جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم تربية

قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم وتكنولوجيا في ظل متغير مستوى السلوك الفوضوي

دراسة ميدانية وصفية مقارنة ببعض ثانويات ولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص ارشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:

ـ سمية لمقدم

ـ مروة جديدي

إشراف الأستاذ:

د ـ احمد جلول

لجنة المناقشة:

د- عبد الناصر غربي	**جامعة الشهيد حمه لخضر ـ الوادي**	**عضوو مناقشاً**
د- أحمد جلول	**جامعة الشهيد حمه لخضر ـ الوادي**	**مشرفاً ومقرراً**
د- النوي بالطاهر	**جامعة الشهيد حمه لخضر ـ الوادي**	**رئيساً**

دورة جوان: 2016-2017

شكر وتقدير

الحمد الله العالمين والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين.

عملا بقوله تعالى ﴿ لئن شكرتكم لأزيدنكم ﴾ ابراهيم: 7

اعترافا بالجميل .....

أولا وقبل كل شيء نشكر المولى عز وجل الذي وفقنا وألهمنا القدرة على انجاز وإتمام هذا العمل المتواضع.

ثم نتقدم بالشكر الجزيل والحار إلى الأستاذ المشرف " **د- جلول أحمد** " الذي وقف معنا طوال مشوار هذا العمل والى غاية إتمامه، فلم يبخل علينا ونصائحه القيمة وتوصياته المفيدة والمشجعة.

كما نتقدم بالشكر الجزيل الى كل الأستاذة بقسم العلوم الاجتماعية الذين أفادونا بإضافاتهم القيمة وخاصة الدكتور " **د- غربي عبد الناصر**" و"**محمد رضا شنه**" ما قدم لنا يد العون في قيامنا بالإجراءات المنهجية،

والى كل الاساتذة المحكمين لأداة الدراسة، والى كافة عمال الثانويات في محل الدراسة الميدانية خصوصا ثانوية "داسي خليفة" بالجديدة على ما قدموه من تسهيلات

إلى تلاميذ أفراد العينة، على حسن أدبهم والتزامهم بالحضور والمشاركة والاجوبة، والى كل الطلبة المساهمين في جمع المراجع.

دون أن ننسى كذلك تقديم الشكر الى زميلان "**حسن مومني**" و" **لمقدم نجاح** " اللذان لم يبخلا علينا بمساعدتهما وجزاهما الله خيرا.

أتقدم لكل هؤلاء بوافر الشكر وعظيم الامتنان، وأدعوا الله العلي القدير أن يجزيهم خير الجزاء، وأن يجعل ما قدموه في موازين حسناتهم.

سمية * مروة

ملخص

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي شعبة علوم وتكنولوجيا في ظل متغير السلوك الفوضوي بثانويتي داسي خليفة بالجديدة وثانوية محمد العيد آل خليفة بالدبيلة، واشتملت عينة الدراسة على (130) تلميذ وتلميذة.

وسعيا منا للوقوف على أهداف هذه الدراسة حاولنا البحث في مشكلة قلق الامتحان والسلوك الفوضوي لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي شعبة العلوم وتكنولوجيا، ولتحقيق ذلك انطلقت الدراسة من التساؤل: هل توجد فروق ذات دلاله احصائية في قلق الامتحان والسلوك الفوضوي لدى تلاميذ سنة الثالثة الثانوي ؟

تم الاعتماد على المنهج الوصفي السببي المقارن، وفي جمع البيانات الدراسة تم اعتماد مقياسين الأول يتمثل في قلق الامتحان "غربي عبد الناصر(2015)" والثاني السلوك الفوضوي" لحسين بن ادريس الصميلي(2009)،" أما الأساليب المستخدمة في هذه الدراسة فهي: معامل ألفا كرونباخ، المقارنة الطرفية،T Test.

وتوصلت الدراسة الى نتائج التالية:

- تبين أنه هناك لا توجد فروق في أبعاد قلق الامتحان (قلق الاستعداد للامتحان، قلق أداء الامتحان، قلق انتظار نتيجة الامتحان) بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي شعبة العلوم وتكنولوجيا.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير مستوى السلوك الفوضوي.

Résumé

Cette étude à un objectif pour connaitre cette étude actuelle a pour un objectif d´etude les différences indirviiduelles dans l´anxiété d´examen chez les éléves du 3AS (xiences et technolojies) sour (à la lumiére du coportement chaotigue variubles aux lyceés Daci khalifa djedeida et Mohomed El Aid El khalif . cette etude comprenait d´un echantillon (corpus) Pour comprendre bien les objectifs de cette rederche nous avons essayé de trouver des solutios pour ce problémo c´est à dire L´anxiété d´ examen et le comportement chaotigue chez les éléves du 3AS (Saience et technobjé) et pour réaliser ces objectifs on a posé la question Est-ce que il ya des différences statis quement signifcatif significatif à dans l´anexiété d´examen et aussi les comportement chaotique chez les éléves du terminale ?

El a été appuie sur l´opproche dexriptive comparatif et lor collecte des données dans cette étude a été adopté de deux mesures .

1indique l´anxiété d´examer Gharbi Abd Ennacer (2015) et la 2 indique le comportement chaotique Lahsen Ben Idriss Samili (2009) .

Cette étude a utilisé des methodes pamir cette dermére. La compartatif I test Alafa kranabah et Après le traitement statistique on a trouvé des hypothéses d´etudes pour ces resultats suivantes :

*Il n´a pas des différences chez les dimensions des éléves concemant le comportement chaotique (haute et basse) pour les éléves du 3AS (scenice et technobyé).

*Il y des differences d´un coté statistique aus niveanx d´anxiété d´examen chez les éléves du terminale pour le variable on miveau du comportement d´anxiété d´examen.Finalement cette étude a terminé par des groupes des suggestions a partir les résultats obtenus que réalise cet objet . Parmi cette suggestions tels que:

*L´importance fourmi les éléves du lycée surtout les éléves du 3AS des preuves pour les guider a find investissement et de l´exploitation des temps et la planification et l´utilisatins corecrtement de leurs emplois du temps.Lfaut Prêt a l´examen et suivre les métho des efficaces.

* Il faut aussi la peur et l´ageitation psychologiques de l´examen pour éviter tons les comportement chaotiques qui faire obstaches pour l´étude xolaire chez tons les éléves du lycée.

فهرس المحتويات

رقم المحتوى	المحتـــــــوى	الصفحة
/	شكر وتقدير	1
/	ملخص بالعربية	2
/	ملخص بالفرنسية	3
/	فهرس المحتويات	4
/	فهرس الجداول والاشكال	8
/	فهرس الملاحق	10
/	مقدمة	11
/	**الجـــانب النظـــري**	
الفصل الاول	**مشكلـــة الدراســـة واعتباراتـــها**	
1	الاشكالية	16
2	الفرضيات	19
3	أهمية الدراسة	19
4	أهداف الدراسة	20
5	حدود الدراسة	20
6	التعريفات الاجرائية للدراسة	21
الفصل الثاني	**قـــلق الامتحـــان**	
/	تمهيد	23
أولاً	القلق	24
1	مفهوم القلق	24
2	أنواع القلق	25
3	أعرض ومظاهر القلق	27
4	أسباب القلق	29
5	مستويات القلق	33

رقم المحتوى	المحتـــــوى	الصفحة
6	النظريات المفسرة للقلق	34
7	طرق قياس القلق	37
ثانيا	**قلق الامتحـان**	40
1	مفهوم قلق الامتحان	40
2	تصنيفات قلق الامتحان	42
3	أعراض ومظاهر قلق الامتحان	44
4	أسباب قلق الامتحان	45
5	النظريات المفسرة لقلق الامتحان	49
6	طرق قياس قلق الامتحان	51
7	دراسات سابقة حول قلق الامتحان	52
/	خلاصة الفصل	64
الفصل الثالث	**الســـلوك الفوضـــوي**	
/	تمهيد	66
1	تعريف السلوك	67
2	تعريف السلوك الفوضوي	68
3	المفاهيم المرتبطة بالسلوك الفوضوي	69
4	أشكال السلوك الفوضوي	73
5	تصنيف السلوك الفوضوي	75
6	أسباب السلوك الفوضوي	78
7	مستويات السلوك الفوضوي	79
8	المشكلات المرتبطة بالسلوك الفوضوي	80
9	النظريات المفسرة للسلوك الفوضوي	82
10	علاج السلوك الفوضوي عند الاطفال	91
11	دراسات سابقة حول السلوك الفوضوي	92
/	خلاصة الفصل	79

رقم المحتوى	المحتـــــوى	الصفحة
الجـــانب الميدانـــي للدراســة		
الفصل الرابع	**اجراءات الدراســة الميدانيــة**	
/	تمهيد	100
أولاً	**الدراسة الاستطلاعية**	100
1	أهداف الدراسة الاستطلاعية	100
2	المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية	101
3	المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية	101
4	عينة الدراسة الاستطلاعية	101
5	أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية	102
ثانيا	الدراسة الأساسية	111
1	منهج الدراسة	111
2	المجال المكاني للدراسة الأساسية	111
3	المجال الزماني للدراسة الأساسية	111
4	مجتمع وعينة الدراسة الأساسية	112
5	أدوات البحث في الدراسة الأساسية	114
6	الأساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية	116
/	خلاصة الفصل	117
الفصل الخامس	**اجراءات الدراسة وتحليلـــها ومناقشتـــها**	
/	تمهيد	119
1	عرض نتائج الفرضية الاولى وتحليلها ومناقشتها	120
2	عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها	122
3	عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها ومناقشتها	124
4	عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها ومناقشتها	126
/	خلاصة الفصل	130
/	**خلاصــة عامــة واقتراحــات**	131

/	**قائمــة المراجــع**	133
/	**الملاحـــــق**	144

فهرس الجداول والاشكال

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضح توزيع أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	101
2	شكل يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	102
3	نتائج اختبار " ت" في حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الامتحان	104
4	نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس قلق الامتحان	106
5	نتائج حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	107
6	يمثل العبارات التي تم تعديلها في مقياس السلوك الفوضوي	108
7	نتائج اختبار "ت" في حساب المقارنة الطرفية لمقياس السلوك الفوضوي	109
8	يوضح نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس السلوك الفوضوي	110
9	يوضح نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس السلوك الفوضوي	110
10	يوضح توزيع المجتمع في الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	112
11	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس في الدراسة الأساسية	113
12	شكل يوضح توزيع أفراد العينة الاساسية حسب متغير الجنس في الثانويتي	113
13	يوضح بنود أبعاد مقياس قلق الامتحان	114
14	درجات البدائل مقياس قلق الامتحان	114

15	درجات البدائل مقياس السلوك الفوضوي	115
16	مستويات مقياس السلوك الفوضوي	115
17	يوضح نتائج الفروق في قلق الاستعداد للامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	120
18	يوضح نتائج الفروق في قلق اداء الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	122
19	يوضح نتائج الفروق في قلق انتظار نتيجة الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	124
20	يوضح نتائج الفروق في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يعزى لمتغير مستوى السلوك الفوضوي	126

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس قلق الامتحان لدكتور غربي عبد الناصر	145
2	نتائج الصدق مقياس قلق الامتحان	148
3	نتائج الثبات مقياس قلق الامتحان	148
4	مقياس السلوك الفوضوي في صورته الأولية	150
5	قائمة المحكمين لمقياس السلوك الفوضوي	154
6	نتائج الصدق مقياس السلوك الفوضوي	154
7	نتائج الثبات مقياس السلوك الفوضوي	155
8	مقياس السلوك الفوضوي في صورته النهائية	156
9	نتائج الفرضية الاولى	158
10	نتائج الفرضية الثانية	159
11	نتائج الفرضية الثالثة	159
12	نتائج الفرضية الرابعة	160

مقـــــدمـة

يعتقد الكثير من العلماء ان حالة القلق لدى الانسان تبدأ منذ ان يولد، ولكنه سرعان ما يعود إليه مجددا الشعور بالأمان، بحيث يحاط بالعناية والرعاية من طرف المحيطين به، وعلى وجه الخصوص امه او من يقوم مقامها.

فالقلق عصب الحياة النفسية وسمة مميزة لهذا العصر، حيث يمثل واحدا من أهم الاضطرابات المؤثرة على الناس في كافة أنحاء المعمورة، حتي أطلق بعض علماء النفس على العصر الذي نعيش فيه اسم عصر القلق. (رضوان، 2009، 125)

القلق حالة نفسية تنطوي على مشاعر بغيضة مشابهة للخوف، تصدر بدون تهديد خارجي واضح. ويصاحبها اضطرابات فسيولوجية مختلفة، وقد تكون القلق حالة سيكولوجية أولية تعتبر منطلقا لعمليات الدفاع، او حالة مرضية ينتج عن إنهيارها.

يعد القلق من الموضوعات المهمة التي مازالت تحتل الى حد كبير كان الصدارة في البحوث النفسية حتى الآن، ومما لاشك فيه أن من أوائل الباحثين الذين ساهموا في تفسير وتحليل القلق سجموند فرويد S–Freud رائد التحليل النفسي، فقد أشار الى أن: القلق يمثل نوعا من الانفعال السار يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها.

(شعيب، 1987 ، 296)

فالقلق ـ إذن ـ احد المشاعر الأساسية في تكوين النفس البشرية، كالإحساس بالخطر وعدم الاطمئنان، وتؤدي حالات القلق الشديد الى شعور الفرد بالضغط والتوتر وعدم الاستقرار في حياته النفسية، والاجتماعية والمهنية .. إلا ان هناك درجة من القلق تعتبر صحية وإيجابية للإنسان، بحيث تدفعه لبذل الجهد وتفادي وضعيات العجز والكسل، ويظهر ذلك بجلاء في حالة المراهق المتمدرس، حيث ان شعور التلميذ بالقلق من الامتحان دليل صحي من الناحية النفسية على اهتمامه وحرصه، لأن ذلك الشعور يدفع بالمتمدرس نحو العمل وبذل الجهد، في سبيل تحقيق النجاح والتفوق. (غربي، 2015، 1)

ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديد حول القلق العام، إلا أنه بجانب الاهتمام الكبير بالقلق العام، ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسته أنواع أخرى مثل قلق الامتحان

كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم، حيث يشير أحمد عبد الخالق إلى أن: قلق الامتحان يعد نوعا من أنواع القلق العام، فبعض التلاميذ بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون أشد احساسا من غيرهم بقلق الامتحان.

وبذلك أصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقة تواجه الكثير من التلاميذ، وتزداد نسبة انتشاره بين هؤلاء في مختلف مراحلهم التعليمية، بحيث أكدت دراسات كل من دينياتو Denato (1995) وهمبري Hembree (1997) أن " قلق الامتحان ينمو طرديا بتقديم سنوات الدراسة ". (سايحي، 2004، 2)

وتعد الامتحانات أمرا بالغ الأهمية في حياة التلميذ ،كما أن موقف الامتحان موقف إلزامي لابد للتلميذ من معايشته عدة ممرات في كل سنة دراسية، وبناءا على أدائه في ذلك الموقف يتحدد مصيره الدراسي، ومستقبله التعليمي والمهني.

وانطلاقا مما سبق، تركز الدراسة الحالية على موضوع قلق الامتحان وعلاقته بالسلوك الفوضوي لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي شعبة العلوك وتكنولوجيا.

بحيث احتوت هذه الدراسة جانبين جاني نظري وجانب تطبيقي

فأما الجانب النظري: فقد تضمن ثلاثة فصول، بحيث يدرس الفصل الأول تقديم موضوع الدراسة من خلال عرض الاشكالية وفرضيات الدراسة، إضافة لأهدافها وأهميتها وكذا التعريف الاجرائي لمفاهيم الدراسة.

أما الفصل الثاني يدرس متغير قلق الامتحان فتناولنا شق خاص بالقلق وفيه مفهومه وأنواعه واعراضه وطرق قياسه. أما الشق الثاني فقد خص قلق الامتحان الا وهو محور الاساسي في الدراسة وفيه مفهومه وتصنيفاته، وتم التطرق الى أهم أسباب التي تؤثر في قلق الامتحان، وكما التعرض للنظريات المفسرة له لإبراز محدداته، ثم عرض أهم المقاييس التي أعدت لقياسه نتيجة أهميته.

والفصل الثالث فيعالج متغير السلوك الفوضوي، فتطرقنا الى تعريف السلوك وتعريف السلوك الفوضوي والمفاهيم المرتبطة به وأشكاله ومشكلاته، ومستوياته وتصنيفاته ونظريات التي تفسره وطريقة علاجه.

وأما الجانب الميداني للدراسة فقد اشتمل على فصلين الرابع والخامس.

ففي الفصل الرابع تم التطرق للإجراءات المنهجية للدراسة ويجتوى على منهج المتبع في الدراسة، والدراسة الاستطلاعية واجراءات تطبيقها وحدودها والدراسة الاساسية وميدانها وادواتها، إضافة إلى التعريف بمجتمع الدراسة، والعينة المنتقاة من المجتمع الأصلي، مع التعريف بالأدوات المعتمدة لجمع البيانات ولخصائصها السيكومترية، والأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.

أما الفصل الخامس فقد احتوى على عرض وتحليل وتفسير نتائج فرضيات الدراسة وفي الأخير عرضنا خلاصة الدراسة وتسجيل مجموعة من الاقتراحات.

الجـــانب النظـــري

الفصل الاول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

1. الاشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. حدود الدراسة
6. التعريفات الاجرائية للدراسة

1.6 . قلق الامتحان

2.6. السلوك الفوضوي

1- الاشكالية:

تعد التربية عملية انسانية يسعي المجتمع من خلالها الى بناء وتنمية افراده من خلال اكتسابهم أنماط المعرفة والامكانيات والقدرات التي تمكنهم من الاسهام في حياة المجتمع وهذا بالاستعانة بمختلف مؤسسات التربية.

تعتبر السنة الثالثة من التعليم الثانوي أهم المراحل التي يمر بها التلميذ في مساره الدراسي والتي ينتقل من خلالها التلميذ إلى الجامعة التي تعبر عن الأفاق المستقبلي له، وتحدد دوره والمكانة التي سيحتلها في مجتمعه، بحيث تتزامن مع فترة المراهقة وهي من المراحل الحرجة في حياة التلميذ، يسودها الغموض وكثرة تقلب المزاج ونشوء تصورات وأفكار جديدة، كما يسيطر عليه الارتباك لعدم تحديد أدواره التي يجب عليه القيام بها مما يؤدي إلى نشوء تلك الحالة الانفعالية.

إن كل هذه التحديات التي يواجهها التلميذ في هذه المرحلة العمرية الحاسمة تصاحبها تغيرات جسمية وفيزيولوجية هامة، بإضافة الى اكتمال النمو الجنسي لدي الفرد، وزيادة الرغبة في إ ظهار الذات لديه ....وغير ذلك من التغيرات، وهو ما يزيد من صعوبة الموقف الذي يعيشه التلميذ في هذه الفترة، والذي يتسبب لكثير من التلاميذ ببعض المشكلات النفسية والتعليمية والاجتماعية.

ومن أبرز تلك المشكلات مشكلة القلق، الذي يعتبر في هذا العصر من المشكلات النفسية الشائعة التي يعاني منها البشر عموما، وذلك الى الحد الذي جعل بعض الباحثين يطلقون على العصر الراهن عصر القلق، كما يعتبر من الاضطرابات النفسية التي تصيب الّأفراد في المراحل العمرية المختلفة، سواء كانوا في الأسرة أو داخل المؤسسات التعليمية.

أما القلق الذي يشعر به التلاميذ في المؤسسات التربوية خصوصا في مواقف التقييم بـ: قلق الامتحان وهو يعتر جانبا مهما من جوانب القلق العام.

وتظهر أهمية موضوع قلق الامتحان في أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع فالنجاح في سنوات الدراسة في المدرسة، والحصول على الوظيفة المناسبة التي يسعى لها الفرد، والترقية في مجال العمل، ماهي الا نماذج من المواقف التي قد لا يجعل عليها إلا بعد

اختباره الامتحانات الخاصة بها، والتي يتخذ على ضوء نتائجها قرارات هامة في حياته.
(غربي، 2015 ، 7)

وأصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية لأنها لا تعوق التلميذ فحسب بل أسرته أيضا فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق التلاميذ والمتمثلة في معاناتهم إزاء رغبة الأسرة التي تفوق في بعض الاحيان رغبة التلميذ، ولقد ذكر بعض التلاميذ أن مراجعتهم تكون جيدة ولكن بمجرد الدخول الى القسم لإجراء الامتحان لا يستطيعون استرجاع المعلومات التي اكتسبوها ويرجعون هذا النسيان الى الخوف من الامتحانات ومن النتائج لأن الانفعال يعرقل العمليات العقلية كالتذكر والتفكير. (ورديه، 2003، 5)

وهذا ما أكدت به دراسة سليمة، سايحي (2004): في دراستها فاعلية برنامج ارشادي لخفض مستوي قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث اهتمت في معرفة وتحديد مدى فعالية برنامج إرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثانية الثانوي، ومحاولة تفسير استمرار وبقاء مستوى قلق الامتحان على حاله في حاله عدم تطبيق البرنامج، وقد تكونت عينة البحث من 109 تلميذة، حيث أظهرت نتائج أثر البرنامج الارشادي واستمرار أثره في خفض مستوى قلق الامتحان، وزيادة بسيطة في مستوى التحصيل الدراسي. (سايحي، 2004، 102)

ويزداد الأمر تعقيدا إذا تعلق بالمراحل التعليمية وما يواجهه في مسيرته الدراسية التي تتشكل فيها شخصية الفرد، من خلال التفاعل بينه وبين زملائه ومع علاقاته في محيط المدرسي بما يتناسب مع المواقف المختلفة، فنلاحظ ظهور بعض السلوكيات غير لسوية والتي تصف بالفوضوية عن زملائهم سوى داخل القسم أو خارجه.

وتعتبر الفوضوية مشكلة اجتماعية وتربوية تحدد باستجابات وأنماط سلوكية متنوعة وصعوبات متعددة، يوجهها المرشدون التربويون والمدرسون والآباء والمختصون في المؤسسات التعليمية، على الرغم من أن جميع اهتماماتهم تتوجه نحو التعلم والدراسة والمشاركة وأداء الوجبات في اغلب المواقف، بحيث تكون أولوياتهم في الاهتمام متجهة نحو السلوكيات غير الفوضوية، وتجاهل الاهتمام والتأكد على السلوكيات الفوضوية.

(محمود، 1998، 80)

وفي ضوء المعايير السلوكية يمكن تحديد التلميذ الفوضوي والذي يوصف بأنه تلميذ كثير العناد والفوضى، ومحاولا جذب انتباه الآخرين إليه، ويكون ضعيف الدافعية للتعلم وغالبا ما يتحدى سلطة مدرسة ويسبب التوتر والإرباك لسير الدراسة، وأما الصفات التي يتميز بها التلميذ الفوضوي فانه يكون كثير الانفعال والتقاطع مع المدرسين، ويميل إلى الاستهزاء وإثارة الفوضى باستمرار، ويتعامل بعنف مع زملائه، وتكون إجاباته فظة وغليظة ويتميز بانحراف في السلوك والتغيب عن المدرسة وعدم الانتظام في دوامه، ويقوم بأعمال التخريبية داخل الفصل الدراسي، ويكون متقلبا في قدراته على ضبط سلوكه الحركي واللفظي، ويعمل على إثارة المشكلات السلوكية مع الآخرين. (محمود وسهيل، 2008، 2)

أما السلوك الفوضوي سلوك معرقل يقوم به التلميذ ضد الآخرين ويؤثر في العمل المدرسي، ولا يفتقر الأثر فقط على المعلمين والإدارة المدرسية، بل يمتد إلى التلاميذ الآخرين وذلك بعدم الاهتمام بالحصة الدراسية والانشغال بمتابعة السلوكيات غير السوية والتي توصف بالفوضوية التي تصدر من زملائهم.

كما أكدت دراسة محمود كاظم محمود (2007): فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى مرحلة المتوسطة، والتي هدفت الى معرفة السلوك الفوضوي لدى الطلاب كذلك العلاقة القائمة بين فاعلية الذات وسلوك الفوضوي لدى طلاب مرحلة المتوسطة تكونت عينة البحث من (278) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط، وقد استخدم الباحث أدوات البحث متمثل في مقياس فاعلية الذات الذي أعده (محمود 2008) ومقياس السلوك الفوضوي الذي بناه (سهيل 2007)، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن السلوك الفوضوي سلوك متعلم من خلال التفاعل مع الآخرين لمشاهدة سلوكياتهم، إضافة الى الظروف الاجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية شأنه في ذلك شأن السلوك الطيب والمناسب. (كاظم وسهيل، 2008، 456)

ومنه فأن السلوك الفوضوي داخل الوسط المدرسي يعد من اكبر المشكلات التي تواجه المجتمع والمدرسة بالصفة الخاصة والعامة، وكذلك يدفع التلميذ وهو في المراحل العمرية حرجة الى الانحراف للجنوح، ومن هنا فالسلوك الفوضوي يعتمد في تطويره على عدة عوامل أسرية ومدرسية واجتماعية، ولكن الحظ الأكبر يعود الى المدرسة.

ومما سبق قوله يمكن طرح التساؤل التالية:

ـ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان والسلوك الفوضوي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2ـ فرضيات الدراسة:

ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الاستعداد للامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق أداء الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق انتظار نتيجة الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير مستوى السلوك الفوضوي.

3ـ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوع القلق الناتج عن الامتحان، خصوصا امتحان تلاميذ السنة ثالثة ثانوي (شهادة البكالوريا)، الذي يعد عينة مهمة، يتحتم على التلميذ اجتيازها لانتقال الى التعليم العالي.

كما تتجلى اهمية الدراسة في تسليط الضوء على احد المواضيع الهامة وهي القلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم وتكنولوجيا ومستوى السلوك الفوضوي عندهم، وكذلك تهتم هذه الدراسة بعينة متكونة من مراهقين متمدرسين.

وتعتبر الدراسة الحالية مهمة نظرا لما تستمد أهميتها من أهمية المرحلة التعليمية وهي مرحلة الثانوية والتي تعتبر بوابة الجامعة، كونها البداية الحقيقية لانتقال من عالم الخبرة الملموسة الى آفاق استطلاع المستقبل.

ستقدم هذه الدراسة معطيات من شأنها أن تكون محاولة للإضافة العلمية في مجال مستوى قلق الامتحان والسلوك الفوضوي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم وتكنولوجيا.

4ـ أهداف الدراسة:

لاشك في أي دراسة علمية تسعى الى تحقيق اهداف معينة وتتمثل أهم أهداف دراستنا في نقاط التالية:

ـ الكشف عن الفروق في قلق الاستعداد للامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

ـ الكشف عن الفروق في قلق اداء الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ـ الكشف عن الفروق في قلق انتظار نتيجة الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ـ الكشف عن الفروق في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى للمتغير مستوى السلوك الفوضوي.

5ـ حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالاتي:

ـ **حدود البشرية:** وهي مأخوذة من المجتمع الأصلي للدراسة المتمثل في جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم وتكنولوجيا بثانوية " داسي خليفة بالجديدة " والبالغ عددها(58) وثانوية محمد العيد آل خليفة والذي بالغ عددهم (42)

ـ **الحدود الزمنية:** تتحدد الدراسة الحالية 2016م/2017م.

ـ **الحدود المكانية:** ثانوية داسي خليفة بالجديدة. ثانوية محمد العيد آل الخليفة بالدبيلة.

ـ **أدوات الدراسة:** تحدد الدراسة بأدوات المستخدمة فيها. والتي سيتم التعرف عليها وشرحها بدقة في فصل الإجراءات الميدانية.

6- التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة:

1-6- قلق الامتحان:

هو عبارة عن استجابة عالية غير سارة لموقف الامتحان، تتميز هذه الحالة بأعراض جسمية ومعرفية وسلوكية محددة، ويتسم بالتوتر والانزعاج بحيث يثير موقف الامتحان الكثير من المخاوف والاحساس بالهم وتهديد الذات، فيتناثر أداء التلميذ وغالبا ما يسوء ويؤثر علي تحصيله الدراسي فيتحصل على درجات منخفضة. وللقلق الامتحان ثلاثة الأبعاد وهي:

- قلق الاستعداد للامتحان.
- قلق أداء الامتحان.
- قلق الانتظار نتيجة الامتحان.

وفي دراسة الحالية يستدل على قلق الامتحان بـ: الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال اجابته على بنود مقياس قلق الامتحان المعد (من طرف الدكتور غربي عبد الناصر).

2-6- السلوك الفوضوي:

عبارة عن مجموعة من الاستجابات التي تتصف بعدم الانضباط المدرسي فتؤثر سلبا على العملية التعليمية والتربوية، مثل التشويش والازعاج، وهو الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ شهادة بكالوريا شعبة العلوم وتكنولوجيا من خلال الاجابة على مقياس السلوك الفوضوي المعتمد في هذه الدراسة.

الفصل الثاني: قلق الامتحان

تمهيد

أولا: القلق

1. **مفهوم القلق**
2. **أنواع القلق**
3. **أعراض ومظاهر القلق**
4. **أسباب القلق**
5. **مستويات القلق**
6. **النظريات المفسرة للقلق**
7. **طرق قياس القلق**

ثانيا: قلق الامتحان

1. **مفهوم قلق الامتحان**
2. **تصنيفات قلق الامتحان**
3. **أعراض ومظاهر قلق الامتحان**
4. **أسباب قلق الامتحان**
5. **النظريات المفسرة للقلق الامتحان**
6. **طرق قياس قلق الامتحان**
7. **دراسا سابقة للقلق الامتحان**

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر القلق أكثر الظواهر انتشارا في هذا العصر وسمة المميزة له، لما يترك النفس البشرية من طموحات وأهداف متعددة رجاء تحقيقها، مما يجعل الضغوط تلازم الفرد في كل جوانب من جوانب حياته، حيث يمثل واحدا من أهم الاضطرابات المؤثرة في كافة أنحاء المعمورة، حيث اطلق بعض علماء النفس على العصر الذي نعيش فيه اسم عصر القلق، ولقد بينت الاحصائيات أن واحدا من كل أربعة أشخاص يتعرض لواحد أو أكثر من اضطرابات القلق. (رضوان، 2002، 125)

حيث تعد ظاهرة القلق ظاهرة مرضية كثيرة الانتشار في المجتمعات الحديثة، نتيجة الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتوترة، التي يعيشها الكثير من أفراد المجتمعات المختلفة.

تعد المرحلة الثانوية من أخطر المراحل التي يمر بها الابناء كما أثرها في تشكيل التلاميذ في فترة المراهقة التي تقابل التعليم الثانوي، والتي تعتبر من المراحل الهامة في حياة الأنسان، حيث أنها تعتبر مرحلة النمو المتوسط بين الطفولة والرشد الذي سبب كثير من القلق والاضطرابات النفسية، كما يتم في هذه الفترة نضج الوظائف البيولوجية والجسمية عموما.

ويعتبر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم الثانوي أهم المراحل التي يمر بها في مساره الدراسي، وهي احدى النماذج التي يصاحبها القلق قبل الامتحان وأثنائه وعند انتظارهم اعلان النتيجة الامتحان، تعتبر مرحلة مصيرية وحاسمة لهم، والتي تتوج في الآخير بالنجاح وتحقيق الطموحات المرجوة.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى العناصر التالية:

أولا: القلق

1- تعريف القلق: على الرغم أن تعاريف القلق في مجملها جاءت خاضعة لاتجاهات الباحثين وتصوراتهم لكنها تمكنت من نزع الغموض على هذه الظاهرة ومعالجتها.

ومن بين التعاريف نجد: تعريف ماسرمان Masserman القلق "بأنه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد وراء التكيف".

(ملحم، 2009، 262)

وكما يعرف القلق بأنه " حالة انفعالية متوترة " تتسم هذه الحالة بصفات مثل: متوتر عصبي، مروع، مرتعد داخليا. وكثيرا ما يستخدم الباحثون والممارسون لفظ ((القلق)) عليه لبيين حالة التوتر الخفيف.

ويرى كل من الدكتور هشام الخطيب وأحمد محمد الزبادي: أن القلق بصفة عامة هو خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده تحديداً كاملاً، وغالباً ما يرافقها تغيرات فيسيولوجية كسرعة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم، وفقدان الشهية، وازدياد معدل التنفس .....الخ. (المطيري، 2005، 278)

ويعرفه جيمس دريفر James Drefer بأنه حالة وجدانية (انفعالية) مزمنة ومعقدة. ويصاحبه حالة من الخوف والفزع، ويتسم باضطرابات عصبية وعضوية متعددة.

كما يعرفه عبد المنعم الحفني بأنه " شعور بالخوف والخشية من المستقبل دون سبب معين يدعو للخوف". (مرسي، 2002، 93)

اذن فالقلق حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان، ويسبب له كثير من الكدر والضيق والألم، والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق يتوقع الشيء دائما، ويبدو متشائما ومتوتر الأعصاب، ومضطربا، كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه، ويبدو متردداً عاجزاً عن البث في الأمور، ويفقد القدرة على التركيز. (عثمان،2001 ، 18)

وكما أن القلق حالة من الشعور بعدم الارتياح يصحبها اضطراب وضيق وهم وتوقع للشر.

(عوض، 1999، 132)

2ـ أنواع القلق: ينقسم الى نوعين هما:

2ـ1ـ القلق الموضوعي العام:

وهو رد فعل يمر الفرد لدى إدراكه خطرا خارجيا يكون محدودا أو يتوقع وجوده بناء على وجود إشارة تدل عليه.

وقدم فرويد عدة تسميات لمثل هذه النوع من القلق: القلق الواقع: Reality anxiety القلق الصحيح: True anxiety، القلق السوي Normal anxiety. (ملحم، 2009، 267)

2ـ2ـ القلق العصابي أو المرضي: (المنشأ الداخلي)

وهو نوع من القلق الهائم الدي لا يدرك المريض أسبابة، فهو غير مرتبط بموضوع معين ،ولكنه شعور يتسم بالغموض وعدم التحديد. وقد يبدو على الشخص القلق أعراض معينة مثل الارتباك والإنهاك، والشعور بالعجز، والشكوى الدائمة، والتشاؤم، والاكتئاب.

(معوض، 2006، 129)

وقد قام "Frued" بتصنيف القلق إلى:

1) ـ قلق واقعي: Realistic Anxiety

وهو يشير إلى القلق الناشئ عن الخبرة الانفعالية المؤلمة والتي تنشأ عن ادراك الشخص لخطر خارجي كان يتوقعه.

2) ـ قلق عصابي: Neurotic Anxiety

وهو يعبر عن القلق الدي يكون مصدره مجهولا ولا يعرف له سببا. (القاضي، 2009، 16)

وقد تحدث فرويد عن ثلاثة أشكال أو صور للقلق العصابي وهي:

2-1- القلق العام: وهو أدق صور القلق وأوضحها، وغير مرتبط بموضوع محددة. ولكنه يحدث بتأثير من إشارات داخلية أو خارجية حدث لها في الماضي ان ارتبطت بخبرات مقلقة أو مزعجة.

2-2- المخاوف المرضية: Phobic Reaction وهذه تعبر عن إدراك وجود خطر شديد بسبب من وجود ظرف محدد في وقت لا تكون فيه هذا الظرف المحدد مثيرا لفكرة الخطر لدى الشخص السوي. (ملحم، 2009، 167)

2-3- قلق الهستيريا: وهذ النوع يبدو واضحا أحيانا وغير واضح أحيانا أخرى، ويرى ان اعراض الهستيريا مثل الرعشة والإغماء وصعوبة التنفس إنما تحل محل القلق، وبذلك يزول الشعور بالقلق أو يصبح غير واضح. (رضوان، 2009، 131)

ج) ـ القلق الخلقي: Moral Anxiety

وهو يشير إلى الخبرة الانفعالية المؤلمة التي تنشأ عن شعور الفرد بالذنب أو الخجل نظرا لقيام هذا الشخص بارتكاب فعل يتعارض مع الأخلاق.

أما التصنيف الأمريكي الرابع وحسب التصنيف الدولي للأمراض صنفت أشكال القلق بـ:

1- اضطرابات الهلع.

2- الخوف الاجتماعي.

3- الخوف من الاماكن المكشوفة.

4- القلق المعمم. (القاضي، 2009، 16)

3ـ أعراض ومظاهر القلق:

ذكرنا فيما سبق أن نشأة القلق ترتبط بالسن وكذلك الحال بالنسبة لأعراض القلق، فهي تختلف من مرحلة الي أخرى، ففي مرحلة الطفولة تظهر الأعراض على هيئة خوف من الظلام والغرباء والحيوانات والأطفال الكبار، أوالخوف من أن يكون الطفل وحيدا بالمنزل أويظهر على هيئة أحلام مزعجة أوفزع ليلي. أما في مرحلة المراهقة فيأخذ القلق مظهرا أخر، مثل الشعور بعدم الاستقرار والحرج الاجتماعي والشكوى من علل بدنية مختلفة.

(أبو عزب، 2008، 28)

وقد قسم المختصون أعراض القلق الى نوعين من الأعراض وهي أعراض عضوية جسمية وأعراض نفسية انفعالية وسوف نستعرض هذه الأعراض بشيء من التفصيل:

الأول: الأعراض النفسية:

1- زيادة الحركة المستمرة عند الأطفال.

2- النهم الشديد للأكل أو الابتعاد عن الأكل.

3- عدم القدرة على التركيز بحيث يسرح المريض وينسى بسرعة.

4- سرعة استثارة الأعصاب و الغضب.

5- صعوبة في النوم. (النواسية، 2013، 146)

6- شعور بالتوتر معظم الوقت حيث يصبح المريض حساسا لأى ضوضاء بل يقفز من مكانه عندما يسمع رنين الهاتف أو جرس الباب ويفقد أعصابه بسهولة ولأتفه الأسباب ويظهر هذا التوتر العصبي على الطلبة في الأيام التي تسبق الامتحان ويثور لأتفه الأسباب وعادة ما تتفهم الأسرة هذه الحالة وتسمى أحيانا ‹‹قلق الامتحان››

7- الشعور بالخوف دون وجود سبب معين.

8- الشعور بالتعب. (عسكر، 2003، 169)

9- شرود الذهن وضعف القدرة على التركيز والانتباه وضعف الذاكرة واضطراب التفكير.

10- فقدان الشهية، اضطراب النوم، الشعور بالهم والكآبة، الشعور بالانهاك والإعياء النفسي والجسدي.

11- الانطواء والعزلة، النفور من الحياة وعدم الشعور بالأمن . (سخسوخ، 2007، 140)

الثاني: الأعراض البدنية أو الجسمية

1- ضربات القلب السريعة: ارتفاع ضغط الدم، آلام عضلية جهة القلب، سرعة الخفقان .

2- جفاف في الحلق والفم.

3- ضيق في التنفس.

4- آلام في الرأس يبدو في استدارة الرأس بكاملها.

5- يظهر أحيانا التقيؤ والاسهال والاغماء. (ملحم، 2009، 266)

6- تعرق.

7- صداع.

8- توسع بؤبؤ العين. (ويليس وماركس، 2012، 149)

9- آلام عضلية بالأطراف والظهر والرقبة والإنهاك الجسدي والحركات العصبية والارتعاش وتقطع الصوت.

10- كثرة التبول خاصة عند الانفعالات الشديدة أو احتباس التبول وقلة الاهتمام بالجنس، خلل الوظائف الجنسية وفقدان القدرة الجنسية. (سخسوخ، 2007، 140)

الا أن هذه الأعراض أو التغيرات لاتحدث جميعا في وقت واحد، كما أنها لا تكون في حالة وجودها كلها بدرجة واحدة، بل تعتمد على نوع الباعث على القلق وشدته ومدى ادراك الفرد له.

ومن حيث الفروق الجنسية للتغيرات الناشئة عن القلق، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات الى أن الأعراض النفسية تظهر أكثر وضوحا عند الذكور عنها لدى الاناث، بينما تظهر الأعراض الفسيولوجي عند الاناث أكثر من ظهورها لدى الذكور.

ولاشك أن المهتمين بالقلق من الأطباء النفسيين والاكلينيكيين، والمختصون في الصحة النفسية قد اتفقوا في وصفهم له، واتفقت آرائهم أيضا على تفسير الأعراض النفسية الناجمة عنه، ولكن هناك اختلاف في تفسير منشئه ومصدره. (الخالدي، 2006، 198)

4 ـ أسباب القلق:

ينشأ القلق بسبب وجود عدة عوامل تسبب التوتر والضغط النفسي لدى الفرد، مع العلم أن تلك العوامل قد تكون معروفة ومحددة، كما يمكن أن تكون غير معروفة المصدر، ومن أبرز العوامل والأسباب التي يذكرها المختصون في المجال، نورد الآتي:

4-1- أسباب وراثية:

تشير نتائج الفحوص الطبية، ونتائج الدراسات الاكلينيكية التي قام بها المختصون بوجود أساس جيني لاضطرابات القلق، وذلك أن نسبة (15%- 75%) من الأقارب ومن الدرجة الأولى لمرضى القلق يصابون به، وبالمقارنة فان المعدل اصابة التوائم المتماثلة هو

(80%- 90%) و(10%- 15%) من التوائم غير المتماثلة.

لقد أثبتت نتائج الدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة تشابه الجهاز العصبي اللاإرادي واستجابته للمنبهات الخارجية والداخلية، كذلك أوضحت دراسة العائلات أن 15% من آباء وأخوة مرضى القلق يعانون من نفس المرضى، وقد وجد كل من (سيلتر وشليدر 1962- 1969) أن نسبة القلق في التوائم المتشابهة تصل الى 50% وأن حوالي 65% يعانون من بعض سمات القلق، وقد اختلفت النسبة في التوائم غير المتشابهة فوصلت الى 4% فقط، أما سمات القلق فظهرت في 13% من الحالات.

وهكذا يتضح أن للعامل الوراثي دور هام في الاستعداد للإصابة بمرض القلق، حيث أن الفرد يولد بالاستعداد الوراثي في جهازه العصبي للقلق النفسي، وتظهر أعراض المرض عند

تعرضه للإجهاد أوشدة الانفعالات، أوحالات الاحباط، أوفقدان الأمن النفسي ..... وغيرها من العوامل النفسية. (الخالدي، 2006،201)

4-2- أسباب فسيولوجية:

ان العديد من الأمراض والاضطرابات العضوية التي تصيب الانسان في أحد مناطق جسمه تسبب له شعورا عارما بالقلق، وخصوصا تلك الامراض والاضطرابات التي تصيب الانسان في أعضائه الباطنية، وذلك لصعوبة تشخيصها، وتعقد معالجتها، كما أن الأمراض المزمنة، أوتلك التي تطول مدتها، تجعل الانسان في حالة دائمة من القلق، وعدم الاستقرار النفسي.

ومن أهم تلك الأمراض التي تعرف بكونها سببا لنشوء حالات القلق لدى الانسان، قرحة المعدة، ارتفاع ضغط الدم المزمن، الالتهاب المراري، الالتهاب الكبد، وزيادة العرق، القولون والاضطرابات العصابية والحساسية .....وغيرها. (غربي، 2015، 100)

4-3- أسباب الاجتماعية:

تعتبر العوامل الاجتماعية وفقا لغالبية نظريات علم النفس من المثيرات الاساسية للقلق اذ تؤكد أهمية هذه العوامل كعوامل أساسية لإحداث القلق ولاشك أن حصر مثل هذه الأسباب أمر مستحيل لتعددها وتشعب جوانب الحياة المقلقة خاصة في عصر اتسم بالقلق وتشمل هذه العوامل مختلف الضغوط كالأزمات الحياتية، والضغوط الحضارية والثقافية والبيئية المشبعة بعوامل الخوف والحرمان والوحدة وعدم الأمن، واضطراب الجو الأسري وتفكك الأسرة، وأساليب التعامل الوالدي القاسية، وتوفر النماذج القلقة ومنها الوالين، والفشل في الحياة ومن ذلك الفشل الدراسي والمهني والزواجي. (فرج، 2009، 152)

ويؤكد سوليفان على أهمية العلاقات بين الطفل والقائمين على تربيته، حيث يفترض أن التنشئة الاجتماعية وتحديد القواعد الاجتماعية المقبولة، وغير المقبولة اجتماعيا يكسب الطفل نظاما للسلوك، وأن أية خبرة تهدد هذا النظام تسبب القلق.

(القمش والمعايطة، 2007، 268)

4.4- أسباب بيئية:

وقد أوضح السباعي وعبدالرحيم (1991)" أن الظروف السائدة في البيئية الطبيعية والاجتماعية المحيطية بالفرد تلعب دورا في نشأة القلق النفسي لأن الانسان يكون عرضه للقلق النفسي عند حدوث تغيرات كبيرة وهامة، لذلك تعد كل تجربة جديدة مدعاة لقلق".

ويرى زهران (1994) " أن الضغط النفسي العام والشعور بالتهديد الداخلي والخارجي لمكانة الفرد وأهدافه والتوتر النفسي الشديد والازمات أوالمتاعب أوالخسائر المفاجئة والصدمات النفسية والشعور بالذنب والخوف من العقاب وتوقعه، والشعور بالنقص والعجز وتعود الكبت بدلا من التقدير الواعي حيث ان الفشل في الكبت ينقلب الى قلق".

ويشير شيفر وميلمان (1989)" أن عدم الشعور بالأمن يعد سببا رئيسيا لقلق، فالقلق المزمن هو نتيجة لانعدام الشعور بالأمن والشكوك حول الذات. وهناك عوامل كثيرة تسهم في فقدان الشعور بالأمن مثل: عدم ثبات الوالدين في التربية، التسيب والاهمال، والثقة الزائدة وتحميل المسئولية على عاتق الأشخاص الآخرين". (العنزي، 1248هـ، 24)

أصبح من الحقائق المسلم بها أن ضغوط البيئية قوة تسبب القلق. والمشكلة هي أن هذا التفسير يبدو من الوضوح بحيث أصبح مقبولا على أنه التفسير الوحيد فقط لخبرة القلق. ان ضغوط البيئية التي تحدث من كل نوع من الأنواع يمكن أن تزيد أي مرض سوءا، وهي ليست علة للمرض، وانما هي أقرب الى أن تكون عاملا هاما في تفاقم المرض، أي أن ضغوط البيئية ليست كافية لإحداث المرض، ولكنها اذا تحققت تعجل بظهور المرض وتزيد الأعراض شدة، وتضعف المقاومة وقدرة المريض على مواجهة المرض، وتسرع في تدهور وتؤخر الشفاء. (القمش والمعايطة، 2007، 268)

5.4- الشعور بالذنب:

يشعر الأشخاص بالقلق عندما يعتقدون بأنهم تصرفوا على نحو سي. وأنهم سوف يتعرضون للعقاب. فهم لم يتعلموا ان من الطبيعي ان تكون لدى كل فرد أفكار سلبية. وأن هناك فرقا بين التفكير بالشيء وعمله.

6.4- الاحباط المستمر:

يرى شيفر وميلمان أن الاحباط الزائد يؤدي الى مشاعر القلق ولا يتمكن الأشخاص في كثير من الأحيان من التعابير عن غضبهم، وقد يكون الاحباط ناتجا عن ارتفاع مستوى الأهداف. أوتدني مستوى التقييم الذاتي. ويؤدي الشعور المستمر بضعف الأداء الى درجة عالية من القلق.

وقد أوضح السباعي وعبد الرحيم أن هناك اختلافات بين الأفراد بالنسبة للإحباط أو القدرة الفرد على المقاومة الظروف الضاغطة تتمثل في:

* الاختلاف بين الافراد في المورثات الحيوية: فهذا الاختلاف ينتج عنه تباين في القوة الجسدية. ومعدل الذكاء الفطري. ومدى توازن الجهاز العصبي والغدد الصماء والوظائف الحيوية الداخلية.

* الجنس: لايستجيب الرجال والنساء لمؤثرات القلق بنفس القدر ليس بسبب القوة او الضعف. ولكن لان التكوين العضوي لكل منهما يختلف عن الآخر فضلا عن أثر المؤثرات الاجتماعية من تربية وعادات وتقاليد وقيم وأعراف وأدوار حياتيه في تهيئة الجنسين لاستجابات متباينة.

* العمر: من المعروف أن التأثيرات تختلف من مرحلة عمرية الى مرحلة عمرية أخرى، ففي مرحلة الطفولة يتأثر الطفل بالأسرة والجو العائلي. أما في مرحلة المراهقة فيتأثر الفرد بجماعة الرفاق، اما في مرحلة الشباب فيهتم الافراد بإبراز الشخصية وبالعلاقات الثنائية، أما في سن النضوج فيفكر الانسان في تدعيم وضعه الاجتماعي والمهني والاقتصادي وتأمين المستقبل، بينما في خريف العمر يتجه الاهتمام الى الذرية وصلات الأرحام وصالح الأعمال.

* أنماط الشخصية وسماتها الأساسية: يعد التكوين النفسي للفرد وخصائص الشخصية التي يتميز بها من أهم العوامل المسببة للقلق فبعض الناس بحكم تكوينهم لديهم استعداد للإصابة بالقلق أوالاكتئاب أوغيره من الاضطرابات النفسية عند التعرض لأي ضغط خارجي طفيف يمكن لغيره تحمله.

* الحالة النفسية: تتدنى الحالة النفسية والمعنوية للفرد في حالة المرض، لأن المرض يضعف القدرات الدفاعية للجسم ويقيد حركته ويسبب له مناخا نفسيا سيئا.

* نوع ومستوى التعليم: اتضح أن أعلى المعدلات القلق كانت بين مجموعات المتعلمين. وليس السبب في التعليم بل في محتوى التعليم التربوي السائد من مناهج وطرق تدريس وتقويم واعداد معلمين واشراف تربوي. ومدى ارتباطها بالمنهج الديني والانساني والقيم الاجتماعية النبيلة والفهم السليم لطبيعة الحياة ودور الفرد فيها.

* التجارب السابقة مع المؤثرات التي تسبب القلق النفسي: فتأثير التجارب السابقة للفرد تلعب دورا هاما وبارزا في تكوين الخبرات السلبية التي تكون من مسببات القلق عند التعرض لمواقف مشابهة.

فمشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة ومشكلات الحاضر التي تنشط من ذكريات وصراعات الماضي والظروف الخاطئة في تنشئة الأطفال كالقسوة والتسلط والحماية الزائدة والحرمان أوالتدليل المفرط من العوامل التي تسبب القلق، كما أن التعرض للخبرات والحوادث الحادة اقتصاديا أوعاطفيا أوتربويا والخبرات الجنسية الصادمة والتعب والارهاق من العوامل التي تزيد من حدة القلق. (الصقهان، 2006، 49)

5ـ مستويات القلق:

تشير الدراسات العديدة الى وجود القلق في حياة الانسان بدرجات مختلفة، تمتد ما بين القلق البسيط الذي يظهر على شكل الخشية وانشغال البال، والقلق الشديد الذي يظهر على شكل الرعب والفزع.

ويوجد هناك ثلاث مستويات القلق هي:

أولا: المستويات المنخفضة للقلق:

يحدث حالة التنبيه للفرد ويزداد تيقظه وترتفع لديه الحساسية للأحداث الخارجية، كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر، ويكون الفرد في حالة تحفز لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها الفرد، ولهذا يكون القلق في هذا المستوى اشارة الى انذار لخطر وشيك الوقوع.

ثانيا: المستويات المتوسطة للقلق:

يصبح الفرد أقل على السيطرة حيث يفقد السلوك مرونته وتلقائيته، ويستولي الجمود بوجه عام على تصرفات الفرد في مواقف الحياة، وتكون استجابته وعادته هي تلك العادات الأولية الأكثر ألفة، وبالتالي يصبح كل شيء مهددا، وتنخفض القدرة على الابتكار، ويزداد الجهد المبذول للمحافظة على السلوك المناسب في مواقف الحياة المتعددة.

ثالثا: المستويات العليا من القلق:

يحدث اضمحلال وانهيار للتنظيم السلوكي للفرد، ويحدث نكوص الى أساليب أكثر بدائية، وينخفض التآزر والتكامل انخفاضا كبيرا في هذه الحالة. (فرج، 2009، 146)

6ـ النظريات المفسرة للقلق:

يعتبر القلق ظاهرة نفسية تثير اهتمام العديد من العلماء النفسيين نظرا لكونه قاسم مشترك في جميع الاضطرابات والأمراض النفسية. حيث أن له تأثير واضح جدا على الانسان سواء من الناحية النفسية أوالجسمية، وانطلاقا من ذلك فقد قدم العديد من العلماء دراسات عديدة عن القلق والعديد من النظريات المفسرة للقلق منها ما يلي:

1.6ـ نظرية التحليل النفسي:

يعتبر العالم فرويد أول من اهتم بظاهرة القلق من ثلاث وجهات. وهي:

ـ الوجهة الأولى:

متمثلة في غياب المواقف التي يستمد منها الطفل الاحساس بالسند والأمان مما يولد لديه قلق الانفصال كموقف غياب الأم عن الطفل.

ـ الوجهة الثانية:

يعتبر فرويد القلق نتيجة صراع لاشعوري بين غرائز الهو والقيود المسلطة عليها بواسطة الأنا والانا الأعلى.

ـ الوجهة الثالثة:

حاول فرويد ابراز علاقة القلق بالعصاب، حيث لاحظ أن القلق ما يصاحب الحالات الهستيرية، فاعتقد أن وراء الهستيريا عملية نفسية غالبا مما تكون جنسية، فكبتت وتحولت الحالة الانفعالية الوجدانية المصاحبة لها الى القلق. (زلوف، 2008، 82)

يذهب فرويد مؤسس مدرسة التحليل النفسي الى ان القلق يكمن في التوقع حالة الخطر ويعتبر ان صدمة الميلاد هي الخطر الأولى والنموذج لكل مواقف الخطر من تقدير الشخص لقوته بالنسبة الى مقدار الخطر ومن اعترافه بعجزه أمامه عجزا بدنيا اذا كان الخطر موضوعيا وعجزا نفسيا اذا كان الخطر غريزيا وهو في عمله هذا يكون موجها بالخبرات الواقعية التي تمر بها ويطلق فرويد على الخبرة الواقعية بحالة العجز التي من هذا النوع (حالة صدمة) ويشير فرويد Freud القلق أذن هو جهة توقع وقوع صدمة وهو من جهة أخرى تكرار للصدمة في صورة مخففة وعلى ذلك ترجع علاقة بالتوقع الى حالة الخطر التي هي حالة عجز يدركها الفرد ويتذكرها ويتوقعها.

وجعل فرويد القلق جزءا مهما في نظام الشخصية عنده مؤكدا بأنه أساسي ومركزي لنشوء السلوك العصابي أوالذهاني وافتراض فرويد ان منشأ أو اصل كل قلق هو صدمة الميلاد.

(السبعاوي، 2007، 8)

ومنه توصل فرويد الى أن القلق ينبع من الصراع بين قوتين في النفس، قوة الغرائز التي يعبر عنها بالهو، والقوة المقابلة لها وهي قوة المعايير الأخلاقية والتي يعبر عنها بالذات العليا. وفي هذه الحالة يكون الأنا هو موضوع الخطر.

الاضطراب يسبب عجز الأنا اتجاه "الهو" واتجاه " الذات العليا" أي أن الشخص نفسه يشعر بالضعف والعجز عن التصرف السليم والتوافق مع الواقع الخارجي، نتيجة وقوعه تحت ضغط قوتين متصارعين الذات العليا " الأنا الأعلى" و الهو. (عطار، 2008، 47)

6ـ2ـ النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن القلق استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف أومواقف معينة، ثم تعميم الاستجابة بعد ذلك.

وحسب شافر ودروكس (Shaffer et DurKKs) فان القلق المرضي استجابة مكتسبة وقد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف أومواقف معينة تتعمم بعدها الاستجابة المقلقة.

فإسراف الوالدين في الحماية قد يعرض الأطفال للشعور بالخطر عندما تعرضون لمواقف خارجية بعيدة عن مجال الأسرة، كما أظهر أصحاب هذه المدرسة أهمية للعوامل الاستعدادية، أي للأخطاء في التركيب العضوي كاختلال في الأوعية الدموية أو في الجهاز الدوري أو القلب. (عطار، 2008، 47)

ويري السلوكيون أن القلق ينتج عن طريق:

1. تعرض الفرد لمواقف وظروف معينة مثل تعرض الفرد لمواقف ليس فيها اشباع مثل التعرض لموقف خوف أوتهديد مع عدم التكيف الناجح فيترتب عليها اضطرابات انفعالية ومن أهمها عدم الارتياح الانفعالي والشعور بالتوتر.

2. الضعف العام في الجهاز العصبي، والخطأ في التركيب العضوي من اختلال الأوعية الدموية.

3. اسراف الوالدين في حماية الطفل، فتكون النتيجة شعور الأطفال بالخطر عندما يتعرضون للمواقف الخارجية البعيدة عن مجال الأسرة.

ويتضح من خلال عرض النظرية أن المدرسة السلوكية قد أهملت اللاشعور، وركزت اهتمامها على دراسة السلوك الانساني الظاهر أوالخارجي، واعتمدوا على المثير والاستجابة في تفسيرهم للقلق، ويتضح أيضا أن المدرسة السلوكية اتفقت مع مدرسة التحليل النفسي في أن كلا المدرستين يرجعا القلق الي خبرات مؤلمة في ماضي الفرد، في حين أنهما يختلفان في تصورهما لتكوين القلق، حيث تتحدث التحليل النفسي عن علاقة القلق بالهو والأنا والأنا الأعلى، أوالشعور وللاشعور، بينما يحلل السلوكيون القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي. (أبوعزب، 2008، 44)

6ـ3ـ النظرية المعرفية:

تقوم النظرية المعرفية على افتراض يتمثل في أن الاضطرابات النفسية التي تصيب الانسان مرتبطة بشكل رئيسي في عدم قدرته على معالجة المعلومات لديه، كما تسيطر على

المريض أفكار مصاحبة للاضطراب. وترى النظرية المعرفية الانسان على انه لديه القدرة في تكوين الواقعة الخاص به.

فالمعرفة من وجهة نظر النظرية المعرفية مصطلح يشير الى العمليات العقلية كالإدراك والانتباه والتذكر. وتجهيز المعلومات. وهذه العمليات هي التي تساعد الانسان على اكتساب المعلومات. مما يترتب على ذلك ايجاد الحلول المناسبة للمشكلات. والتخطيط السليم للمستقبل. لذا فان علماء المدرسة المعرفية يؤكدون على أن الانسان ليس مجرد كائن حي فقط يقوم بعملية الاستقبال السلبي للمنبهات. وانما هو يملك العقل الذي يقوم بتجهيز المعلومات التي يستقبلها بطريقة فعالة. ومن ثم تحويلها الى سلوك ايجابي جديد.

ويعتبر (جان بياجية Jean Piaget 1958م) المؤسس الحقيقي لنظرية النمو المعرفي حيث أن مفهومه في هذه النظرية يقوم على أساس ما يسمى (بالأبنية العقلية) لاهتمامه بالعمليات العقلية المميزة للنمو من الطفولة حتى الراشد. (الصقهان، 2006، 54)

يرى إليس A Ellis ان المعتقدات أو الافكار اللاعقلانية يمكن ان تؤدي الى حدوث القلق ويرى ان الناس يتعلمون طرق او الاتجاهات للتفكير حول عالمهم هي التي تسبب لهم القلق.

اما بيك A Beck فيرى ان مدى القلق الذي يشعر بيه الفرد يستدعي زيادة المنبهات ولذلك فاي حركة او أصوات او تغيرات في الوسط الذي يعيش فيه تتم ترجمتها الى نوع من الخطر، حيث يخبر المريض أفكار عن الخطر المتوقع ويكون تفكير الفرد مشتتا ومشوها ويرتبط تركيزه بمفهومه عن الخطر، وعلامات هذا الخطر مما يفقده تحكمه الغرادي في المنبهات الخارجية، وهو الامر الذي يؤدي الى زيادة القلق.

إذ تعكس أفكار الفرد تقييمه للموقف وليس الموقف الفعلي، كما تثير استجاباته الانفعالية والسلوكية. (عطار، 2008، 50)

7ـ طرق قياس القلق:

ان الدراسات التي تندرج في اطار نظرية سبنس (Spenc) اهتمت بدراسة شدة القلق لمعرفة تأثيرها في السلوك، أوبهدف تشخيصي، اذ أن النقطة المتحصل عليها من خلال الاستبيانات، عبارة عن مؤشر عام يبرز نوع القلق الذي يقيسه الاستبيان، فمثلا مقياس تيلر

(Taylor) تتراوح فيه الدرجة عند العينة العادية بين 58 و 62 درجة بينما العينة العصابية والفصامية فتتراوح بين 60 و70 درجة، ومن جهة أخرى فان الهدف من دراسة الشدة هو العلاج.

ولقياس القلق، اعتمدت عدة مقاييس صنفت كما يلي:

ـ الروائز الاسقاطية مثل الروشاخ (Rorchach)و(T.A.T) التي تقيس شدة القلق ونوعيته (ذهاني أو عصابي).

ـ السلاليم التقيمية (échelles D·evaluation) مثل سلم هاملتن (Hamilton) الذي يتناول كل العناصر المكونة للقلق، ويعطي لها درجة، ويسمح بمقارنة النتائج عند تتبع الحالة.

ـ استبيان التقييم الذاتي (guestionnaire D'auto–Evaluation) وهي قوائم من الأسئلة يجيب عليها المفحوص، نجد منها سلم كاتل وسلم حالة سمة.

ـ المؤشرات الفيزيولوجية مثل التسجيل الخاص بضربات القلب، والتنفس عند التعرض الى مثير سمعي أومؤلم.

أما أسلوب القياس الذي يعتمد على الاستجابات الفيزيولوجية، فقد بينت الدراسات أن نتائجه ليست صادقة تماما، لأن المؤشرات الفيزيولوجية أعراض غير مرتبطة بالقلق فقط، بل ترافق الحالات الانفعالية الأخرى بدرجات متفاوتة، لذلك فان المقاييس النفسية تعتبر أحسن منها في قياس القلق، وتدرج التغيرات الفيزيولوجية كبعد من الأبعاد التي تحويها المقاييس النفسية الخاصة بقياس القلق. (عناصري، 2002، 63)

ويعتبر القلق أحد الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا، وهو في حالات كثيرة يعد سمة من سمات الشخصية، ولذا فانه يمكن قياسه، كغيره من السمات الاخرى، ويتم ذلك بطريقتين أساسيتين:

7-1- الاختبارات الاسقاطية:

وهي الطرق التي يعرض فيها الفاحص على مفحوصه مثير غامض، ويطلب منه تفسير لذلك المثير، أوتقديم استجابة له، ومن خلال ذلك يقوم الفاحص بتحليل استجابات المفحوص، وتفسير مضامينها، ليستنتج بعد ذلك حالة المفحوص، ومن بين أشهر الاختبارات الاسقاطية نجد:

***اختبار الرورشاخ:**

أنشأ عالم النفس السويسري " هيرمان روشاخ " هذا الاختبار في سنة 1920، وهو عبارة عن بقع حبر ممختلفة الأشكال، في عشر لوحات، تحتوي كل منها على بقعة مشابهة لبقعة الحبر، وهي متناظرة الجانبين تقريبا، تتكون خمس لوحات منها من اللونين الأسود والرمادي على درجات مختلفة من التظليل والتلازم، وهي تسمى بالبطاقات اللالونية، في حين تتكون اللوحات الخمس الأخرى من نفس اللونين، اظافة الى ألوان أخرى، وهي أيضا على درجات مختلفة من التظليل والتلازم، وتسمى بالبطاقات اللونية، وتقدم هذه الألواح للمفحوص الواحدة تلوى الأخرى، مع تقديم تعليمة الاختبار التي تحث المفحوص على الادلاء بأحاسيسه ومخاوفه من خلال هذه الألواح. (غربي، 2015، 109)

أختبار تفهم الموضوع:

يتكون الاختبار أصلا من 31 لوحة تشمل مشاهد في وضعيات مختلفة، وعلى ظهر كل لوحة يشير الى ترتيبيها ضمن اللوحات الأخرى للرائز، وأحرف باللغة الانجليزية تشير الى الفئة التي تقدم لها اللوحة، و تقدم للمفحوص الواحدة تلوى الأخرى كذلك، واعطاء التعليمية اللازمة والمحددة، ومن خلال هذه اللوحات يروي المفحوص قصته التي يسقط من خلالها أحسايسه ومخاوفة، وقد أنشأ هذا الاختبار سنة (1935) من طرف الطبيب البيوكميائي الأمريكي هنري مواري. (محدب، 2011، 66)

7-2- الاختبارات الموضوعية:

يعتمد المختصون النفسانيون في قياس القلق لدى الفرد على اختبارات موضوعية، يقوم فيها المختص بوضع أسئلة اوعبارات، تمثل الموضوع أوالمظاهر المختلفة للسمة المراد

قياسها منها (وتسمى كذلك بالاستبيان)، وقد اكتشفت هذه الطريقة من طرف العالم " وود ورث – wood warth" خلال الحرب العالمية الأولى، حين وضع مجموعة من الأسئلة تشبه تلك التي يضعها أويسألها الأخصائيون النفسانيون، لفحص الجنود من الناحية الانفعالية، وتوالت بعدها الأبحاث والدراسات، ومن بينها بناء الاختبارات مثل "اختبار Spelberger " الذي يعتبر من أهم الاختبارات الموضوعية التي تقيس القلق، وبصفة خاصة قلق الامتحان. (غربي، 2015، 110)

ثانيا: قلق الامتحان

تمهيد:

ومن بين أشكال القلق التي غالبا ما يتعرض اليها التلاميذ في فترات الامتحانات مايسمى بقلق الامتحان، هذا الشكل من القلق لاقى اهتماما كبيرا من قبل الباحثين (تايلور سبنسر، سارسون، سبلبرجر) لما لهذا النوع من القلق تأثير سلبي على قدرات التلاميذ ومستوى تحصيلهم الدراسي، ولما يولده هذا القلق من استجابات غير مناسبة نحو واجبات التلاميذ في موقف الامتحان مثل تشتت الانتباه وكف القدرة على الأداء الجيد وبالتالي الفشل في التحصيل.

1ـ مفهوم قلق الامتحان:

يعتبر قلق الامتحان من إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ والتي تطهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي، ويزداد القلق أكثر في المراحل النهائية مثل شهادة التعليم الابتدائي، وامتحان شهادة التعليم المتوسط، وخصوصا امتحان شهادة التعليم البكالوريا ويؤثر كثيرا على أداء التلاميذ في الامتحانات، وبالتالي يؤدي إلى تراجع التحصل الدراسي لتلاميذ، ومنه يهتم الباحثون والمختصون بدراسة هذا الموضوع، من جميع جوانبه المختلفة.

فتعددت اختلفت من وجهة نظر الخبراء في مجال علم النفس، وفي مايلي يتم عرض بعض التعريفات لقلق الامتحان:

"بأنه حالة انفعالية مؤقته سببها ادراك المواقف التقويمية على أنها تهديد للشخصية مصحوبة بتوتر وتحفيز وحدة انفعالية، وانشغالات عقلية سالبة، تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلباً على المهام العقلية والمعرفية في مواقف الامتحان.

(غزال والآخر، 2014، 401)

ـ ويشير عبد الخالق (1987): إلى أن قلق الامتحان " هونوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات. (سايحي، 2004، 71)

ـ أما سارسن(1920،1972)، وين (1971)، والبرت وهابير(Apert& Haber،1960) وسوين (1969)، فقد افترضوا جميعا أن مصطلح قلق الامتحان يدل على الفروقات الفردية في الميل الى القلق أثناء الوضعيات الامتحان. (وردية، 2003، 19)

ـ وحسب سبيلبيجر قلق الامتحان بأنه " سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي ويمثل هذين المكونين (الانزعاج والانفعالية) أبرز عناصر قلق الاختبار. (السنباطي وأخرون، 2009، 15)

ـ وكما يعرفه جون (Gohn ،1985) قلق الاختبار بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بمواقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجيا. (أبو عزب، 2008، 58)

ـ أما ابتسام سالم المزوغي: حالة من الضيق والتوتر التي يشعر بها الطالب أثناء مواقف التقويم. (المزوغي،2011، 89)

ـ ويعرف أيضاً: "حالة شعور بتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوباً بأعراض فيزيولوجية ونفسية سيئة، وقد تظهر عليه أويحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان أو تذكره لها، أو استثارة خبراته للمواقف الاختيارية. (عبدوني، 2013، 248)

ـ وكما يعرفه كل من:

شعيب (1988) بأنه الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر والخوف في أداء الاختبار وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية.

والصياغ (1997) يعرفها " حالة انفعالية مؤقتة تلازم الطالب في مواقف الامتحان تتميز بظهور أعراض جسمية واضطرابات نفسية تؤثر في العمليات العقلية فتسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان أو إثنائه " (عبد الكريم، 2007، 227)

ـ ويعرف قلق الامتحان في "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي " بأنه حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لمواقف اختبار يطبق عليه، سواء لنقله إلى السنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، يؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه.

(عطا الله، 2011، 4)

ـ وفي حين يرى "محمد حامد عبد السلام زهران " أن قلق الامتحان يشير إلى انفعال مكتسب، مركب من عدة أبعاد هي، رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان، توتر الامتحان انزعاج الامتحان، نقص مهارات الامتحان، واضطراب أخذ الامتحان.

(الشايب، 2013، 272)

ـ هو نوع من القلق مرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكررة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أوموقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور والتوتر والخوف من الامتحان.

(زهران، 2000، 96)

2ـ تصنيفات قلق الامتحان:

يرى معظم المختصين في علم النفس أن قلق الامتحان حالة غير سوية، تؤثر سلبا على أداء التلميذ في المواقف التقييمية كالاختبارات والفروض والواجبات المنزلية والنشطة التنافسية، غير أن من المختصين من يرى أن قلق الامتحان ليس سلبا دائما، فهو قد يشكل

حافزا للتنافس وبذل المجهود، وانطلاقا من هذين الرأيين المتعارضين يصنف قلق الامتحان كالآتي:

يصنف محمد حامد زهران قلق الامتحان حسب مستوى تأثيره على أداء التلميذ في الامتحان إلى صنفين:

1.2. قلق الامتحان الميسر: وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو الأثر الإيجابي المساعد والذي يعتبر قلقا دافعيا، يدفع الطالب لدراسته والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، وييسر أداء الامتحان.

ويلاحظ أن قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسين الأداء في الامتحان.

2.2. قلق الامتحان المعسر: هو القلق 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 حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان.

ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع(المعسر)، يؤثر تأثيرا سيئا في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان، بالمقارنة بالقلق المعتدل(الميسر)، وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر(الزائد أو المرتفع) قلق غير ضروري، ويجب خفضه وترشيده.

(زهران، 2000، 98)

وما يمكن القول ان قلق الامتحان المرتفع له تأثيرا سلبى على التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان وخاصة تلاميذ السنة الثالثة الثانوي، حيث أن التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان ولا يتم معهم أي ارشادات ونصائح يصل أداؤهم على ما هو دون تقدم، بينما التلاميذ الذين يستفدون من خدمات ارشادية تساهم في التخفيض من قلق الامتحان يصبحون أكثر توافقا دراسيا، ويشعرون بالثقة في النفس والاطمئنان ويكون أداؤهم أفضل من مواقف التقييم ويرتفع تحصيلهم الدراسي، وهذا يبين أهمية بناء وتطوير البرامج الارشادية التي تهدف الى ترشيد قلق الامتحان والتقليل من نتائجه التي قد تكون خطيرة، وتؤدي الى الرسوب أو الفشل الدراسي.

3ـ أعراض أو مظاهر قلق الامتحان:

يتميز الأفراد ذو قلق الامتحان المرتفع بمجموعة من الأعراض، منهاما يمكن ملاحظته بالعين المجردة، ومنها ما يستدل عليه من خلال سلوكيات الفرد، أومن خلال ملاحظة الفروق البينية بين قدراته المعرفية في القسم، ونتائجه التحصيلية في الامتحانات الرسمية.

من خلال الرجوع لبعض المراجع ومن خلال معايشتنا نحن للتلاميذ ومن خبراتنا الشخصية نلخص بعض مظاهر أو أعراض قلق الامتحان وهي:

3ـ1ـ مظاهر جسدية وتتمثل بما يلي:

ـ ارتفاع افراز الغدة الكظرية لهرمون الادرينالين وبالتالي زيادة في معدل التنفس.

ـ الشعور بالغثيان.

ـ زيادة معدل ضربات القلب.

ـ ارتفاع ضغط الدم.

ـ اضطرابات في الهضم.

ـ جفاف الفم.

ـ التعرق.

ـ الصداع.

ـ برودة الأطراف وآلام البطن.

ـ الحاجة الى التبول.

ـ فقدان الشهية عند البعض.

3ـ2ـ مظاهر أو اعراض النفسية:

ـ الشعور بالتوتر الضيق وعدم السرو.

ـ الشعور بالخوف من الرسوب.

ـ نقص الثقة بالنفس.

– اليأس وفقدان الأمل.

– العصبية والغضب والتسرع.

3ـ3ـ مظاهر أو اعراض عقلية ومعرفية:

–الشعور بأن أفكار نفسها تتردد باستمرار.

– صعوبة قراءة الاسئلة وفهمها.

– تدافع الأفكار وصعوبة تنظيمها.

– الانجذاب للأفكار السلبية من الفشل.

– عدم التركيز وكثرة الاسئلة. (البنا وقحطاني، دس، 7)

4ـ أسباب قلق الامتحان:

يعتبر قلق الامتحان شكل من أشكال القلق التي لها بالغ الأثر على سلوك الفرد ونفسيته وخاصة قرب أو أثناء تأدية الامتحانات، ويرتبط هذا النوع من القلق بمواقف الاختبار، وهو قد يوجد بدرجة مرتفعة فيؤثر على حسن أداء الفرد للاختبار ويسمى حينئذ بالقلق المعطل بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا على أداء الفرد في الاختبار ويسمى حينئذ بالقلق الميسر.

وسوف نتطرق الى مجموعة من الأسباب والعوامل التي تدفع بالتلميذ الى الشعور بحالة القلق أثناء الامتحانات لدى تلاميذ ما يلي:

4ـ1ـ المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد، فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في

مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

ويتفق ما سبق مع توصل اليه سريفا ستافا وآخرون Srivastava(1980) في دراستهم عن قلق الامتحان وتحصيل الدراسي والاكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي و الاجتماعي ووجدوا أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي يرتبط ايجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين يرتبط سلبا بدرجة قلق الامتحان، الا أنه النتائج لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في درجة قلق الامتحان اذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عالي الى منخفض.

وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة قام بها علي شعيب (1987) عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات، ومن أمثلتها المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ووجد ان هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان.

(سايحي، 2012، 77)

4-2- المستوى الدراسي:

لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي و في مرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وادراك التلميذ لمسؤولياته، حيث تشير دراسة **هيل Hill**(1972) الى أنه:" يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف ثانية ابتدائي ثم يزداد تدريجيا سنة بعد أخرى".

(داهم، 2015، 100)

4-3- مستوى الذكاء:

يعتبر الذكاء من الخصائص التي يصعب تعريفها تعريفا دقيقا، لكنها تعرف اجرائيا حسب المقياس المعد لقياس هذه القدرة، وتؤثر درجة الذكاء تأثيرا واضحا في درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ، بحيث يرتبط الذكاء ارتباط موجبة ذو دلالة مع التحصيل الدراسي، حيث

أن الواقع المدرسي يثبت أن مرتفعي الذكاء يكون تحصيلهم الدراسي مرتفعا في الغالب، بينما تنخفض معدلات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الأقل ذكاءا.

ويعتبر الذكاء عاملا هاما في تحديد مستوى تحصيل الفرد، وقدرته على انجاز المهمات الموكلة اليه، خصوصا ما تعلق منها بالمهام العقلية الذهنية، ففي دراسة (الخزي، 2013) التي حاول من خلالها معرفة أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الالكترونية، تبين أن قلق الامتحان يرتبط دالا بالأداء، الذي يرتبط بدوره بالذكاء، وهو ما تثبته دراسات عديدة مثل دراسة (قمحاوي، 1995)، دراسة (العجمي، 1996)، دراسة (عليمات، 2006)، ودراسة (ميادة، 2010)...الخ (غربي، 2015، 120)

4-4- الضغوط الأسرية والمدرسية:

الأسرة من بين الأسباب التي يؤدي بالطالب الى الشعور بالقلق أثناء الامتحانات وذلك بفعل ما تستخدمه معه من أساليب التنشئة التقليدية كالتهديد بالعقاب أو الحرمان من أمور معينة ما لم ينجح في الامتحان، كذلك عقد المقارنات الخاطئة بين قدرات الابن واخوته وأقاربه وجيرانه، وسوء البيئة الفيزيقية هي الأخيرة تؤثر في نفسيتهم بالشعور بالقلق مما يصاحب عليه نقص أو تدني التحصيل الدراسي.

وتؤكد **كلير فهيم (1980)** تأثير أسلوب التربية الأسرية حيث ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل، فقد يتعرض للفشل أو الصعوبات المتكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يساعده أو يوجهه أو يشجعه، حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق ما يتفق مع رغباتهم، دون ادراكهم أن ذلك يترك آثارا سيئة على شخصياتهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم.

أما من ناحية الضغوط المدرسية يمثل المعلمين في بعض الأحيان مصدر الاثارة القلق

وذلك عند تهويل قيمة الامتحان واعتباره مرحلة مصيرية في حياة التلميذ، وكذلك تحدى الطلبة عن طريق وضع أسئلة صعبة ومعقدة وتهديد البعض منهم بالرسوب.

(داهم، 2015، 102)

4-5- الجنس:

يعتبر عامل الجنس من العوامل المرتبطة بالفرد ارتباطا وثيقا، بحيث تؤثر بشكل مباشر

وعميق على شخصيته، وعلى سلوكياته وتصرفاته، ويختلف الأثر الذي يتركه الاختلاف في الجنس من مجتمع لآخر، لأن تأثير عامل الجنس له ارتباط وثيق بالصورة الاجتماعية للذكر والأنثى، وبعادات المجتمع وتقاليده، كما ان عامل الجنس يرتبط بديانة المجتمع ومعتقداته.

ومن الناحية التجريبية، أثبتت عدة دراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان، وفي غيره من المتغيرات المشابهة، بين الذكور والاناث، ففي دراسة (العاسمي، 2012)، التي تتمحور حول فاعلية كل من الارشاد على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، توصل الباحث الى وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث، وكذلك دراسة (السنباطي، 2009)، التي تبحث في موضوع دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة بين الذكور والاناث في قلق الامتحان، هو ما يدل على الأثر المهم الذي يتركه عامل الجنس. (غربي، 2015، 121)

4-6- أسباب أخرى:

يذكر أن أسباب قلق الامتحان لدى التلاميذ لا تنحصر في الأسباب المذكورة سلفا، فقد أجريت عديد الدراسات التي تبينت وجود متغيرات أخرى يمكن لها ارتباط مع قلق الامتحان والتي يتم ذكرها مختصرة في ما يلي:

بعض العوامل المسببة لقلق الامتحان من وجهة نظر الطلاب المرتبة تنازليا:

1. الخوف من الفشل والرسوب و ضعف الثقة بالنفس.
2. صعوبة أسئلة وعدم شمولية أسئلة الامتحان للمنهج المقرر.
3. الرسوب في امتحانات سابقة.
4. عدم استيعاب وفهم المادة المقررة واحتمال حدوث النسيان.
5. العلاقة السيئة بين بعض المعلمين والطالبات.

6. عدم التهيؤ النفسي والذهني للامتحان.

7. عدم وجود منهج دراسي محدد وواضح.

8. القيام بعدة أعمال داخل الأسرة وعدم توفر وقت للمذاكرة.

9. ضيق وقت الامتحان و كثرة الأسئلة والخوف من انتهاء وقت الامتحان.

10. تكرار الدروس التي تعتمد على التلقين دون المناقشة والشرح.

11. تحيز بعض المعلمين في عملية التقويم.

12. عدم المذاكرة بشكل جيد والاستعداد للامتحان.

13. خيبة أمل التلميذ في توقعاته من حيث النجاح أو الرسوب والدرجة التي ينالها.

14. الامتحانات الفجائية.

15. مشكلات أسرية.

16. الحاح الأبوين على النجاح والتفوق.

17. مشكلات صحية مثل الصداع، والدوار واضطرابات في المعدة ...الخ

18. ضعف بعض المعلمين في القدرة على نقل المعلومات بشكل واضح.

19. عدم معرفة التلميذ لنقاط الضعف والقوة في الاختبارات بعد تصحيحها.

(الخوجا، 2009، 176)

5ـ نظريات قلق الامتحان:

لقد حاولت الكثير من النظريات الحديثة تناول موضوع قلق الامتحان من عدة جوانب

وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

5ـ1ـ نظرية الانفعالية: قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا، الا أن موضوع الخوف واضح، فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة من الخوف، بالنسبة

للنظرية الانفعالية، فقلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الاعاشي، فرد فعل الجسم والأعراض المذكورة سابقا هي نتائج الجهاز العصبي المستقل، أي بصيغة السلوكيات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كمسبب لأخطاء معرفية.

5-2- نظرية التداخل: تفترض هذه النظرية أن القلق أثناء الاختبارات يتداخل مع قدرة التلاميذ على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيدا، بالإضافة الى ذلك يمكن أن يتداخل القلق أيضا مع التعلم والاستذكار بصفة خاصة. (داهم، 2015، 107)

ونتيجة لبحوث **ماندلر وساراسون(1952) وونوواين (1972- 1980)** قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في موقف 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 لإنجاز الجيد في موقف الامتحان، ولعل هذا ما يتماشى مع وجهة نظر واين، الذي يرى أن الآثار السيئة لقلق الامتحان بالنسبة للأداء لها تفسير يتصل بالانتباه فالتلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في موقف الامتحان أو الاستجابات 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، 92)

5-3- نظرية المعرفية: حسب هذه النظرية، الجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية التقويم، وبالرغم من أن الجانب الانفعالي يظهر عند التلاميذ القلقين وغير القلقين لكن بشكل مختلف، هذا يعني أن الانفعالات عند التلاميذ القلقين تكون أقوى وأشد مما عليه عند التلاميذ غير القلقين.

والصعوبات التي يواجهها التلميذ في وضعية الامتحان والتي تعيق أداء ناتجة عن عمليات معرفية مختلفة كالانزعاج بسبب الأفكار السلبية التي تدور في ذهن التلميذ وكذلك بسبب مشاكل في الانتباه والتركيز. (ورديه، 2003، 22)

5-4- نظرية تجهيز المعلومات: وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب **بنجامين وزملائه (1981)** الى 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 بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض. ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الانجاز السيئ عند التلاميذ في قلق الامتحان يعود الى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها. (داهم، 2015، 107)

5-5- القلق المعوق: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يعمل كمعوق لسلوكه، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان ويستند هذا النموذج الى وجهة نظر (Child) التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل قد يثير استجابات لا علاقة لها بالعمل. (سايحي، 2004، 94)

6- طرق قياس قلق الامتحان:

وقد نشطت البحوث التجريبية له بعض السلبيات التي لا يجب أن يستهان بها، والتي من بينها، أنه يصعب قياس التغيرات الطارئة في احساسات الفرد وشعوره، والتي يكون القلق خلالها بمثابة حالة عابرة وليست سمة مستديمة، صعوبة قياس القلق اذا أنكره الفرد بتبريرات دفاعية، كما أن هذا الأسلوب لا يمكن الباحث من اكتشاف مسببات القلق وعوامله لدى المفحوص. (غربي، 2015، 126)

وقد أعدت **ليلى عبد الحميد** مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

*تقرير ذاتي عن قلق الامتحان.

* استبيان ماندلر سارسون لقلق الامتحان (1952).

* مقياس قلق الامتحان، من اعداد علي شعيب. ويكون من خمسة عوامل وهي:

الخوف والرهبة من الامتحان، الضغط النفسي للامتحان، الخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب للامتحان، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان.

* مقياس قلق الامتحان، وضعه ابراهيم يعقوب (1994).

* مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية، وضعه صالح مرسي (1997).

* مقياس قلق الامتحان وضعه رشاد دمنهوري ومدحت عبد الطيف (1990).

* مقياس قلق الامتحان الذي وضعه حامد زهران (1999). (داهم ،2015، 109)

* مقياس " سوين" لسلوك قلق الامتحان.

* مقياس الاتجاه محو الامتحان " ليلى عبد الحافظ".

* قائمة قلق الاختبار "سبيليرجر".

* مقياس "سارسون" والصورة الحديثة تتألف من 30 فقرة.

* مقياس "صطفى السنباطي".

* مقياس "فهد عبد الله الخزي". (غربي، 2015، 127)

ومن خلال عرض هذه المقاييس نلاحظ تنوعها وكثرتها كما أنها شملت أبعاد عديدة لظاهرة القلق بصفة عامة وقلق الامتحان بصفة خاصة.

7ـ دراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان:

تعد عملية استعراض الدراسات السابقة ومناقشتها خطوة مهمة في البحث العلمي لانها تمكن الباحث من معرفة موقع البحث الحالي من البحوث التي سبقته وتفيد الباحث في تحديد أهدافه ووسائل الوصول إليها بدقة، وقد تمكن من الاطلاع على العديد من الدراسات التي اجريت من قبل الباحثين في بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة تناولت دراسات عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات الأحرى، وقد انتقينا بعض الدراسات ذات الصلة المباشرة بوضوع البحث، والتي نذكر أهمها:

1ـ دراسة الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (1992):

بعنوان: قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية.

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن بعض التساؤلات حول قلق الاختبار وبعض المتغيرات لدى طالبات الجامعة مثل المستوى الدراسي، والتخصص والمعدل التراكمي.

استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 148 طالبة من تخصصات مختلفة في جامعة الملك سعود بالرياض، وذلك باستخدام مقياس قلق الاختبار (إعداد الباحث)، وقد اعتمد في معالجة البيانات على معامل ألفا كرونباخ، معامل التجزئة النصفية، معامل الارتباط بيرسون، تحليل التباين الأحادي والمزدوج، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي، ووجود فروق بين الطالبات في المستويات الدراسية فيما يتعلق بقلق الاختبار، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في قلق الاختبار تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

2ـ دراسة عبادة، احمد عبد اللطيف (1992):

بعنوان: قلق الامتحان في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي بالبحرين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار وعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة قوامها 100 طالب وطالبة واعتمدت الدراسة على مقياس القلق الامتحان و مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات.

ولقد توصلت الدراسة إلى أن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار والقدرة التذكرية والتحصيل الدراسي كما كشفت على وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار فيما يتعلق بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة لصالح منخفضي قلق الامتحان.

3ـ دراسة قمحاوي، ماهر عبد السلام (1995):

بعنوان: علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء الامتحان الدبلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية.

بحيث تهدف هذه الدارسة إلى التعرف على قوة الارتباط واتجاهه بين درجات الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان، وقد تم اعتماد الباحث على المنهج الوصفي على عينة عشوائية طبقية مكونة من (183) طالبا وطالبة، منهم(112) طالبا، و(71) طالبة، وكان منهم (91) من طلبة التخصصات الأدبية، و(92) من طلبة التخصصات العلمية، وذلك باستخدام الأدوات التالية: اختبار الذكاء العالي (السيد محمد خيري)، ومقياس الاتجاه نحو الامتحان (ليلي عبد المجيد عبد الحافظ).

وتوصلت الدراسة إلى النتيجة بأن ليس هناك ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق امتحان الدبلوم عند أفراد العينة.

4ـ دراسة وردية، ساعد (2003):

بعنوان: علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ.

وتهدف هذه الدراسة إلى ابراز العلاقة بين قلق امتحان البكالوريا وأداء التلميذ في هذا الامتحان، وكذلك محاولة معرفة الأسباب التي تجعل التلاميذ قلقين يخشون امتحان البكالوريا حتى وان كانوا محضرين له بشكل جيد.

كما تهدف إلى دراسة الفروقات بين الجنسين فيما يخص القلق والتحصيل الدراسي، وكذلك محاولة التحقيق من هاجس الامتحانات وجعلها وسيلة تربوية وليست الغاية الكبرى، وإعادة الدور الحقيقي للمدرسة ألا وهو التربية وتعديل السلوك وليس إعداد التلاميذ للاجتياز الامتحان من أجل الامتحان.

أما المنهج المعتمد في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة البحث من (200) تلميذ منهم 94 ذكور و106 إناث من تلاميذ السنة الثالثة الثانوي المتمدرسين والمقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة في أدوات البحث على مقياسي: قلق الحالة وقلق السمة وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة إيجابية بين قلق الامتحان والنتيجة المتحصل عليها في امتحان البكالوريا، والى وجود اختلاف في التحصيل الدراسي حسب مستويات القلق الكلي (قلق مرتفع، متوسط، منخفض)

5ـ دراسة سايحي، سليمة (2004):

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

هدفت الدراسة إلى تخطيط برنامج إرشادي وتطبيقه على أفراد عينة البحث، والتحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي " مهارات الامتحان " في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثالثة ثانوي، ومن فاعليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، على عينة تكونت من (28) تلميذة منهم 14 تلميذة في المجموعة الضابطة و14 في المجموعة التجريبية في ثانويتي المبارك الميلي وعلي ملاح بورقلة، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان (محمد حامد زهران1999) والبرنامج الإرشادي، مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي (عبد الكريم قريشي).

وتوصلت الدراسة إلى:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

2. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

3. لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

4. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي.

5. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح بعد البرنامج.

6. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح بعد البرنامج.

7. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

8. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

9. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان، والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

6ـ دراسة مجممي، علي بن محمد مرعي (2006):

بعنوان: دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الاكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان.

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار، والكشف عن طبيعة الفروق في دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار بين مجموعات متباينة من الطلاب في مستوى التحصيل الدراسي (مرتفعي التحصيل، ومنخفضي التحصيل)، ومتباينة في التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، والفرقة الدراسية (مبتدئين، متقدمين)، وذلك لدى عينة من طلاب كلية المعلمين في منطقة جازان.

استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 345 طالبا من كلية المعلمين في جازان، وباستخدام مقياس دافعية الانجاز (الحامد، 1996)، مقياس قلق الامتحان

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا، بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي

التحصيل الدراسي، وذلك لصالح اطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين فرقة الطلاب المبتدئين، وفرقة الطلاب المتقدمين، وذلك لصالح فرقة الطلاب المبتدئين.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار، بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، من جهة، وبين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي، من جهة أخرى، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار، بين فرقة الطلاب المبتدئين، وفرقة الطلاب المتقدمين.

7ـ دراسة أبو عزب، نائل إبراهيم (2008):

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة الفلسطينية، والتعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحان لدى عينة طلبة الثانوية العامة.

كما هدفت الدراسة للتعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان، حسب متغير الجنس متغير التخصص الدراسي، متغير مستويات تعليم الأب، متغير مستويات تعليم الأم، متغير مكان السكن، متغير الترتيب الولادي، ومتغير عدد أفراد الأسرة.

استخدم الباحث منهجين في دراسته هما؛ المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، لذا قام باختيار عينة عشوائية طبقية من مجموعة الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع وبلغ عددهم (542) طالبا، ثم اختار منهم (30) طالبا توزعوا على مجموعتين (15) فردا في المجموعة التجريبية، و(15) فردا في المجموعة الضابطة، بمحافظة خان يونس الفلسطينية موزعة على قسمين العلمي والأدبي.

