الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف – المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الرقم التسلسلي: ...../2017.

تقنين قائمة قلق الاختبار لـ علي محمود علي شعيب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

(دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية المسيلة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: القياس النفسي وبناء الروائز

إعداد الطالبة:

زينب بوطبيق

تاريخ اجراء المناقشة: 2017/05/17

لجنة المناقشة:

- د/ رمضان خطوط جامعة محمد بوضياف بالمسيلة رئيسا
- د/ عواطفبوقرة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة مشرفا ومقررا
- د/ سامية براهيمي جامعة محمد بوضياف بالمسيلة مناقشا

السنة الجامعية 2017/2016

* كلمة شكر وعرفان *

بعد الحمد والشكر لله عز وجل نتقدم بالشكر الحار إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث المتواضع وفي مقدمتهم الأستاذة المشرفة :"بوقرة عواطف"
والتي أفادتني بنصائحها وكانت عونا لي في إنجاز هذه المذكرة
كما اتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية الأرطوفونيا وأقل ما نقوله لكم بارك الله فيكم
كما لا يفوتني أن اتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذتي الكرام من الطور الإبتدائي إلى الطور الجامعي، وإلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد أساتذة ومدراء بعض الثانويات الذين سمحوا لي بتطبيق الاختبار في الميدان متمنين لهم استمرارية العطاء والتوفيق، الحمد والشكر لله تعالى

زينب بوطبيق

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى تقنين قائمة قلق الاختبار لعلي محمود على شعيب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة كمحاولة لإيجاد معايير الاداء التي تفسر على ضوئها الدرجات الخام لأفراد عينة التقنين، وكذالك التأكد من مدى مناسبة فقرات قائمة قلق الاختبار في قياس هذه الخاصية، والتعرف على الخصائص السيكومترية للقائمة ومدى اتفاقها مع خصائص الاختبار الجيد.

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم تطبيق القائمة على عينة ممثلة للمجتمع الدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية بلغ عددها (460) تلميذ وتلميذة.

وللتأكد من صحة النتائج المتحصل عليها تم استخدام عمليات التحليل الاحصائي بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss في نسخته 21 وجاءت النتائج كالتالي:

1. تمتع فقرات قائمة قلق الاختبار لعلي محمود علي شعيب بدرجة عالية من الفاعلية والتي دلت عليها مؤشرات التمييز ومصفوفات الارتباط المنصف للسلسلة ، جعلته مناسبا للغرض المطلوب.
2. تمتع قائمة قلق الاختبار بدرجة علية من الصدق والثبات التي تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.
3. استخراج معايير الأداء المئينية التي تفسر على ضوئها الدرجات الخام للعينة التقنين.

Summary

The present study aimed at registering the test anxiety list Ali Mahmoud Ali Shu'aib on the third secondary students with some secondary levels of the state of M’sila in an attempt to find the performance criteria that explain the initial grades of the sample of the test. As well as making sure that the paragraphs of the test in the list of interest and determine the psychological characteristics of the list and their compatibility with the characteristics of good testing.

To achieve the objectives of the current study, the list was applied to a representative sample of the statistical society of the study was randomly selected to the size of 460 students and students .

To verify the validity of the results obtained statistical analysis was used by the statistical package of social sciences spss in version 21 and the results were as follows:

1 The test anxiety paragraphs of Ali Mahmoud Ali Shoaib were highly effective and indicated by the indicators of the coefficient of discrimination and the fair correlation of the series made it suitable for the desired purpose.

2 Enjoy the list of the test file with a high degree of honesty and consistency that are consistent with the characteristics of the good test.

3. Extract the performance criteria of the list of the test file in which the raw grades are interpreted.

فهرس المحتويات

الموضـــــــــــوع **رقم الصفحة**

شكر وتقدير.

ملخص الدراسة.

فهرس المحتويات.

قائمة الجداول.

قائمة الأشكال.

مقدمة. أ- ب

الجـــانب النظـري

الفصل التمهيدي : الإطار العام للدارسة

1 إشكالية الدراسة..... 4

2 - هداف الدراسة..... 6

3 -أهمية الدراسة 7

4 -تحديد مصطلحات الدراسة..... 7

5 -الدراسات السابقة..... 7

الفصل الثاني: قلق الاختبار

تمهيد..... 16

أولا: مفهوم القلق..... 17

1 - تعريف القلق..... 17

2 -أسباب القلق..... 17

ثانيا: مفهوم قلق الاختبار..... 19

1 -تعريف قلق الاختبار..... 19

2 -بعض النظريات المفسرة لقلق الاختبار..... 19

3 -مكونات قلق الاختبار..... 21

4 -أعراض قلق الاختبار..... 22

5 -أنواع قلق الاختبار..... 23

6 -أسباب قلق الاختبار..... 23

7 –طرق علاج قلق الاختبار 26
8 –الخدمات الإرشادية لقلق الاختبار 27
خلاصة..... 31

الفصل الثالث: تقنين الاختبار

تمهيد:..... 33
1–تعريف تقنين..... 34
2–الخطوات الأساسية في عملية التقنين..... 36
3–شروط عملية التقنين..... 40
4–المعايير..... 45
خلاصة..... 50

الجـــانب التطبيقـــي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة

تمهيد 53
1–الدراسة الاستطلاعية..... 54
2–منهج الدراسة..... 55
3– حدود الدراسة..... 55
4– مجتمع الدراسة..... 56
5– عينة الدراسة..... 56
6– أداة الدراسة..... 57
7–اساليب المعالجة الإحصائية للدراسة..... 59
خلاصة..... 60

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد..... 62
1–عرض وتحليل نتائج تساؤلات الدراسة..... 63
2– مناقشة نتائج الدراسة..... 77
استنتاج..... 79

اقتراحات الدراسة..... 80
خاتمة..... 82
قائمة المصادر والمراجع..... 84
الملاحق.

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	صفحة
01	يمثل معيار ايبل Eapel لتقويم معاملات التمييز الفقرات	39
02	يوضح تخصصات وعدد افراد عينة التقنين في كل تخصص	56
03	يوضح قيم مصفوفات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	64
04	معاملات تمييز فقرات قائمة قلق الاختبار	65
05	يوضح الفقرات المكونة للعامل الاول	67
06	يوضح الفقرات المكونة للعامل الثاني	68
07	يوضح الفقرات المكونة للعامل الثالث	69
08	يوضح الفقرات المكونة للعامل الرابع	69
09	معاملات ثبات القائمة بطريقة سبيرمان براون	70
10	مصفوفات بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للقائمة عن طريق التناسق الداخلي	71
11	يوضح الدرجات التائية والدرجات المعيارية لكل درجات الخام حسب العينة	72
12	يوضح تصنيف الأفراد وفق مستويات قلق الاختبار لدى عينة التقنين	73
13	يوضح الرتب المئينية للدرجات الخام حسب عينة الكلية	74
14	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمفردات قائمة قلق الاختبار حسب العينة الكلية	75
15	يوضح لمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقائمة قلق الاختبار حسب العينة الكلية	76

قائمة الاشكال

الرقم	عنوان الجدول	صفحة
01	العمليات الأساسية في عملية تقنين الاختبار النفسي	36

مقدمة

مقدمة:

يعتبر القلق من الموضوعات ذات الأهمية في المجالات النفسية والتربوية وقد ازداد الاهتمام بدراسة القلق في السنوات الأخيرة مع ازدياد الضغوط البيئية التي يتعرض لها الإنسان المعاصر ولعلاقة القلق بالعديد من القضايا النفسية والتربوية التي تنعكس سلبا" على أداء الإنسان وعلى قضايا الانجاز والتحصيل الدراسي في مجال التربية. **(الداهري، 2001، ص18)**

ومن المعلوم أن العملية التربوية عملية متكاملة لكل جوانب الشخصية الإنسانية المتمثلة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لذا يعد قلق الاختبار متغيرا" من المتغيرات التي قد تؤثر في تحصيل التلاميذ وسلوكهم الدراسي بصفة عامة، ونتائجهم الدراسية بصفة خاصة.

حيث يعتبر موقف الاختبار من المواقف التي يقابلها معظم الأفراد في الحياة وتختلف ردود الفعل تجاه هذا الموقف من فرد إلى آخر ويدرك هؤلاء الأفراد موقف الاختبار على انه ذو هدف تقويمي ويشعرون انه من المهم أن يكونوا قد أحسنوا الأداء في المواقف، لان حياتهم تتأثر بما يحققونه في الاختبارات ومواقف التقويم المختلفة.

وتضيف (سعادة، 2004) ان حدة القلق تزداد اذا ما أدرك الطلبة ان مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح او الفشل، مما يعني الشئ الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم او تحقيق ذواتهم هذا ناهيك عن خوف الكثير من الطلبة من المرض المفاجئ او الأحداث العائلية المباغتة التي ستؤثر سلبا" على نتائجهم. **(سعادة، 2004، ص172)**

ولان أهمية دراسة قلق الاختبارات تظهر من طبيعة الموقف الذي يتعرض له التلاميذ أثناء أدائهم له لان الاختبار يتكرر بأشكال مختلفة فمنها الفصلية منها الدورية والنهائية فهذا الموقف المستمر تسبب الخوف والاضطراب وتزداد المشكلة حدة في الاختبارات النهائية.

لذلك فان تطبيق قائمة قلق الاختبار للدكتور علي محمود على شعيب لتشخيص قلق الاختبار وسط المجتمع الجزائري، بالتحديد تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، لابد من إعادة النضر في صياغة عباراته لكي تتناسب مع المجتمع الذي سوف تطبق عليه، مع مراعاة اللغة التي سوف تستخدم. وهذا ما يطلق عليه بمصطلح التقنين والذي يعني في جوهره انه لو استخدمه أفراد مختلفون يحصلون على نتائج مماثلة.

حيث **يشير فؤاد ابو حطب وآخرون** : إلى أن مشكلة تقنيين الاختبارات النفسية تحتل مكانة خاصة في تاريخ علم النفس المعاصر وتزداد أهمية هذه المشكلة لتزايد الاهتمام بالاختبارات النفسية في مختلف المجالات العلمية ولمختلف الأهداف التربوية والنظرية والتطبيقية، وكل هذا يتطلب توحيد إجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه، ومن المؤكد ان توفير شرط التقنين يوفر نوعا من الموضوعية، ولذلك فتطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير نتائجه يظل موضوعيا طالما ظلت هذه العمليات مستقلة عن الحكم الشخصي. **(فؤاد ابو حطب و آخرون 7، 1977)**

من خلال الأطر النظرية لمفهوم قلق الاختبار ومفهوم التقنين سوف تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة تقنين قائمة قلق الاختبار لعلي محمود على شعيب لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة.

ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة فقد تم تقسيمها إلى جانبين: جانب نظري وأخر تطبيقي، حيث اشتمل كليهما على خمس فصول وهي مقسمة كالتالي:

الفصل التمهيدي: وتناولنا فيه الإطار العام للدراسة، واشتمل على إشكالية الدراسة، أهدافها، أهميتها، تحديد مصطلحات الدراسة، والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: بعنوان قلق الاختبار والذي تم التطرق فيه إلى تعريف القلق وأسبابه، وكذا تعريف قلق الاختبار، وبعض النظريات المفسرة له، مكوناته، أعراضه، أنواعه، أسبابه، طرق علاج قلق الاختبار، وأخيرا الخدمات الإرشادية لقلق الاختبار.

الفصل الثالث: بعنوان التقنين والذي تم التطرق فيه إلى مفهومه، خطواته، شروط عملية التقنين، والمعايير.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة تم التطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، المنهج الدراسة، حدود الدراسة، مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، أداة الدراسة، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير النتائج بناءا على تساؤلات الدراسة.

النتائج المتوصل إليها وكذا بعض الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الاطـــار العـــام للدراسة

1 - إشكالية الدراسة.
2 - أهداف الدراسة.
3 - أهمية الدراسة.
4 - تحديد مصطلحات الدراسة.
5 - الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

لم يعد هناك مجال للشك في أن هذا العصر هو عصر الصراعات، بل عصر القلق بصورة خاصة، وذلك لما يتسم به هذا العصر من نقلات حضارية رهيبة وتطلعات إيديولوجية مختلفة وتكالب على عالم الماديات الكفيلة باستدعاء الهموم، والصراعات، واستجلاب جانب كبير من الشقاء والتعقيدات، تلك المستهلكة لطاقات الأفراد وقدراتهم المخلة بأمنهم النفسي واستقرارهم بالإضافة إلى ضعف الوازع الديني والخلقي، مما جعل القلق هو السمة الغالبة في أوساط العامة، وعنوانا للكثير من الدراسات والبحوث سواء تلك التي تهتم منها بالسلوك المضطرب لدى الإنسان مثل الأمراض النفس جسمية، أو تلك التي تتصل لديه بالحاجة إلى الابتكار والإبداع وتطوير القديم، املآ إن لم نقل حلما ينشده الجميع للحصول على سكينة النفس واطمئنانها. **(الحسين2002،265)**

ولقد أوضح نايزوندر Neighswonder (1971) انه منذ عام 1950 وحتى أوائل السبعينات تم انجاز أكثر من 1500 دراسة عن القلق، واستخدمت فيها أكثر من 120 طريقة مختلفة لقياسه وتحديده. **(شعيب،1988، 96)**.

ويعتبر القلق ظاهرة مصاحبة للإنسان منذ مولده ويلازمه في جميع مراحل حياته المختلفة، غير أن جانبا من هذا القلق قد يكون ايجابيا ينتج عنه أعمال رائعة وإبداعات للفرد، وقد يكون ذا اثر سلبي وهذا هو الجانب الأكبر الذي يعصف بحياة الأفراد وإبداعاتهم، حيث يعتبر القلق النفسي من أكثر الأمراض انتشارا في العالم، حيث يعرف القلق بأنه حالة نفسية انفعالية تصيب الإنسان، وقد تظهر على شكل توتر أو أخوف أو تهديد من شيء مجهول وتترتب عن هذا القلق عدة أعراض التي يمكن ملاحظتها او الاستدلال عليه من خلالها من أمثلتها سرعة دقات القلب، ارتفاع ضغط الدم، الغثيان، الرعشة...الخ.

ومن هذا المنطلق نلاحظ أن غالبية أبحاث ودراسات بعض العلماء تركزت حول القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، وظهر أيضا اهتماما نسبي حول دراسة العلاقة بين القلق وعملية التعلم، حيث كشفت كثير من نتائج الدراسات على أن بعض الطلاب ينجزون اقل من مستوى قدراتهم العقلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحانات وأطلقوا على القلق في هذا الموقف تسمية – قلق الاختبار– باعتباره نوع من

القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بالا ختبارات والتقويم بصفة امة، حيت نجد الطلاب في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والضيق (**نائل، 2008، 55)**.

حيث تلعب الامتحانات دورا هاما في حياة التلاميذ والطلاب وهي احد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة، ويتخذ قلق الا ختبار أهمية خاصة، نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعلمي، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقية لكثير من الطلاب وأسرهم أيضا، بل وبالنسبة للمجتمع، مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال الاهتمام بدراسة قلق الاختبار **(زهران: 2000، 95)**.

وتظهر أهمية قلق الاختبار من أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع فالانتقال من من مرحلة إلى أخرى كالانتقال من، المرحلة الابتدائية إلى المتوسط ومن مرحلة المتوسطة إلى الثانوية وبالانتقال من الثانوية إلى الجامعة، والحصول على الوظيفة المناسبة، والترقية في العمل ما هي إلا نماذج من المواقف التي قد يمر بها الفرد، والتي قد لا يحصل عليها الفرد إلا بعد اجتيازه لاختبارات الخاصة بها.

وقد يعني هذا ضرورة تعرض الفرد لبعض من الاختبارات يتخذ على ضوء نتائجها بعض القرارات الهامة في حياته، ولقد وجد Neighswonder **نايزوند** (1971، 1-2) أن القلق المصاحب لهذه المواقف إنما يعتمد بدرجة كبيرة على بعض الخصائص التي يتمتع بها الفرد مثل نسبة ذكائه، قدرته على التحصيل، مستواه الاقتصادي والاجتماعي، وكذلك مقدار ما لديه من دافعية. بالإضافة إلى هذه العوامل وجد أن الاختبار يتأثر ويرتفع لدى بعض الأفراد من خلال تحديد الوقت اللازم لإنهاء الموقف الاختباري، كما أوضحت بعض الدراسات أيضا أن قلق الاختبار يرتبط بمفهوم الذات الذي، يتسم بالقلق المرتفع هو شخص متمركز حول ذاته، وهو أيضا يتسم باللوم الكبير لنفسه**(شعيب، 1988، 97-98)**.

والواقع أن الدولة الجزائرية في الوقت الراهن تسعى جاهدتا لوضع استراتيجيات وحلول شاملة وملائمة للتغلب على تلك المشكلات، والمضي قدما نحو الأفضل، ومهما تكن الحلول والمقترحات لتلك المشكلات فإنها بحاجة من قريب او من بعيد الى وجود أدوات علمية دقيقة ومناسبة تساعد في عمليات التشخيص، والاختيار، والتصنيف، والعلاج.

ومن المعلوم أن إعداد مثل هذه الاختبارات النفسية والمقاييس تحتاج الى متسع من الوقت و المال الوفير وتضافر فيه الجهود العلمية من قبل المختصين في هذا المجال وهو امر غير متاح في الوقت الرهن، لذلك فان اللجوء الى عملية تقنين الاختبارات والاستفادة من خبرات الآخرين الذين واجهوا هذه المشكلات وصمموا الاختبارات والمقاييس المناسبة لها امر مطلوب وضروري، وذلك بعد إجراء بعض التعديلات اللازمة لتصبح هذه المقاييس والاختبارات ملائمة لظروف المجتمع الذي سوف تطبق عليه.

ولعل هذا ما دفع بالباحثة الى اختيار قائمة قلق الاختبار لمحمود على محمود شعيب ومحاولة تقنينها على البيئة الجزائرية بالتحديد ولاية المسيلة، في محاولة التأكد من مدى الاتساق بين فقرات قائمة قلق الاختبار و خصائص الاختبار الجيد (الصدق – الثبات). وكذا استخراج معايير الأداء على البيئة المحلية.

و انطلاقا مما سبق يمكن طرح التساؤلات التالية:

1 ما مدى اتساق الخصائص السيكومترية بين فقرات قائمة قلق الاختبار مع خصائص، الاختبار الجيد (الصدق – الثبات) بعد تطبيقها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة ؟

2 هل يمكن استخراج معايير الأداء المناسبة من قائمة قلق الاختبار لعلي محمود علي شعيب بعد تطبيقها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة ؟

2- أهداف الدراسة:

1- تقنين قائمة قلق الاختبار على عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي على البيئة الجزائرية (ببعض ثانويات ولاية المسيلة).

2- التحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة قلق الاختبار بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ببعض ثانويات مدينة المسيلة.

3- توفير أداة لقياس قلق الاختبار لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في البيئة الجزائرية.

4 - استخراج معايير الأداء المناسبة من قائمة قلق الا ختبار بعد تطبيقها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة.

3- أهمية الدراسة:

لكل بحث أهمية علمية و عملية، وأهمية موضوع هذا البحث تكمن في:

1 أنها تناولت موضوعا جديرا بالاهتمام وهو قلق الاختبار والذي ينظر إليه على انه مشكلة تربوية أكثر من انه حالة نفسية حيث يعتبر قلق الاختبار متغيرا هاما وفعالا في العملية التعليمية وهو مشكلة حقيقية تواجه التلاميذ والطلاب في جميع المراحل التعليمية على اختلاف المستويات ويزداد أكثر لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالتحديد السنة الثالثة ثانوي لانهم مقبلون على اختبار مصيري الا وهو امتحان شهادة البكالوريا.

4- تحديد مصطلحات الدراسة:

1.4- قلق الاختبار: هو حالة نفسية انفعالية (طبيعية) مؤقتة تلازم تلاميذ السنة ثالثة ثانوي قبل وأثناء الاختبار والمقدرة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ من خلال إجابتهم على فقرات قائمة قلق الاختبار المعدة لغرض البحث.

2.4- التقنين: هو عملية توحيد إجراءات تطبيق وتصحيح قائمة قلق الاختبار على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة، مع استخراج الخصائص السيكومترية ومعايير الأداء.

5- الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات ذات العلاقة من أهم العناصر المعنية على حل مشكلة البحث، لما لها من إسهامات في التوجيه والتخطيط أو ضبط المتغيرات.

حيث اطلعت الباحثة على عدد من البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة والتي نوجزها فيما يلي:

1.5. أضواء عبد الكريم 2007:

يهدف البحث إلى التعرف على اثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر. ولتحقيق هذا الهدف تمت صياغة فرضيتين أساسيتين تتعلقان بمجالي التحصيل وقلق الامتحان.

ولأجل تحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعات المتكافئة. تكونت عينة البحث من طلاب وطالبات المرحلة الثالثة/قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية والبالغ عددهم(84) طالبا" وطالبة للعام الدراسي 2006/2005، قسمت العينة عشوائيا" إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

وقد كافأت الباحثة بين المجموعتين في(العمر الزمني بالسنوات، الجنس، مقياس قلق الامتحان). واستمر تنفيذ التجربة (10) أسابيع، أما أداتا البحث فتمثلتا في إعداد اختبار تحصيلي مكون من(28) فقرة تم التأكد من صدقه وثباته. أما الأداة الثانية فكانت إعداد مقياس قلق الامتحان مكون من(45) فقرة تم التأكد من صدقه الظاهري و ثباته.

وبعد تطبيق الأداتين على عينة البحث ومعالجة البيانات إحصائيا" باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج كالآتي:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات قلق الامتحان لدى طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.

2.5. ابتسام سالم المزوغي (2011):

هدف هذا البحث إلى معرفة مدى الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في متغيري الذكاء وقلق الامتحان، كما هدف إلى معرفة أثر الذكاء على العلاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي وذلك من خلال إجراء مقارنة بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع والطلبة مرتفعي التحصيل ذوي قلق الامتحان المنخفض في الذكاء، وكذلك الحال بالنسبة للطلبة منخفضي التحصيل الدراسي.

ولتحقيق هذا الهدف تم توظيف المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث من(302) طالب وطالبة طبق عليهم اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن(SPM)، ومقياس الاتجاه نحو الامتحان.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل في عينة كلية العلوم ولصالح الطلبة مرتفعي التحصيل، أما عينة كلية الآداب فإن الفروق في الذكاء بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

كما كشفت النتائج أن الفروق في قلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية في عينة كلية العلوم، أما في عينة كلية الآداب فإن الفروق كانت ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل.

كما أظهرت النتائج أن الفرق في الذكاء بين طلبة كلية العلوم مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي القلق الامتحان المرتفع والطلبة مرتفعي التحصيل ذوي قلق الامتحان المنخفض ليس له دلالة إحصائية، وكذلك الفروق في الذكاء بين طلبة كلية الآداب مرتفعي التحصيل ذوي قلق الامتحان المرتفع والطلبة مرتفعي التحصيل ذوي قلق الامتحان المنخفض.

وأخيرا الفرق في الذكاء بين طلبة كلية العلوم منخفضي التحصيل ذوي قلق الامتحان المرتفع والطلبة منخفضي التحصيل ذوي قلق الامتحان المنخفض لم يكن دال إحصائيا، وكذالك الفرق في الذكاء بين طلبة كلية الآداب منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع والطلبة منخفضي التحصيل ذوي القلق الامتحان المنخفض.

3.5. دراسة كريمة علاق (2012/2011):

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تقنين اختبار رسم العائلة على الطفل المستغانمي المتمدرس، عن طريق أداتين متكاملتين وهما، اختبار العائلة المتخيلة لكورمان والعائلة الحقيقية لبورو، حيث تكونت عينة الدراسة من 320 حالة طفل متمدرس مقسمين بالتساوي: 160 ذكر و 160 أنثى تتراوح أعمارهم مابين 6 – 10 سنوات حيث أسفرت النتائج التي نوقشت في ضوء الدراسات السابقة إلى مايلي:

- أعطى تطبيق اختبار رسم العائلة سواء بطريقة اختبار العائلة المتخيلة لكورمان او العائلة الحقيقية لبورو، على الطفل المستغانمي، من فئة 6-10 سنوات، على نفس النتائج التي توصل إليها كل من كورمان وبورو هي دراستهما من الناحية المنهجية والتطبيقية، غير

أنهما اختلفا من ناحية التفسير والتحليل، ويعود سبب هذا الاختلاف إلى الطابع الثقافي وخصوصية مجتمع الدراسة.

- عملت التقنيتان على الدخول في عمق التركيبة العائلية للطفل وحفزت الكشف عن الصورة الوالدية السلبية، والصورة الوالدية الايجابية، والصورة المتناقضة أي السلبية والايجابية في نفس الوقت كما عملت كل تقنية عمل الآخر.
- أسهمت كل من تقنية رسم العائلة سواء بطريقة كورمان في رسم العائلة المتخيلة او طريقة بورو في رسم العائلة الحقيقية، على استخراج أعراض الصراعات النفسية المرضية، التي يعيشها الطفل المستغانمي من فئة 06-10 سنوات وسط عائلته.

4.5. دراسة قمر الدين إبراهيم موسى محمد (2012):

حيث هدف البحث إلي تقنين مقياس تايلور للقلق الصريح على البيئة السودانية ومعرفة خصائصه السيكومترية (الثبات، الصدق العاملي، القدرة التمييزية وصدق التكوين الفرضي) و إلى وضع المعايير المئينية وكل ذلك للتحقق من صلاحيته للاستخدام في البيئة السودانية استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع البحث كل من طلبة وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية وعاملين و إناث بمؤسسات وقطاعات مهنية مختلفة وذكور و إناث من المرضى المترددين على المستشفيات النفسية الحكومية وذكور وإناث راشدين بالأحياء السكنية بولاية الخرطوم.

وقد بلغ حجم الدراسة الأولية (استطلاعية) (250) مفحوصاً بينما بلغ حجم العينة النهائية (عينة التقنين) (1268) مفحوصاً. وقد تم اختيار كلا من العينتين بالطرقة الطبقية العشوائية المتساوية بعد إجراء عمليات التحليل الإحصائي بواسطة الحاسوب وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وجاءت النتائج كما يلي:

1- تتمتع الصورة المسودنة لمقياس تايلور للقلق الصريح بالصدق العاملي عند تطبيقه على المفحوصين بولاية الخرطوم، حيث بنيت النتائج وتكون المقياس من أربعة أبعاد فرعية هي الكرب، الأعراض الفسيولوجية، الانزعاج، الحساسية الزائدة.

2- تتمتع الفقرات بالأبعاد الفرعية بالصورة المسودنة لمقياس تايلور للقلق الصريح بصدق القدرة التمييزية عند تطبيقه على المفحوصين بولاية الخرطوم.

3- تتمتع الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية بالصورة المسودنة لمقياس تايلور للقلق الصريح والدرجة الكلية للمقياس ككل، بمستويات عالية من الثبات عند تطبيقه على المفحوصين بولاية الخرطوم.

4-تتمتع الصورة المسودنة لمقياس تايلور للقلق الصريح بصدق التكوين الفرضي عند تطبيقه على المفحوصين بولاية الخرطوم.

-وفي ختام نتائج البحث عرض الباحث جدولاً يوضح المعايير المئينية للدرجات الناجمة عن تطبيق مقياس تايلور للقلق الصريح عند تطبيقه على المفحوصين بولاية الخرطوم لكل من الذكور والإناث وللنوعين معًا.

5.5. دراسة إبراهيم مصطفى علي حماد (2012):

هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل" جون رافن "في البيئة الفلسطينية كمحاولة لإيجاد معايير - جمعية وفردية - لطلبة المرحلة الابتدائية في مدارس قطاع غزة - حكومة ووكالة - تفسر على ضوئها الدرجات الخام لأفراد العينة. وكذلك التأكد من مدى مناسبة فقرات اختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل" جون رافن" في قياس القدرة العقلية العامة. والتعرف على الخصائص السيكومترية للاختبار ومدى اتفاقها مع خصائص الاختبار الجيد. إضافة لمقارنة معايير الأداء المستخرجة على البيئة الفلسطينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن" مع بعض معايير الأداء العربية والأجنبية الأخرى للاختبار نفسه.

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم تطبيق الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع الإحصائي للدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية بلغ عددها الكلي(1258) تلميذا وتلميذة للتطبيقين الجمعي والفردي والمتراوح أعمارهم ما بين (5,6_11,6) عاما، موزعين على المحافظات التعليمية لقطاع غزة، وبلغ عدد أفراد عينة التطبيق الجمعي (1001) تلميذا وتلميذة وعدد أفراد عينة التطبيق الفردي (157) تلميذا وتلميذة.

وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

- تمتع فقرات اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن" بدرجة علية من الفعالية والتي دلت عليه مؤشرات معامل الصعوبة والتمييز والارتباط المنصف للسلسلة وفعالية المشتتات وتباين الفقرات؛ جعلته مناسبا للغرض الذي صمم من اجله.
- تمتع اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن" بدرجة علية من الثبات التي دلت عليه معاملات الثبات التي تم حسابها باستخدام طرق الثبات المختلفة. حيث تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (0,525- 0,942)، ومعاملات الثبات للدرجات الكلية

لمجموعات الاختبار تتراوح ما بين (587 ,0–0,823)، وللدرجة الكلية للاختبار ككل تتراوح بين (0,785– 0,902).

- تمتع اختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل "جون راڤن" بدلائل صدق كافية دلت عليها المؤشرات الكمية التي تم الحصول عليها من جراء استخدام أساليب الصدق المختلفة(صدق التكوين الفرضي، الصدق التلازمي، الصدق التقاربي).
- استخراج معايير الأداء المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل "جون راڤن" التي يفسر على ضوئها الدرجات الخام للعينة الفردية.
- استخراج معايير الأداء المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل "جون راڤن" التي يفسر على ضوئها الدرجات الخام للعينة الجمعية.

تشابه معايير الأداء المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل "جون راڤن" على أفراد العينة الفلسطينية مع معايير الأداء المئينية للعينة العربية–السعودية والكويتية– والعينة الأجنبية– البرازيل وبريطانيا– لنفس الاختبار. إلا أن هناك بعض الدرجات لفئات عمرية ترتفع عن درجات الدراسات العربية والأجنبية للفئة العمرية نفسها، والعكس لبعض الفئات العمرية العربية والأجنبية.

4.5. شافية مواقي بناني(2014/2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر البرنامج الإرشادي في التخفيف من حدة قلق الامتحان في وجود متغيرات الوسطية: الجنس والتخصص، من أجل طرح التساؤلات الدارسة، للإجابة على الفرضيات التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قلق الامتحان لدى عينة الدراسة بين، القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج الإرشادي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قلق الامتحان لدى عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي باختلاف الجنس(ذكور– إناث).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قلق الامتحان لدى عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي باختلاف الجنس(ذكور– إناث).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قلق الامتحان لدى عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي باختلاف التخصص(علوم تجريبية، تقني رياضي، آداب وفلسفة).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قلق الامتحان لدى عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي باختلاف التخصص(علوم تجريبية- تقني رياضي- آداب وفلسفة).

وتم الاعتماد على المنهج التجريبي، كما تكونت عينة الدراسة من (74) تلميذ وتلميذة أخذت بطريقة عشوائية بثانوية مبارك الميلي ب- ورقلة – عام 2014/2013، طبق عليهم استبيان قلق الامتحان في القياس القبلي والبعدي، والبرنامج الإرشادي لعينة قوامها، (20) تلميذ وتلميذة المتحصلين على درجات مرتفعة في استبيان قلق الامتحان، حيث تم التأكد من صلاحية خصائصها السيكومترية من الصدق والثبات، وتم الاعتماد على اختبار على (ت) للدراسة الفروق بين متوسطات درجات في كل الفرضيات، وقد توصلت النتائج الدراسة:

1. وجود فروق في القياس القبلي و البعدي للبرنامج الإرشادي (الفرضية الأولى والثالثة) بعد تطبيق البرنامج.
2. وعدم وجود فروق في (الفرضية الثانية و الرابعة والخامسة) بالنسبة للجنس والتخصص، وقد تم مناقشة النتائج على الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، حيث أشارت إلى أثر البرنامج في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة، مما أدى إلى التحسن.

6.5. دراسة السيد مصطفى السنباطي، وآخرون (دون سنة نشر):

بعنوان دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية حيث هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز وقلق الاختبار، وعلى طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز والثقة بالنفس، ومعرفة مدى وجود فروق داله إحصائيًا بين الذكور و الإناث في دافع الإنجاز، و قلق الاختبار و الثقة بالنفس، واشتملت على عينة عشوائية من 600، طالب وطالبة من مدارس الثانوية العامة، وذلك بواقع 300 طالب و 300 طالبة، وتتراوح أعمارهم ما بين 17- 19 عام بمتوسط

عمري 17,8، وانحراف معياري 1,8 واستخدم الباحثين اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين.أعداد، فاروق عبد الفتاح موسى، 1987، تعديل، سناء محمد سليمان، ومقياس الثقة بالنفس .أعداد سيدني شروجر، 1990، تعريب عادل عبد الله، ومقياس قلق الاختبار أعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى:

- عدم وجود علاقة ارتباطيه بين الدافع للإنجاز و قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، العامة.
- عدم وجود علاقة ارتباطيه بين الدافع للإنجاز و الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث من طلاب المرحلة الثانوية العامة في الدافع للإنجاز لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية في قلق الامتحان.
- الثانوية وجود فروق، ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث من،، طلاب المرحلة الثانوية العامة في الثقة بالنفس لصالح الإناث.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات علمية سابقة تم استخلاص ما يلي:

1 الدراسات التي تناولت متغير قلق الاختبار ساهمت إثراء الجاني النظري.

2 أما في ما يخص الدراسات التي تطرقت الى تقنين الاختبارات ساهمت في اثراء الجانب النظري والتطبيقي فقد تم الاستفادة منها في ما يلي:

- والتعرف على عملية التقنين إجراءاته.
- التعرف على الشروط عملية تقنين الاختبارات.
- المساعدة في كيفية استخراج المعايير.
- كيفية التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة القياس.

- التعرف على الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل و تفسير النتائج.

كما لاحظت الباحثة انا جميع الدراسات السابقة التي تناولت محور التقنين اتفقت على ضرورة تقنين مختلف الاختبارات والمقاييس في شتى المجالات وذلك لما لها اهمية في معالجة وايجاد الحلول للمشاكل التي يعاني منها المجتمع بصفة عامة والتلاميذ بصفة خاصة.

الفصل الثاني

قــلق الاختبـــــار

تمهيد

أولا-مفهوم القـلق

1. تعريف القلق.
2. أسباب القلق.

ثانيا-مفهوم قـلق الاختبار

3. تعريف قلق الاختبار.
4. بعض النظريات المفسرة لقلق الاختبار.
5. مكونات قلق الاختبار.
6. أعراض قلق الاختبار.
7. أنواع قلق الاختبار.
8. أسباب قلق الاختبار.
9. طرق علاج قلق الاختبار.
01. الخدمات الإرشادية لقلق الاختبار.

خلاصة

تمهيد

يعتقد علماء النفس أن الخبرات المدرسية كالتأنيب والتهديد بالفشل تؤدي في بعض الأحيان إلى أثر نفسي سيء على التلميذ بدلا من أن تكون عاملا مساعد في توجيهه، إضافة إلى بعض العوامل المسئولة عن تدني مستوى التحصيل العلمي وضعف الأداء كالمناهج الجامدة الغير مرنة التي تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلميذ وارتباط القلق بالمدرسة عامة أو بمادة معينة بسبب الخبرات الانفعالية داخلها وما للقلق العائلي من آثار على نفسية التلميذ خاصة في حالة الطموح العائلي للوالدين، هذه العوامل قد تشكل حافزا انفعاليا قويا متسما بنوع من القلق الذي ما يلبث أن يصبح السمة الغالبة على الموقف، هذا القلق في البيئة المدرسية والذي اصطلح عليه بالقلق المدرسي إنما يتخذ من معالم هذه البيئة موضوعات له كالإدارة، والنظام الداخلي للمؤسسة، طبيعة المادة الاختبار.

ويتناول هذه الفصل إجمالا مفهوم قلق الاختبار وأهم أسبابه وأعراضه والطرق المؤدية إلى التخفيف منه.

أولا – مفهوم القلق

1- تعريف القلق: هو حالة انفعالية مركبة من الخوف وتوقع الخطر والعقاب، وبعبارة أخرى، فهو الخوف من الخطر المحتمل غير المؤكد الوقوع فيه، كخوف الطالب من نتيجة الاختبار أو خوف المريض من الموت ،وقد يكون بمثابة الخوف المعتقل محبوس الانفعال المؤلم الذي نشعر به حين لا نستطيع أن نفعل شيئا أمام موقف مخيف يهددنا بالخطر.

ويعتبر القلق حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، وعليه يمكن اعتباره انفعالا مركبا من الخوف وتوقع التهديد والخطر. **(الوافي، دون سنة، 251)**

ويعرفه سيغموند فرويد (1962): على انه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان، ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق والألم، والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق يتوقع الشر دائما، ويبدو متشائما،ومتوتر الأعصاب،ومضطربا. كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه، ويبدو مترددا عاجزا عن البت في الأمور،ويفقد القدرة على التركيز **(عثمان، 18،2001)**

2- أسباب القلق:

للقلق أسباب وعوامل كثيرة، وتختلف هذه الأسباب في التأثير على الإنسان قوة وضعفا، وذلك ناتج عن عوامل متعددة، قد يكون هذا الاختلاف بحسب تعدد الأسباب وانفرادها، أو بحسب ما يحمله الإنسان من مفاهيم وتجارب في هذه الحياة، كما أن الناس يختلفون في قوة تحملهم لهذه العوامل. ومن أبرز الأسباب التي تؤدي إلى القلق ما يلي:

- الاستعداد الوراثي في بعض الحالات، وقد تختلط العوامل الوراثية بالعوامل البيئية
- الاستعداد النفسي والشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية بالنسبة لمكانة الفرد وأهدافه والتوتر النفسي الشديد والأزمات والمتاعب أو الخسائر المفاجئة والشعور بالذنب والخوف من العقاب وتوقعه والمخاوف المرضية الشديدة في الطفولة المبكر.
- مواقف الحياة الضاغطة ومطالب ومطامح المدنية المتغيرة والبيئة القلقة المشبعة بعوامل الخوف والهم والحرمان.
- مشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة والطرق الخاطئة في تنشئة الأطفال مثل القسوة والتسلط والحماية الزائدة واضطراب العلاقات الشخصية مع الآخرين

- التعرض للحوادث والخبرات الحادة (اقتصادية أو عاطفية أو تربوية) والخبرات الجنسية الصادمة خاصة في الطفولة والمراهقة والإرهاق الجسمي والمرض.
- الطرق الخاطئة لتجنب الحمل والحيطة الطويلة خلال الجماع الناقص.
- عدم التطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية وعدم تحقيق الذات. **(شاذلي، 2001، 115-116)**.

ويضيف حامد زهران (2001):

- الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي.
- التوتر النفسي الشديد.
- الأزمات والصدمات النفسية.
- الشعور بالذنب والخوف من العقاب وتوقعه.
- مخاوف الطفولة الشديدة.
- الشعور بالعجز والنقص.
- قد يؤدي فشل الكبت إلى القلق بسبب التهديد الخارجي الذي يواجه الفرد أو لطبيعة الضغوط الداخلية التي تسببها الرغبات المُلحّة ، ومن الأسباب النفسية الصراع بين الدوافع والاتجاهات والإحباط.

ثانيا: مفهوم قلق الاختبار:

1- تعريف قلق الاختبار : لقد تعددت تعاريف قلق الاختبار ومن بينها:

1 1 -تعريف موريس وزملائه(1981): "بانه حالة القلق او الحالة الانفعالية التي تنتاب بعض الطلاب والطالبات في مواقف الاختبار أو التقييم ويكون فيها الطالب /الطالبة على درجة عالية من التوتر وهذه الحالة تختلف من فرد إلى آخر ، وهذه الحالة تعكس خبرات التوتر والخوف المؤقتة والذي يعمل على تنشيط الجهاز العصبي المستقبل قبل وأثناء الموقف الاختبار". **(الحسين:2002، 269)**

1 2 -تعريف أحمد عبد الخالق (1996)**:** بقوله "انه نوع من قلق الحالة المرتبطة بموافق الاختبار، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما، أدى إلى إعاقة الفرد عن أداء الاختبار وكانت استجابته غير متزنة، ويسمى حينئذ، بالقلق المعوق، بينما إذا كان مستوى القلق في تلك الحالة معتدلا، فإنه لا يعتبر اضطرابا لأن كل الأفراد لابد أن يكون لديهم درجة ما من القلق وبصفة في موقف الاختبار ". **(عبد الخالق،1996،88)**

1 3 -حامد زهران(2000): "هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في المواقف السابقة للاختبار، او موقف الاختبار ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور.

هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الاختبار (الدرجة الكلية) والأفراد الذين يحصلون على درجة عالية في مقياس قلق الاختبار، تنقصهم مهارات أداء الاختبار ويميلون إلى اعتبار مواقف الاختبار مهددة، وتثير لديهم الانزعاج والاضطراب ويعانون من رهبة الاختبار والارتباك والتوتر أثناء الاختبار. **(زهران،2000 ،96-97)**

2- بعض النظريات المفسرة لقلق الاختبار:

2-1- النظرية الانفعالية (سبيلبرجر أنطوان بيدال 1976)**:** يتميز قلق الاختبار عن بقية أنواع القلق والفوبيا بموضوع الخوف وشدة النشاط العصبي الإنعاشي، فقلق الاختبار يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة بالنسبة للنظرية الانفعالية، فقلق الاختبار سببه نشاط كبير للجهاز العصبي المستقبل، أي بمعنى آخر السلوكات القليلة معتبرة كنتيجة للنشاط العصبي الودي، أما الإحساسات الذاتية للقلق فهي نابعة من ارتفاع نشاط الجهاز

العصبي الإنعاشي، فهذا الأخير هو المسؤول عن قلق الاختبار من جهة عن نقص أداء التلاميذ القلقين، هذا النقص في أداء المهام (الإجابة على الاختبارات) المطلوبة مدركة كنتيجة مباشرة لنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كسبب لأخطاء معرفية.

2-2 النظرية المعرفية (غالسي وزملائه 1981 سارسن 1984): طبيعة قلق الاختبار معرفية بحتة هذا ما تقول به هذه النظرية فالجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية تقويم (سارسن 1984).**(عاقل، 1982، 65)**

بالرغم من أن الجانب الانفعالي يظهر عند التلاميذ القلقين وغير القلقين لكن هو مفسر بطريقة مختلفة لدى الأوائل وهذا ما يخلق مشكلا ويعيق ويشوش السلوك. فالصعوبات التي يواجهها المتحدثون في الأداء كأي من العمليات المعرفية المختلفة، كالانزعاج، الأفكار السلبية ، ومشاكل الانتباه.

أن تكرار الأفكار السلبية والإيجابية تتغير أثناء الاختبارات وعدد العمليات المعرفية يتزايد شيئا فشيئا، وهذا ما قد يجعل الأفكار السلبية بتوقع الفشل تطغي على تفكير التلميذ فالتلاميذ القلقين يفكرون سلبيا أثناء الاختبار عكس أولئك الذين لا يشتكون من هذا المشكل.

3-2 النظرية الانتباهية : حسب "واين" 1980 و "سارسن" 1988، أولئك التلاميذ القلقين يقضون قسطا كبيرا من وقت الاختبار في التركيز على مثيرات ليس لها معنى بالنسبة للمهمة المطلوب إنجازها.

فهؤلاء التلاميذ يقضون معظم وقت الاختبار في طرح أفكار عدة، نقد ذاتي، الإيمان بفرص ضئيلة للنجاح في الاختيار الجاري فانتباه التلميذ إذن مقسم بين الأفكار الإنتقادية والمهمة الواجب تأديتها والتي في الحقيقة تتطلب كل الانتباه واليقظة بضمان نجاح أكيد، ونستطيع تقديم النظرية الانتباهية لقلق الاختبار من خلال إبراز ثلاثة محاور أساسية التي تخص التلميذ ونجاحه وهي :

2-3-1- الوصف الذاتي السلبي : إن التلاميذ القلقين يقومون بوصف أنفسهم بإنقاص من قدراتهم ومؤهلاتهم شيئا فشيئا على عكس التلاميذ غير القلقين.

2-3-2- تقليص الانتباه : إن التلاميذ القلقين يوجهون انتباههم نحو أنفسهم عكس التلاميذ غير القلقين يوجهون انتباههم المهم في المطالبين بها ، فالأولون يستغرقون وقت طويل

ومهم من وقت الاختبار في ملاحظة الذات عوض توجيهه(الانتباه) على متطلبات الاختبار.

2-3-3- ارتباط الانزعاج بالمهمة: "بمعنى الإجابة عن أسئلة الاختبار "

إن دراسات"كارفير وشير 1984"و"ستراك 1985"و"ريزون 1994"و"ماتيوز وولز 1994"بيّنت أن درجة كبيرة من التركيز حول الذات قد يرافق خلل وظيفي معرفي الذي يسبب صعوبة في استعمال المواد المعرفية اللازمة من اجل تحقيق المهمة ويمكن القول أن "واين " يسلم بالقول أن الأفراد حسب درجة قلق الاختبار يختلفون في طبيعة الأفكار المتداولة عندهم في وقت الاختبار أي مهمة التلميذ بإنجازها، أما أولئك القلقون فهم يطورون عمليات معرفية مضادة لتحقيق المهمة، لكن هذه المهمة أعيد النظر فيها من طرف باحثين أمثال "كارفر وشير 1984" اللذان يريان أن التركيز حول الذات أثناء الاختبار لا ينقص من الأداء لكن محتوى العمليات حول قدرات التلميذ من نفسه يتداخل مع الأداء.

2-4 نظرية ميشنيوم ويلوتر : يرى أصحاب هذه النظرية أن القلقين يختلفون عن غير القلقين بحديثهم الداخلي، والحديث الداخلي ناتج عن أفكار شعورية يمكن أن تعتبر من طرف شخص آخر، هذا الحديث موجه نحو الفرد وليس نحو المهمة وهو أي وغير مراقب، وخصائصه تزيد من القلق والتوتر،أما على المستوى السلوكي فالتلميذ القلق يحمل اختلافات في طريقة دراسته، وفي تحضيره للاختبار، فيتحرج أكثر من عواقب الرسوب والفشل كفقدان التقدير من طرف الآخرين. **(عاقل، 65،1982)**

3- مكونات قلق الاختبار:

3-1 المكون المعرفي: ويتمثل في انشغال الفرد بأدائه المعرفي، ويتضمن أيضا التفكير في عواقب الفشل، وإدراك الذات والوعي بها بشكل مبالغ فيه، وخاصة في موقف الاختبار الفعلي، ومن مظاهر الانزعاج المتصل بقلق الاختبار ما يلي:

التفكير في تبعات الفشل ونتائجه، التعبير عن الشكوك المتصلة بقدرة الفرد، الشعور بعدم الكفاءة أو العجز، تنوع العقاب، الخشية من فقد المكانة أو التقدير، فطبيعة القلق حسب هذا المكون معرفية بحتة، والجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ

القلقين، فالصعوبات التي يواجهها الممتحنون في الأداء تأتي من عمليات معرفية مختلفة كالانزعاج والأفكار السلبية.

3-2 المكون الانفعالي : وله جانبان: وجداني وفيزولوجي، فأما الجانب الوجداني فيشير إلى الشعور بالأسى والضيق والتوتر، والمشاعر غير السارة أو الهلع الذاتي من الأداء في الاختبار على حين ينتج الجانب الفيزيولوجي عن التنبه الراجع إلى الجهاز العصبي اللاإرادي أو المستقبل والذي يحدث أثناء موقف الاختبار.

ومن مظاهر هذا التنبه زيادة إفراز العرق وبخاصة في اليدين وارتفاع معدل النبض، وازدياد عدد مرات التنفس وغير ذلك من الأعراض النفسية والجسمية.

(عبدالخالق،86، 2001)

4- أعراض قلق الاختبار :

إن التلميذ القلق يتصف بالتصلب ولذلك فهو تنقصه المرونة والتصلب والسهولة اللازمين للتفكير المبدع والدليل على ذلك أن التلميذ القلق يفوق التلميذ غير القلق في الأعمال الميكانيكية البسيطة ويختلف عنه في حل المشكلات المعقدة، إن التلميذ القلق يكون بهذا كله في وضع يود فيه تصريف توتره المؤلم الناتج عن خوفه الملح وفي الوقت نفسه فإن توتره الذي يحاول تصريفه والتخلص منه يحبط جهوده، ويظهر قلق الاختبار عند التلاميذ على مستويين نفسي داخلي أو جسمي.

4-1- الأعراض النفسية: وتحتوي عادة على الأعراض التالية:

- التوتر العام وعدم الاستقرار. **(فهمي، 6، 1967)**
- الشعور بعدم الراحة والحساسية النفسية الزائدة.
- سهولة الاستثارة والارتباك.
- التردد في اتخاذ القرارات.
- الخوف من المستقبل.
- ضعف التركيز وشرود الذهن.
- اضطراب قوة الملاحظة وضعف القدرة على العمل.
- سوء التوافق الاجتماعي واتخاذ سلوكات عشوائية غير مضبوطة.

4-2- الأعراض الجسمية: تتمثل فيما يلي:

- نقص الطاقة الحيوية والنشاط.

– توتر العضلات وظهور أزمات عصبية حركية منها:

– في الوجه والرأس: تقطيب الجبهة ورمش العينين والمنخر، مسح الأنف والأذن وعض الشفاه ومص الإبهام أو الأصابع وقضم الأظافر.

– في الجسم والأطراف السفلى: هز القدم والكتفين.

– في التنفس والتنهد والتثاؤب: الاستنشاق المتكرر، التنفس العميق والنحنحة البصق والبلع وعسر الهضم وجفاف الفم وفقدان الشهية، بالإضافة إلى هذه الأعراض الجسمية للقلق نذكر أيضا:

تصبب العرق، عرق الكفين وارتعاش الأصابع، شحوب الوجه، سرعة النبض، آلام الصدر والإحساس بالنبضات في أجزاء مختلفة من الجسم، ارتفاع ضغط الدم واضطراب التنفس وعسره، بالإضافة إلى شدة الحساسية للصوت والضوء، اضطراب النوم والأرق والأحلام المزعجة والتعب عند الاستيقاظ. **(فهمي، 1967،6)**

5- أنواع قلق الاختبار:

5-1- قلق الاختبار الميسر : هو قلق الاختبار المعتدل، ذو الأثر الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للاختبارات، وييسر أداء الاختبار.

ويلاحظ أن قلق الاختبار المعتدل، والقدرة على التحكم في الانفعالات السلبية، يؤديان إلى تحسن الاداء في الاختبار.

5-2- قلق الاختبار المعسر : هو قلق الاختبار المرتفع، ذو الأثر السلبي المعوق، يعمل على توتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حتى يستعد للاختبار، ويعسر أداء الاختبار، ويلاحظ أن قلق الاختبار المرتفع المعسر يؤثر تأثيرا سيئا في التحصيل الدراسي، وفي أداء الاختبار بالمقارنة بالقلق المعتدل الميسر.**(زهران، 2000، 98)**

6- أسباب قلق الاختبار:

يري المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الاختبار يعزي إلي العديد من الأسباب أهمها ما يلي:

1- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

2- نقص الرغبة في النجاح و التفوق.

3- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، أو استدعائها في موقف الاختبار ذاته.

4- انخفاض قدرات التلميذ.

5- ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.

6- قصور الاستعداد للاختبار كما يجب.

7- قصور مهارات أخذ الاختبار.

8- التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.

9- الاتجاهات السالبة لدى التلاميذ والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات ، والنظر إليها على أنها تهديد دائم. **(شريت، 2001، 99)**

10- صعوبة الاختبارات.

11- الشعور بأن المستقبل يتوقف على الاختبارات.

12- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين، والمنافسة مع الرفاق.

13- الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات التلميذ.

14- الضغوط المباشرة، حين يتعرض التلميذ للتهديد أو يواجه الفشل أو حتى احتمال الفشل.

15- اكتساب قلق الاختبار حين يقترن بمثيرات منفرة أو مخيفة غير شرطية، مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفيزيولوجية غير السارة.

16- عجز المتعلم، وتوقع الفشل، ونقص السيطرة. **(شريت، 99،2001)**

اضاف الدكتور ال زعلة في حوار اجراه 2014 حول أسباب قلق الاختبار.

هناك أسباب كثيرة تؤدي إلى حصول قلق الاختبارات وظهور القلق عند بعض الطلاب والطالبات وهي مرتبطة بثلاثة عوامل رئيسية فإما أن تكون أسباباً مرتبطة بالمنهج وطبيعته، أو بأستاذ المادة , أو أسباب تعود إلى الطالب نفسه، وهي كما يلي:

أولا : أسباب تتعلق بالمادة أو المنهج:

1- صعوبة المنهج

2- طول المنهج

3- لغة المادة

4- تشابه المعلومات داخل المادة الواحدة.

ثانياً : أسباب تتعلق بأستاذ المادة , ومن ذلك :

1- كثرة تخويف الأستاذ والمعلم لطلابه.

2- ممارسة بعض المعلمين للغموض الشديد في الأسئلة.

3- تركيز بعض المعلمين أثناء الاختبار على وضع الأسئلة من أجزاء بسيطة من المنهج وإهمال بقية المنهج.

ثالثاً : أسباب تتعلق بالطالب وهي أكثرها وأهمها :

1- ضعف الإعداد.

2- الخبرات السلبية السابقة للطالب نفسه

3-الخبرات السلبية السابقة التي مر بها غيره من الطلاب مما يجعله يعمم هذه الخبرات السلبية و يقيسها على نفسه.

4- تهويل الطلاب الآخرين لبعض المواد مما يورث قناعات سلبية لدى الطالب نفسه فهناك قناعات أن مادة معينة يستحيل أن ينجح فيها الطالب إلا بعد عدة محاولات مثلاً وأن الأصل فيها الرسوب ثم النجاح بعد ذلك.

5- الشخصية القلقة فالطالب الذي لديه شخصية قلقه تركز على التفاصيل وعلى الدقة الشديدة في الانجاز وعلى الرغبة في الكمال والتي تتصف أيضا بتضخيم الأمور أكثر من حجمها وإعطائها فوق قدرها، وغالباً ما يصاب هؤلاء الطلاب بقلق الاختبارات لأنهم لا يتحملون الضغط الذي يمرون به ولأنهم يركزون على التفصيلات الدقيقة مما يؤخرهم أثناء دراستهم.

6- ضعف ثقة الطالب بنفسه والإيحاءات السلبية عن الذات والنظرة الدونية لقدرات الطالب علماً أن الله سبحانه وتعالى قد أعطى الإنسان قدرات هائلة كبيرة جداً ومن أمثلة ذلك :

أن بعض الدراسات أظهرت أن الدماغ يتكون من قرابة ألف مليار خليه وأن سرعة نقل البيانات بين أجزاء الدماغ تصل إلى مليون مره أسرع من الكمبيوتر في العالم إلى غيرها من القدرات التي منحها الله لعقل الإنسان وقد ذكر بعض الباحثين أن العباقرة يستخدمون من

قدرات الدماغ ما لا يتجاوز 10% فقط فهذا يدل دلالة واضحة على أن الإنسان لديه قدرات عاليه لكن النظرة السلبية للذات هي التي تعوق الاستفادة من هذه القدرات **(زعلة، 2014، 15:00-17:00)**

7- طرق علاج قلق الاختبار:

هناك عدة طرق لعلاج قلق الاختبار من بينها:

- الاستعداد الجيد خلال السنة للتحضير والدراسة بانتظام، فالقلق الخفيف قبل وأثناء الاختبار هو ظاهرة صحية إذ سبقها استعداد جيد كما ذكرنا سابقا.
- إن الانتظام في الحياة الدراسية والاجتماعية وتنظيم وتوزيع الوقت للتلاميذ يعد عامل مهم في الدراسة خلال السنة.
- توفر الاستقرار النفسي والعائلي والمدرسي وبيئة الدراسة المريحة.
- عدم التفكير في صعوبة وكثرة المواد والتركيز على الملخصات والإجابة على الأسئلة والاستعانة بالخبرات السابقة قدر الإمكان.
- عدم التفكير بنتائج الاختبار السابق.
- اللجوء لطبيب نفسي وهذا يتم إذا ازدادت أعراض القلق والتوتر ومضاعفاته.
- المعالجة السريعة بجلسات استرخاء يومي يتخللها تمرين بيتي للاسترخاء مثل تمرين التنفس. وأحيانا يمكن إعطاء بعض المهدئات للمساعدة في النوم، أما المعالجة بعيدة المدى فتكون عن طريق العلاج السلوكي وعن طريق التحليل النفسي وما يتبعها من علاج بالاسترخاء لحل المشكلة من جذورها.
- تعويد التلاميذ على تنظيم الوقت واستخدام أسلوب وأسس الاستذكار الجيدة.
- استخدام أسلوب المتابعة المستمرة منذ بداية العام، للدروس والواجبات، أولا بأول، وأن لا يكون الاهتمام فقط في أيام الاختبارات.
- تخليص التلاميذ من الأفكار السلبية التي يشعرون بها واستبدالها بأسلوب التفاؤل والرسائل الإجابية مثلا (أنا استطيع، سأبذل قصارى جهدي..الخ) . **(شريف،2009،12)**
- تدعيم ثقة التلاميذ بأنفسهم والوقوف في مرحلة مبكرة على ميولهم وقدراتهم وتوجيه طموحهم بما يتوافق وقدراتهم في اختبار التخصصات الدراسية المناسبة لكل منهم.

- توجيه التلاميذ وإرشادهم إلى طرق الدرس الجيد منذ بداية العام الدراسي والتأكيد أن عملية التحصيل العلمي عملية تراكمية تتطلب متابعة مستمرة بدون تأجيل مع تأكيد ضرورة مساعدة الأهل لهم في المنزل.
- إيضاح الجانب الإيجابي من اجتياز الاختبار حيث لا يربط الاختبار بالرسوب والضياع وفي ذلك تخفيف من رهبة الاختبار.

8- الخدمات الإرشادية لقلق الاختبار: هناك عدة خدمات لترشيد قلق الاختبار يمكن ذكرها كالأتي:

8-1 دور الإرشاد النفسي المدرسي:

إن دور المرشد النفسي والمدرسي مهم في التعامل مع المشكلات الدراسية، حيث يقوم بتقديم خدمات وتسهيلات للتلاميذ الذين تواجههم صعوبات أثناء دراسة والمشكلات التي تعترضهم كقلق الاختبار، ويعمل المرشد المدرسي على تبصير التلاميذ بنفسه ومعرفة قدراته العقلية والمعرفية وكذا مساعدته لاتخاذ قراراته حول حاضره ومستقبله دون أن يركز على ذاته وجعلها ضحية أفكاره مما يعرضه لقلق الاختبار، إضافة إلى ذلك يقوم المرشد بدراسة استعدادات التلميذ وميوله وقدراته ورغباته وحاجاته ويقنعه أن الاختبار كمرحلة وفكرة عادية وتزول، وعليه الاستعداد لها نفسيا ومعرفيا.

ويتم ترشيد قلق الاختبار المرتفع بخفضه والوقاية من ارتفاعه حتى لا يعتبر الأمر بالنسبة للاختبار استعداد، أو أداء، ويتم ذلك باستخدام برامج تأخذ أشكالا متنوعة ومنها:

- دعم السلوك التوكيدي الذي يعزز ويقوي استجابات مضادة للقلق بصفة عامة ولقلق الاختبار بصفة خاصة.
- تقديم برامج تدخل للمساعدة على تنمية مهارات أخذ الاختبار.
- استخدام إحدى فنيات الإرشاد السلوكي مثل التدريب على الاسترخاء العضلي المندرج، مع مشاهده مواقف اختبار مثير للقلق.
- استخدام الإرشاد الجمعي المباشر أو غير المباشر.
- استخدام التمثيل النفسي المسرحي.
- استخدام تدريب مواجهة قلق الاختبار.
- استخدام إرشاد مهارات أخرى الاختبار.

- استخدام الإرشاد المعرفي وخاصة الإرشاد العقلاني والانفعالي. **(زهران ، 1997،379-380).**

8-2 **دور المعلم** : قدم مدير الخدمات الميدانية في جامعة (كلاريون) في ولاية(بنسلفانيا) بالولايات المتحدة الأمريكية ثمانية قواعد يعتمد عليها المعلمون في المدارس بهدف التقليل من قلق الاختبار وهي :

- **القاعدة الأولى** : مراجعة الإطار العام للاختبار، بإخبار القسم عن الموضوعات العامة التي سوف يشملها الاختبار وأهمية كل واحد منها وكذلك الموضوعات التي لن ندخل فيه.**(تيايبة، 2007، 44)**
- **القاعدة الثانية** :استخدام الاختبارات التدريبية وتشمل تقديم عينات من أنواع الاختبارات للتلاميذ (أسئلة) الصواب والخطأ، الأسئلة المقالية، وتقديم عينة من الإجابات الصحيحة، وهذا يساعد المتعلم للتعرف على مكونات الجواب الصحيح والنقاط المفتاحية.
- **القاعدة الثالثة** : وضوح وقت الاختبار، بإخبار التلاميذ مسبقا عنه إذا كان يأخذ كل وقت الحصة أو جزء منها .
- **القاعدة الرابعة** : توضيح التلاميذ المواد التي يحتاجونها في الاختبار والوسائل المس تعملة فيه.
- **القاعدة الخامسة** : مراجعة طريقة التصحيح مع التلاميذ، وتوضيح كيفية تصحيح كل جزء من الاختبار.
- **القاعدة السادسة** : تقديم المساعدة للتلاميذ بمراجعة الموضوعات المفاهيم والمهارات الأساسية .
- **القاعدة السابعة** : إعطاء فرصة للتلاميذ ليسألون المعلم في أخر لحظة قبل موعد الاختبار.
- **القاعدة الثامنة** : أن يرشد التلاميذ إلى طرق تناول الاختبار بتذكرهم بضرورة مراجعة الأسئلة كلها قبل البدء في الإجابة، وأن يبدأ التلاميذ بالإجابة عن السؤال المتأكد من إجابته

8-3- **دور المدرسة**: تلعب الإدارة المدرسية دورا فعالا في مساعدة أولياء الأمور والتواصل معهم لإعطائهم إرشادات تساعدهم في مراقبة تقدم أبنائهم بشكل ثابت ومنظم ومعرفة ما يدرس أبناؤهم في كل مادة، وأهداف الدراسة، وبعض المعلومات عن تقدم أبنائهم في تحقيق

الأهداف التعليمة، ويتم التواصل عن طريق التلميذ نفسه حتى تتمكن أسرته من إثابة الأنماط السلوكية لأبنائهم ومساعدتهم في بناء ثقتهم بأنفسهم وتحسين عاداتهم الدراسية، فإذا لم تقم المدرسة بما سبق فإنها تسبب القلق للتلاميذ، كما تقوم المدرسة بإعلام الأهل من تقدم أبنائهم التلاميذ، وأن تشجع الأولياء لكي يثبتوا الأداء الجيد حتى يوفروا مناخا تعليميا إيجابيا لأن التلميذ إذا شعر أن موضع تقويم يزداد له مستوى القلق.

8-4- دور الأسرة : للأسرة دور في علاج مشكلة الاختبار وفق النحو التالي :

- توفير الجو العائلي للتلميذ والمتميز بالهدوء والاستقرار كذا الشعور بالطمأنة.
- تهيئة التلاميذ منذ بداية العام الدراسي لاستقبال فترة الاختبار بشكل طبيعي.
- تجنب مظاهر الخوف والقلق أمام التلميذ، وتدعيم ثقته بنفسه وحثه على المثابرة دون توبيخ أو ضغط حتى لا يزيد من إحباطه وقلقله.
- الامتناع عن مقارنته بزميل أو قريب متفوق حتى لا يحبطه ويعيق إنجازه.
- يجب مراعاة رغباته وميوله وإمكانياته.
- العمل على تشجيعه ومساعدته على دراسة المواد التي يعاني صعوبات فيها .
- الحرص على عدم إرهاقه وتكلفية بأعباء منزلية غير ضرورية وإقناعه تجنب الإكثار من المنبهات (الشاي والقهوة). **(تيايبة، 45،2007)**

8-5- دور الطالب لتجاوز فترة الاختبار بدون قلق

القلق أثناء فترة الاختبارات أمر لابد منه، وقد يكون في بدايته ايجابيا لدفع الطالب وتحميسه للمذاكرة والانجاز والتفوق، لكنه لدى بعض الطلاب يزداد الى معدلات غير طبيعية، فيصبح عند ذلك عائقا أمام نجاحهم وتفوقهم، ولهذا على كل تلميذ أو تلميذة أن يستفيدوا من بعض الخطوات التي سيتم ذكرها لهم وهي كمايلي:

1- **قراءة القرآن** : القرآن كلام الله تعالى، أنزله الله رحمة وشفاء للمؤمنين، به تكون سعادة الدنيا والآخرة لقول الله تعالى:(يا أيها الناس قد جاءتكم موعظة من ربكم وشفاء لما في الصدور وهدى ورحمة للمؤمنين) [يونس: 57].يقول عز وجل ايضا:(قد جاءكم من الله نور وكتاب مبين يهدي به الله من اتبع رضوانه سبل السلام ويخرجهم من الظلمات إلى النور بإذنه ويهديهم إلى صراط مستقيم) [المائدة: 15،16].

2- الاستعانة بالله سبحانه وتعالى، والتوكل عليه، وكثرة الدعاء واللجوء إلى الله سبحانه لقوله تعالى: (الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب) [الرعد: 28].

3- الإعداد الجيد للاختبارات ومذاكرة المواد المطلوبة قبل موعد الاختبارات بوقت كاف.

4- أن يتذكر الطالب أن الأمور كلها بيد الله سبحانه وتعالى، وأنّ ما أصابه لم يكن ليخطئه، وما أخطأه لم يكن ليصيبه، ولن يقع له إلا ما كتبه الله سبحانه وتعالى.

5- أن يكون لدى الطالب ثقة كبيرة في قدراته، بعد ثقته في عون الله سبحانه وتعالى، فالثقة بالنفس تساعد على الإنجاز بإذن الله.

6- الاسترخاء والتخيل الإيجابي، بحيث يرسل الطالب إلى عقله اللاواعي رسائل إيجابية، تعظه بالهدوء والطمأنينة والسكينة بإذن الله.

7- الابتعاد عن الرسائل السلبية التي يرسلها كثير من المحيطين به، سواء من الزملاء أو بعض المعلمين أو بعض أفراد الأسرة، فالاستماع لهذه الرسائل السلبية يزيد القلق والتوتر.

8- النوم لفترات كافية أثناء أيام الاختبارات، والبعد عن السهر، لأنه يزيد التوتر ويقلل التركيز لدى الطلاب. **(زعلة، 2014)**

خلاصة:

لقد اتضح من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل أن قلق الاختبار هو ظاهرة نفسية فيسيولوجية تؤثر على الأداء التحصيلي للتلميذ ويعد من بين المشكلات الدراسية التي يواجهها التلاميذ فتحول بينه وبين الإجابة عن أسئلة الاختبار وكذلك تمنعه من التركيز والانتباه الجيد وهذا راجع لتشابك عدة عوامل، وما تولده استجابات غير مناسبة وغير مرضية داخل موقع الاختبار، ويمكن الوقاية والتخفيف من حدّته، وهذا يحتاج الى تضافر الجهود لايجاد أداة او مقاييس او اختبارات تتعلق بهذه المشكلة ولذلك للتخفيف على ظاهرة القلق من الاختبار.

الفصل الثالث

تقنيـــــن الاختبـــار

تمهيد

1 - تعريف عملية التقنين.

2 - الخطوات الأساسية في عملية التقنين.

3 - شروط عملية التقنين.

4 - المعايير.

خلاصة

تمهيد:

مما لاشك فيه أن عملية تقنيين الاختبارات النفسية تحتل مكانة خاصة في تاريخ علم النفس المعاصر وتتزايد أهمية هذه المشكلة لتزايد الاهتمام بالاختبارات النفسية في مختلف المجالات العلمية ولمختلف الأهداف التربوية والنظرية والتطبيقية،وتعد معرفة الخصائص السيكومترية للمقياس إحدى مراحل عملية التقنين. ولقد تم اطلاع الباحثة على عدة بحوث استخدمت مقياس قلق الاختبار باللغة العربية، لكنه ا لم تعثر على أي دراسة متخصصة في حدود علم الباحث تقنين قائمة قلق الاختبار لمحمود على محمود شعيب لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي والتأكد من مدى اتساق الخصائص السيكومترية بين فقرات قائمة قلق الاختبار مع خصائص الاختبار الجيد (الصدق – الثبات) وكذا استخراج معايير الأداء من قائمة قلق الاختبار بعد تطبيقها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على البيئة الجزائرية (ولاية المسيلة) وعليه تلخص الباحثة مشكلة بحثها في التساؤلات.

01/ تعريف التقنين Standardisation:للتقنين عدة تعاريف وسوف نذكر اهمها في مايلي:

- **عرفته انستازي Anastasi** (1959): بأنه وضع شروط موحدة لتطبيق الاختبار على جمع الأفراد كما يتضمن طريقة موحدة في تقويم الاستجابات. **(الذهبي، دون سنة، 290)**
- **عرفه فؤاد أبو حطب (1973):** يعني في جوهره انه لو استعمله أفراد آخرون يحصلون على نتائج متماثلة ويتم ذلك بتوحيد إجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه من حيث الزمن والتعليمات الشفوية والتجريبية والأمثلة التوضيحية التي تقدم للمفحوصين واستخراج معايير أو درجات موزونة للاختبار. **(أبو حطب، 1983، 123)**
- **عرفه بشير معمرية (2007): بانه** المرحلة الأخيرة من مراحل تصميم الاختبار النفسي وإعداده للاستخدام. ويساهم من خلال القواعد التي يتبعها في إجراءات إعداد الاختبارات، في حسن الدرجة التي يحصل عليها المفحوص، وتعميم النتائج على المجتمع الأصلي للعينة.

وتستخدم كلمة التقنين في مجال القياس النفسي بمعنيين:

المعنى الأول : أن تكون إجراءات إعداد الاختبار وصياغة بنوده، وطريقة تقديمه وأسلوب تصحيحه موحدة في كل المواقف، بحيث تكون تدخلات الفاحص في أضيق الحدود، وإمكانية الحصول على النتائج نفسها إذا استخدمه فاحص آخر على نفس المفحوصين. و يفقد الاختبار أساسه العلمي والموضوعي إذا لم يكن بهذا المعنى.

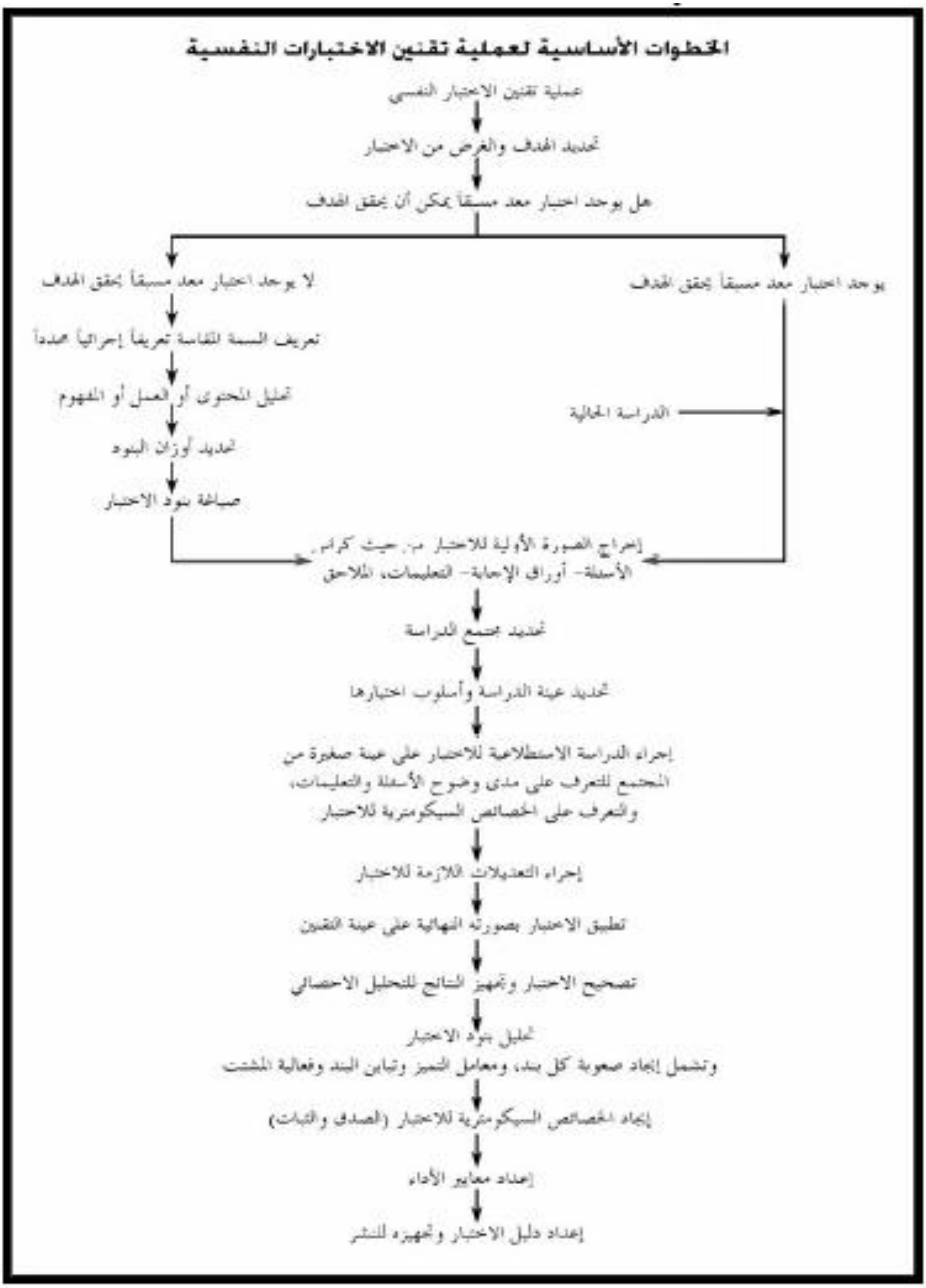
المعنى الثاني : أن يقنن الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع الذي يستخدم فيه بهدف الحصول على معايير معينة، تحدد معنى الدرجة التي يحصل عليها الفرد، وكيف تفسر هذا الدرجة وفقا لتشتت درجات الأفراد المجتمع على الاختبار، وهو ما نجده في اختبارات الذكاء. (معمرية،2007، 190)

- **عرفه صلاح الدين محمود علام:** يقصد به أن يكون بناء وتصحيح وتفسير نتائج الاختبار أو أداة القياس مستندا إلى قواعد محددة بحيث تتوحد فيه بدقة مواد الاختبار وطريقة تطبيقه، وتعليمات إجابته وطرقة تصحيحه أو تسجيل درجاته، وبذلك يصبح الموقف الاختباري موحدا بقدر الإمكان لجميع الأفراد في مختلف الظروف. والأسلوب الموضوعي

المنظم في بناء الاختبار يعني أن يتم اختيار مفرداته أو كتابتها بطريقة منظمة تتفق مع مواصفات محددة للاختبار،وان تمثل هذه المفردات السمة المراد قياسها. **(علام، 2000،29)**

- **كما عرفه عبد الرحمان العيسوي (2003):** التقنين انه رسم خطة شاملة وواضحة ومحددة لجميع خطوات الاختبار وإجراءاته وطريقة تطبيقه وتصحيحه وتفسير درجاته وتحديد السلوك او النشاط المطلوب من المفحوص تحديدا دقيقا، وتحديد الظروف المحيطة بالمفحوص أثناء أداء الاختبار مثل الزمن أو الإمكانيات الأخرى وكذالك وجود معايير لتفسير الدرجات التي تحصل عليها.

- **الاختبار المقنن:** هو اختبار سبق تطبيقه على عينة ممثلة للمجتمع وفق ظروف معينة وتم اشتقاق معايير خاصة به وعند نقل هذا الاختبار إلى بيئة وثقافة أخرى غير التي نشأ فيها الاختبار فإنه يتم إعادة عملية التقنين وذلك لاستخراج معايير خاصة بهذه البيئة الجديدة. **(العيسوي،2003،339-340).**



شكل (1): العمليات الأساسية في عملية تقنين الاختبار النفسي. (النفيعي، 31، 2001)

02/ الخطوات الأساسية في عملية تقنين الاختبار النفسي:

-**تحديد المجتمع الذي سيقنن عليه الاختبار تحديدا إجرائيا دقيقا:** وهي الخطوة الأساس لضمان صحة الخطوة اللاحقة في عملية التقنين، وتتضمن تحديد أهم خصائص وسمات المجتمع الديموغرافية من حيث الخصائص الجغرافية والسكانية والاقتصادية وتوزيع الفئات العمرية فيه ونوعية التعليم والتركيبة الاجتماعية. ومسالة الزمن مسالة مهمة جدا ففي أثناء الأزمان التي يحدث فيها تغيير اجتماعي أو تعليمي سريع يمكن أن تصبح المعايير التي نضعها لمقياس ما معايير قديمة بمعدل سريع جدا. وهذه المعلومات تمثل خصائص المجتمع والتي على ضوئها يتم تعميم نتائج الاختبار على المجتمعات الأخرى.

-**اختيار العينة الممثلة للمجتمع وتحديد أسلوب اختيارها:** وتعتمد هذه الخطوة على سابقتها؛ لان أسلوب اختيار العينة وحجمها يعتمد على المعلومات المتوفرة عن مجتمع الدراسة، ويختلف الأسلوب الذي نختار به عينة التقنين من مجتمع المستهدف؛ حيث يبدأ من طريقة سحب عينة عشوائية بسيطة حتى يصل إلى سحب العينات الأكثر تعقيدا مثل العينة الطبقية أو العينة العنقودية.وبعد ذلك يتم عمل تناسب بين عدد الأفراد الذين تم اختيارهم في كل فئة أو طبقية وبين العدد الكلي للأفراد في المجتمع المستهدف.

-**التخطيط الجيد والمسبق لتطبيق الاختبار:** وذلك بوضع خطة شاملة لتط بيق الاختبار حيث تتضمن تحديد الخطوات والإجراءات التي سوف تتبع، وتجهيز جمع الأدوات ومستلزمات الاختبار، مع وضع قوائم بأسماء الأماكن التي سوف يتم التطبيق فيها مع وضع برنامج زمني للتنفيذ.

-**تطبيق الاختبار:** وتتطلب هذه الخطوة توحيد إجراء تطبيق الاختبار لجميع أفراد العينة، وذلك بهدف تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام الجميع وذلك لضمان ان الفروق التي رصدها الاختبار تعود للفروق في أداء الأفراد فقط.

-**تحليل فقرات الاختبار:** وذلك للتعرف على مدى فاعلية فقرات الاختبار، ومدى إسهامها في الحصول على خصائص سيكومترية (صدق– ثبات) تتفق مع خصائص الاختبار الجيد. وتشمل هذه الخطوة التعرف على مايلي: **(حماد، 2012،56)**

-**صعوبة كل فقرة من الفقرات:** يشير معامل صعوبة الفقرة إلى النسبة المئوية لعدد المفحوصين الذين أجابوا بشكل صحيح على الفقرة، وهو يقع بين الصفر والمائة، ويحسب معامل الصعوبة.

حيث أن معامل صعوبة الفقرة أشار إلى نسبة عدد الناجحين في الفقرة إلى العدد الكلي للمفحوصين الذين حاولوا الإجابة عليها؛ فان ارتفاع هذه النسبة – معامل الصعوبة- يعني أن الفقرة سهلة، في حين انخفاضها معناه أن الفقرة صعبة، أي إن نسبة النجاح للفقرة إذا وصلت (100%) فان هذا يعني أن هذه الفقرة بالغة السهولة، على حين انه إذا وصلت نسبة النجاح على فقرة أخرى (0%) هذا يعني أن الفقرة بالغة الصعوبة.

-**القدرة التمييزية لكل فقرة من الفقرات** : أشار معامل تمييز الفقرة Index Item Discrimination إلى قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعات المتباينة – اي بين المجموعتين الدنيا والعليا-.

ويتم حساب معامل تمييز القدرة باستخدام معامل الارتباط المنصف للسلسلة Corrélation boint Biserial عندما يكون لدينا متغيرين: احدهما ثنائي الدرجة (درجة كل فقرة (0 أو 1) والآخر فئوي متصل (الدرجة الكلية). **(حماد، 57،2012)**

كما يمكن حساب معامل التمييز أيضا باستخدام معامل الارتباط المنصف للسلسلة الحقيقي، وذلك بتقسيم المتغير المتصل (الدرجة الكلية للاختبار) إلى قسمين متساويين: الأول يشتمل على الدرجات العليا، والآخر على الدرجات الدنيا، مما ينتج لدينا متغيرين: احدهما ثنائي (درجة كل فقرة) والآخر فئوي (الدرجة الكلية) ولكن تم تقسيمه إلى متغير ثنائي. **(علام، 2000، 116)**

وأشار **الدوسري** (1999: 46) الى انه يمكن تقويم معاملات تمييز الفقرات بناءا على المعيار الذي وضعه ايبل Eapel عام 1963 والموضح في الجدول التالي:

جدول رقم: (1)

يمثل معيار ايبل Eapel لتقويم معاملات تمييز الفقرات

مستوى التمييز	التقويم
من 0.40 فاعلى	فقرة جيدة جدا
من 0.30-0.39	فقرة جيدة بدرجة معقولة، لكن يمكن تحسينها
من 0.19 -0.29	فقرة هامشية تحتاج الى تحسين
اقل من 0.19	فقرة ضعيفة تعدل او تحذف

أ **فعالية المشتتات (المموهات) لكل فقرة من الفقرات** : ويقصد بها قدرة هذه المشتتاة على جذب المفحوصين إليها. والمشتتات أو المموهات هي: بدائل الفقرة الخاطئة، والمموه الجيد أو الفعال يجب أن يجذب إليه عددا أكبر من المفحوصين من بين أفراد المجموعات الدنيا وعددا اقل من المفحوصين من بين أفراد المجموعة العليا. بينما البديل او الاختيار الصحيح يجب ان يجذب اليه معظم المفحوصين الذين يعرفون الإجابة الصحيحة من بين الأفراد المجموعتين العليا والدنيا **(حماد، 2012،58)**.

- **إيجاد الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق-الثبات):** وذلك للتأكد من أن الاختبار يقيس فعلا ما وضع لقياسه، وان الفرق في الأداء بين الأفراد ناتج عن الأداء الحقيقي وليس بسبب أخطاء القياس العشوائية.
- **ايجاد معايير الاداء :** وذلك من خلال أداء مجموعة التقنين بغرض توفير اطار مرجعي يمكن من خلاله الحكم على أداء الفرد في الاختبار. **(النفيعي، 2001،32)**

03/ شروط عملية التقنين:

حتى تكون أداة القياس جيدة وصالحة للتطبيق ومن ثمة الوثوق في نتائجها لابد من توفر شروط أساسية وذلك بهدف التقليل من درجة الخطأ ومن اهم هذه الشروط نذكر أهمها:

1 – موضوعية المقياسObjectivity : هي ان تبنى اداة القياس وتحلل على الأساليب العلمية الموضوعية بحيث يضمن وعدم تدخل العوامل الذاتية، وأن يقيس الاختبار أداء معين قابل للقياس بتعليمات واضحة ومحددة، وطرق تصحيح لا يختلف عليها اثنان.

2 – الشمولية والتمثيل: ونقصد بها أن تكون أداة القياس عبارة عن مجموعة من الفقرات التى تمثل القدرة أو السمة التي يراد قياسها، وكلما كانت هذه الأداة أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي للقدرة أو السمة المقاسة وشاملة لجميع مكوناتها كان هذا دلالة على أن هذه الأداة جيدة.

3– حساسية الأداة: هو أن تكون الأداة مناسبة لما تقيسه تحت الظروف الراهنة للقياس، فمثلا اختبار الذكاء الذي صمم لقياس الفروق بين الموهوبين والعباقرة يصبح غير حساس لقياس ذكاء العاديين لأنه صمم لاكتشاف الفروق بين الموهوبين فقط، وبالتالي تصبح حساسيته قليلة جدا لرصد الفروق بين العاديين.

4 – العلامة Norms: وهي الطريقة التي تعطي تفسيراً للدرجة الخام للطالب وفق البيئة التي ينتمي اليها.

ويتم تفسير الدرجة الخام بتحديد رتبة التلميذ، الرتبة المئينية، الوسط الحسابي الدرجة المعيارية. **(سعد، 1997)**

5 – الثبات Reliability:

وتتعلق هذه الخاصية بدقة الأداة لقياسها للقدرة أو السمة المراد قياسها، مما يؤدي إلى الوثوق بالدرجات المتحصل عليها بعد تطبيق هذه الأداة وبالتالي قلة تأثير عوامل الصدفة والأخطاء العشوائية على نتائج الأداة.

5–1– تعريف الثبات : هو إعطاء الاختبار لنتائج مماثلة إذا ما طبق لأكثر من مرة على نفس المجموعة في ظروف مماثلة.

5-2- طرق حساب معامل الثبات: وهناك طرق عدة لإيجاد معامل الثبات منها على سبيل المثال:

5-2-1 طريقة إعادة الاختبار Test – Retest Method: تعد هذه الطريقة ابسط واهم أساليب حساب الثبات، بل ابسط الطرق وأسهلها في تحديد معامل ثبات الاختبار، حيث تتلخص هذه الطريقة في تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم يعاد التطبيق على نفس مجموعة الأفراد تفصل بينهما فترة زمنية مناسبة ثم يتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين والنتيجة المتحصل عليها تمثل معامل الثبات.

وتعتبر هذه الطريقة مناسبة لاختبارات الاستعداد وهي مناسبة أيضا لحساب معامل ثبات الاختبارات الموقوتة ذات الزمن المحدد والتي تعتمد إلى حد كبير على السرعة: كما أنها تلائم مقاييس الاتجاهات والميول. ويتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين بطريقة بيرسون ويتم الكشف عن دلالته في الجداول الخاصة بمعاملات الارتباط.

إلا انه وجهت انتقادات عديدة لهذه الطريقة تقلل من مصداقيتها في إعطاء معامل الثبات الحقيقي، من أهم الانتقادات نذكر أهمها:

صعوبة إعادة ظروف الاختبار مرة ثانية.

تدخل عوامل التذكر والتعلم والنضج عند إعادة الاختبار. **(بشرى،2004،73-74)**

5-2-2 طريقة الاختبارات المتكافئة Parallel Forms: يتم في هذه الطريقة إعداد صورتين متكافئتين للاختبار ويطبق على مجموعة واحدة في نفس الوقت، يقيس التكافؤ لكلا الصورتين يتم حساب التكافؤ بواسطة معادلة بيرسون.

ولقد وجهت انتقادات لهذه الطريقة وهي كالأتي:

- صعوبة إعداد صورتين متكافئتين للاختبار.
- تكلفتها الكبيرة من حيث الجهد والوقت.

5-2-3 طريقة التجزئة النصفية Split– Half: التي يتم فيها تجزئة الاختبار الى نصفين وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة. ويتم حسابها معامل الارتباط بين النصفين بأحد المعادلات التالية (معادلة سيبرمان وبراون، معادلة رولون، معادلة جتمان، معادلة جلكسون). وتستخدم هذه الطريقة في الاختبارات التحصيلية.

ومن أهم الانتقادات الموجهة لهذه الطريقة وجد العلماء انه عند تغيير ترتيب الأسئلة او طريقة التجزئة فان معامل الارتباط يختلف أيضا وذلك بسبب عدم تجانس درجات نصفي الاختبار.

5-2-4 طريقة التناسق الداخلي : تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الفقرات مع بعضها البعض داخل الاختبار وأيضا ارتباط كل فقرة مع الاختبار ككل، وتقوم هذه الطريقة على نفس فروض طريقة التجزئة النصفية، وتقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباط بين جميع فقرات الاختبار أي اعتبار أن كل فقرة اختبار ا فرعيا، يتم حساب معامل الارتباط بمعادلة **كودر ريتشاردسون** kr20.

5-3 - العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار:

في هذا الجزء سوف يتم عرض لأهم العوامل المؤثرة على الثبات والمتصلة مباشرة بالاختبار نفسه:

5-3-1- طول الاختبار :ويقصد ب هان زيادة طول الاختبار بزيادة عدد بنوده يجعل معامل ثباته أعلى، وذلك لان الاختبار الأطول أكثر تمثيلا للخاصية أو السلوك المراد قياسه،مما يقلل من أخطاء القياس الناتجة عن الصدفة والتخمين.

5-3-2- زمن الاختبار : يقصد به أن ضيق المدى أو اتساعه يؤثر على معامل الارتباط، ويمعنى آخر معامل ثبات الاختبار.

5-3-3- درجة صعوبة البنود :هذا يعني انه كلما كان مدى الصعوبة ضيقا بين أصعب بند وأسهل بند فان ثبات الاختبار يكون مرتفعا، وبالتالي يتعين تخليص الاختبار الذي نسعى لرفع معامل ثباته من البنود شديدة الصعوبة والبنود شديدة السهولة وأفضل البنود في الاختبار هي التي تكون احتمالية الإجابة عليها (0.5).

5-3-4- الفروق الفردية في العينة: تعتبر الفروق الفردية في عينة الأفراد التي تطبق عليها الاختبار بغرض تقدير معامل الثبات عاملا مؤثرا في هذه المعاملات، فاذا انعدمت الفروق الفردية بالنسبة لخاصية من الخصائص فان معامل ارتباط هذه الخاصية بغيرها يصبح صفرا ويصبح من المستحيل التنبؤ بمركز الفرد.

5-3-5- التخمين : فهناك عدد من الاختبارات تعتمد على البند او السؤال مصحوبا بعدد من بدائل الاجابة التى يطلب من المفحوص الاختيار بينها، ويلجأ بعض المفحوصين

في حالة عدم معرفتهم للإجابة الصحيحة إلى التخمين واختيار أي إجابة منها، وبهذا ينخفض معامل ثبات الاختبار. (فرج، 2000، 344).

6 - الصدق Validity:

6-1- تعريف الصدق:

يرتبط مفهوم الصدق للاختبار بقدرته على قياس ما وضع لقياسه وتنعدم الفائدة في المقياس بانعدام صفة الصدق به.

- **عرفه عبد الرحمان (1995)**: أن يكون الاختبار قادرا على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها، أي أن للاختبار القدرة التمييزية التي تسمح له بالتمييز بين الاداء المرتفع والأداء المتوسط والأداء المنخفض للأفراد.

6-2 - طرق حساب الصدق:

وهو عملية يقوم فيها صاحب الاختبار بجمع الدلائل لتدعيم الاستنتاج الذي سوف يخرج به من درجات الاختبار، أي جمع دلائل تؤكد ان الاختبار الذي تم تصميمه يقيس ماصمم لقياسه فقط، وعملية التحقق من صدق الاختبار تشمل عدة طرق ومن اهمها:

6-2-1- صدق المحتوى Content validity: يدل على مدى تمثيل محتوى الاختبار للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها، إذ يجب أن يكون المحتوى ممثلا تمثيلا جيدا لنطاق المفردات الذي يتم تحديده مسبقا.

ويقصد بنطاق المفردات: المعارف والمهارات التي يتم معاينتها بواسطة مفردات الاختبار. لذلك فان صدق المحتوى يناسب بدرجة اكبر الاختبارات والمقاييس التربوية، وخاصة الاختبارات التحصيلية. **(علام، 2000،190)**

6-2-2- صدق المحك Criterion-related validity: يعنى هذا النوع من الصدق بتوفير الأدلة المناسبة لإثبات علاقة الاختبار بمحك معين يكون في الغلب موضوع الاهتمام عند بناء الاختبار.

وبالتالي يركز الاهتمام على مدى صلاحية الاختبار من الناحية الوظيفية أو العملية، لذلك نجد أن هذا النوع من الصدق يركز على مدى تحقيق الاختبار لهدف معين دون أن يأخذ في الاعتبار صدق المحتوى، فالاختبار الصادق في محتواه يكون صادقا في التنبؤ،

وليس بالضرورة العكس صحيح، وفي هذا دليل على أن أنواع الصدق يدعم بعضها البعض على الرغم من استقلال كل نوع عن الآخر وهناك نوعان من صدق المحك نذكرهما:

- **الصدق التنبؤي** : ويتم فيه تطبيق الاختبار أو أداة القياس أولا ومن ثم جمع المعلومات عن المحك في المستقبل أي بعد فترة زمنية طويلة.
- **الصدق التلازمي:** ويتم خلاله جمع الأدلة اللازمة لإثبات علاقة الاختبار بمحك خارجي تثبت علاقته بالسمة المقاسة، وذلك في نفس الفترة الزمنية او بفاصل زمني قصير. **(النفيعي، 45،2001)**

6-2-3- صدق المفهوم Construct validity: هذا النوع من الصدق مرتبط بالاختبارات النفسية بصفة عامة حيث أن معظم السمات في علم النفس افتراضية حيث لا يوجد اتفاق على تعريف إجرائي موحد لها، وبعبارة أخرى فان صدق التكوين الفرضي يهدف لتحديد التكوينات الفرضية التي يعزى إليها تباين الأداء في الاختبارات، أي أن هذه التكوينات الفرضية هي التي يرتكز عليها الاهتمام وليس درجات اختبار المحك او السلوك. **(علام، 215،2000)**.

هذا النوع من الصدق يشكل المرحلة النظرية او التمهيدية في تطوير الاختبارات والمقاييس، وهو موجه لخدمة الاختبار نفسه وذلك بمحاولة الانتقال من الشك في ان الاختبار يقيس السمة التي اعد لقياسها. (النفيعي، 45،2001)

6-3 – العوامل المؤثرة في صدق الاختبار:

هناك عوامل عدة تؤثر في صدق الاختبار تأثيرا خاصا لابد أن تأخذ بعين الاعتبار وهي كالأتي:

6-3-1- طبيعة عينة التقنين: من المهم لفهم طبيعة معامل الصدق وصف طبيعة عينة التقنين وصفا مفصلا، لان الاختبار الواحد قد يقيس عمليات نفسية مختلفة إذا طبق على عينات تختلف في العمر أو الجنس او المهنة أو أي تغير أخر يرتبط بمفهوم الصدق. ولذلك فان الصدق يتأثر بتلك الفروق الفردية وهكذا نجد أن التباين المنخفض "التجانس" يقلل من الصدق، وان التباين المرتفع يزيد من قيمة العددية لذلك الارتباط.

6-3-2- طول الاختبار: يزداد صدق الاختبار بزيادة مكوناته سواء عبارات أو أسئلة لان ذلك الطول يضعف اثر أخطاء القياس نظرا لكبر حجم عينة الأسئلة، وبذلك يزداد معامل ارتباط الاختبار بالميزان وترفع القيمة العددية لمعامل صدق الاختبار.

6-3-3- ثبات الاختبار أو المحك: يتأثر الصدق بالقيمة العددية لمعامل ثبات الاختبار أو المحك تأثرا مباشرا مطرد، فيزداد الصدق تبعا لزيادة طول الاختبار أو المحك، ويصل هذا الثبات إلى أقصاه عندما يصل طول الاختبار إلى مالا نهاية، ونجد أن النهاية العظمى للصدق لا يمكن أن تزيد عن الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار أو المحك. **(اسماعيل، 2004،89)**

04/ المعايير:

هناك صعوبات كثيرة الأخصائي النفساني في قياسه، او في تفسيره لخصائص السلوك الإنساني. ولتخطي هذه الصعوبات نشأت الحاجة إلى مفهوم المعايير **Normacs** كون الدرجة الخام التي ينالها الفرد على الاختبار لاتفسر شيئا في تقديرنا لأداء الفرد، إلا بعد مقارنتها مع الدرجات التي نالها أفراد من نفس المجموعة التي ينتمي اليها الفرد.لذا لابد من الرجوع إلى معيار يحدد معنى هذه الدرجة الخام التي نالها الفرد ، وتدلنا هذه المعايير على مركز الفرد بالنسبة للمجموعة التي ينتمي إليها. فالمعيار عادة هو الدرجة المتوسطة عند مجموعة أفراد معينة.

وهذه الدرجات المتوسطة تكون نقطة الارتكاز التي يتم من خلالها التعرف على مدى تقدم افراد هذه المجموعة. فالفرد الذي ينال الدرجة الوسط قد يجعل من أدائه مرجعا يحدد على أساسه الأداء الضعيف، أو الجيد عند أفراد المجموعة.

والدرجة المعيارية: هي المسافة التي تبتعد فيها الدرجة الخام عن المتوسط الحسابي لمجموعة معينة، ومعبرا عنها بوحدات من الانحراف المعياري. وللحصول على الدرجة المعيارية يكون كالتالي :

الدرجة المعيارية = (الدرجة الخام – المتوسط الحسابي)/الانحراف المعياري.

(عباس،1996،25-26)

4-1 انواع المعايير:

ومن المعايير المستخدمة لتفسير درجة الفرد على الاختبار نذكر أهمها في مايلي:
لا يكون للدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد في أحد الاختبارات دلالة في حد ذاتها بل نحتاج إلي معيار يكسبها معني تفهم في إطاره، وبفضل أن تتميز هذه الوحدات أوالمعايير بما يأتي:

أن يكون للدرجة الواحدة من اختبار إلي آخر معني موحداً حتي توفر أساساً يمكن به أن نقارن بين الدرجات التي يحصل عليها الأفراد في الاختبارات المختلفة.

أن تكون هذه الوحدات أي المعايير متساوية، بحيث أن العدد المعين من الوحدات وليكن (5) درجات علي جزء من الاختبار يدل علي نفس الشئ الذي تعنيه (5) درجات علي جزء آخر من نفس الاختبار.

وجود نقطة صفر حقيقية، صفر مطلق، تعبر عن انعدام التي الصفة تقيسها، بحيث نستطيع أن نقول بان درجة ضعف درجة أخري.

ومن المعايير المستخدمة لتفسير درجة الفرد: **(حسن، 30،2006)**

1 - **معايير الأعمار:** ستخدم هذا النوع من المعايير في حالة إذا كانت السمة من النوع الذي نقدر أنه يظهر نمواً متصلاً ومنتظماً نسبياً مع الزيادة في العمر. ومن ثم فقد يكون من المناسب أن تحول الدرجة إلى ما تكافؤها عمراً كنوع من المقياس العام للدرجات، والمكافئ العمري هو متوسط الدرجة التي يحصل عليها أفراد فئة عمر معينة.

إذن معايير الأعمار تنسب درجة الفرد إلي متوسطات درجات أقرانه في نفس السن، ومنها:

أ- معايير العمر الزمني: ويمكننا أن نحصل على مجموعة من هذه المعايير بتطبيق اختبار للمفردات في جميع الأعمار بين سن الرابعة والثانية عشر، ونحصل على متوسط الدرجات لكل مجموعة من هؤلاء الأطفال كل منها على حدا، ويمكننا تمثيلها بيانياً.

ب- معايير العمر العقلي: تستخدم كثير من اختبارات ومقاييس الذكاء فكرة العمر العقلي، وهي تعني كلما حصل طفل علي درجة معينة أو أجاب عن سؤال أمكن النظر إلي جدول للمعايير، وأمكن ترجمة أو تحويل ما حصل عليه الطفل من درجة إلي مستوي عمري معين.

وحين نتوصل إلي العمر العقلي لتلميذ فإنه يجب علينا أن نقارن بينه وبين عمره الزمني، ونستخرج نسبة الذكاء من خلال المعادلة التالية:

العمر العقلي = (نسبة الذكاء × 100) ÷ العمر الزمني

فإذا تساوي العمر العقلي مع العمر الزمني تكون نسبة الذكاء (100) وتدل علي أداء متوسط أو عادي، وإذا قلت عن 100 دلت علي تخلف أو ضعف، وإذا زادت على (100) دلت علي التفوق فنسبة الذكاء ببساطة تدل علي موضع الطفل من أقرانه، فتدل نسبة الذكاء العالية علي أن الطفل يقوم بما يقوم به أطفال أكبر منه، ونسبة ذكاء منخفضة تعني أنه يماثل أطفال أصغر منه سناً ومعني نسبة الذكاء نسبي وليس مطلق.

عيوب معايير العقلي ونسبة الذكاء:

أن وحدات العمر، أي معدل النمو العقلي غير ثابت بالنسبة للأعمار المتعاقبة، فالنمو العقلي أسرع في الطفولة المبكرة منه في الطفولة المتأخرة، ويزداد بطئاً باقتراب الشخص من حد النضج، ومعني ذلك إن مقادير النمو تصبح غير متساوية من عمر لآخر. والمشكلة الأساسية التي تواجه معيار نسبة الذكاء لا تظهر إلا عند اختبار البالغين والراشدين حيث يصعب تحديد أعمارهم العقلية. **(حسن، 2006،30)**

تحتاج هذه الطريقة إلي اختبارات مقننة تقنيناً دقيقاً، ولكن في كثير من الأحيان لا تتوفر هذه الاختبارات.

إن معايير العمر لا تستخدم إلا في دراسة مستويات السمات والنواحي التي تتغير بوضوح مع تغير العمر، فهناك كثير من سمات الشخصية لا يمكن استخدام معايير العمر معها.

الاعتماد على الاعمار الزمنية دون الاهتمام بالمرحلة الدراسية التي ينتمي إليها الأفراد الذين أجري عليهم الاختبار، رغم ما لها من آثار علي أداء الأفراد في الاختبارات وبخاصة التحصيلية.

معايير الصف الدراسي: وهي تستخدم كمعيار للسمات التي تبدي تزايداً مطرداً ومنتظماً نسبياً من مستوي صف إلي الذي يليه. ومعيار الصف بهذا المعني هو متوسط الدرجات التي يحصل عليها أفراد ذلك الصف، وتتضمن إعطاء الاختبار لمجموعة ممثلة من الطلبة في كل صف من عدد الصفوف المتتالية، ونحسب بعد ذلك متوسط الدرجات في كل مستوي والقيم المكافئة للدرجات الواقعة بين هذه المتوسطات.

ومعني ذلك أن أية درجة يحصل عليها التلميذ تنسب إلي متوسط تحصيل فرقته الدراسية.

المعايير المئينية: تزودنا المئينيات بصورة صادقة عن ترتيب الفرد بالنسبة لأفراد جماعته، ويمكن استخدامها عندما يمكن الحصول علي مجموعة معيارية مناسبة لتعتمد كمجموعة قياسية وهي تناسب الصغار والكبار.

فالمئينيات عبارة عن نقط معينة في توزيع مستمر تقع تحتها أو تسبقها نسبة مئوية معينة من المجموعة أو العينة التي نتعامل مع درجاتها، وبالتالي فالرتبة المئينية للفرد هي مكان الفرد علي تدريج من (100) تؤهل له الدرجة التي يحصل عليها في هذا التوزيع.

وتتميز المئينيات بأنها سهلة الحساب ميسورة الفهم، تمدنا بوسيلة مبدئية وبسيطة لبيان رتبة الفرد بين أفراد عينة التقنين. كذلك تعطي مدي متسع يسمح بالتمييز بين الأفراد.٠

ولكن من عيوبها عدم تساوي وحداتها وبصفة خاصة عند أطراف التوزيع وأن الفروق المتساوية في المئينيات لا تمثل فروقاً متساوية في المقدار، وكذلك ضرورة الحصول علي معايير تناسب كل جماعة من الجماعات التي نختبرها أو تلاءم الموقف الذي نطبق فيه اختبارنا.

الدرجات المعيارية: هي طريقة شائعة الاستخدام لتحويل الدرجات الخام إلي درجات مكافئة تقوم بتوضيح مركز الفرد بالنسبة للمجموعة، تعتمد علي استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كأساس للمعايير وتحدد من خلال المعادلة:

الدرجة المعيارية (Z) = (الدرجة الخام – المتوسط) ÷ الانحراف المعياري.

فالدرجات السالبة تدل علي أداء أدني من المتوسط، والدرجة الموجبة تدل علي أداء أعلى منه، والدرجة الخام التي تساوي المتوسط تقابل الدرجة المعيارية صفراً. **(حسن،31،2006)**

وتستخدم الدرجات المعيارية لمعرفة الفروق داخل الفرد الواحد، حيث من خلالها يمكن معرفة نواحي القوة والضعف والتوسط في خصائصه المختلفة، كما يمكن بواسطتها تمثيل عدد من السمات أو الخصائص لدي الفرد من خلال بروفيل الشخصية.

ويمكن أيضا مقارنة درجة الفرد في اختبار ما بدرجات في عدة اختبارات أخري.ومن عيوبها إنها تستدعي استخدام إشارات(–&+)، والقيم الكسرية ومن خصائصها الإحصائية أن **متوسطها الحسابي= صفراً، وانحرافها المعياري= الواحد الصحيح**، وذلك بالنسبة للتوزيعات التكرارية في الاختبارات المختلفة.

ونستطيع أن ندخل ما نشاء من تعديلات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الجديدة علي الدرجة المعيارية، ولذلك ظهرت صيغ مشتقة كثيرة٠

ويعتبر التوزيع الاعتدالي من أكثر التوزيعات شيوعاً في المجالات النفسية، فكثير من الصفات التي نقيسها تقترب من المنحني الاعتدالي للتوزيع وهو:

منحني له قمة واحدة يمتد طرفاه إلي مالا نهاية أي أن هذين الطرفين لا يلتقيان إطلاقاً مع المحور الأفقي، وتتجمع معظم الدرجات حول وسط التوزيع، ومتماثل فإذا أسقطنا عمود من قمته إلي المحور الأفقي يقسم المنحني إلي نصفين متساويين أو متطابقين تماماً.

1 - الدرجة المعيارية المعدلة (التائية) :

اقترحت هذه الدرجة للتغلب علي الإشارة السالبة والقيم الكسرية التي لوحظت فى الدرجات المعيارية٠

حيث انحرافها المعياري= 10، ومتوسطها = 50، ويمكن حسابها بالمعادلة الآتية:

الدرجة المعيارية = (الدرجة التائية × 10) +50.

واستخدم هذا القانون في اشتقاق عدد من الدرجات المعيارية المعدلة ذات انحراف معياري ومتوسط خاص بها، ومنها:

- **الدرجة التائية الحربية أو العسكرية** A.G.C.T = (الدرجة المعيارية × 20)+ 100.
- **الدرجة التائية الجامعية** C.E.E.B = (الدرجة المعيارية × 100)+ 500.
- **الدرجة الجيمية C– Scale** = (الدرجة المعيارية × 2)+ 5.
- **الدرجة الموزونة**= (الدرجة المعيارية× 3)+ 10.

2 - نسبة الذكاء الانحرافية : هي أحد أنواع الدرجات التائية المعدلة، وتعتمد علي تحويل الدرجة المعيارية إلي درجات جديدة فمنها:

- **نسبة الذكاء الانحرافية** = (الدرجة المعيارية× 16)+ 100 (مقياس تانفورد بنيه):
- **نسبة الذكاء الانحرافية** = (الدرجة المعيارية × 15)+ 100 (مقياس وكسلر).

(حسن، 2006،31– 33).

خلاصة:

لقد اتضح من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل أن عملية تقنين الاختبارات والمقاييس ضرورية وأساسية في وقتنا الحاضر، وهي ليست سهلة كما يتوقع أغلبية من ينشطون في مجالات البحث العلمي، لتقنين الاختيار يجب إتباع الخطوات الأساسية لعملية التقنين وذلك للخروج بمفردات تتدرج في صعوبتها، وثابة إذا أعيد تطبيقها، وصادقة في قياس ما وضعت لقياسه، والوصول في النهاية إلى معايير نستطيع من خلالها أن نعرف مستوى أداء الفرد على الاختبار.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة

تمهيد:

1 - الدراسة الاستطلاعية.
2 - منهج الدراسة.
3 - حدود الدراسة.
4 - مجتمع الدراسة.
5 - عينة الدراسة.
6 - أداة الدراسة.
7 - أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

إن الدراسة الميدانية هي وسيلة هامة للوصول إلى الحقائق الموجودة في مجتمع الدراسة، إذ عن طريق الميدان يصبح بالإمكان جمع البيانات وتحليلها لتدعيم الجانب النظري وتأكيده، وفي هذا الفصل سوف يتم استعراض الخطوات والإجراءات الخاصة بتحقيق أهداف الدراسة، أي إعداد أداة تتسم بالصدق والثبات والموضوعية، واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها.

