



جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية



أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الامتحان

دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط

مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علوم التربية: تخصص إرشاد و توجيه

إشراف الأستاذة:

- د. الزهرة الأسود

إعداد الطالبتين:

- أحلام دخان

- هاجر نجيمة

الموسم الجامعي: 2014 - 2015

شكر وتقدير

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ((رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى
وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ
الْمُسْلِمِينَ)) (الأحقاف: 15).

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام علي نبينا محمد أشرف المرسلين، وعلي
آله وصحبه أجمعين، ومن سار على هداة إلى يوم الدين، أما بعد:
يقول الرسول صلي الله عليه وسلم " لا يشكر الله من لا يشكر الناس " .

لذا يقتضي الواجب أن نذكر فضل من شجعنا وساعدنا علي إتمام هذه الدراسة،
فإننا نتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير والامتنان إلى الأستاذة الفاضلة الدكتورة / الأسود
الزهرة، التي رافقتنا في هذه الرحلة التعليمية ومنحتنا الكثير من وقتها، وجادت علينا
بإرشاداتها وتوجيهاتها المفيدة، فجازاك الله عنا خير الجزاء .

كما ونتقدم بالشكر والامتنان إلى الأستاذ / جمال دخان على مساعدتنا في ترجمة
الملخص فدمت ودام عطاؤك.

كما نتقدم بالشكر إلى كافة الأسر التربوية لكل من متوسطات "حمودي عبد
الرحمان"، "أحمد التجاني"، "زبيدي عبد القادر" على المجهودات التي قدموها لنا وتذليلهم لنا
صعوبات الدراسة الميدانية فجازاهم الله عنا كل خير .

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بصفة عامة وأساتذة
تخصص إرشاد وتوجيه بصفة خاصة ونخص بالذكر الأستاذ/ عمار حمامة على مراجعته
لترجمة الملخص.

وفي الختام الشكر لأفراد أسرتنا: والدينا الكريمين والإخوة والأخوات الذين أعانونا
فلکم منا كل التقدير والاعتزاز والحب، راجيتين من الله عز وجل أن نعوضهم ما بذلوه من
جهد في سبيلنا فدمتم بالصحة والعافية.

فمن ذكرناهم شكرناهم، أما من نسيناهم فهم أولى الناس بالشكر، وفي الأخير نرجو
أن ينال جهدنا هذا القبول، فحسبنا أننا اجتهدنا والكمال لله وحده.

هاجر * أحلام

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وقد تمحورت الدراسة حول التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف جنسهم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى التعليمي لوالديهم؟

وقد تحددت الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت العينة من مستوى السنة الرابعة متوسط ببلديتي الوادي وحساني عبد الكريم بولاية الوادي، وقد اعتمدت على أداتين في جمع البيانات هما: استبيان يقيس " أساليب المعاملة الوالدية " واستبيان يقيس " مستوى قلق الامتحان "، وقد طبقت الأداتين بعد دراسة بعض خصائصهما السيكومترية والتأكد من صلاحيتهما للاستخدام على عينة الدراسة التي تكونت من 100 تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

كما اعتمدت هذه الدراسة على معامل ارتباط فاي لقياس الفرضية العامة واختبار كا² لقياس الفرضيات الفرعية، إذ تم التوصل إلى إثبات الفرضية العامة ونفي جميع الفرضيات الفرعية؛ أي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف الجنس، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين.

Résumé de l'étude:

Le but de cette étude est de préciser la relation entre les méthodes de traitement parental et l'anxiété d'examen sur un échantillon d'élèves de 4^{ème} année moyenne.

Notre étude s'est basée sur la problématique suivante:

- Y-a-t-il une relation corrélationnelle statistiquement significative entre les méthodes de traitement parental et le niveau d'anxiété d'examen chez les élèves de la 4^{ème} Moyenne.
- Y-a-t-il des différences statistiquement significative dans le niveau d'anxiété d'examen chez les élèves traités de façon démocratique selon le variable sexe.
- Y-a-t-il des différences statistiquement significative dans le niveau d'anxiété d'examen chez les élèves traités de façon démocratique en tenant compte le niveau socio-économique de leurs familles.
- Y-a-t-il des différences statistiquement significative dans le niveau d'anxiété d'examen chez les élèves traités de façon démocratique en tenant compte le niveau éducatif de leurs parents.

Pour réaliser les objectifs de cette étude, on a opté pour l'approche descriptive corrélationnelle. Quant à la collecte des données on s'est basé sur deux tests: l'un mesure "les méthodes de traitement parental", l'autre "le niveau d'anxiété d'examen", et après avoir vérifié leurs caractéristiques psychométriques (fiabilité/validité), nous les avons appliqué sur un échantillon de 100 élèves élus des écoles des communes d'El-oued et de Hassani Abdelkrim.

Cette étude est basée aussi sur le coefficient r pour mesurer l'hypothèse générale et le test k^2 pour mesurer les hypothèses partielles. Alors nous sommes arrivés à prouver l'hypothèse générale. Et nier toutes les hypothèses partielles; c'est-à-dire : il y a une relation corrélationnelle statistiquement significative entre les méthodes de traitement parental et le niveau d'anxiété d'examen chez les élèves de la 4^{ème} Moyenne et qu'il n'y a pas des différences statistiquement significative dans le niveau d'anxiété d'examen chez les élèves traités de façon démocratique attribuées aux variables (sexe, niveau socio-économique de la famille, le niveau éducatif des parents).

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	شكر وتقدير
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية
ج	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
د	فهرس المحتويات
01	مقدمة
	الجانب النظري
	الفصل الأول: تقديم الدراسة
05	1- مشكلة الدراسة
07	2- الفرضيات
08	3- أهمية الدراسة
08	4- أهداف الدراسة
09	5- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة
	الفصل الثاني: أساليب المعاملة الوالدية
11	تمهيد
12	1- تعريف المعاملة الوالدية
13	2- تعريف أساليب المعاملة الوالدية
14	3- أساليب المعاملة الوالدية
18	4- المؤثرات الوالدية
19	5- دور الأهل في بناء مستقبل الأبناء
21	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: قلق الامتحان
23	تمهيد
24	تعريف القلق
24	1- تعريف قلق الامتحان
26	2- تصنيف قلق الامتحان

27	1- مكونات قلق الامتحان
27	2- مظاهر قلق الامتحان
28	3- عوامل قلق الامتحان
32	4- نظريات قلق الامتحان
35	خلاصة الفصل
	الجانب الميداني
	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية
38	تمهيد
38	أولاً: الدراسة الاستطلاعية
38	1- أهمية الدراسة الاستطلاعية
38	2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية
38	3- وصف أداة جمع البيانات
39	4- الخصائص السيكمترية لأداتي القياس
41	ثانياً: الدراسة الأساسية
41	1- منهج الدراسة الأساسية
42	2- حدود الدراسة الأساسية
42	3- وصف عينة الدراسة الأساسية
43	4- الأساليب الإحصائية المستخدمة
45	خلاصة الفصل
	الفصل الخامس: عرض النتائج
47	تمهيد
48	عرض نتائج الفرضية العامة
49	1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى
50	2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية
51	3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
52	4- خلاصة الفصل

	الفصل السادس: تفسير نتائج الدراسة الأساسية
54	تمهيد
54	1- تفسير نتائج الفرضية العامة
55	2- تفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى
56	3- تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية
56	4- تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
58	خلاصة عامة واقتراحات للدراسة
59	قائمة المراجع
66	الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح عدد التلاميذ في كل مؤسسة	42
02	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	43
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة	43
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين	43
05	يوضح التكرارات المحصل عليها حسب أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان وقيمة معامل الارتباط (فاي)	48
06	يوضح التكرارات المحصل عليها حسب الجنس ومستوى قلق الامتحان وقيمة (كا ²)	49
07	يوضح التكرارات المحصل عليها حسب المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ومستوى قلق الامتحان وقيمة (كا ²)	50
08	يوضح التكرارات المحصل عليها حسب المستوى التعليمي للوالدين ومستوى قلق الامتحان وقيمة (كا ²)	51

مقدمة

يعيش الإنسان في عصر يتسم بالصراع والضغط في كافة مظاهر الحياة سواء أكانت نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية والتي من شأنها أن تزيد من الضغوط، ولهذا أصبح هذا العصر يسمى بعصر القلق حيث يعد القلق من المشاعر الأساسية الطبيعية للإنسان ويرافقه منذ الولادة حتى نهاية الحياة، ويظهر القلق لدى الفرد في المواقف التي يعتبر أنها مهددة له ويخاف عدم مواجهته لها؛ فإن لم نبالغ فمعظم الناس يعانون من القلق في مواقف خطيرة أو مهددة لهم.

ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام، إلا أنه بجانب الاهتمام الكبير بالقلق العام، ظهر الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من القلق مثل قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقييم، حيث يشير أحمد عبد الخالق إلى أن "قلق الامتحان يعد نوعاً من أنواع القلق العام"، وأن بعض التلاميذ بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون أشد إحساساً من غيرهم بقلق الامتحان" (سايجي، 2004، 1)

ويختلف قلق الامتحان من حيث الدرجة لا النوع، لذا فقلق الامتحان خبرة عامة يمكن لأي تلميذ أن يمر بها وفقاً لما يتعرض له من مواقف مهددة لكيانه، وقد تعددت الدراسات باحثة عن أسباب قلق الامتحان فهناك من أرجع سببه إلى نسبة الذكاء وهناك من أرجعه لشخصية القلق وكذا المستوى التعليمي للوالدين ولعل من هذه الأسباب تأثيراً أساليب المعاملة الوالدية، وقد ذكر "الغول" (2008) أن: "الأسرة قد تكون من بين الأسباب التي تؤدي بالطالب إلى الشعور بالقلق أثناء الامتحانات، وذلك بفعل ما تستخدمه مع أساليب التنشئة التقليدية كالتهديد بالعقاب، أو الحرمان من أمور معينة ما لم ينجح في الامتحان، مما يؤدي إلى خوفه من النتائج السيئة وبالتالي شعوره بالقلق" (الغول، 2008، 59)

ولعل الضغط الوالدي من قبل الأسرة نحو التحصيل المرتفع يؤثر بالسلب أو بالإيجاب على الأبناء، لذا فقد ارتأت هذه الدراسة البحث عن أسباب قلق الامتحان وبصورة أوضح عن مدى تأثير أساليب المعاملة الوالدية بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وانطلاقاً مما سبق واعتقاداً منا بأهمية موضوع الدراسة لاسيما أمام مواقف الحياة الدراسية، فقد اعتمدت هذه الدراسة، على منهجية البحث العلمي المتفق عليها، فقد قسمت الدراسة إلى جانبين؛ جانب نظري وآخر ميداني كما يلي:

الجانب النظري قد اشتمل على ثلاث فصول كما يلي:

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة من خلال عرض المشكلة، تساؤلاتها وفرضياتها، أهمية الدراسة وأهدافها، وكذا التعاريف الإجرائية للمتغيرات الواردة فيها.

الفصل الثاني: تناول أساليب المعاملة الوالدية بدءاً بتعريف أساليب المعاملة، وذكر أساليب المعاملة الوالدية والمؤثرات الوالدية، وأخيراً دور الآباء في مستقبل الأبناء.

الفصل الثالث: تناول القلق تعريف القلق، ثم تعريف قلق الامتحان، وتصنيفات قلق الامتحان، وكذا مكونات قلق الامتحان، وتم التطرق إلى أعراض وعوامل قلق الامتحان، وفي الأخير تم عرض نظريات قلق الامتحان.

أما الجانب الميداني فقد خصص للتطبيقات العملية للدراسة، وذلك من خلال ثلاث فصول: اشتمل الفصل الرابع على الإجراءات التطبيقية، وقد قسم إلى جزئين فالجزء الأول متمثل في الإجراءات التطبيقية للدراسة الاستطلاعية وهي أهمية الدراسة الاستطلاعية، ووصف أداة جمع البيانات، وعينة الدراسة، والخصائص السيكومترية لأداتي القياس.

والجزء الثاني خصص للدراسة الأساسية، حيث تم التعريف بمنهج الدراسة وحدودها والعينة المستخدمة فيها، وكذا وصف أداتي جمع البيانات، وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة.

وفي الفصل الخامس، تم عرض نتائج الدراسة.

أمّا الفصل السادس: تم تفسير النتائج على ضوء الدراسات السابقة المتناولة في الجانب النظري.

وفي الأخير تم التوصل إلى جملة من الاقتراحات التي يمكن الاستفادة منها في خفض قلق الامتحان، و في الأخير تم إدراج قائمة المراجع المعتمدة والملاحق المرفقة.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- تساؤلات الدراسة
- 3- فرضيات الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- أهداف الدراسة
- 6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

الشباب هم مستقبل الأسرة وهم أملها في مستقبل أفضل، حيث يمر الشباب خلال مراحل النمو المختلفة بالكثير من التغيرات النفسية والجسمية بداية من مرحلة الطفولة مروراً بمرحلة المراهقة التي تنتهي ببلوغه سن الرشد ومرحلة المراهقة هي فترة انتقالية يتوق فيها المراهق إلى الاستقلال بذاته عن أسرته.