واستخدم لهذا الغرض مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات، النسب المئوية، اختبار كولومجروف–سمونوف، اختبار ألفا كرونباخ، معاملات الارتباط، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار (ت) اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة البعدية، اختبار ويلكوكسون واختبار مان ويتني.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث وكذلك لمتغير المستوى التعليمي الأب.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (التخصص العلمي للطلبة، المستوى التعليمي للأم، والترتيب الولادي للطالب).

وتوصلت الدراسة – أيضا – إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

8ـ دراسة السنباطي وأخرون(2009):

بعنوان: دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة متكونة من (300) طالب و(300) طالبة في الثانوية العامة بغزة، وفي ما يخص أدوات البحث فقد أستخدمه: اختبار الدافع للإنجاز للأطفال، ومقياس الثقة بالنفس، مقياس قلق الاختبار وتمت المعالجة الاحصائية باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، اختبار "ت".

وتوصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين دافع والانجاز وقلق الاختبار وكذلك بين دافع الانجاز والثقة بالنفس، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في دافع الانجاز لصالح الاناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في درجة قلق الاختبار لصالح الاناث، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الثقة بالنفس لصالح الاناث.

9ـ دراسة المزوغي، ابتسام سالم (2011):

بعنوان: الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من إبريل الليبية.

هدفت الدراسة إلى محاولة معرفة مدى الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي، في درجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة، وذلك حسب متغير التخصص الأكاديمي (علوم . أداب)، ومعرفة مدى الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في مستوى قلق الامتحان.

كما هدفت إلى معرفة الفروق في الذكاء بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المنخفض، ومعرفة الفروق في الذكاء بين الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المنخفض.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عينة من الطلبة قوامها (302) طالبا وطالبة وتم ترتيبهم ترتيبا تنازليا حسب درجاتهم، وتم أخذ أعلى 20 % منهم بوصفهم مرتفعي التحصيل الدراسي، وأدنى 20 % منهم بوصفهم منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، ومقياس الاتجاه نحو قلق الامتحان، وتمت معالجة البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية، اختبار(ت) للفروق بين المتوسطات.

وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل في درجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة، ووجود

فروق دالة إحصائيا بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل في مستوى قلق الامتحان.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار المصفوفات المتتابعة، بين الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والطلبة منخفضي التحصيل ذوي قلق الامتحان المنخفض.

10ـ دراسة الخزي، فهد عبد الله (2013):

بعنوان: أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة تكونت من (230) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عنقودية عشوائية، وذلك باستخدام الاختبار التحصيلي، استبانة قلق الاختبار الالكتروني، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات، النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، اختبار(ت)، معامل الارتباط الجزئي.

وتوصلت الدراسة إلى أن قلق الاختبار لدى الطلاب يقع في المستوى المتوسط، ووجود فروق بين الطلاب الذين سبق لهم التدرب على الحاسوب وبين الطلاب الذين لم يتدربوا على الحاسوب في درجة القلق من الاختبار الإلكتروني.

كما توصلت إلى وجود فروق بين الطلاب ذوي الخبرات المختلفة مع الحاسوب في درجة القلق من الاختبار الإلكتروني، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين درجة تحصيل الطلاب في الاختبار الإلكتروني وبين درجة قلق الطلاب من الاختبار الإلكتروني.

11ـ دراسة غربي، عبد الناصر (2015):

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية " ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية الوادي.

تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الارشادي في ضوء نظرية " ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى الفئات الاربعة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهم: التلاميذ الذكور، الاناث، المعيدين، غير المعيدين.

ولتحقيق على هذه الأهداف المذكورة تم اعتماد في الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم عينتين (ضابطة وتجريبية)، و03 قياسات (قبلي– بعدي–تتبعي).

وذلك باستخدام مقياس قلق الامتحان(إعداد الباحث)، على عينة قوامها 200 تلميذ، من خمس ثانويات، والبرنامج الارشادي المقترح في ضوء نظرية " ألبرت إليس" للإرشاد (العقلاني الانفعالي السلوكي)، على عينة قوامها (32) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، ثم تقسيمهم لمجموعتين (تجريبية وضابطة).

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياس البعدي، تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين نتائج القياس البعدي، ونتائج القياس التتبعي، للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

12ـ دراسة داهم، فوزية (2015):

بعنوان: جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن علاقة جودة الحياة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق المتغيرات (الجنس، الشعبة، إعادة السنة)، ولتحقيق هذه الأهداف تم اعتماد المنهج الوصفي، وذلك باستخدام مقياس جودة

الحياة الذي أعده (منسي وكاظم)، وكذا مقياس قلق الامتحان الذي أعده (عبد الناصر غربي) على عينة قوامها (80) تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من ثانوية "حفيان محمد العيد " وثانوية "عبد العزيز شريف" بمدينة الوادي.

وتوصلت الدراسة الى وجود مستوى متوسط لكل من جودة الحياة لدى أفراد العينة، وعدم وجود علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وتوصلت كذلك الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والشعبة واعادة السنة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة الحالية ومن خلال الاطلاع تبين ما يأتي:

لقد تنوعت الدراسات من حيث الهدف التي انطلقت من خلاله كل دراسة فمنها من كان الهدف البحث في العلاقة بين بعض المتغيرات ذات الصلة بالدراسة، ومتغيرات أخرى ومنها من يبحث في الفروق بين الظاهرة وأسبابها.

لقد اجريت معظم الدراسات السابقة على المرحلة الثانوية كدراسة سايحي (2004) غربي (2014) ودراسة داهم (2015) فكانت العينة مختارة هم تلاميذ السنة الثالثة الثانوي بحيث تتوافق هذه العينة مع الدراسة الحالية وتعتبر هذه الفئة أكثر الفئات تتميز بالشعور حالة من القلق والتوتر نحو أدائهم للامتحان. بحيث اختلفت دراسات أخرى على عينة من طلاب جامعة مثل دراسة المزوغي (2011) والخزي (2013).

أما من حيث المنهج الذي استخدم من قبل الدراسات السابقة فقد تباينت الدراسات في استخدامها المنهج المحدد لكل دراسة وفقا لطبيعة هذه الدراسة أو تلك، منها من وظف المنهج الوصفي بأنواعها (الارتباطي، الاستكشافي، التحليلي، المقارن) كدراسة ابراهيم (2008) ودراسة علي (2009) ودراسة عاشور (2010)... ألخ.

كما ان بعض الدراسات الاخرى اعتمدت على المنهج التجريبي وشبه التجريبي كدراسة ناصر(2005)، ودراسة سايحي (2004) ودراسة عطاالله (2010)... الخ.

باعتباره المنهج الذي يحقق الهدف من الدراسة، ويمكن من خلاله الاختيار الأمثل للعينة المناسبة.

فقد تنوعت الدراسات في اختيار العينة بأنواعها المختلفة (العشوائية، الطبقية، المنتظمة) فمثلا دراسة أبو عزب (2008) الاختيار كان عشوائي طبقي، ودراسة الخزي (2013) كان اختيار بطريقة عنقودية عشوائية، في حين تلب على الدراسات التجريبية او شبه التجريبي الأختيار القصدي لعينة البحث، بحيث تكون العينة المختارة تحقق للباحث وجود السمة المراد دراستها، ومن الدراسات التي اعتمدت هذا النوع من الاختيار دراسة غربي (2014) الذي اعتمد على طريقة قصدية، أما في الدراسة الحالية فكان اختيار أفراد العينة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة.

ومن حيث أداة ومقاييس المستخدمة في الدراسات، فنلاحظ تنوع في استخدامه فمن استخدم برامج الارشادية كدراسة تجريبية لدى غربي (2015)، ومنها من استخدم مقاييس قبلية كدراسة العلاقة (الارتباط، تحليل، المقارن) كدراسة الطريري (1992) ودراسة قمحاوي (1995) فأغلبيتهم استخدموا مقياس قلق الامتحان الملائم للدراسة الحالية.

خلاصة الفصل:

لقد تطرقت الدراسة في هذا الفصل الى موضوع القلق بصفة عامة وقلق الامتحان بصفة خاصة والذي يعد نوعا من أنواع القلق.

وهذا الأخير تم تناوله من حيث مفهومه وتصنيفه والأسباب المؤدية اليه، ومظاهره عند التلميذ والنظريات المفسرة له، وكيفية قياسه. واذا زادت حدة هذا النوع من القلق، تطلب تدخل ارشادي لخفضه وترشيده حتى لا يكون عائقا لاستعداد التلميذ الجيد لامتحان وأدائه.

ولقد تم عرض في آخر هذا الفصل بعض الدراسات السابقة، التي تطرقت لموضوع قلق الامتحان، من مختلف محاوره، قد بلغ عدد هذه الدراسات (12) دراسة، فمنها الوصفية بأنواعها (التحليلي، استكشافي، المقارن) ودراسات تجريبية وشبه تجريبية، ولب عليهم طابع العربي، وقريبا جدا للبيئة المحلية (الجزائر).

الفصل الثالث: السلوك الفوضوي

تمهيد

1. **تعريف السلوك**
2. **تعريف السلوك الفوضوي**
3. **المفاهيم المرتبطة بالسلوك الفوضوي**
4. **أشكال السلوك الفوضوي**
5. **تصنيف السلوك الفوضوي**
6. **أسباب السلوك الفوضوي**
7. **مستويات السلوك الفوضوي**
8. **المشكلات المرتبطة بالسلوك الفوضوي**
9. **نظريات المفسرة للسلوك الفوضوي**
10. **علاج السلوك الفوضوي عند الاطفال**
11. **الدراسات المتعلقة بالسلوك الفوضوي**

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد مصطلح السلوك الفوضوي احد مفاهيم الحديثة في ميدان الصحة النفسية، وتعتبر السلوكيات غير سوية في المدارس مثل العدوان والعنف المدرسي وتخريب الأثاث المدرسي وعدم الانصياع للأوامر الإدارة المدرسية أو المعلمين وضعف الانتباه والخروج على النظام والتعليمات المدرسية، وغيرها من الممارسات غير السوية مع الآخرين داخل المحيط المدرسي من التلاميذ والأساتذة وتعتبر كذلك من المشكلات التي تحدث في المدارس وتعمل على إثارة الفوضى والاضطراب داخل البيئة المدرسية، وقد تمتد أثارها إلى البيئة المحيطة.

وعلى اعتبار السلوك الفوضوي احد متغيرات هذه الدراسة لذا سنتطرق إليه بنوع من التفصيل بداية بتعريف السلوك ثم السلوك الفوضوي والمفاهيم المرتبطة بيه، واشكاله، إلى حين نصل إلى علاجه عند الأطفال.

1 ـ تعريف السلوك:

1-1ـ لغة:

مأخوذة من مادة سلك، والسلك مصدر سلك طريقا وسلك المكان يسلكه مسلكا، وسلكه عبر منه وأسلكه إياه. (أبو كرش، 2009، 2)

وذلك لقوله تعالى: (ٱلَذي جَعَلَ لَكُمُ ٱلأَرْضَ مَهُدًا وَسَلَكَ لَكُمُ فيهاَ سُبلُاً وَأَنَزَلَ مِنَ الْسَمَاءِ مَاَءً فَأَخْرَجُناَ بِهِ أُزُوَاجًا مِن نَبَاتٍ شَتَي) **طه:53**

1-2ـ اصطلاحا:

هو أي نشاط حيوي هادف سواء كان جسميا وعقليا، واجتماعيا، وانفعاليا يصدر من الكائن الحي نتيجة لعلاقة دينامية وتفاعل بينه وبين البيئة المحيط به.

والسلوك عبارة عن استجابة الاستجابات، لمثيرات معينة. (الفرخ وتيم، 1999، 33)

وكما يعرف السلوك: على أنه مجموعة أفعال الكائن العضوي الداخلية والخارجية، والتفاعل بين الكائن العضوي وبيئته المادية والاجتماعية، والسلوك كذلك مختلف أنواع الأنشطة التي يقوم بها الإنسان والحيوان. (عبد الخالق ودوايرا، 1999، 41)

ويعرفه نصر الله (2010): هو مجموعة أعمال حركية ولفظية ونفسية ويسعى الفرد بواسطتها التكيف مع وضع ما. (نصر الله، 2010، 79)

كما يعرف على أنه نشاط جسمي أو عقلي أو اجتماعي وانفعالي (بعض النظريات ترى أن التفكير سلوك) ونظريات أخرى ترى أن السلوك فقط ما يمكن رؤيته وقياسه بسهولة.

(النمر،2011، 25)

كما عرفته نوال محمد عطية: هو كل ما صدر من الكائن الحي، الإنسان والحيوان، بوجه عام نتيجة التفاعل بينه وبين البيئة وموضوعاتها المختلفة. (سعدي، 2005، 97)

والسلوك: هو أي فعل إستجابي يمكن مشاهدته من الخارج، وهو عادة أما استجابة غدديه أو عضلية . (الخازن، ب س، 29)

ويعرف جمال الخطيب السلوك: أنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد ظاهر كانت أم غير ظاهرة، وذلك بكل ما يتكون من خلال تفاعل الفرد مع بيئته وبشكل متواصل ومثير في الوقت نفسه، تبعا لنمو الفرد في جميع جوانبه. (الخطيب، 2003، 5)

وما نستخلصه من خلال هذه التعاريف أن السلوك هو كل ما يصدر من الكائن الحي في البيئة التي يتواجد فيها، والإنسان يتميز بوجوده داخل مجال اجتماعي معين يتفاعل معه بكل ما فيه من أشخاص ومواد وموضوعات.

2ـ تعريف السلوك الفوضوي:

هو مجموعة من الاستجابات أو الأنشطة العقلية أو الوجدانية أو الحركية أو كل ما يفعله الفرد من قراءة وكتابة أو الجلوس على المقعد أو التحدث مع الزملاء أو قلة إتباع التعليمات المدرسية، أوقد يكون السلوك تصرفا ظاهريا أو باطنيا أو قد يكون شعوريا أو لا شعوريا يتم اكتسابه من خلال النمذجة أو ملاحظة سلوك الآخرين مما قد يؤدي إلى نتائج مكروهة .

(كاظم وسهيل، 2008، 3)

كما يشير السلوك الفوضوي إلي مجموعة من الاستجابات التي تشترك في كونها تسبب اضطرابا في مجريات الأمور أو التحول دون تأدية شخص أخر لوظيفته بشكل أو بأخر.

كما يعرف على أنه السلوك الذي يتعارض مع سلوكيات الفرد أو الجماعة ويتمثل السلوك الفوضوي في غرفة الصف بالكلام غير الملائم والضحك والتصفيق والضرب بالقدم والعناء والتصفير وسلوكيات العجز في الاشتراك بالنشاطات واستخدام الألفاظ السيئة.

(عزت، 2005 ، 54)

وما نستخلص من التعاريف السابقة الذكر:

أن السلوك الفوضوي هو كل سلوك يصدر من التلميذ تجاه زملائه والمشكلات المدرسية من تخريب وعدوان إثارة الفوضى ومخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية وهذا السلوك يؤثر سلبا على العمل المدرسي وما يحتويه.

2-1- تعريف السلوك الفوضوي الصفي:

هو الاستجابات التي تؤثر سلبا على العملية التعليمية والتعلمية.

2-2- تعريف الطالب الفوضوي:

هو الطالب الذي يوصف بأنه كثير العناد والفوضوي محاولا جذب انتباه التلاميذ إليه وهو عديم الدافعية وغالبا ما يتحدى سلطة مدرسة ويسبب له توترا في الأعصاب وخيبة أمل وشعورا بالفشل. (موسى، 2010)

2-3- تعريف السلوك الفوضوي في غرفة الصف:

هو الاستجابات الفوضوية التي تعيق العملية التعليمية.

(مثال): الإزعاج اللفظي إصدار أصوات غير ملائمة، التصفير والعناء والخروج من المقعد أو تحريك المقعد بطريقة مزعجة، إلقاء الاشياء على الأرض. (توفيق، 2011)

ومن صفات الطالب الفوضوي، أنه يكون كثير الانفعال والتقاطع مع المدرسين ويميل إلى الاستهزاء واثارة الفوضى باستمرار، وبتعامل بعنف مع زملائه، وتكون إجاباته فظة وغليظة، ويتميز بانحراف في السلوك والتغيب وعدم الانتظام في دوامه ويقوم بأعمال تخريبية داخل الفصل الدراسي، ويكون منفلتا في قدراته على ضبط سلوكه الحركي واللفظي ويعمل على إثارة المشكلات السلوكية مع الآخرين. (كاظم وسهيل، 2008، 3)

3- المفاهيم المرتبطة بالسلوك الفوضوي:

سنتعرف في هذا العنصر على مجموعة من المفاهيم والتي نرى أنها تتداخل بشكل مباشر مع السلوك الفوضوي، حيث تتشابه في كثير من الممارسات القائمة عليها وكذا في الآثار الناتجة عنها وجميعها متضمنة إلحاق الضرر النفسي أو البدني بالآخرين وهذا المفاهيم هي كالتالي:

3-1- العنف:

ويرجع أصل كلمة "عنف" في اللغة "عُنْف" يقال عَنَفَ به وعليه يَعْنُفُ، عُنْفًا وعنافه، لم يرافق به فهو عنيف، ويقال عنف فلان أي لامه بعنف وشدة وعتب عليه أي أخذه بالعنف.

ـ لغة:

عبارة عن الشدة والقسوة في التصرف، فهو ضد الرفق.

ويعرفه روندالف وآخرون: العنف أنه سلوك هجومي واعتدائي، وهو سلوك تخريبي هادم وفي اغلب الأحيان يؤدي إلى إلحاق أضرار مادية وجسمية بالغة.

ويعرف أيضا بأنه سلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضير والتمدن وتشمل فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب والتقتيل للأفراد والتكسير والتدمير للممتلكات واستخدام القوة لإكراه الخصم وقهره، ويمكن أن يكون العنف فرديا "يصدر عن فرد واحد" كما يمكن أن يكون جماعيا "يصدر عن جماعة "أو هيئة أو مؤسسة تستخدم جماعات وإعدادا كبير على نحو ما، يحدث في التظاهرات السلمية التي تتحول إلى عنف وتدمير واعتداء أو عن جماعة منظمة لديها حزب سياسي وترى في العنف هدف أساسيا من أهدافها السياسة في تصفية المقابل، مهما كان اتجاهه أو أفكاره.

(أبو دلو، 2009، 205)

ـ العنف هو كل فعل أو تهديد يتضمن استخدام القوة بهدف إلحاق الأذى والضرر بالنفس أو بالآخرين أو تدمير أو تخريب ممتلكاتهم.

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن العنف:

هو كل فعل يصدر من الفرد يؤدي به بإلحاق الضرر لنفسه والمحيطين به، وكما يتصف هذا الفرد بمجموعة من الصفات كالقسوة والقوة والضرب والتقتيل والعدوان وتدمير الممتلكات.

3-2- الغضب:

وهو حالة انفعالية تصيب الفرد بصورة جادة أو مفاجئة وتؤثر في سلوكه وخبراته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية وينشأ في الأصل عن مصدر نفسي.

(سميرة، 2011، 83)

أو هو حالة عنف مفاجئ تعزى لبعض الجماعات أو التجمعات أو فردا واحدا أحيانا وتمثل إخلالا بالأمن وخروجا على النظام وتحديا للسلطة أو لمندبيها على نحو ما يحدث من تحول

مظاهرة سليمة أو إضراب منظم تصرح به السلطة إلى هياج عنيف للأضرار بالأرواح والممتلكات.(عبد اللطيف وخليفة، 2000، 653)

وهو استجابة انفعالية داخلية تتضمن شعورًا بالتهديد، وردود فعل لتهيئ الفرد للاعتداء على مصادر تهديده. (حسيبة، 2013، 125)

والغضب حالة عاطفية تتركب من أحاسيس ذاتية تتضمن التوتر والانزعاج والإثارة والغيظ كما أن الغضب حالة يشير إلى خبرة وقتية متغيرة ومرحلية متعلقة بشعور الفرد بأنه اضطراب.(أبو جراد، 2014، 108)

والغضب حالة نفسية يشعر بها كل إنسان تدل على الإحباط، وهي عند البعض تصل إلى حد فقدان القدرة على السيطرة على انفعالاته فيلطم خديه أو يضرب رأسه أو يقذف بما أمامه. (عوض، 1999، 121)

ومن خلال التعاريف السابقة فان الغضب هو حالة نفسية وعاطفية يحس بها الفرد بالتوتر وانزعاج ازاءه موقف ما.

3.3- الشغب:

يعرفه الزاري: الشغب بالتسكين هو تهيج الشر.

ويعرفه الزهراني: الشغب هو كل المشاعر والدوافع التي تتضمن عنصر التهديد وسوء النية حيال الآخرين.

ويعرفه عوض: الشغب هو توقيع العقاب على الغير وعقاب الذات أو رمز لها أو الشغب إما إن يعبر عنه بالجسم أو باللفظ بالكيد أو التهديد أو العصيان لمخالفة العرف أو التقاليد أو الخروج عليها.

أما التعريف الإجرائي للشغب: هو عبارة عن حالة نفسية مصحوبة بشحنة انفعالية تنشأ نتيجة الإحباط أو نتيجة تهديداً من الفرد والنتيجة لنقص في حاجات التلميذ الأساسية لأسباب أسرية أو مدرسية أو بيئية أو شخصية. (الفقلي، 2007، 270)

هو حالة نفسية انفعالية يقوم بها الفرد من اجل إشباع رغباته ويكون ذلك بالتهديد والعصيان والعقاب.

3-4- العدوان:

وهناك العدوان الموجه نحو الأخر لإيذائه في نفسه أو في ممتلكاته.

(معمريه، 2009، 107)

ويعرف باص العدوان: على أنه سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا أو ماديا صريحا أو ضمنيا ،مباشرا أو غير مباشر، ناشطا أو سلبا، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو نقص للشخص نفسه صاحب السلوك والموضوعات.

ويعرفه برترام: أنه السلوك الذي يصدر عن فرد أو جماعة من الأفراد بقصد إيذاء الآخرين.

(وفيق، 1999، 50)

فيعرفه بينيجير: العدوان بأنه سلوك بدني أو لفظي يقصد به إلحاق الأذى أو الضرر **وكما يعرفه هار كافي:** بأنه سلوك يتسم بالجهوم البدني أو اللفظي.

(فايد، 2004، 13)

ومنه فان تعريف العدوان: هو كل سلوك يصدر من الفرد بغية إلحاق الضرر بالأخر يكون لفضيا أو بدنيا مباشرا أو غير مباشر.

3-5- الغيرة:

يمكن تعريف الغيرة بأنها ذلك الشعور الذي يصدر جملة الاعتراضات وظروف الإحباط ضد ما يبذله من جهود قصد الحصول على شيء نحبه. (خوالدة، 2004، 120)

ويصنف "**عثمان نجاتي**" الغيرة انفعال مكدر بغيض يشعر به الطالب عادة إدا شعر أن الشخص المحبوب يوجه انتباهه أو حبه إلى شخص أخر غيره، ومن أنواعها الشائعة ما يحدث بين الأخوة، إدا ما شعر احدهم أن والديه أو احدهما يحب احد إخوته أكثر منه".

ولقد عرف "**العيسوي**" حسب "**احمد الزغبي**" الغيرة بأنها: ((شعور يتكون من الخوف الغضب، الشعور بالتهديد في حياة الفرد، أو عندما يجد تحديا لارتباطاته العاطفية، وقد

تظهر هذه الغيرة في شكل عدوان على الأخ أو الأخت وقد يعبر عنها في شكل ارتداد على الذات فيؤذي الفرد نفسه)). (سعدية، 2012، 39)

وانطلاقا مما سبق يمكن القول أن الغيرة عبارة عن انفعال داخلي وله مظاهر خارجية تستشار عند الفرد من طرف الآخرين، وهو شعور مصاحب للخوف الغضب والتهديد في الفرد.

3ـ6ـ القوة:

هي عدوان مضبوط له اتجاهه، وان استخدام القوة يكون بطريقة منطقية كما تتضمن القوة القدرة على سوء ممارسة أو لم تمارس على أحداث أمر معين أو تأثير فرد أو جماعة عن طريق ما على سلوك الآخرين وبأساليب مفقودة كما أن القوة هي تلك الأفعال التي تحدث داخل المجتمع والتي ينظر إليها على أنها أفعال شرعية مثل تهذيب الأبناء عن طريق صفعهم. (الصميلي، 2009، 88)

3ـ7ـ المشاكسة:

إن المشاكسة هو الشخص الذي يتمتع بسلوك متباين غير طبيعي، غير سليم صعب ويوصف الشخص عادة بالتصلب فلا يستطيع التوافق والانسجام مع أفراد مجتمعه وإرضاء أسرته، وتتم تصرفاته عن تمرده على التعليمات الاجتماعية وله أمال ومعتقدات لا تتلاءم والقيم السائدة في المجتمع، فعملة إذن يفتقر للرؤية الواقعية وتراه كثيرا ما يتشاجر مع الآخرين فلا تجدهم إلا وهم يشتكون منه وفي بعض الأوقات يتجنب الجماعة ويفضل العزلة فهو ليس في وضع سليم بل يعيش وضعا نفسيا سقيما. (القائمي، 1996، 47)

4 ـ أشكال السلوك الفوضوي:

تنقسم أشكال السلوك الفوضوي"Disruptive behavior" طبقًا للدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية والإحصائية الرابع بجمعية الطب النفسي الأمريكية DSM-IV إلى ثلاثة أنواع هي كالتالي:

- اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
- الاضطراب المعارض أو المعاند أو المتحدي

- اضطراب التواصل

مع ملاحظة أنه من الممكن أن يكون لدى الطفل أكثر من نوع واحد من هذه الاضطرابات وقد تتشابه أعراض هذه الاضطرابات جميعها إلا أنه يمكن تتميز بها من وجود بعض الفوارق التي تجعل كل واحدة منهم متميزة عن الأخرى.

تعقيب:

نود أن يشير إلى أن إيراد مفهوم "اضطراب السلوك" في إشارة إلى السلوك الفوضوي لا يعني به الباحث الاضطراب السلوكي المرضي الحاد، والذي يجب أن يتم التعامل معه من خلال المصحات النفسية والعيادات المتخصصة في هذا المجال، وان ما يعنيه الباحث هو كل انحراف أو ممارسة سلوكية عن السلوك المألوف، أو ما هو متفق عليه اجتماعيا وتربويًا من اتساق طريقة سلوك الفرد وتصرفاته، وأنماط التفكير الموجهة لتلك السلوكيات وعلاقات الفرد مع المحيط الاجتماع، وبالتالي فان مفهوم اضطراب يتمثل في عجز الطالب عن تمثل المعايير المحددة لأشكال العلاقات الواجب إتباعها في عملية التفاعل مع عناصر المحيط المدرسي.

وقد أوردنا ذكر مفهوم السلوك الفوضوي كما عرض في الدليل التشخيصي استنادًا إلى مرجعية علمية أوردت المصطلح دونما التزام تام بالأشكال المذكورة للسلوك الفوضوي في ذلك الدليل.

وفي هذا سنقتصر دراستنا للسلوك الفوضوي إلى نوعين الآتيين:

1- العناد أو التحدي والتي تعرف (Oppositional Defiant Disorder)

2- اضطرابات السلوك أو ما يعرف التواصل (Conduct disorder)

وهي السلوكيات التي تنتشر بين بعض الطلاب المراهقين وخاصة طلاب المرحلة الثانوية وموضع اهتمام ودراسة من قبل المربين ومن المعلمين والمرشدين الطلابيين ومديري المدارس وكذا الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين كما تشكل هاجسًا مقلقًا لجميع القائمين على العملية التربوية والتعليمية. إضافة إلى أولياء أمور الطلاب والمؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة لان الممارسات غير السوية لا تقتصر أثارها السلبية على الطلاب أو المدارس فقط وإنما تتسع دائرة التأثير لتشمل أطراف متعددة داخل المجتمع.

(الصميلي، 2009، 78)

ومن أهم أشكال هذا السلوك:

- المشيء في غرفة الصف.
- مغادرة الصف.
- تغيير المقعد.
- اللعب بأدوات الآخرين.
- التململ.
- هز الجسم أثناء الجلوس.
- رمي أوراق على الأرض.
- الضحك بطريقة غير مناسبة.
- إصدار أصوات غير مفهومة.
- تحدث مع الآخرين.
- كتابة على الحائط.
- تمزيق الكتب ورميها.
- تأخير على موعد الحصة. (العزة ، 2009، 207)

5 ـ تصنيف السلوك الفوضوي:

ظهرت العديد من التصنيفات الاضطرابات السلوكية وذلك اعتمادا على الاتجاهات النظرية في تفسير هذه التصنيفات:

5ـ1ـ تصنيف دليل تشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية: diagmosticand statistical nanal afment el disorders ويرمزله برمز (DSM) وهو تصنيف يصدر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي(dad) وهو الأكثر استخداما من قبل الأطباء النفسانيين ويعتمد هذا التصنيف على وجهة نظر الطب النفسي في النظر إلى الاضطرابات في السلوك

والذي يركز على الاضطرابات في الجانب الانفعالي وتبني وجهة النظر الطبية التي تفترض وجهة أسباب داخلية لاضطرابات السلوك.

وتصنف اضطرابات السلوك في هذا النظام التصنيفي تحت نبذ الاضطرابات التي تنشا في مرحلة الطفولة أو المراهقة وتشتمل ما يلي:

ـ **في الجانب الذكائي:** ويشتمل الإعاقة العقلية

ـ الاضطرابات الانفعالية وتشمل: قلق الطفولة أو المراهقة واضطرابات أخرى.

ـ الاضطرابات الجسمية وتشمل: اضطرابات الأكل واضطرابات حركات نمطية.

ـ اضطرابات نمائية العامة واضطرابات إنمائية المحددة كالتوحد.

ويعتمد هذا التصنيف على النموذج الطبي في تفسير اضطراب السلوك والذي يركز في الأساس على العوامل الداخلية كأسباب الاضطرابات والأمراض وان المظاهر المرضية ما هي إلا أعراض لأسباب أساسية والتي تكون داخلية.

إن النقد الأساسي لهذا التصنيف انه يصنف الاضطرابات التي تحدث في مرحلة الطفولة والمراهقة على أنها اضطرابات عقلية ويتم التعامل معها على هذا الأساس.

5ـ2ـ تصنيف النظام السلوكي:

يعتمد النظام السلوكي في تصنيف اضطرابات السلوك على وصف سلوكي للبعد أو مجموعة من الأبعاد، ثم وضع السلوكيات التي يطبق عليها هده الصفات في مجموعة واحدة من أمثلة على ذلك تصنيف كوفمان (1987) kauffman حيث يصنف السلوك إلى ما يلي:

ـ الحركة الزائدة والتخريب والاندفاعية.

ـ العدوان.

ـ الانسحاب وعدم النضج والشخصية غير المناسبة.

ـ المشكلات المتعلقة بالنمو الخلقي والانحراف.

5ـ3ـ التصنيف المعتمد على استخدام أسلوب التحليل العاملي:

لقد استخدم كوي kouay أسلوب التحليل العاملي للوصول إلى تصنيف يعتمد على وضع الصفات في مجموعة متجانسة حيث قسم اضطرابات السلوك إلى ما يلي:

ـ اضطرابات التصرف: وتتضمن عدم الطاعة والإزعاج والمشاجرة مع الآخرين.

ـ اضطرابات انفعالية: وتشمل اضطراب الأكل اضطرابات حركية نمطية اضطرابات أخرى.

ـ اضطرابات النمائية العامة: اضطرابات المحددة كالتوحد ويتميز هذا النظام التصنيفي بأنه يركز علي تسمية اضطرابات ووصفية بصورة واضحة وهذا يجعله يختلف عن التصنيفات الأخرى ضمن هذا النظام، كما أنه يتضمن معلومات أكثر عن الشخص المراد تشخيصه إذ يتطلب هذا التصنيف معرفة أربعة جوانب أساسية عن الشخص أو الحالة، ولكن النقد الموجه لهذا النظام هو أنه يصنف اضطرابات الأطفال على أنها اضطرابات عقلية وهو كذلك يعتمد على نموذج طبي في تفسير اضطرابات السلوك والتي ترتكز في الأساس على العوامل الداخلية كأسلوب للاضطرابات كما هو الحال بالنسبة للأمراض الجسمية.

5ـ4ـ تصنيف المعتمد على شدة اضطراب السلوكي:

حيث تصنف الاضطرابات السلوكية حسب هذا التصنيف إلى الفئات التالية:

ـ اضطرابات السلوك البسيطة: وهي أكثر شوعاً ولا تحتاج إلى إجراءات التدخل العلاج التربوي كثيرا وتشتمل مشكلات سواء التكيف البسيطة والمشكلات والضغوط الوقفية.

ـ اضطرابات السلوك المتوسط: وتشتمل الاضطرابات التي تحتاج إلى تدخل علاجي وتربوي مثل: السلوكيات الموجهة نحو الخارج، كالعدوان والتخريب والفوضى والسلوكيات الموجهة نحو الداخل، كالقلق والانسحاب الاجتماعي والخوف المرضي.

ـ اضطرابات السلوك الشديد: وتشتمل الاضطرابات التي تحتاج إلى تدخل علاجي وتربوي مكثف مثل: حالات ذهان الطفولة أو فصام الطفولة. (القمش والمعايطة، 2007، 22)

6ـ أسباب السلوك الفوضوي:

إن المتتبع للدراسات والأبحاث التي تدرس أسباب المشكلة للاضطرابات السلوكية والانفعالية يلحظ وبوضوح تام أنها تسعى للتعرف بدقة عن الأسباب التي تقف وراء ظهور تلك الممارسات السلوكية غير مقبولة والحال ذاته ينطبق على شتى أنواع الاضطرابات السلوكية التي منها السلوك الفوضوي كظاهرة المؤرقة للمجتمع سواء كان تربويون أو الأسرة أو كل من له علاقة بالتعامل مع تلك السلوكيات، غير أن الجهود التي بذلت في مجال البحث على الأسباب الرئيسية وراء السلوكيات غير السوية مهدت لوضع الخطوط العامة للتعرف على ماهية الأسباب:

6ـ1ـ الملل والضجر:

يصاب التلميذ بالملل والضجر عندما يشعر بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية ويمكن أن يقوم المعلم بالإجراءات التالية للتخفيف من ظاهرة الملل والضجر.

ومن هذه الإجراءات:

ـ أن يثير التفكير التلاميذ، وأن يعرض عليهم أنشطة تتحدى تفكيرهم بمستوى مقبول.

ـ على المعلم أن يحدد توقعات في نجاح تلاميذه.

ـ على المعلم أن يحدد استعداد تلاميذه ويراعيها فيما بعد الأنشطة ومواد تدريبية.

6ـ2ـ الإحباط والتوت:

هناك عدة أسباب تدعو لشعور التلاميذ بالإحباط والتوتر، فالتعلم الصفي تحولهم من تلاميذ منضبطين إلى تلاميذ فوضويين ومخلين بالنظام الصفي.

6ـ3ـ ميل التلاميذ إلى جذب الانتباه:

إن التلاميذ الذين لا يستطيعون النجاح في الدراسة يعملون نحو جذب انتباه المعلم والتلاميذ الآخرين عن طريق قيامهم بسلوكيات سيئة ومزعجة أو قيامهم بسلوكيات عدوانية ويمكن معالجة ذللك بالإجراءات التالية:

ـ أن يكون المعلم عادلاً في توزيع الانتباه بين التلاميذ حتى يستطيع إرضاء تلاميذه.

ـ إثارة النقاش بين التلميذ ونفسه.

ـ مراعاة المعلم لتحسين تلاميذه دراسياً وذلك بتحديد السلوكيات المرغوبة لدى التلميذ وأن بتشجيعها ويجعلها بناءه. (الخطيب، 2003، 29)

7ـ مستويات السلوك الفوضوي:

هناك ثلاثة من المستويات المميزة للسلوك الفوضوي وقد اتفق كثير من المهتمين بدراسة السلوك الفوضوي، والسلوكيات غير السوية على تصنيف السلوكيات المهددة للطلاب إلى المستويات الاتية:

ـ المستوى الأول:

وهو أقلها خطورة ويشتمل على أي مواقف يمكن التعامل معها بسهولة بين المعلم وبين الطالب وتنتهي إلى حلول ممكنة.

ـ المستوى الثاني:

ويشتمل على مشكلة مستمرة أو حدث أكثر خطورة في غرفة الصف وفي محيط المدرسة وفي هذه المواقف يمكنك اللجوء إلى قسم شؤون الطلاب في تقييم وحل المشكلة.

ـ المستوى الثالث:

وهي الأكثر خطورة وهي الحالة التي تتمخض عن وجود مخاطر حقيقية إذا حدث ذللك لابد من استدعاء الجهات المعنية بالتعامل مع المواقف.

كما يحدد الدليل التشخيصي والإحصائي(1994) مستويات السلوكيات الفوضوية في المستويات التالية:

ـ المستوى الخفيف: وهنا لا توجد إلا مشكلات سلوكية قليلة، وهي التي لا تسبب للآخرين سوى قليل من الأذى مثل (الكذب، الهروب من المدرسة، الغياب خارج البيت بعد حلول الظلام بدون أذن).

ـ المستوى المتوسط: حيث يكون عدد المشكلات السلوكية وتأثيرها على الآخرين وسطاً بين الخفيف والشديد وذلك من مثل السرقة دون مواجهة الضحية تخريب الممتلكات.

ـ المستوى الثالث: وهنا توجد مشكلات سلوكية كثيرة تزيد عما هو مطلوب لتشخيص الاضطراب، أو أن المشكلات السلوكية تسبب أدى بليغ للآخرين وذلك مثل(الجنس بالإكراه، القوة الجسمانية، استخدام السلاح، السرقة بمواجهة الضحية الاقتحام).

كما يصنف عبد المعطي (2001) السلوك الفوضوي إلى الأنواع الاتية:

ـ النوع الذي يتميز بأن أغلب المشاكل السلوكية تحدث أساساً كنشاط اجتماعي مع الرفاق وقد يوجد هنا السلوك العدواني الجسمي، أو قد لا يوجد.

ـ النوع ذا السلوك العدواني ويتميز بسيطرة السلوك العدواني عادة تجاه البالغين والرفاق ويتم بواسطة الفرد نفسه.

ـ النوع غير المميز وهو النوع المتبقي أو الخليط الذي لا يمكن وضعه ضمن أي من النوعين السابقين. (الصميلي، 2009، 94)

8ـ المشكلات المرتبطة بالسلوك الفوضوي:

إن السلوك الفوضوي بأبعاده المتنوعة يؤثر في مجموعة من الجوانب التي تشكل الممارسات الشخصية للفرد في مجالات عدة، لان السلوك الفوضوي كممارسة سلوكية تدفع الفرد إلى التعرف الخاطئ وبالتالي تعدد الآثار الناتجة عن هذا السلوك فمن المشكلات التي ترتبط بالسلوك الفوضوي مشاكل متعلقة بالجوانب التحصيلية أخرى بالجوانب الاجتماعية والثالثة تتعلق بالجوانب العائلية والعاطفية وفي هذا الشأن سنعرض مجموعة من المشكلات المرتبطة بالسلوك الفوضوي.

8ـ1ـ المشاكل الاجتماعية:

يفشل الكثير من الأطفال العدوانيين في تنمية صفاتهم كما يتضح في صعوباتهم مع العلاقات الندية مع الأقران ونقص العلاقات الطبيعية مع الآخرين، وعادة ما ينتجه هؤلاء الأطفال أو ينعزلون اجتماعياً، ويلاحظ أن علاقة الفرد بأقرانه ورفقائه في الجماعة الجامحة

يكون أهم من أي أهداف أخرى في حيلته ويكون لديه اقتناع بأن رفقائه يفهمونه ويرعونه بطريقة لا يرقى إليها احد من والديه.

وغالبا من يكون لدى ذوي اضطرابات السلوك الفوضوي علاقات اجتماعية معقدة ومن الممكن أن يظهرون مهارات اجتماعية هزيلة لا يستطيعون قراءة التلميحات الاجتماعية للأشخاص الآخرين بصورة (جيدة) ومن الممكن أن يكون لديهم صعوبة في الحصول على منظور الأشخاص الآخرين مثل (فهم أفكار الآخرين ومشاعرهم) إضافة إلى ذلك أن الفوضويين يتميزون بالشعور بالاضطهاد فهم يفكرون بصورة خاطئة نحو الآخرين، وفي النهاية نجد أن الأقران يرفضون ذوي السلوك الفوضوي ونتيجة لذلك نجد صعوبة في التفاعلات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، ونجد أيضا أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى مضايقة الأشخاص الآخرين والتعرف بالسلوك الفوضوي في المواقف الاجتماعية.

8ـ2ـ المشاكل العاطفية:

على مدار الوقت يتلقى الكثير من الأطفال ذوي الاضطراب السلوكية الفوضوية تغذية راجعة سلبية أكثرها من الإيجابية من بيئتهم مثلا (الأقران، الآباء، المدرسين، الجيران .الخ).

وأحيانا ما ينتج عن هذا التغذية الراجعة السلبية تنمية الطفل للاعتزاز القليل بالذات ومن الممكن أن يصبح الطفل فاسدا أخلاقيا والتالي يستسلم.

وممكن أن يتحول الاعتزاز القليل بالذات والتثبيط إلى الشعور بالإحباط وتزيد احتمالية إصابة هؤلاء الأطفال بالهم إلى أن يصبحوا ذوي تفكير سلبي.

8ـ3ـ المشاكل التعليمية:

من الواضح أن هناك علاقة وثيقة بين اضطرابات السلوك الفوضوي والصعوبات التعليمة، حيث نجد أن كثير من الأطفال ذوي اضطراب القدرة على الانتباه المصحوب باضطراب النشاط الزائد والأطفال الفوضويين لديهم عجز تعليمي قابل للتشخيص حتى لو لم يتم تشخص حالة الطفل بالإعاقة التعليمية ونجد أن الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية لا يعملون في اغلب الأوقات ولا يجدوا من يتمم لهم العمل ومن الممكن أن يكون لدى هؤلاء الأطفال علاقات ضعيفة مع المدرسين والتي يمكن أن تؤثر على أدائهم التعليمي.

وهناك علاقة ثنائية الاتجاه بين الأداء الأكاديمي واضطراب السلوك، فالأطفال الذين لديهم اضطرابات في السلوك كثير ما يظهرون مستويات متدنية من التحصيل الأكاديمي مع بداية سنوات الدراسية وتظهر هذه المستويات المتدنية بصفة خاصة في صعوبات القراءة والتي ترتبط مع اضطرابات السلوك.

ويؤكد نيلسن (2003) Nelson ((أن السلوك الفوضوي يؤثر في عملية التعليم ويأخذها بعيداً عن التحصيل الأكاديمي المتميز من خلال إضاعة الأوقات المخصصة للتحصيل التعليمي، وتجعل الأمر صعبا بالنسبة لبقية الطلاب والذين يسعون إلى النجاح الأكاديمي وزيادة خبراتهم المعرفية)).

8ـ4ـ المشاكل الأسرية:

إن التفاعلات الإكراهية بين الطفل والأبوين والرعاية الوالدين غير الكافية شارك في زيادة سوء مشاكل السلوك الفوضوي على مدار الوقت ومن الممكن أن يتأثر الأقارب من الأطفال ذوي المشاكل الأسرية، ومن الممكن أن يكون هناك تفاعلات سلبية مع الأقارب وأحياناً يكون لدى الأقارب مشاكل في مجاراة هؤلاء الأشخاص المضطربين سلوكياً، وأن السلوك الإكراهي للأسرة يوجد في كثير من اسر الأطفال ذوي مشاكل السلوك الفوضوي ويتضح هذا السلوك عندما يكون الآباء غير مؤهلين في عملية التحكم في تربية أطفالهم فالأسرة الإكراهية نجد أن الآباء يعطون الأوامر المتكررة ويعرجون ، ويلهون ، ويحتجون مما يؤدي إلى سيادة تفاعلات سلبية قد تؤدي إلى استسلام الأبوان أو الأبناء إلى الأخر. (العمايرة، 2001، 41)

9 ـ نظريات المفسرة للسلوك الفوضوي:

9ـ1ـ النظرية البيولوجية:

ان اصحاب هذه النظرية يفترضون ان السلوك المشكل يمثل خطا وراثيا او بيولوجيا وان بعض المشكلات السلوكية ومنها العدوان هي بمثابة دلائل عن وجود ضرر وراثي او خلل في اداء المخ لوظائفه، او عدم التوازن الكيميائي الحيوي وطبقا لهذه النظرية فان مثل هذه المشكلات يمكن علاجها باستخدام العقاقير او الجراحة او الكيماويات والتمارين.

وللاستجابة العدوانية مرهونة بعدة عوامل:

ـ عامل الوراثة والعوامل الجينية: وتعتبر الوراثة من العوامل الهامة المسببة للعدوان، وأكدت على ذلك الدراسات التي اجريت على التوائم حيث وجدت ان الاتفاق في الاجرام بين التوائم المتماثلة اكثر من الغير متماثلة، كما يعتبر شذوذ الصفات الوراثية من احد مسببات العدوان حيث لوحظ ان السلوك العدواني المضاد للمجتمع يكثر عند الافراد اللذين لديهم الجين الوراثي (xyy).

عوامل فسيولوجية وهرمونية: دلت عدد من التجارب التي اجريت انه عندما تتأثر الغدة الهيب وسلامية الموجودة في قاع المخ بالتيار الكهربي تبدو على الكائن الحي جميع أعراض السلوك العدواني مع عدم وجود مسبب يثير مثل هذا السلوك. (كريمان ،2007، 130)

9ـ2ـ نظرية التحليل النفسي:

يذكر الشناوي (1994م) أن فرويد صاحب نظرية التحليل النفسي ينظر إلى البشر على أنهم كائنات بيولوجية دافعهم الرئيسي هو إشباع حاجات الجسد، وقد نظر فرويد إلى الإنسان على أنه مخلوق موجه نحو اللذة تدفعه الغرائز التي تدفع الحيوان الأدنى.

ويلخص رضوان(2002) نظرة فرويد إلى العدوان بقوله صنف فرويد الدوافع الغريزية إلى نوعين (دافع الحياة) دافع الحب (دافع التدمير) الدافع العدواني.

ويرى فرويد أن هدف الدافع العدواني هو قيادة الكائن الحي نحو الموت، وفقًا لذلك يمكن فهم العدوان بالمعنى الواسع بأنه كل سلوك ينطلق من الداخل إلى الخارج.

ويأتي توجه فرويد البيولوجي نتيجة لطبيعة دراساته الطبية في الفترة التي بدأ فيها عمله وقد افترض أن الجهاز النفسي ينقسم إلى ثلاثة أقسام، والطاقة النفسية موزعة على ثلاث قوى قد (تكون منسجمة وقد تتعارض وهنا يظهر الاضطراب.

وقد ربط فرويد بين العدوان والمراحل المختلفة للتطور النفسي للطفل، فهو يذكر أنه في نهاية الفمية ومع ظهور الأسنان تتحول الطاقة العدوانية للطفل إلى تعذيب الموضوع اللبيدي المشبع وهو الأم من خلاله ميله إلى عض ثدي أمه أثناء الرضاعة. بينما في المرحلة الشرجية، وبعد تمايز الموضوع اللبيدي وتعرف الطفل على وسائل التدمير (بول، براز)

تتمايز غرائزه، ويتعرف على أسلوب يناسب الحب والكراهية فتظهر السادية معبرة عن غريزة الموت، وتتدرج العدوانية في المرحلة الاوديبية حيث المنافسة بين الطفل والوالد من نفس الجنس هو الاستئثار بالأم فيوجه الطفل عدوانه إلى الأب، قد يمكن القول إن فرويد قد أكد على أن هناك علاقة بين الغريزة الجنسية والعدوان وخاصة في المراحل المبكرة للطفولة حيث يقول إن جميع صور العدوان ذات مصدر جنسي موجه نحو السيطرة على دفعات الجنس.

وفي السنة (1920) عدل فرويد رأيه وذكر أن العدوان غريزة ثابتة أسماها الموت وهي تعمل دائما من اجل تدمير الذات، أن هذه الرغبة في الموت لا تأخذ في الغالب "حيز التنفيذ" في تدمير الذات وذلك بسبب توفر تأثيرات مضادة بواسطة طاقة غريزة الحياة إلا أن هذا لا يعني أن تلك الغريزة كافية لأن لها طاقة، وهذه الطاقة أو القوة التدميرية لا يمكن حبسها أو كبتها تماما داخل الشخص بصفة دائمة، ولكن يسمح لها بالانطلاق وذلك لاعتقاد فرويد بأنه ليس صحيحا للإنسان حبس تلك الطاقة فقد ينتج عن كبح العدوان بصورة تعسفية أن يظهر العدوان بين الحين والآخر وبأي أسلوب سواء كان ذلك العدوان مباشرًا أو غير مباشر ويمكن أن يحدث التحرر من خلال توجيه الطاقة إلى الخارج على الأشياء أو الآخرين في البيئة المحيطة.

ولقد لقيت الآراء التي أطلقها فرويد في تفسير العدوان جدلا شديدا ومعارضة بين علماء التحليل النفسي مما دفع بعض المنتسبين إلى الاتجاه التحليلي إلى تقديم تفسيرات جديدة مختلفة عن تلك التي أشار إليها فرويد بحيث لم تعط الدافع الجنسي أي اهتمام كما فعل فرويد، وممن قدموا تفسيرا مختلفا عن التفسير الذي قدمه فرويد كلا من (ادلر و هورني) وسيعرض الباحث وبشكل موجز إلى الآراء التي قدمها هؤلاء كلا منهما على النحو التالي:

ادلر:

ذهب ادلر إلى أن العدوان هو الدافع الأساسي في حياة الفرد والجماعة وان الحياة تنمو نحو مظاهر العدوان المختلفة من سيطرة وتسلط وعدوان وقوة وأن العدوان هو أساس الرغبة في التميز والتفوق، وهذا ما جعله يقرر أن العدوان هو تعبير عن إرادة القوة أي الرغبة في السيطرة والتحكم في الآخرين، وعلى هذا فالعدوانية عند ادلر هي نوع من الدافع نحو الصراع

أو النضال من اجل التفوق واعتبار أن الهدف النهائي للإنسان أن يكون عدوانيا، وان يكون قويا ومتفوقا، والعدوانية عند ادلر أساسها مشاعر النقص إن ادلر طور بعد ذلك فكرته في إرادة القوة بما أسماه النزعة نحو التمايز، وطور هذه النزعة أخيرا إلى النزعة نحو الكمال أو النزعة للارتقاء، ويعاب على هذه التسمية أنها غامضة شأنها في ذلك شان طاقة الحياة عند الفيلسوف الفرنسي "بيرجسون".

هورني:

يشير حجازي (2000) إلى أن " هورني " ترى العدوان يأتي كاستجابة الفرد للقلق وأن شعور الفرد بالعجز في عالم عدائي يخلق واحدة من الاستجابات الثلاث الآتية:

1- تحرك نحو الآخرين.

2- تحرك ضد الآخرين

3- تحرك بعيدًا عن الآخرين.

فالشخص العدواني هو الشخص الذي يتحرك ضد الآخرين، لأنه يسلم جدلا بأن العداء هو طبيعة العالم، ويجب أن يتصدى له بالقتال.

ويوضح العزة وعبد الهادي (1999): أن هورني ترى أن السلوك غير السوي سلوك متعلم وأن ذلك السلوك بجميع أشكاله له نفس النمط ولكن الاختلاف يكون في أعراض الاضطراب، وتبين أن المضطرب يعاني من فوضى في تعامله اليومي مع الحياة، وأن أسباب السلوك المضطرب يرجع إلى طريقة إدراك الفرد وطريقة تفكيره.

ويذكر حسين(2007) أن "هورني " تنظر إلى إن العدوان دافع مكتسب وليس فطري وأنه وسيلة يحاول بها الإنسان حماية أمنه فالطفل القلق الذي ينعدم لديه الشعور بالأمن ينمي مختلف الأساليب ليواجه بها ما يشعر به من عزلة وقلة حيلة ،فقد يصبح عدوانيًا ينزع إلى الانتقام من هؤلاء الذين نبذوه أو أساءوا إليه، أو قد يصبح مذعنا

حتى يستعيد الحب الذي فقده مرة أخرى، وقد يكون لنفسه صورة مثالية غير واقعية ليعوض النقص والقصور الذي يشعر به، وقد يستخدم التهديدات ليرغم الآخرين على حبه، فإذا لم

يستطيع الحصول على الحب فقد يعمل على تحقيق القوة والسيطرة. وعند التسليم بهذه النظرية فإننا لا نستطيع أن نعالج السلوكيات العدوانية، أي أن السلوك العدواني لا يمكن التعامل معه ومحاولة إزالته أو التقليل منه، فذلك يمثل تحديًا للمختصين في التعامل مع السلوك العدواني، ولكن ما يمكن القيام به هنا هو تحويل العدوان، أو توجهه نحو أهداف بناءة بدلا من الأهداف التخريبية والهدامة، إن هذه الافتراضات غير مفيدة علاجيًا فهي لا تساعد على تعميم استراتيجيات علاجية فعالة. (الصميلي، 2009، 142)

9-3- النظرية السلوكية:

تتخذ المدرسة السلوكية في علم النفس ومن اشهر انصارها ثرونديك موقفا مختلفا من مسالة دوافع السلوك فترى ان سلوك الكائن الحي لا يأتي نتيجة للدوافع الداخلية بل نتيجة لمنبهات فسيولوجية حسية، فهي لا تسلم بوجود دوافع فطرية لدى الكائن الحي وانما تفسر السلوك تفسيرا آليا ميكانيكا، فهناك منبهات حسية وحركية تثير سلسلة من الافعال المنعكسة لدى الكائن الحي، فتأثير العضوي لحالة الجوع مثلا هو الذي يثير في الكائن الحي حركات البحث عن الطعام فالفعل الغريزي في نظر السلوكية ما هو الا سلسلة من الحركات الآلية التي تثير بعضها بعضا وعلى ذلك مادامت المسالة آلية، فليس هناك حاجة الى الشعور او الى افتراض غاية يرمي اليها الكائن الحي أو افتراض دافع يحركه نحو تحقيق هذه الغاية.

وبذلك نرى ان النظرية السلوكية تفسر السلوك تفسيرا عصبيا فيزيولوجيا من اجل ذلك حملت السلوكية حملة شعواء على اصطلاح الغريزة حتى كاد ان يختفي في ميدان البحوث النفسية الامريكية وذلك لان انصارها يرون ان اصطلاحا غامض مظلل وغيبي وليس كيان محسوس. (العيسوي، 2000، 58)

9-4- نظريات التحليل النفسي او الاتجاه التحليلي:

يرى فرويد ان العدوانية واحدة من الغرائز التي يمكن ان تتجه ضد العالم الخارجي او ضد الذات، وهي تخدم في كثير من الاحوال ذات الفرد، فحسب راي فرويد يسلك الانسان وفق غريزتين: غريزة الحياة المتمثلة بعمليات الهدم والكره والعدوانية... والعدوانية قد تكون باتجاه الشخص نفسه فيتولد عنها تدمير الذات بتعاطي المخدرات او بالانتحار، وقد تكون

باتجاه الاخرين فيتولد عنها تدمير المجتمع من خلال اعمال النهب او الاغتصاب او الجريمة، واسباب ذلك عديدة منها:

ـ ان احساس الفرد بالدونية واستصغار الناس له وبخسهم لإمكانياته تتحرك دفاعاته ساعيا الى الانتقام لنفسه من المجتمع.

ـ عند إحساس الفرد بخطر الموت وبان حياته مهددة يختل لديه توازنه النفسي والجسدي الاجتماعي ويتلاشى التزامه بمبادئ المجتمع وتقاليده المتعارفة.

ـ عندما تتجذر السادية في انسان تصبح الجريمة(العنف) عنده سهلة فيؤمن بواسطتها الوقود الذي يحقق له الاشباع النفسي، بحيث يصبح العنف منطلقا للتقليد والتخطيط.

وازاء ذلك اعتقد (فرويد) بان العدوان فطري اصيل في بني ادم، غير ان البحوث التجريبية لا تساند هذا الراي، وترى ان العدوان والعنف يكونان في العادة نتيجة احباط سابق او توقع لهذا الاحباط، فالإحباط يؤدي عادة لا دائما الى العدوان ويرى (فرويد) ان هناك ظواهر مرضية تتسم بوجود دوافع غريزية غير قابلة للتعديل وانما تتكرر في حياة الفرد تكرار أليا أعمى، وهي معارضة لدوافع الحياة معارضة صريحة. (عز الدين، 2010، 44)

9ـ5ـ نظرية التعلم الاجتماعي:

يعتبر باندورا اشهر علماء نظرية التعلم الاجتماعي ومن اهم التجارب في التعلم الاجتماعي أو النمذجة في العدوان تجارب بأندورا وروس وفي احدى هذه التجارب تم تقسيم الاطفال الى مجموعتين مجموعة شاهدت شخصا يضرب الدمى ومجموعة اخرى شاهدت نموذجا اخر يلعب مع الدمى بطريقة هادئة، وبعد التجربة تشير النتائج حسب هذه النظرية الى اثر التعلم الاجتماعي على السلوك العدوني حيث ان المجموعة التي شاهدت النموذج العدواني كانت اكثر عدوانية من المجموعة الاخرى التي شاهدت النموذج الذي يلعب بالدمى كانت أقل عدوانية.

والاطفال يتعلمون العدوان ليس فقط من تأثير سلوكهم الخاص، ولكن ايضا من ملاحظتهم لطريقة والديهم وسلوك الآخرين، وفي الحقيقة ان الاطفال يتعلمون العدوان من ملاحظة ما يفعله والديهم، ومن خلال سماعهم لما يقوله والديهم فاذا كان الوالدان يقولان

انهما يرفضان العدوان ،ولكنهم يحطمان الاثاث او يهين كل منهما الاخر عندما يحبطان او يغضبان فان الاطفال يقلدون نفس السلوك.

ومعظم سلوك الاطفال مكتسب سواء بالقليل او الكثير منه، وذلك من التقليد المباشر للنماذج من الوالدين أو الأقران، والعدوان متعلم أو مكتسب عبر التعليم والمحاكاة نتيجة للتعلم الاجتماعي حيث أن الطفل يتعلم الاستجابة للمواقف المختلفة بطرق متعددة قد تكون بالعدوان أو بالتقبل، وهذا يرجع الى نوعية العلاقات داخل الأسرة وطبيعة البيئة والعوامل المؤثرة فيها، والجماعة تسهل نمو الشخصيات العدوانية، وذلك بإمداد الاطفال بالنماذج العدوانية فيقلدونها أو بتحريضهم على العدوان أو التعزيز الاجتماعي لهذا السلوك العدواني عند حدوثه ولقد استطاع "باندورا" من خلال تجاربه ان يقدم نموذجا نظريا جديدا يعارض بعض الافكار الرائجة عن ان العدوان غريزة وحاجة فطرية واننا ندفع اليها اندفاعا فطريا.

(مرشد، 2006، 30)

9-6- النظرية المعرفية:

يذكر عبد العال(1999) أن هناك اتجاها يتزايد وضوحًا وتأكيدًا وجدية يوما بعد يوم نحو الاهتمام بصيغ العدوان التي تعكس الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك العدواني. ومع تزايد هذا الاتجاه بدأت نظرة جديدة من قبل بعض الباحثين لدراسة العدوان الاندفاعي الذي يعكس نظم الأفكار والمعتقدات.

لذا حاول بعض علماء النفس المعرفيين أن يناولوا السلوك العدواني لدى الإنسان بالبحث والدراسة بهدف علاجه ،وقد ركزوا في معظم دراساتهم وأبحاثهم على الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع إحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة النفسية للإنسان مما يؤدي به إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية ،وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى" إدراك " داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني.

وتورد شوقيه السمادوني بأن " ردود أفعال الشخص الأولية لأي ظرف من الظروف التي يتعرض لها تشتمل على الصراع والتهديد، والتي تكون نتيجة للنقص في ضبط interpersonal conflict بين الأشخاص الانفعالات السلبية أو مجموعة المعتقدات التي

تؤدي إلى مفهوم العدوان كاستراتيجية ثابتة لمواجهة الحقائق تستحق معالجات كثيرة متمثلة في البيئة والعمليات المعرفية المصاحبة لذلك يرى أن ميل الفرد لحدوث السلوك العدواني يعتمد على:

- العوامل الوراثية.

- الخبرات السابقة والتعلم.

- العوامل البيئة التي تستثير العدوان.

وقد وضع كل من جين ودون رستين geen & donnrstein (1998) نموذجًا نظريًا يوضح عمليات العدوان الانفعالي، والذي يكون استجابة نتيجة لحدوث تغير في البيئة أو التمثيل العقلي أي الأفكار المرتبطة بالغضب أو الاهانة أو الاحتقار ويعتمد هذا النموذج على افتراضين أساسين هما:

النموذج الأول: أن العدوان الإنساني يكون نتيجة الظروف البيئة المثيرة والعوامل التي تتعلق بالاستهداف لحدوث العدوان.

النموذج الثاني: أن الفعل العدواني يحدث بعد سلسلة من الأحداث تبدأ بالاستثارة وتنتهي بالفعل. وتلك تعتمد على عوامل داخلية تتعلق بالظروف المثيرة للاستجابة العدوانية.

(الصميلي، 2009، 151)

ويلخص حسين الفكرة الرئيسية في هذه النظرية هي أن الفرد عندما يواجه مثيرات جديدة مثل المثيرات العدوانية التي تعرض عبر التلفزيون فإن المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة والتي ترتبط بالمثير الجديد يتم استدعائها حيث أن المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة تنتظم من خلال أطراف أو أقطاب وأن كل طرف يمثل مفهوم منفصل ويرتبط بالآخر وأن هذه المفاهيم تترابط معًا من خلال مسارات ترابطية في العقل، وهكذا فإن ملاحظة العنف أو العدوان عبر وسائل الإعلام يمكنها أن تحدث ارتباطات معقدة تتكون من الأفكار العدوانية والانفعالات المرتبطة بالعنف وتدفع إلى الأفعال العدوانية فعندما يتلقى الفرد مثيرات جديدة فإن المعلومات القادمة تنشط الطرف الأول والأطراف الأخرى المرتبطة به تقدح أيضًا من خلال عملية تسمى التنشيط الواسع الانتشار، وتشير هذه النظرية إلى أن مشاهدة العنف

عبر الوسائل الإعلامية يستدعي المعلومات المخزنة في عقل الفرد عن العنف والتي تؤثر عندئذ على انفعالاته وسلوكه على المدى القصير.

9ـ7ـ النظرية العقلانية:

تركز النظرية العقلية الانفعالية على الجانب السلوكي والعقلي وتقوم فلسفتها على ان التفكير والانفعال والسلوك تتداخل فيما بينها في علاقات السبب والنتيجة المتبادلة، وتفترض هذه النظرية ان التفكير يقرر السلوك، أي أن المشكلات التي يمر بها الأفراد تعزى إلى الطريقة التي يفسرون بها الأحداث والمواقف، كما تفترض هذه النظرية أن الناس يولدون ولديهم أفكار عقلانية وأخرى غير عقلانية، وان الأفكار غير عقلانية هي الأكثر تأثيرا في سلوكنا.

واذا اردنا التفصيل اكثر في الافتراضات والمسلمات التي تقوم عليها النظرية العقلية الانفعالية وكيف تنظر إلى الإنسان فهي ما يلي:

– إن التفكير والانفعال يمثلان وجهان لشيء واحد ,فلا يمكن النظر إلى احدهما بمعزل عن الأخر، ويضيف " أليس" أن هناك بعض الأساليب التي تثير الانفعال، كما أن هناك بعض الأساليب التي تساعد على التحكم فيه، ويعتبر واحد من تلك الأساليب وان ما نسميه بالانفعال ما هو إلا نوع بعينه من الفكر الذي يتسم بالتحيز والتطرف.

– إن الإنسان لديه ميل للتفكير بشكل عقلاني وغير عقلاني، فعندما يسلك ويفكر بطريقة عقلانية يكون فعالا ومنتجا، وعندما يفكر بطريقة غير عقلانية يشعر بالخوف والقلق وعلى الفرد ان يعمل على تنمية طرق تفكيره العقلانية.

– إن الاضطرابات النفسية التي يعانيها الفرد هي نتاج أفكار ومعتقدات خاطئة وسلبية تشكل البناء المعرفي لديه.

– إن التفكير غير عقلاني يرجع إلى مرحلة الطفولة والى عوامل التنشئة الاجتماعية في الطفولة، وان للآباء دور في اكتساب الأبناء لهذه الأفكار اللاعقلانية.

– يجب مهاجمة ومحاربة الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد من خلال المناقشة والإقناع وتزويده بالأفكار العقلانية والمنطقية.

– يسلك الناس وفقا لتوقعاتهم عن استجابات الآخرين، وهذا التوقع كعملية معرفية له تأثيره على الاضطراب الانفعالي، حيث أن الأفراد في بعض الأحيان يميلون إلى إعطاء أحكام كاذبة لنيل رضا الآخرين واستحسانهم.

– يعزو الأفراد مشكلاتهم واضطراباتهم الانفعالية إلى الآخرين والى الأحداث الخارجية ومن ثم تكون الاضطرابات الانفعالية لديهم قائمة على العداءات خاطئة.

– يميل الأفراد إلى استخدام بعض الميكانيزمات الدفاعية ضد أفكارهم وسلوكهم وذلك حفاظا على ذواتهم، بمعنى أنهم يميلون إلى عدم الاعتراف لأنفسهم أو للآخرين بان سلوكهم وتفكيرهم خاطئ وأكثر سلبية. (بطرس، 2008، 94)

10ـ علاج السلوك الفوضوي عند الأطفال:

الفوضوية سلوك لا يقتصر على عمر معين، حيث نلاحظه عند الكبار والصغار إلا إن أشكال هذا السلوك هي التي تتغير تبعا للعمر والمكان الذي يحدث فيه السلوك من جهة ثانية، وفي المدرسة نرى أن السلوك الفوضوي يعد من أكثر السلوكيات التي تؤرق المعلم لان هذا السلوك عندما يصدر من الطالب أو أكثر فانه يعيق سير الدرس على النحو المخطط له.

ومن الإجراءات العلاجية السلوكية التي بإمكان الآباء والمعلمين استخدامها في علاج السلوك الفوضوي, نذكر:

1ـ مكافأة الطفل عندما يسلك على نحو مقبول، وتجاهله عندما يسلك على نحو غير مقبول.

2ـ أرغم الطفل بعد قيامه بالسلوك الفوضوي مباشرة على ممارسة السلوك المناسب، فإذا كان هذا السلوك متمثلا بالتحدث دون استئذان فالسلوك الذي ينبغي على الطفل تعلمه هو التحدث بطريقة مناسبة.

3ـ لا توبخ الطفل الفوضوي في البيت على مسمع من إخوانه فقد بينت الدراسات ان التوبيخ عن قرب بحيث لا يسمع إلا الطفل المستهدف يكون اكبر أثرا في ضبط السلوك الفوضوي مقارنة بالتوبيخ عن بعد وبصوت مرتفع.

4ـ عزز الطفل كلما انخفض سلوكه الفوضوي عن حد يتم تعيينه مسبقا.

5 ـ عزز السلوك الذي يتناقض مع السلوك الفوضوي: هنا يتم تقديم التعزيز للطفل بعد قيامه بسلوك محدد مسبقا لا يتوافق جسميا أو وظيفيا مع السلوك الفوضوي المراد خفضه أو إيقافه مثلا: عزز الطفل عندما يبدي اهتماما وترتيبا لغرفته أو أغراضه، فأنت هنا تقوي سلوكا يتناقض مع السلوك الفوضوي وبالتالي ستنخفض احتمالات حدوث السلوك الفوضوي في المرات القادمة. (الكردي، ب س، 35)

وتجدر الإشارة أن تعديل سلوك ما يتطلب التنسيق والتواصل بين المدرسة والبيت، فإذا تمت محاولة تعديل السلوك الصفي بطريقة ما في المدرسة وقام الوالدان باستخدام طريقة مضادة أو لا تنسجم الطريقة المستخدمة في المدرسة فان ذلك سيترك أثرا واضحا يحدد إلى درجة كبيرة نجاح أو إخفاق طرائق العلاج المستخدمة.

11 ـ الدراسات المتعلقة بالسلوك الفوضوي:

1ـ دراسة أيواتا وبيلي (1974):

بعنوان: أثر التعزيز الرمزي وتكلفه الاستجابة لخفض سلوك الفوضوي لدى الأطفال المتخلفين عقليا.

والتي استهدفت معرفة أثر أسلوب التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة لخفض مستوي السلوك الفوضوي عند الأطفال المتخلفين عقليا، إذا يضمن البرنامج الإرشادي منح الأطفال معززات مجانية مختلفة في مراحل الأولى ومن ثم طالب من الأطفال التوقف عن السلوك الفوضوي وفي حالة عدم التزامهم انضباطهم كانوا يخسرون نقطا معينة تؤدي إلى حرمانهم من المعززات التي تم توفيرها لهم خلال فترة الدراسة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال.

2ـ دراسة كاظم، محمود (2008):

بعنوان: فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

تهدف الدراسة الى التعرف على مستوى السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وتعرف كذلك على العلاقة بين فاعلية الذات والسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة

المتوسطة. تكونت عينة البحث من (278) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط من ثانوية الصديق للبنين وثانوية الرواد للبنين، وقد استخدم الباحث أدوات البحث متمثل في مقياس فاعلية الذات الذي أعده الباحث (محمود 2008) ومقياس السلوك الفوضوي الذي بناه (سهيل 2007) أما الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة فكانت المتوسط الحسابي الانحراف المعياري، معادلة ارتباط (بيرسون) لإيجاد قيم العلاقة بين فاعلية الذات والسلوك الفوضوي.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن السلوك الفوضوي سلوك متعلم من خلال التفاعل مع الآخرين لمشاهدة سلوكياتهم، إضافة الى الظروف الاجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية شأنه في ذلك شأن السلوك الطيب والمناسب.

3ـ دراسة نعيسة، رغداء علي (ب س):

بعنوان: السلوك الفوضوي وعلاقته بمستوى الانتماء الأسري والمدرسي لدى عينة من طلبة الأول الثانوي.

هدفت الدراسة الى معرفة درجة انتشار السلوك الفوضوي لدى العينة التشخيصية من طلبة الصف الاول الثانوي ومستوى الانتماء الأسري والمدرسي لديهم.

وكذا التعرف على العلاقة بين السلوك الفوضوي والانتماء الأسري والمدرسي والاجتماعي تبعا لمتغييري: (الترتيب الولادي للطالب، المستوى التعليمي للوالدين)، وتكونت عينة البحث من (276) طالب وطالبة من العينة التشخيصية من الصف الاول الثانوي.

واستخدمت الباحثة مقياس السلوك الفوضوي ومقياس الانتماء الأسري والمدرسي، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي, وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1ـ وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة التشخيصية من طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس السلوك الفوضوي ودرجاتهم على مقياس الانتماء الأسري والمدرسي.

2ـ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين إجابات العينة التشخيصية من طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس السلوك الفوضوي تبعا لمتغير الترتيب الولادي لصالح الطلبة الذين كان ترتيبهم الولادي بين أخوتهم (وحيد).

3ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات العينة التشخيصية من طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس السلوك الفوضوي تبعا لمتغير الترتيب الولادي لصالح الطلبة الذين كان المستوى التعليمي للوالدين لديهم (ثانوي فما دون).

4ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات العينة التشخيصية من طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس الانتماء الأسري والمدرسي تبعا لمتغير الترتيب لصالح الطلبة الذين كان ترتيبهم الولادي بين أخوتهم (الأكبر).

5ـ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين إجابات العينة التشخيصية من طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس الانتماء الأسري والمدرسي تبعا لمتغير الترتيب الولادي لصالح الطلبة الذين كان المستوى التعليمي للوالدين (الإجازة الجامعية فأعلى).

4ـ دراسة الصميلي، حسن بن إدريس (2009، 1430هـ):

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية.

والتي تهدف الى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية. والتعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي لدى أفراد المجموعة التجريبية ـ عينة الدراسة ـ بعد انتهاء جلسات البرنامج الإرشادي وأثناء فترة المتابعة.

واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(24) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية من نفس المنطقة، تم اختيارهم وتعينهم بالطريقة العشوائية، وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة(12) طالبا، والأخرى تجريبية(12) طالبا.

استخدم أدوات البحث في مقياس السلوك الفوضوي، والبرنامج الإرشادي، استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية.

اما أبرز النتائج المتوصل اليها متمثل في:

1ـ وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس القبلي.

2ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي.

3ـ وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة الضابطة بعد البرنامج الإرشادي.

4ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد فترة المتابعة القياس التتبعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة الحالية ومن خلال الاطلاع تبين ما يأتي:

لقد تنوعت الدراسات من حيث الهدف التي انطلقت من خلاله كل دراسة فمنها من كان الهدف البحث في العلاقة بين بعض المتغيرات ذات الصلة بالدراسة، ومتغيرات أخرى ومنها من يبحث في الفروق بين الظاهرة وأسبابها.

الدراسات السابقة تنوعت في استخدامها لإجراءات البحث من حيث الأدوات والمعالجة الاحصائية كل حسب هدفه وفروضه.

أما من حيث المنهج الذي استخدم من قبل الدراسات السابقة فقد تباينت الدراسات في استخدامها المنهج المحدد لكل دراسة وفقا لطبيعة هذه الدراسة أو تلك، منها من وظف

المنهج الوصفي بأنواعها (الارتباطي، الاستكشافي، التحليلي، المقارن) كدراسة كاظم (2008) ودراسة نعيسة (ب س).

كما ان بعض الدراسات الاخرى اعتمدت على المنهج التجريبي وشبه التجريبي كدراسة الصميلي (2009)، باعتباره المنهج الذي يحقق الهدف من الدراسة، ويمكن من خلاله الاختيار الأمثل للعينة المناسبة.

ومن حيث أداة ومقاييس المستخدمة في الدراسات، فنلاحظ تنوع في استخدامه فمن استخدم برامج الارشادية كدراسة تجريبية لدى الصميلي (2009) ومنها من استخدم مقياس قبلية كدراسة العلاقة (الارتباط، تحليل، المقارن) مثل دراسة كاظم (2008) حول فاعلية الذات وعلاقتهما بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف بالسلوك ثم السلوك الفوضوي وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به، وأشكاله وتصنيفه، وثم التطرق إلى أسباب ومستويات والمشكلات السلوك الفوضوي، ثم التطرق إلى نظريات وعلاج السلوك الفوضوي عند الأطفال، كما تم التطرق لدراسات السابقة المتعلقة بالسلوك الفوضوي.

الجانـــب الميـــــدانـــــي

(تـــطبيقـــــي)

الفصل الرابع: اجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1. **أهداف الدراسة الاستطلاعية**
2. **المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية**
3. **المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية**
4. **عينة الدراسة الاستطلاعية**
5. **أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية**

ثانيا: الدراسة الأساسية

1. **منهج الدراسة**
2. **المجال المكاني للدراسة الأساسية**
3. **المجال الزماني للدراسة الأساسية**
4. **مجتمع وعينة الدراسة الأساسية**
5. **أدوات البحث في الدراسة الأساسية**
6. **الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية**

تمهيد:

بعد الانتهاء من الجانب النظري لهذه الدراسة والتي تمثلت في تحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها، أهداف الدراسة وأهميتها، وعرض الخلفية النظرية الخاصة لمتغيرات الدراسة.

سنتطرق في هذا الفصل إلى الاجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، والتي يتوقف عليها دقة وتفسير النتائج المتحصل عليها، فهي الركيزة الاساسية لكل بحث علمي لأثبات صحة فرضيات الدراسة أو نقيضها، كما اتبعنا في هذه الدراسة مجموعة من الخطوات المنهجية ابتداء من اختيار المنهج المناسب ثم تحديد العينة، والتطرق إلى الأدوات المستخدمة في الدراسة مع ذكر الخصائص السيكومترية لها، والاجراءات التي سيتم تطبيقها في الأساليب الإحصائية لتحليل النتائج.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب البحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي. (إبراهيم، 2000، 38)

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة التي تسبق الاستقرار نهائيا على خطة الدارسة بفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدد من الافراد ومن خلال الدراسة الاستطلاعية يستطيع الباحث التعرف على اي المشكلات التي يمكن ان تظهر قبل القيام بالدراسة الاصلية، مما يمكنه من تجنب هذه المشكلات غير المتوقعة في هذه المرحلة من الدراسة ما يوفر عليه الكثير من الوقت والجهد عند القيام بالدراسة الاساسية فيما بعد.

(عقيب وجار الله، 2015، 69)

ومن هذا المنطلق قمنا بدراسة استطلاعية وذلك بهدف:

- تحديد الوقت الذي تستغرقه عملية التطبيق الميداني.
- الاطلاع أكثر على جوانب الموضوع و ضبط متغيرات الدراسة.

- التأكد من الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة، وذلك من حيث صدقها وثباتها.
- التدريب على استخدام أدوات جمع البيانات.
- التعرف على ميدان الدراسة وتحديد العينة.
- التعرف على صعوبات الميدان التي يمكن مواجهتها عند التطبيق.

2ـ المجال المكاني لدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية بثانوية داسي خليفة بالجديدة.

3ـ المجال الزمني لدراسة الاستطلاعية:

اجريت الدراسة الاستطلاعية في شهر فيفري من الموسم الدراسي 2016م/2017م.

4ـ عينة الدراسة الاستطلاعية:

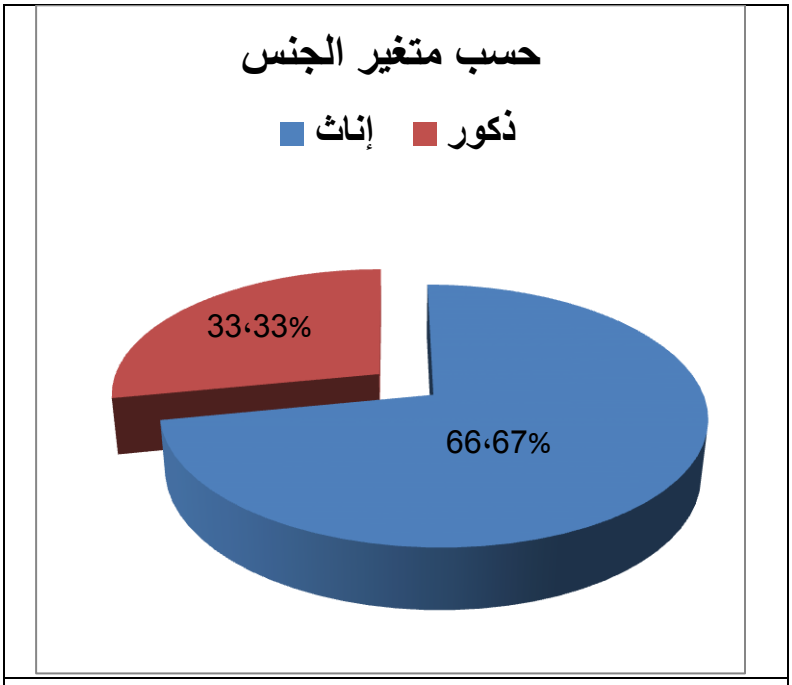
أجريت الدراسة الاستطلاعية على30 تلميذا وتلميذة من أقسام السنة الثالثة ثانوي بثانوية داسي خليفة بالجديدة، حيث اختيرت العينة بطريقة عشوائية، وقد توفرت فيهم شروط العينة الأساسية، كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول(1): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

التصنيف	الذكور	إناث	المجموع
العدد	10	20	30
النسبة المئوية	% 33،33	% 66،67	%100

يتضح من خلال الجدول أن عدد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (إناث) المساوي لـ: (20) أكثر من عدد التلاميذ الذكور المقدر بـ: (10) تلميذ.

والشكل الموالي يوضح نسبة التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير الجنس:



شكل(1): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

يتضح لنا من خلال الشكل أن نسبة تلميذات السنة الثالثة ثانوي (إناث) المساوية لـ: (66،67 %) أكبر من نسبة التلاميذ الذكور بـ: (33،33 %)

5ـ أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية:

يعرف "صالح بن حمد عساف" أداة الدراسة بأنها مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها.

(عساف، 1995، 101)

قد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أداة الاستبيان: تعرف بأنها الوسيلة العلمية التي تساعد الباحث على جمع الحقائق والمعلومات من المبحوثين وتفرض عليهم التقيد والالتزام بموضوع البحث المطلوب اجراؤه وعدم الخروج عن أطرافه العريضة ومضامينه ومساراته النظرية والتطبيقية، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الخاصة ويطلب من المبحوث الاجابة عليها. (عاشور، 2015، 94)

وقد استخدمنا في دراستنا الاستطلاعية:

ـ مقياس قلق الامتحان لـ: الدكتور غربي عبد الناصرٌ (2015) حيث يتكون المقياس من **(33 بند)** يتم الاجابة عليها من خلال بدائل ثلاثة وهي **(دائما، أحيانا، نادرا)** حيث يقسم هذا المقياس إلى ثلاثة أبعاد هي:

(قلق الاستعداد، قلق الاداء، قلق انتظار النتيجة)

ـ مقياس السلوك الفوضوي الذي أعده حسين الصميلي (2009) حيث كان هذا المقياس يتكون من ثلاثة بدائل وهي **(دائما، أحيانا، أبدا)** و**(36 بند)** .

ـ الخصائص السيكومترية للأدوات الدراسة:

5-1- مقياس قلق الامتحان لـ الدكتور غربي عبد الناصر:

ان الغرض الاساسي من استخدام هذه الاداة في الدراسة الاستطلاعية هو معرفة مدى صدقها، ومدى ثباتها.

5-1-1- صدق مقياس قلق الامتحان:

يقصد به هو" ان يقيس الاختبار أو الاداء ما وضعت لقياسه،" والصدق كالثبات مفهوم مدروس دراسة كبيرة. وتحقيق صدق أداء القياس أكثر أهمية ولاشك من تحقيق الثبات، لأنه قد تكون أداة القياس أو الاختبار ثابتة ولكنه غير صادقة. (صابرو وخفاجة، 2002، 167)

ويعرف أيضا بأنه "ان يكون الاختبار قادراً على ما وضع لقياسه"، بمعني أن يكون الاختبار ذات صلة وثيقة بالقدرة التي يقيسها، وأن يكون قادراً على أن يميز بين القدرة التي يقيسها والقدرات الأخرى التي يحتمل أن تختلط بها أو تتداخل معهاً.

(عبد الرحمن، 1998، 183)

تم قياس صدق المقياس بالاعتماد على:

- **صدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية):**

وتقوم هذه الطريقة على أساس أن الأفراد الدين حصلوا على تقديرات ضعيفة أو منخفضة على الاختبار أو درجات مرتفعة. (شحاته، 2008، 341)

يسمي كذلك بصدق المقارنة الطرفية، وفيها يقسم الاختبار الى قسمين، ويقارن متوسط الثلث الأعلى لمتوسط الثلث الأقل، وحيانا يقارن (27%) من الاقوياء بمثلهم من الضعفاء فإذا ثبت ان الأقوياء أقوياء في الاختبار وأن الضعفاء ضعفاء في الاختبار، دل على أن درجة صدق الاختبار كبيرة. (الطبيب، دس، 217)

بلغ الصدق التميزي لمقياس قلق الامتحان القدر بـ: **(21.4)** أكبر من "ت" المجدولة المساوية لـ: **(2.75)** عند مستوى الدلالة **(0.01)** ومنه فإن الفرق بين درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار، ودرجات الأفراد ذوى الدرجات المنخفضة دال احصائيا.

(غربي، 2015، 185)

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التميزي لمقياس قلق الامتحان على العينة الاستطلاعية المكون من**(30)** فردا، حيث تم ترتيب الافراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار **(27 %)** من أعلى الترتيب **(8أفراد)**، و**(27 %)** من أدنى الترتيب**(8أفراد)**، ثم تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار "**ت**" فدلت النتائج المتحصل عليها على الاتي: (انظر الملحق02):

جدول(02): نتائج اختبار "ت" في حساب الصدق التميزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الامتحان:

/	ن	م ح	ع	دح	قيمة "ف"	م الدلالة	القرار	"ت"	م الدلالة	القرار
م	8	75،62	3،58	14	0،22	0،64	غ دالة	8،78	0،000	دالة
ض	8	58،62	4،13							

حيث أن:

- **م:** الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار.
- **ع:** تمثل الانحراف المعياري.
- **ف:** القيمة الفائية.
- **ض:** الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة في الاختبار.
- **م1:** تمثل مستوى الدلالة "ف".
- **ت:** قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق
- **ن:** تمثل حجم العينة.
- **م2:** تمثل مستوى دلالة "ت".
- **مح:** تمثل المتوسط الحسابي.
- **دح:** تمثل درجة الحرية.

من خلال الجدول السابق يتضح بان قيمة "ف" المساوية لـ: (0،22)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0،64) وهو أكبر تماما من (0،05) فإنه غير دالة إحصائيا، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين متجانستين، ويظهر أيضا من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (8،78)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0،000) وهو أصغر تماما من (0،05) فإنه دالة احصائيا.

ومنه يمكن القول بأن هذا المقياس يميز بين أفراد عينة الدراسة، في السمة المقاسة(قلق الامتحان)، وبالتالي فهو صادق، وصالح لتطبيق على عينة الدراسة الأساسية. وقد تم حساب صدق القياس ببرنامج الحزم الإحصائية SPSS.

5-1-2- ثبات مقياس قلق الامتحان:

ويقصد بالثبات أن يعطي الاختبار نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة. (إبراهيم، 2000، 165)

كما يقصد به أيضاً بأنه الدقة في تقدير العلامة الحقيقية للفرد على السمة التي يقيسها الاختبار، أو مدى الاتساق في غلامة الفرد اذا أخذ الاختبار نفسه لمرات أخرى في نفس الطروف. (عبيد، 2003، 38)

تم قياس ثبات المقياس بالاعتماد على الطرق التالية:

- **طريقة ألفا كرو نباخ:**

يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي لاختبار ويعمل هذا المعامل على ربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة ثبات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (معمرية، 2007، 148)

ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى اجزاء بطرق مختلفة وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئيين من أجزاء الاختبار.

(عبد الرحمن، 1998، 172)

بلغ ثبات المقياس في الدراسة السابقة لـ:(غربي، 2015، 164) قيمة **(0،912)** أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب ثبات مقياس قلق الامتحان من بيانات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بطريقة ألفا كرونباخ، دلت النتائج على ما يلي(انظر ملحق03):

جدول(03): نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس قلق الامتحان:

عدد العينة	عدد البنود	قيمة الثبات لألفا كرونباخ
30	**33**	**0،67**

من خلال النتائج المعروضة في الجدول السابق يتضح بأن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي (0،67) مقبول احصائيا، ومنة فإن مقياس قلق الامتحان ثابت.

- **طريقة التجزئة النصفية للبنود:**

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوبة تعين معامل ثباته إلى نصفين متكافئين وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة.

وفي هذه الطريقة يطبق الاختبار مرة واحدة فقط ثم تقسيم درجات العينة إلى نصفين متكافئين تماما من حيث العدد، ومستوه السهولة أو الصعوبة، ولكي يتحقق ذلك فانه ينبغي

ان يقسم الاختبار بحيث يحتوى نصفه الأول على الفقرات ذات الترتيب الفردي، والقسم الثاني الفقرات ذات الترتيب الزوجي. (حسن، 2006، 7)

وهي الطريقة التي يجري استخدمها لمعرفة مدى ثبات الاختبار ودلك بتقسيم الاختبار الواحد الى جزئين بنود فردية وبنود زوجية ويتم حساب معامل الارتباط بينهم.

(يونس، 2009، 505)

بلغ الثبات بالتجزئة النصفية لاختبار مقياس قلق الامتحان (0،68) وهي دالة عند مستوى دلالة(0،01)، وتم حساب في الدراسة الحالية ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التجزئة النصفية، وكما هو موضح في الجدول التالي(انظر الملحق03):

جدول(04): نتائج حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات التجزئة النصفية
30	**33**	**0،74**

من خلال الجدول المعروض أمامنا يتضح بأن معامل الارتباط "بيرسون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية يساوي بـ: (0،74) هو دال احصائيا عند مستوى دلالة (0،05) ومنه فان مقياس ثابت، وصالح لاستعمال في الدراسة.

5-2- مقياس السلوك الفوضوي:

5-2-1- صدق مقياس السلوك الفوضوي:

- **صدق المحتوى (المحكمين):**

يقصد بصدق المحتوى مدى توافر جوانب السمة في اسئلة الاختبار، وهذا النوع من الصدق يتطلب تحليلا منطقيا لمواد الاختبار وفقراته ذلك بهدف تحديد الوظائف والجوانب والمستويات الممثلة في الاختبار. (عوض، 1998، 60)

وتعتبر هذه الطريقة من أكثر الطرق استخداما، والتي هي عرض أداة القياس على مجموعة من المختصين في المجال لإبداء رأيهم حول مدى صلاحيتها، بحيث تعتبر نسبة (80 %) هي النسبة المعتمدة لقبول البند أو رفضه، وكما جاء عن صلاح أحمد مراد وأمين

علي سليمان انه يقصد به مدى تمثيل بنود الاختبار أو المقياس لمحتوى السمة، وموضوع القياس. (مراد وسليمان، 2005، 351)

وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المختصين في علم النفس وعلم الاجتماع الذين بلغ عددهم (07) استاذة جامعيين لإبداء رأيهم حول مدى صلاحية وصدق الاستمارة (انظر ملحق05) وتقديم الاقتراحات اللازمة، وكان التحكيم من حيث:

- مدى قياس البنود (ملاءمة، غير ملائمة/ تقيس، لا تقيس).
- التأكد من سلامة البناء اللغوي ومدى ملاءمته لعينة الدراسة.
- مدى ملاءمة بدائل الأجوبة للأبعاد.

وبناء على آراء وملاحظات المحكمين حول مدى صلاحية هذا القياس والموضح في الجدول الموالي وهي كما يلي:

جدول(05): يمثل العبارات التي تم تعديلها في مقياس السلوك الفوضوي:

رقم البند	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	أرفض قبول النقد والتوجيه من الاستاذة.	أرفض قبول النقد من الاستاذة.
05	أقوم بالكتابة على السبورات الدراسية.	أقوم بالكتابة كلمات بذيئة على السبورة قبل دخول المعلم.
08	أجلب بعض الاشياء الممنوعة للمدرسة	أجلب بعض الأشياء المسببة للفوضى للمدرسة (حيوانات، ألعاب، حشرات)
16	أتعمد التأخر عن الفصل حتى دخول المعلم.	أتعمد التأخر عن القسم حتى دخول المعلم.
22	أشغل نفسي بمتابعة الجوال.	أشغل زملائي بمتابعة الهاتف النقال.
23	أقوم بمقاطعة الاستاذ أثناء الحصة.	أقوم بمقاطعة الأستاذ أثناء الدرس.
27	أقوم بمشاجرة زملائي.	أعمل على خلق مشاجرات بين زملائي في القسم.

31	أقوم بتحدي ادارة المدرسة.	أقوم بمخالفة القواعد التنظيمية داخل الفصل.
36	أعمد الى اتلاف أجهزة المختبرات أثناء اجراء التجارب.	أعمد احتكار واتلاف أجهزة المخابر أثناء اجراء التجارب.
39	أستخدم الركل والرفس لمقاومة الاخرين.	أستخدم الضرب أثناء شجاري مع الآخرين.

- **الصدق التميزي:**

تم حساب الصدق التميزي بواسطة الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (انظر الملحق06)

جدول(06): نتائج اختبار "ت" في حساب المقارنة الطرفية لمقياس السلوك الفوضوي:

/	ن	مح	ع	دح	قيمة ف	م الدلالة	القرار	"ت"	م الدلالة	القرار
م	8	69،50	12،22							
ض	8	39،62	1،76	14	13،23	0،003	دالة	6،84	0،000	دالة

من خلال الجدول السابق يتضح بان قيمة "ف" المساوية لـ: (13،23)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0،003) وهو أصغر تماما من (0،05) فإنه دالة إحصائية، وهذا يعني أنه توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين متجانستين، ويظهر أيضا من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (6،84)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0،000) وهو أصغر تماما من (0،05) فإنه دالة احصائيا.

5-2-2- ثبات مقياس السلوك الفوضوي:

هناك عدة طرق وأساليب متبعة لقياس ثبات الاختبارات وفي الدراسة هاته استخدمنا طريقتين وهما:

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بواسطة الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (انظر الملحق 07):

جدول(07): يوضح نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس السلوك الفوضوي:

عدد العينة	عدد البنود	قيمة الثبات لألفا كرونباخ
30	36	0،95

من خلال الجدول الذي أمامنا يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لقياس اتساق البنود لمقياس السلوك الفوضوي يساوي0.95 اذن نلاحظ أن قيمة معامل الثبات مرتفعة وبالتالي يمكن الاعتماد على هذه النتيجة الموثوق بها.

- **طريقة التجزئة النصفية:**

جدول رقم (08): يوضح نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس السلوك الفوضوي:

عدد العينة	عدد البنود	قيمة التجزئة النصفية
30	36	0،97

من خلال النتائج المعروضة أمامنا في الجدول يتبين لنا أن قيمة الثبات في التجزئة النصفية تساوي 0،97 وهذا يدل على ان قيمة الثبات مرتفعة جداً.

ثانيا ـ الدراسة الاساسية:

1ـ منهج الدراسة:

تختلف المناهج المستعملة في البحوث باختلاف المواضيع التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، حيث يعتبر بمثابة الدعامة الاساسية في أي بحث علمي.

ويعرف المنهج بأنه "الطريق الذي يسلكه الباحث للتعرف على الظاهرة أو المشكلة موضع الدراسة والكشف عن الحقائق المرتبطة بها بغرض التوصل إلى إجابات على الأسئلة التي تثيرها المشكلة أو الظاهرة من خلال استخدام مجموعة من الأدوات لتجميع البيانات وتحليلها والتوصل إلى النتائج التي تساعد في الإجابة على تلك التساؤلات".

(اللحلح وأبو بكر، 2002، 43)

وبما أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج المتبع، فإن المنهج الملائم لطبيعة الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي السببي المقارن.

يعرف المنهج الوصفي السببي المقارن بأنه: " تكون فيه المتغيرات المستقلة (الأسباب) ظاهرة ومعروفة، ويبدأ الباحث بملاحظة المتغيرات التابعة (النتائج) ومن ثم يقوم بدراسة المتغيرات المستقلة، لمحاولة معرفة علاقاتها المحتملة وآثارها على المتغيرات التابعة ".

(عساف، 1995، 250)

ويعرف أيضا بأنه: المقارنة أو المقايسة بين ظاهرتين عادة وأحيانا أكثر من ظاهرتين بغرض التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينها. (القحطاني والعزاز، ب س، 19)

2ـ المجال المكاني للدراسة الاساسية:

تم تطبيق دراستنا الاساسية في ثانويتي وهي ثانوية داسي خليفة بالجديدة وثانوية محمد آل خليفة بالدبيلة.

3ـ المجال الزمني للدراسة الاساسية:

اجريت الدراسة خلال النصف الثاني من الموسم الجامعي 2016م/2017م

4ـ مجتمع وعينة الدراسة الاساسية:

4-1ـ مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة الثانوي من شعبة علوم وتكنولوجيا الدارسين في الثانويات التالية: الثانوية الشهيد داسي خليفة بالجديدة والثانوية محمد العيد آل الخليفة بالدبيلة.

جدول(09): يوضح مجتمع الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

المؤسسة	الجنس		المجموع
	ذكور	اناث	
ثانوية داسي خليفة بالجديدة	**32**	**42**	**74**
ثانوية محمد العيد آل خليفة بالدبيلة	**68**	**73**	**141**
المجموع	**100**	**115**	**215**

4-2ـ عينة الدراسة:

هي مجتمع الدراسة الذي تجمع من البيانات الميدانية وهي تعتبر جزء من الكل، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجري عليها، فالعينة أذن هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع أصلي ثم تعميم الدراسة على المجتمع كله ووحدات العينة قد تكون أشخاصا، كما تكون أحياء أو شوارع أو من أو غير ذلك، ويمكن أن نعرف العينة على أنها مجموعة مصغرة وجزئية من المجتمع، ومنها يقوم الباحث بتجميع البيانات. (مرابطي ونحوي، 2009، 96)

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (100) تلميذا وتلميذة اختيروا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من ثانوية داسي خليفة بالجديدة وثانوية محمد العيد آل خليفة بالدبيلة.

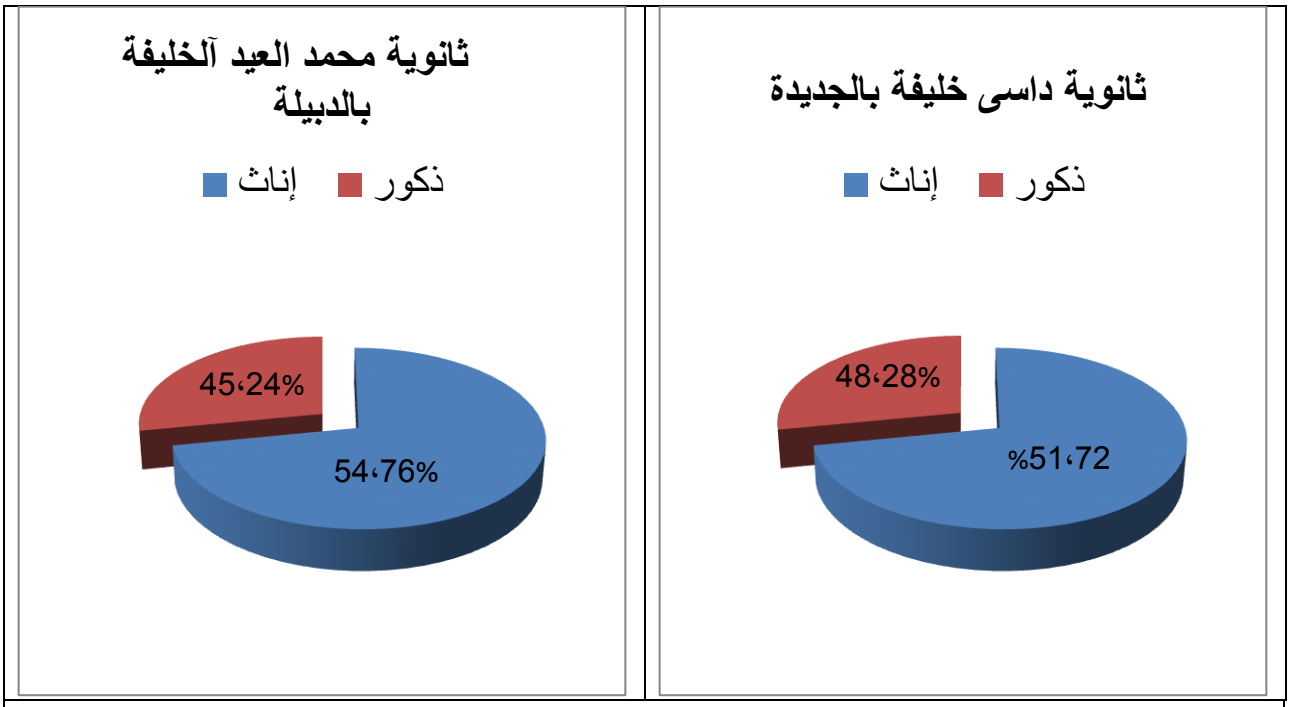
وقد تم ذلك بإتباع الخطوة التالية:

- تصنيف تلاميذ الثانويتين المذكورة حسب الجنس إلى ذكور وإناث.

جدول(10): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس في الدراسة الاساسية:

الجنس / المؤسسة	توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس				المجموع
	ذكور	%	إناث	%	
ثانوية داسى خليفة بالجديدة	28	48،28	30	51،72	**58**
ثانوية محمد العيد آل خليفة بالدبيلة	19	45،24	23	54،76	**42**
المجموع	**47**		**53**		**100**

والشكل الموالي يوضح نسبة التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير الجنس في الدراسة الاساسية في الثانويتي:



شكل(2): يوضح أفراد العينة في الدراسة الاساسية في الثانويتي

5ـ أدوات البحث في الدراسة الأساسية:

تم الاعتماد في جمع بيانات الميدانية على مقياسين وهما:

- مقياس قلق الامتحان لـ: "غربي عبد الناصر".
- مقياس السلوك الفوضوي لـ: "حسين الصميلي".

5-2ـ مقياس قلق الامتحان لـ: "غربي عبد الناصر"

جدول(11): يوضح بنود أبعاد مقياس قلق الامتحان

عدد وأرقام بنود كل بعد من ابعاد مقياس قلق الامتحان		
البعد	**عدد بنوده**	**عدد البنود**
1. قلق الاستعداد للامتحان	31-28-25-22-19-16-13-10-7-4-1	**11 بندا**
2. قلق أداء الامتحان	32-29-26-23-20-17-14-11-8-5-2	**11 بندا**
3. قلق انتظار نتيجة الامتحان	33-30-27-24-21-18-15-12-9-6-3	**11 بندا**
المقياس الكلي	**من البند رقم (1) الى البند (33)**	**33 بندا**

يتم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة المكونة من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس.

تأخذ الاستجابة على البديل الأول "دائما" والتي تدل على انخفاض درجة قلق الامتحان درجة واحدة، أما الاستجابة على البديل الثاني "أحيانا" والتي تدل على درجة متوسطة من قلق الامتحان فتعطى درجتين، في حين أن الاستجابة على البديل الثالث "نادرا" وهي الدالة على درجة مرتفعة من قلق الامتحان، فتعطى ثلاث درجات، وهو مما يوضحه الجدول التالي:

جدول(12): درجات بدائل مقياس قلق الامتحان

البدائل	دائما	أحيانا	نادرا
الدرجة	1	2	3

2.5ـ مقياس السلوك الفوضوي لـ: "حسين الصميلي"

يتكون مقياس السلوك الفوضوي في صورته النهائية من 30 بندا (أنظر ملحق08).

يتم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة المكونة من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس، وذلك بوضع علامة (x) أمام أحد البدائل الثلاثة المتاحة (دائما، أحيانا، أبدا)، وبعد إنهاء التلاميذ للإجابة على جميع بنود المقياس، في الوقت المحدد سلفا، يتم استلام الإجابات، ثم إعطاء درجة لكل إجابة، بحسب البديل المختار من طرف التلميذ.

كما هي مبينه في الجدول التالي:

جدول(13): درجات بدائل مقياس السلوك الفوضوي في صورته النهائية

البدائل	دائما	أحيانا	أبدا
الدرجة	3	2	1

ثم يتم حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد عينة الدراسة، على كل بنود المقياس بحيث تجمع درجات البنود.

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع بنود المقياس، يتم جمع الدرجات لنحصل على الدرجة الكلية، وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس (35)، واعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس عي الدرجة (76)، وبناءا عليه تصنف مستويات السلوك الفوضوي الى المستويات الثلاثة المبينة في جدول التالي:

جدول 14: يوضح مستويات مقياس السلوك الفوضوي

المستوى	الدرجة
مستوى السلوك الفوضوي المنخفض	من 32 إلى35
مستوي السلوك الفوضوي المتوسط	من36 إلى41
مستوى السلوك الفوضوي المرتفع	من42 إلى76

وقد تضمنت التعليمات المرفقة بالمقياس مقدمة تعريفية مختصرة بالمقياس والهدف من تطبيقه، ثم كيفية الإجابة على بنوده، مع التأكيد على أهمية الإجابة على جميع البنود بدقة وصدق، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الاجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأي التلميذ بدقة، كما تمت الاشارة إلى أن المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال المقياس ستحاط بالسرية التامة، بالإضافة إلى ضرورة الإجابة على البنود، وتأكد أن اجابتك تستخدم لأغراض البحث العلمي، واختيار بديل واحد فقط من بين البدائل الثلاثة المعروضة.

6ـ الأساليب الاحصائية:

تم استخدام عددا من الأساليب الاحصائية، من خلال الاستعانة بالحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وهي كالتالي:

ـ المتوسط الحسابي.

ـ الانحراف المعياري.

ـ اختيار "t".

ـ اختبار "ف".

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تم التعرف عينة البحث، والتأكد من الخصائص السكومترية لأداتي الدراسة والتدرب على تطبيقهما، كما تم التأكد من مدى ووضوح عبارات المقياسين والاطلاع على الصعوبات والعراقيل الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد:

1. عرض نتائج الفرضية الاولى وتحليلها ومناقشتها.
2. عرض الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها.
3. عرض الفرضية الثالثة وتحليلها ومناقشتها.
4. عرض الفرضية الرابعة وتحليلها ومناقشتها.

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد تطرقنا للإجراءات المنهجية المتبعة في الفصل السابق والذي تناولنا فيه اجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية، سنقوم في هذ الفصل بعرض ومناقشة النتائج بحيث تعد هذه مرحلة من أهم المراحل البحث العلمي، باعتبارها المرحلة التي نقوم فيها باستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية والكمية والكيفية التي تبرهن على مدى صدق فرضيات الدراسة.

وعليه يأتي هذا الفصل لاستعراض أهم النتائج التي تحصلنا عليها ومن ثما مناقشتها وتفسيرها وذلك استنادا إلى إطار النظري للدراسة، وبعض الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.

1ـ عرض نتائج الفرضية الاولى وتحليلها ومناقشتها:

بعد الحصول على البيانات وتفريغها في البرنامج الإحصائي(الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS) قصد معالجتها وتفريغها تم الحصول على النتائج التالية:

تنص الفرضية الاولى في الدراسة الحالية على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الاستعداد للامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وللتأكد من هذه الفرضية قمنا بحساب قيمة"T" بواسطة الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS(أنظر الملحق 09) كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول(15) يوضح نتائج الفروق في قلق الاستعداد للامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة لثالثة ثانوي.

المتغير	عدد أفراد العينة	م ح	ع	دح	قيمة "ف"	م دلالة ف	الدلالة	قيمة "ت"	م دلالة ت	الدلالة
ذوي الدرجات المرتفعة في - س - ف	42	22،57	3،16	72	2 ،25	0،13	غ دالة	1،50	0 ،13	غ دالة
ذوي الدرجات المنخفضة في - س - ف	32	21،56	2،38							

من خلال الجدول السابق يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض في درجات قلق الاستعداد للامتحان وهذا من خلال حساب اختبار t والذي قدر بـ: 1،50 وكما نلاحظ عدم وجود تباين واضح بين متوسطي درجات قلق الاستعداد للامتحان التلاميذ ذوي الدرجات المرتفعة في السلوك

الفوضوي والدرجات المنخفضة في السلوك الفوضوي حيث بلغ متوسط الحسابي1= 22،57 ومتوسط الحسابي2= 21،50 وانحراف المعياري1= 3،16 وانحراف المعياري2= 2،38 وان مستوى دلالة "ت" تقدر بـ: 0،13 هو أكبر تماما من مستوى دلالة (0،05).

وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في قلق الاستعداد للامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع والسلوك الفوضوي المنخفض وبالتالي نرفض الفرضية التي تقول توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الاستعداد للامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

فأن قلق الاستعداد الامتحان لا يؤثر سلبا على تلاميذ ذوي السلوك الفوضوي سوى اكان مرتفع أو منخفض، وهذا راجع إلى كثيرا من التلاميذ يعتقدون (اعتقاد خاطئا) بأن فترة التحضير لامتحان شهادة البكالوريا، تنحصر في الشهر الأخير الذي يسبق موعد الامتحان ويعتقد آخرون أن فترة التحضير تبدأ من الفصل الدراسي الأخير، بينما يحرص ذوي الهمم العالية والأفكار العقلانية على بداية التحضير البكالوريا من العطلة الصفية التي تسبق دخولهم للسنة الثالثة ثانوي، أو على أقصى تقدير منذ بداية العام الدراسي.

ذلك فإن فترة الاستعداد للامتحان تعتبر من المحددات الرئيسية لنجاح التلميذ أو فشله، وتكثر معتقدات اللاعقلانية في هذه الفترة بالذات، نظرا لعدم محدوديتها، والتي تمنعه من المذاكرة الجيدة، والاستعداد العلمي والفكري والمعرفي للامتحان، يعني انه لا يتمكن التلاميذ على إدارة وقت المراجعة وتنظيمها، كما يكون لديه قصور في مهارات الدراسة الفعالة لاستعداد للامتحان بحيث يصبح عنده تشتت فكري وضعف الانتباه وقلة التركيز أثناء المراجعة.

وتعتبر وقاية التلاميذ من قلق الامتحان في هذه الفترة ضرورة ملحة ومهمة بالنسبة لهم وذلك من خلال توجيه التلاميذ المجتازين على امتحان شهادة البكالوريا بضرورة استعداد وتحضير منذ بداية السنة الدراسية، وحثهم على تنظيم وترتيب استراتيجية للمراجعة الدروس وكذلك انجاز جدول يندرج فيه مواعيد المراجعة الخاص بكل اليوم والالتزام الجاد به.

وتتوافق الدراسة الحالية مع دراسة أسماء قريشة وأخرون (2014) التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيا في قلق الاستعداد للامتحان عند الاناث وقلق الاستعداد عند الذكور، وتتفق ايضا مع دراسة داهم (2015) التي هدفت الى محاولة الكشف عن علاقة

جودة الحياة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي التي توصلت بدورها إلى عدم وجود علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الاستعداد للامتحان، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الكحالي (2005) التي توصلت إلى وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى أفراد العينة.

2ـ عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها:

تنص الفرضية الثانية في الدراسة الحالية على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق اداء الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وللتأكد من هذه الفرضية قمنا بحساب "T" بواسطة الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS(انظر الملحق10):

جدول(16): يوضح نتائج الفروق في قلق اداء الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المتغير	عدد أفراد العينة	م ح	ع	دح	قيمة "ف"	م دلالة ف	الدلالة	قيمة " ت"	م دلالة ت	الدلالة
ذوي الدرجات المرتفعة في - س - ف	42	21،97	4،31	72	0،06	0،97	غ دالة	0،37	0،71	غ دالة
ذوي الدرجات المنخفضة في - س - ف	32	21،59	4،49							

من خلال الجدول أعلاه يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع والسلوك الفوضوي المنخفض في درجات قلق اداء الامتحان وهذا من خلال حساب اختبار t والذي قدر بـ: 0،37 وكما نلاحظ عدم وجود تباين واضح بين متوسطي درجات قلق اداء امتحان التلاميذ ذوي الدرجات المرتفعة في السلوك الفوضوي والدرجات المنخفضة في السلوك الفوضوي حيث بلغ متوسط الحسابي1= 21،97 ومتوسط الحسابي2= 21،59 وانحراف المعياري 1= 4،31 وانحراف المعياري 2= 4،49 ، وان مستوى دلالة "ت" تقدر بـ: 0،71 هو أكبر تماما من مستوى دلالة (0،05)، وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في قلق اداء الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض وبالتالي نرفض الفرضية التي تقول توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق اداء الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

مما يدل على أن قلق اداء الامتحان لا يؤثر على التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة بكالوريا خاصة شعبة علوم وتكنولوجيا بإصدار السلوكيات الفوضوية لديهم.

فمن ضروري التأكيد على أهمية وقاية التلاميذ من قلق الامتحان في موقف أداء الامتحان ويأتي ذلك من خلال مساعدتهم على فهم الذات والآخرين والأشياء فهما منطقيا، إضافة الى ضرورة تزويدهم بطرق عملية للتعامل مع بعض المشكلات كالتعامل مع التوتر، الخوف الاحساس بالرغبة في القيء، الخوف من الاغماء وفقدان السيطرة على الجسم ... إلخ.

وتتدرج مجموعة من المهارات التي تساعد التلاميذ على اكتساب قدرة وتحقيق اكتفاء الذاتي التي تمكنهم من دحض معتقداتهم اللاعقلانية المتعلقة بموقف أداء الامتحان ومن ابرز هذه المهارات هي: استعداد عقلي وفكري اثناء اجراء الامتحان، التركيز والانتباه بشكل كبير على الامتحان وما يطرح من مواضيع، الابتعاد عن المشوشات والفوضى قبل اداء الامتحان مما يؤثر سلبا على ادائه، التحضير الايجابي لوقت اجراء الامتحان.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة داهم (2015) التي توصلت الى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق أداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3ـ عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها ومناقشتها:

تنص الفرضية الثالثة في الدراسة الحالية على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق انتظار نتيجة الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وللتأكد من صحة الفرضية تم حساب "T" بواسطة الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS(انظر الملحق11):

جدول17: يوضح نتائج الفروق في قلق انتظار نتيجة الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المتغير	عدد أفراد العينة	م ح	ع	دح	قيمة "ف"	م دلالة ف	الدلالة	قيمة " ت"	م دلالة ت	الدلالة
ذوي الدرجات المرتفعة في - س - ف	42	22،42	4،09	72	0،71	0،40	غ دالة	0،01 -	0،99	غ دالة
ذوي الدرجات المنخفضة في - س - ف	32	22،43	3،38							

من خلال الجدول أعلاه يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع والسلوك الفوضوي المنخفض في درجات قلق انتظار نتيجة الامتحان وهذا من خلال حساب اختبار t والذي قدر بـ:01 ،0، وكما نلاحظ عدم وجود تباين واضح بين متوسطي درجات قلق انتظار نتيجة الامتحان التلاميذ ذوي الدرجات المرتفعة في السلوك الفوضوي والدرجات المنخفضة في السلوك الفوضوي حيث بلغ متوسط الحسابي1= 22،42 ومتوسط الحسابي2= 22،43 وانحراف المعياري1= 4،09 وانحراف المعياري 2= 4،38

ومستوى دلالة "ت" تقدر بـ: 0،99 اكبر تماما مستوى دلالة (0،05) وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في قلق انتظار نتيجة الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع والسلوك الفوضوي المنخفض وبالتالي نرفض الفرضية التي اسفرت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في قلق انتظار نتيجة الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

مما يدل على أن قلق انتظار نتيجة الامتحان لا يؤثر على نفسية تلاميذ السنة ثالثة الثانوي شعبة العلوم وتكنولوجيا والذي بدوره لم ينجر عليه بظهور السلوكيات الفوضوية وهذا ما لاحظنه على استجابات أفراد العينة.

يعتقد معظم الباحثين والمختصين في علم النفس والارشاد النفسي والتربوي ان خطورة القلق مرتبط بشكل كبير بالامتحان، والذي يكون في فترة انتظار نتيجته، لأنهم يعتقدون ان المشكلة تنتهي بإنهاء التلميذ أداء امتحاناته، وهي مهمة أيضا لبعض الأستاذة ولمديري المدارس الثانوية، نظرا لكون نتائج التلاميذ المرتقبة، تكون معيارا دالا على جدية الأستاذ ونجاح طريقته التدريسية، وهي بمثابة معيار وقيمة لحسن تسيير مدير المدرسة المكلف بها.

وأن الأنسان بطبعه يتمنى أحسن ما لديه في هذه الحياة والابتعاد عن المشاكل والاضطرابات النفسية، ومن الاضطرابات التي يجب الابتعاد عنها وهي قلق انتظار نتيجة الامتحان، بحيث تعد فترة انتظار التلاميذ لنتائج امتحاناتهم في شهادة البكالوريا بصفة خاصة، من أطول الفترات وأصعبها في نظر التلاميذ أنفسهم، وفي نظر بعض الاولياء المهتمين بما ستسفر عنه نتائج أبنائهم، حيث تقارب الشهر كامل، يقضيها معظم التلاميذ خاصة ذوي قلق الامتحان المرتفع، في حالة من الترقب والتوتر، وتسيطر على أكثرهم أفكار لاعقلانية متسلطة، تحرمهم من ممارسة العديد من النشاطات الاعتيادية، التي كانوا سيمارسونها لو لم يكونوا في ذلك الوضع من الترقب والقلق، وهو ما يؤدي بهم إلى تجنب الكثير من المواقف الاجتماعية التي يمكن ان تجعلهم محل انتباه لدى للآخرين والتي من أهمها ممارسة السلوكيات الفوضوية.

ويتطور الشعور بالقلق لدى بعض التلميذات بشكل واضح وخطير جدا في الفترة التي اجراءهن للامتحان، حيث يظهر من خلال الوقائع المعاشة، ان يوم إعلان نتائج امتحان

شهادة البكالوريا يوم غير عادي بالنسبة لكثير من التلاميذ، وبالنسبة لبعض الأولياء، والمدرسين، ويرجع سبب ذلك للأفكار التي كانت تسيطر على أفكار كل هؤلاء خلال فترة الانتظار.

وتتفق مع الدراسة داهم (2015) توصلت بدورها على أنه لا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق انتظار نتيجة الامتحان، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0،042-) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0،000).

4ـ عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها ومناقشتها:

تنص الفرضية الرابعة في الدراسة الحالية على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للمتغير السلوك الفوضوي".

وللتأكد من هذه الفرضية تم حساب قيمة "T" بواسطة الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS(انظر الملحق 12):

جدول(18): يوضح نتائج الفروق في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير مستوى السلوك الفوضوي.

المتغير	عدد أفراد العينة	م ح	ع	دح	قيمة ف	م الدلالة ف	الدلالة	" ت"	م الدلالة ت	الدلالة
ذوي الدرجات المرتفعة في - س - ف	42	66،97	9،77	72	0،66	0،41	غ دالة	0،64	0،52	غ دالة
ذوي الدرجات المنخفضة في س ف	32	65،59	8،19							

من خلال الجدول أعلاه يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع والسلوك الفوضوي المنخفض في درجات قلق الامتحان، وهذا من خلال حساب اختبار "t" والذي قدر بـ: 0،64 ، كما نلاحظ عدم وجود تباين واضح بين متوسطي درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم وتكنولوجيا حيث بلغ المتوسط الحسابي 1= 66،97 والمتوسط الحسابي 2= 65،59 أما الانحراف المعياري 1=99،77 والانحراف المعياري 2= 8،19 وان مستوى دلالة "ت" المقدر بـ: 0،52 اكبر تماما من مستوى دلالة (0،05) وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير مستوى السلوك الفوضوي وبالتالي نرفض الفرضية التي اسفرت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير مستوى السلوك الفوضوي.

مما يدل على ان قلق الامتحان وبالأبعاده الثلاثة لا يؤثر على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لأن ليس هناك فرق شاسع لقيامهم بالسلوكيات الفوضوية.

ويمكن تفسيره هذه النتيجة من خلال الاطلاع على الجانب النظري حيث يرى معظم المختصين في علم النفس أن قلق الامتحان حالة غير سوية، تؤثر سلبا على أداء التلميذ في المواقف التقييمية كالاختبارات غير أن من المختصين من يرى أن قلق الامتحان ليس سلبا دائما، فهو قد يشكل حافز التنافس وبذل المجهود، وانطلاقا من هذين الرأيين المتعارضين يصنف قلق الامتحان كالآتي: قلق الامتحان الايجابي وقلق الامتحان السلبي.

بحيث أنه اذا زادت درجة المستوى المتوسط فيصبح قلق الامتحان سلبي والذي يكون مثبطا ومعسر للامتحان، حيث يقوم التلميذ حينها باستجابات غير صحية، كالتوتر والخوف وتوقع العقاب الذي يؤدي ظهور بعض السلوكيات الفوضوية، مما يؤثر بالسلب على تحصيل الدراسي التلاميذ.

ولأن قلق الامتحان من أهم الانفعالات المتصلة بالتحصيل الدراسي، لذا يرى بعض علماء النفس أن درجة مناسبة من القلق تدفع التلاميذ نحو التعلم وبذل الجهد، فإذا زاد معدل القلق عن تلك الدرجة أصبح عائقا للتحصيل والتعلم. ومنه فإن القلق المعتدل يدفع التلاميذ الى الاستذكار والاجتهاد، بينما قلق الشديد يؤدي الى حالة التفكك المعرفي والارتباك.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سليمة سايحي (2004) لا توجد فروق داله احصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان وتتفق ايضا مع دراسة عمر اسماعيل علي (2009) حول دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس على من طلاب المرحلة الثانوية التي توصلت بدروها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، وتتفق مع دراسة خليل محمود عطا الله (2010) حول فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية بعض مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة وتوصلت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والاناث من أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان وإبعاده في القياس البعدي.

وتتفق ايضا مع دراسة عبد الناصر غربي (2015) حول فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وتوصل إلى عدم فروق في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياس البعدي، تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما.

بينما اختلفت مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة نائل أبو عزب (2008) تهدف إلى فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة ومن بين النتائج متوصل إليها وجود فروق ذات دلالة احصائيا عند مستوى (0.05)

في مستوى قلق الامتحان بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

وتختلف ايضا مع دراسة علي مجممي (2006) والتي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار لدى أفراد العينة، وكذا دراسة عمر اسماعيل علي (2009) توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في درجة قلق الاختبار لصالح الاناث.

وكذلك تؤكد الدراسة على فروق في مستوى القلق مقارنة بين الذكور والاناث نظرا لوجود عادات وتقاليد ما يجعلهم يختلفون، التلميذ يميل الى قضاء وقته بالخروج من البيت برفقة زملائه، ويستطيع ان يشغل وقت فراغ خارج البيت، على عكس عادات وتقاليد التلميذة التي لا تسمح لها بالخروج من البيت إلا في حدود، وبالتالي تقوم التلميذة بالاهتمام بالدراسة في أوقات الفراغ، حيث تقضي أوقات كثيرة في الدراسة تفوق الأوقات التي يقضيها التلميذ في الدراسة وبالتالي تكون تحت ضغط الدراسة والمذاكرة وبالتالي يزداد عنده التوتر والقلق، ويرجع ان مستوى قلق الامتحان لدى التلميذات يزداد الي قيامهم بالأعمال المنزلية المكثف بجانب الدراسة، الأمر الذي يزيد تدهور عملية الدراسة بالنسبة لهم، ومن هنا يظهر التوتر والقلق نتيجة عدم تناسب بين متطلبات الدراسة والبيت، ويزيد نشأة التوتر والقلق، وتزداد حدته كلما اقترب موعد الامتحانات.

خلاصة الفصل

تم في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، وذلك انطلاقا من نتائج قلق الامتحان وأبعاده الثلاثة (قلق الاستعداد للامتحان، قلق أداء الامتحان، قلق انتظار نتيجة الامتحان) في مستوى السلوك الفوضوي لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي شعبة العلوم وتكنولوجيا.

وتوصلت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يعزى لمستوى السلوك الفوضوي، وتوصلت الدراسة أيضا الى عدم وجود فروق في أبعاد قلق الامتحان (قلق الاستعداد للامتحان، قلق أداء الامتحان، قلق انتظار نتيجة الامتحان) في مستوى السلوك الفوضوي.

قـــائمـــة المـــراجـــع

قائمة المراجع

إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**. ط1 عمان: مؤسسة الوراق.

أبو جراد، حمدي يونس (2014). **دقة التنبؤ بحالة الضب من سمة الغضب**. المجلة الجامعية الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد 22.

أبو دلو، جمال (2009). **الصحة النفسية**. ط1. الأردن: دار أسامة.

أبو عزب، نائل ابراهيم (2008). **فعالية برنامج ارشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير .الجامعة الاسلامية: غزة.

أبو كرش، عماد محمد فارس(2009). **السلوك الاجتماعي في ضوء القران الكريم**. رسالة ماجستير. الجامعة الاسلامية: غزة.

أيواتا، وبيلي(1974). **أثر التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة لخفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال المتخلفين عقليا**.

بطرس، حافظ(2007). **الارشاد الأطفال العاديين**. ط1. الأردن: دار المسيرة.

البنا، رقية محمد والقحطاني(ب س). **الآثار النفسية لقلق الامتحان على التحصيل الدراسي الاكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية**. مدرسة السيلية الثانوية المستقلة للبنات.

توفيق، تهاني(2011). **كيفية خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال من فئة متلازمة دوان**. البحرين.

حسن، السيد محمد أبو هاشم(2006). **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام** SPSS . السعودية: جامعة الملك سعود.

الحلح، أحمد عبد الله وأبو بكر مصطفي محمود(2002). **البحث العلمي تعريفه، خطواته، مناهجه، المفاهيم الاحصائية**. دار الجامعية.

الخازن، منير وهيب(ب س). **معجم مصطلحات علم النفس**. بيروت: دار النشر الجامعية.

الخالدي، أديب محمد (2006). **مربع في علم النفس الاكلينيكي** . ط1. الأردن: دار وائل للنشر.

الخزي، فهد عبد الله(2013). **أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الالكترونية**. المجلة الدولية الأبحاث التربوية. العدد (33).1.29.

الخطيب، جمال (2009). **تعديل السلوك الانساني**. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح.

خوالدة، محمود عبد الله محمود(2004). **الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي**. ط1. الاردن: دار الشروع.

خوجا، عبد الفتاح (2009). **الاختبارات والمقاييس النفسية المستخدمة في الارشاد النفسي**. ط1. عمان: دار المستقبل.

داهم، فوزية (2015). **جودة الحياة وعلاقتهما بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. رسالة ماستر. جامعة حمه لخضر: الوادي.

دبابش، علي موسي علي (2011). **فاعلية برنامج مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات**. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر: مصر.

رضوان، سامر جميل(2002). **الصحة النفسية**. ط1. الأردن: دار المسيرة.

رضوان، سامر جميل(2009). **الصحة النفسية**. ط3. الأردن: دار المسيرة.

زلوف، منيرة(2008). **علاقة صورة الذات ومستوى القلق بالتحصيل الدراسي لدى المراهقات المصابات بداء السكري المرتبط بالانسولين**. رسالة دكتوراه. جامعة الجزائر.

زهران، محمد حامد (2000). **الارشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية** د ط. القاهرة: عالم الكتب .

سايحي، سليمة (2004). **فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان**. رسالة ماجستير . جامعة قاصدي مرباح: ورقلة .

سايحي، سليمة (2012). **قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ** مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد(7) 74- 89

السبعاوي، طه عبد الله(2007). **أساليب الاقناع في المنظور الاسلامي**. بيروت: دار الكتب العلمية.

سخسوخ، حسان(2007). **أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي**. رسالة ماجستير. جامعة باتنة.

سعدي، فتيجة(2005). **فاعلية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل السلوك الأطفال المعاقين عقليا**. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر.

سعدية، عبد اللاوي(2012). **مشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال السنوات الثلاثة الأولى الابتدائي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير. جامعة تزي وزو.

سميرة، عبيدي(2011). **الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهقين**. رسالة ماجستير. جامعة مولود معمري: تزي وزو.

السنباطي، السيد مصطفي وعمر اسماعيل علي وأحلام العقباوي (2009). **دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.** 1- 58.

الشايب، محمد الساسي(2013). **التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.** مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد (11).

شحاته، محمد ربيع(2008). **قياس الشخصية.** ط1. عمان: دار المسيرة.

صابر، فاطمة عوض وخفاجة مرفت علي(2002). **أسس ومبادئ البحث العلمي.** ط1 الاسكندرية: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.

الصقهان، ناصر بن عبد العزيز(2006). **تقييم فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض درجة القلق والأفكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات** "دراسة شبه تجريبية على النزلاء المدمنين بمستشفى الملك فهد بالقصيم". رسالة ماجستير. جامعة نايف العربية للعلوم الامنية: الرياض .

الصميلي، حسن بن ادريس عبده (2009). **فعالية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي لخفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية.** رسالة دكتوراه. السعودية.

الطبيب، أحمد محمد(د س). **التقويم والقياس النفسي والتربوي.** الاسكندرية: الكتب الجامعي الحديث.

الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (1992). **قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية.** مجلة كلية الآداب. الاسكندرية: مصر.

عاشور، وفاء(2015). **الاهمال الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.** رسالة ماستر. جامعة حمه لخضر: الوادي .

عبادة، أحمد عبد اللطيف(1992). **قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا والتحصيل الدراسي.** جامعة البحرين: البحرين.

عبد الخالق، أحمد محمد ودوايرار، عبد الفتاح(1999).**علم النفس أصوله ومبادئه**. ب ط الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الرحمن، سعد(1998). **القياس النفسي(النظرية والتطبيق)**. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الكريم، أضواء (2007). **أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الاساسية في مادة التاريخ المعاصر**. مجلة التربية والعلم 14(3). 221. 247.

عبد اللطيف، معتز سيد عبد الله وخليفة، محمد(2001). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: دار غريب.

عبدوني، عبد المجيد وصياد، نعيمة (ب س). **برنامج إرشادي لتعديل خصائص نمط سلوك (أ) في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طاب البكالوريا**. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد (10).

عثمان، فاروق السيد (2001). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربية.

العزة، سعيد حسني(2009). **التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية**. الأردن: دار الثقافة.

عزت، أمجد(2005). **مدى فعالية برنامج ارشادي مقترح السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير.الجامعة الاسلامية: غزة.

عساف، صالح بن حمد(1995). **دليل الباحث في العلوم السلوكية**. ط1. السعودية: مكتبة العبيكان.

عسكر، علي (2003). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق** . ط3. القاهرة: دار الكتاب الحديث .

عطاالله، مصطفي خليل محمود(2011). **الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب جامعة المنيا**. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. العدد (4).

عطار، آسيا(2008). **القلق والتوافق الزواجي لدى المرأة المصابة بالعقم العضوي الاولي** رسالة ماجستير . جامعة الجزائر.

عقيب، رميصاء وجار الله صبرينة(2015). **الأساليب المعرفية (الاستقلال/الاعتماد) وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط** رسالة ماستر. جامعة حمه لخضر: الوادي.

العمايرة، محمد حسن(2001). **المشكلات الصفية (السلوكية، التعليمية، الأكاديمية) مظاهرها، أسبابها، علاجها**. ط1. الأردن: دار المسيرة .

عناصري، محمد نجيب (2002). **علاقة مركز التحكم والقلق والدعم الاجتماعي بالضغط المهني لدى أستاذة التعليم العالي**. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر .

العنزي، فهد بن حامد بن صباح (1248هـ). **علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية "دراسة مقارنة بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين"**. رسالة ماجستير. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

عوض، عباس محمود(1998). **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عوض، عباس محمود(1999). **المدخل إلى علم النفس النمو الطفولة (المراهقة الشيخوخة)** الاسكندرية: دار الفكر الجامعية.

العيسوي، عبد الرحمن(2000). **علم النفس العام**. ب ط. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

غربي، عبد الناصر(2015). **فاعلية برنامج ارشادي في ضوء نظرية "ألبرت اليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. رسالة دكتوراه. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة .

غزال، نعيمة وبن زاهي، منصور(2014). **علاقة قلق الاختبار بالدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة**. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد (16).

فايد، حسين(2004). **العدوان والاكتئاب**. ب ط. القاهرة: مؤسسة طيبة.

فرج، عبد اللطيف حسين(2009). **الاضطرابات النفسيةـ الخوف، القلق، التوتر، الانفصام الأمراض النفسية للأطفال**. ط1. السعودية: دار الحامد.

الفرخ، كاملة وتيم، شعبان عبد الجبار(1999). **مبادئ التوجيه والارشاد النفسي**. ط1. عمان: دار الصفاء .

الفقيلي، حسين هاشم هندول(2007). **أسباب الشغب التقليدي تلاميذ المرحلة الابتدائية** مجلة القادسية في الأدب والعلوم التربية.المجلد6. العدادان 3و4.

القائمي، علي (1996). **الأسرة والطفل المشاكس**. ط1. بيروت: دار البلاء.

القحطاني، زهور سعد والعزاز، منيرة بنت محمد(ب س). **منهج الدراسات المقارنة.** السعودية: جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

قمحاوي، ماهر محمد زكي عبد السلام (1995). **علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم.** رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين .

القمش، مصطفي نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن(2007). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية.** ط1. الأردن: دار المسيرة.

القمش، مصطفي نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن(2007). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية.** ط1. الاردن: دار المسيرة.

كاظم، محمود و سهيل، حسن احمد (2008). **فاعلية الذات وعلاقتهما بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.** مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية. ابن الرشد جامعة بغداد . العدد 72.

الكردي، احمد(ب. س). **أطفال بلا مشاكل.** ورشات لعلاج السلوكيات لدى الأولاد والبنات سلسلة التنمية في عالم الأطفال .

كريمان، محمد بدير(2007). **مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها.** ط1. عمان: دار المسيرة.

مجممي، علي بن محمد مرعي (2006). **دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الاكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان.** رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: السعودية.

محدب رزيقة (2011). **الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق وعلاقته بظهور القلق (حالة ـ سمة)** . رسالة ماجستير. جامعة مولود معمري : تيزي وزو .

محمود، حمدي شاكر (1998). **التوجيه والارشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين**. ط1. السعودية: دار الاندلس.

مرابطي، عادلة ونحوي عائشة(2009). مجلة الواحات للبحوث والدراسات. قسم علم النفس.العدد.4. 94-108.

مراد، صلاح أحمد وسليمان أمين علي (2005). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية**. الكويت: دار الكتاب الحديث .

مرسي، مرسي أبو بكر محمد (2005). **أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي**. د ط. القاهرة: دار النهضة.

مرشد، ناجي عبد العظيم سعيد(2006). **تعديل السلوك العدواني**. ط1. القاهرة: مكتبة الزهراء الشرق.

المزوغي، ابتسام سالم (2011). **الفروق في ذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي**. المجلة العربية لطوير التفوق. العدد (2).

المطيري، معصومية سهيل (2005). **الصحة النفسية (مفهومها اضطراباتها)**. د ط الكويت: مكتبة الفلاح .

معمرية، بشير(2007). **القياس النفسي وتصميم أدواته**. ط2. منشورات الجر.

معمرية، بشير(2009). **دراسات نفسية في الذكاء الوجداني الاكتئاب. اليأس. قلق الموت السلوك العدواني. الانتحار**. مصر: مكتبة العصرية.

معوض، خليل ميخائيل (2006). **علم النفس العام** . ط2. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.

ملحم، سامي محمد (2009). **أساسيات علم النفس** . ط1. الاردن: دار الفكر.

موسى، دعاء سليمان(2010). **كيف نحد من السلوك الفوضوي أثناء اداء الجمعية البحرينية لمتلازمة دوان**. البحرين.

نصر الله، حبيب نصر الله(2010). **مصطلحات في علم النفس والطب النفسي**. ط2 بيروت: مجد للمؤسسة الجامعية للدراسات.

نعيسة، رغداء علي(ب س). **السلوك الفوضوي وعلاقته بمستوى الانتماء الأسري والمدرسي لدى عينة من طلبة اولى ثانوي**. محافظة دمشق.

النمر، عصام(2011). **محاضرات في تعديل السلوك . دليل عملي وعلمي للإباء والمربين والعاملين مع أشخاص معاقين**. ط1. الأردن: دار اليازوري العلمية.

النواسية، فاطمة عبد الرحيم (2013). **الضغوطات والأزمات النفسية وأساليب المساندة** ط1.الأردن: دار المنهاج .

وفيق، صفوت مختار(1999). **مشكلات الأطفال السلوكية الأسباب وطرق العلاج**. ط1 القاهرة: دار العلم والثقافة.

ويليس، جيمس وماركس جون(2012). **الطب النفسي المبسط(محاضرات مختصرة في الطب النفسي)**. ترجمة: طارق بن علي الحبيب. ط1. الأردن: دار الحضارة.

يحياوي، حسيبة(2013). **علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين**. رسالة ماجستير. جامعة مولود معمري: تزي وزو .

يونس، محمد بني(2009). **مبادئ علم النفس**. ط1.عمان: دار الشروق.

خلاصة عامة واقتراحات

تناولت الدراسة الحالية موضوع قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم وتكنولوجيا في ظل متغير السلوك الفوضوي.

بحيث تمت الدراسة على المنهج الوصفي السببي المقارن، نظرا لان دراسة تبحث في فروق بين قلق الامتحان ومستوى السلوك الفوضوي المرتفع والمنخفض، على عينة قوامها 130تلميذ وتلميذة، وذلك باستخدام مقياس قلق الامتحان لغربي (2015) ومقياس السلوك الفوضوي لصميلي (2009) واللذان تم توزيعهم في البداية على عينة استطلاعية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يبل عددهم 30 تلميذا وتلميذة، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، وبالاعتماد على نتائج التي حصلوا عليها تم حساب الخصائص السيكومترية للأداتين، وتبين أنهما صادقين، وبالتالي فهما صالحين للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ثم تم تطبيق المقياسين بصورتهما النهائية على عينة الدراسة الأساسية قوامها 100 تلميذا وتلميذة، قسموا على حسب ابعاد متير قلق الامتحان وبالنسبة للمستويات السلوك الفوضوي.

وقد توصلت الدراسة الحالية الى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الاستعداد للامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق اداء الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق انتظار نتيجة الامتحان بين ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذوي السلوك الفوضوي المنخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للمتغير السلوك الفوضوي.

وفي ما يلي جملة من المواضيع المقترحة للدراسة والبحث:

ـ ضرورة العمل على تزويد تلاميذ المرحلة الثانوية وخصوصا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بأدلة ترشيدهم كيفية استثمار الوقت، وتخطيطه، والاستعداد الايجابي للامتحان، وإتباع أساليب فعالة في التعامل معه.

ـ إستخدام أساليب تقويم أكثر فاعلية وتحقيق الرهبة والاضطرابات المصاحبين للامتحان.

ـ الاهتمام بتدريب مهارات الامتحان في المناهج الدراسية والعمل على تطبيق التلاميذ لهذه المهارات في دراستهم وفي أدائهم للامتحانات.

ـ العمل على تزويد الإعلام من خلال تنشيط البرامج التعليمية دور في ترشيد قلق الامتحان.

ـ دور مستشار التوجيه المدرسي في تخفيف من حدة قلق الامتحان التي تواجه التلاميذ أثناء الامتحان لكي لا يظهر جانب من التشويش والفوضوي لدى تلاميذ.

ـ انجاز دراسة حول السلوك الفوضوي وعلاقته بظهور المشكلات الصفية والمدرسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والمتوسطة.

الـــمـــــلاحـــــــق

ملحق(1): مقياس قلق الامتحان (لدكتور غربي عبد الناصر) بهدف حساب الصدق التمييزي

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعـــة حمه الاخضر بالوادي

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم : العلوم الاجتماعية

استبيان

مقياس قلق الامتحان

أخي التلميذ، أختي التلميذة ...

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.

واعلم أخي التلميذ، أختي التلميذة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي الاجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة. وكما أن إجاباتك ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المطلوب:

ضع علامة (×) في خانة واحدة من الخانات الخمسة المعروضة في الجدول، أمام كل بند من بنود المقياس وذلك في خانة (نعم، احيانا، لا)

وقبل أن تسلّم ورقتك، تأكد من أنك أجبت عن كل البنود، ولم تترك أي بند دون إجابة.

وإليك النموذج التالي :

الرقم	العبارة	دائما	احيانا	نادرا
01	أثناء المراجعة أحس أن الدروس سهلة			X

– ولكم منا جزيل الشكر على تعاونكم معنا

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
1	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والديّ			
2	طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي			
3	ينتابني التوتر أمام أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان			
4	لدي طريقة فعالة ونموذجية للمراجعة			
5	أحس بأنني أقل كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات			
6	أشعر بخطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان			
7	طريقة شرح الأساتذة للدرس تساعدني على المراجعة			
8	أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الأساتذة الحراس			
9	يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض أصدقائي			
10	لا أتوقف عن تكرار المحاولة في مراجعة الدروس حتى أفهمها			
11	يزعجني أن أسئلة الامتحان لا تكون كما أتوقعها دائما			
12	أعتقد أني سأترك الدراسة بسبب شعوري أني لن أنجح هذه السنة			
13	ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات			
14	يعود سبب توتري يوم الامتحان إلى الجو العام الذي يجرى فيه			
15	يصعب النجاح في ظل ظروف المشاكل المدرسية كالإضرابات وغيرها			
16	أثناء المراجعة أحس أن الدروس سهلة			
17	أخاف أن أفقد تركيزي أثناء الامتحان بسبب توتري الشديد			
18	أتوقع أن أنجح في امتحانات السنة الحالية وأنتقل بسهولة للسنة القادمة			
19	أعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة، وأتجنب المواد الصعبة			
20	أجيب على الأسئلة السهلة في الامتحان، أما الاسئلة الصعبة فأتركها			

21	أحب جو الامتحانات، لما فيها من التشويق والاثارة في انتظار النتيجة				
22	أستعين بزملائي المجتهدين لمساعدتي في تحضير الامتحانات				
23	أخاف يوم الامتحان من أن يحدث لي شيء يمنعني من إجرائه				
24	أفضل أن لا أكون وحدي يوم إعلان نتائج الامتحان، لخوفي من الصدمة				
25	كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة				
26	أشعر بالتمغّص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات				
27	ينتابني شعور بالضيق الشديد، لو أني أحصل على نتائج سلبية				
28	أشعر بالشفقة الشديدة على أصدقائي حين لا يفهمون الدرس أثناء المراجعة				
29	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين أرى التوتر والخوف في وجوه زملائي				
30	لا أهتم كثيرا لنتائج زملائي السلبية في الامتحانات				
31	أسعى لأن أجد شخصا مناسبا يمكنه أن يبسط لي كل الدروس				
32	لا أجد الطريقة النموذجية للإجابة على كل الاسئلة في الامتحان				
33	لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان				

ملحق(2): نتائج صدق مقياس قلق الامتحان

ـ نتائج حساب الصدق التمييزي بالحزمة الاحصائية SPSS

Group Statistics

	VAR00035	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00034	1.00	8	75.6250	3.58319	1.26685
	2.00	8	58.6250	4.13824	1.46309

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00034	Equal variances assumed	.229	.640	8.784	14	.000	17.00000	1.93534	12.84911	21.15089
	Equal variances not assumed			8.784	13.719	.000	17.00000	1.93534	12.84113	21.15887

ملحق(3): نتائج ثبات مقياس قلق الامتحان

ـ نتائج ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.676	33

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.473
		N of Items	17[a]
	Part 2	Value	.496
		N of Items	16[b]
	Total N of Items		33
Correlation Between Forms			.590
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.742
	Unequal Length		.742
Guttman Split-Half Coefficient			.739

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033.

b. The items are: VAR00033, VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032.

ملحق(4): مقياس السلوك الفوضوي في صورته الاولية

جامعة الشهيد لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

مقياس السلوك الفوضوي لتلاميذ المرحلة الثانوية

- صورة للتحكيم -

الاستاذي الفاضل:.....التخصص:.....الدرجة العلمية.....

تحية طيبة وبعد:

في اطار اعداد مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص ارشاد وتوجيه، بعنوان: قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في ظل متغير مستوى السلوك الفوضوي.

يهدف الاستبيان الى قياس درجة السلوك الفوضوي لدى التلاميذ عينة الدراسة، ويتكون المقياس من 36 عبارة، تكون الاجابة عليها بأحد البدائل الثلاثة التالية: دائما، أحيانا، أبدا

يرجى من سيادتكم التكرم بإبداء رأيكم من خلال تحكيم هذا المقياس فيما ترونه مناسب من وجهة نظركم وذلك من حيث الآتي:

- مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- ومدى تناسب بنود المقياس مع المجيب.
- مدى قياس الفقرات للخاصية المراد قياسها (السلوك الفوضوي).

مع العلم ان السلوك الفوضوي هو مجموعة السلوكيات الصادرة عن التلاميذ والمتمثلة في الاثارة والانزعاج والعدوان والتخريب والمخالفة للأنظمة والتعليمات المنظمة للعملية التربوية داخل البيئة المدرسية.

أما التعريف الاجرائي للسلوك الفوضوي في هذه الدراسة: وهو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها افراد العينة من خلال الاجابة على البنود مقياس السلوك الفوضوي – لحسين الصميلي– المعتمد في هذه الدراسة.

ولكم جزيل الشكر والعرفان سلفا

من اعداد الطالبتان:

جديدي مروة– لمقدم سمية

ماستر علوم تربية

تخصص ارشا وتوجيه:

الرقم	العبارة	ملاءمة	غير ملاءمة	تقيس	لا تقيس
1	أرفض قبول النقد والتوجيه من الاستاذة.				
2	أعمد الى اصدار بعض الاصوات الغريبة اثناء الحصة.				
3	أقوم باستخدام التهديد مع زملائي				
4	أستخدم ألفاظ بذيئة مع زملائي				
5	أقوم بالكتابة على السبورات الدراسية				
6	أعمد الى اساءة استخدام اجهزة الحاسب الالي				
7	أرفض التقيد بالأنظمة والتعليمات المدرسية				
8	أجلب بعض الاشياء الممنوعة للمدرسة				
9	اتعمد توجيه اسئلة خارج موضوع الدرس للأستاذ				
10	أسعى الى اضاعة وقت الحصة				
11	اتعمد التأخر صباحا				

12	أقوم بتحطيم الاشياء عندما أغضب				
13	عندما يستفزني أحد أرد عليه بعنف				
14	اترك حنفيات المياه مفتوحة بعد الاستخدام				
15	أعمد الى تحريك السبورات والكراسي لإتلافيها				
16	أتعمد التأخر عن الفصل حتى دخول المعلم				
17	أقوم بحل الواجبات المنزلية أثناء الحصة				
18	أقوم بالانتقام ممن يسئ الي				
19	أشغل نفسي بمتابعة الجوال				
20	أقوم بمقاطعة الاستاذ أثناء الحصة				
21	أقوم بمخالفة أراء زملائي				
22	اسيطر على التلاميذ ضعاف البنية الجسدية				
23	أقوم بدفع التلاميذ عند الدخول الى الفصل				
24	أقوم بمشاجرة زملائي				
25	أقوم بالعبث بمصابيح الانارة ومفاتيحها				
26	أعمد الى اتلاف اجهزة التكييف والمراوح				
27	أقوم بالكتابة تعهدات نتيجة مخالفاتي المتكررة				
28	أقوم بتحدي ادارة المدرسة				
29	أقوم بالأكل و الشرب أثناء الحصة				
30	أكثر من الشكوى للأستاذ دون سبب واضح				
31	أشارك في الاضرابات التي تحدث خارج المدرسة				

32	اذا اعتدى عليا شخص ارد بأقوى من اعتدائه				
33	أعمد الى اتلاف أجهزة المختبرات أثناء اجراء التجارب				
34	أقوم بالغش أثناء الامتحانات				
35	أقوم بالتدخين في المدرسة				
36	أستخدم الركل و الرفس لمقاومة الاخرين				

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق(5): قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس السلوك الفوضوي:

الرقم	الاستاذ	الدرجة العلمية	التخصص
01	علي خرف الله	دكتور	علم النفس العيادي
02	عبد الناصر غربي	دكتور	علم النفس
03	بالطاهر النوي	دكتور	علوم التربية
04	زليخة جديدي	دكتورة	علم النفس المدرسي
05	قيسي	دكتور	علم النفس المدرسي
06	عمار حمامه	أستاذ	ع ن العمل والتنظيم
07	شنه محمد رضا	أستاذ	ع ن العمل التنظيم

ملحق(6): نتائج صدق مقياس السلوك الفوضوي

ـ يوضح حساب معامل صدق التمييزي للحزمة الاحصائية SPSS

Group Statistics

	VAR00035	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00036	1.00	8	69.5000	12.22410	4.32187
	2.00	8	39.6250	1.76777	.62500

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00036	Equal variances assumed	13.238	.003	6.841	14	.000	29.87500	4.36683	20.50908	39.24092
	Equal variances not assumed			6.841	7.293	.000	29.87500	4.36683	19.63250	40.11750

ملحق(7): نتائج ثبات مقياس السلوك الفوضوي

ـ نتائج ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.950	36

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.902
		N of Items	18[a]
	Part 2	Value	.901
		N of Items	18[b]
	Total N of Items		36
Correlation Between Forms			.949
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.974
	Unequal Length		.974
Guttman Split-Half Coefficient			.973

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035.

b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036.

ملحق(8): مقياس السلوك الفوضوي في صورته النهائية

جامعة حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم تربية

التعليمات:

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) التخصص: ..... معيد( ) غير معيد ( )

مقياس السلوك الفوضوي

أخي العزيز..... أختي العزيزة: تحية طيبة

في اطار اعداد دراسة البحث علمي لنيل شهادة ماستر في الارشاد والتوجيه بعنوان:

قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي في ظل متغير السلوك الفوضوي.

المطلوب منك قراءة العبارات جيدا ثم حدد ما ينطبق عليك من بدائل الاجابة الثلاثة التالية: دائما، احيانا، ابدا.

وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، علما ان لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة هي التي تنطبق عليك بصدق. وتأكد أن أجابتك ستحاط بكل السرية ولن تستخدم الا لغرض الدراسة فقط.

وإليك النموذج التالي:

الرقم	العبارة	دائما	احيانا	ابدا
01	اقوم باستخدام التهديد مع زملائي		X	

ولكم منا جزيل الشكر على تعاونكم معنا

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
1	أرفض قبول النقد من الأساتذة			
2	أتعمد إصدار بعض الأصوات الغريبة أثناء الدرس			
3	أقوم بتهديد زملائي			
4	أقوم بالكتابة كلمات البذيئة على السبورة قبل دخول المعلم			
5	أسيء استعمال أجهزة الحاسب الآلي			
6	أرفض التقيد بالأنظمة والتعليمات المدرسية			
7	أجلب بعض الأشياء المسببة للفوضى للمدرسة (حيوانات، ألعاب، حشرات)			
8	أتعمد توجيه أسئلة خارج موضوع الدرس للأستاذ			
9	أحاول الى إضاعة وقت الحصة			
10	أتعمد التأخر صباحا عن المدرسة			
11	أتعمد ترك حنفيات المياه مفتوحة عمدا بعد استخدامها			
12	أتعمد الى تحريك السبورات والكراسي			
13	أتعمد التأخر عن القسم حتى دخول المعلم			
14	أقوم بحل الواجبات المنزلية أثناء الدرس			
15	أتعمد إتلاف الوسائل التعليمية			
16	أعبث بأبواب القاعات والنوافذ			
17	أشغل زملائي بمتابعة الهاتف النقال			
18	أقوم بمقاطعة الأستاذ أثناء الدرس			
19	أقوم بدفع التلاميذ عند الدخول الى القسم			
20	أعمل على خلق مشاجرات بين زملائي في القسم			
21	أعبث بمصابيح الإنارة ومفاتيحها			
22	أتعمد الى إتلاف أجهزة التكييف والمراوح			
23	أقوم بمخالفة القواعد التنظيمية داخل القسم			

24	أكثر من الشكوى للأستاذ لأسباب بسيطة			
25	إذا اعتدى على شخص أرد بأقوى من اعتدائه			
26	أعمد احتكار وإتلاف أجهزة المخابر أثناء إجراء التجارب			
27	أقوم بالغش أثناء الامتحانات			
28	أقوم بالتدخين في المدرسة			
29	استخدم الضرب أثناء شجاري مع الآخرين			
30	أقوم برمي قارورات المياه والعلب على الزملاء داخل القسم			

ملحق(9): نتائج الفرضية الاولى

Group Statistics

	VAR00006	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	1.00	42	22.5714	3.16338	.48812
	3.00	32	21.5625	2.38189	.42106

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00002	Equal variances assumed	2.251	.138	1.507	72	.136	1.00893	.66951	-.32572	2.34358
	Equal variances not assumed			1.565	71.996	.122	1.00893	.64464	-.27613	2.29399

ملحق(10): نتائج الفرضية الثانية

Group Statistics

	VAR00006	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003	1.00	42	21.9762	4.31949	.66651
	3.00	32	21.5938	4.49271	.79421

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00003	Equal variances assumed	.068	.794	.371	72	.712	.38244	1.03125	-1.67333	2.43821
	Equal variances not assumed			.369	65.483	.713	.38244	1.03682	-1.68795	2.45283

ملحق(11): نتائج الفرضية الثالثة

Group Statistics

	VAR00006	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00004	1.00	42	22.4286	4.09129	.63130
	3.00	32	22.4375	3.38819	.59895

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00004	Equal variances assumed	.713	.401	-.010	72	.992	-.00893	.89272	-1.78854	1.77068
	Equal variances not assumed			-.010	71.457	.992	-.00893	.87022	-1.74391	1.72605

ملحق(12): نتائج الفرضية الرابعة

Group Statistics

	VAR00006	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	42	66.9762	9.77425	1.50820
	3.00	32	65.5938	8.19071	1.44793

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	.663	.418	.646	72	.521	1.38244	2.14144	-2.88644	5.65132
	Equal variances not assumed			.661	71.300	.511	1.38244	2.09073	-2.78606	5.55094