (1999). Test anxiety and hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 76 (4), 628-644.
- 43 - Ferguson D. M.; & Harwood. (1991). *Ethnicity, Social Background and Scholastic Achievement. An Eleven Year Longitudinal Study*. New Zealand. *Journal of Educational Studies*. 26, (1), 49-63.
- 44 - Gaudriry, E. & Spielberger, C. D. (1971). *Enxiety and Educational Achievement*. New York: Wiley & Sons.
- 45 - Ghiselle, E. & Campbell, J. “*Measurement Theory for the Behavioral Sciences*”, San Francisco: Freeman, 1981.
- 46 - Huffmdn, et al: (1994). *Psychology in Action*. New York: J. Wiley & Sons Imc.
- 47 - Hurrelmann, K; Engle, V & Weidman, J. C. (1992). Impact of School pressure, conflict with parents, and career uncertainty on adolescent strss in the federal *Adolescence and Youth*, 4(1), 33-50.
- 48 - Kashoni, J. H.; Beck, N.C; Hoeper, E. W.; Fallahi, C; Corcoram, C. M Mc; Allister, J. A. Rosenberg. T. K. & Reid, J. C. (1986). Psychiatric disorders in a community sample of adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 144, 584-594.
- 49 - Mc Clelland, D. C. et al; *The Achievement Motive*. New York: Appleton - Cantury Crrafts, 1953.
- 50 - Morse, R. (1983). Test anxiety reduction workshops for black college students, *Journal of College Students personnel*. 24, 567-568.
- 51 - Paync, B; Smith, J. & Payrle, D. (1993). Grade sex, and race differences in test anxiety, *Psychological Reports*, 5 (3), 291-294.
- 52 - Qin, Xia oxia & Huang, - Yongjin (2000) Psychosocial factors and Clininical features of school phobia, *Chines Journal Mental Health*, Vol 14 (5) PP 346-347.

- 53 - Ruisel, I (2000). is the anxiety - intelligence relationship relevant? *Studia Psychologica*, 42 (1-2), 3-13.
- 54 - Spielberger, C. D.; Gonzalez, H. P.; Taylor, G. J; Anton. W. D; A,gaze, B.; Ross, G. R. & westberry, L. G. (1980). Preliminary. Professional manual for the test anxiety innventory (TAL). Polo Alto: *Consulting Psychological Bulletin*, 76, 92-104.
- 55 - Spielbrger, C. D. Anton, W. D. & Bedell. J. (1976). The nature and treatment of test anxiety. In M. Zuckerman & C. D. Spielberger (Eds) *Emotions and Anxiety*. N. Y: Wiley. PP. 317-345.
- 56 - Webster (1979). *International Dictionary of English Language*, Chicago: W. B. Co.
- 57 - Wine, H. D. (1982). Evaluation anxiety: Acognitive attentional construct. In H. W krohne & L. Laus (Eds.). *Achievement, Stress and Anxiety*. Wazhington: Hemisphere. PP. 207-219.

فريح عويد العنزى، دكتوراه في علم النفس من جامعة المنيا
جمهورية مصر العربية سنة ١٩٩٣، أستاذ مشارك بقسم علم
النفس، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي
والتدريب، دولة الكويت. وله اهتمامات بحثية في مجال علم
النفس الشخصي وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي.