جامعة مولود معمري - تيزي وزو-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

علاقة الأفكار اللاعقلانية بقلق الامتحان لدى المتعلمين الراسبين في السنة الرابعة متوسط.

(دراسة ميدانية لستة متوسطات في ولاية تيزي وزو)

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي تخصص إصغاء نفسي وإرشاد مدرسي

-إعداد الطالبين:

- **عميروش سفيان**
- **علاطة بوسعد**

تحت إشراف:

د/ رحماوي سعاد

السنة الجامعية: 2017-2016

ملخص الدراسة:

اهتمت دراستنا في البحث عن العلاقة الارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان لدى عينة من الراسبين في السنة الرابعة متوسط ، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي في هذه الدراسة كونه الأنسب للتأكد من صحة فرضيات الدراسة وهي كالتالي :

- توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان لدى المتعلمين الراسبين في مستوى السنة الرابعة متوسط.

- توجد فروق في درجات الأفكار اللاعقلانية لدى المتعلمين الراسبين في السنة الرابعة من التعليم المتوسط باختلاف الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات قلق الامتحان لدى المتعلمين الراسبين في السنة الرابعة من التعليم المتوسط باختلاف الجنس.

ولجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بفرضيات الدراسة، تم الاعتماد على مقياس الأفكار اللاعقلانية لمنيرة الشمسان **1996**، ويجمع **12** فكرة لاعقلانية تتماشى مع خصوصية مرحلة المراهقة. كما تم الاعتماد على مقياس قلق الامتحان لسارسون **1971-1957** والذي يشمل البعد المعرفي ، والنفسي الانفعالي والفيزيولوجي بالنسبة للوضعيات المختلفة. وذلك بتطبيقهما على أفراد العينة المستهدفة والتي يبلغ حجمها **104 تلميذا** منهم **58** ذكورا و **46** إناث موزعين على ستة متوسطات من تراب ولاية تيزي وزو وهذا بعد التأكد من صلاحيتهما من خلال الدراسة الاستطلاعية.

وبعد مرحلة التطبيق في الدراسة الأساسية قمنا بجمع البيانات وتفريغها في الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية بغرض اختبار صحة فرضيات الدراسة وكانت النتائج كالتالي :

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان لدى الراسبين المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط وهذا يتضح من خلال قيمة بيرسون الغير الدالة والمساوية ل**0,007** كون القيمة المحسوبة **Sig=0.94** أكبر من مستوى الدلالة **0,05.**

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات الأفكار اللاعقلانية بين الجنسين وهذا يتضح من خلال الفروق بين المتوسطات الحسابية الضعيفة لدى الجنسين في درجات الأفكار اللاعقلانية والمقدرة ب **0,69** وأيضا قيمة T المساوية **0,84** غير دالة احصائيا لأن القيمة المحسوبة **sig= 0.85** أكبر من مستوى الدلالة **0.05** وبالتالي تظهر على الجنسين درجات مرتفعة من الأفكار اللاعقلانية.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات قلق الامتحان في الجنسين لصالح الإناث لدى الراسبين المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط، حيث أن الفروق بين المتوسطات الحسابية تقدر ب**15,701** كقيمة مرتفعة وقيمة T المساوية ل**4,69** دالة إحصائيا كون قيمة **sig= 0.00** أصغر من مستوى الدلالة **0,05.**

ومما سبق نستنتج أن دراستنا تؤكد على عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان، واشارت ايضا النتائج الى ان قلق الامتحان أكثر انتشارا لدى الإناث مقارنة بالذكور لدى عينة الدراسة رغم تقاربهما في درجات الأفكار اللاعقلانية.

Résumé

Notre étude se porte sur la corrélation entre les pensées irrationnelles et le stress d'examen dans un échantillon de redoublement chez une catégorie choisi de quatrième année moyenne. On a préconisé l'approche descriptive dans cette étude pour confirmer les hypothèses de l'étude suivantes :

- il existe une corrélation entre les pensées irrationnelles et le stress d'examen chez les apprenants qui ont redoublé au niveau de la quatrième année moyenne.

- Il existe des différences significatives et statistiques dans le degré du stress d'examen chez les apprenants qui ont redoublé l'hors de la quatrième année moyenne selon le sexe.

- Il existe des différences significatives et statistiques dans le degré de pensées irrationnelles chez les apprenants qui ont redoublé au niveau de la quatrième année moyenne selon le sexe.

Afin d'assurer la confirmation des hypothèses on a eu recours à l'utilisation de l'échelle des pensées irrationnelles de « «**Mounira Shamsaane**» et aussi l'échelle de stress d'examen de « **Sarson** » sur une population de 104 apprenants (**58** garçons et **46** filles) repartitionnés au niveau de six collèges de la Wilaya de Tizi-Ouzou, et ce, après confirmation de la validité et la fiabilité de l'utilisation des outils de recherches dans l'étude souhaité.

Après la phase d'application, nous avons recueilli des données nous les avons inséré dans le logiciel **(SPSS)** afin de confirmer les hypothèses de l'étude et les résultats sont les suivants:

- Il n'y a pas de corrélation entre les pensées irrationnelles et le stress d'examen chez les redoublant collégiens de la quatrième année moyenne et cela se traduit par la valeur inégale de Pearson **(0,007)** pour le fait que la valeur calculée Sig = 0,94 supérieur à la valeur indicative **(0,05).**

-Aucune différenciation statistique dans le degré de pensée irrationnel les deux sexes chez les redoublants collégiens de la quatrième année moyenne et cela se traduit par la valeur de Person inégale **(0.007)** parce que la valeur calculé **sig =0.94** est supérieur à la valeur indicative **(0.05)**

- une différenciation statistique remarquable dans les degré de stress d'examen en faveur de sexe féminin entre les redoublants dans la quatrième année moyenne, les différences moyennes des degrés entre les deux sexe estimés **(15,71)** comme valeur élevée et la valeur de T **(4,69)** significative car la valeur **sig = 0,00** est inferieur a la valeur indicative **(0, 05).**

Nous avons conclu que notre étude confirme l'absence de corrélation entre les pensées irrationnelles et le stress d'examen, et les résultats ont également indiqué que les filles sont les plus touchées et les plus sensibles face

au stress de l’examen par rapport aux garçons dans l'échantillon étudié, malgré que les degrés des pensées irrationnelles sont proches.

كلمة الشكر

في نهاية هذا العمل نحمد الله العظيم ونشكره كثيرا أن وفقنا في إنجاز هذه الدراسة.

ونتقدم بجزيل الشكر و الامتنان للأستاذة المشرفة على هذا العمل "**رحماوي سعاد**" التي لم تبخل بعلمها وآرائها السديدة علينا وتوجيهاتها القيمة.

ولا يفوتنا في هذا المقام أن نسجل امتناننا العظيم للأستاذة "**صحراوي نزيهة**" التي ساهمت في إرشادنا ونصحنا من أجل إخراج هذا العمل من الجانب التطبيقي.

كما نتقدم بالشكر الجزيل والعرفان للسادة الأساتذة الأفاضل أعضاء اللجنة المناقشة لقبولهم قراءة هذه المذكرة وتصويبها و تقييمها.

اهداء

اهدي ثمرة جهدي إلى الوالدين أعز وأغلى ما ملكت في الدنيا " فيارب ارحم من غاب تحت التراب وصورتهما تسكن ذهني وحبهما يملأ قلبي والشوق اليهما يسكن دموعي، اجتهادي هذا وعدي لك يا أمي الغالية فمهما غبت يا حياتي، يا روحي حبي لك يزداد يوما بعد يوم. أنت من ملكت قلبي وسكنت ذهني.

كما أهدي هذا الجهد المتواضع إلى مع من عرفت سعادة الحياة وتقاسمتها معهم يسرها وعسرها، حلوها و مرها إلى إخوتي : سامية أنت نبضات قلبي، صليحة أنت ضوء عيوني

فيروز أنت نور الشمس، حياة فعلا أنت حياتي وبلورة عيني. رابح lzem nagh وزوجته العزيزة فطة. أنت من علمتني الحياة صراعا والصبر سلاحا. كنت و لا تزال أبي الثاني عمار وزوجته العزيزة صونية أنت نور قلبي، إلى أخي الصغير غيلاس Ghighi L palas أنت شجاعتي وكتفي وسندي بابتسامتك تحلى الحياة.

فيا رب احفظهم لي بهم ظل وجودي جميلا فأجمل. كما أهدي هذا العمل إلى طيور الجنة وبسمة الأمل أمين، مايس، سارة، وردية، اكسيل، محمد، اسلام

وكما أهديه الى جميع أصدقائي في الجامعة وخارجها.

سفيان

اهداء

- **إلى أبي رمز العطاء والتضحية الذي علمني التسامح والوفاء**
- **الى أمي الحبيبة رمز الحنان والعطف التي بذلت جهدا في تربيتي وتوجيهي**
- **الى أخي وأختي العزيزين الذين ساعدان في انجاز اعمالي وارشادي في توجهاتي المستقبلية**
- **الى خالتي التي ساعدتني بإرشادها في اختيار تخصص علم النفس في بداية مشوار الجامعي**
- **الى كل أصدقائي الذين تربطني معهم المودة والمحبة والإخلاص والتعاون خلال مساري الجامعي**

بوسعد

فهرس المحتويات:

- ملخص الدراسة.....أ
- كلمة الشكر.....ج
- الإهداء.....ح
- فهرس المحتويات.....د
- قائمة الجداول و الأشكال.....ز
- **مقدمة**.....**01**

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1-اشكالية الدراسة.....05
2-فرضيات الدراسة. **08**
3- أهداف الدراسة. **09**
4-أهمية الدراسة **09**
5-تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا. 09

الفصل الثاني: الأفكار اللاعقلانية

تمهيد الفصل. **11**
1- تعريف التفكير.....,.....**11**
2-أهمية التفكير **12**
3-تعريف التفكير العقلاني..... **12**
4- تعريف الأفكار اللاعقلانية **13**
5- أنواع الأفكار اللاعقلانية.....**13**
6- العوامل المساهمة في ظهور الأفكار اللاعقلانية **14**
7- خصائص و طبيعة الأفكار اللاعقلانية **18**
8-نظرية ABC في الشخصية **20**
9-أعراض الأفكار اللاعقلانية **22**
10-الدراسات السابقة حول الأفكار اللاعقلانية **24**
الخلاصة.....**30**

الفصل الثالث: قلق الامتحان

تمهيد الفصل.....32

1-تعريف القلق 32

2- قلق كحالة وسمة.....33

3- أنواع القلق.....34

4- الفرق بين القلق والخوف.....34

5- تعريف قلق الامتحان 35

6- مكونات قلق الامتحان.....36

7- أنواع قلق الامتحان.....39

8- النظريات المفسر ة لقلق الامتحان.....41

9- 9- اسباب قلق الامتحان.....43

10- مصادر قلق الامتحان.....46

11- أعراض قلق الامتحان.....47

12- أساليب علاج قلق الامتحان.....48

13- الدراسات السابقة.....50

خلاصة الفصل.....52

الفصل الرابع: الرسوب المدرسي

تمهيد الفصل.....53

1- تعريف الرسوب المدرسي.....53

2- الاتجاهات المفسرة لظاهرة الرسوب المدرسي.....55

3- الرسوب المدرسي وبعض المصطلحات المشابهة 56

4- أسباب الرسوب المدرسي 58

5- أثار الرسوب المدرسي على التلميذ.....60

6- الإجراءات العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي.....60

خلاصة الفصل.....62

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد 65

1- التذكير بالفرضيات.....65

2- الدراسة الاستطلاعية.....65
2-1 تعريف الدراسة الاستطلاعية.....65
2-2 أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها. 66
2-3 مراحل اجراء الدراسة الاستطلاعية.....76
3- المنهج 68
4- أدوات الدراسة.....68
5- الدراسة الأساسية 73
5-1 خصائص أفراد عينة الدراسة 73
5-2 معايير اختيار أفراد العينة.....74
5-3 حدود الدراسة 74
5-3-1 الحدود المكانية.....74
5-3-2 الحدود الزمانية.....76
6- الأساليب الإحصائية. 77

الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج.

تمهيد..... 81
1- عرض نتائج وتفسير الفرضية الأولى 81
1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى 81
1-2 تفسير نتائج الفرضية الأولى.....82
2- عرض نتائج وتفسير الفرضية الثانية.....85
2-1 عرض نتائج الفرضية الثانية.....85
2-2 تفسير نتائج الفرضية الثانية..... 85
3- عرض نتائج وتفسير الفرضية الثالثة.....90
3-1 عرض نتائج الفرضية الثالثة 90
3-2 تفسير نتائج الفرضية الثالثة 90
- الاستنتاج العام 94
- الاقتراحات.....,,,.....95
- قائمة المراجع.....109
-الملاحق

قائمة الجداول والأشكال

رقم الجدول والشكل	عنوان الجدول والشكل	الصفحة
1	الأفكار اللاعقلانية من وجهة نظر المعالج	18
2	الأفكار اللاعقلانية من وجهة نظر العميل	20
3	الأفكار اللاعقلانية B كما أوردها أليس	22
4	أعراض الأفكار اللاعقلانية السلوكية	22
5	أعراض الأفكار اللاعقلانية الجسمية	23
6	أعراض الأفكار اللاعقلانية المزاجية	23
7	أعراض الأفكار اللاعقلانية المعرفية	24
8	الخريطة المعرفية للقلق	35
9	العلاقة بين القلق وأداء الامتحان	40
10	أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية لمنيرة الشمسان	66
11	أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في تطبيق مقياس قلق الامتحان لسارسون	66
12	ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية في دراسة فهد بن حامد بن صباح العنيزي	69
13	حساب ثبات مقياس قلق الامتحان لسارسون	71
14	حساب ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية لمنيرة الشمسان	72
15	خصائص أفراد عينة الدراسة الأساسية.	73
16	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	73
17	الحدود الزمانية للدراسة الأساسية	77
18	النتائج الإحصائية للفرضية الأولى	81
19	النتائج الإحصائية للفرضية الثانية	85
20	النتائج الإحصائية للفرضية الثالثة	90

مقدمة :

الإنسان هو الكائن الوحيد الذي خصه الله سبحانه وتعالى بنعمة التفكير، وبفضله استطاع أن يكون خليفة الله في الأرض وبواسطته يتدبر نعم الله سبحانه وتعالى. ويسعى الإنسان إلى استخدام الأفكار لوضع اهدافه والسعي إلى تحقيقها ، وحينما يمر بأحداث يعجز معها عن تحقيق أهداف معينة ، وربما تمنع تحقيق هذه الأهداف فانه يشعر بالضيق، ومن بين ما يحمله الأفراد من معتقدات حول هذه الأحداث تنعكس المشاعر والسلوكيات النابعة لديهم، ويبدو أن الأحداث بحد ذاتها لا تخلق المشاعر، وإنما المعتقدات حول هذه الأحداث هي التي تساهم في تشكيل المشاعر وإظهارها على نحو محدد.

ويرى **اليس** أن التفكير والانفعال والسلوك جميعها أشكال متلاحمة والتغيير في أحدهما يغير في العناصر الأخرى و يتبدلون التأثير في علاقة دائرية بحيث الاضطراب منشأه معرفي في الجوهر وثانوي في الانفعال والسلوك كون العمليات المعرفية تمثل حلقة وصل بين انفعالات وسلوكيات الفرد(**محمد سعيد سلامة، 2007، ص68**). ومن بين الدراسات النفسية والبحوث العلمية التي أجريت في اطار نظرية اليس نجد الغضب والاكتئاب والقلق سمة وحالة.

وبحثنا يهتم بقلق الامتحان كنوع من قلق الحالة الذي يرتبط بحالة الفرد أو المتعلم في التعامل مع موقف الامتحانات ويعرف على أنه حالة نفسية انفعالية يتخللها توتر وخوف وانزعاج وهذا الانزعاج يتحدد على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل والانفعالية كرد فعل آلي للجهاز العصبي(**هند سعيد السليماني، (د.ت)، ص 08**) واختص عبد الرحيم بخيت **1989** في تعريفه لقلق الامتحان بانه مشكلة نفسية انفعالية ذاتية مؤقتة يمر بها الطلاب في مواقف الامتحان تؤثر فيه خبرات الطالب السابقة في مواقف شبيهة بتلك المواقف كانوا قد مروا بها قبل دخولهم المدرسة (**مصطفى خليل محمود عطا الله، (د.ت)، ص01**).

ويشمل هذا البحث على فصل الإطار العام للإشكالية كفصل أولي والجانب النظري الذي يتفرع الى ثلاثة فصول حيث يبدأ من الفصل الثاني الذي يتناول الأفكار اللاعقلانية ونظرية أليس التي تبنتها كمفهوم أساسي فيها ويليه الفصل الثالث الذي يعرض قلق الامتحان انطلاقا من تعريفه، أنواعه وأعراضه الى الدراسات السابقة التي تناولته كموضوعا وإشكالية و يختتم الجانب النظري من الدراسة بالفصل الرابع الذي يهتم بظاهرة الرسوب المدرسي كناتج ظاهرة القلق من خلال تعريفه والاتجاهات المفسرة للرسوب وأثره في التلميذ. وكما يأخذ الجانب التطبيقي حيزا وقسما مهما في البحث الذي يتفرع الى فصلين يتناول الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للبحث بحيث يتضمن الدراسة الاستطلاعية التي تهدف إلى التأكد

من صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات الدراسة والتعرف على طبيعة المشكلة وأخذ النظرية الأولية لخصائص المجتمع الدراسي في حدود الدراسة الاستطلاعية التي منها سيتم تحديد منهج الدراسة و ينتهج في الدراسة الاساسية و نوع الوسائل التي سنعتمد عليها في دراستنا. كما تطرقنا في الدراسة الأساسية إلى عرض خصائص العينة وطريقة اختيارها وصولا إلى الأساليب الإحصائية المعتمدة عليها في هذه الدراسة ويتناول الفصل السادس عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية لفرضيات الدراسة مع اقتراح بعض الحلول لمشكلة الدراسة وبعض الدراسات اللاحقة انطلاقا من دراستنا الحالية.

الجانب النظري

الإطار العام للإشكالية

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا

الإشكالية:

أثقلت ظاهرة الرسوب كاهل المنظومة التربوية الجزائرية والتي بدورها تعتبر عامل من عوامل الإهدار التربوي الذي يقول عنه ابراهيم داوود الداود "أنه عجز النظام التعليمي عن الاحتفاظ بالملتحقين به كافة لإتمام دراستهم حيث يحدث الرسوب"، وبالتالي يكون سبب في ضياع الأموال والوقت والجهد المبذول عن التعلم وتدني المستوى التحصيلي للطلبة وارتفاع معدل التكلفة لكل تلميذ **(الحاج قدور،2005،ص22)**. ويظهر هذا العبء من خلال الاحصائيات التي قدمتها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، **2001** والمجلس الأعلى للتربية **1998** بأن المعدل السنوي للتسرب المدرسي الناجم عن الرسوب المتكرر يقدر ب **500000** تلميذا و**200000** تلميذا خلال مرحلة التعليم الأساسي، واعتبار ضعف شهادة البكالوريا فإن عدد الراسبين الذين يغادرون السنة الثالثة ثانوي مرتفع جدا، إذ تفوق النسبة **30%** في السنة الواحدة **(برو محمد،2010،ص ص21-22)**.

وهو الأمر الذي هزّ وعي المسؤولين بإدخال اصلاحات تنظيمية للعملية التربوية في تحسين ظروف تمدرس التلاميذ من خلال التدابير الصارمة في تنفيذ المهمة التعليمية والحرص على تجسيد الأساتذة مضامين البرنامج الدراسي واتخاذ احتياطات لمواجهة ظاهرة الرسوب المدرسي كانتهاجها نظام التعليم المكيف، وولاية تيزي وزو أكبر دليل على ذلك حيث تتوفر على **80** قسم مكيف موزعة على **80** مقاطعة أين يدرس فيها **882** تلميذا الذين أعادوا السنة مرة أو أكثر في التعليم الابتدائي باختلاف الاسباب والظروف المؤدية الى الرسوب تحت إشراف أساتذة متخصصين **(Lannak.M.A,2012,p3)**.

كما زادت أيضا الوضعية ضغوطات وقلقا للأولياء حول مستقبل أبنائهم فكانت ردود فعلهم الصرامة كذلك والمبالغة في أهمية الامتحان والإصرار على النجاح في الشهادة كمتطلبات ورغبات يسعون إلى تحقيقها بشتى الوسائل والطرق مما يجعل التلميذ يتخبط في صراعات نفسية بين الحدين دون تفهمهما لقدراته وامكاناته، فقد تزداد حالته تدهورا وسوء توافقه النفسي والاجتماعي المدرسي الذي يولد القلق خاصة بقرب الامتحانات التي يمكن أن يراها مصيرية، كونه يسعى من جهة إلى اشباع وتحقيق أمنيات الاولياء لتجنب العقاب المادي أو المعنوي، ومن جهة أخرى تحقيق الهدف التعليمي والتحصيلي في الحصول على المعدل للانتقال إلى الصف الأعلى وبالتالي النجاح. ويعزي **ساراسون (1957) وجودري وسبيلبرجر1971** الى "أن قلق الامتحان تثيره مواقف المدرسين بسبب تشابه المثيرات بين المدرسين والوالدين. فكل من الوالد والمدرس يمنح المكافأة والعقاب ويقيم الطفل أو التلميذ، لذا فعلاقة الطفل بالأسرة قبل المدرسة وبعدها ونظرة الأسرة للتعلم ومستوى التحصيل الذي تتوقعه من الطفل، وكذلك

علاقة التلميذ بالمعلم وما يبثه من خوف في نفوس التلاميذ من الامتحانات، واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان ومقدار السلطة التي تمارس عليه في المدرسة بالإضافة الى مواقف التقويم ذاتها، بحيث أنه إذا شعر الفرد بأنه موضع تقويم واختبار فان مستوى القلق سيرتفع لديه... كل ذلك يؤثر على موقف التلميذ من الامتحان ومستوى تخوفه منه" **(سليمة سايحي، 2012، ص ص 85-86)**، وهذا ما ذكرته دراسة **سليمة سايحي** في **بسكرة** مؤكدة على دور توجه الأسرة والمدرسة نحو التلميذ كعامل مهم في ظهور قلق الامتحان زيادة إلى ما هو خاص بالتلميذ من عادات الاستذكار وشخصيته القلقة **(سليمة سايحي، 2012، ص74)**.

والرسوب في هذه الحالة يفسح مجالا لمشاكل نفسية واجتماعية أخرى أكثر عمقا وحدّة كالانتحار وهذا ما كشف عنه **(خالد أحمد، 2009)** رئيس جمعية أولياء التلاميذ عقب الافراج عن نتائج الامتحانات النهائية مثل شهادتي التعليم المتوسط والبكالوريا أين تم تسجيل **30** حالة خلال الثلاثة السنوات الأخيرة مما أثار فضول الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان بدراسة ظاهرة الرسوب. ونذكر على وجه الخصوص دراسة **(هواري قدور)** الأمين العام الوطني المكلّف بالملفات المختصة وذلك حول الرسوب المدرسي، أسبابه ونتائجه. استنتج من خلالها ان نتائج الحالة النفسية القلقة المتوترة للتلاميذ قبل اسابيع قليلة من نهاية العام الدراسي لدى الأقسام النهائية والمعيدون خاصة ممن يواجهون امتحانات مصيرية على غرار المقبلين على شهادة التعليم المتوسط والبكالوريا بسبب الخوف منه وكذا الخوف من خيبة آمال وتطلعات أوليائهم الذين يستجيبون للمواقف بعقاب أولادهم البدني منه والنفسي والقساوة عليهم مما يجعل التلاميذ يلجؤون إلى الانتحار كحل في التعامل مع الوضعية **(هواري قدور 2015، ص 15)**. وأوضحت العديد من الدراسات أن تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية، والتي تستخدم العقاب من العوامل التي تؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة للامتحان. وتؤكد دراسة **كلير فهيم (1980)** أن "الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة التلميذ وقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه او يشجعه حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم أن ذلك يترك أثار سيئة على شخصيات أبنائهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم" **(سليمة سايحي، 2012، ص85)**.

وقلق الامتحان جانب من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الامتحان وهو يعبر عن مشكلة نفسية انفعالية ذاتية مؤقتة غير ثابتة يمر بها الطلاب خلال فترة الامتحان يظهر في صورة من خوف مجهول ومن الشيء الغير المتوقع حدوثه، إضافة إلى الخوف من عدم النجاح وبالتالي الرسوب

والشعور بعدم الكفاءة. ولقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى الرسوب والتسرب الدراسيين، وهذا ما أكده **كالافلان ومانتسيد & callaglanet) Manstead,1983**) بقولهم أن: " قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل". وتوصل **سنكلر (sinclaire,1971)** إلى ان مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة.

كما وجد **سارسون وهيل(Sarason & Hill,1971)** أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين. وفي دراسة **كاتل (Cattell,1966)** وكذلك دراسة **برادشا وجودري (Gaudry& Bradshaw, 1971)**على تلاميذ الصف التاسع تراوحت أعمارهم بين **14و16** سنة تبين لهما أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند الناجحين **(سليمة سايحي،2012، ص 82)**.

ويرى **كيلجر (Klinger,1975)** أن القلق هو نوع من الاستجابة المعرفية ويتميز بالشك الذاتي، العجز، واللوم الذاتي. ويمكن القول أن القلق هو شعور يلازم التفسيرات التي يقدمها الفرد لمختلف الوضعيات، وهو استجابة لعجز يشعر به الفرد اثناء رفع التحدي او أثناء انجاز أعمال بطريقة غير مرضية، كوضعية الامتحان التي يراها التلميذ مصيرية ويبالغ في أهميتها مما يجعله يأخذ انطباعات غير منطقية عن الموقف والظروف المحيطة والمحيطين به **(Sarson,1978,p197)**.

ويعتبر التفكير اللاعقلاني من أهم النظم المعرفية التي يمكن أن يساهم في رفع مستوى قلق الامتحان لدى المراهقين المتمدرسين في المتوسطة حيث تتكون لديهم معتقدات لاعقلانية عن كيفية التعامل مع الامتحانات والظروف المؤثرة بصفة مباشرة أو غير مباشرة على أدائهم في هذه الوضعيات، وهذا الموضوع كان في محور اهتمام علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي حيث بيّن **(ألبيرت أليس)** في بحوثه حول الشخصية الحديثة على أن الاتجاهات العقلية وعمليات التفكير والابداع له أثر على توافق الشخصية، فقد بيّن أن الشعور بالقلق في المواقف الاجتماعية والمخاوف الشديدة الواقعية حول الامتحانات مرتبطة ارتباطا قويا بوجود أفكار واتجاهات غير منطقية ولاعقلانية حول هذه الأنشطة، فالإنسان يرى المواقف الاجتماعية والامتحانات مهددتان ويبالغ في إدراكهما في أنّهما مقياسان لقيمته وقوّته. وجاءت دراسة هشام عبد الحميد محمود محمد في دراسته عن الأفكار اللاعقلانية المنبئة بالاكتئاب عند عينة متكونة من **660** طالب ذكورا وإناثا تتراوح أعمارهم بين **14-17** سنة لتأكد على وجود انتشار الأفكار اللاعقلانية كمّا ونوعا عند العينة المستهدفة مما يدل أن مرحلة المراهقة أكثر تضررا

من أثار الأفكار اللاعقلانية سواء عند الذكور والإناث بدرجات متفاوتة **(هشام عبد الحميد محمود محمد،2009، ص2).**

فظاهرة الرسوب المدرسي من بين العوامل التي لها علاقة تبادلية مع قلق الامتحان، كون ارتفاع قلق الامتحان يؤدى إلى الفشل الدراسي وبالتالي الرسوب الذي بدوره يولد ضغوطات لدى التلميذ تزيد من حدة القلق، كونه خبرة غير سارة تثير فيه شعور الاحباط في متابعة الدراسة من خلال إهماله للدراسة وفقدان الدافعية في البحث عن البدائل، وكما تساهم أيضا الأفكار اللاعقلانية في الرفع من حدة القلق من خلال التصورات والأحكام الغير المنطقية والغير الواقعية التي يتبناها التلميذ حول مختلف مواقف ووضعيات الامتحان. ونظرا لتفاقم هذه الظواهر الثلاث –الأفكار اللاعقلانية، قلق الامتحان، الرسوب المدرسي– في وسط البيئة المدرسية الجزائرية وانعكاسها على نفسية التلاميذ وادائهم الدراسي، مما أثار اهتمامنا وفضولنا في البحث عن علاقة الأفكار اللاعقلانية بقلق الامتحان لدى التلاميذ الراسبيين في السنة الرابعة متوسط ومن هذا المنطلق نسعى في دراستنا إلى معرفة ما إذا كان انتشار الأفكار اللاعقلانية له علاقة بارتفاع قلق الامتحان وظهور الرسوب المدرسي، ممّا جعلنا نطرح التساؤلات التالية:

1– هل توجد علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان لدى المتعلمين الراسبين في مستوى السنة الرابعة متوسط ؟

2– هل توجد فروق في درجات الأفكار اللاعقلانية لدى المتعلمين الراسبين في السنة الرابعة من التعليم المتوسط باختلاف الجنس ؟

3– هل توجد فروق في درجات قلق الامتحان باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى المتعلمين الراسبين في السنة الرابعة من التعليم المتوسط ؟

فرضيات الدراسة:

1–توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان لدى المتعلمين الراسبين في مستوى السنة الرابعة متوسط.

2– توجد فروق في درجات الأفكار اللاعقلانية لدى المتعلمين الراسبين في السنة الرابعة من التعليم المتوسط باختلاف الجنس.

3– توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات قلق الامتحان لدى المتعلمين الراسبين في السنة الرابعة من التعليم المتوسط باختلاف الجنس.

3- أهداف الدراسة:

1- التعرف على درجات الأفكار اللاعقلانية لدى المتعلمين الراسبين في الرابعة متوسط ودورها في ارتفاع درجات قلق الامتحان .

2- التعرف على الفروق بين الجنسين في درجات الأفكار اللاعقلانية و الفروق بين الجنسين في درجات قلق الامتحان .

3- التعرف على درجات قلق الامتحان لدى المتعلمين الراسبين في السنة الرابعة متوسط بمتغير الجنس والعوامل المساهمة في تفاقم درجته وشدته، ودوره في ظهور الرسوب المدرسي.

4- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية والاحصائية بين الأفكار اللاعقلانية و قلق الامتحان لدى الراسبين المتدرسين في السنة الرابعة متوسط.

4- أهمية الدراسة:

- سلط الضوء على العوامل المساهمة في ظهور الأفكار اللاعقلانية وارتفاع قلق الامتحان ودورهما في تفاقم الآثار السلبية للرسوب المدرسي من فقدان القدرة والرغبة في مواصلة المشوار الدراسي وسوء تقدير الذات للتلاميذ في ادائهم للامتحانات وتوقع الفشل الدراسي.

- محاولة لفت المعنيين في مجال الصحة النفسية المدرسية بمدى أهمية تعليم التلميذ أساليب مكافحة الأفكار اللاعقلانية وترسيخ أساليب عقلانية تساعدهم في تحقيق النجاح الدراسي.