وتعتبر مرحلة المراهقة مرحلة حتمية لكل فرد، حيث يشعر الفرد بحالة من اللاتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا بفعل التغيرات التي تطرأ على التكوين النفسي والجسمي للمراهقين، حيث تقول "وردية ساعد" (2002): "تتزامن مرحلة التعليم المتوسط مع مرحلة المراهقة، أين يشهد التلميذ تغيرات نفسية وفيزيولوجية بارزة تترك آثاراً واضحة، فالقلق في هذه المرحلة يكون أكثر بروزاً إذ أن القلق يعتبر من أبرز المشكلات النفسية والتربوية التي يتعرض لها التلميذ، والتلميذ القلق يبدو دائماً متشائماً وخائفاً ويفقد القدرة على التركيز الذهني والاكتساب". (ساعد، 2002، 8)

وعلى ضوء ما ذكرت "وردية ساعد" عن القلق فإن الأداء الأكاديمي للتلميذ يتأثر ويتراجع بشكل ملحوظ، ويعتبر قلق الامتحان من الاضطرابات الشائعة بين التلاميذ في هذه المرحلة العمرية وخاصة أولئك المقبلين على اجتياز الامتحانات الرسمية في نهاية السنة الدراسية لذا فإن العديد من الدراسات اهتمت بهذا الموضوع وتوصلت فيه إلى مجموعة من النتائج ربطت بينه وبين متغيرات أخرى.

ففي دراسة قام بها الباحث "سيريفا ستافا وآخرون" (1980) عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي الاجتماعي، فوجدوا أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابياً بالتحصيل الدراسي الأكاديمي للفرد في حين ارتبط سلبياً بدرجة قلق الامتحان، إلا أن النتائج لم تظهر فروقات ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض.

(سايحي، 2004، 84)

وتوصل "أبو العزب نائل إبراهيم" في دراسته التي هدفت إلى التعرف على بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات

درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. (أبو العزب، 2008، ح خ)

ولعل أساليب المعاملة الوالدية من الأسباب المؤدية إلى ظهور قلق الامتحان لدى التلاميذ وذلك لما للأسرة من تأثير مباشر عليهم إما بالسلب أو بالإيجاب، حيث يرى "حريزي موسى إبراهيم" (1991): " أصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية لأنها لا تعوق التلميذ فحسب بل أسرته أيضاً، فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق التلاميذ والمتمثلة في معاناتهم إزاء رغبة الأسرة التي تفوق في بعض الأحيان رغبة التلميذ، ولقد ذكر بعض التلاميذ ان مذاكرتهم تكون جيدة ولكن بمجرد الدخول إلى القسم لإجراء الامتحان لا يستطيعون استرجاع المعلومات التي اكتسبوها ويرجعون هذا النسيان إلى الخوف من الامتحانات ومن النتائج لأن الانفعال يعرقل العمليات العقلية كالتذكر والتفكير".

(حريزي، 1991، 30)

فأساليب المعاملة الوالدية التي يمارسها الآباء تجاه أبنائهم تؤثر على تكوينهم النفسي والاجتماعي فإذا اتبع الآباء الأساليب التي تثير الخوف وعدم الشعور بالأمن قد يترتب عليها اضطرابات نفسية واجتماعية بإمكانها أن تصاحب الطفل حتى مراحل عمره اللاحقة، ولعل أكثرها تأثيراً مرحلة المراهقة التي تأتي بالتزامن مع مرحلة التعليم المتوسط، أين يبحث المراهق عن استقلاليته مما يخلق حالة صدام بينه وبين والديه، وتتشكل عنده مجموعة من الاضطرابات والمشاكل النفسية التي قد تنتقل مع المراهق من البيت إلى المدرسة مما تؤثر على أدائه المدرسي، ومن جهة أخرى نجد العديد من التلاميذ في حالة انتران نفسي في العادة مما يساعدهم على استيعاب وإدراك الدروس بشكل جيد، ولكن بمجرد الانتقال من موقف التلقين إلى موقف الاختبار فإن العديد من التلاميذ تنتابهم حالة من التوتر والقلق والارتباك لدرجة الإغماء في بعض الحالات أو القياء أو حتى عدم القدرة على الرؤية الواضحة، وهذا ما يؤثر على نتائجهم في نهاية العام.

وبين هذا وذاك ارتأت الدراسة الحالية قياس العلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وعليه تم طرح تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

2- تساؤلات الدراسة:

1-2- التساؤل العام:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

2-2- التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف جنسهم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى التعليمي لوالديهم؟

3- فرضيات الدراسة:

1-3- الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2-3- الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف جنسهم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى التعليمي لوالديهم.

4- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

- يعتبر قلق الامتحان مشكلة أكاديمية تواجه الكثير من التلاميذ في جميع المراحل التعليمية؛ فهو يعتبر متغير هام وفعال في العملية التعليمية.

- أساليب المعاملة الوالدية مهمة ومؤثرة على شخصية الأبناء طوال حياتهم وتجعل منهم من هم متفوقون دراسياً يساهمون بفعالية في تنمية المجتمع أو متأخرون دراسياً يجدون صعوبة في مواكبة هذه الحياة.

- إبراز دور أساليب المعاملة الوالدية في ظهور وتطور قلق الامتحان لدى التلميذ المراهق.

- تذبذب التلميذ وعدم اتزانه نفسياً في مرحلة المراهقة، والتي تتميز بتغيرات وفيزيولوجية ونفسية من شأنها أن تولد لديه العديد من الضغوط والصراعات والاضطرابات كالشعور بالخوف، القلق والتوتر، وهي بمثابة مرحلة انتقالية حرجة يلونها القلق على المستقبل والخوف من المجهول.

5- أهداف الدراسة :

تتحدد أهداف الدراسة فيما يلي:

- تحديد علاقة أساليب المعاملة الوالدية بمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- إيجاد الفروق الجنسية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي من طرف الوالدين.

- الكشف عن الفروق في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم.

- الكشف عن الفروق في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى التعليمي لوالديهم.

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

- 6-1- أساليب المعاملة الوالدية: هي تلك الإجراءات التي يتبعها الآباء مع أبنائهم في مختلف المواقف التفاعلية والتي تتسم بالديمقراطية أو التسلط.
- 6-2- قلق الاختبار: هي حالة شعورية تنتاب التلميذ حيال موقف اختباري معين حيث يعاني خلاله من الرهبة والارتباك أثناء الاختبار.

الفصل الثاني: أساليب المعاملة الوالدية

تمهيد

- 1- تعريف المعاملة الوالدية
 - 2- تعريف أساليب المعاملة الوالدية
 - 3- أساليب المعاملة الوالدية
 - 4- المؤثرات الوالدية
 - 5- دور الأهل في بناء مستقبل الأبناء
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الأسرة هي النواة الأولى للمجتمع، فهي التي تحتضن أساس الشعوب والحضارات ألا وهو الإنسان حيث نجد أنه يعيش في كنف والديه حتى يبلغ مستوى من النضج والبلوغ يمكنه من الاستقلال بذاته، وللوصول إلى هذا المستوى توجب على الوالدين تربية الطفل وتوجيهه منذ ولادته باتباع مجموعة من الطرق والأساليب التي تؤدي بالفرد للوصول إلى أرقى مستويات التوافق النفسي والاجتماعي.

1- أساليب المعاملة الوالدية:

1-1- تعريف المعاملة الوالدية: قبل التطرق إلى مفهوم أساليب المعاملة الوالدية يجب أن نتعرض إلى معناها في التراث اللغوي.

1-1-1- لغة:

- أساليب: بالبحث في معنى أساليب في القواميس اللغوية نجد أنها في المصباح المنير قد اشتقت من الفعل (سلب) ويقال سلبته ثوبه أي اخذ الثوب، والسلب ما يسلب والجمع إسلاب والأسلوب بضم الهمزة هو الطريق وهو الفن. (الفيومي، 1978، 258)

أما في مختار الصحاح فكلمة أساليب مشتقة من الفعل سلب ويقال سلب أي اختلس والأسلوب هو الفن. (الرازي، 1975، 308)

- معنى المعاملة: إن كلمة المعاملة في اللغة العربية يمكن الإشارة إليها كما يلي: في مختار الصحاح هي من الفعل (عمل) واستعماله أي طلب إليه العمل ورجل مطبوع على العمل، ورجل عمول، ورجل عامل بمعنى كثير العمل. (الرازي، 1975، 410)

أما في المعجم الوسيط هي من الفعل (عمل) ويقال عمل عملا أي فعل فعلا عن قصد، وعمل فلان على الصدقة أي سعى في جمعها، ويقال: اعمله أي جعله عاملا، وعامله أي متصرف معه في بيع أو نحوه، واعتمل أي عمل لنفسه، وتعاملا أي عامل محل منهما الآخر، والمعاملات هي الأحكام الشرعية المتعلقة بأمور الدنيا، والعمول أي المطبوع على العمل والمعاملة مصدر عامل. (أنيس، د ت، 522)

- معنى الوالدين: أن كلمة الوالدين يشار إليها في المصباح المنير بأنها هي من الفعل ولد والوالد هو الأب، والوالدة هي الأم، والوليد هو الصبي المولود، والولادة وضع الوالدة ولدها.

(الفيومي، 1978، 448)

أما (الوالدية) في المعجم الوسيط هي من الفعل ولد والوالد هو الأب، والوالدة هي الأم، والوالدان هما الأب والأم. (أنيس، د ت، 810)

1-1-2- اصطلاحا:

يعرفها "إسماعيل إبراهيم منصور" (1974) بأنها: " ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب معاملة الأبناء في مواقف حياتهم المختلفة، كما يظهر في تقديرهم اللفظي".

كما يعرفها "دريو ولز Wells Dreyer" (1966): بأنها ذلك العامل المساعد على إظهار القدرات الكامنة لدى الأبناء، إذا كانت مشجعة لأطفالهم، أو إذا كانت محبطة".

ويعرفها "عبد المطلب أمين القرطبي" (1998) بأنها: كل ما يتشبع به أو يتبناه الآباء والأمهات، ويمارسونه مع أبنائهم من طرق معاملة صريحة أو ضمنية مقصودة أو غير مقصودة في توجيههم وتشكيل سلوكهم". (دبابة، ب س، 30)

أو هي نوع من العلاقة بين الوالدين والأبناء، وهي كذلك الطرق التي يتبعها الوالدان في معاملة الأبناء أثناء تنشئتهم اجتماعيا، مما يجعل الأبناء يدركون من خلال هذه المعاملة أن كل من الأب والأم يمنحهم الحب والعطف والتقدير والاهتمام، ويشعرهم بالدفء العاطفي العائلي أو أنهما يمنحانهم الحقد والكراهية ويشعرهم بالشقاء. (نعيمة، 2002، 32)

1-2- تعريف أساليب المعاملة الوالدية: هناك العديد من التعاريف لأساليب المعاملة الوالدية وهي كالآتي:

تشير أساليب المعاملة الوالدية إلى كل سلوك يصدر عن الوالدين أحدهما أو كليهما، ويؤثر على الطفل وعلى نمو شخصيته سواء قصد من هذا السلوك التوجيه والتربية أو لا. (نعيمة، 2002، 31)

كما تعرف على أنها العملية التي تقوم من خلالها الأسرة بإكساب أطفالها المعارف والمهارات المختلفة، والصفات الشخصية التي تساعد في التعامل مع الأسرة و الآخرين ممن يحيطون بهم في المجتمع. (موسى، 2003، 65)

ويرى زندان أن التنشئة الاجتماعية هي عملية التفاعل الاجتماعي التي تستمر طيلة حياة الفرد، والتي عن طريقها يكتسب المعرفة والاتجاهات والقيم وأنماط السلوك الجوهرية بالنسبة للمشاركة الفعالة في المجتمع. (غباري، 1989، 69)

كما عرفها النفيعي (1997) بأنها الأساليب التي يتبعها الآباء مع الأبناء، سواء كانت ايجابية وصحيحة لتأمين نمو الطفل في الاتجاه السليم ووقايته من الانحراف أو سلبية وغير صحيحة تعيق نموه عن الاتجاه الصحيح، بحيث تؤدي إلى الانحراف في مختلف جوانب حياته وبذلك لا تكون لديه القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي.

(بركات، 2000، 17)

ويطلق عليها البعض ميكانيزمات التطبيع الاجتماعي، وهي أساليب نفسية واجتماعية، مقصودة وغير مقصودة واضحة أو ضمنية تتخذها الأسرة لإكساب الطفل سلوكا أو تعديل سلوك موجود لديه. (الشربيني وآخر، 2000، 102)

3- أساليب المعاملة الوالدية:

3-1- أسلوب الرفض:

ويتمثل في الرفض الوالدي للطفل رفضا صريحا أو ضمنيا مع تركه دون إثابة على السلوك المرغوب، أو لوم وتوجيه ومحاسبة على السلوك غير المرغوب فيه، وكذلك عدم المبالاة أو الاهتمام بإشباع حاجات الطفل، أو حتى الاهتمام بوجوده وكيانه الشخصي والاجتماعي بشكل يهدد مشاعر الأمن السوية لديه. (لعوس، 2000، 74)

وهذا يؤدي إلى إدراك الطفل أن الوالدين لا يتقبلانه وأنهما كثيرا الانتقاد له، ولا يبديان مشاعر الود نحوه، ولا يحرصان على مشاعره، ولا يقيمان وزنا لرغباته بل العكس هو الصحيح، ولذا فانه يشعر بالتباعد بينه وبين والديه، وأنه يشعر بأنه غير مرغوب فيه. (غانم، 1993، 142)

3-2- أسلوب التقبل:

إن أسلوب المعاملة الذي ينطوي على تقبل الطفل، عادة ما يؤدي إلى تشكيل نمط سلوكي ايجابي، يتمثل بمراعاته مشاعر الآخرين واحترامهم وتقبلهم والتوجه إليهم ومساعدتهم في المواقف التي تقتضي منه تقديم المساعدة. كما ينمي هذا الأسلوب لدى الطفل الضمير الذي يعد من الضوابط الداخلية للسلوك، إذ يتمكن بموجبه الطفل أن يوجه سلوكه الوجهة المرغوب بها اجتماعيا. كذلك فإن أسلوب التقبل، ينمي لدى الطفل الإحساس بالانتماء إلى الجماعة المحيطة به ومن ثم الإحساس بالانتماء إلى الجماعات الأخرى. ويؤدي أسلوب التقبل كذلك، إلى جعل الطفل يتوجه إلى المستقبل بثقة، والسبب يعود، إلى أن هذا الأسلوب، ينمي لدى الطفل الثقة بالنفس والرضا عنها وعن العلاقات مع الغير مما يؤدي إلى تكوين صورة واضحة عن المستقبل، ولا سيما في هذه المرحلة من الحياة.

ووجدوا أيضا، أن أسلوب التنشئة الذي ينطوي على التقبل يؤدي بالطفل إلى التحكم بالبيئة المحيطة به، وذلك عن طريق تعلم أساليب الراشدين في هذا الصدد، بهدف إحكام السيطرة عليها، وهذا معناه، أن هذا الأسلوب يتيح حرية التصرف للطفل بتجريب الأشياء ومحاولة فهمها. ووجد كذلك أن هذا الأسلوب يؤدي إلى نبذ العدائية عند التفاعل مع الوسط الاجتماعي. (حسن، 2001، 141)

3-3- الأسلوب التسلطي:

تشير الأدبيات في هذا الصدد، إلى أن الأسلوب التسلطي، هو ذلك الأسلوب الذي يؤدي إلى تشكيل سلوك الأفراد بطريقة تجعلهم يميلون إلى مراعاة قواعد الأدب والعناية بأنفسهم، ومن ثم يمكن الاعتماد عليهم، فضلا عن هذا وذاك، أن هذا الأسلوب يميل إلى تنمية الرقة في السلوك، بمعنى أن هذا الأسلوب يجعل الفرد يميل إلى نبذ الخشونة أو الفظاظة في سلوكه واعتماد الرقة في أسلوب التعامل مع الآخرين، بيد أن الرقة و الوداعة التي يظهرونها علانية، عادة ما ترتبط بوجود السلطة الوالدية التي تكون رقبيا مستمرا على التصرفات الصادرة عنهم. وهنا نصل إلى مسألة، لا بد الإشارة إليها، وهي أن طاعة سلطة الوالدين، تعد من القضايا الرئيسية التي يهتم بها الأسلوب التسلطي فالطاعة هنا لا تستند في واقع الأمر إلى أساس عقلاني، بل تستند إلى تأكيد القوة وفرض السيطرة وإتباع القواعد التي ينظمها الأب حصرا. وقد تستخدم الأم الأساليب ذاتها مع أبنائها في مواقف قد لا تستدعي فيها استخدام القسر والتهديد، غير أنها تفعل ذلك، اثر تلقيها الأوامر من زوجها واستدام تأكيد القوة معها. وقد ترتب على ذلك أن الأبناء اضطروا إلى كبت مشاعرهم عند التعامل مع والديهم، وعدم الإفصاح عن آرائهم، إزاء القرارات التي تتخذ بصدد أوضاعهم الحياتية، و بذلك فإنهم يفضلون الانزواء والعزلة بعيدا عن النشاطات الاجتماعية، فضلا عن عدم الثقة بالغير. وربما يعود سبب ذلك إلى أن الأب لم يتح فرصة استكشاف العالم المحيط بهم بحرية بل إن استكشاف العالم ومحاولة معرفته، كانت من خلال منظوره الشخصي، وليس من منظور غيره.

(حسن، 2001، 144)

3-4- الأسلوب الديمقراطي:

الأفراد الذين نشأوا على هذا الأسلوب كانوا أكثر تعبيراً عن مشاعرهم، وأكثر تفاعلا مع الآخرين دون توجس أو خجل، بسبب أن السلطة الوالدية كونت لديهم بمرور الوقت أسلوبا في استكشاف العالم المحيط بهم، و ذلك من خلال استطلاعهم و محاولة تجريب أشيائه بعيدا عن التهديد و الوعيد أو استخدام أساليب القسر والتوبيخ. وتبعاً لذلك، أصبح هؤلاء، أكثر اندماجا في الحياة الاجتماعية ويحظون بالشهرة بين زملائهم وينالون احترامهم في أكثر من مناسبة أو موقف، و عند متابعة سلوكهم الاجتماعي في الحياة اليومية، فقد تبين أنهم أكثر انجازا و نجاحا، واقدر من غيرهم في الإفصاح عن مشاعرهم و مواجهة الآخرين في كل موقف اجتماعي. وبطبيعة الحال، فإن هذا النوع من أساليب المعاملة

الوالدية يجنب الأفراد الإصابة بالاضطرابات النفسية و السايكوسوفاتية عبر مسيرة الحياة وذلك يرجع أساسا إلى أن هذا الأسلوب يتيح الفرصة للفرد كما أسلفنا بالتعبير عن آرائه التي يعتقدونها دون أن يلجأ إلى الكبت، وبذلك فإن هذا الأسلوب يعد بمثابة العنصر الوقائي من الإصابة ببعض الاضطرابات النفسية. (حسن ، 2001، 144)

3-5- الأسلوب المتذبذب:

ويقصد من ذلك عدم اتفاق الوالدين على رأي معين، أو إجازة سلوك في موقف معين ورفضه في موقف مماثل فيما بعد مما يؤثر على توافق الطفل. (دمنهوري، 2006، 52) فالتقلب في معاملة الطفل بين اللين والشدّة أو القبول والرفض من أشد الأمور خطرا على خلقه وصحته النفسية وتكوين شخصيته بصفة عامة وإذا به يثاب على عمل مرة ويعاقب عليه هو نفسه مرة أخرى. وهذا التذبذب في معاملة الطفل يجعله في حالة دائمة من القلق والحيرة ولا يعنيه على تكوين فكرة ثابتة عن سلوكه وخلق. كما أنه يهز ثقته بوالديه ولا يدري إن عمل عملا أيثاب عليه أو يعاقب من أجله.

وقد يقضي به ذلك إلى اصطناع النفاق والكذب وأن يكون ذا وجهين. فلقد ظهر أن الشدة المعقولة الثابتة أهون شرا من هذا التذبذب.

وغالبا ما يترتب على هذا الاتجاه شخصية ازدواجية منقسمة على نفسها وهي موجودة في حياتنا اليومية ونصادفها كثيرا حيث أن الطفل الذي عانى من التذبذب في معاملته يكبر وغالبا ما يصبح مذبذبا مزدوج الشخصية هو الآخر في معاملته مع الناس فمثلا عندما يتزوج قد تكون معاملته لأسرته في غاية البخل والتدقيق في حساباته ولكنه مع أصدقائه شخص آخر كريم متسامح ضاحك باسم.

وقد يكون مع بناته يفضل جنسا وغالبا ما يكون التفضيل في جانب الجنس الذي منحه الحب والحنان في طفولته (الأب أو الأم) ثم هو على النقيض من ذلك مع أبنائه من الجنس الذي حرمه الحب والحنان، وهكذا يظل التذبذب والازدواجية سمة مميزة لهذه الشخصية.

ولذلك يجب أن يكون للوالدين سياسة ثابتة في معاملة أبنائهم لا تقوم على التذبذب بين رأي وآخر فالسياسة الثابتة الحازمة هي التي تساعد الطفل على سرعة الوصول إلى الحكم الأخلاقي الصحيح وإن السياسة الثابتة تسهل على الطفل طاعة السلطة وإن الشدة

الثابتة خير من اللين مع التذبذب وخير من هذا وذاك أن يكون هناك حزم و ثبات مع عطف معقول. (نعيمة، 2002، 36-37)

3-6- التراخي والتدليل:

للتراخي صور عدة منها عدم تدريب الطفل على الامتثال لأية قيمة أو نظام أو تحمل أية مسؤولية في حياته بالمنزل و في ألعابه وفي معاملاته للناس وحتى في استنكار دروسه فلقد وجد أن الطفل الذي نشأ على تراخ و تهاون معرض لاضطرابات الشخصية والسلوك كالطفل الذي يعامل بقسوة. ذلك أن الأم أو الأب المتراخي أو الضعيف نموذج سيء يحتذيه الطفل هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى فهو لا يتيح للطفل أن يظهر عداؤه نحوه، ولا خوفاً من عقابه، بل لما يعترى الطفل شعور بالخجل أو الندم إن أظهر عداؤه لمثل هذا الأب الرحيم. (راجع، 1968، 521)

وللإسراف في تدليل الطفل عواقب وخيمة شتى. ويقصد بالتدليل قضاء كل ما يريده الطفل مهما كان سخيلاً أو تعسفياً أو غير مشروع، وأن يكون الجميع رهن إشارته يتحكم فيهم دون داع، فلا شيء ينقصه ولا شيء يضايقه، كما ينطوي التدليل على التراخي والتجاوز عن الأخطاء وفي التدليل يأخذ الطفل ولا يعطي وهذا غير العطف الذي يحمل الطفل على التنازل عن بعض ما يريد لقاء ما نفرغه عليه من عطف و التدليل يؤدي إلى شعور بالنقص والخيبة حين يصطدم الطفل بالعالم الخارجي أو يذهب إلى المدرسة أو حين يولد له أخ جديد كما أنه يخلق من الطفل شخصاً خرعاً يضيق بأهون المشكلات ولا يطيق مواجهة الصعوبات فيجتهد في الخلاص منها بأي ثمن وسرعان ما يستجدي المعونة من الغير. (راجع، 1968، 522)

3-7- أسلوب التسامح:

يتمثل هذا الأسلوب في تقبل الوالدين لأخطاء الأبناء و توجيههم لمعالجتها و تقدير الأبناء و المرونة في التفاعل معهم، ولذا فإن التسامح يجعل تكيف الفرد أسهل تحقيقاً نظراً لشعوره بالأمن الحقيقي ويخلق جو يحمل الاستقلال الشخصي و التحرر التدريجي. حيث يتقبل الوالد السماح أفكار ولده المبكرة و طموحاته بدلاً من أن يفرض أفكاره و طموحاته عليه عن طريق تشجيع الصغير على اللعب مع رفاقه الآخرين إذ يشعر بالتسامح في نواحي ضعفه ومن ثمة يؤثر التسامح في الوالدين بقدر ما يؤثر في الأبناء.

(علي، 2010، 47-48)

3-8- أسلوب القسوة:

تعتبر عن مجموعة من الأساليب التي يتبعها الآباء لضبط سلوك الطفل المرغوب فيه (بالنسبة للآباء)، ويتضمن العقاب الجسدي الصفع و الضرب، أي كل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسدي، ويتسم هذا الأسلوب بالشدة المفرطة ومداومة عقاب الطفل بصورة مستمرة وعدم إتاحة الفرصة له في التعبير عن مشاعره، وصدده وجزره كلما حاول الاقتراب من الوالدين، وقد يكون مصحوبا بالتهديد اللفظي أو الحرمان، وقد يلجأ الآباء للضرب أحيانا عندما يسيء الطفل التصرف، فالعقاب هنا يعدل السلوك حسب نظرية التعلم التي أظهرت أنه اتجاه أساسي لتغيير السلوك غير المرغوب فيه مقارنة بالأساليب الأخرى، لكنه يتضمن نتائج سلبية أكثرها وضوحا تعلم السلوك العدواني. (علي، 2010، 50-51)

4- المؤثرات الوالدية:

4-1- نظرية التحليل النفسي:

تذهب هذه النظرية إلى أن نمو الضمير أو الأنا الأعلى يتوقف على العلاقات العاطفية بين الآباء والأبناء أثناء مرحلة الطفولة، ويستدمج الأطفال الأسوياء قيم والديهم (التي غالبا ما تعكس قيم المجتمع) لأنهم يريدون أن يصبحوا مثلهم، ويخشون فقد محبتهم إذا سلكوا مسلكا مخالفا لهذه القيم، وهكذا، فإن الطفل الذي يحظى بحب الوالدين، أحدهما أو كليهما، لا يوجد لديه ما يخاف أن يفقده، ومن ثم لن يتطابق معهما، أو يستدمج قيمهما أو معاييرها الأخلاقية.

وعلى الرغم من معقولية هذه النظرية، إلا أنها لا تفسر كل الحقائق المتاحة، فكم من أطفال حرموا محبة والديهم ولكنهم لم ينموا شخصيات مضادة للمجتمع، وكم من أفراد حظوا بحب والديهم و لكنهم نمو مثل هذه الشخصيات. (الشعبي، 2002، 245)

4-2- نظرية التعلم الاجتماعي:

تذهب نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن السلوك المضاد للمجتمع يتأثر بما يتيح الوالدان من نماذج لأطفالهما، وكذلك بنوع السلوك الذي يثاب عليه هؤلاء الأطفال أو يعاقبون عليه.

أن الطفل يمكن أن ينمي شخصية مضادة للمجتمع إذا تعلم أن العقاب يمكن تجنبه بحيلة ما مثل الاستطراف أو إظهار الندم الكاذب والوعد بعدم العودة إلى مثل هذا الفصل

مرة أخرى. ويتكرر منه هذا الفعل مرة ومرة وتكرر معها اعتذاراته. إن مثل هذا الطفل لن يتعلم تأجيل إشباع رغباته، ولن يتعلم تحمل ما تحفل به الحياة من احباطات.

(الشعبي، 2002، 246)

وكذلك يخطئ بعض الآباء كثيرا في حق أطفالهم بعدم ثباتهم على نوعية السلوك الذي يثيرون أو يعاقبون عليه، السلوك الذي يحبونه والسلوك الذي يستهجنونه، فمن شأن ذلك أن يفقد الأطفال الرؤية الواضحة للنموذج الذي يحتذونه والأسس التي يقيمون عليها ذواتهم.

5- دور الأهل في بناء مستقبل الأبناء: عادة ما يركز التخطيط لمستقبل الأبناء عند منعطفين أساسيين هما:

5-1- التدخل السلبي في رغبات الأبناء وميولهم الشخصية الخاصة والعامة:

أي ان يهمل الوالدان رغبات أبنائهما تهميشا كبيرا جدا، مما يحصر التفكير والتخطيط في أذهان الأهل من دون الحاجة إلى آراء الأبناء وتوجهاتهم المستقبلية أو إذا ما كان الأبناء قد وضعوا في خطط مستقبلية وأحلاما دراسية ينوون تحقيقها في المستقبل... وهذا التهميش ينعكس سلبا على المستوى الدراسي والتحصيلي للأبناء وقد تتبعه خطوات تحول دون تامين الأولاد للمستقبل المنتظر وفق ما يطمحون إليه، فتكون نسبة النجاح في المقابل ضئيلة جدا، فلو نظرنا مثلا نحو إصرار الآباء على ان يمتحن الأبناء مهنة آبائهم وأجدادهم أو التوجه نحو اختصاصات يروونها هم عنهم قد يكون فيه من الخطأ التربوي الفادح في حق الأولاد، فالزمن يتغير بتغير الظروف ويتطور بتطور الأحداث، وهذا التبدل والتغير يجعل من تعدد التخصصات في الجامعات تقتصر على التربية وعلوم الآداب والهندسة والطب والاجتماع، بل تتعداها إلى تخصصات دقيقة جدا.

5-2- التدخل الإيجابي من قبل الآباء في رغبات وتوجهات أبنائهم المستقبلية:

يعني تعزيز الآباء روح النقاش والتحاور داخل المنزل بشكل يسهل عملية توصيل الفكرة المطلوبة ومن ثم الاقتناع التام بأي فكرة مطروحة: أي من الواجب على الآباء هنا ان يقوموا بعملية تثقيف كاملة من جميع النواحي لأبنائهم بخصوص الرغبات والتخصصات المتاحة، سواء كانت في الثانوية العامة أو تخصصات الجامعة... عبر توجيههم بشأن ما يحتاجه سوق العمل من تخصصات ورغبات دراسية تمنحهم الراحة والاستقرار... ومن ثم يتركون لهم الخيار النهائي بعد هذه الحصة الثقافية الكبيرة إلى أبنائهم دون ممارسة أي

عملية من عمليات الضغط والإصرار على الأولاد...وبهذا تكون نسبة النجاح هنا اكبر من نسبة الفشل سواء على المستوى الدراسي والتحصيلي أو على مستوى العمل والمهنة المستقبلية..

ومن خلال هاتين النظريتين نوجز القول بأن تثقيف الأبناء وتنمية موروّثهم الثقافي والفكري هو الحل الأنسب لضمان مستقبل باهر ومزدهر للأبناء على الصعيدين الدراسي و المهني. (طريبة، 2012، 169-170)

خلاصة الفصل:

تعددت أساليب المعاملة الوالدية فمنها الايجابي كالدفء والأسلوب الديمقراطي والحب، التقبل، الاستقلال، المكافأة، الثواب، وشملت أيضا الأساليب السلبية كالحماية الزائدة، الإفراط في التسامح، التساهل، النبذ، الإهمال والتدليل الزائد، القسوة والحرمان، المبالغة في الإعجاب بالطفل، وإثارة الألم النفسي والتفرقة بين الأبناء والتذبذب في المعاملة.

الفصل الثالث: قلق الامتحان

تمهيد

- 1- تعريف القلق
 - 2- تعريف قلق الامتحان
 - 3- تصنيف قلق الامتحان
 - 4- مكونات قلق الامتحان
 - 5- مظاهر قلق الامتحان
 - 6- عوامل قلق الامتحان
 - 7- نظريات قلق الامتحان
- خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر قلق الامتحان شكل من أشكال المخاوف المرضية التي لها أثر على نفسية التلميذ أثناء أدائه للامتحان، وقد نجد أن هذا القلق يتواجد عند التلاميذ بدرجات مرتفعة فيؤثر على أدائهم للاختبار بطريقة سلبية أما إذا كان بدرجات معتدلة فيكون دافعا بل ويساعد التلاميذ على تأدية الامتحان بشكل طبيعي.

وفي هذا الفصل سنتحدث عن قلق الامتحان المرضي وسنتطرق إلى تعريفه وتصنيفاته وكذا العوامل المساعدة على ظهوره لدى التلاميذ.

1- تعريف القلق:

عرف على أنه انفعال غير سار وشعور مكرر بتهديد أو هم مقيم، وعدم راحة واستقرار، مع إحساس بالتوتر والشد، وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية، وغالبا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول. (دويدار، 1999، 347)

يرى فرويد أن القلق: "هو حالة من الخوف الغامض والشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب كثيراً من الكدر والضيق والألم، والقلق يعني الانزعاج والشخص القلق يتوقع الشر دائماً ويبدو متشائماً، ومتوتر الأعصاب ومضطرباً، كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه ويبدو متردداً عاجزاً عن البحث في الأوراق ويفقد القدرة على التركيز". (منصوري، 2010، 32) ويرى خيرى حافظ (1980) القلق "بأنه شعور بالخوف من المستقبل والمخاطر التي يمكن أن تواجهه فيه وينشأ هذا القلق عندما يكون الواقع الذي يعيش فيه غير مشبع لرغباته ومحبط له كما ينشأ عندما تكون الظروف المحيطة به ليست في جانبه، لذلك يكون القلق إنذار بخطر محتمل وفي هذا الإطار فإن القلق هنا قلق سوي". (مرسي، 2002، 95)

تعريف سبيلرجر (1992) للقلق الذي يعرفه بأنه عبارة عن انفعال غير سار وشعور بعدم الراحة والاستقرار مع الإحساس بالتوتر وخوف لا مبرر له، واستجابة مفردة لمواقف لا تشكل خطراً ويستجيب لها الفرد بطريقة مبالغ فيه. (عثمان، د.ت، 1) يرى عبد السلام عبد الغفار (1976) القلق أنه "خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده تحديداً واضحاً وغالبا ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية. (حسين، 2007، 14)

هو نوع من عدم الراحة الذهنية، أو نوع من الخوف من شر مرتقب، أو أنه ظاهرة توحى بعدم الاستقرار أو هو نوع من الهواجس التي يتعرض لها الإنسان بين حين وآخر أو هو نوع من الكرب ينبع من الاضطرابات من داخل حياة الإنسان. (مريم سليم، 2002، 430)

2- تعريف قلق الامتحان:

هو نوع من التوتر ينتاب هو مجموعة من الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية التي ترافق شعور المفحوص بتوقع نتائج سلبية أو فشل في الأداء على الاختبار. (الزغول وطلافة والمحاميد، 2012، 399)

حدد مفهومه كل من ماندل ساراسون: بأنه حالة إحساس الفرد بانعدام الراحة النفسية وتوقع حدوث العقاب، يصاحب الشعور بفقدان الفائدة، ورغبته في الهروب من الموقف الامتحاني مع زيادة في ردود الأفعال الجسمية. (الخالدي، 2002، 120)

عرف سبيلبرجر (1984) قلق الامتحان على " أنه سمة في الشخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما أبرز عناصر قلق الامتحان ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد الانفعالية رد فعل الجهاز العصبي الأتونومي". (المزوعي، 2011، 89)

وتحدد (لمعان الجيلالي) مفهوم قلق الامتحان على أنه: "حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح، نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية، والانفعالية ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لموقف الامتحان أو تذكره له، أو استثارة خبراته للمواقف الامتحانية. (الخالدي، 2009، 130)

يعرف قلق الامتحان في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه: "حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحية عمل معين أو غيرها، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان حيث تقلل كفاية الفرد في أدائه.

(عطا الله، 2011، 3)

ويقصد(علي محمود شعيب، 1988) بقلق الامتحان بأنه تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطرابات لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية.

(الجلالي، 2011، 291)

قلق الامتحان: حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي انه حالة انفعالية تعتري بعض الطلبة قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان ويعود سببها إلى أن الطالب يدرك موقف القيم(الامتحان) على أنه موقف تهديد للشخصية. (أبو أسعد، 2009، 283-284)

قلق الامتحان هو حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع، أي أنه حالة انفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية

سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان. (مشعان والغول، 2007، 56)

هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الاختبارات. (عبد الخالق، 1987، 32)

ويتضح من خلال التعاريف السابقة أن قلق الامتحان شكل خاص من القلق العام، يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان ويتصف بـ:

- حالة انفعالية تجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم.
 - إدراك للمواقف التعليمية على أنها مواقف مهددة له.
 - تقليل كفاية الفرد في أدائه.
- ويكون مصحوبا بـ:

- اضطرابات في النواحي العاطفية والمعرفية والفيولوجية.
- انعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب.
- الخوف والهم العظيم.

3- تصنيفات قلق الامتحان:

1-3- القلق الميسر FACILITATIVE:

وهو قلق الاختبار المعتدل، ذو التأثير الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد لامتحانات وييسر أداء الاختبار.

2-3- القلق المعسر DEBILITATIVE:

وهو قلق الاختبار المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويريكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الاختبار، وهكذا فإن قلق الاختبار المعسر (الزائد أو المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده. (السنباطي، د.ت، 16)

4- مكونات قلق الامتحان:

قد كشفت بحوث عديدة عن مكونين لقلق الامتحان أولهما المكون المعرفي والثاني الانفعالي وهما كالآتي:

4-1- المكون المعرفي أو الانزعاج:

والذي يتمثل في انشغال الفرد بأدائه المعرفي (في جوانب أخرى غير الأداء المطلوب منه) ويتضمن الانزعاج أيضا التفكير في تبعات الفشل، وإدراك الذات والوعي بها بشكل مبالغ فيه وبخاصة في موقف الامتحان الفعلي، ومن مظاهر الانزعاج المتصل بقلق الامتحان ما يلي التفكير في عواقب الفشل، التعبير عن الشكوك المتصلة بقدرة الفرد، الشعور بعدم الكفاءة أو العجز، توقع العقاب، الخشية من فقدان المكانة والتقدير.

4-2- المكون الانفعالي:

وله جانبان وجداني وفيزيولوجي فأما الجانب الوجداني فيشير إلى الشعور بالأسى والضيق والتوتر والمشاعر غير السارة أو الهلع الذاتي من أداء الامتحان، على حين ينتج الجانب الفيزيولوجي عن التنبيه الراجع إلى الجهاز العصبي اللاإرادي أو المستقبل، والذي يحدث أثناء موقف الامتحان، ومن مظاهر هذا التنبيه زيادة إفراز العرق وبخاصة في اليدين، ارتفاع معدل النبض، وازدياد عدد مرات التنفس، وغير ذلك من الأعراض النفسية والجسمية. (عبدالخالق، 2006، 87)

5- مظاهر قلق الامتحان: تتعدد مظاهر قلق الامتحان ومن أهمها ما يلي:

- المظاهر النفسية: تشتت الانتباه وصعوبة التركيز والتفكير المنطقي والارتباك والتوتر وفقدان الشهية للطعام وضعف الدافعية.
- المظاهر الفيزيولوجية: مثل سرعة ضربات القلب، وزيادة معدل التنفس، واضطراب المعدة، وتوتر العضلات، والارتعاش، والصداع... الخ.
- المظاهر المعرفية: وجود أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحان، ضعف في معالجة النقص في المعلومات.
- المظاهر التحصيلية: الدرجات التحصيلية المنخفضة بالمقارنة مع أقرانه بمستوى تحصيله، أو الرسوب في الامتحان.
- المظاهر البدنية: ضعف أو وهن عام في الجسم، واصفرار الوجه والحركة النمطية الثابتة.

- المظاهر الاجتماعية: الانسحاب من المواقف الاجتماعية التي تتناول مسائل الامتحانات، صراعات داخل الأسرة بشأن رغبة الأهل الدائمة بمواصلة الابن تحصيله والاستمرار في الدراسة. (العاسمي، 2008، 324)

أما محمد حامد زهران فيرى المظاهر التالية للقلق:

- مظاهر جسمية فسيولوجية مثل: سرعة ضربات القلب، زيادة سرعة التنفس ارتباك المعدة، تصبب العرق، توتر العضلات، ارتعاش اليدين، وجفاف الفم وصعوبة الكلام والصداع الشديد خصوصاً عند استلام ورقة الأسئلة .

- مظاهر سلوكية مثل: التوتر قبل الامتحان، الارتباك، نقص الاستقرار، الأرق وفقد الشهية أيام الامتحان وفي موقف الامتحان.

- مظاهر انفعالية مثل: نقص الثقة في النفس، والشعور بالضغط النفسي للامتحان والعصبية الشديدة أثناء الامتحانات، والخوف والرغبة من الامتحانات سواء كان الامتحان شفويا أو تحريريا أو مفاجئا، والرعب الانفعالي الذي يشعر الطالب بأن عقله صفحة بيضاء وأنه نسي ما ذاكره بمجرد الاطلاع على ورقة الأسئلة، أو بمجرد توجيه سؤال شفوي إليه والاهتمام الزائد والشك أثناء التحصيل الدراسي خلال العام.

- مظاهر معرفية تتمثل في: توقع تقديرات منخفضة، أو الرسوب في الامتحان وتشتت الانتباه، وضعف القدرة على التركيز، واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان، واضطراب العمليات العقلية كالانتباه، والتركيز، والتفكير، ووجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

(زهران، 2000، 94)

6- عوامل قلق الامتحان:

إن من العوامل التي تساعد في ظهور قلق الامتحان ما يلي:

6-1- 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. (سايجي، 2012، 77)

6-2- 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 وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته حيث تشير دراسة هيل (1972) إلى أنه: "يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى".

(سايجي، 2012، 78)

6-3- التخصص الدراسي:

تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان. ومن أهمها: دراسة شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجات قلق الامتحان. فوصل خلال اختبار الفرضية الرابعة إلى أن التخصص الدراسي (علمي /أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي. وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية.

(سايجي، 2012، 79)

6-4- الذكاء:

يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء. من أهم ما توصلت إليه دراسة فيشر وأوري (1973) من نتائج، تمثل في انخفاض قدرات التلاميذ.

كما توصل زيف وديم (1975) من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع الأخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء، إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية.

(سايجي، 2012، 79)

6-5- الجنس:

لقد أثبت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما. وما يؤكد ذلك قول

لندا أكل (1965) بأن: "الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموماً أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق. أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلوكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة". وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الاستجابة بـ(نعم) على مقاييس قلق الامتحان، أما الذكور أقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق لأنهم يرون أنه يضعف من ذكورتهم.

ومن الدراسات التي أكدت ذلك: دراسة سبيلبرجر (1980) الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان، نسبته تتراوح بين 3 و 5 درجات على مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعاً من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من الكليات الأخرى. (سايحي، 2012، 8081)

6-6- الفشل الدراسي:

لقد بينت الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي. وهذا ما أكدته كالاقلان ومانستيد (1983) بقولهما أن: "قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل".

وفي دراسة كاتل (1966)، وكذلك دراسة برادشا وجودري (1971) على تلاميذ الصف التاسع، تراوحت أعمارهم بين 14 و 16 سنة تبين لهما أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند التلاميذ الناجحين.

يتضح مما سبق أن مستوى القلق يرفع بعد الفشل أكثر منه بعد النجاح، وأن قلق الامتحان موجود لدى كافة التلاميذ لكن بمستويات مختلفة. (سايحي، 2012، 82)

6-7- عادات الاستذكار:

عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية، بحيث لا يأخذ الدراسة مأخذاً جدياً إلا قبل الامتحان بفترة قليلة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبئاً كبيراً عليهم، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات. أما التلاميذ

الذين لديهم عادات دراسية إيجابية، بحيث يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لا يشعرون بالقلق.

هدفت دراسة عبد الرحمان عيسوي إلى معرفة مدى تطبيق الطالب الجامعي لشروط التحصيل الجيد. اعتمد على عينة من 300 طالبا وطالبة من جامعة الإسكندرية، وتم تطبيق استبيان من 12 سؤالاً يتعلق بالقلق الامتحاني ومعوقات الدراسة، وأعطت لنا هذه الدراسة مؤشرات حوالية نصف عينة البحث لا يبدؤون الاهتمام بالاستذكار إلا في النصف الأخير من العام الدراسي ويؤجلون الاستعداد حتى الشهر الأخير من العام الدراسي .
وأثبتت دراسة دودلي(1986) أن هناك كثيرا من المشكلات الأكاديمية ومشكلات النجاح المدرسي ترتبط بعادات الاستذكار، مثل تنظيم الوقت وكيفية الاستذكار قبل الامتحان.

ويتفق ما سبق مع نتائج دراسة ماهر الهواري ومحمد الشناوي(1987) التي تمت على عينة تتألف من 70 طالبا من طلاب قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية حيث طبقا عليهم مقياس الاتجاه نحو الاختبارات من إعدادهم، ومقياس العادات والاتجاهات الدراسية من إعداد عادل الأشول وماهر الهواري. وأوضحت الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين قلق الامتحان وعادات الاستذكار؛ أي أن درجات قلق الامتحان تزداد كلما قلت درجات الطلاب على عادات الاستذكار.

بناء على ما سبق يتضح أن قلق الامتحان يربط سلبيا بعادات ومهارات الاستذكار، ويعني هذا أن التلاميذ الذين يتبعون عادات سيئة في استذكارهم ويؤجلون الاستعداد للامتحان إلى قرب فترة الامتحانات، ويرتفع مستوى قلق الامتحان لديهم وهذا يستدعي التفكير في خفض مستوى هذا القلق وترشيده عن طريق برامج عن عادات الاستذكار ومهارات الامتحان. (سايجي، 2012، 8283)

6-8- الشخصية القلقة:

هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق حيث يشار إليه على أنه سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق، ووفقا لما اكتسبه كل منهم في طفولته من خبرات سابقة. وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقل ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية.

أي أن القلق المثار في هذه الحالة أقرب إلى، أن يكون مرتبطاً بشخصية الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق. ويترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية.

وقد أوضح سبيلبرجر (1966) أن سمة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضاً في المواقف التي تمثل تهديداً لذات الفرد، والأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبا لذلك.

كما اتضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق، يكون أكثر تنبهاً ووعياً من الآخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستثير القلق.

وهذا يعني أن كل الناس يمرون بحالة قلق إذا عرض لهم ما يقلق، ولكن بعضهم فقط هم الذين يتسمون بسمة القلق. (سايحي سليمة، 2012، 84)

6-9- الضغوط الأسرية والمدرسية:

يعد تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية والتي تستخدم العقاب من العوامل التي تؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة للامتحان. وتؤكد كلير فهم (1980) تأثير أسلوب التربية الأسرية، حيث ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل فقد يتعرض لفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم أن ذلك يترك آثاراً سيئة على شخصيات أبنائهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم، فيتجه الطفل إلى تلبية مطالب والديه وتوقعاتهما نحوه خوفاً من سلوكياتهما الراضية لخبرة الفشل لديه، بعدها يبدأ الطفل بمقارنة تحصيله مع تحصيل الأطفال الآخرين، وهكذا تبدأ لديه مشكلة قلق الامتحان.

ويتفق كل من أبو صبح (1974) وأبو زينه (1984) على أن قلق الامتحان يعود إلى مواقف شبيهة بمواقف الامتحانات يكون التلميذ قد مر بها في البيت أو في حياته قبل بدء الحياة الدراسية. (سايحي، 2012، 85-86)

7- نظريات قلق الامتحان:

7-1- نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث ماندلر وساراسون (1952) وآخرون قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نظرية التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في

دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز والميل نحو الأخطاء والاستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري

وإن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير بالانتباه إذ يرى واين أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالب انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات في حين أن الأفراد المنخفضين في القلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر. (سايجي، 2004، 92)

7-2- نظرية الحافز:

التي تقوم على أساس أن الفرد أثناء قيامه بعمل أو نشاط أو تعلم يشعر بالقلق الذي يحفزه إلى إنجاز هذا العمل حتى يهدأ شعوره بالقلق.

ولقد وجه النقد لهذه النظرية من خلال قانون بيركس دودسون الذي أوضح أن "القلق المرتفع يساعد بصورة نسبية في إنجاز المهام البسيطة، ويساعد القلق المنخفض بصورة نسبية في إنجاز المهام المعقدة"، لكن الاستفادة من هذه النظرية تكون من خلال تأثير قلق الاختبار على التحصيل اللاحق وليس السابق، أو من خلال تفسير أثر قلق الاختبار القبلي (القلق سمة) على عادات الاستدكار مثلا. (زايد، 2003، 171)

7-3- نظرية معالجة المعلومات:

قدم بنجمين وزملائه نموذج معالجة المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان ووفقا لهذا النموذج يعود قصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات وتنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. (أبو العزب، 2008، 61)

7-4- نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة والقلق

حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ ويستند هذا إلى وجهة نظر تشايلد التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل.

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية ومن أمثلتها: دراسة برود هيرست (1957) ودراسة مونتاكو، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء. (سايجي، 2004، 94)

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها. فكل واحدة تركز على جانب معين، وتهمل الجوانب الأخرى. فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه أما الثانية ، فسرت القلق كحافز للأداء أو الإنجاز، أما الثالثة فتركز على العلاقة بين القلق وقصور في تعلم المعلومات وتنظيمها، والرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة إلا أنه في الحقيقة هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان.

خلاصة الفصل:

قلق الامتحان في شكله الطبيعي، يحفز الطالب للمزيد من الدراسة ويحشد القوى النفسية والذهنية للتركيز على الامتحان، والتحضير له وتحقيق النتيجة المرغوبة ألا وهي النجاح والتفوق، ولكن ككل شيء في الطبيعة إن زاد عن حده انقلب إلى ضده فإن زاد القلق عن الحد الطبيعي أو المعتدل فإنه يتحول إلى قلق مرضي بشكل تدريجي.

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

- 1- أهمية الدراسة الاستطلاعية
- 2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية
- 3- وصف أداة جمع البيانات
- 4- الخصائص السيكومترية لأداتي القياس

ثانياً: الدراسة الأساسية

- 1- منهج الدراسة
- 2- حدود الدراسة
- 3- وصف عينة الدراسة الأساسية
- 4- أدوات جمع البيانات
- 5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد تحديد المشكلة والفرضيات التي أرست قواعد هاته الدراسة سيتم التطرق في هذا الفصل إلى:

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

1- أهمية الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة وأساسية في البحث العلمي لأنها وحدة منهجية متكاملة تهدف إلى جمع المعلومات حول الإمكانية العملية في إجراء بحث ما عن مواقف الحياة الفعلية، إذ يتوقف على نجاحها استمرار عملية البحث العلمي. وبناء على هذا نستنتج مدى أهمية الدراسة الاستطلاعية في نجاح البحث العلمي، حيث تعتبر همزة وصل بين الجانب النظري و الجانب الميداني لما تحققه من أهداف أهمها:

- التأكد من صلاحية أداة القياس للتطبيق.
- معرفة مدى تجاوب أفراد العينة مع أداة القياس.
- الكشف عن الصعوبات المرتبطة بعملية جمع البيانات.

(بوحوش والذنيبات، 2001، 142- 143)

2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت العينة الاستطلاعية ثلاثون (30) تلميذا و تلميذة اختيروا بطريقة عشوائية من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة "حمودي عبد الرحمان" بحساني عبد الكريم بالوادي.

3- وصف أداة جمع البيانات:

استخدمت في هذه الدراسة أداتين لجمع البيانات تتمثلان في:

- استبيان " أساليب المعاملة الوالدية " تم تبنيه من مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، من دراسة بعنوان: أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالالتزام الاجتماعي لصاحبها: (عبد الودود أحمد خطاب، 2009)

يحتوي المقياس على (25) فقرة وتكون الإجابة عليه على وفق بديلين (أ، ب) وتعطى الدرجات (01 أو 02) لكلا البديلين بحيث إذا أجاب الفرد على البديل "أ" ولم يجب على البديل "ب" فان البديل "أ" يحصل على الدرجة (02) أما البديل "ب" فتمنح له الدرجة

(01) والعكس صحيح، حيث يعبر البديل "أ" على الأسلوب التسلطي، بينما البديل "ب" فإنه يدل على الأسلوب الديمقراطي.

- استبيان "قلق الامتحان" تم تبنيه من كتاب الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية لصاحبه: (زهران، 2000، 115-118)

كما احتوى المقياس على ثلاث بدائل للإجابة وهي: (نادرا، أحيانا، غالبا)، حيث تأخذ الاستجابة على البديل الأول "نادرا" درجة واحدة 01، والتي تدل على انخفاض درجات قلق الامتحان، أما الاستجابة على البديل الثاني "أحيانا" فتعطى درجتين 02، والتي تدل على درجة متوسطة من قلق الامتحان، في حين ان الاستجابة على البديل الثالث "غالبا" فتعطى ثلاث درجات 03، وهي دالة على درجة مرتفعة من قلق الامتحان.

4- الخصائص السيكومترية لأداتي القياس:

إن أهم الخصائص السيكومترية التي تسمح للباحث بالاطمئنان على وسائل جمع بياناته هي الصدق والثبات، لذلك سيتطرق إلى عرض درجات صدق وثبات أدوات القياس:

4-1- صدق وثبات استبيان "أساليب المعاملة الوالدية":

4-1-1- صدق الأداة: الصدق هو: "قدرة الأداة على قياس ما أعدت لقياسه".

(عباس، 2007، 261)

حيث تم الاعتماد في تقدير صدق أداة القياس على:

4-1-1-1- صدق المقارنة الطرفية:

وفيها يقسم الاختبار إلى قسمين، ويقارن متوسط الثلث الأعلى بمتوسط الثلث الأقل، وأحيانا يقارن 27% من الأقوياء بمثلهم من الضعفاء، فإذا ثبت أن الأقوياء أقوىاء في الاختبار وأن الضعفاء ضعاف في الاختبار، دل ذلك على أن درجة صدق الاختبار كبيرة.

(الطبيب، د ت، 217-218)

تم حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس باستخدام اختبار (ت)، وكانت النتيجة

كالآتي:

- صدق البعد التسلطي 4.53

- صدق البعد الديمقراطي 68.75

وبمقارنة هذه النتائج بمستوى الدلالة نجد أن لها دلالة عند المستوى (0.01)، مما يؤكد صدق هذا المقياس.

4-1-1-2- الصدق الذاتي:

ر = معامل الثبات $\sqrt{\quad}$ (عبد الهادي عبده وآخرون، 2002، 49)

وعليه قدر الصدق الذاتي لمقياس المعاملة الوالدية بـ:

- صدق البعد التسلطي 0.80.

- صدق البعد الديمقراطي 0.99.

وهما معاملان مرتفعان، مما يؤكد صدق الأداة.

4-1-1-2- ثبات الأداة:

الثبات هو: " أن تعطي الأداة نفس النتائج، أو نتائج متقاربة إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف متماثلة ". (عباس، 2007، 266)

4-1-2-1- الثبات القائم على التجزئة النصفية:

استعملت طريقة التجزئة النصفية لتقدير ثبات الاستبيان، وذلك من خلال " تجزئة الاختبار إلى جزئين فقط، بحيث يكون الجزء الأول من الدرجات الفردية ويتكون الجزء الثاني من الدرجات الزوجية للاختبار... ". (السيد، 1978، 383)

والثبات يعتبر شرط (أساسي) في أي أداة من أدوات القياس، وعليه تم حساب ثبات

هذه الأداة وكانت النتائج كالاتي:

- ثبات البعد التسلطي 0.64.

- ثبات البعد الديمقراطي 0.99.

4-2- صدق وثبات مقياس قلق الامتحان:

4-2-1- صدق الأداة: تم الاعتماد في تقدير صدق الأداة على:

4-2-1-1- صدق الاتساق الداخلي: وذلك بتقدير ارتباط كل بعد مع المقياس ككل وقد بلغت قيمة صدق الأداة 0.63 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ؛ وهي تعكس درجة ثبات مناسبة تتمتع بها فقرات المقياس.

4-2-1-2- الصدق الذاتي: قدر الصدق الذاتي للأداة بـ 0.95 وهو معامل مرتفع، ويؤكد صدق المقياس

4-2-2- ثبات الأداة:

تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات، بتطبيق قانون (جتمان) وقد بلغت قيمة ثبات الأداة: 0.92 وهي قيمة عالية مما يؤكد ثبات الأداة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي في هذه الدراسة على اعتبار أنه المنهج الأنسب لدراسة هذا الموضوع.

ويعرف المنهج الوصفي بصفة عامة على أنه: "عبارة عن جمع البيانات بنوعيتها الكيفي والكمي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها، وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات". (العزاوي، 2008، 98)

وتتنمي الدراسة الحالية إلى فئة الدراسات التي تستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك راجع لأن طبيعة الدراسة تفرض علينا استخدام هذا المنهج من أجل معرفة طبيعة العلاقة القائمة بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ الرابعة متوسط، كما أنه يساعد في عملية اختبار فرضيات الدراسة لمعرفة ما إذا كانت هذه

الفرضيات مقبولة ودالة إحصائياً أم لا، زد على ذلك فإنه يعتبر من أكثر المناهج شيوعاً واستخداماً في مجال بحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية وكذا الدراسات التربوية والنفسية.

ويعرف المنهج الوصفي الارتباطي بأنه: " المنهج الذي يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليلها والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر وكذلك الارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى". (عبيدات وعدس وكايد، د ت ، 19)

2- حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- الحدود الزمنية: السنة الدراسية 2014/2015.
- الحدود الجغرافية: متوسطة زويبيدي عبد القادر، متوسطة أحمد التجاني، متوسطة حمودي عبد الرحمان بالوادي.

3- وصف عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين).

حيث يكون لكل فرد في المجتمع فرصة اختبار معلومة ومتساوية لأن يظهر في العينة دون تحيز من الباحث، وهذه توفر أقصى درجات التعميم، لأنها تعتمد على السحب الاحتمالي العشوائي". (ملحم، 2010، 93)

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من 100 تلميذ وتلميذة اختيروا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط من متوسطة زويبيدي عبد القادر، متوسطة أحمد التجاني، متوسطة حمودي عبد الرحمان بالوادي، حيث يوضح الجدول التالي عدد التلاميذ من كل مؤسسة:

جدول رقم(01): يوضح عدد التلاميذ في كل مؤسسة

النسبة المئوية	عدد التلاميذ	المؤسسة
32%	32	تجيني الطاهر
17%	17	زويبيدي عبد القادر
51%	51	احمد التجاني
100%	100	المجموع

جدول(02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

عدد التلاميذ الذكور	عدد التلميذات الإناث	المجموع	
46	54	100	عدد التلاميذ
%46	%54	%100	النسبة المئوية

جدول(03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة

مستوى اجتماعي اقتصادي جيد	مستوى اجتماعي اقتصادي ضعيف	المجموع	
45	55	100	عدد التلاميذ
%45	%55	%100	النسبة المئوية

جدول(04): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين

مستوى تعليمي للوالدين مرتفع	مستوى تعليمي للوالدين منخفض	المجموع	
56	44	100	عدد التلاميذ
%56	%44	%100	النسبة المئوية

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد في معالجة البيانات على الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط (فاي):

أد - ب ج

(فاي) = $\frac{\text{أد} - \text{ب ج}}{\sqrt{(\text{أ} + \text{ب})(\text{ج} + \text{د})(\text{أ} + \text{ج})(\text{ب} + \text{د})}}$

$$\sqrt{(\text{أ} + \text{ب})(\text{ج} + \text{د})(\text{أ} + \text{ج})(\text{ب} + \text{د})}$$

(السيد، د ت، 273)

- اختبار (كا²) لدلالة الفروق:

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مج (تو - ت م)}}{\text{ت م}}$$

حيث:

تو: التكرار الواقعي.

ت م: التكرار المتوقع.

(عبد الحفيظ، 2003، 113)

خلاصة الفصل:

مع نهاية كل فصل يجب التذكير بأن أهمية أي دراسة تعود إلى مدى تحكمها في آليات البحث فيها، والعوامل الأساسية للبحث التي يتطلبها المنهج العلمي السليم، بدءاً من المنهج المستخدم في الدراسة، حيث تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يرتقي بعد تحديد العلاقة بين أطراف الظاهرة إلى تفسيرها وإعطاء الأسباب المؤدية إلى مثل هذه الظواهر، ثم الحدود البشرية والجغرافية والعينة المراد دراستها، وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة الفرضيات، والنتائج المحصل عليها موضحة بالتفصيل في الفصل الموالي.

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة الأساسية

تمهيد

- 1- عرض نتائج الفرضية العامة
- 2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى
- 3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية
- 4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تطرقنا في الفصل السابق للإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، كما تعرضنا في نهاية الفصل إلى التقنيات الإحصائية التي استعنا بها لتحليل نتائج الدراسة، والتي سنقوم بعرضها في هذا الفصل الذي خصصناه لعرض النتائج وتحليلها وفق ما أسفرت عنه التقنيات الإحصائية من مدى صحة الفرضيات المطروحة إثباتاً أو نفيًا، ووفقاً لمشكلة الدراسة وفروضها.

1 - عرض نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط".

وقد تم تفريغ البيانات المحصّل عليها في الجدول الآتي:

جدول رقم(05): يوضح التكرارات المحصّل عليها حسب أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان وقيمة معامل الارتباط (فاي).

مستوى قلق الامتحان	أساليب المعاملة الوالدية		معامل ارتباط فاي	
	ديمقراطي	تسلطي		
مرتفع	32	03	0.005	علاقة ضعيفة موجبة
منخفض	62	04		

يتّضح من خلال الجدول أن هناك تباعد كبير في التكرارات بين التلاميذ الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي والتلاميذ الذين يعاملون بأسلوب تسلطي من حيث مستوى قلق الامتحان، حيث نجد 32 تلميذا يعاملون بأسلوب ديمقراطي ومستوى قلق الامتحان لديهم مرتفع، و 03 تلاميذ فقط يعاملون بأسلوب تسلطي ومستوى قلق الامتحان لديهم مرتفع، بالمقابل نجد 62 تلميذا يعاملون بأسلوب ديمقراطي ومستوى قلق الامتحان لديهم منخفض و 04 تلاميذ فقط يعاملون بأسلوب تسلطي ومستوى قلق الامتحان لديهم منخفض.

كما يتّضح من خلال الجدول كذلك أن قيمة (فاي) تقدر بـ: 0.005 وهي علاقة ضعيفة موجبة؛ أي توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وهذا ما يثبت صحة الفرضية العامة.

2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف جنسهم".

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج الفرضيات الفرعية تخص فقط ذوي المعاملة الوالدية الديمقراطية وعدد العينة 93 فردا.

وقد تم تفريغ البيانات المحصل عليها في الجدول الآتي:

جدول رقم(06): يوضح التكرارات المحصل عليها حسب الجنس ومستوى قلق الامتحان وقيمة(كا²)

الجنس	قلق الامتحان		كا ² المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	مرتفع	منخفض			
ذكور	13	28	0.007	1	غير دالة
إناث	16	36			

يتّضح من خلال الجدول أن 13 تلميذا ذكرا لديهم قلق امتحان مرتفع و28 تلميذا ذكرا لديهم قلق امتحان منخفض، بالمقابل نجد 16 تلميذة أنثى لديها قلق امتحان مرتفع في حين نجد 36 تلميذة أنثى لديها قلق امتحان منخفض.

ويوضح الجدول كذلك أن قيمة كا² 0.007 في حين أن قيمة كا² المجدولة تساوي إلى 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل على أن الفروق الجنسية في مستوى قلق الامتحان غير دالة إحصائيا مما يجعلنا نرفض الفرضية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف جنسهم.

3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم".

جدول رقم (07): يوضح التكرارات المحصل عليها حسب المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ومستوى قلق الامتحان وقيمة (كا²)

المستوى الاجتماعي الاقتصادي	قلق الامتحان		كا ² المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	مرتفع	منخفض			
جيد	15	25	0.03	01	غير دالة
ضعيف	21	32			

يتّضح من خلال الجدول أن 15 تلميذا من ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم جيد لديهم قلق امتحان مرتفع و 25 تلميذا منهم لديهم قلق امتحان منخفض، بالمقابل نجد 21 تلميذا من ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم ضعيف ولديهم قلق امتحان مرتفع في حين نجد 32 تلميذا منهم لديهم قلق امتحان منخفض.