1 - الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي، حيث تعد جوهر البحث العلمي وذلك نظرا لارتباطها المباشر بالجانب الميداني، فالدراسة الاستطلاعية تعمل على مساعدة الباحث على اختيار الاداة المناسبة لجمع البيانات، وكذا انتقاء عينة الدراسة، لذا يمكن اعتبار الدراسة الاستطلاعية مرحلة اولية تسبق الدراسة الاساسية.

1-1 الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

لقد تعددت أهداف الدراسة الاستطلاعية والتي تتمثل فيما يلي:

- الإلمام بالمعلومات حول ميدان الدراسة والعينة لتسهيل إجراء البحث والميداني.
- التحقق من صلاحية الاداة التي سوف يتم استخدامها في الداراسة الأساسية من حيث مدى وضوح عباراتها، وسلامة تعليماتها أي صدقها وثباتها.
- التعرف على تصميم خطوات إجراء الدراسة الأساسية.
- التعرف على مدى مناسبة أداة البحث في الكشف عن حقائق وبيانات حول موضوع الدراسة.
- تذليل الصعوبات التي تعترض الباحث لاحقا عند التطبيق.
- التعرف على الزمن المناسب لتطبيق قائمة قلق الاختبار.
- الحصول على مؤشرات اولية حول ثبات الاختبار.

1-2 اجراءات الدراسة الاستطلاعية

وانطلاقا من الإشكالية المطروحة التي تتمحور حول تقنين قائمة قلق الاختبار لعلي محمود علي شعيب على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وانطلاقا من المنهج المتبع لمعالجتها، وبهدف تحديد الأدوات المناسبة لجمع البيانات، قام ت الباحثة بالتوجه إلى ثانوية التميمي بدائرة المسيلة ولاية المسيلة في يوم 02 مارس 2017، حيث تم استقباله ا من طرف مدير الثانوية، أين قام ت بشرح طبيعة موضوع البحث وتساؤلاته، والأهداف التي نتمي لتحقيقها، وتم الحصول على إذن بالقيام باستطلاع ميدان الدراسة، قام ت

الباحثة بتطبيق قائمة قلق الاختبار على عينة استطلاعية حجمها (30) تلميذ وتلميذة وتم اختيارها بطريقة عشوائية.

3-1 نتائج الدراسة الاستطلاعية :

- وضوح العبارات ساعدت المفحوصين على استيعابها والاستجابة لها.
- إمكانية تطبيق الاختبار فرديا او جماعيا.
- استغرق زمن تطبيق القائمة بين (10-15) دقيقة.
- تم ايجاد معامل ثبات القائمة باستخدام التجزئة النصفية حيث قدر بـ 0.80 عند مستوى الدلالة 0.05 وهو مؤشر على أن القائمة تتمتع بثبات جيد ويشجع على المضي في إجراءات عملية التقنين.

2- منهج الدراسة :

إن اختيار الباحث لمنهج الدراسة يختلف حسب طبيعة الموضوع فليس له الحرية المطلقة في اختيار منهج دون الآخر، بمعنى أن طبيعة الموضوع والمشكلة المدروسة هي التي تفرض المنهج المناسب، وإن الدراسة الناجحة هي تلك الدراسة التي تحترم هذا الشرط، لأن ذلك يساعد الباحث كثيرا في عمله فيوجهه وينظمه ويوفر له الوقت والجهد. **(الجوهري، 1995،65)**

وقد اتبعنا في موضوعنا هذا المنهج الوصفي -التحليلي- الذي يعد من انسب مناهج البحث العلمي لإجراء الدراسات النفسية ولجمع الأدلة والبيانات بهدف إيجاد تفسير علمي لتفسير تساؤلات الدراسة ، كما ان الكثير من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها من طرف الباحث في نفس المجال استخدمت المنهج الوصفي وذلك لسهولة تطبيقه ومناسبته لمجال القياس النفسي.

3 - حدود الدراسة: تتمثل في المجالات الثلاثة:

3-1- المجال البشري : تم إجراء الدراسة في شقها التطبيقي على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلون على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا .

3-2- المجال المكاني : تم اجراء الدراسة الحالية في شقها الميداني بعدة ثانويات نذكرهم: عبد المجيد علاهم، شريف مساعدية، عثمان ابن عفان، صلاح الدين الأيوبي.

3-3- المجال الزماني: تم اجراء الدراسة في شقها التطبيقي ابتداء من 07 مارس 2017م إلى غاية 14 مارس 2017، حيت تم توزيع قائمة قلق الاختبار على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4- مجتمع الدراسة :

وتمثل في تلاميذ المتمدرسون في السنة الثالثة ثانوي عبر دائرة ولاية المسيلة والمقدر عددهم بـ (3439) تلميذا وتلميذة يتوزعون عبر (11) ثانوية.

5- عينـة التقنين وصفها :

تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق طريقة العينة العشوائية لأن هذه المرحلة (الثالثة ثانوي) أكثر عرضة لقلق الاختبار، بسبب إقبالهم على اختبار مصيري وهو امتحان شهادة البكالوريا، حيث تكونت عينة التقنين من (460) تلميذا اي ما يقدر بنسبة (13.37٪) من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة، وتم اختيار هذه العينة من عدة تخصصات، كما هو مبين في الجدول ادناه:

جدول رقم(2)

يمثل تخصصات ومجموع عينة التقنين في كل تخصص

التخصص	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
علوم تجريبية	100	٪21.73
اداب وفلسفة	93	٪20.21
تسيير واقتصاد	82	٪17.82
لغات اجنبية	60	٪13.04
تقني رياضي	30	٪06.52
هندسة مدنية	45	٪09.78
هندسة كهربائية	50	٪10.86
المجموع	460	٪100

6- وصف أداة الدراسة : نظرا لطبيعة الموضوع تقنين قائمة قلق الاختبار فقد تم استخدام:

6 1 -قائمة قلق الاختبار : من إعداد الدكتور على محمود علي شعيب 1988.

حيث مرت قائمة قلق الاختبار بعدد من المراحل حتى وصلت إلى الصورة النهائية، حيث اشتملت في صورتها المبدئية على 30 مفردة لقياس المظاهر المصاحبة لقلق الاختبار، والتي تتمثل في الاضطراب الانفعالي والمعرفي والفسيولوجي الذي يصيب الطالب عند أدائه الاختبار، او عند الاستعداد له في الأيام القليلة السابقة للا ختبار. ثم أعقب ذلك إرسال هذه الصورة المبدئية إلى عدد من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس في كليات التربية بكل من جامعة ام القرى(ن= 3) ، وجامعة الملك سعود بالرياض (ن=5) وذلك لاستطلاع رأيهم حول مدى ملائمة مفردات القائمة لقياس قلق الاختبار، وأيضا استطلاع رأيهم حول العبارات التي قد يجدون أنها غير مناسبة او غير ملائمة حتى يتسنى حذفها وكذالك إضافة العبارات التي يرون ضرورة إضافتها إلى بنود القائمة.

ومن بين الردود التي وصلت من المحكمين (ن= 11) اتفق 45.05٪ منهم على ضرورة إضافة عدد من المفردات الأخرى التي تقيس قلق الاختبار، حيث اقترحوا عددا من المفردات التي يمكن إضافتها إلى القائمة. واستقرت القائمة في صورتها النهائية قبل التطبيق على (40) مفردة تقيس مظاهر الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية لدى الطلاب حينما يواجهوا بالمواقف الاختيارية.

6 2 -طريقة تصحيح القائمة :

تشتمل القائمة على (40) مفردة يجيب عليها الطالب إما (نعم) إذا انطبقت عليه العبارة: أو (لا) إذا لم تنطبق عليه العبارة. وتشتمل القائمة على 11 عبارة موجبة الاتجاه نحو قلق الاختبار ويتم تصحيحها بإعطاء المفحوص درجة مقدارها (2) إذا أجاب عليها ب (لا) وتشتمل على العبارات رقم: 7، 13، 14، 21، 22، 23، 24، 26، 28، 30، 33. بينما تضمنت القائمة (29) عبارة سالبة الاتجاه نحو قلق الاختبار يتم تصحيحها بإعطاء المفحوص درجة (2) إذا أجاب عليها (نعم). وتشتمل على العبارات رقم: 1، 2، 3، 4، 5،

6، 8، 9، 10، 11، 12، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 25، 27، 29، 31، 32، 34، 34، 36، 37، 38، 39، 40.

6 3 –عينة التقنين :

ولحساب صدق وثبات القائمة، وكذا بناء المعايير الخاصة بها في المجتمع السعودي، استخدم الباحث عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة تم انتقاؤها بطريقة عشوائية من بين المدارس الثانوية الخاصة بالطلاب والطالبات بمدينة مكة المكرمة. وقد بلغت العينة الكلية 500 طالب وطالبة منهم 200 طالبة، 300 طالب. وبعد استبعاد الاستبيانات غير المكتملة، حصل الباحث على 470 قائمة صالحة للتحليل الاحصائي منها 276 طلاب و 194طالبة.

6-4 الخصائص السيكومتري للقائمة :

6-4-1: ثبات القائمة : لقد تم حساب معامل ثبات القائمة من طرف الباحث باستخدام:

- **طريقة التجزئة النصفية:** وذلك بتقسيم القائمة الى نصفين فردي وزوجي.لقد اشتمل القسم الفردي على الفقرات: 1، 3، 5، 7،......،39. اما القسم الزوجي اشتمل على المفردات:2، 4، 6،.......، 40.ولقد تم الحصول على معاملات الارتباط بين نصفي الاختبار لكل من الذكور والاناث والعينة الكلية كان معامل الثبات.
- ذكور =0.80، اناث= 0.83، العينة الكلية= 0.80
- التناسق الداخلي: وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية بواسطة معادلة الفا كرونباخ: ذكور= 0.79، اناث= 0.81، العينة الكلية= 0.81

6-4-2: صدق القائمة : تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق:

- (التناسق الداخلي – معاملات التمييز –الصدق العاملي).

6-4-3: بناء معايير القائمة : لقد اعتمد في بناء معايير القائمة على:

- (المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري – الدرجات التائية – والرتب المئينية).

7- اساليب المعالجة الإحصائية للدراسة:

لمعالجة نتائج البيانات وتحليلها تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في نسخته spss21:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- الفا كرومباخ.
- كيودر ريتشاردسون.
- معامل الارتباط بيرسون.
- معاملات التمييز.
- الرتب المئينية.
- الدرجة التائية.
- الدرجة المعيارية.
- التحليل الاستكشافي.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه نستنتج أن الفصل المنهجي يعتبر الأساس الذي تقوم عليه الدراسة الحالية.

لأنه يمكن الباحث من الإحاطة والإلمام ب موضوع التي تهدف الى رصد المعلومات وبيانات عنها وقياسها، وكل هذا من اجل تحقيق الهدف الأساسي وهو جمع البيانات والمعطيات التي يحتاجها الباحث في دراسته الحالية. وفي الفصل الموالي سوف يتم عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

8 - عرض وتحليل نتائج تساؤلات الدراسة.

9 - مناقشة نتائج الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين قائمة قلق الاختبار لعلي محمود علي شعيب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة، وذلك من خلال التحقق من فعالية فقرات قائمة قلق الاختبار لعلي محمود علي شعيب وخصائصها السيكومترية (الصدق- الثبات)، بالاظافة إلى استخراج معايير الأداء المناسبة لعينة التقنين والمتمثلة في المئينيات.

وبما أن عملية تقنين الاختبارات لا تحتاج إلى فرضيات تتطلب الإثبات أو النفي؛ لذلك تم صياغة عدد من التساؤلات التي تؤدي إلى تحقق أهداف عملية التقنين، وذلك من خلال الإجابة عنها بإجراء عدد من التحليلات الإحصائية المتعلقة بفعالية فقرات الاختبار وخصائصه السيكومترية على مستوى العينة الكلية. وسوف يقوم الباحث في هذا الفصل بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أداة الدراسة، ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج.

1 - عرض وتحليل نتائج تساؤلات الدراسة.

1 1 نتائج الإجابة عن التساؤل الأول:

-ما مدى اتساق فقرات قائمة قلق الاختبار مع خصائص الاختبار الجيد (الصدق – الثبات) بعد تطبيقها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة؟

لقد تم الإجابة عن التساؤل الأول من خلال التعرف على معاملات صدق وثبات الاختبار وذلك على النحو التالي:

1-1-1 صدق القائمة:

وللتأكد من هذه العملية عادة ما نلجأ إلى ما يسمى الصدق والذي يعتبر من أهم المؤشرات التي نستطيع من خلالها الحكم على صلاحية الاختبار، وهنالك العديد من الطرق الإحصائية التي تستخدم للتحقق من صدق الاختبارات المختلفة، وقد تم استخدام في هذه الدراسة عدد من هذه الطرق لبيان مدى صدق قائمة قلق الاختبار بعد تطبيقها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة، وهي التالية:

أ -الاتساق الداخلي:

بما ان بيانات الفقرة تعتمد على التصنيف الثنائي الحقيقي وهي (1-2).فقد تم حساب معامل ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية على المقياس. أو عن طريق حساب الارتباط بين الدرجة على كل وحدة من المقياس والوحدات الأخرى المكونة له عن طريق معامل الارتباط بيرسون وتم ذلك على لعينة الكلية والبالغ عددها 460 تلميذ، وبوبت البيانات في جدول رقم:(3) التالي:

جدول رقم(3)

يوضح قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية.

المفردة	العينة الكلية	المفردة	العينة الكلية
01	0,526	21	0,336
02	0,370	22	0,335
03	0,424	23	0,295
04	0,276	24	0,153
05	0,470	25	0,301
06	0,375	26	0,113*
07	0,350	27	0,332
08	0,394	28	0,213
09	0,350	29	0,257
10	0,319	30	0,256
11	0,270	31	0,148
12	0,327	32	0,284
13	0,279	33	0,414
14	0,461	34	0,526
15	0,397	35	0,280
16	0,448	36	0,313
17	0,432	37	0,416
18	0,372	38	0,331
19	0,462	39	0,389
20	0,394	40	0,436

من خلال الجدول رقم (3) يتضح معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.52 – 0.11) وبالتالي نجد ان معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية جيدة وتدل على ان بنود الاختبار تتميز بمعامل ارتباط جيد مع الدرجة الكلية وهي دالة إحصائيا عند عند مستوى 0.01 مما يؤكد أن ارتباط فقرات القائمة مع الدرجة الكلية صادقة.

ب- معاملات تميز الفقرة:

تم حساب معامل تمييز فقرات الاختبار وذلك بالاعتماد على اسلوب المجموعات المتطرفة والتي تم تحديد المجموعة العليا 27٪ في مقابل المجموعة الدنيا 27٪ وذلك بطرح الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا من الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا

وقسمتها على عدد الأفراد في إحدى المجموعتين، وبالتالي نتج لدينا معامل التمييز وقد تم في وضع البيانات في جدول رقم (4):

جدول رقم(4)

يوضح معاملات تمييز فقرات قائمة قلق الاختبار

المفردة	الاجابات الصحيحة في الفئة العليا	الاجابات الصحيحة في الفئة الدنيا	الفرق بين عدد الاجابات في الفئتين	معامل التمييز
1	118	45	73	90,5
2	94	41	53	0,42
3	121	77	44	0,35
4	98	62	36	0,30
5	116	52	64	0,51
6	94	36	58	0,46
7	104	50	54	0,43
8	102	42	60	0,49
9	98	48	50	0,40
10	100	54	46	0,38
11	91	54	37	0,30
12	85	37	48	0,39
13	92	51	41	0,33
14	112	36	76	0,61
15	89	27	62	0,50
16	112	62	50	0,40
17	113	54	59	0,47
18	85	31	54	0,43
19	95	29	66	0,53
20	112	59	53	0,42
21	101	45	56	0,45
22	90	31	59	0,48
23	84	32	52	0,41
24	76	42	34	0,28
25	109	72	37	0,30
26	78	70	8	0,06
27	91	36	55	0,44
28	96	62	34	0,28
29	59	25	34	0,28
30	89	49	40	0,32
31	67	49	18	0,14
32	93	55	38	0,30
33	112	52	60	0,49
34	117	52	65	0,52
35	101	65	36	0,30
36	86	38	48	0,39
37	100	40	60	0,49
38	74	31	43	0,34
39	84	31	53	0,42
40	117	65	52	0,41

من خلال الجدول رقم(4): بدراسة معاملات التمييز الموضحة في الجدول السابق نلاحظ انها تراوحت مابين (0,61 _ 0,06). حيث تحصلت الفقرة رقم (26) على ادنى معامل. و(23) فقرة لها معاملات تمييز جيدة جدا (اكبر من 0.40)، بينما هناك (12) فقرات تراوح معامل تمييزها مابين (0,30_0,39) لها معامل تمييز جيدة بدرجة معقولة و (3) فقرة تراوح معامل تمييزها بين (0,19 _ 0,29) لها معاملات تمييز هامشية، و (2) فقرات لها معاملات تمييز ضعيفة (اقل من 0,19) ، وهذا التصنيف بناءا على معيار " إيبلEapel" لتقويم معاملات تمييز الفقرات الذي جاء في دراسة **(حماد،2012).**

وبوجه عام فان قيم معامل التمييز المحسوبة للعينة الكلية تؤكد ان فقرات الاختبار تتميز بمعامل تمييز جيد، وأيضا نفس هذه المعاملات دليلا على صدق فقرات القائمة.

«حيث يعتبر معامل التمييز البند او قدرته على التمييز دليلا على صدقه، خاصة إذا كان الأمر ينطوي على مقارنة طرفي القدرة التي يقيسها البند». **(الرحمان،1983، 260).**

ج- الصدق العاملي :

لمعرفة العوامل التي تتكون منها قائمة قلق الاختبار لعلي محمود علي شعيب بعد تطبيقها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة ، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأفراد العينة الكلية المقدر عددهم (460) تلميذا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss في نسخته 21 يقتصر على تفسير العوامل التي تتكون منها قائمة قلق الاختبار على العوامل النهائية الناتجة من التحليل الاستكشافي بعد التدوير المائل. ولقد دلت نتائج التحليل على وجود خمسة عوامل تتكون منها القائمة وهي كالاتي:

العامل الأول : ويتكون من العبارات ذات التشبعات التي تراوح ت قيمها بين(0.83- 0.42) والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول رقم : (5)

يبين الفقرات التي يتكون منها العامل الأول ودرجة التشبع كل منها:

رقم المفردة	مدلول العبارة	درجة التشبع
37	لا شك أن أعصابي تكون متوترة حينما توزع أوراق أسئلة الاختبار.	0,61
19	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الاختبار.	0,61
1	اشعر بالخوف بمجرد أن يعلن المدرس عن بداية الاختبار.	0,58
34	اشعر بالبرودة في يداي قبل تسلم أسئلة الاختبار.	0,54
40	احلم أحلاما مزعجة ليلة الاختبار.	0,53
5	حيثما أكون في الاختبار اشعر أن قلبي يدق بسرعة.	0,53
12	أعاني من صعوبة في النوم ليلة الاختبار.	0,51
39	استيقظ ليلة الاختبار أكثر من مرة.	0,50
16	قبل الاختبار، غالبا ما اشعر بالقلق والخوف.	0,49
18	قبل الاختبار تضطرب معدتي وتصيبني الألم أشبه بالمغص بالمعدة.	0,43
38	مهما كانت درجة اتقاني في استذكار دروسي، اشعر بالخوف من الاختبار.	0,42
15	قبل الاختبار اشعر بالصداع.	0,42
23	مهما كانت درجة اتقاني في استذكار دروسي، اشعر بالخوف من الاختبار.	0,60
13	قبل دخول الاختبار، اشعر أنني سأجيب على كل الأسئلة.	0,59
14	بعد الانتهاء من الاختبار، اشعر بالاطمئنان على إجابتي.	0,55
7	مهما كانت درجة صعوبة الاختبار اشعر أن درجاتي فيه ستكون مرتفعة.	0,52
21	بعد الانتهاء من الاختبارات، اشعر أنني أديت أفضل ما عندي.	0,50
22	قبل الاختبار ينتابني الإحساس بان تركيزي في مادة الاختبار عال.	0,49
17	بعد الانتهاء من الاختبار اشعر أن إجاباتي لم تكن على المستوى المطلوب.	0,46
9	يراودني الإحساس بأنني ساحطئ إذا سألني المدرس سؤالا في الفصل.	0,63
8	يصيبني الضيق والتوتر عندما يعلن المدرس انه سيسال بعض الأسئلة.	0,61
10	أتمنى أن لا يقع اختيار المدرس علي لإجابة بعض الأسئلة في الفصل.	0,55
4	كثيرا ما اشعر بالملل والضيق قبل الاختبارات.	0,51
35	يدق قلبي بسرعة حينما توزع أوراق الإجابة.	0,51
26	استيقظ ليلة الاختبار أكثر من مرة.	0,50
28	احلم أحلاما مزعجة ليلة الاختبار.	0,46

ومن الجدول رقم:(5) وبعد وبفحص العبارات المقدرة بـ 26 عبارة، الم كونة للعامل الأول نجد أنها تشرح وتبين بوضوح درجة الخوف والاضطراب في زيادة نبضات القلب

في زيادة عدد نبضات القلب، الشعور بالضيق، التوتر والرعشة في اليدين ، الاحلام المزعجة ليلة الاختبار.

العامل الثاني : ويتكون من الفقرات ذات التشبعات التي تراوح ت قيمها بين (0,28-0,41)، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول رقم : (6)

يبين الفقرات التي يتكون منها العامل الثاني ودرجة التشبع كل منها:

رقم المفردة	مدلول العبارة	درجة التشبع
36	تسقط مني الأشياء كالقلم آو المسطرة أثناء تأديتي للاختبار	0,39
02	غالبا ما أكون غير متمالك نفسي في لجنة الاختبار.	0,35
03	عند بداية الاختبار اشعر أنني أنسى المعلومات التي كنت أتذكرها جيدا.	0,32
27	يتملكني شعور بعدم الاستقرار في مقعدي خلال أدائي الاختبار.	0,31
30	بعد الانتهاء من الاختبار، لا اشعر بالضيق لمراجعة إجاباتي	0,38
11	أتوقع أن درجاتي ستكون منخفضة في الامتحانات المدرسية.	0,35
25	في الكثير من الأحيان لا اشعر بالفرح أو السرور في الاختبار.	0,38
20	اكره الاختبارات المفاجئة، واشعر بالرغبة في التهرب منها	0,36
06	قبل بداية الاختبار يخالجني شعور بأنني لن استطيع إكماله.	0,30
33	لا اشعر بالضيق أيام الاختبارات.	0,35

من خلال الجدول رقم: (6) وبفحص العبارات المقدر عددها بـ 10 عبارات الم كونة للعامل الثاني نجد انها تشرح وتبين بوضوح الحالة النفسية التي يكون عليها التلميذ قبل او اثناء الاختبارات.

فقد يشعر الطالب قبل الاختبار ان ذهنه خالي من المعلومات ، واحيانا اخري يمتلكه شعور بعدم الاستقرار في مقعده، واحيانا اخ رى يتوقع ان درجاته في الاختبار سوف تكون منخفضة، ومن جهة اخرى يبين خوف الطالب من الاختبارات الفجائية، وان الاختبار لا يمثل له مصدرا للسعادة والفرح.

العامل الثالث : ويتكون من الفقرات ذات التشبعات التي تراوح ت قيمتها بين (0,27-0,18) والجدول التالي يبين ذلك.

والجدول رقم :(7)

يبين الفقرات التي يتكون منها العامل الثا لث ودرجة التشبع كل منها:

رقم المفردة	مدلول العبارة	درجة التشبع
32	كثيرا ما يحدث أن اشعر بالرغبة في القي أثناء الاختبار.	0,25
24	قبل الاختبار، نادرا ما اشعر بالتوتر والضيق.	0,19
29	أتردد كثيرا في ترتيب إجاباتي على أسئلة الاختبار.	0,29

من الجدول رقم:(7) وبفحص العبارات التي يتكون منها العامل الثالث نجد أنها تشرح وتبين بوضوح بعض الأعراض النفسية والفيسيولوجية التي تصيب التلميذ أثناء تأدية الاختبار. كان يشعر بالرغبة في القي او التردد في ترتيب إجاباته، حيث تراوحت درجت التشبع العبارات في هذا العامل بين (0,19-0,29).

العامل الرابع : ويتكون من الفقرات ذات التشبعات التي تراوح ت قيتها (0,17-0,15) والجدول التالي يبين ذلك.

والجدول رقم:(8)

يبين الفقرات التي يتكون منها العامل الرابع ودرجة التشبع كل منها:

رقم المفردة	مدلول العبارة	درجة التشبع
31	لا أود النظر إلى ساعتي أثناء تأديتي للاختبار.	0,15

من الجدول رقم: (8) بفحص العبارة التي يتكون منها العامل الرابع نجد أنها تشرح وتبين بوضوح خوف التلميذ من النظر إلى الساعة أثناء تأديته للاختبار حيث كانت درجت تشبع هذه الفقرة (0,15).

العامل الخامس: نلاحظ خالي من العبارات على عكس ما توصل إليه صاحب القائمة قلق الاختبار التي قسمها الى خمس عوامل الا ان في الدراسة الحالية تضمنت اربع عوامل فقط.

1-1-2- ثبات القائمة:

لقد تم حساب معامل ثبات القائمة باستخدام طريقتين (التجزئة النصفية، التناسق الداخلي).

أ - **التجزئة النصفية :** حيث تم تقسيم القائمة الى نصفين: قسم فردي اشتمل على العبارات 1،2،3،..........الى غاية العبارة 39، وقسم زوجي اشتملت على العبارات ذات الترقيم الزوجي وهي :2، 4 ، 6، .....،40.

حيث تم حساب مصفوفات ارتباط النصفين بطريقة سبيرمان براون والجدول رقم:(9) يوضح ذلك.

جدول رقم:(9)

يوضح مصفوفات ارتباط ثبات القائمة بطريقة سبيرمان براون

ابعاد الثبات	العينة الكلية
مصفوفة ارتباط النصفين	0,72
معامل الثبات	0,83

بالنظر إلى الجدول رقم :(9) نجد ان معامل الثبات لقائمة قلق الاختبار كان (0,83) وهي قيمة عالية ومتقاربة وهي قيم مقبولة وفق المعايير المتعارف عليها.

ب - طريقة التناسق الداخلي:

بما ان نتائج تصحيح الأسئلة تتبع نظام إعطاء الدرجة (2) للإجابة الصحيحة والدرجة (1) للإجابة الخاطئة فقد تم استخدام معامل (كيودر ريتشارد سو 20- الفا كرونباخ) لكونهما أفضل لحساب معامل الثبات مع هذا النوع من التصحيح ، وقد تم تطبيق هذه المعادلة على أفراد العينة الكلية والجدول رقم: (6) يوضح نتائج التحليل النهائية.

جدول رقم (10)

مصفوفة الارتباط بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للقائمة

عن طريق التناسق الداخلي(الفا كرونباخ)

الفا كرونباخ	الفاكرونباخ على فقرات االقائمة	عدد الفقرات
0،80	0,81	40

من خلال الجدول رقم: (10) ، يتضح ان قيمة الفا كرونباخ بعد التحليل الاحصائي للبيانات حيث قدرت قيمته بـ (0,80) وهو عالي مما يدل على ان فقرات الاختبار غير متضخمة وبالتالي الأسلوب الإحصائي المناسب هو الفاكرونباخ – كيودرريتشارد سون مما يدل على ثبات القائمة.

2-1 نتائج الإجابة عن التساؤل الثاني :

هل يمكن استخراج معايير أداء مناسبة من قائمة قلق الاختبار بعد تطبيقها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة؟.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) لقائمة قلق الاختبار، والتحقق من صدق الاختبار وثبات الدرجات الكلية الناجمة عنه تم الاجاية عن التساؤل الثاني من خلال المراحل التالية:

1-2-1- ايجاد القيم التائية والمئينيات:

أ- ايجاد القيم التائية:

لحساب الدرجة التائية قام ت الباحثة بتحويل الدرجات الخام الى درجات معيارية، للتغلب على الإشارة السالبة والقيم الكسرية التي لوحظت فى الدرجات المعيارية، تم تحويلها الى دجات تائية والجدول ادناه يوضح ذلك

الجدول رقم (11)

يوضح الدرجات التائية والدرجات المعيارية لكل درجات الخام حسب العينة الكلية.

الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية	عدد الافراد	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية	عدد الافراد
41	-3,41	15,87	1	62	-0,23	47,68	20
42	-3,26	17,39	1	63	-0,08	49,19	23
43	-3,10	18,90	1	64	0,07	50,70	34
45	-2,80	21,93	2	65	0,22	52,22	25
46	-2,65	23,45	1	66	0,37	53,73	23
47	-2,50	24,96	3	67	0,52	55,25	30
48	-2,35	26,47	2	68	0,67	56,76	28
50	-2,04	29,50	6	69	0,82	58,28	30
51	-1,89	31,02	5	70	0,97	59,79	23
52	-1,74	32,53	5	71	1,13	61,31	16
53	-1,59	34,05	6	72	1,28	62,82	8
54	-1,44	35,56	8	73	1,43	64,33	5
55	-1,29	37,08	10	74	1,58	65,85	6
56	-1,14	38,59	10	75	1,73	67,36	6
57	-0,98	40,10	15	76	1,88	68,88	8
58	-0,83	41,62	20	77	2,03	70,39	2
59	-0,68	43,13	20	78	2,19	71,91	1
60	-0,53	44,65	26	79	2,34	73,42	3
61	-0,38	46,16	27				

يتضح من الجدول رقم:(11) أن الدرجة الخام التي تحصلت عليها عينة التقنين تراوحت بين (41–79) حيث نجد فرد واحد تحصل على درجة دنيا(41) في وفي مقابل ذلك نجد ان ثلاثة (3) افراد تحصلوا على اعلى درجة، ومن جانب اخر نجد ان (30) فرد تحصلوا على الدرجة (69) ونفس العدد من افراد العينة تحصلوا على الدرجة (67) قيمة المتوسط الحسابي قدرت (63,53)، وقيمة الانحراف معياري (6,60) اما قيمة المنوال والوسيط فقط كانت نفس القيمة (64) تشير إلى وجود مدى واسع من درجات المفحوصين وهذا دليل على أن إجابات أفراد عينة التقنين كانت متباينة ومتنوعة مما يدل على ان قائمة قلق الاختبار حساسة لرصد التباين في الخاصية التي يقيسها.

كما نلاحظ ان الدرجات المعيارية التائية المعدلة انحصرت فيما بين (15,87– 73,42) في المقابل تراوحت الدرجة التائية على البيئة السعودية بين(81–24).

بعد تحويل الدرجات الخام لأفراد العينة على قائمة قلق الاختبار إلى درجات تائية تم تصنيفهم وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (12)

يوضح تصنيف الافراد وفق مستويات قلق الاختبار لدى عينة التقنين

الدرجة التائية	التكرارات	مستوى القلق
اقل من 27	11	منخفض
من 27 إلى 53	260	متوسط
من 53 إلى 80	189	عالي
أكثر من 80	00	عالي جدا

من خلال الجدول رقم(12) يتضح أن اغلب أفراد عينة التفنين (260) لديهم قلق متوسط و (189) فرد تحصلوا على مستوى قلق عال و(11) فرد لديهم قلق منخفض،وهذا دليل على ان الاختبارات تؤثر على الحالة النفسية للتلميذ.

ب - استخراج المعايير المئينية:

لتفسير نتائج قائمة قلق الاختبار بعد تطبيقها على عينة تقنين قوامها (460) تلميذا وللتحقق من صدق التساؤل الثاني قصد استخراج معايير مئينية عن طريق مخرجات spss في نسخته **21** وللتعرف على الدرجة الكلية التي تحصل عليها المفحوص وما يقابلها من درجة مئينية.

استخرجت من قائمة قلق الاختبار المعايير المئينية والتي تحدد موقع الفرد في السمة المقاسة بالنسبة لعينة التقنين حتى يصنف ضمن المعايير المئينية من (1- 99) والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

جدول رقم (13)

الرتب المئينية للدرجات الخام حسب عينة التقنين

الدرجة الخام	عدد الافراد	المئينية	الدرجة الخام	عدد الافراد	المئينية
41	1	1	62	20	39
42	1	1	63	23	44
43	1	1	64	34	50
45	2	1	65	25	55
46	1	2	66	23	60
47	3	2	67	30	70
48	2	3	68	28	73
50	6	3	69	30	82
51	5	3	70	23	86
52	5	6	71	16	91
53	6	7	72	8	93
54	8	9	73	5	94
55	10	9	74	6	94
56	10	12	75	6	96
57	15	16	76	8	98
58	20	21	77	2	99
59	20	25	78	1	99
60	26	30	79	3	99
61	27	30			

من خلال الجدول المبين أعلاه يتضح ان (05) افراد من عينة التقنين تحصلوا على ذيل الترتيب اي مانسبته 0,65٪ ضمن المئيني (1)، و(6) افراد تحصلوا على اعلى درجة خام اي بنسبة 1,30٪ يقعون ضمن فئة المتفوقون، اما نسبة 7,39٪ من الافراد يقعون ضمن المئيني 50 وهم يقعون ضمن الفئة الوسطى.

ونخلص من خلال الجدول رقم (12): انه تم استخراج المعايير المئينية لتحديد موقع الفرد بالنسبة للجماعة التي ينتمي اليها.

وبهذا يمكن استخدام هذه المعايير المستخرجة من الدراسة الحالية في مجال التربية والتشخيص النفسي.

1-2-2 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

حيث تم استخراج متوسط وانحراف المعياري حسب العينة الكلية لعينة التقنين والنتائج موضحة في الجدول(9) ادناه:

يوضح الجدول رقم (14)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات قائمة قلق الاختبار حسب العينة الكلية

المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1,67	,470	21	1,52	,490
2	1,55	,490	22	1,49	,500
3	1,82	,380	23	1,43	,490
4	1,65	,470	24	1,44	,490
5	1,69	,460	25	1,73	,440
6	1,50	,500	26	1,59	,490
7	1,60	,480	27	1,53	,490
8	1,60	,490	28	1,65	,470
9	1,57	,490	29	1,38	,480
10	1,62	,480	30	1,53	,490
11	1,60	,480	31	1,50	,500
12	1,50	,500	32	1,60	,490
13	1,54	,490	33	1,65	,470
14	1,57	,490	34	1,75	,430
15	1,47	,500	35	1,70	,450
16	1,76	,420	36	1,53	,490
17	1,70	,460	37	1,55	,490
18	1,46	,490	38	1,43	,490
19	1,51	,500	39	1,50	,500
20	1,67	,440	40	1,77	,410

من خلال الجدول رقم(9): يتضح أن قيم المتوسط الحسابي تراوحت بين أعلى قيمة في الدراسة الحالية كان (1,82)، في المقابل نجد أن المتوسط الحسابي في صورته الأصلية كانت أعلى قيمة له هي (1,78) في حين كانت ادني قيمة للمتوسط الحسابي في الدراسة الحالية (1,38)، وفي مقابل ذلك نجد المتوسط الحسابي في

صورته الأصلية كانت أدنى قيمة هي (1,15) وهذا دليل على ان الفقرات متناسقة.

يوضح الجدول رقم (15)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقائمة قلق الاختبار حسب العينة الكلية

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	المنوال	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	عدد افراد العينة
الدرجة الكلية	63.53	6.60	64	64	41	79	460

من الجدول رقم 14 يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي لعينة التقنين بلغت 63,53 و قيمة الانحراف المعياري كانت 6,60 في حين أن الوسيط و المنوال تحصلت على نفس القيمة المقدرة بـ 64 و وبناءا على القيم الثلاثة المذكورة أعلاه يلاحظ ان منحنى قوس GOS كان مائل الى اليسار بناءا على الدرجات المتحصل عليها.

2. مناقشة نتائج تساؤلات الدراسة:

2-1- مناقشة نتائج التساؤل الاول:

من خلال طرق قياس الصدق المستخدمة في هذه الدراسة كالصدق التمييز، وصدق الاتساق الداخلي ، أظهرت نتائج قياس الصدق الى تمتع قائمة قلق الاختبار بدرجة صدق جيدة. كذلك تم قياس ثبات القائمة قلق الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، والتناسق، أظهرت نتائج قياس الثبات تمتع القائمة بدلالة ثبات كافية.وكانت معاملات الثبات في البيئة المحلية لقائمة قلق الاختبار لعلي محمود علي شعيب عالية، مقارنة بالنتائج الموجودة في النسخة الأصلية المطبقة على البيئة السعودية. وعلى سبيل المثال قد تراوح معامل الارتباط فقرات القائمة والدرجة الكلية على البيئة المحلية (0.81) في حين معامل الارتباط في صورته الأصلية(البيئة السعودية) (0.80)، وايضا عند استخدام التجزئة النصفية على البيئة المحلية كان معامل الارتباط (0.83) في حين أن معامل الارتباط في البيئة السعودية (0.82). ولذلك يمكن القول أن الدراسة الحالية لقائمة قلق الاختبار حققت درجة علية من الارتباط سواء كان ذلك عند حساب ثبات القائمة او صدقها.

ويمكن القول أن هذه الدراسة الحالية قد استوفت المتطلبات السيكومترية الأساسية في التقنين من صدق التطبيق وثباته على البيئة المحلية.

2-1- مناقشة نتائج التساؤل الثاني:

للتعرف على مدى مناسبة المعايير التي تم لاستخراجها من قائمة قلق الاختبار تم التحقق من سؤال الثاني الذي ينص على: ما هي معايير الأداء المستخرجة من قائمة قلق الامتحان بعد تطبيقها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة؟.

حيث تم التحقق من هذا السؤال من خلال استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقائمة قلق الاختبار، وكذالك استخراج الدرجة المعيارية لعينة التقنين وتحويلها الى درجة تائية للتخلص من الكسور والدرجات السالبة،وتم كذالك الحصول على الدرجة الخام للقائمة والرتب المئينية بناءا على الحصول عليه من نتائج الدراسة تم تصنيف مستويات القلق إلى أربع مستويات وهي منخفض، متوسط، عالي، عالي جدا. وهذا يختلف مع القائمة في صورتها الأصليها.

وفي ضوء تلك النتائج المتحصل من دراسنا الحالية يتضح ان قائمة قلق الاختبار تتمتع بمعايير مناسبة يمكن استخدامها على البيئة المحلية.

استنتاج:

من خلال إجراءات الدراسة تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

1- فاعلية فقرات قائمة قلق الاختيار وذلك من خلال بيان معاملات التمييز والتباين والارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للعينة.

2- تمتع قائمة قلق الاختبار بخصائص سيكومترية (صدق - ثبات) عالية تجعله صالح ا للتطبيق في البيئة الجزائرية.

3- صلاحية القائمة للاستخدام مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية المسيلة.

4- ايجاد جدول معايير مئينية خاصة بتلاميذ السنة ثالثة ثانوي في البيئة المحلية .

إقترحات الدراسة

انطلاقا مما جاء في هذه الدراسة وبعد مراجعة ما تقدم من ابحاث علمية تتعلق بمتغيرات الدراسة نورد بعض التوصيات:

1 - توجيه الباحثين وطلاب الدراسات العليا لعملية تقنين الاختبارات والمقاييس النفسية، وذلك للنقص الكبير في هذا الجانب.
2 - إنشاء مؤسسات بحثية خاصة تتبنى مشاريع لتقنين مختلف الاختبارات والمقاييس في شتى المجالات تدعم من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
3 - تقنين قائمة قلق الاختبار على تلاميذ مرحلة المتوسطة على البيئة الجزائرية ومحاولة مقارنتها بالدراسة الحالية.

خـــاتـــمة

خاتمة:

من خلال ما تم تناوله والاطلاع عليه في دراستنا الحالية والتي تناولت موضوع تقنين قائمة قلق الاختبار لعلي محمود علي شعيب على تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة. بهدف التأكد من فاعلية فقرات قائمة قلق الاختبار واتساق خصائصها السيكومترية مع خصائص الاختبار الجيد (الصدق – الثبات)، و استخراج المعايير وكذا مدى إمكانية تطبيق قائمة على تلاميذ السنة ثالثة ثانوي،والاعتماد عليها في التعرف على الأسباب التي تدفعهم للحصول على نتائج ضعيفة في التقويم، وفي هذا الصدد تم اختبار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي ، وكان الاختيار عشوائيا ببعض ثانويات الولاية ومن مختلف التخصصات ، وقد بلغ حجم العينة الكلية 460 تلميذا.

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم إحضار النسخة الأصلية لقائمة قلق الاختبار وتم تطبيقه في مدة زمنية دامت 07 ايام، وقد كان التطبيق بصورة جماعية ، وبعد التصحيح أوراق الإجابات التلاميذ ، شرع في التحليل الإحصائي وذلك للتأكد من فاعلية فقرات القائمة باستخراج معاملات التمييز للعينة الكلية وأيضا معامل الارتباط ثنائي التسلسل الخاص ، ثم استخراج الخصائص السيكومتيرية (الثبات– الصدق) . وأخيرا تأتي مرحلة التعرف على المعايير المستخرجة من قائمة قلق الاختبار بعد تطبيقها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

وبعد إجراءات الدراسة الميدانية تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

4 فاعلية فقرات قائمة قلق الاختيار وذلك من خلال بيان معاملات التمييز والتباين والارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية بعد تطبيقها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات بولاية المسيلة .

5 تمتع قائمة قلق الاختبار بخصائص سيكومترية(صدق –ثبات) عالية تجعله صالح للتطبيق في البيئة الجزائرية.

6 صلاحية قائمة قلق الاختبار لعلي محمود علي شعيب للاستخدام على تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بولاية المسيلة.

7 ايجاد جدول معايير مئينية خاص بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

أ- قائمة المراجع :

1 - اسماء عبد العزيز الحسين. (2002). المدخل الميسر الى الصحة النفسية والعلاج النفسي (المجلد الاولى). الرياض: دار وعالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

2 - أحمد محمد عبد الخالق .(2001).مبادئ التعليم، دار المعرفة الجامعية، ط 2، الإسكندرية، مصر.

3 - بشرى اسماعيل. (2004). القياس النفسي (المجلد 1). القاهرة (مصر): مكتبة الانجلو المصرية.

4 - حامد عبد السلام زهران .(1980). التوجيه والإرشاد النفسين دار الكتب، ط 2، القاهرة، مصر، 1980م.

5 - صبري محمد علي، أشرف محمد عبد الغني شريت. 2004. الصحة النفسية والتوافق النفسي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ، مصر.

6 - صلاح الدين محمود علام. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي (المجلد 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

7 - عبد الحميد محمد الشاذلي. 2001. الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، ط 2، القاهرة، مصر.

8 - عبد الرحمان الوافي.دون سنة. مدخل إلى علم النفس، دار هومة، الجزائر.

9 - عبد الرحمان سعد. (1997). القياس النفسي النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

10 -فاخر عاقل. 1982. علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، ط 4، بيروت، لبنان.

11 -فاروق السيد عثمان. (2001). القلق وادارة الضغوط النفسية (المجلد 1). نصر(القاهرة)، مصر: دار الفكر العربي.

12 -فؤاد ابوحطب واخرون. (1997). التقويم النفسي (المجلد 4). مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

13 -محمد حامد زهران. 1997.إرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، عالم الكتب، ط 3، مصر.
14 -محمد حامد زهران. 2000. الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، عالم الكتب، ط 1، القاهرة.
15 -محمد علي محمد .(1986). علم الاجتماع والمنهج العلمي، دراسة في طرائق البحث وأساليبه، ط 2، القاهرة، مصر .
16 -مصطفى فهمي .(1997). الصحة النفسية، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 1997م.

ب- الدوريات:

1 أضواء عبد الكريم .(2007). اثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر ، كلية التربية الاساسية ، جامعة الموصل. مجلة التربية والعلم، المجلد 14، العدد 3.
2 الداهري، صالح حسن احمد(2001)" قلق الامتحان والمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس منطقة العينا التعليمية"، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع،المجلد 1،العدد2.
3 سعادة جودت احمد واخرون . (2004)."اثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين خلال انتفاضة الاقصى" ،مجلة مركز البحوث التربوية،العدد 25، السنة13،قطر.
4 عبد الرحمان صالحي و هناء مزعل الذهبي. (دون سنة). مقال. مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد الثاني والعشرين.

د- الرسائل الجامعية:

1 - ابراهيم مصطفى علي حماد. (2012). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون في البيئة الفلسطينية. غزة(فلسطين): الجامعة الاسلامية غزة.
2 - السنبطاوي واخرون.(دون سنة)، دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية،جامعة الازهر
3 - شافية مواقيناني .2014. أثر البرنامج الإرشادي في التخفيف من حدة قلق الامتحان في وجود متغيرات الوسطية: الجنس والتخصص دراسة بثانوية مبارك الميليب- ورقلة ، جامعة ورقلة.

4 - عبد الرحمان بن عبد الله بن احمد النفيعي. (2001). تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة. السعودية : جامعة ام القرى.

5 - عبد الغني تيايبة. (2007). المشكلات الدراسية والسلوكية لدى الفاشلين دراسيا، دراسة ميدانية على تلاميذ المعدين مرتين سنة ثالثة ثانوي،قسم علم النفس.

6 - على محمود علي شعيب. (1988). قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. جامعة ام القرى

7 - فهد إبراهيم القاشي الغامدي. 1997. الخدمات الإرشادية وأثرها في الحدّ من ظاهرة التسرب الدراسي بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

8 - قمر الدين ابراهيم موسى محمد. (2012). تقنين مقياس التغير للقلق الصريح على البيئة السودانية. جامعة ام درمان الاسلامية.

9 - كريمة علاق. (2011) محاولة تقنين اختبار رسم العائلة باستخدام تقنية رسم العائلة المتخيلة و الحقيقية، دراسة على أطفال (6-10 سنوات). مستغانم جامعة وهران.

10 -محمد ابو هاشم حسن. (2006). الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss. السعودية: جامعة الملك سعود (قسم علم النفس).

ز- مواقع الإنترنت :

1 - حنين شريف: حالات القلق والتوتر عند الامتحانات وعلاجها، http/froums-graam.com.179022.htm ، 16:47،-04-2009 30.

2 - الأستاذ عيسى: قلق الاختبار أسبابه وطرق علاجه، www.bmhh.com.

3 - http/www.alrassage.govqsa/VBarchive/index.phpt.3792.ht 1m5:30, 06-09-2008

الملاحق

جـــــــامعة محمد بـوضيـــــاف بالمسيـــــــلة
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم تربية الأرطفونيا
تخصص : القياس النفسي وبناء الروائز

قائمة قلق الاختبار للدكتور م علي حمود علي شعيب حول موضوع :
تقنين قائمة قلق الاختبار على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
دراسة ميدانية ببعض ثانويات ـ مدينة المسيلة –

تعليمات:

تتضمن هذه القائمة مجموعة من العبارات حول ما تفكر به أو تشعر به قبل أو أثناء الاختبار علما بان مشاعر كل إنسان تختلف عن مشاعر الأخر، لذا فانه ليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة لان كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة .

المطلوب: أخي /أختي التلميذة قراءة العبارات والإجابة عليها بوضع علامة (×) في الخانة التي تتفق مع إجابتك.

أرجو أن تتأكد على أن المعلومات التي تجمع عن استجابتك لهذه القائمة ما هي إلا لغرض علمي.

بيانات شخصية:

1- الجنس ذكر □ أنثى □

2- السن ..... سنة

3- الشعبة .....

الرقم	العبارات	نعم	لا
1	اشعر بالخوف بمجرد أن يعلن المدرس عن بداية الاختبار.		
2	غالبا ما أكون غير متمالك نفسي في لجنة الاختبار.		
3	عند بداية الاختبار اشعر أنني أنسى المعلومات التي كنت أتذكرها جيدا.		
4	كثيرا ما اشعر بالملل والضيق قبل الاختبارات.		
5	حيثما أكون في الاختبار اشعر أن قلبي يدق بسرعة.		
6	قبل بداية الاختبار يخالجني شعور بأنني لن استطيع إكماله.		
7	مهما كانت درجة صعوبة الاختبار اشعر أن درجاتي فيه ستكون مرتفعة.		
8	يصيبني الضيق والتوتر عندما يعلن المدرس انه سيسال بعض الأسئلة.		
9	يراودني الإحساس بأنني ساحطئ إذا سألني المدرس سؤالا في الفصل.		
10	أتمنى أن لا يقع اختيار المدرس علي لإجابة بعض الأسئلة في الفصل.		
11	أتوقع أن درجاتي ستكون منخفضة في الامتحانات المدرسية.		
12	أعاني من صعوبة في النوم ليلة الاختبار.		
13	قبل دخول الاختبار، اشعر أنني سأجيب على كل الأسئلة.		
14	بعد الانتهاء من الاختبار، اشعر بالاطمئنان على إجابتي.		
15	قبل الاختبار اشعر بالصداع.		
16	قبل الاختبار، غالبا ما اشعر بالقلق والخوف.		
17	بعد الانتهاء من الاختبار اشعر أن إجاباتي لم تكن على المستوى المطلوب.		
18	قبل الاختبار تضطرب معدتي وتصيبني الام أشبه بالمغص بالمعدة.		
19	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.		
20	اكره الاختبارات المفاجئة، واشعر بالرغبة في التهرب منها.		
21	بعد الانتهاء من الاختبارات، اشعر أنني أديت أفضل ما عندي.		
22	قبل الاختبار ينتابني الإحساس بان تركيزي في مادة الاختبار عال.		
23	أشعر بالثقة في قدراتي العقلية وأنها لن تخذلني عند الاختبار.		
24	قبل الاختبار، نادرا ما اشعر بالتوتر والضيق.		
25	في الكثير من الأحيان لا اشعر بالفرح أو السرور في الاختبار.		
26	اقضي أوقاتي في الأيام السابقة للاختبار في حالة من الاسترخاء والراحة.		
27	يتملكني شعور بعدم الاستقرار في مقعدي خلال أدائي الاختبار.		
28	لا أشكو النسيان للمادة الدراسية أثناء تأديتي للاختبار.		
29	كثيرا ما يحدث أن اشعر بالرغبة في القي أثناء الاختبار.		
30	بعد الانتهاء من الاختبار، لا اشعر بالضيق لمراجعة إجاباتي.		
31	لا أود النظر إلى ساعتي أثناء تأديتي للاختبار.		
32	أتردد كثيرا في ترتيب إجاباتي على أسئلة الاختبار.		
33	لا اشعر بالضيق أيام الاختبارات.		
34	مهما كانت درجة اتقاني في استذكار دروسي، اشعر بالخوف من الاختبار.		
35	لا شك أن أعصابي تكون متوترة حينما توزع أوراق أسئلة الاختبار.		
36	تسقط مني الأشياء كالقلم آو المسطرة أثناء تأديتي للاختبار.		
37	استيقظ ليلة الاختبار أكثر من مرة.		
38	احلم أحلاما مزعجة ليلة الاختبار.		
39	اشعر بالبرودة في يداي قبل تسلم أسئلة الاختبار.		
40	يدق قلبي بسرعة حينما توزع أوراق الإجابة.		

تأكد انك أجبت عن كل العبارات السابقة، وشكرا لك على تعاونك.

Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,793
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	2808,398
	ddl	780
	Signification de Bartlett	,000

Matrice des composantes[a]

	Composante				
	1	2	3	4	5
VAR00034	,587	-,102	-,324		
VAR00001	,586	-,172			
VAR00005	,527	-,139		,216	,103
VAR00016	,507	-,139	-,287		,233
VAR00019	,501	-,348			
VAR00040	,494	-,237	-,260		
VAR00037	,454	-,408		,134	-,130
VAR00003	,450				,184
VAR00033	,434		-,223		,220
VAR00039	,418	-,284			
VAR00017	,416	,403	-,204		
VAR00020	,414	,200	-,104	-,224	-,107
VAR00015	,409	-,175	,181		
VAR00002	,378				-,168
VAR00006	,369			-,134	-,269
VAR00018	,367	-,244	,131		,202
VAR00038	,325	-,246	,271	,283	
VAR00036	,316	-,246	,164		
VAR00027	,315		,289		-,127
VAR00025	,282	,158	,270		,195
VAR00032	,275		,100		-,151
VAR00021	,293	,484			,115
VAR00014	,444	,448			
VAR00013	,230	,404		,355	-,165
VAR00012	,341	-,385		,150	-,152
VAR00007	,313	,362		,232	
VAR00011	,218	,282	,245	,101	-,171
VAR00035	,305		-,448	-,151	-,325
VAR00009	,329	,186	,408	-,337	
VAR00029	,228	-,155	,343	,247	
VAR00030	,220	,243	-,279	,170	
VAR00023	,237	,347	,108	,440	-,239
VAR00008	,380	,124	,355	-,395	
VAR00022	,296	,272		,379	,228
VAR00010	,290	,239	,319	-,350	
VAR00004	,254	,286	-,164	-,310	-,250
VAR00024				-,152	-,123
VAR00026					,579
VAR00028	,173	,243	-,190		,367
VAR00031		-,118	,100	,283	,284

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. 5 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a]

	Composante				
	1	2	3	4	5
VAR00037	,617				-,128
VAR00019	,611				
VAR00001	,581	,108			,108
VAR00034	,549	,165		,265	,240
VAR00040	,536			,171	,237
VAR00005	,530	,220		-,126	
VAR00012	,512		-,115		-,177
VAR00039	,503				
VAR00016	,492				,399
VAR00018	,435		,120	-,217	
VAR00038	,425			-,268	-,238
VAR00015	,423		,241		
VAR00036	,392		,145		-,102
VAR00002	,356		,141	,126	-,120
VAR00003	,327	,155	,291		,205
VAR00027	,310		,266		-,201
VAR00032	,251		,114		-,130
VAR00023		,602			-,265
VAR00013		,594			-,131
VAR00014	,137	,552	,174	,187	,136
VAR00007		,524			
VAR00021		,505	,224		,187
VAR00022	,123	,494		-,275	,149
VAR00017	,130	,466	,104	,241	,277
VAR00030		,388	-,174	,168	
VAR00011		,351	,246		-,201
VAR00009	,132		,634		
VAR00008	,204		,619	,134	
VAR00010			,556	,213	
VAR00025	,132	,166	,385	-,118	,104
VAR00004		,189	,149	,518	
VAR00035	,304		-,248	,518	
VAR00031	,156			-,395	
VAR00020	,224	,218	,193	,363	,131
VAR00006	,253	,177	,189	,303	-,123
VAR00024				,195	
VAR00026			,134	-,268	,504
VAR00028		,193			,469
VAR00033	,352	,142			,372
VAR00029	,292		,130	-,247	-,301

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Quartimax avec normalisation de Kaiser.
a. La rotation a convergé en 5 itérations.

Matrice de tranformation des composantes

Composante	1	2	3	4	5
1	,835	,412	,278	,171	,163
2	-,541	,732	,303	,224	,171
3	-,022	-,069	,739	-,443	-,503
4	,088	,528	-,505	-,619	-,274
5	-,039	-,105	,174	-,584	,785

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Quartimax avec normalisation de Kaiser.

العبارات	الاجابات الصحيحة في الفئة العليا	الاجابات الصحيحة في الفئة الدنيا	الفرق بين عدد الاجابات في الفئتين	معامل التمييز
1	118	45	73	0,588709677
2	94	41	53	0,427419355
3	121	77	44	0,35483871
4	98	62	36	0,290322581
5	116	52	64	0,516129032
6	94	36	58	0,467741935
7	104	50	54	0,435483871
8	102	42	60	0,483870968
9	98	48	50	0,403225806
10	100	54	46	0,370967742
11	91	54	37	0,298387097
12	85	37	48	0,387096774
13	92	51	41	0,330645161
14	112	36	76	0,612903226
15	89	27	62	0,5
16	112	62	50	0,403225806
17	113	54	59	0,475806452
18	85	31	54	0,435483871
19	95	29	66	0,532258065
20	112	59	53	0,427419355
21	101	45	56	0,451612903
22	90	31	59	0,475806452
23	84	32	52	0,419354839
24	76	42	34	0,274193548
25	109	72	37	0,298387097
26	78	70	8	0,064516129
27	91	36	55	0,443548387
28	96	62	34	0,274193548
29	59	25	34	0,274193548
30	89	49	40	0,322580645
31	67	49	18	0,14516129
32	93	55	38	0,306451613
33	112	52	60	0,483870968
34	117	52	65	0,524193548
35	101	65	36	0,290322581
36	86	38	48	0,387096774
37	100	40	60	0,483870968
38	74	31	43	0,346774194
39	84	31	53	0,427419355
40	117	65	52	0,419354839

Corrélations

Corrélations					
		TOTAL			TOTAL
VAR00001	Corrélation de Pearson	,526**	VAR00021	Corrélation de Pearson	,336**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00002	Corrélation de Pearson	,370**	VAR00022	Corrélation de Pearson	,335**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00003	Corrélation de Pearson	,424**	VAR00023	Corrélation de Pearson	,295**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00004	Corrélation de Pearson	,276**	VAR00024	Corrélation de Pearson	,153**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,001
	N	460		N	460
VAR00005	Corrélation de Pearson	,470**	VAR00025	Corrélation de Pearson	,301**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00006	Corrélation de Pearson	,375**	VAR00026	Corrélation de Pearson	,113*
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,015
	N	460		N	460
VAR00007	Corrélation de Pearson	,350**	VAR00027	Corrélation de Pearson	,332**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00008	Corrélation de Pearson	,394**	VAR00028	Corrélation de Pearson	,213**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00009	Corrélation de Pearson	,350**	VAR00029	Corrélation de Pearson	,257**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00010	Corrélation de Pearson	,319**	VAR00030	Corrélation de Pearson	,256**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00011	Corrélation de Pearson	,270**	VAR00031	Corrélation de Pearson	,148**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,001
	N	460		N	460
VAR00012	Corrélation de Pearson	,327**	VAR00032	Corrélation de Pearson	,284**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00013	Corrélation de Pearson	,279**	VAR00033	Corrélation de Pearson	,414**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00014	Corrélation de Pearson	,461**	VAR00034	Corrélation de Pearson	,526**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00015	Corrélation de Pearson	,397**	VAR00035	Corrélation de Pearson	,280**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00016	Corrélation de Pearson	,448**	VAR00036	Corrélation de Pearson	,313**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00017	Corrélation de Pearson	,432**	VAR00037	Corrélation de Pearson	,416**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00018	Corrélation de Pearson	,372**	VAR00038	Corrélation de Pearson	,331**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00019	Corrélation de Pearson	,462**	VAR00039	Corrélation de Pearson	,389**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
VAR00020	Corrélation de Pearson	,394**	VAR00040	Corrélation de Pearson	,436**
	Sig. (bilatérale)	,000		Sig. (bilatérale)	,000
	N	460		N	460
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

Fiabilité

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,644
		Nombre d'éléments	20[a]
	Partie 2	Valeur	,689
		Nombre d'éléments	20[b]
	Nombre total d'éléments		40
Corrélation entre les sous-échelles			,722
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,838
	Longueur inégale		,838
Coefficient de Guttman split-half			,838
a. Les éléments sont : ب1, ب2, ب4, ب6, ب8, ب10, ب12, ب14, ب16, ب18, ب20, ب22, ب24, ب26, ب28, ب30, ب32, ب34, ب36, ب38, ب40.			
b. Les éléments sont : ب3, ب5, ب7, ب9, ب11, ب13, ب15, ب17, ب19, ب21, ب23, ب25, ب27, ب29, ب31, ب33, ب35, ب37, ب39.			

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,808	,811	40

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	1,588	1,383	1,822	,439	1,318	,011	40
Variance des éléments	,232	,147	,251	,104	1,707	,001	40
Covariances entre éléments	,022	-,021	,100	,121	-4,824	,000	40

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	61,8630	40,563	,471		,797
VAR00002	61,9804	41,418	,303		,803
VAR00003	61,7130	41,604	,375		,801
VAR00004	61,8761	42,087	,207		,806
VAR00005	61,8391	40,959	,413		,799
VAR00006	62,0261	41,376	,307		,803
VAR00007	61,9304	41,581	,283		,803
VAR00008	61,9435	41,287	,328		,802
VAR00009	61,9587	41,565	,281		,803
VAR00010	61,9065	41,802	,251		,804
VAR00011	61,9261	42,103	,199		,806
VAR00012	62,0326	41,696	,256		,804
VAR00013	61,9935	42,015	,207		,806
VAR00014	61,9609	40,835	,399		,799
VAR00015	62,0565	41,230	,331		,802
VAR00016	61,7696	41,276	,394		,800
VAR00017	61,8391	41,190	,373		,801
VAR00018	62,0717	41,404	,304		,803
VAR00019	62,0152	40,804	,399		,799
VAR00020	61,8065	41,485	,335		,802
VAR00021	62,0087	41,634	,267		,804
VAR00022	62,0457	41,643	,265		,804
VAR00023	62,1022	41,905	,224		,805
VAR00024	62,0891	42,844	,079		,810
VAR00025	61,8000	42,043	,238		,805
VAR00026	61,9478	43,113	,038		,811
VAR00027	61,9978	41,667	,262		,804

VAR00028	61,8783	42,495	,143		,808
VAR00029	62,1522	42,190	,186		,807
VAR00030	62,0000	42,166	,183		,807
VAR00031	62,0261	42,875	,073		,810
VAR00032	61,9413	41,999	,214		,806
VAR00033	61,8761	41,233	,352		,801
VAR00034	61,7848	40,779	,476		,798
VAR00035	61,8261	42,127	,215		,805
VAR00036	62,0043	41,791	,242		,805
VAR00037	61,9848	41,117	,351		,801
VAR00038	62,0957	41,681	,261		,804
VAR00039	62,0283	41,282	,322		,802
VAR00040	61,7587	41,377	,382		,801

معيار المقارنة							
Statistiques descriptives							
	N	Moyenne	Ecart type	Médiane	Mode	Minimum	Maximum
الدرجة الكلية	460	63,5348	6,60337	64,0000	64,00	41,00	79,00

الدرجة الكلية	الدرجة المعيارية Z	الدرجة التائية
79	2,34202	73,42
78	2,19058	71,91
77	2,03914	70,39
76	1,88771	68,88
75	1,73627	67,36
74	1,58483	65,85
73	1,43339	64,33
72	1,28195	62,82
71	1,13052	61,31
70	0,97908	59,79
69	0,82764	58,28
68	0,6762	56,76
67	0,52477	55,25
66	0,37333	53,73
65	0,22189	52,22
64	0,07045	50,7
63	-0,08099	49,19
62	-0,23242	47,68
61	-0,38386	46,16
60	-0,5353	44,65
59	-0,68674	43,13
58	-0,83818	41,62
57	-0,98961	40,1
56	-1,14105	38,59
55	-1,29249	37,08
54	-1,44393	35,56
53	-1,59537	34,05
52	-1,7468	32,53
51	-1,89824	31,02
50	-2,04968	29,5
48	-2,35255	26,47
47	-2,50399	24,96
46	-2,65543	23,45
45	-2,80687	21,93
43	-3,10974	18,9
42	-3,26118	17,39
41	-3,41262	15,87

Statistiques

TOTAL

N	Valide	460
	Manquante	0
Centiles	1	45,0000
	2	47,2200
	3	50,0000
	5	52,0000
	6	52,6600
	7	53,0000
	9	54,4900
	12	56,0000
	16	57,0000
	21	58,8100
	24	59,0000
	25	59,0000
	30	60,0000
	39	62,0000
	44	63,0000
	50	64,0000
	55	65,0000
	60	66,0000
	65	67,0000
	70	67,0000
	73	68,0000
	78	69,0000
	82	69,0000
	86	70,0000
	91	71,0000
	93	72,0000
	94	73,0000
	96	75,0000
	97	76,0000
	98	76,0000
	99	77,3900

Descriptive Statistics

Std. Deviation	Mean	N	
,47009	1,6717	460	A1
,49758	1,5543	460	A2
,38315	1,8217	460	A3
,47539	1,6565	460	A4
,46063	1,6957	460	A5
,50047	1,5087	460	A6
,48952	1,6043	460	A7
,49213	1,5913	460	A8
,49471	1,5761	460	A9
,48380	1,6283	460	A10
,48857	1,6087	460	A11
,50054	1,5022	460	A12
,49883	1,5413	460	A13
,49505	1,5739	460	A14
,50007	1,4783	460	A15
,42432	1,7652	460	A16
,46063	1,6957	460	A17
,49918	1,4630	460	A18
,50016	1,5196	460	A19
,44534	1,7283	460	A20
,49986	1,5261	460	A21
,50043	1,4891	460	A22
,49568	1,4304	460	A23
,49758	1,4457	460	A24
,44193	1,7348	460	A25
,49292	1,5870	460	A26
,49918	1,5370	460	A27
,47539	1,6565	460	A28
,48655	1,3826	460	A29
,49933	1,5348	460	A30
,50047	1,5087	460	A31
,49172	1,5935	460	A32
,47466	1,6587	460	A33
,43348	1,7500	460	A34
,45486	1,7087	460	A35
,49962	1,5304	460	A36
,49804	1,5500	460	A37
,49682	1,4391	460	A38
,50050	1,5065	460	A39
,41732	1,7761	460	A40
		460	Valid N (listwise)