5- تحديد المفاهيم اجرائيا :

5-1 مفهوم الأفكار اللاعقلانية اجرائيا:

مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ الراسب المقبل على شهادة التعليم المتوسط في العينة المتكونة من **46** إناث و **58** ذكورا وبالإجمال **104** تلميذا وتلميذة نتيجة استجاباتهم على عبارات مقياس الأفكار اللاعقلانية لمنيرة الشمسان **1996**.

5-2 مفهوم قلق الامتحان إجرائيا:

مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ الراسب المقبل على شهادة التعليم المتوسط نتيجة استجاباته على عبارات مقياس قلق الامتحان لسارسون **1971-1975**.

5-3 مفهوم الرسوب المدرسي إجرائيا:

يعد من بين خصائص عينة الدراسة ويعرف الرسوب اجرائيا على انه اعادة التلميذ/ التلميذة للسنة الرابعة متوسط مرة أو أكثر من مرّة.

الفصل الثاني : الأفكار اللاعقلانية

- تمهيد

1- تعريف التفكير

2- أهمية التفكير

3- تعريف التفكير العقلاني

4- تعريف الأفكار اللاعقلانية

5- أنواع الأفكار اللاعقلانية

6- العوامل المساهمة في ظهور الأفكار اللاعقلانية

7- خصائص وطبيعة الأفكار اللاعقلانية

8- نظرية ABC في الشخصية

9- أعراض الأفكار اللاعقلانية

10- الدراسات السابقة حول الأفكار اللاعقلانية

خلاصة الفصل

تمهيد :

خلق الله تعالى الإنسان ووهبه بالعقل الذي هو عمدة التكليف وبهذا حضي العقل البشري بأهمية كبرى في مختلف الشرائع الدينية والوضعية وذلك لكونه الضابط الرئيسي للتفكير الإنساني فمن خلاله يمكن الحكم على التفكير بالعقلانية المنطقية أو العكس، فالتفكير نشاط عقلي به يكتسب الفرد المعارف ويحل المشكلات ويظهر سلوكه على أكثر ما يكون منطقيا ومعقولا وبه كذلك يكتشف من المعارف ما يؤمن له المزيد من السيطرة على العالم الذي يعيشه.

ويرتبط التفكير الإنساني ارتباطا وثيقا بالمعتقدات التي يتبناها الأفراد وقد تكون عقلانية فتؤدي إلى انفعالات معتدلة الشدة فتكون على هذا النحو صحيحة، كما يمكن أن تكون غير عقلانية تؤدي الى انفعالات شديدة، وتقود الى الاضطراب وتعيق الوصول إلى الأهداف وتقلل الشعور بالرضا.

ويعود الفضل الأكبر إلى "**أليس**" في دراسة الأفكار اللاعقلانية وتأسيس العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بغرض تصحيح تلك الأفكار اللاعقلانية وبالتالي تعديل سلوك الفرد وتحقيق الاتزان الانفعالي والصحة النفسية.

وسيتم في هذا الفصل تناول نظرية "ألبيرت أليس" ومسلماتها و كذا الأفكار اللاعقلانية المساهمة في ظهور الاضطرابات النفسية من خلال تناول: أعراضها، أنواعها، أسبابها، خصائصها، وأهم التقنيات العلاجية التي يستعملها المختص في العلاج ، بالتالي انتاج أفكار عقلانية تضمن الصحة النفسية.

1- تعريف التفكير:

يمكن تعريف التفكير بأنه النشاط العقلي الذي يعتمد على الرموز التي تنوب عن الشيء أو يشير إليه ويعبر عنه، وهناك صور متعددة للرموز التي نفكر من خلالها كالرقم واللفظ والذاكرة والحركة والصورة الذهنية مثلا لفظ سفيان ينوب عن شخص معين أين يمكن استحضار صورته في ذهني لما أفكر فيه ولو في غيابه، ولفظ تفاحة يشير الى صورة في الذهن أستحضرها في سماع هذا اللفظ مع طعمها ورائحتها، والتفكير يشمل جميع العمليات العقلية من تصور وتذكر وتخيل واستدلال، ويرتبط التفكير بشكل واضح بعملية التعلم، فنحن نفكر في اطار ما سبق أن وقع في مجال خبراتنا السابقة الى جانب أن التفكير يضيف الى خبراتنا السابقة ويكسبها خبرات جديدة، وهناك عدة أشكال من التفكير الراقي منها الابتكار والاستدلال **(خياطة،2002، ص 77)** .

2- أهمية التفكير:

الانسان هو الكائن الوحيد الذي يتميز بنعمة التفكير الذي من خلاله يدرك المعاني المجردة عن الحق والواجب والعدل والرحمة وبفضله استطاع أن يتصور غايات أعماله وأهدافه ويختار الوسائل القادرة على تحقيقها وبفضله استطاع الانسان الاقتصاد في الجهد والوقت وتجنب الأخطار والمزالق وكما يساهم في رسم الخطط في ذهنه قبل الاقدام على الانجاز ويعتمد على عدة طرق واساليب التالية:

2-1 الصورة الذهنية: أي أن الفرد يفكر من خلال الصورة الذهنية التي قد تتخذ شكل صور حسية مثل الصور البصرية أو السمعية، وقد تتخذ شكل صور لفظية مثل تصور كلمة مكتوبة لفظية بصرية أو كلمة منطوقة لفظية سمعية وتمثل الصور الذهنية استعادة المدركات الحسية السابق تعلمها في خبراتنا.

2-2 الكلام الداخلي: أدلت دراسات عديدة في علم النفس عن أنه قد يفكر الانسان من خلال نشاط حركي لأعضاء النطق- الحنجرة واللسان والشفتان- والواقع أنه غالبا ما يقترن التفكير بهذه الحركات الغير الظاهرة.

2-3 التصور العقلي المجرد: يفكر الانسان من خلال معان مجردة كما في حالة التفكير الرياضي، وعادة ما يستهدف التفكير حل مشكلة معينة، فأي مشكلة يقابلها الانسان تسبب له توترا نفسيا معينا يحاول ايجاد حلا لها بالاستعانة بخبراته السابقة أو بابتكار وسيلة جديدة لمواجهتها **(فهد بن حامد بن صباح العنزي،2007،ص ص51 -53).**

3- تعريف التفكير العقلاني:

يعرف التفكير العقلاني بأنه تبني وجهات نظر ومعتقدات عن النفس والحياة، يقوم عليها دليل منطقي أو تخضع لمجموعة من المبادئ والمسلمات والقوانين التي يمكن التحقق منها خلال تقديم الحجج والبراهين التي تتفق عليها العقول السليمة، ويصاحبها حالات وجدانية ملائمة للموقف تنمي بالفرد إلى مزيد من النضج الانفعالي والخبرة **(الشمسان،1996،ص 22).**

كما يعرفه **الطريري (1992، ص34)**أنه "موقف فكري وسلوكي تجاه قضايا الحياة الاجتماعية والمعرفية، ويتمثل في اعتبار العقل هو القيمة العليا في الحياة ومعيار كل شيء ومصدر التوجيه وأننا كأفراد يحكمنا نظام عقلي يقوم على مجموعة من المبادئ والعمليات والقوانين الأولية التي تتفق عليها كل العقول السليمة وتتميز تلك المبادئ بالسمو والارتفاع فوق الجزئيات وفوق اعتبارات الزمان والمكان.

يتفق هذان التعريفان في أن التفكير العقلاني أسلوب منطقي ومنسق ومرن في التعامل مع الواقع يمس في آن واحد الفكر والسلوك والانفعال، وكما يمثل العقل مصدر التوجيه ومعيار كل شيء يقدم أدلة منطقية

تخضع لمجموعة من القوانين التي تضمن اتفاق العقول السليمة بتقديم الحجج والادلة التي تثبت صحتها للتحقق من سلامة التفكير.

4- تعريف الأفكار اللاعقلانية:

يعرف **ألبيرت أليس** الأفكار اللاعقلانية بأنها مجموعة الأفكار الخاطئة، والغير منطقية التي تتميز بعدم موضوعتها والمبنية عل التوقعات وتعميمات خاطئة وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والتهويل المبالغ فيهم، بدرجة لا تتفق والامكانيات الفعلية للفرد.

كما يعرفه **آرون بيك ARON .T.BECK** بأنه " التفكير المبني على مقدمات خاطئة، أو ينطوي على استنتاجات غير صحيحة، أو على نتائج خاطئة مستمدة من الملاحظات أو تنطوي على مبالغة شديدة في التعميم.

ويعرفها كل من **عبد الرحمان وعبد الله** بأنها مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير الموضوعية، التي تتميز بابتغاء الكمال والاستحسان وتعظيم الأمور المرتبطة بالذات والآخرين، والشعور بالعجز والاعتمادية **(لبنى احمان2006، ص 77).**

عرف **بارلو Barlow** الأفكار اللاعقلانية أنها تلك الأفكار التي تعترض الأحداث الخارجية، وردود فعل الفرد الانفعالية نحو هذه الأحداث، وغالبا ما تمضي دون ان تلاحظ، لأنها جزء من النمط الإدراكي للتفكير ولأنها تحدث دائما وبسرعة شديدة، ونادرا ما تتوقف لتقييم مصداقيتها لأنها قوية القابلية للتصديق، ومألوفة ومعتادة **(غادة محمد عبد الغفار، 2007، ص4).**

تتفق معظم هذه التعاريف على النقاط التالية :

- تمتاز الأفكار اللاعقلانية بعدم الموضوعية بمعنى أن الفرد ينطلق من ذاته في الحكم على الأمور.
- تقترن الأفكار اللاعقلانية بأساليب خاطئة في التفكير كالظن، التهويل، التنبؤ والمبالغة.
- التفكير اللاعقلاني يعيق الفرد في تحقيق أهدافه والفاعلية الاجتماعية وكذا التكيف السليم مع بيئته فهو مصدر للاضطراب النفسي.

5 - أنواع الأفكار اللاعقلانية :

إنّ الأفكار اللاعقلانية كما أشار اليها **الغامدي والزهراني** في الأصل رغبات وأشياء يحبها الإنسان ويفضلها إلاّ أنها أخذت طابع المطالب المطلقة والشروط اللازمة التي لا يمكن التنازل عنها، فهناك ثلاثة أنواع من الأفكار اللاعقلانية:

5-1 أفكار لاعقلانية تتعلق بالذات: التي تؤدي إلى الخوف، القلق، الاكتئاب، والشعور بالذنب مثل أحب ان أتقن كل شيء، وإلاّ لم أفعل ذلك فإنه أمر سيء يسبب لي الانزعاج ولا يمكن أن أتحمل ذلك.

5-2 أفكار لاعقلانية تتعلق بظروف الحياة :التي تؤدي الى الشعور بالأسى و الألم النفسي مُثل يجب أن تكون الحياة بالشكل الذي أريده وإذا لم تكن كذلك فإنه أمر فظيع لا أتحمله يسبب لي قلق المستقبل والتذمر من الحياة والألم النفسي.

5-3 أفكار لاعقلانية تتعلق بالآخرين: تؤدي الى الشعور بالسلبية وبالغضب والعدوانية وظهور الصراع داخل جماعة الرفاق مثل قول العميل يجب أن يعاملني الناس معاملة حسنة عادلة، وإذا لم يفعلوا ذلك يثير لدي الشعور بالقلق وعدم التوازن النفسي كونه امرا غير مرغوب فيه (**بغورة نور الدّين،2013، ص ص 75-76).**

6-العوامل المساهمة في ظهور الأفكار اللاعقلانية:

ان ظهور الأفكار اللاعقلانية وتطورها زيادة أو نقصانا مرتبط بجملة من العوامل التي لا تعمل منعزلة بعضها عن بعض، بل تتفاعل فيما بينها بغرض تشكيل وتغيير أو ترسيخ أفكار موجودة من قبل ومن بينها نجد:

6-1-العوامل الاجتماعية والثقافية:

ان المجتمع صانع الفرد وصانع أفكاره وقيمه فهو الحقيقة الأساسية في حياة الأفراد، ودونه لا يستطيع أن يستمر في الحياة الاجتماعية كونه اجتماعي بطبعه، فهو يؤثر ويتأثر بالمجتمع الذي يعد أحد العوامل المساهمة في نشوء وتطور الأفكار اللاعقلانية.

تعتبر الأسرة أول بيئة اجتماعية مسؤولة عن تحديد طبيعة وخصائص أفكار الفرد فهي بمثابة الإناء الذي تنمو فيه بذور شخصية الفرد مما تحمل من اتجاهات وقيم إلى جانب ذلك نجد أن الثقافة العامة والفرعية التي يعيش فيها الفرد تحمل أصوله ومعتقداته وقيمه واتجاهاته وعاداته وتقاليده وفي هذا الصدد ذكرت إجلال سري **2000** أن التفكير الغير العقلاني ينشأ من خلال التعلم المبكر الغير المنطقي، حيث أن الفرد يكون مستعدا نفسيا لاكتساب التفكير الغير عقلاني من الأسرة أو الثقافة أو البيئة التي يعيش فيها.

6-2 التجارب والخبرات:

تأثر التجارب التي يمر بها الفرد في حياته تأثيرا فعالا على معتقداته ويبدو ذلك واضحا من خلال الحالة التي تحدث عنها **أبراهام ماسلو** عن الرجل الذي كان يعتقد بأنه عبارة عن جثة على الرغم من الصعوبات التي يصادفها طبيبه النفسي لعلاجه إلى أن هذا الطبيب طرح عليه السؤال التالي" هل من الممكن

أن تنزف الدماء من الجثة؟ فردّ عليه الرجل قائلا "ما هذا الذي تقوله يا دكتور طبعا الجثة لا تنزف منها الدماء فبدت الدهشة والاستغراب على وجه المريض وصاح قائلا الآن فقط اقتنعت أنّه من الممكن أن تنزف الدماء من الجثة" وبهذا فالتجارب والخبرات التي يمر بها الفرد في حياته تعمل على ترسيخ أو تعديل أو تغيير معتقداته المختلفة.

6-3 العوامل المعرفية:

6-3-1 أساليب التفكير الخاطئة :

يشير مفهوم أساليب التفكير الى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض الفرد وبهذا فأساليب التفكير خاصة الخاطئة منها تأثر تأثيرا فعالا على معتقدات الأفراد منها:

6-3-1-1 التعميم السلبي: هو عبارة عن اتحاد ذهني للمواد والظواهر في مجموعة من الصفات العامة والواقعية الناشئة في التجريد، والتعميم قد يكون نظري حيث يستند إلى تحليل متعمق للظواهر وإظهار الخصائص العامة الداخلة أو الغامضة وعزلها لوحدها والعلاقات والنسب كما يمكن أن يكون التعميم تجريبيا شكليا حيث يقوم على مقارنة مجموعة من الموضوعات أو الظواهر وإظهار الخصائص العامة والمتشابهة خارجيا فيما بينها وعزلها لوحدها. والتعميم قد يكون صائبا فيعرف بالتعميم الإيجابي، كما يمكن أن يكون خاطئا فيعرف بالتعميم السلبي، ويكون هذا الأخير ناتج عن مرور الفرد بخبرة سيئة فيعممها على مثيلتها، ومن أمثلة التعميم السلبي يمكن ذكر التعميم المفرط أو الزائد وفيه يقفز الفرد الى تعميم غير مقبول منطقيا بناء على واقعية واحدة، مثال ذلك الطفل الصغير الذي يخطأ مرة واحدة وستستنتج أنه فاشل لا خير فيه، وكذا الشابة التي تردد "لا تثق في الرجل" ذلك بسبب مرورها بخبرة سيئة مع الثنائية والتطرف يمتاز جل معين، ونفس الأمر بالنسبة للرجل الذي يردد "النساء جميعهن سواء" وبهذا يمكن ان يكون التعميم السلبي أحد العوامل الرئيسية المساهمة في ظهور التفكير اللاعقلاني.

6-3-1-2 المبالغة: يمتاز هذا الأسلوب من التفكير بإضفاء دلالات مبالغ فيها للأشياء أو الخبرات الواقعية التي يتم إدراكها، والمبالغة قد تكون في شكل تهويل أو تكسير من قيمة الشيء أو الموضوعات المدركة (**بغورة نور الدّين،2013، ص 83).**

6-3-1-3 الثنائية والتطرف: يمتاز هذا الأسلوب من التفكير بميل الفرد إلى ادراك الأمور على أنها نجاح كامل أو فشل كامل وكما يعرف كذلك بالكل أو اللا شيء والفرد يدرك الأشياء على أنماطها إمّا بيضاء

أو سوداء، حسنة أو سيئة، خبيثة أو طيبة، صادقة أو خاطئة، دون إدراك أن الشيء الواحد الذي قد يبدو في الظاهر سيئا قد ينطوي على أشياء إيجابية الآن أو مستقبلا (**بغورة نور الدّين،2013، ص 85**).

6-3-1-4 التجريد الانتقائي: وهو يرتبط بأسلوب التفكير الثنائية والتطرف ويقصد به عزل خاصية عن سياقها العام مع تأكيد ما في سياق آخر ومثال عن هذا الأسلوب من التفكير الطفل الذي قد تبعده معلمته عن المساهمة في نشاط حركي بسبب وجود ضعف في ساقه، فيرفض المساهمة في نشاط آخر مهما كان نوعه وذلك بسبب استنتاجه بأنه غير محبوب لعجزه عن اللعب مع غيره (**بغورة نور الدّين،2013، ص 87**).

6-3-2 أخطاء الحكم والاستنتاج:

يعد كل من الحكم والاستنتاج كأشكال رئيسية للتفكير ويعكس مفهوم الحكم الروابط والعلاقات بين مواد وظواهر الواقع الموضوعي، ويتضمن التوكيد أو النفي. في حين يعكس مفهوم الاستنتاج تحليل ومقابلة أحكام واستخلاص أحكام جديدة منها ومن بين أخطاء الحكم والاستنتاج التي تساهم في ظهور ونمو وتعميق المعتقدات اللاعقلانية نجد ما يلي:

6-3-2-1 الاستنتاج التعسفي:

في هذا الأسلوب يقفز الشخص إلى نتيجة معينة رغم نقص الأدلة أو وجود أدلة متناقضة لما في واقع الأمر، وتتمثل أهم أشكال الاستنتاج التعسفي في: قراءة الأفكار حيث يعتقد الفرد أنه قادر على معرفة ما يفكر به عضو آخر أو الذي سيفعله مستقبلا دون تواصل لفظي مباشر بين الطرفين، وعلى الرغم من أن قدرة الفرد على التنبؤ بأفكار وأفعال الآخرين قد تكون دقيقة نتيجة لتجاربه السابقة، غير أن احتمال الخطأ في هذه التنبؤات يبقى قائما، الأمر الذي يترتب عنه استنتاجات خاطئة لا تعتمد على المعلومات الحقيقية المتاحة.

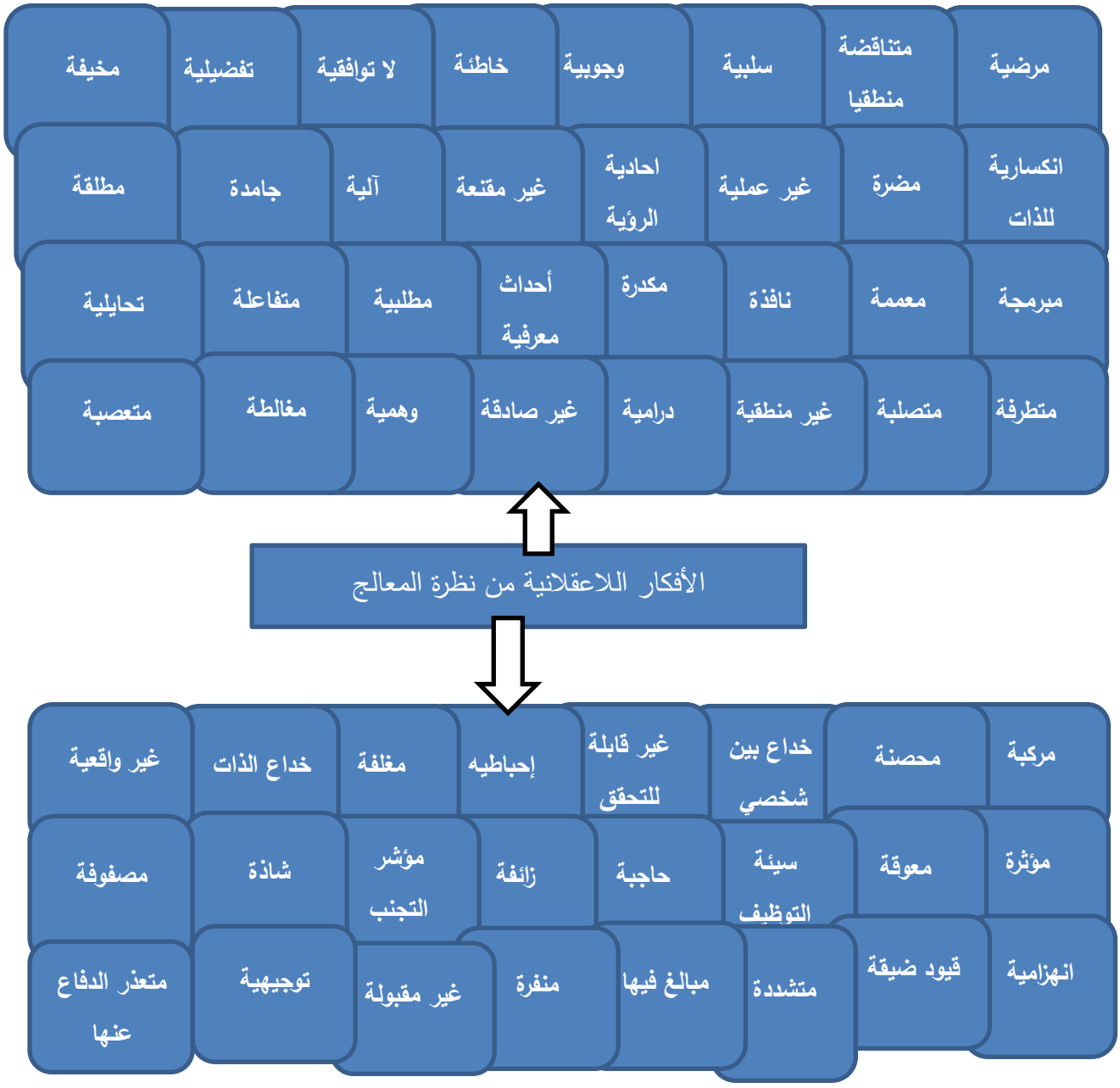
6-3-2-2 حمل الأمور على محمل شخصي: يطلق على هذه النزعة في تفسير الأحداث وفق معانيها الشخصية تسميات متعددة من قبيل الشخصانية والاحالة الذاتية، وحمل الأمور على محمل شخصي يعد شكلا من أشكال الاستنتاج التعسفي وفيه يرجع الفرد الأحداث الخارجية عندما يظهر دليل غير كاف لتحديد السبب، كأن يحمل الشخص نفسه مسؤولية النتائج السلبية التي يعاني منها الأفراد الذين يعرفهم، أو ان يفكر بأنه مصدر تعاسة وشقاء الآخرين.

6-3-2-3 الاستنتاج الانفعالي: وفيه يفسر الفرد الأحداث التي يتعرض إليها استنادا إلى الانفعالات التي تخلفها لديه. ويؤدي هذا النمط من أساليب التفكير عادة إلى عجز الفرد عن التفاعل الاجتماعي الفعال، وكذا العديد من المعتقدات الخاطئة وخاصة تلك التي ترتبط بالمخاوف الاجتماعية.

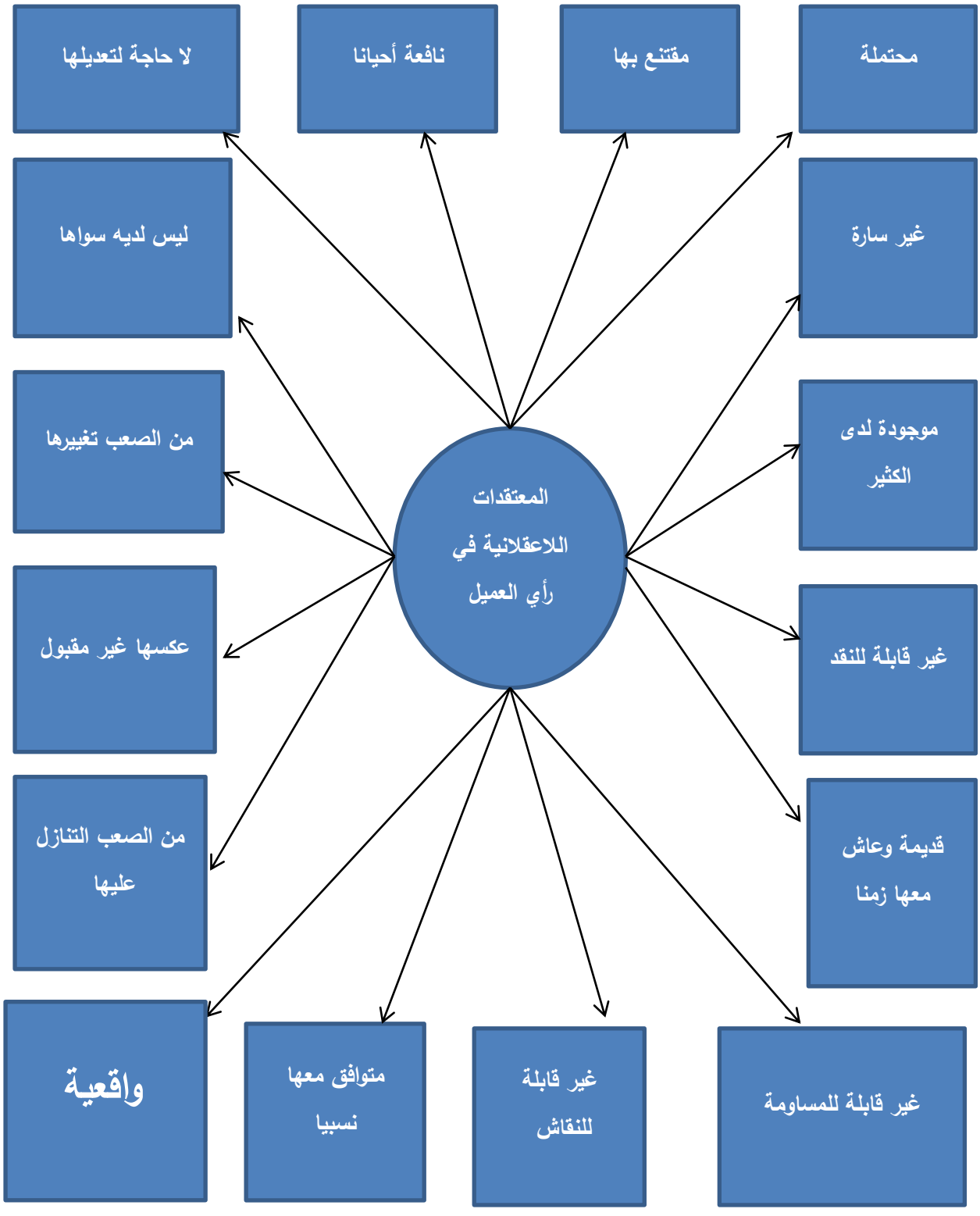
المقارنة الخاطئة تتأثر كثير من الوظائف الاجتماعية والعقلية وتتعطل قدرة الفرد على النشاط والدافعية، إذا كان من النوع الذي يسرف في استخدام عبارات تنطوي على مقارنات خاطئة **(بغورة نور الدّين،2013، ص 89)**.

7-خصائص وطبيعة الأفكار اللاعقلانية:

حدّد مدحت عبد الحميد ستة وخمسون خاصية تبين طبيعة الأفكار اللاعقلانية من وجهة نظر المعالج وعشرون خاصية للأفكار اللاعقلانية من وجهة العميل بحد ذاته.



الشكل رقم (1) يوضح الأفكار اللاعقلانية من وجهة نظر المعالج (مدحت عبدالحميد،2003،ص303)



الشكل رقم (2) يمثل الأفكار اللاعقلانية كما يراها العميل (مدحت عبدالحميد،2003،ص318)

8-نظرية ABC في الشخصية

اورد **الشناوي 1994** أن أليس لم يهتم بتكوين نموذج نظري للشخصية بحيث تمر بمراحل نمو، لكنه ركز على كيفية إعادة النمو أكثر من التركيز على النمو، لكن جوهر نظريته يقوم على أساس أن مجموعة الأفكار اللاعقلانية وما يؤدي اليها من افتراضات أو تفسيرات هي سبب معظم الاضطرابات الانفعالية.

ويوضح أليس نموذج نظريته ما يسمى **ABC**، فالرمز **A** يدل على الحدث والنشاط الذي نقابله في الحياة اليومية، وتحرك التفكير الذي ينتج حالات انفعالية، أما **B** فيدل على نظام المعتقدات لدى الفرد ويرمز الى التفسيرات اللاعقلانية للفرد والقناعات الموجودة التي تظهر في الحديث مع الذات لهذا الحدث **A**. فإذا كان هناك اضطراب انفعالي أو شعور بالكآبة **C** فيتوقع أن يكون ذلك نتيجة مباشرة للحدث **A** ولكن وفقا لنظرية أليس فان التوقعات **C** ليس نتيجة مباشرة للأحداث **A** ولكن هي نتيجة للمعتقدات **B** والتي تستخدم في وصف وتقييم الأحداث **A** في حد ذاتها (**شايع عبد الله مجلي،2011، ص ص 203-204**).

وأضاف أليس **D** و **E** وأصبح النموذج **ABCDE**، المعالج يجب أن يفند ويدحض الأفكار اللاعقلانية **D** بالترتيب ليتمتع العميل بالتأثيرات النفسية الإيجابية، و**E** تشير للأفكار العقلانية، وأضاف **حسين 2009 F** وهي تتضمن المشاعر الجديدة التي يشعر بها الفرد بعد أن يصل إلى حالة من الارتياح العام والاستقرار النفسي وهي الخطوة الأخيرة من خلالها تتغير انفعالات الفرد السلبية الى انفعالات ايجابية وهو الهدف الرئيسي للإرشاد العقلاني الانفعالي (**حسن بن علي بن محمد الزهراني،2010، ص 19**).

والجدول رقم (3) يوضح الأفكار اللاعقلانية (B) كما أوردها أليس Ellis :

الأفكار اللاعقلانية	معنى كل فكرة	البنود المعبرة عنها في مقياسEllis
طلب الاستحسان: "من الضروري يكون الشخص محبوبا أو مرضيا عنه من كل المحيطين به"	الفرد المقتنع بهذه الفكرة اللاعقلانية يرضي الآخرين ولا يكون راضيا عن نفسه لأنه يشعر بالعجز عن فعل أشياء يرغبها ويفعل أشياء لا يرغبها.	40-27-14-1
ابتغاء الكمال الشخصي: "يجب على الفرد أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة وأن ينجز ما يمكن ان يعتبر نفسه بسببه ذا قيمة واهمية"	أن هذه الفكرة مستحيل تحقيقها بشكل كامل، وإذا أصر الفرد على تحقيقها فإن ذلك ينتج اضطرابات نفسية جسمية والشعور الدائم بالخوف من الفشل، ومن المنطق إن يفعل ذلك لكي يستمتع بالنشاط الذي يقوم به وليس لمجرد مشاهدة النتائج.	41-28-15-2

الثنائية: "بعض الناس أشرار وخبثاء لذلك يجب أن يعاقبوا ويلاموا بشدة على سلوكهم الشرير أو الخبيث"	**ليس هناك معيار مطلق للصواب والخطاء فإن هذه الفكرة غير عقلانية، وكل انسان عرضة للخطأ، والعقاب لا يؤدي الى تعديل السلوك والشخص العادي والسوي لا يلوم نفسه يلوم الآخرين إذا أبدوا له عيوبه، بل يحاول أن يصحح سلوكه إذا كان خطأ.**	**42-29-16-3**
الشعور بالتفاؤل: " انما لكارثة أو مأساة عندما لا تحدث الأشياء كما نرغب أن تحدث أو عندما تحدث على نحو لا نتوقعه"	**هذه الفكرة هدامة حيث أن التعرض للإحباط أمرا عاديا ومتوقعا ومن غير المنطقي أن يقابل الإحباط بالشعور بالحزن الشديد والدائم في تصور الفرد أنه من المستحيل فعل شيء إزاء موقف معين.**	**43-30-17-4**
النمور الانفعالية: "المصائب والتعاسة تعود أسبابها الى الظروف الخارجية والتي ليس للفرد تحكم فيها"	**وقد لا تكون الأشياء الخارجية مدمرة في حد ذاتها ولكن تأثر الفرد بها واتجاهاته نحوها هو الذي يجعلها تبدو كذلك، أنه يدرك أن من الممكن تغيير ردود أفعاله نحوها من خلال إعادة النظر فيها وتحديدها والتعبير عنها لفظيا.**	**44-31-18-5**
القلق الزائد: "الأشياء الخطيرة والمخيفة هي أسباب الهم الكبير والانشغال الدائم للفكر وينبغي أن يتوقعها الفرد دائما وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها والتعامل معها"	**القلق من شأنه منع التقويم الموضوعي لاحتمال وقوع شيء خطير، وغالبا ما يشوش على التعامل الفعال معه عند وقوعه. قد يساهم مثل هذا التفكير في تضخيم احتمالية حدوث حدثه، لا يؤدي الى منع وقوع الأحداث القدرية، ويجعل كثيرا من الأحداث المخفية تبدو أكبر كثيرا من واقعها..**	**45-32-19-6**
تجنب المشكلات: "إنه من السهل للفرد أن يتجنب كبعض المسؤوليات وأن يتحاشى مواجهة الصعوبات بدلا من مواجهتها"	**يؤدي الهروب من المسؤوليات الى ظهور مضاعفات أخرى ومشاعر سلبية كعدم الرضا وفقدان الثقة بالنفس، وعلى العكس من ممارسة الفرد المسؤوليات تجنبه الألم وتشعره بتحقيق الذات ولذة لإنجاز.**	**46-33-20-7**
الاعتمادية: "يجب أن يعتمد الشخص على الأخرين ويجب أن يكون هناك شخص أقوى منه لكي يعتمد عليه".	**هذا الفرض غير معقول، لأنه يسلب الفرد إرادته وامكانيته بالقيام بأعماله ومسؤولياته بنفسه، والافتقار إلى الخبرة النافعة في الحياة والأفراد يعتمدون على بعضهم البعض ولكن ليس الى درجة المبالغة والإشكالية.**	**47-34-21-8**
الشعور بالعجزة: "ان الخبرات والأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك والمؤثرات الماضية يمكن استئصالها.	**الإنسان العقلاني يعرف أن الماضي هام ولكن في نفس الوقت فإن الحاضر يمكن إحداث تغيير فيه بتحليل الماضي مراجعا الأفكار والمعتقدات وتغيير ما في الحاضر.**	**48-35-22-9**
الانزعاج لمتاعب الآخرين: "ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من اضطرابات ومشكلات".	**تفسيراتنا للأحداث هي التي تؤثر فينا ويسبب لنا الهم والحزن، والانسان السوي العاقل هو الذي يحدد من يكون سلوك الأخرين مؤذيا له ثم يحاول مساعدتهم على التغيير، أو التخفيف عنه بقدر المستطاع.**	**49-36-23-10**

ابتغاء الحلول الكاملة: " هناك دائما حلا لكل مشكلة وهذا الحل يجب التوصل اليه وإلا فإن النتائج سوف تكون خطيرة".	**الإصرار على الكمال قد يؤدي إلى القلق أو الخوف والعاقل هو من يحاول أن يجد حلولا كثيرة ومتنوعة للمشكلة الواحدة يختار أنسبها وأكثرها قابلية للتنفيذ معتقدا أنه لا يوجد حل كامل بصورة مطلقة.**	**50-37-24-11**

وأضاف **الريحاني** فكرتين إلى الأفكار اللاعقلانية لأليس خاصتين بالبيئة العربية وهما:

- ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في تعامله مع الأخرين حتى تكون له قيمة ومكانة محترمة بين الناس.
- لا شك أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة **(عبد الفتاح عبد القادر محمد أبو شعر، 2007، ص ص 14-18).**

9-أعراض الأفكار اللاعقلانية:

يمكن تحديد أعراض الأفكار اللاعقلانية في الجوانب التالية حسب **فهد العنزي: (2007،ص ص60-61)**

الشكل رقم (4) يمثل أعراض الأفكار اللاعقلانية السلوكية

الشكل رقم(5) يمثل أعراض الأفكار اللاعقلانية الجسمية

الشكل رقم 6 يوضح الأعراض المزاجية للأفكار اللاعقلانية

الشكل رقم 7 يمثل أعرض الأفكار اللاعقلانية المعرفية

10-الدراسات السابقة حول أفكار اللاعقلانية:

10-1 الدراسات العربية التي اهتمت بالعلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق:

• قام **عماد ابراهيم (1990)** بدراسة حول العلاقة بين التفكير اللاعقلاني والقلق والتوجه الشخصي لدى عينة قوامها **213** طالب وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة بكليتي التربية والآداب جامعة الزقازيق، طبق عليهم مقياس التفكير اللاعقلاني، وقائمة "سبيلبرجر" للقلق كحالة وسمة واختبار التوجه الشخصي ومقياس شوستروم لتحقيق الذات. أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من حالة وسمة القلق في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الأفكار اللاعقلانية وتحقيق الذات.

• كما قام كل من **عبد الرحمان وعبد الله (1994)** بدراسة على الأفكار اللاعقلانية وهدف الباحثان إلى التعرف على أوهام الأفكار اللاعقلانية في مرحلتي الطفولة والمراهقة وعلاقة هذه الأفكار بكل من القلق كحالة وسمة، مركز التحكم وكذلك دراسة أثرها على الجنس والتفاعل بينهما، اضافة الى تقنين مقياس الأفكار اللاعقلانية للصغار على البيئة العربية، وقد تكونت العينة من **428** تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية في بعض المدارس الحكومية بمحافظة الجيرة. وقد استخدم الباحثان مجموعة من الأدوات وهي مقياس التحكم للأطفال" **لناويكي**" ومقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال من اعداد **هوبر Hooper ولاين Layne** ومقياس قائمة القلق (الحالة والسمة) للأطفال مقتبس من سيبلرجر، وتوصلت الدراسة الى انخفاض درجة معظم الأفكار اللاعقلانية مع تقدم السن، وتوقع الكوارث والقلق الزائد والسعي وراء الكمال هي الأهم الأفكار الخاطئة في مرحلتي المراهقة المبكرة والمتوسطة لصالح الذكور. أما بالنسبة لحالة القلق في الطفولة فهي تدور على فكرة طلب الاستحسان أما في المراهقة المبكرة فتنبئ عن الشعور بالعجز والاعتمادية والانزعاج لمشاكل الأخرين ولوم الذات ولوم الآخرين.

• قامت **رتيب 2001** بدراسة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة في جامعة دمشق، حيث كانت نسبة العينة التي تم سحبها من المجتمع الأصلي**(4%)** العلوم الاجتماعية والانسانية و**(9%)**العلوم الطبية و**(9.5%)** العلوم الأساسية والتطبيقية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية والقلق الاجتماعي بين طلبة السنة الثالثة في جامعة دمشق والتعرف على طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق الاجتماعي، استخدمت الباحثة مقياس الأفكار اللاعقلانية واختبار القلق الاجتماعي، من أهم النتائج التي توصلت إليها نجد أن الأفكار اللاعقلانية منتشرة بين الطلبة ، كما بينت النتائج الاحصائية عدم وجود أثر الجنس والتخصص العلمي على كل من القلق الاجتماعي والأفكار اللاعقلانية، وكما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الأفكار اللاعقلانية وبين القلق الاجتماعي **(شايع عبد الله، 2011،ص211)**.

10-2 الدراسات العربية التي اهتمت بالأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى:

دراسة **الريحاني 1987** في الأردن بعنوان الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالجنس والتخصص عند طلبة الجامعة الأردنية تكونت عينة الدراسة من **400** طالب وطالبة هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة الجامعة الأردنية وأثر عامل الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني كما هدفت إلى التعرف على الأفكار اللاعقلانية التي تميز الذكور عن الإناث من طلبة الجامعة، واستخدم اختبار الريحاني للأفكار اللاعقلانية و دلت النتائج على انتشار الأفكار اللاعقلانية

بين طلبة الجامعة، كما دلت النتائج على وجود فروق بين الذكور والإناث ولم تظهر الفروق على التخصص.

دراسة **طاهر1995** في العراق بعنوان: الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب التعامل، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة السببية بين الأفكار اللاعقلانية التي نادى بها أليس على أنه متغير مستقل، وكل من الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها على أنهما متغيرين تابعين لدى طلبة الجامعات في العراق. وتكونت عينة الدراسة من **(300)** طالب وطالبة من كليات جامعتي بغداد والمستنصرية، أين استخدم الباحث اختبار الأفكار اللاعقلانية، اختبار الضغوط النفسية، واختبار أساليب التعامل مع الضغوط .

ومن أهم النتائج التي توصل إليها :

-انتشار الأفكار اللاعقلانية بصورة واسعة بين طلبة الجامعات.

-هي السبب وراء معاناة الطلبة من الضغوط النفسية.

-توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية و الضغوط النفسية **(شايع عبد الله، 2011، ص211).**

دراسة **مزنوق 1996** في مصر بعنوان الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية بين طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من **332** طالب وطالبة من طلاب جامعة عين الشمس وحلوان أين استخدم الباحث الأدوات التالية:

-مقياس الأفكار اللاعقلانية قائمة الضغوط اليومية بطاقاتT.A.T

-مقياس أساليب استيعاب المواقف الضاغطة

ومن أهم النتائج :

تنتشر الأفكار اللاعقلانية بنسب مختلفة بين طلاب الجامعة وتتقارب النسب المئوية لانتشار الأفكار اللاعقلانية بين الذكور والإناث، كما توجد علاقة بين الضغط النفسي واساليب الاستيعاب للمواقف الضاغطة والافكار اللاعقلانية، كما توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث لمقياس الافكار اللاعقلانية وعلاقته بقائمة الضغوط اليومية لصالح الإناث **(شايع عبد الله، 2011،ص211).**

دراسة **حسن، والجمالي2003** في عمان بعنوان الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة كلية التربية وفيما إذا كانت درجة هذا الانتشار تختلف باختلاف الجنس أو لا، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبعض الاضطراب الانفعالية، وتكونت عينة

الدراسة من **204** طالب وطالبة من طلاب كلية التربية، استخدم الباحثان مقياس الأفكار اللاعقلانية للريحاني **1985** ومقياس الاكتئاب، ومقياس سمة القلق، ومقياس قلق الاختبار ومقياس الاغتراب وتوصلت إلى النتائج التالية:

تنتشر الأفكار اللاعقلانية بين طلاب الجامعة، غياب أثر الجنس على انتشار الأفكار اللاعقلانية بين كل من الذكور والإناث، توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبين الاضطرابات الانفعالية **(رحالي حمزة،2015، ص13).**

دراسة **أحمد 2004** في اليمن بعنوان: الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدينة تغر، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين المعلمين وهل لمتغير الجنس أثر على هذه الأفكار، كما هدفت إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين وهل لمتغير الجنس أثر على مستوى الاحتراق النفسي وكذلك التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من **318** معلما ومعلمة منهم **129** معلما و**189** معلمة، استخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى المعلمين من اعداد الباحث، ومقياس الاحتراق النفسي لدى المعلمين للباحث الوشلي**1996** ، وتوصل الى النتائج التالية:

- الأفكار اللاعقلانية موجودة ومنتشرة بين المعلمين و المعلمات.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الأفكار اللاعقلانية بين المعلمين وفقا للجنس لصالح الذكور، كذلك توجد علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى أفراد العينة **(شايع عبد الله، 2011،ص214).**

دراسة **الصباح والحموز 2007** في فلسطين بعنوان "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعات الضفة الغربية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعات الضفة الغربية، وهدفت الدراسة الى التعرف على مدى انتشار الأفكار بين طلبة الجامعات وهل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات تعزى إلى الجنس ومكان السكن والجامعة والتخصص، تكونت عينة الدراسة من **604** طالب وطالبة من طلاب جامعات الخليل وبيت لحم وبير زيت، استخدم الباحثان مقياس الأفكار اللاعقلانية الذي طوره **الريحاني 1985** ومن أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة:

- تنتشر الأفكار اللاعقلانية بين طلبة الجامعات

- وجود فروق بين كل من الذكور والاناث لصالح الذكور في حين لم تظهر النتائج فروق تبعا لمكان السكن والجامعة والتخصص **(شايع عبد الله، 2011،ص214)**.

10-3 الدراسات الأجنبية:

وقام "**وندرلنج** "**1974** بدراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كانت الأفكار الغير العقلانية الإحدى عشر موجدة لدى الأفغانيين، وإذا كانت موجودة ماهي هذه الأفكار اللاعقلانية؟ وتكونت عينة الدراسة من **120** أفغانيا ومثلهم من الأمريكيين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الأفغانيين على جميع الأفكار وكانت أعلى من متوسطات الأمريكيين، بمعنى أن الجميع يقبل هذه الأفكار إلا أن الفارق واضح في الدرجة لصالح الأفغانيين **(رحالي حمزة، 2015 ص 10)**.

قام **باجير (bager, 1984)** بدراسة الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة وسوء تكيفهم، انخفاض تقدير الذات لدى أفراد العينة و توصل فيها إلى أن العناصر في تحقيق الذات ترتبط بالأفكار اللاعقلانية وتظهر عندهم على شكل توقعات مطلقة مبالغ فيها لدى الفرد والآخرين وعلى شكل اعتقادات بأن الأمور يجب أن تكون بصورة معينة بالإضافة إلى مبالغات لاعقلانية سالبة نحو الذات **(رحالي حمزة، 2015 ص 10)**.

وتوصل **بيومبر 1984** في بحثه المسمى" تأثيرات الأفكار اللاعقلانية والقلق الاجتماعي والاختبارات الادراكية في المنافسة المنظمة إلى أن هناك علاقة ذات دالة بين الأفكار اللاعقلانية وسمة القلق **(رحالي حمزة،2015، ص11)**.

دراسة **ماريو (Mario Biase, 1998)** في أمريكا بعنوان " الكمال وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والاضطراب العصابي "، وهدفت الدراسة الى التعرف على كيفية بناء الكمالية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية والاضطراب العصابي. تكونت عينة الدراسة من **198** طالبا وطالبة من جامعة كميونتي، اين استخدم الباحث اختبارا متعدد الأبعاد الكمالية واختبار المعتقدات الشخصية، وتوصلت الدراسة إلى أن الأبعاد الثلاثة للكمالية والمتمثلة في المنظور الذاتي، ومنظور الغيري للكمالية والمنظور الاجتماعي للكمالية وكان ذا علاقة وطيدة مع العصابية للذكور والبعدين الأخرين، بينما كان كل من البعد الذاتي والغيري ذا علاقة أوثق مع معطيات الإناث حيث تبين أن البنات مغرورات أكثر من الذكور في الوقت نفسه لم يكن هناك ترابط بين الكمالية والعصابية **(شايع عبد الله،2011، ص215)**.

تتفق معظم الدراسات السابقة التي تناولت الأفكار اللاعقلانية والقلق كحالة وسمة بوجود علاقة دالة احصائيا موجبة بينهما وبالتالي التأثير على الأداء والتوافق النفسي لدى العينات المدروسة.

اختلاف حول كم ونوع أفكار اللاعقلانية المرتبطة بالجنس والعمر ، وعلى أساسهما تتحدد الاضطرابات معظم الدراسات السابقة التي تم ذكرها تؤكد على عدم وجود دور متغيرات التخصص (العلمي والأدبي والنظري والعملي) وارتباطها بالأفكار اللاعقلانية ماعدا دراسة **الريحاني 1987** التي بينت على مجود فروق بين الجنسين في التخصص بالأفكار اللاعقلانية.

وجود اختلاف في النتائج بين مستوى الأفكار اللاعقلانية كما، نوعا وبين المجتمعات العربية والأجنبية حيث ترتفع عند الشعوب العربية مقارنة بالأجنبية.

تؤكد معظم الدراسات السابقة السالفة الذكر أن ارتفاع ووجود الأفكار اللاعقلانية لدى الشرائح المختلفة في المجتمع العربي والأجنبي (الطفولة والمراهقة والرشد) بمدى مساهمتها بظهور الاضطرابات النفسية مثل انخفاض تقدير الذات وارتفاع القلق.

خلاصة الفصل:

لقد كانت نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي عرضة لعدة انتقادات، فكانت موضوعا لعدة باحثين بحيث وصفت بمحدودية التطبيق والفعالية، وهذا يتضح من خلال صعوبة تطبيق هذا العلاج مع حالات التخلف العقلي وحالات شديدة الاضطراب كالفصام. ويقتصر فقط في إزالة الأعراض دون علاج الاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها العميل إلى جانب عدم اهتمامها بالعلاقة العلاجية بين العميل والمرشد أو على الألفة الواجب تكوينها والتي تعد أحد العناصر المهمة تضمن نجاح العملية العلاجية ،إلا أن هذا لا يقلل من قيمتها قسطا وهذا ما أكدته الدراسات المنتهجة للأسس هذه النظرية من خلال نجاح الذي حققته في علاج القلق، الاكتئاب، العدوانية، وغيرها من الاضطرابات العصابية وذلك بانتهاجها النهج التعليمي والوقائي في العلاج اعتمادا على فنيات سهلة ومبسطة تناسب عقل ومنطق العميل وشمولية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تناول الاضطرابات من الناحية المعرفية والسلوكية وكما أكدت النظرية على العلاقة الموجودة بين التفكير والعاطفة فهو اسلوب مثالي في تغيير المعتقدات اللاعقلانية واحلالها بأفكار عقلانية.

وعلى أساس فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في علاج القلق كحالة وسمة الذي تناولته العديد من الدراسات السابقة مما أثار فضولية تأكدنا من مدى وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان.

الفصل الثالث :قلق الامتحان

تمهيد الفصل

1-تعريف القلق

2-قلق كحالة وسمة

3-أنواع القلق

4- الفرق بين القلق والخوف

5- تعريف قلق الامتحان

6- مكونات قلق الامتحان

7- أنواع قلق الامتحان

8-النظريات المفسر ة لقلق الامتحان

9- اسباب قلق الامتحان.

10-مصادر قلق الامتحان

11-أعراض قلق الامتحان

12- أساليب علاج قلق الامتحان

13- الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

تمهيد :

لقد ازداد الاهتمام بدراسة القلق مع زيادة ضغوط الحياة التي يتعرض لها الانسان، إذ أن حياته لا تخلو من القلق. ففي زمن التطور والتقدم الحضاري والتسارع في وتيرة الحياة جعل من الخوف والقلق سمة بارزة من سمات هذا العصر والشعور بالتهديد من المستقبل. فالفرد يسعى لتحقيق أهدافه وعندما تواجهه مشكلات كصعوبة وجود الإمكانيات والظروف المناسبة لتحقيقها ينتابه القلق ويعجز عن تحقيق ذاته والوصول إلى إشباع رغباته.

ويعد قلق الامتحان أحد أنواع قلق العام الذي يصاحب المواقف الاختبارية، وينتشر بين التلاميذ في مختلف المراحل التعلمية، أين يخاف من توقع الرسوب، حتى وإن كان اقباله على الامتحان محضرا جيدا. فتكون ثقته بنفسه مضطربة ويحل له أنه غير مستعد فتتدهور أحواله فلا يقوى على العمل خاصة اذا ما ارتبط بالمواقف الضاغطة لدى التلميذ المقبل على امتحانات المسابقات النهائية الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

وعليه يتناول هذا الفصل النقاط المحورية الموضحة لمشكلة قلق الامتحان وذلك انطلاقا من تمهيد للفصل، تعريف قلق الامتحان، قلق كحالة وسمة، أنواع القلق، الفرق بين القلق والخوف، تعريف قلق الامتحان، مكونات قلق الامتحان، أنواع قلق الامتحان، النظريات المفسرة لقلق الامتحان، أسباب قلق الامتحان، مصادر قلق الامتحان، أعراض قلق الامتحان، أساليب علاج قلق الامتحان، ويختم الفصل بذكر بعض الدراسات التي درست مشكلة قلق الامتحان.

تعريف القلق :

يعرف **طلعت منصور وآخرون** القلق بأنه حالة انفعالية دافعية مركبة تستدل عليها من عدد الاستجابات المختلفة، فقد يكون القلق موضوعيا كرد فعل طبيعي لمواقف ضاغطة، أو مرضيا كحالة مستمرة منتشرة غامضة مهددة **(طلعت منصور وآخرون 1981، ص 50).**

ويعرفه **سبيلبرجر(spielberger,1979 ص56)** أنه ردود أفعال تركز أصلا على القلق الموضوعي عندما تكون المثيرات أو الإشارات داخلية.

كما يرى **عبد الخالق** أن القلق انفعال انساني أساسي ويعرفه بأنه انفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد مقيم، وعدم الراحة والاستقرار والاحساس بالتوتر والشدة وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية. وغالبا يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول، كما يتضمن القلق استجابة مفرطة لمواقف لا

تعني خطرا حقيقيا، والتي قد لا تخرج في الواقع من اطار الحياة العادية، لكن الفرد الذي يعاني من القلق يستجيب لها غالبا كما لو كانت ضرورات ملحة أو مواقف تصعب مواجهتها.

ويرى **عوض** أن القلق حالة من الشعور بعدم الارتياح يصاحبها اضطراب وضيق وهم وتوقع للشر، والقلق يشيع عند الأطفال ويكون له أسباب متعددة ولكن أكثر الأسباب شيوعا هي جماعة الرفاق والضغوط المدرسية والتزاماتها و الشعور بعدم الكفاءة والخجل، كما أنه قد يرجع إلى أمور متخيلة وغير حقيقية. ومن مظاهر القلق فقدان الشهية والأحلام المزعجة وصعوبة التنفس، البكاء، الصراخ والغثيان **(عوض، عباس محمد، 1999، ص 32)**.

من خلال استعراض التعريفات السابقة تم استخلاص النقاط التالية:

- القلق حالة انفعالية ايجابية تدفع الفرد إلى الانجاز واتقان الأعمال الموكلة إليه والتعامل الجيد مع المواقف المستجدة وبالتالي تحقيق الأهداف المرغوب فيها أما القلق المرضي ينتج من غموض الأهداف.
- يظهر القلق في استجابات الجهاز العصبي الإعاشي زيادة على كونه حالة انفعالية، دينامية تدفع الفرد إلى اشباع رغابته وتحقيق التوازن النفسي الجسمي
- وتجدر الإشارة إلى أن تعريفي عبد الخالق وعوض يتفقان في أن القلق مرضي في صورة انفعالية غير سارة بما مزيج من مشاعر الخوف والتوتر والضيق والانزعاج يشعر بما الفرد عند التعرض لمثير مهدد غير واضح، أو عندما يكون في موقف صراعي داخلي ولديه أفكار لاعقلانية لا وجود لها في الواقع وعادة ما يصاحب هذه الحالة الانفعالية بعض الأعراض الجسمية.

2- قلق كحالة وسمة:

يمثل القلق كحالة على أنه حالة انفعالية مؤقتة تنشط في مواقف الضغط والشدة التي يدركها الفرد كمواقف مهددة لذاته وينخفض أو تختفي هذه الحالة بقدر زوال مصدر التهديد. أما القلق كسمة فيعد من سمات الشخصية فهو استعداد ثابت نسبيا كامن في الفرد، نتيجة خبرة متعلمة في مواقف مؤلمة سابقة، ويستثار بمثيرات إما من داخل الفرد أو من خارجه، وأن هذه الخبرات السابقة لها تأثير كبير على مستوى القلق قد ترجع في بعض الأحيان إلى الطفولة وخاصة تلك المتعلقة بالعلاقات بين الوالدين والطفل كمواقف العقاب، ولهذا فإن مستوى سمة القلق لا يتوقع أن يؤثر في استجابة حالة القلق لكل المثيرات، وإنما لمثيرات من نوع معين(**أسماء عبد الله العطية، 2008، ص ص 27،28)**.

وكما جاءت **بصمة ابراهيم (1982)** في هذا الصدد بصفتها الدقيقة أن القلق كحالة يعد حالة طارئة انتقالية أو وقتية في الكائن الحي، تتذبذب من وقت لأخر وبزوال التغيرات التي تبعثه أما القلق كسمة يعد

كصفة ثابتة نسبيا للشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق ووفقا لما اكتسبه كل منهم في طفولتهم.

3- أنواع القلق:

يمكن القول بصورة عامة أن القلق نوعان أساسيان:

3-1 القلق العادي الموضوعي:

وهو الذي ينبع من الواقع ومن ظروف الحياة اليومية، ويمكن معرفة مصدره وحصر مسبباته، لأنه يكون غالبا محدودا في الزمان والمكان وينتج عن أسباب خارجية واقعية معقولة.

3-2 القلق المرضي أو العصابي :

وهو ذلك القلق الذي يلازم الشخص مدة طويلة أو طول الحياة ويصعب تحديد هذا النوع من القلق، وانما يستدل عليه عادة من سلوك صاحبه وأسلوب حياته. وقد يشعر المصاب بأثاره إلا شعورا غامضا وبعد فترة طويلة **(الأزرق بن علو، 2003، ص 89)**.

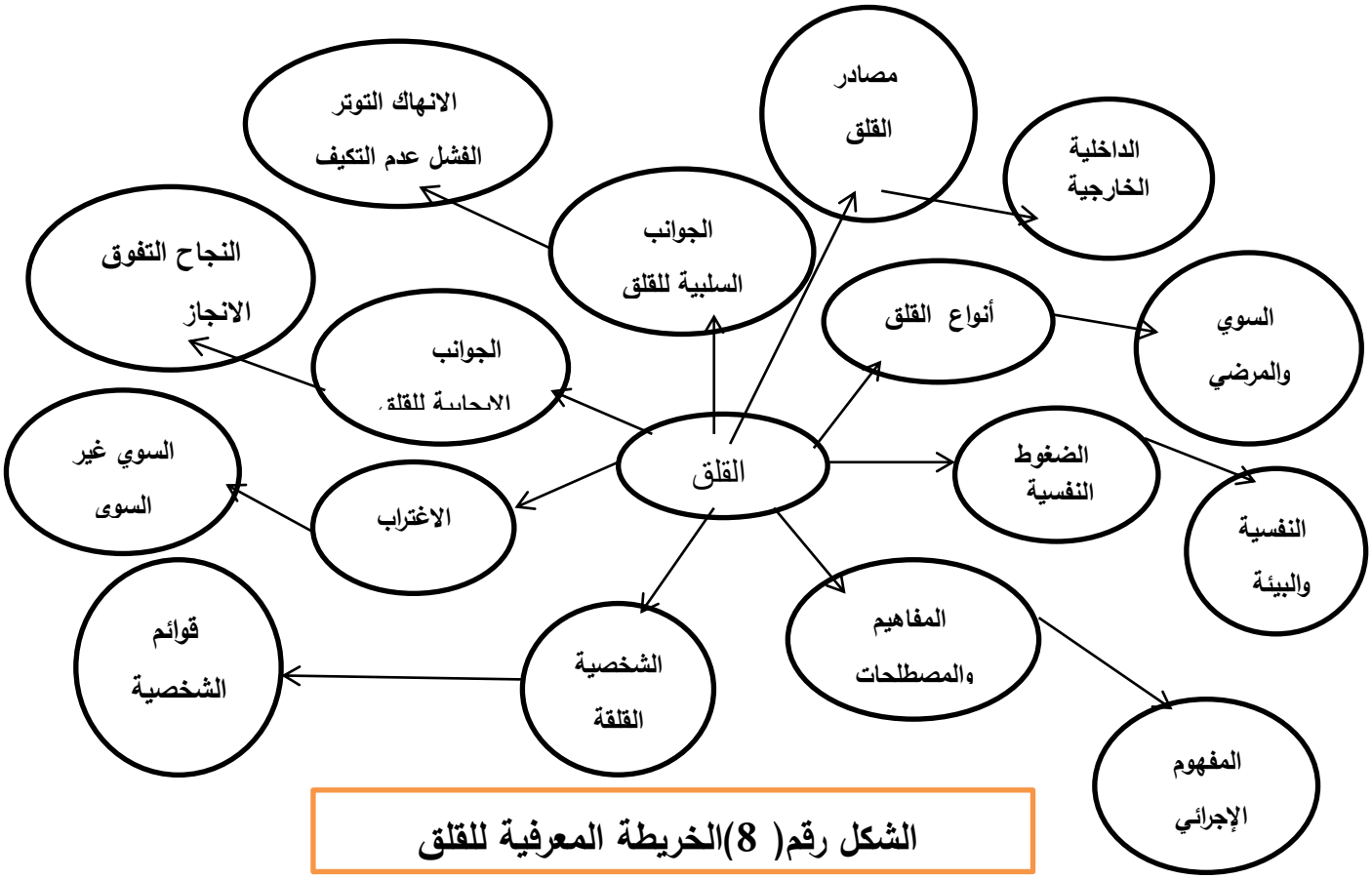
4- الفرق بين القلق والخوف:

يرى **بيك وآخرون 1985** أن الخوف عملية انفعالية بينما القلق عملية معرفية ادراكية، كما أن الخوف يتضمن التقييم الذهني لمثيرات التهديد، بينما القلق يتضمن الاستجابة الانفعالية للتقييم وكمثال على ذلك عندما يشير فرد ما إلى أنه خائف من شيء ما هو في العادة يشير بشكل عام إلى حالات بسبب واقعة في الحاضر بينما قد تحدث في المستقبل أما بالنسبة للقلق فإن الفرد يمر بتجربة ذاتية لحالة انفعالية غير سارة **(شعبان أحمد فضل، 2008، ص 81)**.

أما **(أحمد عكاشة ،1989 ص 38)** فيفرق بين الخوف والقلق الذين عادة ما يكونان وحدة ملتصقة من حيث شعور الفرد في الحالتين، فشعور الفرد بالخوف عندما يجد سيارة مسرعة ناحيته في وسط الطريق تختلف تماما عن شعوره بالقلق عندما يقابل بعض الغرباء الذين لا يستريح لصحبتهم والأعراض الفسيولوجية المصاحبة لكل منهما تتشابه، ففي الخوف الشديد يظهر انخفاض في الدم وضربات القلب وارتخاء العضلات أما في القلق الشديد فيصاحبه زيادة في ضغط الدم وضربات القلب مع تحفز وعدم استقرار وكثرة الحركة. وعليه رغم التشابه الموجود بين الخوف والقلق فإنهما يختلفان في المنشأ الموضوع فالخوف موضوعه محدد يستطيع الفرد أن يسلك سلوكا معين للتخلص من المثيرات المخيفة والابتعاد عنها. بينما القلق ينشأ من مثير غير محدد يجد الفرد صعوبة في تحديد الموضوع الذي يثير قلقه وعليه فإنه يعجز عن ايتيان بالسلوك المناسب أو الكفء لاستبعاد هذه المثيرات وتجنبها، كما يختلفان في

طبيعة وشدة الأعراض لكل من الخوف والقلق. وصنفه حامد زهران الخوف كجزء من القلق زيادة عن توقع التهديد والخطر.

يشير **عثمان فاروق السيد(2001، ص17)** إلى أن موضوع القلق يجعلنا نصنع تصورا شاملا بحيث تكون الرؤية أوسع حتى نستطيع أن نفهمه، فالقلق ليس مصطلحا بسيطا متفردا بذاته، بل يمكن أن نتصوره من خلال الخريطة المعرفية والتي يمكن رصدها في الشكل الآتي:



الشكل رقم(8)الخريطة المعرفية للقلق

5- تعريف قلق الامتحان:

يعرف قلق الامتحان في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه، سواء للإنتقاله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجة الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه **(محمود عطا الله، (د.ت) ص 03).**

يمثل قلق الامتحان حالة نفسية ترتبط بالخوف من الاختبارات تظهر في شكل مجموعة من الاشارات الفيزيولوجية، والنفسية مثل الشعور بالقلق والتوتر وتشتت الفكر وبعض الأعراض البدنية المؤلمة قبيلة أو أثناء الاختبار وتهدف بوصفها غير شعورية إلى تجنب الامتحان، وتؤثر سلبا على قدرة الفرد في

التفكير السليم واسترجاع المعلومات وتنظيمها خلال العملية الاختبارية بدرجة تؤدي إلى اضعاف مستوى الأداء في الاختبار **(فيصل بن عبد الله المشاري 2013).**

يعرف **سبيلبرجر 1984** قلق الامتحان على أنه " سمة في الشخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه الاهتمام المعرفي للخوف من الفشل وتتحدد الانفعالية على أنها رد فعل في الجهاز العصبي والأوتونومي" **(ابتسام سالم المزوغي، 2011، ص 89).**

يعرف **حمزة دويدين** في كتابه مشكلات الطلبة في الاختبارات وطرق علاجها قلق الامتحان على أنه " الشعور بالتوتر والانشغال أو ضيق وعدم الراحة قبل أو أثناء أو بعد الامتحان. ويمكن النظر إلى قلق الامتحان بأنه خوفا سلبيا باعتباره خوفا مرضيا يدفع الفرد إلى الشعور بالتوتر والخوف والضيق والاضطراب المرتبط بالاختبار **(رقية محمد البنى وآخرون، د.ت، ص05).**

من خلال التعاريف السالفة الذكر نستخلص تعريفا جامعا لقلق الامتحان، فهو حالة من قلق المستقبل يحشوها الخوف ،التوتر، الانشغال وعدم الراحة نتيجة النشاط المكثف في الجهاز العصبي الإيعاشي الذي يؤثر سلبا في الجسم وهذا قبل، أثناء وحتى بعد الامتحان، فهي تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه بغرض تقييم مستوى التحصيل لديه.

6- مكونات قلق الامتحان:

لقد أجريت دراسات عديدة مثل : دراسة موريس **وليبرت morris et libert** ودراسة **spielbeger, 1966** ودراسة **سارسون وسبيلبرجر 1975** و**سبيلبرجر وآخرون 1980** لتوضح المكونات التي يتكون منها قلق الامتحان، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات على أن قلق الامتحان يتكون أساسا من عاملين هما: الاضطرابية أو ما يسمى بالانشغالية أو الانزعاج والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفة **(علي شعيب، 1987، ص298).**

بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان ، مثل المكون الفسيولوجي **(عبد المطلب الفريقي 1998 ص121).**

ويمكن شرح هذه المكونات على النحو التالي:

6-1 مكون الانشغالية:

يعرفه **سبيلبيرجر 1980spielbeger** بأنه اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الاخفاق (الرسوب) **(محمد الطيب 1988ص 12).**

ويتمثل في تأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص في إدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في قدراته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير **(عبد المطلب القريطي 1998 ص121)**.

وهذا يمثل سمة القلق كما أشارت له دراسة "كاسدي" **2001** التي هدفت إلى التحقق من استقرار قلق الامتحان المعرفي وهذا شبيه بقلق السمة.

وتلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق **(علاء الدين وآخرون 1990، ص 538)**.

ونتيجة لبحوث **ماندلر وسارسون1952 و واين 1971 وسارسون1972** تم التوصل إلى التداخل الذي يحدث في مواقف الامتحانات، حيث ينظر إلى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات (مهام داخل موقف الامتحان) مثل الانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الدراسة ، وهذا الانشغال يتداخل مع الاستجابات الضرورية للأداء الجيد في الامتحان ويشوش عليه **(ماهر الهواري ومحمد الشناوي 1987، ص 75)**.

وقد أكد **واين (1971 , wine)** من خلال دراسته أن الأثار السيئة لقل الامتحان بالنسبة للأداء في الامتحانات قد لها تفسير يتصل بالانتباه، اذ يرى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحانات يصبحون منشغلين، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وذلك لا يكرسون وقتا كافيا لأداء مهمة الامتحان نفسها**(ماهر الهواري ومحمد الشناوي 1987، ص 75)**.

ويقدم كولر وهولان 1980 تفسيرا لسلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، يتمثل في أن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الاعداد الجيد للامتحان **(ماهر الهواري ومحمد الشناوي 1987، ص 76)**.

وهذا يعني أن التلميذ الذي لديه مهارات استذكار عالية يكون قد أعد نفسه جيدا للامتحان ويمكن أن يعايش درجة أقل من الانشغال أثناء موقف الامتحان نفسه، وبالتالي لديه انتباه أعلى لمهمة الامتحان

2-6 مكون الانفعالية:

يعرفه **سبيلبرجر1980, spielbeger** بأنه ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي **(ماهر الهواري ومحمد الشناوي 1987، ص 179)**

فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والانفعالية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق الذي يشعر به الفرد في مواقف التقويم **(سيد الطواب، 1992، ص 153)**. وهذا يمثل حالة القلق كما أوضحها سبيلبيرجر إذ يعتبر قلق الامتحان حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية والتي تنتج من الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها **(علي شعيب 1987 ص299)**

ويذكر"أحمد عبادة ونبيل الزهار 1987 أن مكون الانفعالية يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء المرتفع إذا كان ملازما للإثارة المناسبة، إلاّ أن التطرف في الإثارة والانفعالية يتعارض مع الأداء **(عبد الله الصافي،2002، ص74)**.

والجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب، لاسيما الجانب المعرفي حيث أكدت دراسة **كلاينسميت وكابلان 1963** أن المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا يرجع إلى ما أثار الانفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه **(محمد شريف،1995 ص 124)**.

كما أكد **سبيلبرجر** أن الأشخاص الذين لديهم قلق امتحان عالي ينظرون إلى موقف الامتحان على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين خائفين وعصبين ومستثيرين انفعاليا وذلك نتيجة خبرتهم السابقة، والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات **(عبد الله الصافي،2002، ص74)**.

وهذا يعني أن الحالة الانفعالية التي يمر بها التلاميذ تؤثر على الناحية المعرفية لهم، حيث تتداخل في تركيزهم فتشتت انتباههم أثناء القيام بمهام الامتحان وينعكس ذلك على أدائهم للامتحان.

6-3 المكون الفسيولوجي:

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي)، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها ارتفاع ضغط الدم انقباض الشرايين الدموية، زيادة ضربات القلب وسرعة التنفس والعرق، ويصاحب هذه التغيرات ردود أفعال جسدية مثل ارتعاش الأيدي، الغثيان، الام في الأكتاف والرقبة والظهر والإغماء جفاف الفم وارتباك المعدة **(عبد المطلب القريطي 1998 ص122)**.

والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها البعض، ويؤثر كل واحد على الأخر، بادراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحركه **الهيبوتلاموس** المتصل بمركز الانفعال ويؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه الجهاز وتظهر أعراض عضوية مثل الارتعاش الغثيان الالام الصداع **(عبد المطلب القريطي 1998 ص129)**.

ولتوضيح عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ، ونستعرض نموذج **شفارزار** وآخرون المشتق من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده **لازروس** مع ادماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده **سليغمان** يشرحون من خلالها المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والموصلة للقلق وهي:

1- **مرحلة التحدي:** يتغلب الفشل على التلميذ غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.

2- المرحلة الأولى للتهديد:

تظهر عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا، فيشعر بالتوتر والقلق، ولكنه تبقى الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.

3- المرحلة الثانية للتهديد:

ازدياد القلق الذي يشعر به التلميذ بجعله لا يتأكد من قدرته على المواصلة وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف منه الذي يرهقه ويوصله إلى العجز، وتظهر الاضطرابات الانفعالية والفسيولوجية.

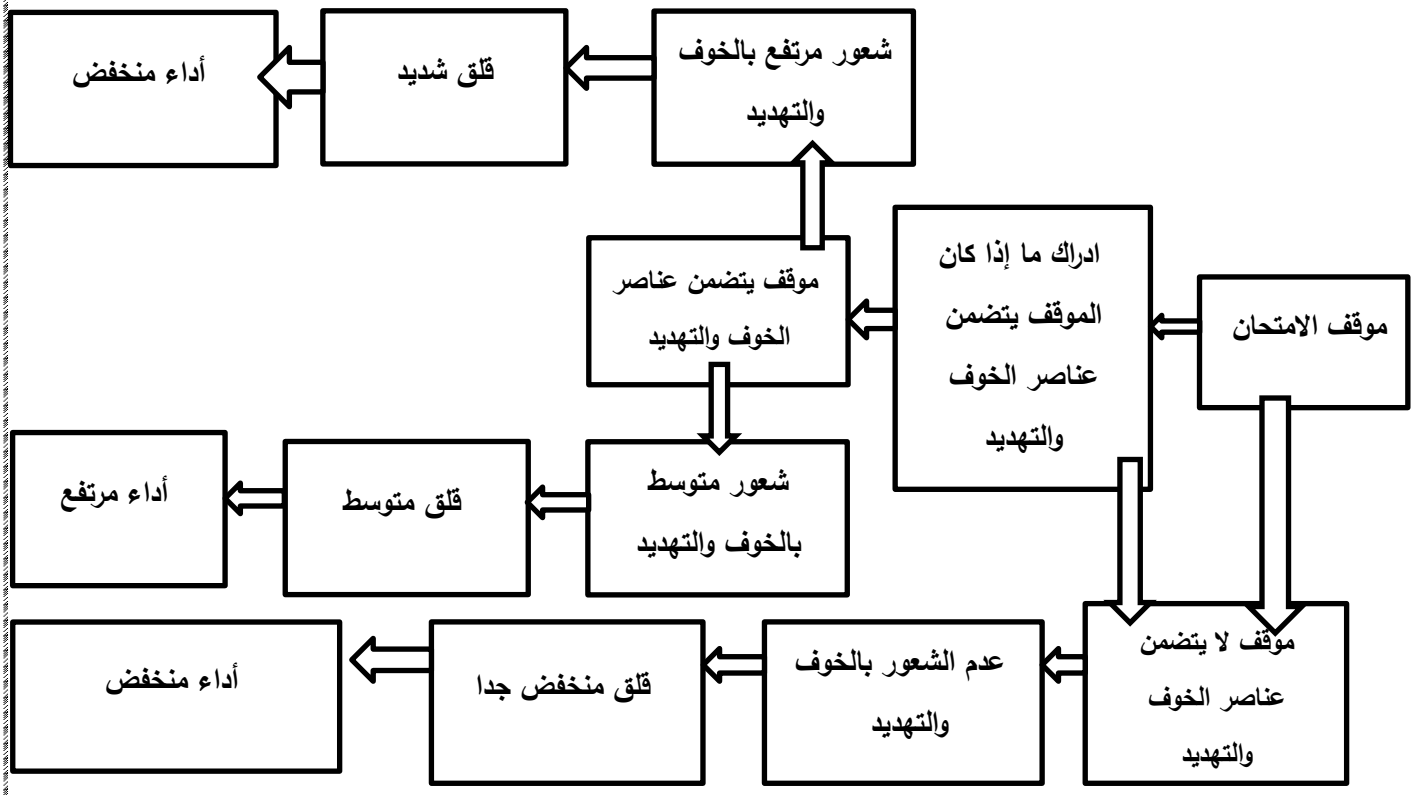
4- مرحلة فقدان التحكم:

يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر **(زهية خطار،2001، ص 57)**. ويوضح هذا النموذج عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء أداء الامتحان، بحيث يحدث أثناء مواجهة الموقف الاختباري تقييما سلبيا له، فيدرك أنه صعب وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل وهذه الاستجابات غير مناسبة لأداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرس الوقت الكافي لأداء ذلك الامتحان.

7- أنواع قلق الامتحان:

يتحدد تصنيف قلق الامتحان من خلال معيار تأثير القلق على الأداء في الامتحان بحيث تؤكد **سامية القطان 1981** أن معظم مدارس علم النفس أجمعت على أن القلق المرتفع هو العائق الأساسي لكل إنجاز أو أداء في مختلف المجالات خاصة في مجال الامتحانات، لأنه يكف قدرة الفرد عن العمل والتعامل الإيجابي مع الامتحان، وعلى العكس من ذلك فإن القلق المعتدل يعد بمثابة طاقة تدفع التلميذ

إلى العمل والأداء الجيد. ويمكن أن نوضح العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان من خلال الشكل الموالي:



شكل رقم (09) يوضح العلاقة بين القلق وأداء الامتحان

وعليه يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان إلى قلق الامتحان الميسر وقلق الامتحان المعسر:

7-1 قلق الامتحان الميسر:

هو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد والذي يعتبر قلقا دافعا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، وييسر أداء الامتحان، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير(**علاء الدين كفافي وآخرون، 1990، ص 58**).

وحسب جينا **أرمنداريز (ARMINDARIZ ,1998)** فإن قلق الامتحان المعتدل مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان **(محمد حامد زهران، 2000،ص 98)**

2-7 قلق الامتحان المعسر:

هو قلق الامتحان المرتفع، ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ويستثير استجابات غير المناسبة مما يعوق قدرة التلميذ في التذكر والفهم يربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أدائه **(محمد حامد زهران 2000،ص 98)**.

يلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع (المعسر) يؤثر تأثيرا سلبا في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان، بالمقارنة بقلق المعتدل (الميسر) وبالتالي غير ضروري، وذلك وجب ترشيده وعلاجه**(محمد طيب، 1988 ، ص 11)**.

8- النظريات المفسرة لقلق الامتحان :

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيء المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذا الموضوع من عدة جوانب لدراسة تأثيره على مستوى أداء الفرد.

وفي هذا الصدد سنعرض نظريتي الفسيولوجية والمعرفية الانفعالية السلوكية كونهما تنسجمان وتخدمان موضوع بحثنا وهي كالتالي:

8-1 النظرية البيولوجية : تعتبر حالة القلق التي يمر بها الفرد مؤشرا لمدى استجابة الجهاز العصبي الذاتي للمثيرات البيئية وهذا ما عبر عنه **سيلبرجر 1980** حيث أنه يرى موقف الاختبار ما هو إلا مثيرات بيئية للطالب قبل وأثناء أداء الاختبار لذلك كان البناء النظري لمقياس قلق الامتحان يتضمن عاملين هما الاضطراب والانفعالية حيث يعبر الاضطراب عن الحالة المعرفية لبناء قلق الاختبار والتي تتأثر بتقدير الفرد لذاته معرفيا، أما الانفعالية فهي مؤشر لمدى استجابة الجهاز العصبي الذاتي للمثيرات البيئية للامتحان، ومحصلة تفاعلهما يحدد الدرجة الكلية لقلق الاختبار**(فاروق السيد عثمان، 2001، ص 73)**.

كما أشار **حسين 2000** بأن لندزلي قدم تفسيرا جديدا لحدوث الانفعالية في حالة الخوف من الاحباط والفشل، حيث وضح أن الانفعال حالة يكون فيها الجهاز العصبي المركزي في أعلى حالات التنشيط، ويقصد من ذلك أن معدل لإخراج الدفعات العصبية يكون في أعلى درجاته حين يقوم التكون الشبكي بدوره في استثارة وتنشيط المراكز الموزعة على القشرة المخية، وعن طريق التغذية الرجعية الحسية من العضلات إلى المراكز المختلفة في الجهاز العصبي المركزي تزداد عملية تنشيط الجهاز العصبي المركزي. كما أن **كانون canon** قدم اقتراح في نظريته يفسر فيه ما يحدث في حالة الانفعال وهو أن الهيبوتلاموس يعتبر مركز للتحكم في هذه التغيرات العضوية.

ومما سبق يتضح أن الاستجابات الفسيولوجية في كل من الجهاز التنفسي والجهاز الدوري والجهاز العصبي تدل على استجابات القلق والاستعداد لها، كما تدل على ذلك مقاييس الوظائف البيو كميائية والوظائف النفسية مثل الادراك، اتخاذ القرارات، الذاكرة وغيرها.

كل هذه النواحي تقيس بشكل ما المظاهر المختلفة للقلق ولا تقيس القلق ذاته لأنه يعتبر تكوينا فرضيا تظهر نتائجه أكثر مما تظهر وتتضح مواصفاته وقد أمكن تحديد مفهوم القلق عن طريق استخدام تلك الوسائل **(ذياب بن عايض المالكي، 2010، ص 34).**

8-2 النظرية المعرفية: يرى **سارسون 1984** أن الجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية التقويمية والصعوبات التي يواجهونها في وضعية الامتحان والتي تعيق أداءه ناتجة عن عمليات معرفية مختلفة كالانزعاج بسبب الأفكار اللاعقلانية والسلبية في ذهن التلميذ ومشاكل الانتباه والتركيز. وتطور هذه النظرية أدى الى ظهور اتجاهات مختلفة ونذكر منها ما يلي:

8-2-1 النظرية المعرفية الانتباهية: حسب **واين (wain,1982)** التلاميذ القلقين يقضون قسطا من وقت الامتحان في التركيز على مثيرات ليست لها علاقة بالمهمة المطلوب انجازها، اذ يقضون معظمه في أفكار حديثة نقد ذاتي، الايمان بفرصة ضئيلة في النجاح، فانتباه التلميذ اذن منقسم بين الأفكار الانتقادية والمهمة الواجب تأديتها والتي تتطلب التركيز والانتباه. وتتشكل من ثلاث محاور أساسية :

- الوصف الذاتي السلبي : تنخفض الثقة في الذات لدى التلاميذ القلقين وذلك نسبة لتقدير سلبي لذواتهم ويشعرون بالنقص ولا يثقون في قدراتهم و يشعرون بعدم الرضى في ما يقدمونه.
- تقليص الانتباه : انتباههم يتمركز حول الذات بدلا عن التركيز على أداء المهمة والانغماس في ملاحظة الذات ونقدها
- ارتباط الانزعاج بالمهمة: بينت دراسة **شابيير1984** أن درجة كبيرة في التركيز عن الذات تؤدي الى خلل وظيفي معرفي الذي يسبب صعوبة في استعمال الموارد المعرفية في اجابة عن اسئلة الامتحان .

8-2-2 النظرية المعرفية الانفعالية : أسسها **سارسن وماندلر 1952** تضم الجانب المعرفي والانفعالي لقلق الامتحان وذلك تثمينا لجهودهم في تفرقة قلق الامتحان عن قلق العام في نموذجهما النظري حيث يتشكل قلق الامتحان من مركبات معرفية تضم انطباعات عدم القدرة و مركبات فيزيولوجية مرتبطة بالجهاز العصبي اللاإرادي وكما تتفاعل فيما بينها وتمثل جزءا من قلق السمة التي بدورها تبين مستوى النشاط في هذا الجهاز العصبي وتظهر خصوصا في قلق الامتحان**(ذياب بن عياض المالكي،2010، ص39).**

8-2-3 النظرية المعرفية السلوكية:

حسب ابراهيم **علي ابراهيم 1967 يرى كنيدال Kendall** بأن الطرق المعرفية السلوكية، هي محاولة دمج تهدف إلى تحديد التأثيرات الإيجابية بين النظرية السلوكية مع النظرية المعرفية لإحداث تغير علاجي، فهي ترتكز على الافتراض الأساسي القائم على أن المعارف تؤثر على العواطف وعلى السلوك، فالفرد يستجيب للتمثيلات المعرفية لإحداث أكثر من استجاباته للأحداث نفسها، وأن الفرد لديه القدرة في التخلص من سوء التكيف المعرفي الذي يؤدي بدوره إلى سوء التكيف بصفة عامة، وتنتج عنه سلوكيات انهزامية. فمن خلال استراتيجيات هذا العلاج المختلفة يمكن اكسابه مهارات تعديل السلوك، وتوليد أفكار ايجابية وبناء الثقة للكفاءة الذاتية والتخلص من الأفكار اللاعقلانية والاتجاهات المختلفة، وبالتالي الشعور بالتكيف النفسي(**أسماء عبد الله عطية 2008، ص 64**)، وفي تفسيرها لأعراض القلق ولأسبابه تؤكد النظرية المعرفية على جميع الجوانب الجسمية والمعرفية والسلوكية، حيث تشير إلى أن الخلل الجسمي هو عبارة عن خلل وظيفي يسبب المعالجة المعرفية المتحيزة أو الغير السوية، وكمثال على ذلك عندما يشعر الفرد بثقل لسانه عند الحديث أمام الآخرين فإنه في الحقيقة يعاني حالات قلق بسبب فكرة مسبقة في ذهنه، تفيد أنه شخص غير قادر أو عاجز عن الأداء بشكل مرضي أمام الأخرين، وثقل اللسان عبارة عن نتيجة وليس سبب. وبالنسبة للشق السلوكي للمشكلة فإن تقنيات العلاج المعرفي السلوكي لا تهمل السلوكيات الناتجة عن الخلل، وتقوم بتعديل الجانب المعرفي الذي أدى إلى خلل السلوك ومن ثم تعريض الفرد للموقف السلوكي المسبب للخوف والقلق، كما أن هذه النظرية في تعليمها للفرد طريقة التفكير الموضوعية، فإنها لا تهمل ماضي الفرد الذي يشكل من خلاله نظرية الذهن المرضية المسببة للمشكلات المتمثلة في التجنب والهروب.

9- اسباب قلق الامتحان:

من العوامل المسببة في ظهور قلق الامتحان لدى التلاميذ ما يلي:

9-1 المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجات الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا ويتفق هذا مع ما توصل إليه **سريفاستافر وأخرون (srivastava, &al 1980)** في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي فوجدوا أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط

إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين ارتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان، إلاّ أن النتائج لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من أعلى إلى منخفض. وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها **ولينج وآخرون (willing & al 1984)** حيث وجدوا أن الأفراد ذو قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع

9-2 المستوى الدراسي:

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

9-3 التخصص الدراسي:

يعتبر التخصص الدراسي من العوامل الهامة المؤثرة في مستوى قلق الامتحان الذي أكدت عليه دراسة **علي شعيب 1987** التي تهدف إلى معرفة الفروق بين الأفراد عند القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان، فتوصل خلال اختبار الفرضية الرابعة إلى أن التخصص الدراسي (علمي/أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر من التخصصات الأخرى. فطلاب الشريحة العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيرتها في الشعب الأدبية.

9-4 الذكاء:

يبدو أن مستوى قلق الامتحان حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء، ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة **فيشر وأوري (fisher & aery 1973)** من النتائج، تتمثل في انخفاض قدرات التلميذ.

9-5 الجنس :

لقد اثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، وذلك راجع إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما وما يؤكد ذلك **قول لندراكر أيكل 1965** " بأن الفروق بين الجنسين في

ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق، أن الذكور يتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بالشجاعة وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الاستجابة ب"**نعم**" على مقاييس قلق الامتحان. أما الذكور أقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكوريتهم." ومن الدراسات التي أكدت ذلك: دراسة **سبيلبرجر 1980** الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان، بالنسبة تتراوح بين 3و5 درجات على مقياس قلق الامتحان **لسبيلبرجر** وذلك على عينات شملت طلبة كليات وطلبة المدارس الثانوية. وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي تحصل عليها الذكور بالنسبة لدرجة الكلية لقلق الامتحان في الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت اكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي تحصل عليها الذكور من طلبة الكليات.

9-6 الفشل الدراسي:

لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي والذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي، وهذا ما أكده **كلاقلانت ومانستيد callaglanet & manstead 1983** في قولهم أن :" قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل". وتوصل **سنيكنر (sinclair 1971)** أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية يسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ التابعيين للدراسة.

9-7 عادات الاستذكار:

تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية، بحيث لا يأخذون الدراسة مأخذا جديا إلا قبل الامتحان لفترة قليلة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبء كبيرا عليهم ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات. أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية إيجابية، بحيث يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لا يشعرون بالقلق وما يؤكد ذلك دراسة **ويتماير (wittmaier, 1972)** التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض من ذوي قلق منخفض.

9-8 الشخصية القلقة:

تعد الشخصية القلقة عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، حيث يشار إليه على أنه سمة ثابتة في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجات القلق، ووفقا لما اكتسبه كل منهم

في طفولتهم من خبرات سابقة وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلق، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية. ولقد أوضح **سبيلبرجر 1966** أن سمة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد، والأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة عندهم تبعا لذلك، كما يتضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق يكون أكثر تنبؤا ووعيا من الأخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستثر القلق، وهذا يعني أن كل الناس يمرون بحالة القلق إذا عرض لهم ما يقلق ولكن بعضهم فقط هم يتسمون بسمة القلق.

9-9 الضغوط الأسرية والمدرسية:

يعد تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية والتي تستخدم العقاب من العوامل المؤدية إلى خوف الطالب من النتائج السيئة للامتحان وتؤكد **كلير فهيم (1980)** تأثير اسلوب التربية الأسرية حيث ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل، فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده ويوجهه أو يشجعه حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون ادراكهم ان ذلك يترك آثار سلبية على شخصية أبنائهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم(**سليمة سايحي ،2012 ،ص ص77-86**).

وفي مجمل القول يمكن تلخيص اسباب قلق الامتحان في النقاط التالية:

1 نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

2 نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

3 وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان واستدعائها في موقف الامتحان ذاته.

4 قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات أداء الامتحان خاصة تلك المرتبطة بالعمليات المعرفية.

5 الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات المتعلم.

6 الضغوط المباشرة حيث يتعرض المتعلم للتهديد أو توقع الفشل ونقص السيطرة.

7 محاولة ارضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

10- مصادر قلق الامتحان :

يشير التربويون في هذا المجال أن لقلق الامتحان مصادر متعددة منها ما يلي :

- طموحات وتوقعات واهتمامات بالأسرة
- استعداد المتعلم نفسه
- المعلم و طرائق التدريس
- طرائق التقويم المتّبعة والظروف المحيطة بالامتحانات
- عادات الدراسة **(نائل ابراهيم أبو عزب،2008، ص 64).**

11- أعراض قلق الامتحان:

11-1 أعراض فيزيولوجية :

ينشأ القلق النفسي من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه السمبتاوي والبراسمبتاوي الأمر الذي يؤدي إلى زيادة نسبة الأدرينالين في الدم، حيث ينشط الكبد وإفراز السكر في الدم. وتنبه الجهاز العصبي السمبتاوي الذي يؤدي إلى رفع ضغط الدم وتسرع ضربات القلب وجحوظ العين وشحوب الجلد وجفاف الحلق وتصبب العرق وعمق التنفس وسرعته، وارتجاف الأطراف. أما أعراض الجهاز البراسمبتاوي نجد التبول والإسهال وقوف الشعر، واضطرابات الأمعاء، والنوم وفقدان الشهية للطعام، وأن المسؤول عن تنظيم الجهاز العصبي اللاإرادي هو الهيبوتلاموس الذي يقع في المنطقة المتوسطة من الدماغ وهو مركز التعبير عن الانفعالات وهو باتصال دائم بالمخ الحشوي، لتلقي التعليمات حول طبيعة المثيرات من أجل القيام بعملية التكيف اللازمة وهكذا تدور الدائرة العصبية المستمرة بين **قشرة المخ** و**الهيبوتلاموس** و**المخ الحشوي**، ومن خلالها نحس بانفعالاتنا وهذه الدائرة تعمل من خلال شحنات وسيالات كهروبائية، وكميائية. وهناك هرمونات عصبية مسؤولة عن ذلك هي **السيروتونين** و**الأدرينالين والدوبامين** بالإضافة إلى هرمون **الأستريلكولين** وأن أسباب الاضطرابات النفسية والعقلية تعود إلى اضطراب في هذه الهرمونات الأمر الذي يجعل الفرد قادر على التحكم فيها من ثم السيطرة على الاكتئاب والمخاوف والرهبات عن طريق خلق حالة من التوازن في وجودها، وأحيانا يكون التحكم فيها عن طريق الجراحة وقطع الألياف العصبية الوصلة بين **قشرة الدماغ والهيبوتلاموس والمخ الحشوي (ذياب بن عياض المالكي، 2010، ص21).**

11-2 أعراض الجسمية:

تظهر الأعراض الجسمية للقلق في الاضطرابات العصبية الحركية وتمس الوجه والرأس، رمش المنخر رمش العينين، تقطيب الجبهة، مسح الأنف والأذن مص الأصابع وخاصة الإبهام، عض الشفاه قضم الأظافير عصر حبوب الوجه.

وما يخص الأطراف السفلية وبقية أجزاء الجسم، اتخاذ أوضاع جسمية غير مألوفة، وما يخص التنفس والهضم، التنفس العميق، البصق، النحنحة التنهد التثاؤب. وما يخص اليدين طرقة الأصابع، ضرب الرأس والجسم ضم قبضة اليد هز الذراعين. ويضاف إليها أشياء عامة كتكرار بعض الكلمات أو النغمات.

11-3 الأعراض النفسية:

الأفكار التسلطية والأفعال القهرية: وهي عبارة عن لزمات أو كلمات أو أفكار متكررة غير مرغوب فيها، تقتحم العقل بإلحاح ويكون التخلص منها عسيرا، وهي أفكار عدوانية وسخيفة، وجنسية متعلقة بدوافع يصعب التحكم فيها قد يلجئ المريض إلى التلفظ بألفاظ بذيئة ويعجز عن التحكم في ذلك، وقد يلجأ المريض إلى تمزيق ثيابه والفرار عاريا من مكان مزدحم إذا تسلطت عليه أفكار لها علاقة بذلك المكان.

استغراب الواقع وتفكك الشخصية: يعاني من هذه الحالة المرضى الذين لا يستطيعون التعبير عن مشاعرهم ويخافون من الجنون واحتجاز في المستشفى الأمراض العقلية أنهم يشعرون بالأمور التي من حولهم تبدو غريبة وغير حقيقية ملتفة بالضباب، حيث يشعر المريض أنه في عالم آخر وأنه في الفراغ وتبدو له الأشياء أنها أبعد وأصغر مما هو عليه في الواقع، فقد يحس المراهق بأن اليد التي تمسك القلم ليست يده وأنها يد شخص آخر غيره. ويشعر الإنسان بعدم سيطرته على نفسه وأن ذلك ليس مؤشر على الجنون.

الهلع: يشعر الفرد في هذه الحالة بفقدان سيطرته بسرعة ويصاب بتشتت التفكير ولا يستطيع مقاومة حالة الرعب **(ذياب بن عياض المالكي، 2010، ص23).**

الحساسية الزائدة : سهولة الاستثارة والهيجان. كما يضاف إليها التردد في اتخاذ القرار، الهم والاكتئاب العابر، ضعف التركيز وشرود الذهن، سوء التوافق، اضطراب الملاحظة **(حمدان ممدوح الشامي، 2007 ص ص 56-59).**

12- أساليب علاج قلق الامتحان:

- التعرف المتدرج لمواقف اختبارات فعلية (التدريب على مهارات الامتحانات): مثل مهارة المراجعة وذلك في تلخيص محتوى المقرر من الدروس وذلك البدأ من المواد الصعبة استخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة والاستعداد للامتحان الذي يتوقف على تنظيم وقت الدراسة والمراجعة والراحة والنوم و التغذية السليمة.

- مهارات اداء الامتحان : اتباع المتعلم لتعليمات لجنة سير الامتحان، تفادي التفكير في الغش ومحافظة على الهدوء النفسي اثناء الامتحان، حسن قراءة وفهم الاسئلة قبل الإجابة عنها، ووضع تعليمات الامتحان والوسائل والأجهزة والأدوات المسموح استخدامها، مع وضع درجة حل سؤال وتحديد آلية وطريقة تصحيح الأسئلة قبل الامتحان.

- عدم استخدام حبوب السهر وتقليل من المشروبات المنبهة.

- الاسترخاء واعطاء الجسم ما يستحق من الراحة: لا يجتمع القلق والاسترخاء في نفس الموقف (مبدأ التنافر) وذلك بالتدرب على استرخاء العضلات والشعور بالهدوء والسكينة من خلال الأساليب المتعددة في إراحة العضلات في الجسم وتخيل المتعلم لموقف مقلق ويحاول بعدها القيام بالاسترخاء ومن المفيد اعداد هذه المواقف المقلقة على شكل هرم وفق الدرجة والشدة التي يتخيلها المسترشد في حالة الاسترخاء بدأ بالمواقف أقل اثارة الى تلك اكثر اثارة.

- استخدام اسلوب التشجيع واعادة الثقة بالنفس والشعور بالأمن.

- العلاج الطبي لبعض الأمراض الجسمية المصاحبة للقلق كتناول بعض المسكنات مثل **الامتثال amytal** أو المهدئات مثل **ستيلازين stelazine** والعقاقير المضادة للقلق مثل **ليبريوم librium** وقد أثبتت بعض الدراسات أن العقاقير الوهمية مع العلاج النفسي كان أكثر فاعلية من استخدام العقاقير الحقيقية مع العلاج النفسي.

- تعديل وتغيير البيئة الأسرية المحيطة بالطالب أثناء الامتحانات مثل توفير المناخ الملائم للتلميذ، متابعة التلاميذ داخل وخارج المنزل، مساعدتهم في المذاكرة رصد جوائز تشجيعية لهم ، رفع روح التفاعل وعدم التشاؤم، عدم إشغالهم بأعمال منزلية وقت الامتحانات.

- عدم تناول الوجبات الدسمة الكاملة قبل اجراء الامتحان بساعتين ويفضل تناول وجبات خفيفة لأن الدم يندفع من الدماغ إلى الجهاز الهضمي عند تناول الوجبات الكاملة.

- دون الأفكار والخواطر الرنانة واعطائها وعدا أن تأخذ نصيبها من التفكير والاهتمام في وقت لاحق الخاطرة الكبرى هي المواد المتبقية التي تحتاج إلى المذاكرة **(حمدان ممدوح الشامي، (2007) ص ص 63-75).**

13- الدراسات السابقة:

1- **دراسة عبد الرحمان العيسوي (1974)**، حول أساليب التحصيل الأكاديمي الجيد، دراسة تجريبية مقارنة، ومن بين أهدافها التعرف على ظروف الامتحانات وما ينجم عنها من مشاعر القلق والتوتر ومحاولة الوصول إلى مدى الارتباط بين اهمال الطالب الدراسة الجامعية لفترة طويلة وشعوره بالقلق اتجاه الامتحان اضافة إلى محاولة التعرف على مدى الارتباط بين عوامل القلق ودوافعه ومعوقات الدراسة وعوامل الجنس و الخبرة التعليمية بالجامعة. تمثلت عينة الدراسة في عدد من الطلاب جامعة بيروت بلغ عددهم **244** طالبا، باستخدام اختبارا يتضمن عددا من الأسئلة المحددة، وانتهت الدراسة الى النتائج الآتية:

1- ظاهرة القلق من الامتحانات ظاهرة عامة، يتأثر بها الصغار والكبار من الطلاب على حد السواء.

2- نسبة التلاميذ الذين يعانون من القلق هي **73.95%**.

3- قلق الإناث من الامتحان أكبر من قلق الذكور، و الخوف من سوء التقدير والرسوب يمثلان أهم الأسباب من شعور الطلبة بالقلق ازاء الامتحان، وردود فعل الأسرة وبمقارنة طلاب جامعة بيروت بجامعة الاسكندرية وجد الباحث أن **88.19%** من الطلاب المصريين قلقين من الامتحان.

2- **دراسة (HUNSLDEY, 1985)**: بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، وهدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي حيث تكونت عينة الدراسة من **62** طالبا في السنة الثالثة في القياس النفسي في **جامعة وترلو** بأمريكا، واستخدم الباحث لجمع البيانات مقياس قلق الامتحان المعدل، مستخدما النسب المئوية ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع كان أدائهم الأكاديمي سيئا للغاية.

3- **دراسة (browne, 1991)** بعنوان قلق الامتحان وأداء الامتحان والتدخل المعرفي في نقص المهارات، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة آثار قلق الامتحان والتحصيل الدراسي السابق على الأداء اختباري تحصل مختلفين، وتكونت العينة من **402** طالبا وطالبة، وتم جمع المعلومات باستخدام اختباري تحصيل مقننين في فهم القراءة والرياضيات، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية مثل اختبار "ت" واختبار تحليل التباين الأحادي، وأظهرت النتائج أن التدخل المعرفي لرفع مهارة أداء الامتحان يؤدي إلى خفض قلق الامتحان، كما أظهرت أن التحصيل الدراسي السابق والجنس يؤثران على أداء الامتحان.

شملت الدراسات السالفة الذكر مختلف الجوانب المساهمة في انتشار وتفاقم ظاهرة قلق الامتحان لدى التلاميذ ركزت دراسة **عبد الرحمان العيسوي (1974)**على العوامل المؤدية والمساهمة في ظهور قلق الامتحان ونوعية العلاقة الارتباطية بينهما وهي علاقة عكسية قوية.

- وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأداء وقلق الامتحان حيث يؤثر ارتفاع قلق الامتحان في نوعية الأداء الأكاديمي وفعاليته ما ارتكزت عليه **دراسة (Hunsldey, 1985)** .
- الجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية الامتحان بحيث العمليات المعرفية المختلفة المعرقلة للإدراك والانتباه والتذكر تساهم في خفض من نوعية الأداء وعليه فالنموذج التداخل المعرفي والبرامج الارشادية التي تؤسس عليه تساهم بقدر وفير في رفع مهارات الأداء في الامتحان، وهذا من أهم النتائج التي توصلت إليها دراسة (**browne, 1991)**
- تشترك هذه الدراسات في المنهج الوصفي والطريقة العشوائية في اختيار العينة وتتقارب عينات الدراسات الثلاث وتنحصر على فيئة الطلبة الجامعيين وكما تختلف في الجوانب التي اهتمت بها كل الدراسات حول مشكلة قلق الامتحان وذلك بين العوامل المؤدية إلى ظهور قلق الامتحان، وارتباطه بالأداء والجانب المعرفي.

خلاصة الفصل:

لقد اتّضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن قلق الامتحان من بين المشكلات التي تحتل مكان الصدارة في قائمة المشكلات الدراسية التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة. ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين عوامل الشّخصية للفرد وعوامل الموقف الاختباري، حيث تجتمع هاتين الأخيرتين لتدعم المكوّنات المعرفية التي بدورها تحفز تلك الانفعالية، وبالتالي ظهور بعض المظاهر النّفسية كنقص الثّقة بالنّفس، الارتباك، الخوف والعصبية الشديدة إلى جانب المظاهر الفسيولوجية من إغماء، تصبب العرق وارتعاش اليدين. فكلها وسائل تكيف سلبيّة يلجأ إليها الفرد لتجنّب موقف الامتحان.

يتخذ قلق الامتحان اهمية خاصة، نظرا لارتباطه الشديد لتحديد مصير المتعلم ومستقبله الدراسي والعلمي، وعليه يعتبر مشكلة دراسية حقيقية لكثير من المتعلمين واسرهم، بل وبالنسبة للمجتمع ككل.

الفصل الرابع : الرسوب المدرسي

تمهيد

1- تعريف الرسوب المدرسي

2- الاتجاهات المفسرة لظاهرة الرسوب المدرسي

3- الرسوب المدرسي وبعض المصطلحات المشابهة

4- أسباب الرسوب المدرسي

5- أثار الرسوب المدرسي على التلميذ.

6- الإجراءات العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي

الخلاصة

تمهيد:

أصبحت قضية النجاح الدراسي تشكل الهاجس الأكبر لدى فئات واسعة من المجتمع كالتلميذ والأسرة والمؤطرين وراسمي السياسة التعليمية على حد السواء. ورغم ما حققته المنظومة التربوية الجزائرية من انجازات في السنين الأخيرة، إلا أن شريحة واسعة من التلاميذ لازالت تعاني من تعثر دراسي وصعوبات في التعلم ويؤدي تراكمها في نهاية المطاف إلى خطورة مشكلة الرسوب المدرسي التي تعد شكلا من أشكال الإهدار تربوي والفشل الدراسي لعدم اتقان التلميذ الحد الأدنى من المهارات والمعارف المتوقع اكتسابها في السنة الدراسية ما يجعله يعيد تلك السنة الدراسية ولا ينتقل الى السنة الموالية إلا بعد تحقيق النجاح المطلوب.

1- تعريف الرسوب المدرسي:

لغة : رسب، رسبا، الشيء يسقط في الماء ومنه قولهم رسب في الامتحان أي لم ينجح **(عمر عبد الرحيم نصر الله 2001 ، ص 385)**.

ويقال [رسب، ورسوب، رسوبا رسبا] الشيء يسقط في الماء إلى أسفله. والراسب عند طلبة العلم المخفق في امتحانه **(المنجد في اللغة العربية والإعلام، 1984، ص 258)**.

اصطلاحا: تعددت الاتجاهات والآراء في تفسير وتحديد معنى الرسوب، فهناك عدة تعاريف ومفاهيم وسنتطرق إلى ذكر بعضها في ما يلي:

تعريف ابراهيم عباس فتو : الرسوب هو إعادة التلميذ لسنة دراسية أو أكثر في نفس الفوج، ويترتب على إعادته شغله لمقعد من المقاعد أكثر من مرة، ويكون تخرجه من المدرسة متأخرا عن الموعد المحدد لذلك حسب عدد سنوات رسوبه **(كمال ناجي، ص169)**.

تعريف **منير محمد مرسي:** الرسوب هو ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ بالمدرسة فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية **(منير محمد مرسي، 1998، ص150)**.

الرسوب هو ان يعيد التلميذ سنة أخرى في الصف الذي كان فيه، وذلك لعدم قدرته على اجتياز الامتحانات، والحصول على درجة النجاح فيها أو تغيب عنها لسبب ما **(لحرش محمد 1998، ص373)**.

الرسوب هو سنة يقضيها التلميذ في نفس القسم ويؤدي نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية **(قوادري جلول، 2006، ص ص 02-04-07)**.

مما سبق يمكن القول بأن الرسوب المدرسي هو عدم قدرة التلميذ على تحصيل ما يكفيه من نقاط لينتقل إلى القسم الأعلى مما يجعله يعيد السنة التي درسها.

2- الإتجاهات المفسرة لظاهرة الرسوب المدرسي:

ان البحث في العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي يؤدي بنا حتما إلى الرجوع والغوص في العوامل المؤدية إلى الرسوب التي تناولت هذه الظاهرة، ومن هذه الاتجاهات نجد:

الاتجاه النفسي : يرتكز أصحاب هذا الاتجاه على أهمية دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ ودورها في النجاح او الفشل وقد تكون هذه الفوارق عقلية أو جسدية، ويمكن قياس هذه القدرات باستعمال أدوات ووسائل خاصة كمقياس الذكاء ل(**stanford binet**) الذي يقيس الذكاء عند الأفراد من سنتين حتى الرشد، و أيضا اختبار **weeksler** للأطفال والراشدين ويستخدم هذا الاختبار لقياس القدرات العقلية عند المتعلم والتنبؤ بقدرته في النجاح أو الرسوب في الدراسة **(عبد المجيد نشوائي، 1996، ص ص 116 – 117)**.

لقد أشار عمر عبد الرحيم **2004** الى خصائص التلميذ متدني التحصيل الدراسي وهي:

- يكون في معظم حالاته متساهلا في كل شيء حتي في الأمور الأساسية والضرورية بالنسبة إليه.
- يقف في معظم حالاته موقف المدافع عن نفسه وعما يقوم به من أعمال بسبب عدم الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز وروح المبادرة الذاتية.
- يمكن استفزازه بسهولة لذا فهو يثور في وجه الآخرين بسرعة ويكون التغيير لديه سريع حيث يتحول من وضع لأخر لأبسط ما يكون.
- عدواني وسلبي وغريب الأطوار.
- يكبت عواطفه ومشاعره حتى لا يظهر بمظهر الضعفاء.
- يبدو عليه الحزن والتشاؤم والقلق لأبسط الأسباب **(يوسف حديد، 2010، ص 175)**.

2-1 الاتجاه السوسيولوجي :

يؤكد هذا الاتجاه على دور كل من المجتمع وكذلك المدرسة كمؤسسة تربوية في نجاح التلاميذ أو رسوبهم، وهنا برزت أعمال عديدة تحلل دور العوامل الاجتماعية ومدى مساهمتها في النجاح أو الرسوب بالإضافة إلى دور ممثلي النظام المدرسي، وأصبح ينظر للرسوب على أساس أنه ظاهرة اجتماعية مدرسية فالمجتمع ومن أجل المحافظة على التقسيم الطبقي جعل المدرسة في خدمة الطبقة البورجوازية بصفتها المهنية، ولذلك فالمدرسة بثقافتها ومناهجها واللغة السائدة فيها تساهم في التمييز

الطبقي حيث تساعد على نجاح أبناء العائلات الميسورة وتدفع بهم لاحتلال المراكز المرموقة في المجتمع بينما تدفع أبناء الطبقات الفقيرة إلى الاخفاق في الدراسة والاتجاه نحو المهن البسيطة. ولقد تلقى تفسير الاتجاه السوسيولوجي للعوامل المؤدية إلى الاخفاق الدراسي على أساس الانتماء الاجتماعي والاقتصادي والتمييز الطبقي انتقادات حادة، كون المجتمعات الحديثة توفر فرص تعليمية متكافئة لكافة شرائح المجتمع وأن المبدأ الأساسي للنجاح هو مبدأ الجدارة والاستحقاق **(يوسف حديد، 2010، ص181)**.

2-2 الاتجاه البيداغوجي :

إن تدني ظروف البيداغوجية بالمؤسسات التعليمية يسهم إلى حد كبير في ارتفاع حجم الرسوب، ويمكن الإشارة هنا إلى أهمية البرامج التعليمية والمضامين ومدى تكفلها بحاجة المتمدرسين وملاءمتها لعالم الشغل، واقتصاديا والاهتمام بالمؤسسة التعليمية من حيث قربها من المتمدرسين وتنظيم الحياة المدرسية من حيث النشاطات الرياضية والثقافية والترفيهية وتنظيم حجم الأفواج التربوية، وينبغي الاهتمام بمراجعة أساليب التقويم والامتحانات واستغلال نتائجها من أجل الارتقاء بالتلميذ، وينبغي كذلك الإشارة إلى أهمية التوجيه والارشاد والاعلام في التوافق الدراسي للتلميذ ونجاحه دراسيا **(يوسف حديد،2010، ص 188)** .

بالنظر إلى التفسيرات المختلفة التي أعطتها الاتجاهات الثلاث ففي الواقع هي متكاملة في الوظائف بحيث الانسجام بينها ينمي أداء التلاميذ في المؤسسات التعليمية ينتج أجيال قادرة على التأقلم مع المستجدات في عالم الشغل وبالتالي تحقيق الرقي بالمجتمع، فنجد أن الاتجاه النفسي اهتم بالعوامل النفسية والعقلية والشخصية للمتعلم، بينما اهتم الاتجاه السوسيولوجي بالإطار الاقتصادي والاجتماعي وخصائص الأسرة والوظيفة الاجتماعية للمدرسة، أما الاتجاه البيداغوجي فلقد اهتم بدور النظام التربوي والعوامل المرتبطة بتسيير وتنظيم المؤسسة التعليمية.

3- الرسوب المدرسي وبعض المصطلحات المشابهة له:

برزت مصطلحات عديدة في ميدان التربية والتعليم، التي تتفق في معناها العام ولا تختلف إلا في جزئيات دقيقة ومن هذه المصطلحات نجد :

3-1 الإهدار التربوي:

يستعمله أهل الاقتصاد ورجال الأعمال ليشير إلى الحجم الفاقد من الاستثمار والتربية تمثل أحد النشاطات الاقتصادية في العصر الحديث وعليه فإن الهدر التربوي هو نتيجة ضعف العملية التربوية

وينشأ عنه مشكلات تربوية، اجتماعية تتمثل في عجز النظام التعليمي عن الاحتفاظ بالملتحقين به كافة لإتمام دراستهم **(الحاج قدوري 2005، ص32).**

3-2 التكرار أو الرسوب المدرسي:

هو أن يعيد المتعلم نفس السنة الدراسية أكثر من مرة ويعرفه جون ميلاري " بأنه فعل متابعة التعليم في مستوى معين للمرة الثانية وعلى العموم هو التلميذ الذي لم يستطيع الوصول إلى المستوى المطلوب للدخول إلى السنة الموالية.

3-3 التخلي عن الدراسة:

هو الانقطاع الإرادي عن المدرسة، وذلك لأسباب عديدة ومختلفة قد تكون اجتماعية مثل انفصال الوالدين، أو اقتصادية كضعف الدخل لرب الأسرة وصعوبة الظروف المعيشية.

الفشل المدرسي:

يطلق هذا المصطلح على النتائج السلبية التي يحصل عليها المتعلم خلال مساره الدراسي سواء أكان ذلك عبر الامتحانات الفصلية أو الامتحانات الانتقالية الرسمية، فكلما أخفق المتعلم في الحصول على النتائج المنتظرة منه سمي فاشلا **(jean milarit,1979,p383).**

3-4 التخلف الدراسي:

يعرفه بون برت "إنني أطلق كلمة التخلف في معناها الاصطلاحي على كل أولئك الذين لا يستطيعون وهم في منتصف الدراسة أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذين دونهم مباشرة.

ويعرف التخلف الدراسي بأولئك الذين يكون تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم أو يكون مستوى التحصيل أقل من نسبة ذكائهم **(خليل ميخائيل معوض، 1973، ص 273).**

عدم التكيف الدراسي : يعرفه "**روبرت لانون**" على أنه طفل له مستوى دراسي طبيعي، لكن تصرفاته ليست منسجمة مع حياة الجماعة لأسباب نفسية وعضوية

3-5 التأخر الدراسي:

يرى برسن أن التأخر الدراسي هو عبارة عن عدم التلاؤم والاستعداد الفكري مع متطلبات الدراسة وهكذا نجد برسن قد ركز على نقاط أساسية وهي الاستعدادات الفكري والعقلية التي تتكون خاصة مع الذكاء وعامل أخرى مستوى التلميذ التحصيلي **(معوض،1973، ص 280).**

3-6 التسرب الدراسي:

يقصد به التلاميذ الذين ينهون دراستهم في غير عدد السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون نهائيا عن الدراسة أو لكونهم يعيدون السنة أو سنوات معينة **(بلقاسم سلاطنية ،2001، ص 165)**.

والتسرب المدرسي هو الانقطاع النهائي عن المدرسة لسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها التلميذ، بمعنى أن التسرب هو أن ينقطع التلميذ عن الدراسة قبل الوصول إلى المستوى الدراسي الخامس من التعليم الابتدائي أو الوصول إلى المستوى التاسع من التعليم الأساسي **(عبد الكريم غريب، 1991 ص 18)**.

4- أسباب الرسوب المدرسي:

للرسوب المدرسي أسباب عديدة ومتشعبة ويعود إلى عوامل كثيرة تتفاوت في قوتها وتأثيرها ومنها:

4-1 أسباب ذاتية:

كسوء الحالة الصحية وصعوبة استيعاب بعض المواد الدراسية والغياب المستمر، وانخفاض مستوى الطموح للتلميذ وعدم قدرته على التكيف داخل المدرسة، أو الخوف من الامتحانات**(عماد حسين عبيد المرشدي، د ت، ص 2)**.

والأسباب الذاتية نجدها تتصل بالتلميذ كالتخلف العقلي، ضعف الجهاز العصبي، اضطرابات النطق والكلام، الخوف، عدم الثقة بالنفس، الإصابة بعاهات وتشوهات جسمية تشعر التلميذ بالإهانة والسخرية والتي تجعل التلميذ يتهرب من المدرسة **(قوادري جلول، 2006، ص 4)**.

4-2 اسباب أكاديمية:

وتتعلق بالمعلم والمدرسة، وهي عوامل تؤثر في الرسوب المدرسي نتيجة تفاعلها مع العوامل الأسرية والاجتماعية والشخصية للتأثر على الإنجاز الأكاديمي، كما أن المناخ المدرسي العام يشعر الطلبة والمعلمين والإداريين بالأمن الجسدي والنفسي في المدرسة، وتوفر الموارد المالية الكافية والقيادة الإدارية الإيجابية، وبالتالي يزيد من فرص التلميذ بالنجاح، كما أظهرت الدراسات أنه كلما قل عدد التلاميذ في الفصول الدراسية، كلما زاد مراعاة المعلم على الاتصال مع التلاميذ، وبالتالي نقل خبراته التعليمية ومهاراته ومعارفه للتلاميذ، وتشير الدراسات على أن استخدام المعلم لأساليب تقويمية متنوعة لما تعلمه التلميذ واستخدامه لأساليب تدريسية متنوعة يزيد من قدرة التلميذ على التعلم **(ايمان محمد رضا علي التميمي ، 2013، ص 315)**.

ومن الأسباب الأكاديمية ما يلي: كثرة المقررات الدراسية، عدم مراعاة الفروق الفردية، كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، عدم استخدام تقنيات تربوية، نقص في المدرسين والتهاون عن معاقبة التلاميذ، ضعف التوجيه والإرشاد في المدرسة (**عماد حسين عبيد المرشدي، ص 02).**

4-3 أسباب عائلية:

إن الأسرة مساهمة كبيرة في الرسوب أبناءها، ويكون ذلك في الحالات التالية: انخفاض المستوى المعيشي وضعف الدخل اليومي للعائلة، الوضع المضطرب بسبب الصراعات وسوء التفاهم بين الأولاد وبين أفراد الأسرة يكون له تأثير سلبي على تحصيل التلميذ الدراسي ومردوده العلمي **(معوض 1973، ص 270).**

وكما نجد كذلك عدم شعور الآباء بالمسؤولية التربوية على مستقبل أبنائهم، تفكك الأسرة والمشاجرة بين الإخوة ، ضعف المستوى الثقافي **(عماد حسين عبيد المرشدي، ص 02).**

4-4 اسباب اجتماعية:

إذا كان التلميذ يعيش في بيئة اجتماعية سيئة فلاشك أنها ستؤثر سلبا على مستواه الدراسي، وكذلك جماعة الرفاق السوء في حيه أو أماكن اللهو واللعب، فإنه يسلك سلوكهم وتنتقل العدوى إليه كما أن نظرة التلميذ للمؤسسة التربوية والتعليمية سبب ذهاب مكانتهم التربوية والعلمية لانتقاد المجتمع لها وتصغير دورها في مجالات الحياة.

كذلك الحل بالنسبة للتقليل من قيمة و شأن المعلمين بصفة خاصة وإهدار كرامتهم وحقوقهمّ، وطبقة المثقفين ذوي المستويات العالية والشهادات الرفيعة بصفة عامة، وحالة التهميش والإقصاء والبطالة التي يعانون منها (**قوادري جلول ، 2006، ص 04).**

4-5 أسباب ثقافية:

يعد المستوى الثقافي للمحيط البيئي الذي يعيش فيه التلميذ من العوامل المؤثرة على تحصيله، وخاصة المستوى الثقافي للأسرة، فالأولياء ذو المستوى الثقافي المنخفض لن يستطيعوا في أغلب الأحيان أن يوفروا الرعاية التعليمية الكافية لأبنائهم المتمدرسين، بل وقد لا يهتمون لحياة أبنائهم الدراسية مثل المواظبة في أداء الواجبات الدراسية ومتابعة مسار أبنائهم الدراسي في ظل جو يفتقد للتحفيز المادي والمعنوي لتحقيق نجاح أبنائهم.

كل هذه الأسباب وغيرها من العوامل والمعاملات لها تأثيرها السلبي على التحصيل الدراسي للتلميذ وتجعله لا يبالي بالتحصيل العلمي والتعليم ولا يحترم المؤسسة التربوية والمعلم ما يؤدي به إلى الرسوب في الوسط المدرسي.

5-آثار الرسوب المدرسي على التلميذ :

5-1 أثار الرسوب المدرسي السلبية على التلميذ:

للرسوب المدرسي آثار سلبية على التلاميذ منها :

يؤثر على الثقة بالنفس والتحفيز مما يولد لديهم انطباعا عن أنفسهم بأنهم فاشلون كما يعيد التلاميذ المواد التي درست من قبل عادة مع المعلم نفسه، مما يقلل عندهم الدافعية للتعلم، ولا تعالج الأسباب الكامنة وراء انخفاض الأداء مما قد لا يحسن من أداء التلميذ بدرجة كبيرة.

وبالنظر إلى الأسباب السابقة نرى أنها مرتبطة مع بعضها البعض وبمعنى أن العوامل الأسرية مرتبطة بالعوامل النفسية ارتباطا وثيقا فكثير من المشكلات الأسرية تترك آثارا سلبية على نفسيات التلاميذ وبالتالي تحصيله الأكاديمي، لذلك لابد من دراسة هذه العوامل مجتمعة والعمل على علاجها **(ايمان علي التميمي، 2013، ص 318)**.

5-2 أثار الرسوب المدرسي الإيجابية على التلميذ:

كما للرسوب المدرسي آثار ايجابية على التلميذ التي تتجسد في التعلم الجيد والاستيعاب والفهم العميق لمحتوى الدروس والبرنامج الذي لم يدركه في السنة الماضية، مع امكانية أن يعيش التلميذ النجاح والتأقلم مع إيقاعه في التعلم، بحيث إذا انتقل إلى قسم أعلى دون التمكن من محتوى السنة الحالية فإنه يمكن أن يؤدي إلى الإخفاق والفشل الدراسي الذي يتضح من خلال الصعوبات التي يجدها في الانسجام مع جماعة الرفاق في الصف الدراسي وصعوبة في متابعة الدروس على نفس وتيرة زملائه في القسم فهو في هذه الحالة ضروري **(Lannak. M.akli,2012,p7)**.

6- الإجراءات العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي:

إن الطرق والإجراءات العلاجية من شأنها أن تساهم في التقليل من حجم الرسوب، ومن هذه العلاجات نجد :

- الاهتمام بالجانب الصحي للتلاميذ.
- إيلاء مكاتب الارشاد والتوجيه النفسي أهمية كبيرة للاهتمام بمشكلات التلاميذ النفسية إلى ضعف في الثقة بالنفس والخجل والارتباك.

- توجيه وتوعية أسرة التلميذ على عدم عرض مشكلاتهم وخلافاتهم أمام أبنائهم
- توعية الآباء بالاهتمام الجدي بأبنائهم.
- توفير الأجواء النفسية التي تبعد الخوف من الامتحانات عن التلاميذ **(عماد حسين عبيد المرشدي، ص 02)**.

وأشارت اليونيسف (**u.n.e.c.e.f**) إلى أن هناك استراتيجيات عدة للتغلب على الرسوب المدرسي ومنها:

- اتخاذ التدابير الشاملة وبذل الجهد المتواصل حيث نجحت بعض دول أمريكا اللاتينية تشيلي وأوروغواي في تخفيض نسبة الرسوب المدرسي بفضل تدريب المعلمين واجراء تحسينات في المناهج وتقديم الحوافز المدرسين والتلاميذ على حد السواء.
- التركيز على الوقاية والتدخل المبكر بدلا من الانتظار لتفشي ظاهرة الرسوب المدرسي.
- تشكيل علاقات مع أولياء الأمور بالإبقاء على الاتصالات الوثيقة **(ايمان محمد رضا علي التميمي 2013، ص 324)**.

مما سبق يمكن القول أن هذه الحلول وطرق العلاج تساهم في الحد من أثار الرسوب المدرسي وتعمل على تعزيز التعلم عند التلاميذ.

خلاصة الفصل

تعتبر مشكلة الرسوب المدرسي مشكلة تربوية، اقتصادية، اجتماعية ونفسية، فإن أغلب التربويين اجتمعوا على أنه مشكلة ليس لها حلا جذريا ونهائيا، وأن العلاج يتطلب –للحد من هذه الظاهرة– إعادة تقويم النظام التربوي من خلال الأهداف وامكانية تحقيقها وطبيعة المناهج ومدى مناسبتها وطرق وأساليب التدريس وأساليب التقويم المتبعة ودراسة الظروف الاجتماعية والاقتصادية ذات التأثير المباشر على النظام التربوي والتلميذ كمحور العملية التعليمية.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1-التذكير بالفرضيات,

2- الدراسة الاستطلاعية.

2-1 تعريف الدراسة الاستطلاعية

2-2عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها.

2-3 مراحل اجراء الدراسة الاستطلاعية.

3-المنهج

4- أدوات الدراسة .

5- الدراسة الأساسية

5-1 خصائص أفراد عينة الدراسة

5-2 معايير اختيار العينة

5-3 حدود الدراسة

5-3-1 الحدود المكانية للدراسة

5-3-2 الحدود الزمانية للدراسة

6-الأساليب الإحصائية.

تمهيد :

بعد التطرق إلى الجانب النظري الذي ضم مختلف الجوانب التي لها علاقة بموضوع الدراسة سنتطرق الى الجانب التطبيقي الذي يضم فصلين: فالفصل الأول منه يعرض الإجراءات المنهجية للدراسة التي بدورها تحوي الدراسة الاستطلاعية في كل جوانبها وتحديد المنهج المتبع وخصائصه، العينة وخصائصها، أدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المعتمدة عليها في تحليل البيانات، أمّا الفصل الثاني من الجانب التطبيقي سيتم فيه اختبار صحة فرضيات الدراسة من خلال عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة وينتهي بتقديم اقتراحات تساهم في تطويق جل أسباب انتشار الأفكار اللاعقلانية وارتفاع قلق الامتحان المساهم في تفاقم ظاهرة الرسوب.

1- التذكير بفرضيات الدراسة :

1- توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان لدى المتعلمين الراسبين في مستوى السنة الرابعة متوسط .