ويوضح الجدول كذلك أن قيمة كا² 0.03 في حين أن قيمة كا² الجدولة تساوي إلى 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل على أن الفروق في مستوى قلق الامتحان باختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة غير دالة إحصائيا مما يجعلنا نرفض الفرضية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم.

4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى التعليمي لوالديهم".

وقد تم تفريغ البيانات المحصل عليها في الجدول الآتي:

جدول رقم(08): يوضح التكرارات المحصل عليها حسب المستوى التعليمي للوالدين ومستوى قلق الامتحان وقيمة (كا²)

المستوى التعليمي	قلق الامتحان		كا ² المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	مرتفع	منخفض			
مرتفع	23	32	0.69	01	غير دالة
منخفض	13	25			

يتضح من خلال الجدول أن 23 تلميذا من ذوي المستوى التعليمي لوالديهم مرتفع لديهم قلق امتحان مرتفع، و32 تلميذا منهم لديهم قلق امتحان منخفض، بالمقابل نجد 13 تلميذا من ذوي المستوى التعليمي لوالديهم منخفض لديهم قلق امتحان مرتفع، في حين نجد 25 تلميذا منهم لديهم قلق امتحان منخفض.

ويوضح الجدول كذلك أن قيمة كا² 0.69 في حين أن قيمة كا² الجدولة تساوي إلى 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل على أن الفروق في مستوى قلق الامتحان باختلاف المستوى التعليمي للوالدين غير دالة إحصائيا مما يجعلنا نرفض الفرضية؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى التعليمي لوالديهم.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض نتائج فرضيات الدراسة، حيث تم قبول الفرضية العامة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وتم رفض الفرضيات الفرعية أي لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف (الجنس، المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرهم، المستوى التعليمي لوالديهم).

الفصل السادس: تفسير نتائج الدراسة الأساسية

تمهيد

- 1- تفسير نتائج الفرضية العامة
 - 2- تفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى
 - 3- تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية
 - 4- تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
- خلاصة عامة واقتراحات للدراسة

تمهيد:

بعد عرض النتائج المتحصل عليها في الدراسة القائمة، تأتي مرحلة تفسير النتائج ويتم ذلك كالآتي:

1- تفسير نتائج الفرضية العامة:

تقر الفرضية العامة بأنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط".

وقد أسفرت نتائج الفرضية العامة على وجود علاقة ضعيفة موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

واتضح جليا من خلال نتائج هذه الفرضية أن أغلب أفراد العينة قد صرحوا بأن والديهم يعاملونهم بأساليب ديمقراطية، مما نستنتج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الديمقراطية وانخفاض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وإن كانت العلاقة ضعيفة فهي مقبولة في حدود عينة وأداة الدراسة المستخدمة فيها.

كما يمكن أن تعود أساليب المعاملة الوالدية الديمقراطية إلى الرغبة الجامعة للوالدين في الوصول بابنهما إلى مراتب تقدير عليا تبّد من مستوى شعوره بقلق الامتحان، وتساهم في زيادة مستوى تحصيله الدراسي، كما تترك آثارا إيجابية على شخصية التلميذ من حيث توافقه النفسي والدراسي والاجتماعي.

هذا؛ وتذكر "كلير فهم" آثار أساليب المعاملة الوالدية التسلطية في قولها: "يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم أن ذلك يترك آثارا سيئة على شخصيات أبنائهم تتعكس بالسلب على مدى توافقهم، فيتجه الطفل إلى تلبية مطالب والديه وتوقعاتهما نحوه خوفا من سلوكياتهما الراضية لخبرة الفشل لديه، بعدها يبدأ الطفل بمقارنة تحصيله مع تحصيل الأطفال الآخرين، وهكذا تبدأ لديه مشكلة قلق الامتحان". (سايحي، 2012، 84)

2- تفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تقر الفرضية الفرعية الأولى على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف جنسهم".

وقد أسفرت نتيجة الفرضية الفرعية الأولى على رفض فرضية البحث وقبول الفرضية الصفرية؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف جنسهم، وهذا يتفق مع دراسة "أبو مرق" (1988) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مكة المكرمة، حيث هدفت الدراسة إلى قياس الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار ومكوناته، وقد أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الدرجة الكلية لقلق الاختبار.

(أبو العزب، 2008، 144-145)

بينما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "أبو العزب نائل إبراهيم" (2008) التي هدفت إلى التعرف على بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية وعلاقتها بمستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة، فمن بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة 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. (أبو العزب، 2008، ح خ)

ويمكن أن يرجع ذلك إلى أسباب أخرى قد يتعرض لها التلاميذ خلال مسارهم الدراسي؛ كعدم مراعاة المناهج الدراسية لميولاتهم ورغباتهم، أو عدم توفر الجو الدراسي المناسب (كالمناخ الجيد، الهدوء، الوسائل التربوية اللازمة..)، أو طبيعة العلاقات الاجتماعية مع الأصدقاء التي قد تكون تنافسية أكثر منها تعاونية خصوصاً بين التلاميذ المراهقين.

3- تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم".

وقد أسفرت نتائج الفرضية الفرعية الثانية على رفض فرضية البحث وقبول الفرضية الصفرية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم؛ أي مهما كان المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة التي ينحدر منها التلميذ فهو لا يؤثر على مستوى قلقه في الامتحان.

وقد يعود ذلك إلى أن أغلب تلاميذ العينة في مجتمعنا المحلي يحضون بمستويات اجتماعية اقتصادية متقاربة، وبالتالي يظهر زوال الفوارق الطبقية بينهم.

وهذا يتفق مع دراسة قام بها "سريفا ستافا" وآخرون (1980) في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي، حيث وجدوا أن المستوى الاجتماعي الاقتصادي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد، في حين يرتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان، إلا أن النتائج لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي من عال إلى منخفض. (سايحي، 2012، 77)

4- تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى التعليمي لوالديهم".

وقد أسفرت نتيجة الفرضية الفرعية الثالثة على قبول الفرضية الصفرية لصالح فرضية البحث؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ

السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى التعليمي لوالديهم، وهذا قد يرجع إلى أن:

- الأولياء باختلاف مستواهم التعليمي يملكون القدرة على بث روح الطمأنينة في نفوس أبنائهم.

- يسعى أغلب الأولياء باختلاف مستواهم التعليمي إلى توفير جميع المستلزمات المادية التي يحتاجها الطالب في فترات الدراسة؛ كحصى الدعم، الأدوات المدرسية، الكتب الخارجية...

- يجتهد أغلب الأولياء باختلاف مستواهم التعليمي في مساعدة أبنائهم على تحديد أساليب جيدة للمذاكرة، وذلك بسعيهم نحو الاطلاع الواسع في هذا المجال.

خلاصة عامة واقتراحات للدراسة

توصلت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الإشكالية العامة المتمثلة في مشكلة الدراسة كما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

كما توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف جنسهم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعاملون بأسلوب ديمقراطي باختلاف المستوى التعليمي لوالديهم.

وتبقى النتائج المتحصل عليها صحيحة في إطار حدود عينة الدراسة والأداة المستخدمة فيها.

وبناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن اقتراح ما يلي:

- إجراء دراسة مماثلة ولكن لمراحل دراسية أخرى، وذلك لمعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ.

- إجراء هذه الدراسة في بيئة أخرى بها فوارق طبقية أكثر، لإبراز مدى تأثير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة على مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ.

- توسيع عينة الدراسة أكثر للتأكد من دقة النتائج.

- إجراء دراسات مستقبلية حول قلق الامتحان وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل: أساليب التعلم، العادات الدراسية... وذلك قصد فتح آفاق جديدة للبحث في هذا المجال.

قائمة المراجع

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009)، الإرشاد المدرسي، ط.1، الأردن: دار المسيرة.

أبو العزب، نائل إبراهيم (2008). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار. رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة.

أنيس، إبراهيم (د.ت) المعجم الوسيط، الجزء الأول، الطبعة الثانية.

بركات، آسيا بنت علي راجح. (2000). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف. (ماجستير: غير منشورة) ، جامعة أم القرى. السعودية.

بوحوش، عمار والذنيبات محمد محمود (1999)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط.2، بيروت: دار المشرق.

الجلالي، لمعان مصطفى (2011)، التحصيل الدراسي، ط.1، الأردن: دار المسيرة.

حريزي، موسى إبراهيم (1991)، مشكلة النسيان والخوف من الامتحان. د ط، القاهرة: (د. ن).

حسن، محمد شمال (2001)، سيكولوجيا الفرد في المجتمع، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر: دار الأفاق العربية.

حسين، طه عبد العظيم (2007)، العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات، ط.2، الإسكندرية: دار الوفاء.

الخالدي، أديب محمد (2009)، المرجع في الصحة النفسية نظرية جديدة، ط.1، عمان: دار وائل.

الخالدي، أديب (2002)، المرجع في الصحة النفسية، ط.2، ليبيا: الدار العربية.

دبابنة، ميشيل ومحفوظ نبيل (د.ت)، سيكولوجية الطفل، د.ط، عمان: دار المستقبل.

دمنهوري، رشاد صالح (2006)، التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي، د.ط، د م ن، دار المعرفة الجامعية.

دويدار، عبد الفتاح وعبد الخالق، أحمد محمد (1999)، علم النفس أصوله و مبادئه، د ط، د م ن: دار المعرفة الجامعية.

راجح، أحمد عزت (1968)، أصول علم النفس، ط7، القاهرة: دار الكاتب العربي.

الرازي، محمد وأبي بكر (1975)، مختار الصحاح، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

زايد، محمد نبيل (2003)، الدافعية والتعلم، ط.1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الزغول، عماد وطلافة، فؤاد طه والمحاميد، شاكِر عقله (2012)، أثر استخدام إستراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض الاختبار لدى المتعلمين، مجلة دمشق، العدد 28 (1)، 393-417.

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

ساعد، وردية (2002). علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ. جامعة الجزائر. الجزائر.

سايجي، سليمة(2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان. رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.

سايجي، سليمة(جانفي2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد(7). 77-86.

سلامة، محمد ومحمد غباري (د.ت)، الخدمة الاجتماعية (الأسرة و رعاية الشباب والطفولة)، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

سليم، مريم (2002)، علم النفس النمو، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

السنباطي، السيد مصطفى والعقباوي، أحلام عبد السميع وعلي، عمر إسماعيل(د.ت)، دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس.(نت).

السيد، فؤاد بهي(1978)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، د ط، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشربيني، زكريا وصادق يسرية(2000)، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، د.ط، القاهرة : دار الفكر العربي.

الشعبي، محمد مصطفى(2002) علم النفس الاجتماعي، د ط، القاهرة: دار العلم والثقافة.

طريبة، مأمون(2012)، السلوك الاجتماعي للأسرة (مقارنة معاصرة لمفاهيم علم اجتماع العائلة)، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

الطبيب، أحمد محمد (د ت)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، د ط، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

العاسمي، نايل رياض (2008)، برامج الإرشاد النفسي، د.ط، دمشق: ديوان المطبوعات الجامعية.

عباس، محمد خليل وآخرون (2007)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، د.ط، عمان: دار المسيرة.

عبد الخالق، أحمد محمد (1987). قلق الموت. عالم المعرفة. العدد (111).

عبد الخالق، أحمد محمد (2006)، مبادئ التعلم، ط.1، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الهادي، السيد عبده وفاروق السيد عثمان (2002)، القياس والاختبارات النفسية، ط 1، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الودود، خطاب أحمد (2009). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالالتزام الاجتماعي. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. العدد 1 (1).

عبيدات، ذوقان وعبد الرحمان، عدس وكايد، عبد الحق (د. ت)، البحث العلمي – مفهومه، أدواته، أساليبه، عمان: دار مجدلاوي.

عثمان، عايد محمد (د.ت). درجة القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير (غير منشورة).

العزاوي، رحيم يونس كرو (2008)، مقدمة في منهج البحث العلمي، ط.1، عمان: دار دجلة.

عطاء الله، مصطفى خليل محمود(2001). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة قلق الامتحان. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. العدد(4). 1-19.

علي، محمد النوبي محمد (2010)، التنشئة الأسرية، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار الصفاء.

غانم، عادل صلاح محمد احمد(1993). العلاقة بين اساليب التنشئة الوالدية وبعض المخاوف المرضية لدى الاطفال. ماجستير (غير منشورة). جامعة الزقازيق. مصر.

غباري، محمد سلامة محمد، الخدمة الاجتماعية (الأسرة و رعاية الشباب و الطفولة)، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الفيومي، أحمد السيد(1978)، المصباح المنير، القاهرة، دار المعارف.

لعوس، محمد محمد (2000)، سيكولوجيا العلاقات الأسرية، د ط، القاهرة، مصر: دار قباء.

مرسي، مرسي أبو بكر محمد(2002)، أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، د.ط، القاهرة : مكتبة النهضة.

مريم سليم(2002)، علم النفس النمو، ط.1، بيروت: دار النهضة العربية.

المزوعي، إبتسام سالم(2011). الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. المجلة العربية لتطوير التفوق. العدد2(2).

مشعان، هادي ربيع والغول إسماعيل محمد(2007)، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، ط.1، الأردن: دار عالم الثقافة.

مصطفى، إبراهيم و الزيات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجار، محمد (2004)، المعجم الوسيط، ط.4، مكتبة الشروق الدولية.

مقدم، عبد الحفيظ (2003)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط.2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

ملحم، سامي محمد(2010)، مناهج البحث في التربية في علم النفس، ط.6، عمان: دار المسيرة.

منصوري، مصطفى(2010)، الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها، د.ط، الجزائر: دار قرطبة.

موسى، نجيب موسى(2003). أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين. رسالة ماجستير. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان.

نعيمة، محمد محمد (2002)، التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية، ط.1، الإسكندرية: دار الثقافة العلمية.

الملاحق

الملحق رقم(01): نموذج من استبيان أساليب المعاملة الوالدية

جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

تحتوي هذه الاستمارة على مجموعة من العبارات التي تشير إلى بعض المعاملات بين الوالدين والأبناء، ولكل عبارة تتضمن إجابتين (أ، ب)، والمطلوب منك عزيزي(ة) التلميذ(ة) أن تقرأ كل عبارة منها بتمعن، ثم تحدد الإجابة التي تمثل رأيك الخاص بالنسبة لكل عبارة، وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المقابلة للإجابة التي تختارها.

*** مثال توضيحي لطريقة الإجابة:**

- إذا لم تتجز الواجب المدرسي، فما هو موقف الأستاذ منك ؟

أ. يعاقبني دون نقاش ☐

ب. يطلب مني أن أحضره في الحصة القادمة ☐

* إذا كان جوابك الأول فضع علامة (x) في الخانة المقابلة للعبارة (أ)، كما هي موضحة أعلاه.

واعلم عزيزي التلميذ أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، والإجابة الصحيحة هي التي تمثل رأيك الشخصي، ولن تستخدم البيانات المعطاة إلا في أغراض البحث العلمي.

*** يرجى ملء البيانات التالية:**

الجنس: ذكر: ☐ أنثى: ☐

المستوى التعليمي للوالدين: ابتدائي: ☐ متوسط: ☐ ثانوي: ☐ جامعي: ☐

المستوى الاقتصادي للأسرة: جيد: ☐ متوسط: ☐ ضعيف: ☐

1- يطلب الوالدان من أبنائهم العودة إلى البيت في وقت مبكر مساءً ، فإذا تأخرت عن العودة فما موقف الأب _ الأم ؟

☐

أ- أعنف بشدة.

☐

ب- أناقش في الموضوع وتوضح لي نتائج التأخير.

2- إذا لجأت إلى التهديد والصياح كوسيلة للحصول على ما تريد، فما موقف الأب - الأم ؟

☐

أ- أعاقب بشدة.

☐

ب- يناقش معي بطريقة التعبير الأنسب للحصول على الشيء.

3- إذا تخاصمت مع شخص شكاك إلى أهلك، فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- أعاقب بشدة.

☐

ب- أناقش بالأمر وتقدم لي النصيحة بعدم اللجوء إلى الشجار حلاً للمشكلات.

4- إذا تكررت إصابتك ببعض الأمراض الخفيفة كالزكام أو التهابات اللوزتين عدة مرات فماذا يفعل الأب . الأم ؟

☐

أ- يستخف بي وأجبر على الذهاب إلى المدرسة.

☐

ب- أشجع على ضرورة استشارة الطبيب.

5- إذا مرض أحد أصدقائك المقربين ورغبت بزيارته في بيته الذي يبعد كثيراً عن داركم فما موقف الأب - الأم ؟

☐

أ- أ منع من ذلك.

☐

ب- أشجع على ذلك بوصفه مبادرة توثق العلاقة بين الأصدقاء.

6- إذا تكررت غيابك عن المدرسة بدون عذر مقبول فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- إرغامي على الذهاب إلى المدرسة قسراً.

☐

ب- أناقش بأهمية الذهاب وأهمية التعلم للإنسان.

7- إذا ضاع منك كتاب مدرسي فماذا يفعل الأب . الأم ؟

☐

أ- أعاقب على ذلك وأتهم بالإهمال.

ب-يقال لي دبر أمرك أنت.

8- إذا قمت بأخذ بعض الممتلكات أو الأشياء من الآخرين رغماً عنهم أو دون علمهم، فما موقف الأب . الأم ؟

أ- أعاقب بشدة.

ب-أناقش في الموضوع ويوضح أي خطأ الاستيلاء على مال غيري.

9- إذا رغبت في السهرة إلى وقت متأخر في مشاهدة التلفزيون أو سماع مذياع أو مسجل وكان عليك الاستيقاظ مبكراً في اليوم التالي، فما موقف الأب . الأم ؟

أ- إجباري على ترك التلفزيون أو غيره والذهاب إلى السرير .

ب-أناقش بضرورة تنظيم مواعيد نومي وتحضير واجباتي المدرسية.

10- إذا تفوهت بألفاظ غير مقبولة اجتماعياً مثل (شتيمة...الخ) في تعاملك مع الآخرين، فما موقف الأب . الأم ؟

أ- أعنف بشدة على ذلك.

ب- يوضح لي خطأ ذلك ويطلب مني عدم تكراره.

11- إذا طلبت من والديك شراء حاجة مثلاً ساعة وهم غير مقتدرين على ذلك فما الأب - الأم ؟

أ- أعنف ويستهنان ذلك.

ب-توضح لي الظروف المادية للعائلة وأقنع بضرورة الانتظار ريثما تتوفر الإمكانية.

12- إذا ذهبت إلى مكان الألعاب أو إحدى الغابات مع شلة من أصدقائك دون علم والدك فما موقف الأب . الأم ؟

أ- أعاقب وأعنف على ذلك.

ب- أناقش في ضرورة إخبار أهل قبل الذهاب.

13- إذا طلبت نقوداً على مصروفك اليومي ، فما موقف الأب . الأم ؟

أ- أعنف على طلبي ويطلب مني أن لا أكرره.

ب-أناقش في أسباب طلبي قبل البدء بالموافقة أو عدم الموافقة.

14- إذا رغبت الذهاب في رحلة مدرسية إلى منطقة بعيدة مثلاً مدينة الجزائر أو أية مدينة أخرى، فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- عدم السماح لي بالذهاب والنظر إلي بازدراء.

☐

ب-أناقش في أهمية الرحلة وكيفية الاستفادة منها.

15- إذا أهملت واجباتك المدرسية ، فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- يوجه لي النقد وأعاقب بشدة.

☐

ب- تبحث معي الأسباب التي أدت إلى ذلك والتعاون معي لتجاوز المشكلة.

16- إذا حدثت مشكلة في البيت وترغب في أن تبدي رأيك بها فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- عدم الأخذ برأيي و التقليل من شأني.

☐

ب- الاهتمام برأيي والأخذ بالجوانب الصحيحة منه.

17- إذا تسببت في كسر أو تلف شيء ثمين مثلاً تلفزيون، مسجل، هاتف بدون قصد، فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- أعاقب أو أعنف أو يخصم من مصروفي.

☐

ب- تدرس أسباب ذلك وكيفية إصلاح الشيء إن أمكن وتلافي تكرار ذلك مستقبلاً.

18- عندما تناقش مشكلة حدثت لك في المدرسة مع أهلك، فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- يقال لي أسكت مشاكلنا تكفي.

☐

ب-تبحث معي أسباب المشكلة والأسلوب الأفضل لحلها.

19- إذا دعوت أصدقائك للبيت دون إذن مسبق من والديك، فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- أعاقب على عملي بشدة وأحذر من تكراره.

☐

ب-استحسان ذلك واعتباره أمراً طبيعياً وأنصح بضرورة إخبار الأهل مسبقاً.

20- إذا تكررت إهمالك لمظهرك فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- أوبخ وأعنف بشدة ويستهان بي.

☐

ب-يوضح لي ضرورة الاهتمام بمظهري بالقدر الممكن.

21- إذا أقمت صداقة مع أشخاص أكبر منك سناً أو أصغر بفارق كبير، فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- توجه لي كلمات تجريح دون مناقشة.

☐

ب-توضح لي الجوانب الايجابية والسلبية لمثل هذه الصداقات ويترك لي الخيار.

22- إذا ارتديت ملابس منافية لتقاليد العائلة، فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- أعنف بشدة وأمنع من ارتدائها مرة أخرى.

☐

ب-توضح لي الآثار الاجتماعية غير المستحبة في ذلك.

23- إذا تصرفت تصرفاً غير لائق مع شقيقك فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- أعاقب واعنف على ذلك بشدة.

☐

ب-أناقش في الموضوع ويوضح لي خطأ ما عملته ويطلب مني.

24- إذا طلبت شيئاً ما أو مبلغاً من أبويك أمام الضيوف فما موقف الأب - الأم ؟

☐

أ- أعنف وأزجر وأعاقب أمام الضيوف.

☐

ب-يوضح لي بعد ذلك أن الموقف غير مناسب لمثل هذا الطلب.

ت- إذا أردت مرافقة والدك في زيارة خارج البيت، فما موقف الأب . الأم ؟

☐

أ- الذهاب معهما بشرط إطاعة كل أوامرهما.

☐

ب-محاولة شرح الظروف لي بأسلوب متفتح.

*ملاحظة: بعد الانتهاء من الإجابة، تأكد بأنك لم تنسى أية فقرة.

الملحق رقم(02): نموذج من استبيان قلق الامتحان

جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص إرشاد وتوجيه

* بيانات عامة:

الجنس: ذكر: ☐ أنثى: ☐
المستوى التعليمي للوالدين: متعلمان: ☐ غير متعلمان: ☐ أحدهما: ☐
المستوى الاقتصادي للأسرة: جيد: ☐ متوسط: ☐ ضعيف: ☐
التعليمات:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

يهدف هذا المقياس إلى معرفة مستوى القلق لديك أثناء الامتحان، و تحتوي الاستمارة على مجموعة من العبارات، و لكل عبارة ثلاث إجابات (نادرا، أحيانا، غالبا).
والمطلوب منك عزيزي التلميذ أن تقرأ كل عبارة منها بتمعن، ثم تحدد الإجابة التي تمثل رأيك الخاص بالنسبة لكل عبارة، و ذلك بوضع علامة (x) في الخانة المقابلة للإجابة التي تختارها.

* مثال توضيحي:

- إذا كنت غالبا ما ترتبك عندما يعلن الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان، فضع (x) داخل خانة (غالبا) كما يلي:

العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
- أرتبك عندما يُعلن الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان.			x

- وإذا كنت نادرا ما تشعر بالارتباك عندما يعلن الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان، فضع (x) داخل خانة (نادرا) كما يلي:

العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
- أرتبك عندما يُعلن الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان.	x		

واعلم عزيزي التلميذ انه ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة، و الإجابة الصحيحة هي التي تمثل رأيك الشخصي، و لن تستخدم البيانات المعطاة إلا في أغراض البحث العلمي.

و شكرا

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
01	- أشعر أنّ قلبي يدقّ بسرعة أثناء أدائي للامتحانات.			
02	- أرتبك عندما يُعلن الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان.			
03	- بعد الامتحان أسأل كلّ يوم عن النتيجة.			
04	- أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة.			
05	- أرتبك بشدّة عند الإعلان عن النتيجة.			
06	- أتصبّب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان.			
07	- أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان.			
08	- يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء.			
09	- أصاب بالذعر من الامتحانات المفاجئية.			
10	- يقلقني أنّ مستقبلي يتوقّف على الامتحانات.			
11	- أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أدائي للامتحان.			
12	- أترسّع في الإجابة خشية فوات الوقت.			
13	- ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.			
14	- أشعر بالرهبة من الامتحان.			
15	- أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات.			
16	- بعد أدائي امتحان أيّ مادة أشعر أنّ إجابتي لم تكن موفّقة.			
17	- يقلقني أخطاء المصحّحين.			
18	- أشعر بحالة من نقص الاستقرار أيّام الامتحانات.			
19	- أشعر بالتعب الشّديد أيّام الامتحانات.			
20	- قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.			

21	- أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان.		
22	- أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات.		
23	- شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته.		
24	- يضايقني أنّ الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ.		
25	- أثناء أدائي للامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى.		
26	- أجد صعوبة في التعبير عمّا أريد كتابته في الامتحان.		
27	- أبدو كما لو كنت مهزوزا أثناء أداء الامتحانات.		
28	- أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.		
29	- أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان.		
30	- عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أنّ المعلومات تبخّرت من رأسي.		
31	- يهدّدني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان.		
32	- أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان.		
33	- أعتقد أنّ من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة.		
34	- أشعر بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان.		
23	- شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته.		
24	- يضايقني أنّ الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ.		

*ملاحظة: بعد الانتهاء من الإجابة، تأكد بأنك لم تنسى أية فقرة.