2- توجد فروق في درجات الأفكار اللاعقلانية لدى المتعلمين الراسبين في السنة الرابعة من التعليم المتوسط باختلاف الجنس.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات قلق الامتحان لدى المتعلمين الراسبين في السنة الرابعة من التعليم المتوسط باختلاف الجنس.

2-الدراسة الاستطلاعية :

2-1 تعريف الدراسة الاستطلاعية:

تعدّ الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي وذلك لارتباطها المباشر بالميدان وهي دراسة استكشافية تسمح للباحث الحصول على معلومات أولية حول موضوع دراسته. كما تسمح له كذلك بالتعرف على الظروف والامكانيات المتوفرة في الميدان ومدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات الدراسة **(العيسوي عبد الرحمان، د-ت، ص61)**.

وكما أنها تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها وأبعادها وتساعد الباحث في وضع الفرضيات المتعلقة بمشكلة البحث التي يمكن إخضاعها للدراسة العلمية الدقيقة **(محمد عبد الحليم منسي، 2003، ص 61)**.

إلى جانب ذلك تهدف الدراسة الاستطلاعية أيضا إلى معرفة مدى فهم أفراد عينة الدراسة لبنود المقاييس المستعملة، وكذا معرفة الزمن المستغرق في الإجابة عنها.

2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من المتعلمين في السنة الرابعة متوسط بمتوسطة عميود اسماعيل بمدينة تيزي وزو في أقسام تتفاوت في الحجم منهم ذكور وإناث، حيث يبلغ عدد المتعلمين الخاضعين لتطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية **49** في العينة الموسعة، وتم إلغاء **8** أفراد منها على أساس وجودهم في التطبيق الأول وعدم وجودهم في التطبيق الثاني الذي يضمن شروط سلامة طريقة تطبيق وإعادة التطبيق في حساب ثبات المقياس وبالتالي أصبح حجم العينة **41** متعلما موزعين على قسمين ويتضح ذلك في الجدول التالي:

الجدول رقم(10) أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية لمنيرة الشمسان.

القسم 4م1	القسم 4م4	المجموع
21	20	41

أما حجم عينة الدراسة الاستطلاعية في تطبيق الأولي لمقياس قلق الامتحان لسارسون موزع على ثلاثة أقسام كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يمثل أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية لتطبيق مقياس قلق الامتحان لسارسون.

القسم 4م1	القسم 4م3	القسم 4م4	المجموع
16	8	22	46

ويعود اختيار حجم العينة بهذا الشكل الى تدخل جملة من الظروف والعوامل والمتغيرات الدخيلة، فاختيار **16** متعلما من القسم الأول، يعود إلى حضورهم في حصة اللغة الفرنسية وغياب البقية عنها بسبب استدعائهم من طرف مستشار التربية بعد تسربهم الجماعي عن الحصة نفسها، وتم استغلالها للتطبيق بعد تنازل أستاذ المادة عن الحصة في الفترة المسائية.

أما التطبيق على **8** أفراد من القسم الثاني يعود إلى اغتنام فرصة غياب الأستاذ في الساعة الأولى من الفترة الصباحية **8-9** وذلك للمراجعة والتحضير لامتحانات نهاية الفصل الدراسي من الحاضرين.

أما القسم الثالث تم تطبيق المقياس على **22** متعلما بحيث تم استدعاء البقية إلى مكتب المستشار لاستدلالهم عن قضية ضرب إحدى زميلاتهم في القسم بجوار المؤسسة مع حضور أوليائهم علما أن كل قسم يتوفر على **30** متعلما.

2-3- مراحل اجراء الدراسة الاستطلاعية :

المرحلة الأولى: تم تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية في فترتين زمانيتين:

الفترة الأولى: تم جمع**49** متعلما كعينة موسعة في مدرج أين تم شرح عبارات مقياس وتوضيح تعليمة مقياس الأفكار اللاعقلانية وتطبيقه على العينة والتأكد من أن الجميع قد أجاب على كل العبارات وبعد أن تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية و تم التوصل إلى أن المقياس ليس لديه ثبات وصدق عالين.

الفترة الثانية: تم تغيير طريقة حساب الثبات إلى اعتماد على طريقة التطبيق واعادة التطبيق وتفصل بينهما مدة شهر وادخال البيانات في الرزنامة الاحصائية للعلوم الانسانية والاجتماعية من أجل حساب الخصائص السيكومترية التي أعطت لنا ثبات وصدق عاليين، وهذه المرحلة تمت على خطوات وهي تحديد أفراد العينة الدراسة الاستطلاعية من العينة الموسعة إعادة شرح وتوضيح التعليمة وبنود المقياس وتطبيقه عليهم علما أن المدة الزمنية المستغرقة فيه تنحصر بين **38 و50** دقيقة، وتفريغ البيانات في الرزنامة الاحصائية للعلوم الانسانية والاجتماعية وبعد شهر تم إعادة تطبيق المقياس على نفس افراد العينة بنفس الخطوات حيث ينحصر زمن التطبيق بين **35 و48** دقيقة، وبالتالي حساب العلاقة بين كلا التطبيقين وهكذا تم التأكد من وجود صلاحية تطبيق المقياس في الدراسة الميدانية.

المرحلة الثانية: أجملت خطوات تطبيق مقياس قلق الامتحان في الدراسة الاستطلاعية كالتالي:

- تتوفر عينة الدراسة الاستطلاعية في تطبيق مقياس قلق الامتحان **لسارسون** على **46** متعلما موزعين على ثلاثة أقسام متفاوتة الحجم بحيث ينحصر زمن تطبيقه بين **17و32** دقيقة، والعمل كان ضمن ثلاثة حصص وذلك على فترات زمانية مختلفة في متوسطة **عميود اسماعيل بتيزي وزو.**
- قمنا بتوضيح الغرض الذي من أجله اجتمعنا وكذا شرح التعليمة وطريقة الإجابة على البنود مع الحفاظ على الهدوء والعمل الفردي مع التأكد في الإجابة على كامل البنود في نهاية التطبيق لكل فرد وفي الأخير تفحصنا مدى استرجاعنا لكامل نسخ المقياس الموزعة على افراد العينة.
- بعد جمع البيانات قمنا بتفريغها في الرزنامة الاحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS** انطلاقا من سلم تصحيح مقياس قلق الامتحان **لسارسون.**
- وتم التوصل من خلال نتائج الرزنامة الاحصائية للعلوم الاجتماعية إلى أخذ القرار الاحصائي بأن مقياس قلق الامتحان **لسارسون** يتمتع بصدق وثبات عاليين وصالح للتطبيق في الدراسة الميدانية.

3 – منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن في دراستنا حول علاقة الأفكار اللاعقلانية بقلق الامتحان لدى الراسبين في بعض متوسطات بولاية تيزي وزو، والفروق بين أفراد العينة في خاصية الجنس في درجات كل من المتغيرين كونه الأنسب له و يحمل في طياته الوصف الدقيق والتفصيلي لظاهرة محددة على صورة نوعية أو كمية رقمية وذلك بغرض فهم مضمونها خلال فترة زمنية معلومة ومن أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة.

4– أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق الدراسة اعتمدنا على مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس قلق الامتحان **لسارسون** وذلك لمعرفة درجة ارتفاع الأفكار اللاعقلانية و درجات قلق الامتحان.

4–1 تقديم مقياس الأفكار اللاعقلانية:

تم الاعتماد على مقياس **أليس** للأفكار اللاعقلانية والذي يشمل على **11** فكرة لاعقلانية وتتجسد كل منها في أربعة بنود، فعددها الإجمالي **44** بندا وتم تفصيل ذلك في جدول **رقم (3) ص24** والذي كيّف من طرف العديد من الباحثين حيث أضيفت اليه أفكارا خاصة بالبيئة العربية وجمعها **شايع عبد الله مجلي** وهي كالآتي:

سليمان الريحاني 1985 الذي أضاف الفكرة **12** و**13** :

- ينبغي أن يتسم الفرد بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى تكون له قيمة أو مكانة محترمة بين الناس. وتتجسد في بنود التالية على مقياسه للأفكار اللاعقلانية:**12–25–38–51**
- مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة .وتتجسد في البنود التالية على مقياسه للأفكار اللاعقلانية: **13–26–39–52**.

وأضاف **مزنوق 1996** فكرتين خاصتين بالبيئة المصرية وهي كالآتي:

- يجب ألاّ يخطط الإنسان لمستقبله لأن المستقبل غير مشجع.
- يجب أن يكون الفرد محبوبا من الآخرين بمقدار حبه لهم.

وكما أضاف **أحمد 2004** فكرتين خاصتين بالبيئة اليمنية وهي:

- أؤمن بأن النجاح مفتاحه الحظ.
- أؤمن أن الحظ يلعب دورا كبيرا في مشكلات الناس وتعاستهم.

وعليه فمقياس الأفكار اللاعقلانية الذي اعتمد عليه **شايع عبد الله مجلي** يشمل على **16** فكرة لاعقلانية، وصاغ 32 فكرة لاعقلانية كفقرات المقياس، بحيث يمثل كل مجال بعبارتين **(شايع عبد الله مجلي،2011 ، ص ص219-221)**.

ويتم الإجابة على فقرات المقياس بالاختيار بين **(نعم/ لا)** بحيث تكون الإجابة بنعم معبرة عن تمسك المفحوص بالفكرة اللاعقلانية وتأخذ درجتان أما **(لا)** تأخذ درجة واحدة وهي تعبر عن رفض الفكرة اللاعقلانية إلا في العبارات التالية: **(8،10، 12، 13، 15، 17،20، ،25،27، 31، 33،35، 36،38،39، 43،45،46،47)** في حالات العبارات السلبية تكون الدرجات بالعكس بحيث تأخذ **(نعم)** درجة واحدة أما **(لا)** فتأخذ درجتان، وتتراوح درجات المقياس بين **52** كحد أدنى و **104** كحد أقصى وتعتبر درجات المقياس المرتفعة دليلا على التفكير اللاعقلاني و الدرجات المخفضة دليلا على التفكير العقلاني وفي البيئة السعودية قامت **منيرة الشمسان 1996** بتعديل المقياس لكي يتناسب مع عينة دراستها المكونة من **(339)** طالبة ومن خلال صدق المحكمين تم استبعاد فكرة لاعقلانية من أفكار المقياس **(13)** وبذلك أصبحت بنود المقياس **(48)** بندا فقط **(فهد بن حامد بن صباح العنزي،2008، ص 118)**.

وقد قام الباحث **فهد بن حامد بن صباح العنزي 2009** في دراسة حول علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية دراسة مقارنة بين المنحرفين وغير المنحرفين في مدينة رياض بتحقق بصدق مقياس الأفكار اللاعقلانية لمنيرة الشمسان من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من**(30)** مفردة من مجتمع الباحث اشتملت على **(15)** من الأحداث غير منحرفين وذلك من أجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي لمقياس للأفكار اللاعقلانية وعلى بيانات العينة للاستطلاعية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية له. وأسفرت النتائج أن قيمة معامل ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له موجبة ودالة احصائيا عند دلالة **0,01** وينتج من ذلك ارتفاع درجة الصدق. وتوصل الباحث الى التحقق من الثبات العالي للمقياس الأفكار اللاعقلانية من خلال النتائج البارزة في الجدول الآتي:

جدول رقم (12) يمثل ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية في دراسة فهد بن حامد بن صباح العنزي

الثبات / المقياس	معادلة ألفاكرومباخ	معادلة جثمان	معادلة التجزئة النصفية
الأفكار اللاعقلانية	0.79	0.82	0.8

4-2 مقياس قلق الامتحان لسارسون:

يعد مقياس قلق الامتحان ثمرة جهود واعمال الباحث سارسون **1971-1975** وذلك تقيدا بأبعاد قلق الامتحان بنسبة للوضعيات المختلفة وخصائصها الموضوعية والظرفية والمتمثلة في البعد الانشغالي المعرفي، والحالة النفسية الانفعالية المصاحبة له في وضعية الامتحان، والبعد الفيزيولوجي أي ردود الفعل وتظهر في الفرد أثناء الموقف انطلاق من استعداد الجسمي لذلك.

يتكون هذا المقياس من **37** بند في صورته الأجنبية يقيس الأبعاد السالفة الذكر، وقام **محمود عبد العزيز نجار(2011)** بترجمة هذا المقياس وتقنينه على خصوصيات وطبيعة البيئة المصرية والعربية مما يفرض إضافة بندا وكانت الصياغة النهائية **38** بند. وطريقة تصحيح المقياس حسب نفس الباحث كانت كالتالي:

-درجات المقياس الكلية تتراوح بين **38-152** درجة عن اعتبار تقدير سلم ريكارت الرباعي (الدرجات من 1-4)

-الأوزان على الفقرات كانت كالتالي:

أوافق بشدة (4) درجات.

أوافق (3) درجات.

لا أوافق (2) درجتين.

لا أوافق بشدة (1) درجة واحدة.

تجمع الدرجات على فقرات المقياس للحصول على الدرجة الكلية، فاعتبرت الدرجة **95** فما فوق دلالة على قلق مرتفع والدرجة **95** فما تحت تمثل قلق منخفض.

4- 3 الخصائص السيكومترية للمقياسي قلق الامتحان و الأفكار اللاعقلانية:

4-3-1 الخصائص السيكوميترية لقلق الامتحان

4-3-1-1 حساب ثبات مقياس قلق الامتحان لسارسون:

في دراستنا هذه اعتمدنا على طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات مقياس قلق الامتحان **لسارسون** التي تعتمد على تقدير الثبات من تطبيق واحد للأداة. حيث قمنا بتقسيم المقياس إلى جزئيين، حيث الأول يحتوي على الأسئلة الفردية، والجزء الثاني على الأسئلة الزوجية، مع حساب معامل ألفا كرومباخ لكل جزء والمقياس ككل للتأكد من ثباتها، وإلى جانب حساب معامل الارتباط **بيرسون** بين الجزئيين كذلك مع اخضاعها لمعادلة سبيرمان براون التصحيحية وذلك اعتمادا على الرزنامة الاحصائية

للعلوم الاجتماعية **(spss)** والجدول التالي يوضح ذلك **جدول رقم (13) حساب ثبات مقياس قلق الامتحان لسارسون**

مقياس قلق الامتحان لسارسون	عدد البنود	ألفا كرومباخ الجزئي	ألفاكرومباخ الكلي للمقياس	معامل الارتباط بيرسون	سبرمان براون
البنود الفردية	19	0.82	0.91	0.907	0.908
البنود الزوجية	19	0.85			

انطلاقا من الجدول التالي يتضح أن قيمة الثبات عن طريقة التجزئة النصفية يساوي **0.90** وعند القيام بمعادلة التصحيحية لسبيرمان براون توصلنا إلى نتيجة **0,90** وكذلك قيمة ألفا كرومباخ للبنود الفردية عالية تساوي **0.82** وقيمة البنود الزوجية تساوي **0.85** وهي قيم عالية زيادة إلى ارتفاع قيمة ألفا كرومباخ للمقياس ككل تقدر بدرجة **0.91** بحيث هي دالة احصائيا، وعلى أساس نتائج معامل ألفا كرومباخ وطريقة التجزئة النصفية تم اتخاذ القرار الاحصائي بأن المقياس يتمتع بثبات عال الذي يؤكد صلاحيته وبالتالي تطبيقه في الدراسة الميدانية.

4 -3-1-2 صدق الاتساق الداخلي:

في دراستنا هذه اعتمدنا على صدق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مجموع البنود أي علاقة بند ببند بهدف التأكد من ترابط البنود وتكاملها والتناسق فيما بينها في قياسها لأبعاد قلق الامتحان، واعتمادا على الرزنامة الاحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS** تم التوصل إلى النتائج التالية:

قيمة ارتباط كل بند بالبنود الأخرى في مقياس قلق الامتحان **لسارسون** تتراوح بين **0.55** و**0.75** عند مستوى الدلالة **0.01** و**0.05** ونستثني البند الثالث " اشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع" والثامن" ترتجف يدي التي اكتب بها عندما يطلب من المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي" والخامس والعشرون " أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحانا فجائيا" كونهم بنود لا يتمتعون بالدلالة الاحصائية عند مستوى الدلالة **0.01** و**0.05** وبالتالي تم حذفهما فتصبح الصيغة النهائية للمقياس **35** بند تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي ما

يفسر الصدق العال لمقياس قلق الامتحان **لسارسون** وهذا ما يضمن صلاحيتها وبالتالي تطبيقها في الدراسة الأساسية الميدانية.

4-3-2 الخصائص السيكوميترية لمقياس للأفكار اللاعقلانية

4-3-2-1 ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية

إعتمدنا في دراستنا هذه على تطبيق وإعادة التطبيق في حساب الخاصية السيكومترية للإدارة(الثبات) و توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يمثل حساب ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية لمنيرة الشمسان.

المقياس	الفئة	الفا كرومباخ	الصدق الذاتي √a	قيمة R	القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة	معامل سبيرمان براون	الدلالة
الأفكار اللاعقلانية	41	0,36	0,60	0,40	0,009	0,01	0.51	دالة إحصائيا

يوحي الجدول إلى وجود دلالة إحصائية في حساب معامل بيرسون الذي يقدر ب **0,40** بين التطبيقين الذي يظهر في القيمة المحسوبة المساوية إلى **0,009** وهي أصغر من مستوي الدلالة **0,01** وهو ما يوصلنا إلى اتخاذ القرار الإحصائي بوجود ثبات عال لمقياس الأفكار اللاعقلانية في البيئة المحلية(متوسطات تيزي وزو) ويؤهله للتطبيق في الدراسة الميدانية.

4-3-2-2 صدق مقياس الأفكار اللاعقلانية :

يمكن حساب صدق أي أداة قياس بعدة طرق ومن بينها استخراج الصدق من معامل الثبات بحد ذاته وهو ما يعرف بالصدق الذاتي وهو الذي توصلنا إليه لوجود ارتباط قوي بين صدق الاختبار وثباته بما أن قيمة ألفا كرومباخ تساوي **0.36** فالصدق الذاتي هو الجذر التربيعي لقيمة المعامل ومنه:

√a= 0,36 هو **0,60.**

ومن خلال ما سبق نجد أن أداة المقياس تمتع بصدق وثبات عاليين مما يجعلنا نعول عليها في الحصول على نتائج موثوقة بها في الدراسة الأساسية.

5- الدراسة الأساسية:

5-1 خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة قصدية من ستة مؤسسات على مستوى ولاية تيزي وزو (متوسطة بوعاصم, متوسطة بني زمنزار القاعدة 5، متوسطة عدنان محند سعيد، متوسطة الإخوة حداد، متوسطة الإخوة رايح، متوسطة خليفاتي سعيد) في السنة الرابعة متوسط، ويبلغ حجمها **104** تلميذا، منهم **58** ذكورا وهو ما يعادل**55.76%** و **46** إناثا ما يعادل**44.23%** بصفتهم راسبين مرة أو أكثر للسنة الرابعة متوسط.

والجدول التالي يوضح ذلك **جدول رقم (15) خصائص افراد عينة الدراسة الاساسية**

العينة الأساسية		النسبة المؤوية		الصفة
104		**%100**		
الذكور	النسبة المئوية	الإناث	النسبة المئوية	راسبون مرة أو أكثر
58	**%55.76**	**46**	**%44.23**	

كما يمكن وصف توزيع أفراد العينة الأساسية للدراسة حسب المتوسطات كما يلي **جدول رقم (16) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية**

المؤسسة	أفراد العينة		النسبة المئوية حسب الجنس في كل متوسطة		النسبة المئوية الإجمالية لكل متوسطة
عدنان محند سعيد	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	**% 22.10**
	11	**12**	**%10.57**	**%11.53**	
الإخوة رايح	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	**% 20.18**
	9	**12**	**%8.65**	**%11.53**	
الإخوة حداد	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	**%20.18**
	18	**03**	**%17.30**	**%2.88**	
خليفاتي سعيد	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	**%20.18**
	11	**10**	**%10.57**	**%9.61**	
بوصاعم	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	**%14.42**

	07	**08**	**%6.73**	**%7.69**	
متوسطة بني زمنزار القاعدة (5)	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	**%2.88**
	2	**1**	**%1.92**	**%0.96**	
المجموع	**58**	**46**	**%55.74**	**%44.20**	**% 100**
	104		**%100**		

من خلال الجدول رقم **(16)** يتضح أن اختيار افراد عينة الدراسة الأساسية كان بصفة متفاوتة بين هذه المتوسطات في العدد والنسب المئوية، حيث نسبة الراسبين في متوسطة عدنان محند سعيد عالية تقدر ب **22.10 %** والنسبة المئوية المنخفضة بحوزة متوسطة بني زمنزار القاعدة (5) تقدر ب **2.88 %** ، أما المتوسطات المتبقية تتوفر على نسب متوسطة تتراوح بين **14.42%** و**20.18 %** .

5-2 معايير انتقاء أفراد العينة:

- تلاميذ يدرسون في السنة الرابعة متوسط.
- تلاميذ أعادوا السنة مرّة أو أكثر منهم ذكورا وإناثا.

5 -3 حدود الدراسة الأساسية:

5-3-1 الحدود المكانية للدراسة:

إن انتقاء عينة بحثنا لم تتوقف عند باب متوسطة واحدة في ولاية تيزي وزو بل امتدت العملية لستة متوسطات وذلك للتنوع من مفردات العينة من منطقتي شرق الولاية وغربها

5-3-1-1 متوسطة عذنان محند سعيد :

تقع هذه المتوسطة في مدينة عزازقة من جهتها الشرقية فتحت أبوابها **1981** وتتوفر على عدة هياكل منها: ملعب، ورشات للأعمال التطبيقية للفيزياء، ومخبرين للعلوم الطبيعة والحياة، تتوفر أيضا على **14** قاعة يدرس فيها **484** تلميذ كعدد إجمالي لتلاميذ المؤسسة فيها 5 أقسام للسنة الأولى متوسط يدرس فيها تلميذا **152** وخمسة أقسام أخرى يدرس فيها **130** تلميذا في السنة الثانية متوسط منهم **80** ذكور و**50** اناث و**47** ذكور أما تلاميذ السنة الرابعة متوسط يبلغ عددهم **102** تلميذ منهم **52** ذكور و**50** اناث. تتوفر المؤسسة على نظام ذو فرعين: الخاص بالفرع الرياضي، والثاني فرع أكاديمي، ومكتبة ومدرج واحد ومطعم لفئة من التلاميذ الخاضعين لنظام النصف الداخلي و الفئة الأخرى يستجيب للنظام

الخارجي، أما الخريطة البيداغوجيا تتوفر مدير مؤسسة و**6** مساعدين و**34** أستاذ ومقتصد ومستشار التربية.

5-3-1-2 متوسطة الإخوة رايح دراع بن خدة:

تقع متوسطة الإخوة رايح في **حي لاكابير بدراع بن خدة**، شيدت في عام **1970** وفتحت أبواها لاستقبال دفعتها الأولى بتاريخ **1971.10.29** تتسع ل **476** تلميذ موزعين على أربع مستويات منها **145** تلميذ في السنة الأولى، 132 تلميذ في السنة الثانية موزعين على **4** أقسام و**129** في السنة الثالثة موزعين على **3** أقسام و **70** في السنة الرابعة منهم ذكور و**43** إناث موزعين على قسمين، وتتوفر على مخبرين للعلوم الطبيعية والحياة، مكتبة، مقتصد، مكتب مستشار التربية، مكتب للمدير، والأمانة.

بالنسبة الخريطة التربوية لهذه المؤسسة وزيادة للموظفين الذين يشتغلون في المكاتب والمناصب سالفة الذكر نظيف **26** أستاذ، عون إداري، **5** عمال مهينين و**4** مساعدين تربويين، وتنتهج المؤسسة نظام خارجي.

5-3-1-3 متوسطة حداد (دراع بن خدة)

تقع متوسطة الإخوة حداد في **دراع بن خدة بتيزي وزو**. أنشأت في **1976.09.01** تم فتحها في **1976.12.09** بتعريف وطني رقم**01006** تبلغ مساحتها الإجمالية **22572م^2** ومساحتها المبنية تقدر ب **6805 م^2** ، أما الغير المبنية تقدر ب **15767م^2**

تحتوي المؤسسة على **19** قاعة للدراسة و **3** ورشات ومدرج واحد ومكتبة وقاعة واحدة للإعلام الآلي. أما عدد التلاميذ فهو **730** تلميذا ومن بينهم **240** تلميذا أما المساعدون فهم **07**(مقتصدين، مديرة، مستشار تربوي، عون إداري).

5-3-1-4 متوسطة خليفاتي سعيد (دراع بن خدة)

تقع متوسطة **خليفاتي سعيد** في بلدية ذراع بن خدة، في شارع محمودي بتوارس، وفتحت أبواب المؤسسة عام **1988** ويبلغ عدد المتدرسين فيها **655** تلميذ موزعين على أربع مستويات:

- عدد تلاميذ سنة الأولى **188** تلميذا من بينهم **91** ذكر و **97** أنثى.
- عدد التلاميذ السنة الثانية **185** تلميذ منهم **99** ذكر و **86** أنثى.
- عدد التلاميذ السنة الثالثة **139** منهم **57** ذكر و **82** أنثى.
- عدد التلاميذ السنة الرابعة **143** تلميذا منهم **69** ذكر و**74** انثى.

وينشط في المؤسسة **42** أستاذا و**8** أعضاء مساعدون، تحتوي المؤسسة على **22** قاعة للدراسة، قاعة للإعلام الآلي، مكتبة، مخبرين ورشتين مكتب للمدير ومكتب لمستشار التربية مكتب للمقتصد مكتبة لأمانة المدير ومكتب للمراقبين وتخضع المؤسسة لنظام خارجي في الاطعام.

5-3-1-5 متوسطة بني زمنزار القاعدة 5:

تقع متوسطة بني زمنزار في بلدية بني زمنزار بمنطقة بوفنزار عبورا بحوالي **100 م** على ألما المركز تقع في موقع استراتيجي في قلب الطبيعة التي توفر للتلاميذ جو من السكون والهدوء كعامل محفز ومساعد في صحتهم النفسية والدراسية داخل المؤسسة وشيدت حديثا، فتحت أبوابها عام تتسع لحوالي **583** تلميذا موزعين على أربعة مستويات منهم **280** إناث و**303** ذكورا، ويشرف عليهم **28** أستاذا، تتوفر المؤسسة على **5** مكاتب إدارية (مدير، مقتصد، مستشار التربية، الأمانة، مساعدين إداريين) و**20** قاعة للتدريس، مدرج **3** مخابر للأعمال التطبيقية في العلوم الطبيعية والحياة، وورشتين للأعمال التطبيقية في مادة الفيزياء مطعم و ملعب.

5-3-1-6 متوسطة بوعاصم:

تقع متوسطة بوعاصم ببلدية بني زمنزار بألما المركز على طريق المؤدي إلى قرية أيت عنان. فتحت أبوابها عام **1973** و تقدر مساحتها **65262 كم²** تتوفر على 5 مكاتب إدارية (مدير، مستشار التربية، عون إداري، مقتصد، الأمانة العامة) قاعة للأساتذة، مطعم، مكتبة ورشتين، ملعب لكرة السلة. وتتوفر المؤسسة على **25** قاعة للدراسة ومخبرين وقاعة مجهزة للإعلام الألي وعيادة طبية ومكتب للمختص النفسي المدرسي يدرس في المؤسسة حوالي **614** تلميذا منهم **295** ذكورا **و319** موزعين على أربعة مستويات تحت إشراف **30** أستاذا.

5-3-2 الحدود الزمانية للدراسة:

تطلب تطبيق مقاييس الدراسة جهدا كبيرا نظرا لتواجد المؤسسات في بلديات متباعدة من تراب الولاية وكذلك اعتبار عينة الدراسة شريحة حساسة كون أفرادها مقبلين على امتحانات شهادة التعليم المتوسط، وكذا قصر الوقت للتطبيق، إلا ان الأمر لم يكن عائقا لأنه من خصوصيات البحث العلمي.

ويتزامن عمل وتطبيق المقاييس فترات زمنية تتضح في **الجدول رقم (17) الممثل للحدود الزمانية للدراسة الأساسية التالي:**

اسم وموقع المؤسسة	توقيت التطبيق فيها
متوسطة بوعاصم (بني زمنزار)	3 ماي 2016 الفترة الصباحية
متوسطة بني زمنزار القاعدة 5	3 ماي 2016 الفترة المسائية
متوسطة عدنان محند سعيد عزازقة	11 ماي 2016 الفترة المسائية
متوسطة الإخوة رايح دراع بن خدة	17 ماي 2016 الفترة الصباحية
متوسطة الإخوة حداد دراع بن خدة	18 ماي 2016 الفترة الصباحية
متوسطة خليفاتي سعيد دراع بن خدة	19 ماي 2016 الفترة الصباحية

6- الأساليب الإحصائية:

لقد اعدت الحزمة الإحصائية(SPSS) للدراسات الاجتماعية ولكنه امتد استخدامها في فروع العلوم المختلفة، ويعني الانتاج الاحصائي والبحث عن الحلول الاحصائية والفائدة من البرنامج هو مساعدة الباحث في استعمال مختلف الأساليب الاحصائية في الحساب والانتاج الاحصائي للمتغيرات الكمية المدروسة بشكل سريع واقتصادا في الوقت والفاعلية والدقة **(موقع علم النفس وعلوم التربية، 2012، ص 10)**. وعلى هذا المنطلق تم الاستعانة به في دراستنا لحساب مختلف الأساليب الإحصائية التالية:

6-1 اختبار T للفروق

يعود الفضل في ظهور هذا الاختبار إلى العالم الإنجليزي **William Sealy Grosset** ويستعمل هذا الاختبار لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية المرتبطة والغير المرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية, وتوجد مجموعة من النماذج لاختبار T ولكل نموذج مجال استخدامه و مهما كان النموذج لابد من فحص توفر الشروط التالية:

- أن يكون توزيع العينتين اعتداليا .
- أن يكون حجم العينتين متقاربا .
- أن لا يقل حجم العينتين عن **30** فردا.
- أن تكون العينتان متجانستان.

معادلة حساب T:

$$T=\frac{\overline{X_1}-\overline{X_2}}{\sqrt{\frac{(n1-1)S_1^2+(n2-2)S_2^2}{dx}\left[\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2}\right]}}$$

حيث أن:

n1 عدد أفراد للعينة الأولى.

N2 عدد أفراد للعينة الثانية.

X1متوسط العينة الأولى.

X2 متوسط العينة االثانية.

S1 تباين العينة الأولى .

S2 تباين العينة الثانية (**محمد بوعلاق,2009,ص145-148)**

6-2 معامل بيرسون

يستعمل هذا العامل عندما يفترض الباحث أي تغيّر في المتغير الأول يتبعه تغير في المتغير الثاني، ومن شروط استعماله نجد:

- أن تكون بيانات المتغيرين كمية.
- ان يكون توزيع قيم المتغيرين اعتداليا باعتبار أن معامل بيرسون من الإحصاءات البارا مترية.
- أن تكون العلاقة بين المتغيرين خطية بمعنى أن يكون التغير في المتغير الأول متبوعا بتغير في المتغير الثاني.

معادلة حساب معامل **بيرسون:**

$$r=\frac{n\sum(x.y)-(\sum x).(\sum y)}{\sqrt{n[\sum x^2-(\sum x)^2].[n\sum y^2-(\sum y)^2]}}$$

حيث

X: درجات التغير المستقل.

y: درجات المتغير التابع.

مج x^2 مجموع مربعات درجات المتغير المستقل.

مج y^2 مجموع مربعات درجات المتغير التابع.

عدد افراد العينة(**محمد بوعلاق,2009,ص79-80**).

6-3 معامل ألفا كرونباخ:

هو رقم و مقياس واحد يقيس درجة ثبات و صدق أسئلة الاستبيان أي قدرة الأداة المستخدمة في بحث البحث على قياس المقصود من قياسه. أي إعادة تطبيق للأداة في ظروف مماثلة فإننا نتحصل على نفس النتائج.

معادلة ألفا كرومباخ الرياضية:

$$\alpha = \frac{\mathbf{N} * \bar{\mathbf{C}}}{\bar{\mathbf{V}} + (\mathbf{N} - \mathbf{1}) * \bar{\mathbf{C}}}$$

حيث:

N عدد العناصر

C متوسط الثبات الداخلي بين العناصر

V متوسط الثبات الكلى للعناصر

قيمة معامل ألفا كرومباخ تتراوح بين 0-1 والقيمة المعيارية للحكم بصدق الأداة يجب أن تكون تساوي أو أكبر **0,60 (طارق النجار، د.ت: ص 12)**.

6-4 معامل سبيرمان براون :

تدرس هذه المعادلة معامل ثبات الاختبارات والمقاييس المختلفة وذلك نظرا لتجزئة تلك الاختبارات الى نصفين حيث يمثل النصف الأول البنود الفردية ويمثل الجزء الثاني البنود الزوجية، وفيما يتم التعويض بمعامل الارتباط بين نصفي الاختبار لتحصل على معامل ثبات الاختبار وهي شائعة الاستخدام وبخاصة الاختبارات التحصيلية تحت ظروف محددة وذلك ضمن المعادلة التالية :

$$\mathbf{r}=\frac{\sum(x-\bar{x})(y-\bar{y})}{\sum(x-\bar{x})^2(y-\bar{y})^2}$$

(محمد أبو هاشم حسن، 2006، ص07)

الفصل السادس : عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض نتائج وتفسير الفرضية الأولى

1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى

1-2 تفسير نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج وتفسير الفرضية الثانية

2-1 عرض نتائج الفرضية الثانية

2-2 تفسير نتائج الفرضية الثانية

3- عرض نتائج وتفسير الفرضية الثالثة

3-1 عرض نتائج الفرضية الثالثة

3-2 تفسير نتائج الفرضية الثالثة

الاستنتاج العام

تمهيد:

بعد أن تم عرض اجراءات الدراسة الميدانية في الفصل السابق، سيتم التطرق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات ثم تفسيرها، وهذا بعد أن تم فرز النتائج وتنظيمها من خلال عرضها في جداول ومناقشتها ذلك للتحقيق من صحة الفرضيات ومدى موافقتها أو عدم موافقتها مع الدراسات السابقة حول هذا الموضوع.

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى

1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان لدى الراسبين المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط و الجدول رقم (18) يوضح النتائج الاحصائية للفرضية الأولى

الفرضية	العينة N	قيمة معامل بيرسون R	القيمة المحسوبة Sig	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة	**104**	**0.007**	**0.94**	**0,05**	**غير دالة**

نلاحظ من خلال جدول رقم **(18)** الخاص باختبار الفرضية التي مفادها توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان لدى الراسبين في السنة الرابعة متوسط من ستة متوسطات (عدنان محند سعيد، بوعاصم، بني زمنزار القاعدة 5، الإخوة رايح، الإخوة حداد، خليفاتي سعيد) بولاية تيزي وزو حيث تشير قيمة معامل بيرسون إلى **0,007** ، ممّا يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان كون قيمة المحسوبة **sig** تساوي **0,94** أكبر من مستوى الدلالة **0,05**، وبالتالي لم تتحقق الفرضية التي مفادها توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية و قلق الامتحان لدى أفراد العينة نفسها وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان لدى المتعلمين الراسبين في السنة الرابعة متوسط.

2-1 تفسير نتائج الفرضية الأولى:

من خلال نتائج الفرضية الأولى الموضحة في الجدول رقم **(18)** توصلنا إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان لدى الراسبين المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط وهذا يتضح من خلال النتائج الاحصائية، فقدرت قيمة بيرسون ب **0.007** وهي غير دالة إحصائيا كون القيمة المحسوبة **sig=0.94** أكبر من مستوى الدلالة **0.05**، ويمكن أن يتجسد ذلك من خلال انتشار التفكير اللاعقلاني عند شريحة متوسطة من العينة والمقدرة ب**46 %** من حجمها الكلي وكما يتضح أيضا من خلال ارتفاع درجات قلق الامتحان لدى فئة متوسطة والمقدرة ب **43 %** من حجم الكلي للعينة.

فدراستنا تختلف نتائجها عن الدراسات السابقة في سياق وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان ونذكر كل من **بيومبر 1984** في بحثه الذي امتدت أبعاده لتمس القلق الاجتماعي الذي توصل إلى أن هناك علاقة ذات دالة احصائية بين الأفكار اللاعقلانية وسمة القلق، ودراسة **عماد ابراهيم (1990)** في نفس الصدد ركزت عن العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وقلق حالة وسمة، والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من حالة وسمة القلق في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الأفكار اللاعقلانية وتحقيق الذات **(رحالي حمزة،2015، ص ص 11-12)**.

ودراسة **حسن، والجمالي 2003** تحت عنوان الأفكار اللاعقلانية وبعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة سلطان قابوس أكدت بوضوح عن اختلاف نتائجها مقارنة بدراستنا الحالية، حيث صنفت هذه الدراسة قلق الامتحان ضمن المتغيرات الانفعالية زيادة عن الاغتراب والاكتئاب وقلق كحالة وسمة. وتوصلت هذه الدراسة إلى نتيجة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرات الانفعالية والأفكار اللاعقلانية **(رحالي حمزة،2015، ص13)**.

وكما تحصلت دراسة **رحالي حمزة 2015** بعنوان "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية المسيلة" على نفس نتائج الدراسات السالفة الذكر وتختلف عن دراستنا الحالية، وهذا يظهر من خلال العلاقة الارتباطية الملحوظة بين أبعاد مقياس سليمان الريحاني للأفكار اللاعقلانية المسؤولة عن ظهور القلق وقلق الامتحان **(رحالي حمزة،2015، ص144)**.

يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية بتوفر الجهود المعتبرة من جميع عناصر الجماعة المدرسية وأطراف المجتمع ذات صلة مباشرة مع تكيف التلميذ في البيئة المدرسية، بحيث انخفضت بعض عوامل الأفكار اللاعقلانية في تأثيرها السلبي على تقدير الذات للتلميذ وعلى تحصيله الدراسي كالضغوطات الأسرية والمدرسية والصراعات النفسية المتأتية من الصورة المثالية التي تبنتها الأسرة عن ابنها ومتطلبات المدرسة الصارمة في تحقيق المعدل بهدف تكيف التلميذ المدرسي، وهو ما اكده **باجيير 1984** في دراسته حول الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة وسوء تكيفهم وانخفاض تقدير الذات لدى أفراد العينة وهدفت الدراسة إلى ان تحقيق الذات يرتبط بصفة مباشرة بالأفكار اللاعقلانية التي تظهر عندهم على شكل توقعات مطلقة مبالغ فيها لدى الفرد والآخرين وعلى شكل اعتقادات بأن الأمور يجب ان تكون بصورة معينة بالإضافة إلى مبالغات لاعقلانية سالبة نحو الذات **(رحالي حمزة 2015، ص 10).**

فالرسوب الذي تعرض إليه معظم أفراد عينة الدراسة كان أثاره عليهم ايجابيا بحيث أكسبهم خبرة جيدة ومحفزة للإنجاز في التعامل مع الامتحانات، وكان الرسوب عاملا دافعا في التعلم الجيد والاستيعاب والفهم العميق لمحتوى الدروس التي ضاعت منهم في السنة الماضية تحت ظروف قاهرة كوفاة فرد من العائلة أو مشاكل اسرية أو مرض التلميذ ... وكما استفاد أفراد عينة الدراسة من تغيير نظرتهم للواقع وتغيير الأفكار اللاعقلانية بالأفكار العقلانية بشكل ملحوظ من خلال اثار الرسوب الإيجابية السالفة الذكر، وتفهم الأسرة لحالات وقدرات والمشاكل التي واجهت ابنائهم في السنة المعادة من خلال سد النقائص في المواد الدراسية من تلقي التلميذ المساعدة من الإخوة ذوي مستوى تعليمي عال او توفير الوالدين ميزانية مالية للدروس الخصوصية والمتابعة لوتيرة المراجعة بصورة منظمة بهدف انماء استعداداتهم للامتحانات، ولا نهمل مجهودات المدرسة الجزائرية الحديثة والاصلاحات التربوية والتعليمية والتفاعلية وانعكاساتها الإيجابية على التلميذ محور العملية التعلمية والجماعة المدرسية خصوصا امكانية إعادة السنة مرة واحدة فقط وهذا ما تم ملاحظته ميدانيا لدى أفراد عينة الدراسة والخدمات التربوية المتنوعة التي تؤديها المتوسطات التي يدرسون فيه وتظهر في :

- نظام الامتحانات السائد اليوم في هذه المؤسسات يعتمد على جانب التفكير والتحليل وهو نظام محفز على العمل الجاد والنجاح كونه نظام يراعي قدرات التلاميذ على الفهم والتحليل والتركيب بعدما كان يعتمد على جمع المعلومات واستذكارها للحصول على أعلى درجات.
- طبيعة التنظيم الصفي في ادماج الراسبين مع الغير الراسبين الملاحظ في عينة دراستنا، الذي أكسبهم روحا معنوية وتقبل صورتهم الذاتية بصفتهم راسبين الذي يظهر في العمل الجاد والتفاؤل

في تحقيق الهدف الدراسي ويظهر في النسب المئوية العالية المحققة من النجاح في الامتحانات للشهادة التعليم المتوسط للسنة الحالية.

إلاّ أنّ المنظومة التربوية أغفلت عن الجانب النفسي الذي ساهم في انتشار متوسط ومعتبر في الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان بالنسبة لدراستنا ويظهر في :

- عدم توفر مخطط سنوي في عمل الأخصائيين النفسانيين يراعي متطلبات وحاجيات التلاميذ إلى خدمات الإرشاد والعلاج النفسي في التعامل مع مختلف المشكلات الانفعالية والسلوكية المختلفة وبوجه الخصوص ظاهرة قلق الامتحان.
- اهمال أفراد الأسرة التربوية دور مساعدة التلميذ على معرفة نواحي القوة و نواحي الضعف الموجودة في نفسيته وبيئته حتى يدرك الصورة الواقعية العقلانية لذاته وللآخرين وهو ما يمكن أن يرفع من تقدير لذاته، واقتصار مهمة المنظومة التربوية على الجانب البيداغوجي كغاية وحيدة لها دون الاهتمام بتنمية ومراعاة قدرات التلميذ المعرفية بهدف توظيفها من أجل الاستعداد الجيد للامتحانات وتجاوز مواقف قلق المرافقة لها وبالتالي تحقيق التحصيل الدراسي الجيد و النجاح .

ولا ننكر دور وأهمية المجتمع المدني والجمعوي في توفير بيئة مساعدة ومحفزة خارج نطاق المدرسة، الذي يهتم بتطوير الجانب الثقافي والتعليمي بتدعيم المقرر الدراسي، من خلال توفير جو للمراجعة وتسخير الموارد المادية والبشرية كالأساتذة في مختلف التخصصات، بتقديم دروس خصوصية مساهمة في التحضير والاستعداد الجيد، مما يكسب التلاميذ مهارات التواصل والتفاعل بينهم، لهدف تنمية الأداء الدراسي من خلال تصحيح الأخطاء التي قد تكون مصدر خجل التلميذ اذا تم افصاحها في الصف الدراسي كتفكير لاعقلاني، وكما ساهم أيضا في تخفيض قلق الامتحان.

نستنتج من ذلك أنّ دور المدرسة في تطوير أساليب وطرق التدريس والمقاربات التعليمية كالمقاربة بالكفاءات، مع دور الفعال للجمعيات الثقافية في تطوير كفاءات التلاميذ، أكسبت ديناميكية جديدة في تفاعل وتطوير مهارات التعلم للتلاميذ التي تساهم في تحسين تحصيلهم الدراسي، وهذا ما أكّدته دراسة **سليمان الريحاني (1987)** التي هدفت إلى التعرف على انتشار الأفكار اللاعقلانية بين الأردنيين والأمريكيين وبيان أثر الثقافة في التفكير اللاعقلاني على عينتين من المجتمعين وتوصلت الدراسة إلى أن الأفكار اللاعقلانية تنتشر بنسب عالية بين أفراد الطلبة للمجتمعين وأن الأردنيين أكثر لاعقلانية من الأمريكيين وبالتالي للثقافة أثر ذو دلالة احصائية على الأفكار اللاعقلانية، وغياب الاهتمام بالجوانب

المختلفة الأخرى يؤثر سلبا في عملية التعلم كالجانب النفسي في الحرص على تجاوز المشكلات النفسية والسلوكية اتجاه نفسه واتجاه الأساتذة والزملاء والبرامج التعليمية.

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

2-1 عرض نتائج الفرضية الثانية

نتائج اختبار (T) للفروق بين الجنسين في الأفكار اللاعقلانية والجدول رقم (19) يمثل النتائج الاحصائية للفرضية الثانية :

المتغيرات / البيانات الاحصائية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطات	قيمة T	Sig قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
درجات الأفكار اللاعقلانية	**الذكور 58**	**72.48**	**4.005**	**0.69**	**0.84**	**0.85**	**0,05**	**غير دالة احصائيا**
	الاناث 46	**73.17**	**4.322**					

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم **(19)** يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي عند الإناث يقدر ب **(73,17 =$\overline{x}$)** و عند الذكور يقدر ب **(48, 72 =$\overline{x}$)** أي بفرق **(0,69)** فبمرجعية الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه غير دال لأن قيمة (T) تساوي **(0,84)** وهي غير دالة إحصائيا وهذا يظهر من خلال القيمة المحسوبة **(0,85)** التي هي أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)** ومنه نستنتج انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى الجنسين وبالتالي لم تتحقق الفرضية التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى الجنسين وتقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى الجنسين.

2-2 تفسير نتائج الفرضية الثانية:

من خلال نتائج الفرضية الثانية التي مفادها توجد فروق ذات دلالة احصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى الجنسين اين توصلنا إلى غياب الفروق بين الذكور والإناث في درجات الأفكار اللاعقلانية وهذا يتضح من خلال النتائج الاحصائية التي حققناها ويتضح بصورة مباشرة وواضحة من خلال الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الأفكار اللاعقلانية عند الذكور والاناث والتي تقدر ب**(0.69)**وهي ضئيلة، علما أن المتوسط الحسابي لدرجات الأفكار اللاعقلانية عند الذكور يساوي

72.48 ولدى الإناث يساوي **73.17** وأن قيمة **T** قدرت ب **(0.84)** وهي غير دالة احصائيا ويتضح ذلك من خلال القيمة المحسوبة **(0.85)** التي هي أكبر من مستوى الدلالة **0.05** وبالتالي ترفض الفرضية البديلة وتقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الأفكار اللاعقلانية لدى المتعلمين الراسبين في السنة الرابعة متوسط.

تتماشى دراستنا الحالية مع العديد من الدراسات السابقة وتذهب في السياق نفسه رغم اختلاف خصائص العينات عنها، ونذكر ما ذهبت إليه **دراسة هازليوس وديفنباتشير (Deffenbacher & Hazaleas ,1984)** بهدف التعرف على مدى انتشار الافكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة والتعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والغضب وقد تكونت أفراد عينة الدراسة من **113** طالبا و**229** طالبة وأسفرت النتائج على انتشار الأفكار اللاعقلانية بنسبة واحدة بين طلاب الجامعة من الجنسين فقد وافق الذكور على فكرتي نقص الاستقلال والميل نحو لوم الآخرين في حين وافقت الإناث على فكرة الاعتمادية فقط **(حمزة مالكي وآخرون،2012، ص232)**.

وكما تتفق **دراسة الريحاني 1987** مع نتائج دراستنا والتي هدفت إلى معرفة مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة الجامعة الأردنية وأثرها على الجنس والتخصص العلمي في التفكير اللاعقلاني، كما اهتمت أيضا بالتعرف غلى الأفكار اللاعقلانية التي تميز بين الذكور، والإناث من طلبة الجامعة تكونت عينة الدراسة من **400** طالب وطالبة في الجامعة الاردنية في مختلف التخصصات. ودلّت النتائج على أن الأفكار اللاعقلانية تنتشر بين طلبة الجامعة بين **5% و40%** في حده الأقصى، كما دلّت النتائج على أن الذكور يتميزون على الإناث في صفتين من الأفكار اللاعقلانية فقط دون الأخرى التي يتساوون فيها، أما اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات قد دل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث، ولم يظهر أثرها على الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني فلم تظهر نتائج تحليل التباين الثنائي ولا يوجد أثر ذوي دلالة احصائية من العاملين **(حسن بن علي بن محمد الزهراني، 2010، ص ص 80-79)**.

وكما توافق دراستنا أيضا دراسة **الشيخ 1990** التي هدفت إلى مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلاب الجامعة الأردنية والأمريكية و المصرية، وهل يتأثر التفكير اللاعقلاني بعاملي الثقافة والجنس واجريت على عينة قوامها **(400)** طالبا وطالبة وتحصلت الدراسة على نتائج انتشار واسع للأفكار اللاعقلانية في المجتمعات الثلاثة مع زيادة نسبتها لدى طلاب الجامعة الأردنية ووجد أن الجنس ليس

تأثير على الأفكار اللاعقلانية بينما وجد اختلاف يرجع لعامل الثقافة مع عدم وجود تأثير دال لتفاعل متغير الثقافة والجنس على الأفكار اللاعقلانية(**حمرة رحالي، 2015، ص 12**).

وفي نفس الصدد تتفق دراسة **عبد الرحمان عبد الله 1994** مع دراستنا في المرحلة العمرية لأفراد العينة المدروسة بحيث تمحورت دراستهما حول التعرف على أهم الأفكار اللاعقلانية في مرحلة الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة والمتوسطة، وأهم الأفكار المنبئة بكل من القلق حالة وسمة ووجهة الضبط في كل مرحلة عمرية، ودراسة أثر السن والجنس والتفاعل بينهما على الأفكار اللاعقلانية. ومن بين النتائج التي أسفرت عليها الدراسة ذات علاقة بموضع دراستنا وجود فروق ذات دلالة احصائية **(0.01)** بين الجنسين في انزعاج لمشاكل الآخرين، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية فيهما لدى الجنسين لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الأفكار اللاعقلانية الأخرى **(حمرة رحالي، 2015 ، ص 13)**.

وجاءت دراسة **كالفت (calvete,2005)** مغايرة عن نتائج دراستنا بحيث هدفت دراسته إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في المتغيرات المعرفية في اعتبارها تفسيرا للفروق بين الجنسين في الاكتئاب والمشاكل السلوكية والمعتقدات اللاعقلانية عند عينة من المراهقين يبلغ عددها **856** منه **491** ذكورا و **365** اناثا تتروح أعمارهم بين **14-17** سنة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق بين الذكور والإناث في تبرير العنف والمعتقدات اللاعقلانية لصالح الذكور(**روبي محمد، 2014، ص 256)**

وكما تتفق دراستنا مع دراسة **سعفان (1995)** التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين مستوى التعليم والجنس في درجات الأفكار اللاعقلانية ودرجات الشعور بالذنب. كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات الأفكار اللاعقلانية ودرجات الشعور بالذنب. اشتملت الدراسة على **70** طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة الزقازيق وأسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في دراسة الأفكار اللاعقلانية تعزى للتعلم والجنس والتفاعل بينهما(**حسن بن علي بن محمد الزهراني، 2010، ص 83)** .

وفيما يخص الدراسات الجزائرية التي تتفق مع دراستنا الحالية نذكر دراسة **لبنى أحمان (2012)** التي هدفت الى معرفة العلاقة بين مصدر الضبط والمعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من الطلبة الجامعيين بباتنة، آلت في اختبار صحة فرضية وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في درجات الأفكار اللاعقلانية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاختبار ككل ومعظم الأبعاد الّا في

البعد **1** الذي يمثل طلب الاستحسان والبعد **8** الذي يمثل الاعتماد على الآخرين **(لبنى أحمان، 2012، ص 13).**

من خلال نتائج الفرضية نلاحظ أن هناك انتشار الأفكار اللاعقلانية عند كل من الذكور والإناث وبفارق ضئيل ويمكن تفسير ذلك من خلال العوامل التالية التي أثرت بشكل سلبي مباشر أو غير مباشر على التلاميذ الممثلين لعينة الدراسة:

-العوامل الاجتماعية والثقافية تلعب دورا هاما في التنشئة الاجتماعية للتلميذ، فالمجتمع صانع الفرد وصانع أفكاره وقيمه، فهو اجتماعي بطبعه. يطبع الفرد في ذهنه أفكار أسرته ومجتمعه وإن كانت سلبية لاعقلانية، حيث يرى (**Dryden ,2002**) أن انتشار الأفكار اللاعقلانية في المجتمع تؤدي حتميا إلى إفراز الأفكار اللاعقلانية للأفراد، كما هو الحال في سيادة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالسحر والشعوذة، وفي هذه الحالة يكون الفرد الغير العقلاني ضحية لبيئته ويندرج تحت ذلك أيضا لأن يكون الفرد في أسرة متسلطة تفرض أفكارها الغير العقلانية على الفرد فإما ان يتقبلها ويصبح غير عقلاني أو يرفضها ويصبح مستنكرا من الأسرة والمجتمع **(رانيا الصاوي ، 2013، ص 06).**

وهو الأمر الذي تم ملاحظته في ميدان الدراسة، أين وجدنا تلاميذ متشائمين لأنهم وصفوا بالنقص يوما أو انتقدوا سلبا. تلاميذ متشائمون من مستقبلهم ومن الغاية التي هم مقبلون عليها، لأنه قد شاعت في مجتمعنا فكرة :" درست أم لم تدرس فإن الوضع نفسه، بذلت جهدا أم لم تبذل فإن الأمر نفسه كذلك، والنجاح مستحيل بتواجد المنافسة الشديدة بين التلاميذ أو الطلاب والبطالة مصير وخاتمة المشوار الدراسي للطالب".

-ان التعميم السلبي الذي هو أسلوب من أساليب التفكير الخاطئة قد تكون سبب في ظهور الأفكار اللاعقلانية عند التلاميذ وهي ناتجة عن مرورهم بتجربة أو معاش سيئ وهو الرسوب والفشل وبالتالي يعممون المشاعر السلبية والأفكار اللاعقلانية التي تنبع من الوضعية نفسها على الوضعيات الحالية المماثلة لسابقتها وهو الأمر الذي يزيدهم قلقا وتفكيرا لاعقلانيا.

-ان مبالغة التلاميذ في إدراك أهمية وقيمة الشهادة التي هم مقبلون عليها، يعتبر تفكيرا خاطئا حيث يدركون الامتحان مصدر تهديد لذواتهم وتقريرا لمصيرهم إما بالنجاح الدافع أو الفشل المحبط .

-شعور التلاميذ ذوي تفكير اللاعقلاني من العينة بالعجز على استئصال الماضي والخبرة السيئة هو كذلك أمر زادهم تفكيرا لاعقلانيا، الذي يظهر في تأنيب الضمير للتلاميذ حيث أشاعت لديهم فكرة " لو تفوقت في دراستي وابليت بلاءا حسننا لا كنت في الركب مع زملائي في الثانوية".

-تبين لنا من أفراد العينة المدروسة أنهم لم يتوقعوا أمر الرسوب ولم يتقبلوه كذلك كونهم بذلوا جهدا خلال العام الدراسي مما جعلهم يدركون الأشياء على أنها فشل كامل وبشكل آخر تغلب عليهم الفكرة اللاعقلانية المتمثلة في إدراك المواقف الغير السارة بنحو كارثي ومأساوي.

-الضغوطات الأسرية المثقلة على كتف التلاميذ في المبالغة لأهمية ولزوم النجاح في المسابقات النهائية والامتحانات الرسمية يرسخ في أذهان التلاميذ استحالة النجاح مهما كان الجهد المبذول.

-لوم الفرد لنفسه نتيجة فشله ورسوبه كان كذلك الأمر الذي أنقص من تقدير الذات ووصفها بالنقص والانخفاض والعجز وبالتالي محدودية القدرات والأداء.

-لوم الأساتذة للتلاميذ نتيجة الخبرة الغير السارة (الرسوب) من خلال نوع التواصل الذي يتمركز على هذه الخبرة من صورتها السلبية وبدورها تقتل دافعية التعلم لدى التلاميذ ومتابعة الدراسة وبالتالي الفشل والاخفاق الدراسي الحتمي.

-مصاحبة التلاميذ العاديين للزملاء الصف الذين يظهرون أعراض القلق المرضي من تعرق وارتجاف وخوف والتقيء في درجته الحادة يعطي صورة سلبية لهم عن الامتحانات وبالتالي يكسبهم أفكار لاعقلانية.

- يغلب التفكير العقلاني في عينة البحث التفكير اللاعقلاني كون نسبة أصحاب التفكير اللاعقلاني أقل بالنسبة لحجم الكلي للعينة تقدر ب **46%** وبالتالي الأمر الذي يعطي نوع من الارتياح.

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

3-1 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نتائج الفرضية الثالثة:

توجد (T) فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في درجات قلق الامتحان الجدول رقم **(20)** يمثل النتائج الإحصائية للفرضية الثالثة.

المتغيرات / البيانات الإحصائية	العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق المتوسطة	قيمة T	قيمة الدلالة المحسوبة Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
درجات قلق الامتحان	ذكور	58	86,487	18,487	15,701	4,694	0,000	0,05	دالة إحصائيا
	إناث	46	102,30	14,757					

يتبين من الجدول رقم **(20)** أن قيمة المتوسط الحسابي للإناث قدر ب **($\overline{x}$=102,30)** بينما قدر المتوسط الحسابي للذكور ب **($\overline{x}$=86,48)** فبمرجعية الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجده أنه دال لكون قيمة**(T)** تساوي **(4,694)** جاءت دالة إحصائيا لكون قيمة الدلالة المحسوبة**0,00= sig** أصغر من مستوى الدلالة **(0.05)** وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الامتحان لصالح الإناث مقارنة بالذكور ومنه تحققت الفرضية التي مفادها توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في قلق الامتحان.

3-2 تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

لقد تم اثبات صحة الفرضية الثالثة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان لدى الراسبين المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط بمتغير الجنس. يتضح هذا من خلال النتائج الاحصائية المحققة بحيث قدرت قيمة T **(4.69)** وهي دالة احصائيا كون القيمة المحسوبة **(0.00) =sig** أصغر من مستوى الدلالة **(0.05)** ومنه نستنتج وجود فروق ذات دلالة احصائية في

قلق الامتحان لدى الجنسين لصالح الإناث، بدليل متوسط درجات قلق الامتحان والمقدر ب **(102.30)** مقارنة بالذكور الذي يتحدد ب **(86.48)**.

ان نتائج دراستنا هذه نفسها مع تلك التي آل إليها العديد من الباحثين في نفس السياق ، كما أوردته **(سليمة سايحي، 2012، ص ص 80-82)** :

- **دراسة سبيلبرجر (spiellberger, 1980)** الذي أشار إلى أن الإناث أعلى مستوى من الذكور في قلق الامتحان، أين تتراوح نسبته بين **3و5** درجات على مقياس قلق الامتحان **لسبيلبرجر**، وذلك على عينة شملت طلبة الكليات وطالبات المدارس الثانوية، وكذلك وجد ان متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكلية.

- دراسة **كوش(couch , 1983)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في درجات قلق الامتحان المساعد بعد تطبيق مقياس قلق التحصيل. فلقد أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الاناث في قلق الامتحان المساعد، في حين أن الإناث اظهرنّ تفوقا على الذكور في قلق الامتحان المعوق، واستنتجت الدراسة أن كلا من نوعي القلق وجنس الطالب يرتبطان مع بعضهما البعض.

- دراسة **هامبري (hambre , 1988)** حيث قامت الباحثة بتحليل نتائج **562** دراسة تمت في مجال قلق الامتحان، انتهت إلى نتائج منها:

• الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان من الذكور.

• الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ثم تتزايد تدريجيا وتبلغ بين الجنسين ذروتها في الصف الخامس الابتدائي وفي الصف الثاني الثانوي، ثم تتناقص هذه الفروق تدريجيا في نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها.

- دراسة **محمد الطيب (1988)** تناولت مستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا، وأخذ عينة قوامها **100** طالبا وطالبة من كل كلية من كليات الطب، الصيدلة، التربة والزراعة وإعداد الفنيين التجاريين. طبق على العينة قائمة قلق الامتحان التي أعدها **سبيلبرجر** وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الاناث في كل كلية عن الذكور في نفس الكلية.

-دراسة **هورن ودولنجر (Horn & Dolliger, 1989)** التي أجريت على عينة قوامها **119** ذكر و**117** أنثى. استخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان للأطفال **لسارسون(sarson)**، واشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الاناث.

-دراسة **مغاوري مرزوق 1991** حول الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان على عينة قوامها **100** تلميذ و**100** تلميذة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي. استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان للأطفال **لسارسون** وآخرون **sarson (TAS) &AL** وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في قلق الامتحان لصالح الإناث.

كما توصلت دراسة **ساعد وردية** في البيئة الجزائرية **(2002)** حول علاقة قلق الامتحان الباكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ بهدف إبراز العلاقة بين قلق امتحان الباكالوريا وأداء التلميذ في هذا الامتحان، وكذلك محاولة معرفة الأسباب التي تجعل التلاميذ قلقين يخشون امتحان البكالوريا حتى وان كانوا محضرين بشكل جيد. كما تهدف هذه الدراسة الى دراسة الفروقات بين الجنسين فيما يخص القلق والتحصيل الدراسي. من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة والمؤكدة لنتائج الفرضية الجزئية الثانية لدراستنا وجود علاقة بين قلق الحالة (قلق الامتحان) والجنس طبق معامل الارتباط الثنائي الأصيل ووجد أن هذا الأخير مساوي ل **R.p.b2=0.34**، تدل هذه النتيجة على وجود علاقة بين الجنسين وقلق الحالة لكنها ضعيفة عند مستوى الدلالة **0.01**، وكان قلق الحالة أكثر مما هو عليه عند الذكور **(ساعد وردية 2002،ص 98)**.

- دراسة **سيلفي اسباريس وآخرون(Sylvie Esparetes et al ,2015)** حول الفروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان لدى تلاميذ الطور المتوسط والثانوي بهدف تفسير ظاهرة قلق الامتحان وتحسين ظروف تمدرس التلاميذ وصحتهم وتوافقهم النفسي المدرسي. أجريت الدراسة على عينة مكونة من **1130** تلميذا، منهم **704** اناث و**426** ذكور مقبلين على شهادتي التعليم المتوسط والبكالوريا، اعتمدت الباحثة في دراستها على استبيان اجتماعي ثقافي ومقياس تولوز للقلق وتحصلت على النتائج التالية :

- تلميذ من ثلاثة لديه قلق مرتفع سواء في التعليم المتوسط او الثانوي.
- الأقسام النهائية أكثر ارتفاع في درجات القلق مقارنة بالأقسام التقييمية.
- الإناث أكثر قلق من الذكور في مختلف الوضعيات الدراسية خاصة الامتحانات المصيرية مهما كان المستوى الدراسي متوسطي أو ثانوي.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة ودراستنا الحالية أن الإناث هن أعلى مستوى في قلق الامتحان عن الذكور وذلك راجع إلى عدة عوامل وأسباب أثرت بشكل مباشر أو غير مباشر على النتائج التي تحصلنا عليها:

- يمكن إرجاع تلك الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنس وخصائصها، فالإناث يضطررنّ إلى مواجهة مواقف الامتحانات، فإذ هن يحاولن حماية أنفسهن من هذه المواقف التي يشعرن بأنها مهددة لذاتهن ويكون ذلك عن طريق التكيف السلبي شعورا بالخوف الشديد ويرافق هذا مظاهر انفعالية فيزيولوجية وما يؤكد ذلك قول **لندا أكيل (EAKEL,1965)** بأن "الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق. أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة." وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الاستجابة بنعم على مقياس قلق الامتحان أما الذكور أقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق، لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكوريتهم **(سليمة سايحي، 2012، ص 80)**.

- عادات الاستذكار الجيدة تضمن استعداد التلميذ للامتحان وبالتالي التفوق فيها، مما لا نلاحظه عند الإناث اللواتي يحفظن الدروس على ظهر قلب وهن عرضة للنسيان ما أزادهن قلقا الذي يظهر في شك على مدى استيعابهم لمضمون مادة الامتحان مقارنة بالذكور الذين يعتمدون على تلخيص الدروس في عناصره الأساسية.

- المراجعة والعمل الجماعي الذي يتميز به الذكور عن الإناث يقلل من درجة القلق عند الذكور، وغيابه عند الإناث يجعل القلق مرتفعا.

- ثقافة البيئة المحلية أرغمت الأنثى على أخذ الدراسة سبيلا وحيدا لتأكيد ذاتها مقارنة بالذكور الذين يؤكدون ذواتهم بطرق عدة وهو الأمر الذي يطبع في أذهان البنات فكرة النجاح في الدراسة أمر مصيري، والإخفاق يقلل من شأنها التي تتجسد في النظرة السلبية من مجتمعها.

- كما فرضت أيضا الثقافة السائدة في البيئة الجزائرية مجموعة من المبادئ تولد ضغوطات على نظام الأسر الجزائرية بحيث تكون المتعلمات ضحايا تتلقى ضغوطات من طرف الوالدين كونهن يمكثن في البيت أكثر من الذكور لفترات زمانية أطول.

الاستنتاج العام:

نستنتج من خلال نتائج الدراسة أن التلميذ المقبل على الامتحان كثيرا ما يتأرجح بين نوبات القلق، تارة ترتفع به وتارة أخرى تنزل به فتشعره الحالة احباطا وضعفا. فيظل في صراع دائم مع المواقف المسببة للتوتر والقلق، وكثيرا ما تتبادر إلى ذهنه تصورات وأفكار خاطئة حول ذاته وعن من بحوله وحتى عن وضعية الامتحان وخاصة في اقترابها، وهو الأمر الملاحظ عند شريحة من عينة الدراسة والمقدرة ب **46%** من حجم العينة الكلية و**43%** منها اتخذهم القلق مجالا وضحية وأغلبيتهم إناثا بدليل نتائج اختبار(**T**) للفروق. إلا أن الأمر لا يستدعي الحكم عن أفراد عينة الدراسة انهم تمثل مجتمعا لاعقلانيا يمتاز بالقلق المعوق، بدليل النتائج الاحصائية التي دلت على **54%** من أفراد العينة الكلية يسلكون وفق تفكير عقلاني و**57%** منهم لديهم قلق عادي محفز وهذا يدل على عدم وجود العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وقلق الامتحان بتدخل عامل الخبرة الذي يتمثل في الرسوب المدرسي كدافع ومحفّز للعمل وتطور الأداء في الامتحانات من خلال آثاره الإيجابية في تنمية قدرة التحكم في مضامين المواد الدراسية التي يمتحنون فيها.

الاقتراحات

من خلال كل ما تقدم يمكن أن نستنتج جملة من الاقتراحات وبعض المواضيع التي تفتح هذا البحث على مزيد من التناول والتنقيح ولعلّ اهم التوصيات والاقتراحات التي بدت لنا هي:

• ضرورة تواجد مختص نفسي ممارس ومؤهل أكاديميا يتمتع بخبرة ميدانية في كل مؤسسة تعليمية لخدمة التلميذ.

• تدخل الأخصائيين النفسانيين المدرسيين في الكفالة النفسية للتلاميذ الذين تصادفهم ويعانون من صراعات و مشكلات نفسية.

• تنظيم حصص توعوية حول إدارة الوقت، مهارات الاستذكار إدارة قلق الامتحان، تنمية الدافعية للتعلم والانجاز.

• اعطاء فرصة للتلاميذ في التنفيس الانفعالي وتعديل السلوك الناتج عن تفكير اللاعقلاني مع التركيز على تصحيحه ليصبح تفكيرا عقلانيا من خلال حلقات الاصغاء.

• تشجيع التلاميذ على العمل الجماعي الذي يهدف إلى اكتساب خبرات جديدة من خلال التفاعل بين التلاميذ في المراجعة الجماعية مثلا.

• تعليم التلاميذ تقنيات الاسترخاء والتدرب عليها فرديا لخفض قلق الامتحان وتقنيات الدحض والتركيز على الأفكار الإيجابية في مواجهة الأفكار اللاعقلانية.

• تعليم التلميذ أساليب التفكير العقلانية ودورها في النجاح من خلال اكسابهم القدرة على التحليل والتركيب، فلا يقبل كل الأشياء ما لم تكن مبنية على أسس عقلية، مما يسمح له ببناء شخصية أمور من دون برهان كون البرهان أساس التفكير العلمي الذي يجب أن ينتهج في المدارس أو المتوسطات والثانويات وبالتالي تكوين الشخص يقبل العقلاني ويرفض اللاعقلاني من الأفكار.

• الحرص على تفهم الأسرة لقدرات التلاميذ وامكاناتهم التي عليها تبنى برامج المراجعة والأداء الدراسي المتفوق.

• تكثيف جهود الأسرة التربوية على حسن إقامة العلاقات الجيدة مع عناصرها ومع التلاميذ كمحور العملية التعليمية لأنه السبيل لتحقيق التوافق النفسي والمدرسي.

• يجب أن تتضمن أهداف التربية الأساسية الاهتمام بالتربية العقلانية وتوجيه التلاميذ ليكون لديهم القدرة التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية، وتوضيح الآثار السلبية عندما تشبع بالأفكار اللاعقلانية وكيف يمكن لها أن تكون منعرج في حياة الأفراد.

• توعية التلاميذ بالأثار السلبية التي يخلفها الرسوب وهذا بغرض تنمية الأداء الدراسي وتحقيق النجاح.

الدراسات المقترحة:

لعل أهم المواضيع التي رأينا أنها تساهم في توسيع مجال هذا الموضوع بالتحليل والنقاش هي:

• تصميم برنامج ارشادي عقلاني انفعالي لتخفيض قلق الامتحان لدى المتعلمين المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط.

• دور العمل الجمعوي التثقيفي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى المتعلمين المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط.

• أثار الأفكار اللاعقلانية في تقدير الذات لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط.

• نظرة المختص النفسي المدرسي إلى نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

• تصميم برنامج ارشادي عقلاني انفعالي سلوكي للوالدين لمساعدة أبنائهم في تخفيض من قلق الامتحان.

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

أولا المراجع باللغة العربية :

1 الكتب:

1- إبراهيم محمد عبد الله **(2007): مستويات القلق لدى طلاب الجامعة** ، رياض السعودية.

2- أحمد عبد الخالق وأحمد محمد ودويدار عبد الفتاح محمد **(1993): علم النفس أصول و مبادئه** ، دار المعرفة للجامعة الإسكندرية.

3- الأزرق بن علو، **(2003): كيف تتغلب على القلق وتنعم بالحياة**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة .

4- برو محمد **(2010): أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية (دراسة نظرية ميدانية للطلبة الجامعيين والمشتغلين بالتربية والتعليم**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع

5- بغورة نور الدين**(2013): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتهما باستخدام الحوار في الوسط الجامعي لدى الطلبة والفروق فيهما تبعا لبعض المتغيرات**، جامعة باتنة.

6- بوعلاق محمد **(2009): الموجه في الاحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط 2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع تيزي وزو الجزائر.

7- التميمي إيمان محمد رضا **(2013): الرسوب في المدارس: الأسباب والعلاج**، قسم المناهج والتدريس كلية التربية، جامعة الدمام ، حفز الباطن، المملكة العربية السعودية.

8- الخوجا عبد الفتاح محمد **(2005): الإرشاد النفسي التربوي بين النظرية والتطبيق مسؤوليات وواجبات – دليل الآباء و المرشدين**، الطبعة الأولى، الإصدار الثاني، دار الثقافة، للنشر والتوزيع، عمان.

9- خياطة نهاد **(2002): علم النفس التحليلي**، الهبة المصرية العامة للكتاب، مكتبة للأسرة.

10- دليو فضيل **(1997): أسس البحث وتقنياته في العلوم الاجتماعية**، قسنطينة، الجزائر.

11- دليو فضيل **(1999): أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة متنوري، قسنطينة، الجزائر.

12- زهران حامد عبد السلام **(2000): الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط 3، عالم الكتب، القاهرة.

13- سبيلبرجر وآخرون **(1979): دليل تعليمات قائمة القلق(الحالة والسمة) تعريب وإعداد أحمد عبد الخالق**، ط2، دار نشر الثقافة، الإسكندرية.

14- الطريري عبد الرحمان **(1992): العقل العربي واعادة التشكيل**، كتاب الأمة، قطر.

15- طلعت منصور وآخرون**(1998): أسس علم النفس العام القاهرة**، مكتبة الأنجلو المصرية.

16- الطيب محمد عبد الطاهر **(1988): دراسة مستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، العدد **06**، مصر.

17- عبيد المرشدي عماد حسين **(د.ت) ظاهرة الرسوب (الأسباب والعلاجات)**، علم النفس التربوي.

18- العزة سعيد حسني، عبد الهادي، جودت عزت **(1999): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، مكة دار الثقافة لنشر والتوزيع، عمان.

19- العطية أسماء عبد الله، **(2008): اضطرابات القلق لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة**، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، قطر.

20- عكاشة أحمد **(1989): الطب النفسي المعاصر**، ط 8، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

21- عوض عباس محمد **(1999)، المدخل الى علم النفس الإحصائي**، دار المعرفة الجامعية، كلية الأداب ، جامعة الاسكندرية ، مصر.

22- العيسوي عبد الرحمان محمد،**(د.ت): مناهج البحث في علم النفس**، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الاسكندرية.

23- غريب عبد الكريم، **(1991): التخلف الدراسي دراسة نظرية وميدانية في المدينة والبادية**، الدار البيضاء.

24- فاروق السيد عثمان **(2001): القلق وادارة الضغوط النفسية**، دار الفكر العربي ، القاهرة.

25- فضل شعبان أحمد **(2008): العلاج المعرفي السلوكي الاستراتيجيات والتقنيات**، دار الجامعية لتوزيع والطباعة، غريان ليبيا.

26- القريطي عبد المطلب أمين **(1998): في الصحة النفسية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

27- قوادري جلول **(2006)، الرسوب المدرسي وعوامله ونتائجه**، أدرار.

28- محمد أبو هاشم **(2006): الخصائص السيكوميترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SSPS**، كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.

29- محمد رياد عمر**(1993): البحث العلمي ومناهجه وتقنياته**، ديوان المطبوعات، جامعة الجزائر.

30- محمد علي، محمد علي وربيع محمد عبد الرحيم**(2014): قلق الامتحان لدى كلية التربية جامعة بخت الرضا العلمية**، العدد 12 سبتمبر (2014).

31- مرسي محمد منير **(1998): تخطيط التعليم واقتصاداته**، عالم الكتب القاهرة.

32- مروان عبد المجيد ابراهيم **(2000): اسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، دار مؤسسة الورق، عمان .

33- المشاري فيصل بن عبد الله **(2013): دليل استراتيجيات خفض قلق الاختبارات**، المركز الوطني لقياس والتقويم في التعليم العالي دار النشر التطوير.

34- معوض خليل ميخائيل **(1979): القدرات العقلية**، دار المعارف، القاهرة.

35- ملحم سامي **(2000): القياس والتقويم في التربية و التعليم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

36- مليكة لويس كامل **(1994): العلاج السلوكي وتعديل السلوك الطبعة الثانية**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

37- منسي محمود عبد الحليم **(2003): منهج البحث العلمي في مجالات التربوية والنفسية**، دار المعرفة الجامعية.

38- ناجي كمال (د.ت): **بحث الكفاية التعليمية في المدارس تجربة قطرية**، دار العلوم، قطر

39- نشواني عبد المجيد **(1996): علم النفس التربوي**، طبعة 3، دار الفرقان ، عمان، الأردن

40- نصر الله عمر عبد الرحيم **(2001): أساسيات في التربية العلمية**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

2- مجلات :

42- سالم المزوغي ابتسام **(2011): الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع أفريل الليبية**، المجلة العربية للتطوير والتفوق العدد 02-2011

43- بلعسلة فتيحة **(2012): تأثير الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان على ظهور السلوك العدواني عند المراهقين المتمدرسين**، مجلة دورية أكاديمية تعني بالتعليمات والعلوم الانسانية تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر جوان 2012 العدد 06.

44- سلاطنية بلقاسم **(2001): التكوين المهني والتنمية**، مجلة العلوم الانسانية جامعة بسكرة العدد 01 نوفمبر 2001 الجزائر.

45- بوعزة ربيحة **(2015): علاقة الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة،** شهادة ماستر أكاديمي، الجزائر.

46- مالكي حمزة وشباب الرشيدي**(2012): علاقة الأفكار اللاعقلانية بالسلوك العدواني لدي طلاب الثانوية،** العدد 77، مجلة كلية التربية بالزقازيق – دراسات تربوية ونفسية، مصر.

47- الصاوي رانيا عبدة عبد القوي **(2013): فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية و الأفكار اللاعقلانية وتحسن مستوى الرضا عن الحياة لطلبات جامعة تبوك،** المملكة العربية السعودية، مجلة الدراسات التقنية و التربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 11.

48- روبي محمد **(2014): فاعلية برنامج علاجي قائم على تعديل الأفكار اللاعقلانية في خفض زملة التعب العصبي،** مجلة البحوث والدراسات الانسانية، العدد 9- 2014 ص ص(249- 268). جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.

49- رقية محمد البنا وأخرون **(د.ت): الأثار النفسية لقلق الامتحان على التحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية،** مدرسة السيلية الثانوية المستقلة للبنات قطر.

50- سايحي سليمة **(2012): قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ** ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد **07**، جامعة محمد خضر بسكرة.

51- مجلي شايع عبد الله **(2011): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتهما بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعدة،** جامعة عمران، مجلة جامعة دمشق، مجلد **27**، ملحق **2011.**

52- شعيب علي محمود **(1987): قلق الاختبار وعلاقته بعض المتغيرات المرتبطة بطلاب والطالبات الثانوية العامة مكة المكرمة،** مجلة دراسات تربوية المجلد **5** العدد **9.**

53- أبو شعر عبد الفتاح عبد القادر محمد **(2007): الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات،** الجامعة الاسلامية، فلسطين رسالة ماجستير.

54- الصفافي عبد الله بن طه **(2002): الفرق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين طلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي بالصف الأول ثانوي،** مجلة العلوم الاجتماعية، مجلة مجلس النشر العلمي، المجلد **30**، العدد **01**، جامعة الكويت.

55- كفافي علاء الدين ، وآخرون **(1990): بناء مقياس القلق الرياضي،** مجلة حولية كلية التربية العدد **07**، السنة**(2007)** قطر.

56- عياد محمد عثمان، **(د.ت): درجة القلق لدى طلاب جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة المركز الفلسطيني للإرشاد.

57- غادة محمد عبد الغفار **(2007): الأفكار اللاعقلانية المنبئة باضطراب الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة**، كلية الآداب, جامعة بني سويف، مجلة الدراسات النفسية، مجلد السابع عشر، العدد الثالث، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسين المصرية (رانم).

58- الهواري ماهر محمد ، محمد محروس الشناوي **(1987): مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات معايير ودراسات ارتباطية**، مجلة الخليج العربي، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الملك السعود بالرياض، العدد **22**، السنة **2007**.

59- شاهين محمد أحمد وآخرون **(د.ت): درجة تقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة في فلسطين: علاقتهما بالتفكير اللاعقلاني و فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي في تحسينهما**، جامعة الأردنية، عمان، الأردن.

60- الحراش محمد **(1998): أسباب الرسوب في البكالوريا في مجلة رأي الأساتذة والأولياء** عروض الأيام الوطنية الثلاثة لعلم النفس وعلوم التربية حول علم النفس وقضايا المجتمع، دار الحكمة للطباعة والنشر الجزائر، الجزء الأول ماي 1998 (363- 386)

61- الشايب محمد الساسي (جامعة قصدي مرياح ورقلة) وعبد الناصر غربي (جامعة الوادي)، الجزائر **(2013): التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية، العدد 11، جوان 2013.

62- كرش محمد **(1998): أسباب الرسوب في البكالوريا في رأي الأساتذة والأولياء**، عروض الأيام الوطنية الثالثة لعلم النفس وعلوم التربية حول علم النفس وقضايا المجتمع دار الحكمة لطباعة والنشر والتوزيع، الجزء الأول ماي **1998 (363-386)** الجزائر.

63- محمد نعيم شريف **(1995): دراسة المدى الارتباط بين القلق والذاكرة**، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسية المصرية، المجلد **05**، العدد **01** مصر.

64- قدور هواري **(2015): الرسوب و التسرب المدرسيين لا يتحمل مسؤوليتهما التلميذ وحده**، جريدة الصوت الآخر الجزائرية، الرابطة الوطنية للدفاع عن حقوق الانسان.

65- حديد يوسف **(2010): مشكلات الرسوب المدرسي، اتجاهات ورؤى** مجلة الواحات للبحوث والدراسات العدد 10 جامعة غرداية.

3-المعاجم:

66- المنجد في اللغة والإعلام **(1984):** منشورات دار الشرق بيروت.

4- مذكرات :

67- إياد عبد الله، عبد القادر زقوت **(2014): تقدير الذات وعلاقة بالأفكار العقلانية والمهارات الحياتية لدى الدعاة في محافظات غزة،** رسالة ماجستير في التربية وتخصص علم النفس، جامعة الأزهر، غزة، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، كلية التربية، برنامج ماجيستر علم النفس.

68- بغورة نور الدين **(2013)، الأفكار اللاعقلانية وعلاقته باستخدام للحوار في الوسط الجامعي لدى الطلبة و الفروق فيهما تبعا لبعض المتغيرات،** مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستر، علوم التربية، تخصص توجيه و ارشاد تربوي, جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

69- الحاج قدوري **(2005)، الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية –نموذج ورقلة-** (رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي)، قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر.

70- الزهراني حسن بن علي بن محمد **(2010)، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتهما بإدارة الوقت لدى عينة طلاب جامعة حائل، جامعة أم القرى رسالة دكتوراه في علم النفس،** رياض، السعودية.

71- الشامي حمدان ممدوح إبراهيم **(2007)، أثر برنامج تعليمي قائم على نظريات الذكاءات المتعددة في تحصيل الرياضيات لدى التلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي المنخفضين تحصيليا.** رسالة دكتورة غير منشورة كلية التربية جامعة الأزهر.

72- المالكي ذياب بن عياض ، **(2010) علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب الرحلة الثانوية بمحافظة اللين التعليمية، جامعة أم القرى،** رياض السعودية.

73- رحالي حمزة **(2015): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بولاية المسيلة.** جامعة الحاج لخضر، باتنة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية شعبة علم النفس وعلوم التربية.

74- خطار زهية **(2001): التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط الباكالوريا،** مذكرة ماجستير-غير منشورة- كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

75 - سايحي سليمة **(2004): فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي،** رسالة ماجيستر، علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، الجزائر.

76- الشمسان منيرة **(1996): التفكير اللاعقلاني وعلاقته بالأعراض المرضي لدى طالبات الجامعة**، ماجيستر غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

77- أبو شعر عبد الفتاح عبد القادر محمد **(2007): الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وعلاقتهما ببعض المتغيرات**، الجامعة الإسلامية، فلسطين، رسالة ماجستير.

78- العنزي فهد بن حامد بن صباح **(2008): علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية** (دراسة مقدمة لاستكمال لمتطلبات الحصول على درجة الماجيستر في العلوم الاجتماعية، تخصص رعاية وصحة نفسية)، جامعة أم القرى رياض السعودية.

79- العنزي فهد بن حامد بن صباح **(2009): علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية," دراسة مقارنة بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية، تخصص رعاية و صحة نفسية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية, كلية الدراسات العليا العلوم الاجتماعية الرعاية والصحة النفسية.

80- أحمان لبنى **(2006): الكف المناعي المكتسب وعلاقته بكل من المعتقدات اللاعقلانية وأسلوب الاستقلال للاعتماد على مجال الإدراكي**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستر في علم النفس المعرفي، جامعة الحاج لخضر باتنة، للجزائر.

81- مدحت عبد الحميد أبو زيد **(2003): العلاج النفسي وتطبيقاته الجماعية "علاج بضبط الذات والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي**، دراسات تداخلية و بروتوكولات علاجية, سلسلة لإرشاد و العلاج النفسي للجزء 5، دار المعرفة الجامعية، الأزا بطة.

82- مصطفى محمود خليل محمد عطا الله، **(د.ت) الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة**، مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة المنيا، مصر.

83- الصقهان ناصر بن عبد العزيز بن عمر **(2005): تقيم فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض درجة القلق والأفكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات "دراسة شبه تجريبية على النزلاء المدمنين بمستشفى الملك فهد بالقصم** "رسالة ماجيستر غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية كلية الدراسات العليا.

84- نائل إبراهيم أبو عزب **(2008): فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة لنيل شهادة الماجستير في محافظة غزة.

85- الشريف نسيمة عبد خليل ، **فاعلية برنامج توجيه جماعي يستند إلى نظرية إليس في التفكير اللاعقلاني في خفض الاكتئاب وتحسين مستوى التكيف لدى طالبات الصف الأول الثانوي** في مدينة عمان كلية الآداب جامعة عمان الأهلية.

86- سلامة محمد سعيد **(د.ت) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بزملة التعب المزمن والأمل**، زميل علم النفس _ مركز الطب النفسي، مستشفيات جامعة عين شمس، أستاذ علم النفس المساعد _كلية الآداب جامعة تعز.

5- المواقع الإلكترونية:

87- السليماني هند سعيد (د.ت) قلق الاختبارات وأثره في التحصيل الدراسي على طالبات المرحلة المتوسطة المشكلات والحلول لدى طالبات المرحلة المتوسطة، بالحوية، المملكة العربية السعودية. http://www.wata.cc/up/2015/01/files/w-3797bd6634.pdf

88- طارق النجار "**شرح وحساب معامل ألفا كرونباخ لقياس صدق وثبات الاستبيانات**" مدونة بوابة التعليم الإلكتروني: درس رقم **12** http : //e_ learinggate.blogpot.com

89- موقع علم النفس وعلوم التربية، الموقع الاحتياطي 13 دسيمبر 2012 : **دروس في الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية http://psyeduc.nordpress.com**

90- Sylvie esparetes (2015) **le stresse scolaire au college et lycée différence entre fille et garçon** . www.erudit .org /revue/ef/2015/vu3/n2/1034487ar.html ?vue :resume&mode :restruction

ثانيا المراجع باللغة الأجنبية :

91- Lannak. M.A **(2012): echec scolaire et depression infantile**; SG direction education tizi ouzou, 18eme JMC du CHU Tizi Ouzou .

92- Sarson **(1978): the test anxiety scale " concept and research univercity of Washington, seattle"**, Washington unted state .

الملاحق

ملحق (1) بيانات شخصية

الاسم: اللقب: السن:

الجنس: القسم : المعدل: متوسطة:

معيد : غير معيد:

التعليمة :

أخي التلميذ، اختي التلميذة :

بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات والجمل التي نرجو منك قراءتها مع وضع اشارة (x) في المكان المناسب الذي يعبر عن موقفك من كل عبارة.

راجيا التكرم بالإجابة على جميع العبارات بكل الصراحة والصدق الممكنين مع التأكد من الإجابة على جميع العبارات.

إن المعلومات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وشكرا على حسن تعاملكم معنا.

ملحق رقم (2) مقياس الأفكار اللاعقلانية

العبارات :

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	لا أتردد أبدا بالتضحية بمصالحي ورغباتي في سبيل رضا وحب الآخرين.		
2	أجزم بأن كل شخص يجب ان يسعى دائما بتحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من اتقان.		
3	أفضل السعي لإصلاح المسيئين بدلا من لومهم أو عاقبهم.		
4	لا أقبل نتائج الأعمال التي تأتي على غير ما أتوقع.		
5	أؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه.		
6	يجب أن لا يفكر الفرد بإمكانية حدوث المخاطر.		
7	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها.		
8	من المؤسف ان يكون الإنسان تابعا للآخرين ومعتمدا عليهم.		
9	أجزم بأن ماضي الفرد يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل.		
10	يجب أن لا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة.		
11	أجزم بأن هناك حلا مثاليا لكل مشكلة ينبغي التوصل إليه.		
12	الشخص الغير الجاد في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم.		
13	يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من الآخرين.		
14	أجزم بأن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من الأعمال حتى وإن لم تتصف بالإتقان.		
15	أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال السيئة حتى أتبين الأسباب.		
16	أخاف دائما من سير الأمور على غير ما أريد.		

17	أجزم بأن أفكار الفرد تلعب دورا كبيرا في شعوره بالسعادة أو التعاسة		
18	أعتقد بان الخوف من إمكانية حدوث امر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه		
19	أعتقد أن السعادة في الحياة السهلة هي التي تخلو من تحمل المسؤولية ومواجهة الصعوبات.		
20	أفضل الاعتماد على نفسي في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها.		
21	لا يمكن للفرد أن يتخلص من أثر الماضي حتى لو حاول ذلك.		
22	ليس من العدل أن يحرم الفرد نفسه من السعادة إذا لم يستطيع اسعاد الآخرين.		
23	أشعر باضطراب شديد حين أفشل في إيجاد حلا مثاليا للمشكلات التي تواجهني.		
24	يفقد الفرد احترام الناس له إذا أكثر من المزاح.		
25	أعتقد أن رضا جميع الناس غاية لا تدرك.		
26	أشعر بأن لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة لي بإتقان مهما كانت الظروف.		
27	بعض الناس يتميزون بالشر والنذالة ويجب الابتعاد عنهم واحتقارهم.		
28	إذا لم يستطع الفرد تغيير الأمر الواقع يجب تقبّله.		
29	أعتقد أن الحظ يلعب دورا كبيرا في مشكلات الناس وتعاستهم		
30	يجب أن يكون الشخص حذرا من إمكانية حدوث المخاطر.		
31	أتمسك بضرورة مواجهة صعوبات بكل ما أملك بدلا من تجنبها والابتعاد عنها.		
32	لا يتمكن أن أتصور نفسي دون مساعدة ممن هم أقوى مني.		
33	أرفض الخضوع لتأثير الماضي.		
34	تؤرقني مشكلات الآخرين دائما وتحرمني من الشعور بالسعادة.		

35	يجب تقبل الحلول العملية بدلا من البحث عن حل مثالي.		
36	لا أعتقد أن ميل الفرد للمزاح يقلل من احترام الناس له.		
37	أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وإن كانت سببا في رفض الآخرين لي.		
38	أعتقد بأن عجز الفرد عن إتقان عمله يقلل من قيمته.		
39	لا أتردد في لوم وعقاب من يؤذي الأخرين ويسيء إليهم.		
40	أعتقد أن كل ما يتمناه الفرد يدركه.		
41	أعتقد بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان تقف ضد سعادته.		
42	ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع المخاطر والكوارث.		
43	يسرني مواجه بعض المهام والمسؤوليات التي تشعرني بالتحدي.		
44	أشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسؤولياتي.		
45	أعتقد أن الإصرار على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه من لا يستطيع التغيير.		
46	من غير المقبول أن يسعد الفرد وهو يرى غيره يتعذب.		
47	من المنطقي أن يبحث الفرد عن أكثر من حل لمشكلاته.		
48	أعتقد بأن من المنطقي أن يتصرف الفرد بعفوية بدلا من أن يتقيد بالرسمية.		

ملحق (3) مقياس قلق الامتحان

التعليمة:

تتضمن هذه الاستبانة مجموعة من العبارات حول ما تفكر به أو تشعر به في مواقف معينة علما بأن مشاعر كل طالب تختلف عن مشاعر الآخر، لذا فإنه ليس هناك إجابات صحيحة و إجابات خاطئة لأن كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة.

أرجو أن أؤكد عن أن المعلومات التي تجمع عن استجاباتك لهذه الاستبانة ماهي إلاّ لأغراض الإرشاد التربوي فقط وسوف لا يطلع عليها أحد غير المرشد.

اقرأ / اقرئي عبارة من العبارات وضع / ضعي إشارة (x) في المكان الذي تشعر أنه يمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية.

	أوافق بشدة	اوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1- اشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس.				
2- أشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام.				
3- عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني اتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني.				
4- أثناء نومي أحلم كثيرا بالامتحانات.				
5- تزداد دقات قلبي عندما تقترب الامتحانات.				
6- أشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غدا.				
7- اشعر بالتوتر أثناء اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي.				
8- عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد أشعر				

بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة.				
9- اذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض أشعر بأن أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون أقل درجة من الطلاب الآخرين.				
10- عندما أفكر بدروس اليوم التالي أشعر بالقلق بأن أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولا.				
11- اشعر بالغثيان و الارتجاف أو الدوار عندما يسأل المعلم سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس.				
12- أشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم إلي سؤالا وأجبت عليه إجابة خاطئة.				
13- اشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان.				
14- اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان.				
15- بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان.				
16- أشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وتحضرت له.				
17- اشعر أن يد التي أكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء.				
18- أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت أن المعلم سيعطينا امتحانا.				
19- اشعر أنني أنسى في الامتحان كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه.				
20- أتمنى لو أنني لا اشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة.				
21- اشعر بالقلق إذا أجبرني المعلم أنه يريد أن يعطينا امتحانا.				
22- اشعر بأن ادائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة				

على الامتحان.				
23- أشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان.				
24- خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان.				
25- اشعر بالقلق أثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان.				
26- اشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان.				
27- أشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن الوقت لا يكفي للإجابة.				
28- أشعر بالقلق أثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان.				
29- أشعر بالخوف من المدرسة لأنه يذكرني بالامتحانات.				
30- أشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم.				
31- يزداد افراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان				
32- أشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي لامتحان يومي.				
33- غالبا ما أشعر بالقلق عند استعدادي لامتحان قبل موعده بيوم.				
34- أشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي لامتحان النهائي.				
35- اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة .				