بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا

Relationship between Test Anxiety and Locus of Control among a Sample of High and Low IQ Students in AKKO District

إعداد

مروة عمر مساعدة

إشراف الأستاذ الدكتور

شفيق فلاح علاونة

الفصل الدراسي الأول

2011/2010

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

www.manaraa.com

العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا

إعداد

مروة عمر مساعدة

بكالوريوس علم نفس، جامعة عمان الأهلية، 2007

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

الأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونة .....رئيساً مشرفاً

الدكتور فراس أحمد الحموري ..... عضـــــواً

الدكتور عبد الناصر ذياب الجراح..... عضـــــواً

الدكتور محمد أحمد المومني..... عضـــــواً

تاريخ مناقشة الرسالة

12/ 12/2010

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

الإهـــــــداء

إلى من كلل العرق جبينهُ.. إلى النبع الذي نهلتُ منه معاني الفضيلة والأخلاق..

إلى من غرس في نفسي السمو والتواضع، والمحبة بالتسامُح

إلى من علمني الشجاعة والجرأة، والصدق في القول، إلى

والدي الحبيب

إلى أعز وأغلى وأعظم حقيقة عرفها التاريخ

إلى معلمتي الأولى ومدرستي الكبرى

يا من في كل حرف كتبته كانت أنفاسها تباركهُ وتدعو لي

فكانت وما زالت في قلبي خفقة وعلى لساني دعاء ولعيني نور ولقلبي الحياة إلى

والدتي الحبيبة

إلى من أخلصوا لي بقلوبهم ... وصدقوني بأفواههم

وساندوني بجوارهم... وآزروني برعايتهم

أخي وأختي وزوج أختي

نمر وصفاء وعبد

إلى من شاركني العناء...وسهر الليالي

ورافقني لحظاتي جميعها..إلى خطيبي العزيز

مهـــران

إلى أحن الناس...وأغلاهم على قلبي أحبيتكم...

وسأحبكم دائماً وأبداً... إلى أغلى الناس...

عمي وزوجته

إلى ثرى تُرابك فلسطين... إلى صمود أسراكِ وأسوارك

إلى عدوي الذي طالما حاول كسرنا وسحقنا تحت التراب

أهديك ما لم تستطيع كسره وسحقه

علماً لا يُكسر ولا يُهدم... في أي مكان وزمان

إلى الذين عشتُ معهم لحظات من حياتي فكانوا أخوه لي وزاداً لحياتي

أصدقائي وزملائي .... أهديكم ثمرة هذا العمل المتواضع

الباحثة

مروة مساعدة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

شكـــــر وتقديـــــر

إنه لمن العرفان بالجميل، وقد أنهيت دراستي هذه، أن أتقدم بالشكر والتقدير، وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الدكتور شفيق علاونه لما قدمه من آراء قيّمة وإرشادات سديدة وجهـــود مشكورة ورعاية موصولة لهذه الدراسة منذ بدايتها فكرة حتى نهايتها دراسة.

كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان لمن أسهموا بآراء قيّمة وأفكار نيّرة لإنجـــاز هـــذا العمل فكراً وتطبيقاً، وأخص بالذكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة: الـــدكتور عبـــد الناصر الجراح، والدكتور فراس الحموري، والدكتور محمد المومني، الذين تفـــضلوا بقبـــول مناقشة هذه الرسالة وإبداء ملاحظاتهم القيّمة التي سيكون لها الأثر الكبير في إثرائها.

كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر إلى كل من وقف بجانبي حتى أنهيت هذه الرسالة فلـــه مني خالص شكري وتقديري فإلى هؤلاء جميعاً خالص الشكر ولهم عليّ حق التقدير وواجب العرفان.

الباحثة

مروة مساعدة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهـــــداء	ج
شكـــر وتقديـــر	د
قائمة المحتويات	ه
فهرس الجداول	ز
فهرس الملاحق	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
نظريات القلق	3
مركز الضبط	6
نظريات مركز الضبط	9
الذكـــاء	11
العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط في ضوء الذكاء	13
مشكلة الدراسة وأسئلتها	14
أهمية الدراسة	15
مصطلحات الدراسة	16
محددات الدراسة	16
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
الدراسات التي تناولت قلق الاختبار	17
الدراسات التي تناولت مركز الضبط	23
الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط	26
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
مجتمع الدراسة	31
عينة الدراسة	31
أدوات الدراسة	32
صدق المقياس	34
ثبات المقياس	35
طريقة التصحيح	36

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموضوع	الصفحة

إجراءات الدراسة 38
متغيرات الدراسة..... 39
المعالجات الإحصائية..... 40

الفصل الرابع: النتائـــج

نتائج السؤال الأول..... 41
نتائج السؤال الثاني..... 42
نتائج السؤال الثالث..... 43

الفصل الخامس: مناقشـــة النتائـــج

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول..... 45
ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني..... 47
ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث 49
التوصيات..... 51
قائمة المراجع..... 52
المراجع العربية..... 52
المراجع الأجنبية 56
الملخص باللغة الانجليزية 89

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

فهرس الجداول

الجدول	الصفحة
جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الإعدادية لكل من مرتفعي ومنخفضي الذكاء ولجميع أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	41
جدول (2) التكرارات والنسب المئوية واختبار K^2 لجهة مركز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذكاء.....	42
جدول (3) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذكاء	43

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

www.manaraa.com

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الملحق	الصفحة
ملحق (أ)	مقياس قلق الاختبار بصورته الأولية	61
ملحق (ب)	قائمة بأسماء لجنة المحكمّين	64
ملحق (ج)	مقياس قلق الاختبار بصورته النهائية	65
ملحق (د)	مقياس مركز الضبط بصورته الأولية	67
ملحق (هـ)	مقياس مركز الضبط بصورته النهائية	71
ملحق (و)	اختبار كاتل للذكاء بصورته النهائية	75
ملحق (ز)	نموذج الإجابات الصحيحة	86
ملحق (ح)	جدول حساب حاصل الذكاء	87
ملحق (ط)	تفريغ الإجابة	88

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

الملخص

مساعدة، مروة. العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك. (2010). (المشرف: أ. د. شفيق علاونة).

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس قلق الاختبار المُعدّ من قبل سراسون (Sarason)، والمعرب والمعدل على البيئة الأردنية من قبل عودة (1988)، ومقياس مركز الضبط المترجم والمقنن للبيئة الأردنية من قبل قطامي (1985)، واختبار كاتل للذكاء المعرب للبيئة العربية من قبل عبد العزيز وعبد الغفار (1989).

تكونت عينة الدراسة من (248) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الإعدادية تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مدارس منطقة قضاء عكا في فلسطين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2009/ 2010.

أظهرت نتائج الدراسة أن قلق الاختبار لدى أفراد عينة الدراسة منخفضي ومرتفعي الذكاء جاء بدرجة منخفضة. وبينت النتائج أن وجهة مركز الضبط لدى الطلبة مرتفعي الذكاء كانت داخلي، وأن وجهة مركز الضبط لدى الطلبة منخفضي الذكاء كانت خارجي.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين قلق الاختبار ومركز الضبط، لدى الطلبة مرتفعي الذكاء لصالح الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي. وعدم

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

www.manaraa.com

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى الطلبة منخفضي الذكاء.

وخلصت الدراسة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج إلى العديد من التوصيات من أبرزها العمل على تفعيل دور المرشد التربوي من خلال تقديم الخدمات الإرشادية بما يسهم في تثبيت وتعزيز واستمرارية التوجه نحو الضبط الداخلي.

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار، مركز الضبط، مرتفعي ومنخفضي الذكاء.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

يُعد القلق من العوامل الرئيسة المؤثرة في الشخصية، وقد اهتم العلماء والباحثون بدراسة تأثيره على جوانب مختلفة من نشاط الإنسان. وكانت بعض هذه الدراسات موجهة حول نمط القلق الذي يؤثر في التحصيل الدراسي في المدارس والجامعات، وذلك لأن الحياة العلمية جانب من جوانب حياة الإنسان وعليها يتوقف مستقبله.

كما أن ظاهرة القلق من الظواهر الملحوظة في هذا العصر، وتظهر لدى الأفراد نتيجة لظروف الحياة المختلفة، وتختلف شدة القلق ودرجته من شخص لآخر حسب أهداف كل منهم وطموحاته وأوضاعه العامة، كما أنها تتأثر بعوامل بيئية وأخرى وراثية، وبما أن ظاهرة القلق من الظواهر العامة عند الأفراد فإن الظروف المحيطة والأحداث التي يتعرض لها الفرد تؤدي إلى وجود القلق لديه، ولدى الفرد استعداداً للقلق ليستطيع التكيف مع نفسه، ومع البيئة المحيطة، ولكن شدة الشعور بالقلق قد تؤدي إلى اضطرابات قد تؤثر في حياة الفرد (أبو صايمة، 1995).

وتعتبر المرحلة الإعدادية من المراحل التعليمية التي تتأثر بالقلق، وهي القاعدة الأساسية للنظام التعليمي، وعليه أصبح من الضروري الاهتمام بنوعية التعليم في هذه المرحلة، وضمان استفادة جميع الطلبة من الفرص التعليمية المتاحة لهم فيها (جابر، 2000). إلا أنه في السنوات الأخيرة بدأت تنتشر بين طلبة تلك المرحلة ظاهرة على جانب كبير من الأهمية، وهي الظاهرة المتمثلة بعزو الفشل وضعف الأداء في الدراسة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

والاختبارات، وإنجاز المهام المتنوعة إلى عوامل خارجية، وأن هذه العوامل هي السبب وراء الفشل، مما أدى إلى ظهور المبررات غير المنطقية، وغياب الواقعية، والقلق والتوتر، وضعف الطموح والدافعية للتفوق والتميز، وهذا بحد ذاته ضعف للمجتمع الذي يحتاج إلى أفراد منضبطين داخلياً لكي ينهض ويتقدم (أديبي، 2001).

ويعرف الهابط (1995: 82) القلق بأنه: "حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ عن صراعات الدوافع ومحاولة الفرد للتكيف". أما مي (May) كما ورد في (الرفاعي، 1997: 214) فترى أن القلق يتضمن: "إدراك خطر يهدد قيمة معينة يرى الفرد أنها أساسية لوجوده، حيث ينطوي كل مؤثر على خطر يمكن أن يكون مصدراً للقلق". ومن هنا فإن الخبرات الشخصية تُعد أحد مصادر الخطر.

ويفترض هيتي (2000) أن القلق مركب انفعالي ناجم عن الخوف المستمر دون وجود سبب ظاهر. وترى الباحثة أن هذا التعريف يشبه حالة القلق المرضي الذي لا يعرف له المريض مصدراً، إنما يشعر بوجود خطر موجه نحو كيان شخصيته. أما القلق غير المرضي فإن مصدره يكون معروفاً ومدركاً من الشخص، ولذلك يكف عن القلق عندما يستطيع أن يتغلب على ذلك المصدر، أو يقطع صلته به، وقد يسمى هذا اللون من القلق خوفاً.

ويرى فرويد (Freud) بأن القلق حالة من الخوف الغامض والشديد الذي يتملك الفرد ويسبب له الضيق والألم، والتشاؤم والاضطراب، ويقلل ثقته بنفسه، فتراه متردداً وعاجزاً عن اتخاذ القرار (عثمان، 2001). ويضيف فرويد أن القلق استجابة تظهر لدى الطفل أمام خطر معين (كصدمة الميلاد) ويتكرر هذا الخطر في حالات مختلفة، بالإضافة إلى أن القلق يمثل استعداداً متطوراً مرتبطاً بحالة خطر، والشعور بهذا الخطر يتغير بتغير مراحل الحياة (الرفاعي، 1997).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library Yarmouk University
www.manaraa.com

وأوضح كاتل (Cattle) أن الاستعداد للقلق جانب من جوانب الشخصية، وأنه بسبب نتائجه الضارة، يؤثر على الوظائف العقلية والحسية. وبناءً على ذلك ينظر كاتل إلى القلق على أنه سمة من سمات الشخصية، ويفترض كذلك أن الفرد يتعرض لدرجات مختلفة من القلق نتيجة تعرضه لظروف مجهدة أو مهددة (دوان شلتز، 1993).

ويمكن القول إن للقلق ثلاثة مظاهر أساسية هي:

1- **المظهر الجسمي:** ويظهر في ردود أفعال الفرد الفسيولوجية مثل: ضيق التنفس وارتفاع ضغط الدم وشدّ العضلات وعسر الهضم وعدم القدرة على الوقوف أو الكلام وجفاف الحلق والصداع وألم الرأس.

2- **المظهر السلوكي:** ويظهر في سلوكات الفرد مثل: تجنب المواقف المثيرة للقلق كالانسحاب من الحديث مع الآخرين، أو الحوار مع عدد كبير من الأفراد، وقد تظهر على الفرد أشكال من العدوان، أو الحركة الزائدة، وفقدان الشهية لتناول الطعام والشراب، والعصبية، والإدمان على تناول الكحول والمخدرات.

3- **المظهر المعرفي:** ويظهر على شكل تذبذب بين التفكير العميق والتفكير السطحي، وتباين الأفكار من قلق خفيف إلى قلق شديد. ويصاب الفرد أحياناً بالنسيان، وعدم التركيز، والوهم، أو الخوف من فقدان السيطرة على الوظائف الجسمية أو العقلية (الداهري، 2005).

نظريات القلق

لقد تعرض موضوع القلق للعديد من الدراسات، وتم تفسيره من قبل العديد من النظريات النفسية، ويرى فرويد (Freud) رائد نظرية التحليل النفسي أن أي نوع من أنواع القلق الذي يصيب الفرد هو بمثابة إنذار للصراع الحاصل بين منظومة أبعاد الشخصية

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

الإنسانية (الهو، والأنا، والأنا الأعلى) ومتطلباتها وحاجاتها. وافترض أن القلق جزءاً مهماً في نظام الشخصية. ويذهب فرويد في تفسيره للقلق أنه يكمن في توقع حالة الخطر، ويعتبر أن صدمة الميلاد هي الخطر الأولي، وافترض أن صدمة الميلاد هي منشأ، أو أصل كل قلق. ولكن مواقف الخطر التالية تتكون من تقدير الفرد لقوته بالنسبة إلى مقدار الخطر، ومن اعترافه بعجزه، إما عجزاً بدنياً إذا كان الخطر موضوعياً، أو عجزاً نفسياً إذا كان الخطر غريزياً، وفي هذه الحالة يكون الفرد موجهاً بالخبرات الواقعية التي مر بها، ويشير فرويد إلى أن القلق هو من جهة توقع وقوع صدمة، ومن جهة أُخرى تكرار الصدمة، أما النظرية السلوكية فترى أن القلق مكتسب من خلال عمليات الإشراط المختلفة، وهذا القلق يولد الخوف المكتسب ويؤدي إلى السلوك الهروبي (رضوان، 2002).

ويرى ايزنك (Eysenc) أن استجابات القلق هي نتيجة أحداث مصادفة أو سلسلة من الصعوبات المتتالية تشتمل على رد فعل عصبي لا إرادي على افتراض بأن المثيرات العصبية السابقة تصبح متصلة من خلال ردود أفعال متصلة بالقلق تأخذ خصائص الدافعية من خلال محاولات خفض التوتر والقلق المتمثلة بالهروب والتجنب (الزواهرة، 2006).

أما أصحاب النظرية الإنسانية فانطلقوا من زاوية تختلف عما سبق من النظريات في تفسير القلق، وأكدوا على خصوصية الإنسان بين الكائنات الحية، ويرون فيه كلاً متكاملاً، وترى النظرية الإنسانية أن أهم مصادر القلق الإنساني هو السعي المتواصل إلى إيجاد مغزى للوجود، فإذا لم يوجد هذا المغزى؛ فإن الإنسان سيكون عرضة للقلق. وأشاروا إلى ما يسمى بالخوف من المستقبل المتمثل فيما يحمله ذلك المستقبل من أحداث تهدد حياة الإنسان ووجوده. فالقلق ينشأ مما يتوقع الإنسان حدوثه، وليس من ماضيه، كما أن الفرد الذي يشعر بالقلق

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

يعيش مجموعة من المشاعر والأحاسيس غير المرغوبة، ومنها التوتر وضعف التركيز (رضوان، 2002).

ويظهر قلق الاختبار من خلال خوف الطلبة الذي يتزايد باقتراب موعد الاختبار مما يؤدي إلى اضطرابات سلوكية تهدد استقرارهم وإحساسهم بالأمن نتيجة خوفهم من عدم النجاح في ذلك الاختبار. وهذا يُشعر الطالب بالقلق من نتائج الامتحانات، ومن الفشل، وما ينتج عنه من النظرة السلبية من الوالدين والمعلمين. ويُعد القلق من الاختبار شكلاً من أشكال المخاوف المرضية وعاملاً مهماً من العوامل المعيقة للتفوق والتحصيل الأكاديمي والتميّز بين الطلبة على اختلاف المراحل والمستويات الدراسية. وهناك العديد من الطلبة الذين يواجهون الفشل في الدراسة بسبب عدم القدرة على مواجهة مواقف الاختبارات وتحديها أثناء التقدم لها، وما يُصاحب هذه المواقف من اضطراب وتوتر وقلق يؤثر في قدراتهم على التكيف المناسب مع موقف الاختبار (الزواهرة، 2006).

وقد ينتج قلق الاختبار لدى الطلبة بسبب وجود عادات دراسية سيئة تتمثل في الاستعداد للامتحان قبل أيام قليلة، والاعتماد على الحفظ بالدرجة الأساسية، واعتماد البعض في عزو الفشل إلى مصادر خارجية كصعوبة الأسئلة، أو معلم المادة، أو الحظ والصدفة، أو الانشغال في إنجاز الأعمال المنزلية قبل الاختبار، أو الظروف المحيطة بالمدرسة، ووقت الاختبار ومدته (سعادة وزامل وأبو زيادة، 2004).

لقد حظيّ مفهوم قلق الاختبار باهتمام العديد من الباحثين والدارسين حيث تم تناوله من جوانب مختلفة، واختلفت تعريفاته تبعاً لاختلاف المنطلقات النظرية للباحثين.

ويرى أديبي (2001) مثلاً أن قلق الاختبار يتمثل في جانبين اثنين هما: جانب التوتر، حيث يشير إلى العناصر المعرفية من خبرة القلق مثل توقع الفشل والانشغال بالتفكير بالذات

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

والموقف الحالي وبحساب الوقت، وفي التوابع المحتملة للفشل. أما الجانب الثاني فهو الجانب الانفعالي الذي يشير إلى التغيرات الفسيولوجية والعاطفية بخبرة القلق كالتوتر والصداع والعصبية الزائدة والتعرق واحمرار الوجه.

ويذكر فرح والعتوم والعلي (1993) أن الأفراد الذين يتصفون بدرجات مرتفعة من قلق الاختبار يقضون كثيراً من وقت الاختبار وقبله وهم في حالة من الانزعاج حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين، كما يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة فشلهم في الاختبار. ويتكرر لديهم شعور العجز ويتوقعون العقاب، وفقدان الاحترام والتقدير وينتابهم ردود أفعال واضطرابات فسيولوجية مختلفة، وينتج عن هذا نوبات من الاضطراب والهيجان الانفعالي مما يعيق الانتباه والتركيز في إجابة أسئلة الاختبار، وبالتالي يؤدي ذلك إلى ضعف الأداء في مهمة الإجابة عن الأسئلة.

بناءً على ما سبق يمكن تعريف قلق الاختبار بأنه: حالة من التوتر أو الخوف تصيب الفرد وتؤثر على عملياته المعرفية كالانتباه والتركيز والتذكر عندما يتقدم للامتحان، مما يؤدي إلى تخوفه من الفشل في الاختبار، أو توليد حالة أخرى من الخوف وهي النظرات غير المُرضية من الآخرين.

مركز الضبط

تعود جذور مفهوم مركز الضبط إلى "جوليان روتر" التي يعود لها الفضل في إبراز مفهوم مركز الضبط من خلال نظريتها في التعلم الاجتماعي، وعرّفته روتر (Rotter) المشار إليها في أبو قعدان (2002: 15) بأنه: "الدرجة التي يتقبل بها الفرد مسؤوليته الشخصية عما يحصل له، مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى خارجة عن سيطرته" وعرّفه الشناوي

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

(1996: 225) بأنه "إدراك الفرد للمصدر المسؤول عن النتائج والأحداث في حياته وهل هي مسؤولية داخلية أم خارجية وتخرج عن نطاق سيطرة الفرد".

ويمثل مركز الضبط اعتقاد الفرد حول قدرته على ضبط الأحداث المحيطة بـــه، أي قدرته على تحديد اتجاه ضبط الأحداث سواءً أكان مصدرها داخلياً أم خارجياً. ويقصد بـــذلك أن الفرد الذي يعتقد أن الأحداث المحيطة به يمكنه السيطرة عليها بقدراته ومهاراته فهو مـــن ذوي مركز الضبط الداخلي، أما الفرد الذي يعتقد أن الأحداث المحيطة به لا يمكنه الـــسيطرة عليها بقدراته ومهاراته فهو من ذوي مركز الضبط الخارجي (Lorenz, 2000).

كما يشير مركز الضبط إلى مجموعة اعتقادات الفرد وتوقعاته فيما يتعلق بـــالتعزيز، فمركز الضبط الداخلي يشير إلى اعتقاد الفرد بأن نوع النشاط الذي يمارسه، أو أن قدرته على ممارسة ذلك النشاط، وأن سماته الشخصية هي العوامل التي تحدد ما يترتب على سلوكه من تعزيز أو عقاب. أما مركز الضبط الخارجي فهو اعتقاد الفرد بأن ما يتبع سلوكه من عقـــاب، أو ثواب إنما يحدث بفعل الحظ والصدفة، أو بفعل مؤثرات خارجية (اليعقوب، 1998).

وعليه فإن مركز الضبط هو المصدر الذي يعتقد الفرد بأنه مـــن العوامـــل المـــسببة للسلوك، وما يترتب عليه من نتائج سواءً كانت سارة كالمعززات، أم غير سارة كالعقاب. ومن هنا فإن لمركز الضبط وجهتين هما (دروزه وعبد العزيز، 1997):

أولاً: مركز الضبط الداخلي (Internal Locus of Control) ويعكس اعتقـــاد الفـــرد أن العوامل التي يعتقد أنها السبب وراء سلوكاته ترجع إلـــى قدراتـــه، أو جهـــوده، أو مهاراته، أو إدارته الشخصية والذاتية. وهذا يشير إلـــى أن الفـــرد مـــسؤول عـــن تصرفاته ونتائج أعماله، وهو الذي يتحكم في البيئة، وإذا نجح، أو فشل فإنه يعـــزو

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

ذلك إلى الإرادة والجهد الشخصي المبذول وكيفية التحكم في الظـــروف والعوامـــل المحيطة.

ثانياً: مركز الضبط الخارجي (External Locus of Control) ويعكس اعتقاد الفـــرد أن العوامل التي تقف وراء سلوكاته ترجع إلى عوامل خارجة عن إرادتـــه وقدراتـــه. وهذا يشير إلى أن الفرد يعزو عجزه عن التحكم، والسيطرة إلى الظروف والعوامل الخارجية المحيطة به كالقدر، والحظ، أو الصدفة والقوى الخارجية.

ويذكر الغرايبة (2002) واغبارية (2008) أن هنالك مجموعة من الـــصفات التـــي يتميز بها الأفراد ذوو الضبط الداخلي عن ذوي الضبط الخارجي بأنهم:

1. أكثر حذراً وانتباهاً لنواحي البيئة المختلفة التي تزودهم بالمعلومات المفيدة لـــسلوكهم المستقبلي.
2. يعطون قيمة أكبر لتعزيز مهاراتهم ويكونون أكثر اهتماماً بنجاحهم وفشلهم.
3. يُقاومون المحاولات المغرية للتأثير عليهم.
4. أكثر ثقة بالذات والاستقلالية وأفضل قدرة على حل المشكلات.
5. يتخذون خطوات تتصف بالفاعلية والتمكن لتحسين بيئتهم.
6. أحكامهم مستقلة عن مطالب الآخرين ورغباتهم.
7. أقل عزلة وشعوراً بالاغتراب والاكتئاب.

أما ذوو الضبط الخارجي فإن أهم ما يميزهم هي النظرة السلبية بشكل عـــام، وقلـــة الإنتاجية وعدم المشاركة، وعزو الحوادث السلبية أو الإيجابية إلى عوامل خارجية كالقدر، أو الحظ. كما أنهم يتميزون بانخفاض درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن النتائج المترتبة عن سلوكاتهم، بالإضافة إلى القلق والتوتر والشعور بالاغتراب والعزلة، والمسايرة وســـهولة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

الإقناع، وتدني الدافعية. وهم أيضاً أضعف من غيرهم في مقاومة الشعور بالعجز والاكتئاب، وأكثر قبولاً للمعلومات التي يسمعونها من الآخرين.

ويرى جبريل (1996) أن ذوي مركز الضبط الخارجي يتصفون بهذه الصفات نتيجةً لاعتقادهم بأن مصيرهم الشخصي ليس ضمن نطاق سيطرتهم، في حين أن ذوي مركز الضبط الداخلي يتحكمون بمصيرهم، وهذا يُسهم في قيامهم بوظائفهم بطريقة أكثر فاعلية.

نظريات مركز الضبط

ظهرت العديد من النظريات التي فسرت الطريقة التي يتبعها الفرد في إدراكه لمركز الضبط، وفيما يلي تلخيص لأبرز هذه النظريات:

نظرية التعلم الاجتماعي

تتمثل هذه النظرية بوجهة نظر "جوليان روتر" صاحبة الفضل في ظهور هذا المصطلح من خلال نظريتها في التعلم الاجتماعي، وترى أن قدرة الفرد على التنبؤ بسلوكه تتطلب منه إمكانية حدوث السلوك: وهو احتمالية وقوع سلوك ما في مكان ما، ويرتبط عادة بمعزز معين، أو عدة معززات. أما المتطلب الثاني فهو قيمة التعزيز: ويقصد بذلك درجة التفضيل بين المعززات التي ارتبطت بالسلوك. والمتطلب الأخير هو التوقع: أي النتائج المتوقعة بعد حدوث السلوك في مواقف مختلفة، والمرتبطة بوجود تعزيز معين، وتلعب الخبرات فيه دوراً مهماً (يعقوب ومقابلة، 1994).

ويعتمد التوقع على الفرد ذاته، وتحدده التوقعات السابقة لسلوك معين تبعه تعزيز. والتوقع نوعان: توقع عام يعتمد على انتقال التعلم من موقف إلى آخر بما فيها أنماط السلوكات المتقاربة وظيفياً. وتوقع خاص يعتمد على ما يكتسبه الفرد من أحداث ومواقف معينة. ويلعب التوقع العام دوراً أكبر من التوقع الخاص إذا تعرض الفرد لموقف، أو حادث جديد نسبياً. أما

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

إذا كانت خبرة الفرد طويلة وواسعة في المواقف التي يتعرض لها فإن التوقع الخاص يلعب دوراً أكبر من التوقع العام. أما الموقف النفسي، فهو المُحدّد الأكثر أهمية للسلوك وإهماله يقلل من فعالية التنبؤ بسلوك الفرد، ولهذا لا بد من تحليل الموقف تحليلاً جيداً لمعرفة المؤثرات السلوكية التي قد تؤثر بشكل مباشر في قيمة التعزيز وتوقعات الفرد (يعقوب ومقابلة، 1994).

النظرية الإدراكية

ترى النظرية الإدراكية أن إدراك الفرد للجهة المسؤولة عمّا يحققه من نجاح، أو فشل في مهماته وأعماله هو الذي يحدد مركز ضبطه، فإذا كان إدراكه بأن العوامل الداخلية والشخصية هي وراء نجاحه فهو داخلي التوجه لمركز الضبط، أما إذا كان إدراكه لنتائج النجاح، أو الفشل بأنها تعود لأسباب وعوامل خارجة عن سيطرته وتحكمه فإنه خارجي التوجه لمركز الضبط (المصري، 1990).

ويرى بيرس (Bhares, 1998) أن مركز الضبط يشير إلى كيفية إدراك الفرد للجهة المسؤولة عن سلوكه، أو ما يقوم به من أعمال سواءً أكانت ناجحة أم فاشلة، فأصحاب مركز الضبط الداخلي يردون نتائج سلوكهم وأعمالهم إلى جهودهم الشخصية، أما أصحاب مركز الضبط الخارجي فإنهم لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن نتائج أعمالهم، ويردون ذلك إلى عوامل خارجية.

وعلى الرغم من إمكانية العوامل الداخلية، أو الخارجية بالتأثير على اتجاه مركز الضبط، إلا أن هناك إمكانية لتعديل مركز الضبط وتحويل اتجاهه من الخارجي إلى الداخلي؛ عن طريق توعية الأفراد بإدراك العلاقة بين السلوك ونواتجه، وتحميل الفرد مسؤولية سلوكه وحثه على ذلك، وتوفير الأمن والاستقلال الكافي له (دروزه، 1993).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

النظرية السببية

تقوم هذه النظرية على افتراض مفاده أن الطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر إلى حدٍ كبير بما يدرك من علاقات سببية بين السلوك وتوابعه، فإن الفرد يسلك في ضوء إدراكه لهذه العلاقات، فقد يعزو بعض الأفراد نجاحهم وفشلهم إلى مصادر خارجية مثل الحظ والقدر، والمعلم، فيشار إلى هؤلاء بأنهم من ذوي الضبط الخارجي، أما الأفراد ذوي الضبط الداخلي فيميلون إلى الشعور بأنهم قادرون على ضبط مصادر تعزيزهم بأنفسهم، فهم يعزون نجاحهم وفشلهم إلى عوامل تتعلق بهم مثل القدرة والمهارة والجهد الذي يبذلونه (الكيال، 1992).

الذكـــاء

لقد أشار علماء النفس إلى أن مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم النفسية شيوعاً، ويرتبط بالعديد من الجوانب الشخصية للفرد، ونظراً لهذا الارتباط فلم يتوصل العلماء إلى تعريف موحد حول الذكاء، فقد تعددت تعريفاته تبعاً لتعدد وجهات النظر حوله من حيث كونه شيء مادي، أم كينونة لها وجود يمكن اختبارها (العزة، 2002).

ويرى ساتلر (Sattler, 1982) أن غموض مفهوم الذكاء يعود إلى كونه صفة وليس كينونة؛ أي أنه لا وجود له وإنما هو وصف لسلوك الفرد بطريقة معينة. ويعرف ستودارد (Stoutard) الذكاء بأنه: قدرة الفرد على القيام بمهمات أو نشاطات تمتاز بالتجريد والصعوبة والتركيب للوصول إلى هدف معين. ويرى تيرمان (Terman) المشار إليه في نشواتي (1996) أن الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد.

وتجمع النظريات التي تناولت الذكاء على ثلاثة مفاهيم مرتبطة بالذكاء، وهي:

- إن الذكاء صفة تتواجد لدى الأفراد بدرجات متفاوتة.
- إن الذكاء ليس قدرة مطلقة بل هو قدرة نسبية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

- إن الذكاء قدرة افتراضية عامة تظهر في مجالات متعددة من الحياة، ويمكن قياسها من خلال مظاهر سلوك الفرد (علام، 2000).

وهناك رأيين حول ما إذا كان الذكاء قدرة واحدة عامة، أم أنه عدة قدرات، فالرأي الأول يشير إلى أن الذكاء عبارة عن قدرة عامة تنظم على أساس مبدأ احتوائه عدد من القدرات الأقل عمومية، أما الرأي الثاني فيشير إلى أن الذكاء يتألف من قدرات متعددة، فقد صنف جيلفورد (Guilford) الذكاء إلى مئة وثمانين قدرة تحت ثلاثة أبعاد، ويرى جاردنر (Gardner) أن كل فرد يمتلك تسعة أنواع من الذكاءات (العزة، 2002).

ويرى ستيرنبرغ (Sternberg, 1984) أن الذكاء يستند إلى ثلاثة دعائم رئيسة هي:

أولاً: السياق البيئي: ويأخذ الذكاء ضمن هذا السياق ثلاثة أشكال، الذكاء الأكاديمي، والاجتماعي، والابتكار.

ثانياً: الخبرات السابقة: تؤدي الخبرات السابقة دوراً هاماً في قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع المشكلات بطرق غير مألوفة، وبأقل جهد.

ثالثاً: المعالجة المعرفية: وتشير إلى الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه الفرد في معالجة المشكلة من خلال معالجة المعلومات، والاستفادة من التغذية الراجعة حول الأداء.

وهناك اختلافات بين النظريات حول طبيعة الذكاء، وجوانبه، وطريقة عمله، وقد كان لهذه الاختلافات أثر في طبيعة ونوع الاختبارات التي تم بناؤها للكشف عن مستويات الذكاء، فقد أوجد سبيرمان اختباراً للذكاء، كما أوجد كاتل اختباراً مصوراً للذكاء يتكون من أربع اختبارات ضمنية تهدف للكشف عن مستوى الذكاء لدى الأفراد (حسين، 2005).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط في ضوء الذكاء

يُعدّ قلق الاختبار من المظاهر النفسية التي تصيب الطلبة على اختلاف مستوياتهم الدراسية التحصيلية، إلا أنها تختلف في الشدة، أو المستوى. ووجدت بعض الدراسات أن هنالك علاقة بين قلق الاختبار، ومركز الضبط حيث أن الطلبة الأكثر ميلاً إلى القلق يميلون إلى أن يكونوا من ذوي مركز الضبط الخارجي، وأن الطلبة الأقل ميلاً إلى القلق يميلون إلى أن يكونوا من ذوي مركز الضبط الداخلي (Ewen, 2001).

إن منخفضي درجات القلق هم من ذوي مركز الضبط الداخلي ويعزون أسباب النجاح أو الفشل أو ضعف الأداء إلى عوامل داخلية خاصة بهم، كالإرادة أو الجهد الشخصي المبذول، أو القدرات العامة. لكن مرتفعي القلق هم من ذوي مركز الضبط الخارجي حيث يبررون فشلهم بوجود عوامل خارجية، ويعزون أسباب النجاح، أو الفشل، أو ضعف الأداء إلى عوامل خارجية كالصدفة، والحظ أو المعلم أو طبيعة المادة (Bartall, Kfir, Barzoher & Chen, 1980).

وأشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى الطلبة الموهوبين، كما ورد في دراسة موور ومارجيسون (Moore & Margison, 2006) حيث بينت وجود علاقة ترابطية سالبة بين مستوى قلق الاختبار، وبين مركز الضبط الداخلي؛ أي أنه كلما زاد مستوى قلق الاختبار انخفض مستوى مركز الضبط الداخلي. كما أشارت دراسة مور (Moore, 2008) إلى أن الطلبة الموهوبين متدني التحصيل كانوا ذوي مركز ضبط خارجي أكثر من الطلبة الموهوبين مرتفعي التحصيل. وبينت الدراسة وجود فروق بين الطلبة الموهوبين، والطلبة العاديين في مركز الضبط، حيث كان الطلبة العاديون من ذوي مركز الضبط الخارجي.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن الطلبة الأكثر إبداعاً وتفوقاً، وأعلى تحصيلاً هم الأقل قلقاً ويميلون إلى استخدام الضبط الداخلي؛ لأنهم على معرفة كافية بالقدرات والاستعدادات التي يمتلكونها؛ وهم قادرون على بذل الجهد المطلوب لتخطي القلق واجتياز الاختبار بنجاح. وإذا حدث الفشل فإنهم يعزونه أيضاً إلى الجهد الشخصي والإرادة. أما الطلبة منخفضو التحصيل والأقل إبداعاً وتفوقاً فهم الأكثر قلقاً ويميلون إلى استخدام الضبط الخارجي؛ لأنهم على استعداد دائم لبيان أن النجاح والفشل في الاختبار محكوم بالصدفة والحظ والتوتر والقلق (أديبي، 2001؛ Moore & Margison, 2006).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعيش الطلبة في مختلف الصفوف الدراسية وفي الظروف العادية العديد من حالات القلق وخاصة قلق الاختبار، مما يؤدي إلى فشلهم، أو الضعف في الأداء، الأمر الذي يعزز عند الطلبة الاعتماد على مركز الضبط الخارجي وعزو الفشل، أو ضعف الأداء إلى مجموعة من الظروف الخارجية المحيطة بهم. التي قد تولد لديهم حالة من التوتر والقلق والخوف من المصير غير المعروف الذي يؤدي إلى ضعف التركيز والانتباه، وعدم القدرة على إدراك العلاقات السببية بين السلوك وتوابعه وضعف السيطرة الذاتية على الأحداث، مما ينعكس على أدائهم في الاختبار وعلى مركز الضبط لديهم. وقد ينعكس على مهامهم المستقبلية، ويؤثر على حياتهم، ويسود الاعتماد على مركز الضبط الخارجي في كل الأوقات والظروف.

لهذا تظهر مشكلة الدراسة في محاولة الوقوف على العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا. وبالتحديد حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

- ما درجة قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الـذكاء فـي قضاء عكا؟
- ما وجهة الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذكاء في قـضاء عكا؟
- هل هناك علاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذكاء في قضاء عكا؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- الوقوف على مشكلة حقيقية يعاني منها طلبة المرحلة الإعدادية في ظـل الظـروف القاسية تحت سياسة إسرائيل، وهي مشكلة القلق عامة وقلق الاختبار خاصة، ومشكلة مركز الضبط الذي قد يسيطر فيـه الـضبط الخـارجي، وبالتـالي ضـعف الإرادة والطموحات لدى الطلبة.
- إن دراسة العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط هو موضوع على قدر من الأهمية؛ نظراً لارتباطها بالتحصيل الدراسي للطالب، وأدائه الأكاديمي، كما أنهمـا يرتبطـان ويؤثران في قدرة الطالب على التفكير، ومستوى الذكاء لديه، لذا من المتوقع أن تلفت هذه الدراسة أنظار المسؤولين والمعلمين، والتربويين والوالدين إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار، ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية لوضع الخطط والبـرامج والأساليب والاستراتيجيات التربوية التي يمكن أن تسهم في خفض مستوى القلق عند الطلبة، وتدريبهم على سيادة مركز الضبط الداخلي، مما يؤثر بصورة إيجابية علـى قدرات الطالب التحصيلية، وأدائه الأكاديمي.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

قلق الاختبار: يشير إلى حالة من الخوف الغامض المعمم لدى الفرد الناتج عن العوامل السلبية المحيطة والتجارب السلبية الماضية (الرفاعي، 1997). ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس "ساراسون" لقلق الاختبار المعرب والمعدل للبيئة العربية المستخدم في هذه الدراسة.

مركز الضبط: يشير إلى الدرجة التي يتقبل بها الفرد مسؤوليته الشخصية عما يحصل له مقابل أن ينسب ذلك إلى مصادر خارجية قوية تقع خارج سيطرته (أبو قعدان، 2002). ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس مركز الضبط المعرّب والمعدل للبيئة الأردنية المستخدم في هذه الدراسة.

الذكاء: محصلة الأنشطة الدماغية للفرد في المجالات المعرفية والانفعالية والحدسية والجسمية الناجمة عن التفاعل بين النمط الوراثي وبين البيئة (عبد العزيز وعبد الغفار، 1989). ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على اختبار كاتل للذكاء المستخدم في هذه الدراسة.

محددات الدراسة

هناك محددات تحد من تعميم نتائج الدراسة وهي:

- اقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا في فلسطين من العام الدراسي 2009/ 2010، مما يحدّ من تعميم النتائج خارج نطاق مجتمع الدراسة.
- تعتمد نتائج الدراسة على أدواتها: حيث يتحدد تعميم نتائج الدراسة بمدى صدق الأدوات وثباتها.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي تم التوصل إليها من خلال مطالعة الباحثة للعديد من المصادر المعرفية، وتم عرضها استناداً إلى ثلاثة محاور رئيسة، هي: الدراسات التي تناولت قلق الاختبار، والدراسات التي تناولت مركز الضبط، والدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات مرتبة حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحداث.

أولاً: الدراسات التي تناولت قلق الاختبار

أجرت ميس (Meece, 2001) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "العلاقة بين قلق الاختبار وبعض المتغيرات مثل العمر والجنس لدى عينة من طلاب المرحلة الأساسية الدنيا والعليا". تكونت عينة الدراسة الأولى من (740) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس وحتى الصف العاشر، أما العينة الثانية فتكونت من (575) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الحادي عشر والثاني عشر، استخدم في هذه الدراسة استبانة الاتجاهات نحو الاختبارات المدرسية، واستبانة قلق الاختبار. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة القلق تزداد عند جميع الطلاب مع اقتراب موعد الاختبارات، وأن درجة قلق الاختبار كانت مرتفعة لدى الطلبة كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في درجات القلق من الاختبار.

كما أجرى بوداس واولينـدك وسـوفاني (Bodas, Olindick & Sovani, 2005) دراسة مقارنة في الهند بعنوان "قلق الاختبار لدى الطلاب الهنود مقارنة بغيرهم من الثقافات

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

الأخرى". تكونت عينة الدراسة من (231) طالباً يدرسون في المدارس الحكومية الهندية استجابوا جميعاً لمقياس "فرادين" (Fradpen) لقلق الاختبار. وتم تحليل نتائج الدراسة ومقارنتها بالدراسات التي أجريت في المغرب وبعض دول آسيا الأخرى. وبعد إجراء المقارنات بينت نتائج الدراسة أن تزايد قلق الاختبار لدى الطلاب الهنود يرتبط بمجموعة من العوامل الثقافية مثل الحاجة لتحصيل نتائج مرتفعة، وهو مختلف عن سبب قلق الاختبار في العالم الغربي والذي يهدف إلى الحاجة للمعرفة. كما بينت نتائج الدراسة أن اختلاف نسب قلق الاختبار لدى الطلاب الهنود عن غيرهم يعود أيضاً لعوامل ترتبط بالبيئة المدرسية ونوعية الاختبارات وأساليب التدريس.

أما دراسة يلدرم وجينكتانيرم وياشين وبايدان (Yildirm, Genctanirim, Yalcin & Baydan, 2006) التي أجريت في تركيا بعنوان "أثر بعض المتغيرات في قلق الاختبار لدى عينة من الطلاب الأتراك". تكونت عينة الدراسة من (505) طلاب من المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينة انقرة وضواحيها خضعوا جميعهم لمقياس قلق الاختبار، ومقياس الدعم الاجتماعي. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة قلق الاختبار كانت منخفضة، وبينت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي. كما بينت الدراسة أن دعم العائلة والأصدقاء والمعلمين يخفف من قلق الاختبار لدى الطلاب. وبينت الدراسة أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور في جميع الأحوال.

وقام ويلدنج (Wilding, 2007) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "العلاقة بين قلق الاختبار وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة نيويورك". تكونت عينة الدراسة من (249) طالباً وطالبةً منهم (100) طالباً، و(149) طالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة استجاب الطلبة لمقياس قلق الاختبار الذي أُعد لغايات الدراسة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين متغيرات التحصيل الدراسي والذكاء، وقلق الاختبار. ووجود فروق بين الطلاب والطالبات في مستوى قلق الاختبار لصالح الطالبات.

وأجرى ماكينزي (Macenzi. 2007) دراسة في السويد بعنوان "مستويات قلق الاختبار في مادة العلوم عند طلاب المرحلة الأساسية العليا". تكونت عينة الدراسة من (286) طالباً وطالبةً من طلبة الصفين الثامن والتاسع في مدارس العاصمة ستوكهولم. استخدم في هذه الدراسة مقياس قلق الاختبار الذي طوره دوكم (Doukm, 1996). وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة قلق الاختبار متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة. وأن مستويات قلق الاختبار ترتفع باقتراب الاختبار النهائي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى قلق الاختبار، ومحتوى المنهاج، وأساليب التدريس. كما بينت نتائج الدراسة أن الإناث في الغالب يتعرضن لمستويات قلق أعلى من الذكور.

كما أجرى لاجوزينو (Lagozzino, 2008) دراسة في كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "مدى انتشار قلق الاختبار بين طلاب المرحلة الأساسية العليا في مقاطعة لوس انجلوس في ولاية كاليفورنيا". تكونت عينة الدراسة من (799) طالباً وطالبةً من المدارس الحكومية في المقاطعة استجابوا جميعهم على مقياس قلق الاختبار الذي طوره داوج جيري (Dawg & Jeery, 1998). أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين مستوى قلق الاختبار والخصائص الديمغرافية للطالب، إذ أن قلق الاختبار ينتشر عند طلاب الصف السادس أكثر من طلاب الصف الثالث، كما ينتشر عند الإناث أكثر من الذكور.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

أما دراسة كارتر ووبليامز وسيلفرمان (Carter, Williams & Sliverman, 2008) في الولايات المتحدة الأمريكية فقد كانت بعنوان "الأوجه المعرفية والوجدانية لقلق الاختبار لدى عينة من الأمريكان الأفارقة في المدارس الحكومية". تكونت عينة الدراسة من (152) طالباً أمريكياً من أصل إفريقي تراوحت أعمارهم بين (8-13) سنة. استخدم في الدراسة مقياس لقلق الاختبار مكون من (30) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات أكثر قلقاً من الذكور في الفترات التي تسبق الاختبار، وأثناء أداء الاختبار.

وفي دراسة باتوين (Putwain, 2008) في الولايات المتحدة الأمريكية التي كانت بعنوان "قلق الاختبار وعلاقته بأداء الطلاب في امتحان الثانوية العامة". تكونت عينة الدراسة من (615) طالباً مشاركاً في امتحان السنة النهائية من مرحلة الدراسة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس قلق الاختبار من إعداد الباحث. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين سجلوا أقل أثر لنتائج الاختبار النهائي على حياتهم قد تميزوا في الوقت نفسه بمستوى منخفض من قلق الاختبار. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أثر نتيجة الاختبار النهائي تتوسط العلاقة بين قلق الاختبار وأداء الطالب في امتحان الثانوية العامة.

وأجرى شين (Chinn, 2009) دراسة في انجلترا بعنوان " قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية". تكونت عينة الدراسة من (2000) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية الذين تم اختيارهم عشوائياً من صفوف التعليم النظامي. استخدم في الدراسة استبانة للكشف عن مصادر قلق الاختبار من إعداد الباحث. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستويات القلق ترتفع لدى (40%) من أفراد عينة الدراسة أثناء فترة الاختبارات. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن بعض المباحث الدراسية مثل الرياضيات أكثر إثارة للقلق مقارنة مع بعض المباحث الدراسية

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأخرى، كما أن طول منهاج المواد الدراسية، وتعدد مواضيعها، وجمود الاختبارات من أسباب ارتفاع قلق الاختبار لدى الطلاب.

كما قامت بيلج (Peleg, 2009) بدراسة بعنوان "قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي وتقدير الذات لدى الطلبة العرب". تكونت عينة الدراسة من (102) طالباً عربياً في فلسطين، استجاب الطلاب المشاركون لإستبانة فريدمان – بينداس (Fredman- Pendas)، وجاكوبر (Jakoper) لقلق الاختبار. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين انخفاض تقدير الذات وبين ارتفاع مستوى قلق الاختبار لدى الطلاب العرب في فلسطين. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن التوتر والضغوط النفسية الناتجة عن قلق الاختبار تضعف الأداء الأكاديمي لدى الطلاب العرب في فلسطين، وأشارت النتائج إلى أن مستوى القلق من الاختبار يرتفع عند الطلاب مع تدني تقديرهم لذاتهم قبل فترة الاختبار النهائي، وأثناء الاختبار.

وأجرت ماك كالب-كاهان (McCaleb- Kahan, 2010) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "قلق الاختبار عند الطلاب الأمريكان، وعلاقته بالمتغيرات الديمغرافية للطالب". تكونت عينة الدراسة من (156) طالباً وطالبةً من الصف العاشر توزعوا على فئتين منهم (78) طالباً وطالبةً من ذوي الدخل المنخفض، و(76) طالباً وطالبةً من ذوي الدخل المرتفع. أظهرت نتائج الدراسة أن مسببات قلق الاختبار لدى جميع الطلاب تتمثل في الخوف من الرسوب، وعدم القدرة على تحصيل علامات مرضية، والصورة العامة أمام الآخرين. أما عن مستويات قلق الاختبار فقد بينت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي الدخل المرتفع أقل قلقاً من الطلاب ذوي الدخل المنخفض. وبينت النتائج أن قلق الاختبار لدى أفراد العينة ككل جاء بدرجة منخفضة. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى القلق عند الطالبات أعلى مما هو عند الطلاب بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

خلاصة

حاولت بعض الدراسات السابقة التي تناولت قلق الاختبار دراسة العلاقة بين قلق الاختبار، وأداء الطلاب للامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما ورد في دراسة باتوين (Butwain, 2008)، وتناولت البعض من هذه الدراسات الأسباب التي تكمن وراء قلق الاختبار لدى الطلبة، ومصادر قلق الاختبار، ومنها دراسة شين (Chinn, 2009؛ McCaleb- Kahan, 2010؛ Macenzi, 2007)، والتي أشارت إلى أن طول المنهاج، وتعدد مواضيعه، وجمود الاختبارات من الأسباب المؤدية إلى قلق الاختبار. كما تناولت دراسات أخرى الفروق في مستوى قلق الاختبار، وتقدير الذات كدراسة بيلج (Peleg, 2009). وهناك دراسات هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار قلق الاختبار، كما ورد في دراسة (Lagozzino, 2008).

وهدفت دراسات أُخرى إلى تناول قلق الاختبار من خلال الكشف عن الأوجه المعرفية والوجدانية لهذا القلق كدراسة كارتر ووليامز وسيلفرمان (Carter, Williams & Sliverman, 2008)، في حين تناولت دراسة ميس (Meece, 2001) العلاقة بين قلق الاختبار، وجنس الطالب، وبينت عدم وجود فروق في درجات قلق الاختبار تعزى للجنس. كما بحثت دراسة ويلدنج (Wilding, 2007) في العلاقة بين قلق الاختبار وكل من الذكاء حيث أشارت إلى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مستوى قلق الاختبار لصالح الطالبات.

ومما تجدر الإشارة إليه أن عينات معظم هذه الدراسات كانت من طلبة المرحلة الثانوية، ولم يكن هناك اهتمام واضح بدراسة طلبة المرحلة الإعدادية وقلق الاختبار لديهم، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية الكشف عنه.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

ثانياً: الدراسات التي تناولت مركز الضبط

أجرى بوس وتيلور (Boss & Taylor, 1989) دراسة بعنوان "علاقة مركز الضبط بالجنس والمستوى الدراسي". تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبةً واستخدم في الدراسة مقياس روتر لمركز الضبط. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين مركز الضبط والجنس لدى الطلبة، كما أشارت النتائج إلى أن وجهة مركز الضبط لدى الطلبة كانت خارجية.

وقام روبنسون (Robinson, 1989) بدراسة بعنوان "العلاقة بين عمر الطالب وجنسه ومركز الضبط والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا". تكونت عينة الدراسة من (152) طالباً، و(67) طالبةً من جامعة سان فرانسيسكو، و(32) طالباً من كلية كاليفورنيا للفنون والمهن، و(53) طالباً من مؤسسة كاليفورنيا للدراسات المتكاملة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الطلاب الذين يتمتعون بالضبط الداخلي والتفكير الإبداعي.

وهدفت دراسة الهرش (1993) التي كانت بعنوان "أثر مركز الضبط في القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف التاسع" الكشف عن أثر مركز الضبط الداخلي- الخارجي على التفكير الابتكاري. تكونت عينة الدراسة (940) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر في منطقة عمان. استخدم في الدراسة مقياس روتر (Rotter) لمركز الضبط، واختبار تورانس (Torrance) بصورتيه اللفظية والشكلية (أ). أظهرت نتائج الدراسة أن ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر ابتكاراً من ذوي مركز الضبط الخارجي.

أما دراسة يعقوب ومقابلة (1994) فقد كانت بعنوان "مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين". تكونت عينة الدراسة من (721) طالباً وطالبةً من طلبة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

جامعة اليرموك في الأردن. استخدم في الدراسة مقياس روتر للضبط الداخلي- الخارجي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مركز الضبط الخارجي لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وقام جبريل (1996) بدراسة العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (640) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بشكل عشوائي من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية عمان الأولى. استخدم في هذه الدراسة مقياس مركز الضبط الداخلي- الخارجي، ومقياس التكيف النفسي. أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي؛ أي أنه كلما كان الفرد ميالاً إلى الضبط الداخلي كان أكثر ميلاً إلى التحصيل المرتفع، وكلما زاد ميله نحو الضبط الخارجي انخفض مستوى التحصيل الدراسي لديه.

كما قام بارك وكم (Park & Kim, 1998) بدراسة حول العلاقة بين مركز الضبط وأسلوب العزو والتحصيل الأكاديمي، مقارنة بين الطلبة الكوريين والصينيين. تكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبةً، تم تحليل أسلوب العزو ومركز الضبط لدى طلبة مرتبة الشرف في الجامعات، الذين حصلوا على بعثات مقارنة مع مركز الضبط لدى ذوي المستوى المتدني من التعلم. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي الكفاءة العالية في التعلم كانوا أكثر توجهاً نحو الضبط الداخلي من زملائهم ذوي مركز الضبط الخارجي.

كما أجرت شيبرد وفيتش وأوين ومارشال (Shepherd, Fitch, Owen & Marshall, 2006) دراسة بعنوان "العلاقة بين مركز الضبط، والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية". تكونت عينة الدراسة من (187) طالباً تم اختيارهم من الصف الثامن

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

الأساسي وحتى الثاني عشر. أشارت النتائج إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي قد سجلوا مستويات مرتفعة من التوجه نحو مركز الضبط الداخلي.

كما قام كارفاللو وجادزيللا وهنلي وبال (Carvalho, Gadzalla, Henley & Ball, 2009) بدراسة بعنوان "مركز الضبط: الفروق في مستويات الضبط النمطية بين الطلبة". تكونت عينة الدراسة من (210) طالباً وطالبةً، منهم (131) طالباً، و (79) طالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثون استبانة ضغط الحياة، ومقياس مركز الضبط الداخلي، ومقياس الصدفة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط ومستوى الضغط النفسي عند الطالب، حيث كان الطالب يشعر بضغط أكبر كلما حاول مجاراة الآخرين، أو كلما تعرض لحالات الصدفة إن كانت لديه القدرة على ضبط انفعالاته وقراراته. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى سميث وميهانز (Smith & Mihans, 2009) دراسة بعنوان "مناقشة قضايا مركز الضبط عند الطلبة – دراسة تتبعية". تكونت عينة الدراسة من (68) فرداً، منهم (55) إناث، و (13) ذكور. تراوحت أعمارهم بين (18–20) سنة، طبق عليهم استبانة ستريللاند لمركز الضبط الداخلي والخارجي. أظهرت نتائج الدراسة أن العوامل الخارجية تؤثر على ضبط سلوك الطلبة أكثر من العوامل الداخلية، كما أشارت النتائج إلى أن الإناث يتمتعن بمركز ضبط خارجي أكثر من الذكور.

خلاصة

يلاحظ أن الدراسات السابقة تناولت مركز الضبط لدى الأفراد في مختلف المراحل الدراسية والجامعية، وأظهرت نتائج الدراسات فروقاً في مركز الضبط تعزى للجنس، ولصالح

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

الذكور حيث أنهم أكثر توجهاً نحو الضبط الداخلي من الإناث، كما جاء في دراسة (يعقوب ومقابلة، 1994).

وأظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق في مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس كدراسة (Boss & Taylor, 1989؛ Carvalho, Gadzalla, Henley & Ball, 2009). كما أشارت بعض الدراسات إلى أن مركز الضبط يؤثر في مجالات التحصيل والدافعية للتعلم والقلق (Smith & Mihans, 2009).

كما يلاحظ بأنه لم تتناول أي من الدراسات مركز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية، حيث جاءت الدراسة الحالية لتتناول هذا الجانب نظراً لأهمية هذه المرحلة في حياة الطلبة الدراسية.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط

أجرى بارتال وكفير وبارزوهار وشون (Bartall, Kfir, Barzohar & Chen, 1980) دراسة بعنوان "علاقة مركز الضبط بمستوى القلق والطموح والتحصيل الدراسي". تكونت عينة الدراسة من (2438) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الأول الثانوي من قوميات إفريقية آسيوية كمجموعة، وأوروبية أمريكية إسرائيلية كمجموعة أخرى. استخدم في هذه الدراسة مقياس مستوى القلق، ومقياس مركز الضبط. أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي أعلى تحصيلاً وأقل قلقاً، وأعلى طموحاً من ذوي مركز الضبط الخارجي.

كما أجرت ليفين (Levin, 1992) المشار إليها في (دروزه وعبد العزيز، 1997) دراسة بعنوان "علاقة مركز الضبط وجنس الطالب بمستوى القلق". تكونت عينة الدراسة من (114) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الخامس تم اختيارهم عشوائياً. أظهرت نتائج الدراسة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

عدم وجود علاقة بين جنس الطالب ومركز الضبط. كما بينت النتائج أن الطلبة الذين يتعرضون إلى القلق المرتفع في المواقف المُشكلة يميلون إلى مركز الضبط الخارجي.

وهدفت دراسة أيوين (Ewen, 2001) التتبعية إلى الكشف عن تقدير الذات وقلق الاختبار ومركز الضبط والتفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التمريض. تكونت عينة الدراسة من (512) طالباً وطالبة منّ طلبة كلية التمريض خضعوا للدراسة لمُدة خمس سنوات. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط، فكان الطلبة مرتفعو القلق يميلون إلى الضبط الخارجي، أما منخفضو القلق فكانوا يميلون إلى الضبط الداخلي.

أما دراسة موور ومارجيسون (Moore & Margison, 2006) فقد كانت بعنوان "علاقة قلق الاختبار بمركز الضبط ومستوى التحصيل لدى الطلبة الموهوبين". تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين هي: الطلاب الموهوبون مرتفعو التحصيل، والطلاب الموهوبون منخفضو التحصيل. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة شيوع القلق من الاختبار لدى الطلاب كانت مرتفعة، وأن مستوى مركز الضبط الداخلي لدى المجموعتين كان منخفضاً. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى قلق الاختبار وبين انخفاض مستوى مركز الضبط الداخلي، أي أنه كلما زاد مستوى قلق الاختبار، انخفض مستوى مركز الضبط الداخلي لدى الطلاب.

وأجرى ويمس (Weems, 2007) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "دور مركز الضبط في قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية العليا في مدينة هيوستن". تكونت عينة الدراسة من (214) طالباً وطالبةً منهم (114) طالب، و(100) طالبة طبق عليهم مقياس مركز الضبط وتم ربطه بجنس الطالب ومستوى قلقه من أداء الاختبارات المدرسية، أو

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

الوطنية في مواد العلوم والفيزياء والرياضيات. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط قوي بين قلق الاختبار، ومركز الضبط. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يميلون في هذه المواقف إلى الضبط الخارجي، إلا أن قلقهم يزداد أثناء الاختبار بسبب عوامل الضبط الداخلي. كما بينت الدراسة أن مستويات القلق عند الذكور أكثر منها عند الإناث بسبب ميلهم إلى مركز الضبط الداخلي.

كما أجرى كيمب (Kemp, 2007) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بحثت أثر مركز الضبط في قلق الاختبار. تكونت عينة الدراسة من (118) طالباً وطالبةً منهم (58) طالباً، و(60) طالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس مركز الضبط، ومقياس ثونج لقلق الاختبار. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين مركز الضبط الخارجي وارتفاع قلق الاختبار خاصة عند الذكور. كما بينت نتائج الدراسة أن الطالبات يرتكزن على مركز الضبط الداخلي التخفيف من قلق الاختبار.

وقامت مور (Moore, 2008) بدراسة بعنوان "تذبذب قلق الاختبار ومركز الضبط لدى الطلبة الموهوبين متدني ومرتفعي التحصيل وغير الموهوبين في المرحلة المتوسطة". تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات، الأولى موهوبون مرتفعو التحصيل، وعددهم (20) طالباً وطالبةً، والثانية موهوبون متدنو التحصيل، وعددهم (20) طالباً وطالبةً، والثالثة من الطلبة العاديين وعددهم (25) طالباً وطالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس قلق الاختبار ومقياس نويكي- ستركيلاند لمركز الضبط. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات بحسب اختلاف متغير الجنس، ودرجة التحصيل، ولصالح مجموعة الموهوبين مرتفعي التحصيل. وبينت نتائج الدراسة أن مجموعة الموهوبين متدني التحصيل كانت ذات مركز ضبط خارجي أكثر من المجموعة الأخرى مع وجود نسبة قلق

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مرتفعة لديهم. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الموهوبة والمجموعة العادية في مركز الضبط حيث أن المجموعة العادية تمثلت مركز الضبط الخارجي، وخاصة عند الذكور.

أما دراسة راندي وكورتين وربيكا (Randy, Courtney & Rebekah, 2009) فقد كانت بعنوان "مركز الضبط وقلق الاختبار وتأجيل الدراسة والتحصيل لدى طلبة الجامعة". تكونت العينة من (144) طالباً وطالبةً استجابو لاستبانة مركز الضبط الداخلي- الخارجي، ومقياس المماطلة الأكاديمية، ومقياس قلق التحصيل في الاختبار. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يعتمدون على مركز الضبط الداخلي كانوا أكثر قلقاً من عدم القدرة على التحصيل في الاختبار، كما أن مماطلتهم الأكاديمية ازدادت وتمثلت في الغياب، أو التهرب من الاختبار، بينما أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يعتمدون على مركز الضبط الخارجي كانوا أعلى في القدرة على الإنتاج، والتحصيل بسبب انخفاض قلق الاختبار لديهم.

وبحثت دراسة ويليام وجويس (William & Joyce, 2009) في العلاقة بين مركز الضبط لدى الأطفال وقلق التوقع. تكونت عينة الدراسة من (519) طالباً وطالبةً من المدارس الصينية، حيث طبق عليهم مقياس مركز الضبط بنسخته الصينية، ومقياس قلق الحالة، ومقياس مواقف التوتر والمواقف غير المثيرة للتوتر. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين قلق الحالة ومركز الضبط قبل فترة الاختبارات، كما بينت النتائج أن مركز الضبط يعد من متنبئات العلاقة بين مركز الضبط وقلق الاختبار. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط تعزى لمتغير الجنس.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعقيب على الدراسات السابقة

يُلاحظ من استعراض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين مركز الضبط وقلق الاختبار، فالموضوع ما زال من الموضوعات الحديثة التي لم تنل الاهتمام الكافي من قبل الباحثين والدارسين في الوطن العربي. كما لم تتم دراسة هذه العلاقة في ضوء مستوى الذكاء حتى في الدراسات غير العربية؛ مما يوفر للدراسة الحالية مكانة بين الدراسات السابقة، ويبرر إجراءها، حيث يعتقد أنها من الدراسات القليلة في هذا المجال.

كما أن معظم الدراسات السابقة ركزت على العلاقة بين مركز الضبط ومستوى القلق كدراسة (Levin, 1992)، ودراسة (Caya, 2004) وكانت بعض عينات هذه الدراسات من طلبة الجامعة، أو طلبة كليات التمريض كدراسة (Ewen, 2001).

وتناولت دراسات أخرى مركز الضبط وعلاقته بقلق الاختبار، حيث أكدت معظم هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية بينهما، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة (Randy, Courtney & Rebekah, 2009). وأكدت دراسة (William & Joyce, 2009) أن مركز الضبط يعتبر من متنبئات العلاقة بين مركز الضبط وقلق الاختبار، وجاءت دراسة (Moore, 2008)، لتؤكد هذا الجانب أيضاً. وبالتالي فإن ما يميز الدراسة الحالية أن عينة الدراسة فيها كانت من طلبة المرحلة الإعدادية، وهذا ما لم تهتم الدراسات السابقة بتناوله.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها، كما يتضمن وصفاً للأدوات التي تم استخدامها، ودلالات صدقها وثباتها، بالإضافة إلى الإجراءات التي تم اتباعها في تنفيذ الدراسة وتطبيق الأدوات، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة قضاء عكا، والمسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي 2009/ 2010، البالغ عددهم (5273) طالباً وطالبةً، موزعين على (14) مدرسة وفقاً للسجلات الرسمية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة قضاء عكا.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (248) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الإعدادية من أصل (300) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي بنسبة (5%)، وتم اختيار عينة الدراسة من خلال السحب العشوائي العنقودي بعد كتابة أسماء المدارس والبالغة (12) مدرسة في قصاصات ورقية، وتم اختيار (4) مدارس منها، واشتملت كل مدرسة على ثلاث شعب دراسية، وبعد ذلك تم اختيار الشُعب من كل مدرسة بطريقة السحب العشوائي، وتم اختيار (8) شعب من أصل (12) شعبة في هذه المدارس، وبلغ عدد الطلبة الذكور (146) طالباً، وعدد الطالبات الإناث (154) طالبة.

وبناءً على تطبيق اختبار الذكاء واحتساب معامل الذكاء لديهم، تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين مجموعة ذكاء مرتفع وعددهم (138) طالباً وطالبةً، ومجموعة ذكاء منخفض وعددهم (162) طالباً وطالبةً، وبعد تطبيق أدوات الدراسة البالغة (300) استبيان تم استرداد

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

(273) استبيان منها، وعند تدقيقها لأغراض التحليل الإحصائي تم استبعاد (25) استبيان لعدم اكتمال الشروط فيها لأغراض التحليل الإحصائي، وتم اختيار أعلى (33%) من عدد الطلبة مرتفعي الذكاء، وبلغ عددهم (82) طالباً وطالبةً، واختيار أدنى (33%) من عدد الطلبة منخفضي الذكاء، وبلغ عددهم (82) طالباً وطالبةً وبالتالي تكونت عينة الدراسة بصورتها النهائية من (164) طالباً وطالبةً.

أدوات الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات للكشف عن قلق الاختبار، ومركز الضبط، ومستوى الذكاء، وفيما يأتي وصف لكل من هذه الأدوات، ودلالات صدقها وثباتها.

أولاً: مقياس قلق الاختبار

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس قلق الاختبار الذي أعده سراسون (Sarason)، والمعرب والمعدل للبيئة الأردنية من قبل عودة (1988) ويتكون المقياس من (29) فقرة، ويحتوي على (24) فقرة إيجابية، و (5) فقرات سالبة، وهي الفقرات (11، 20، 21، 25، 27)، والملحق (أ)، يبين مقياس قلق الاختبار بصورته الأولية.

صدق المقياس

أوجد عودة (1988)، صدق محتوى مقياس قلق الاختبار من خلال عرضه على لجنة من المحكمّين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وقام بإجراء بعض التعديلات لتتناسب والبيئة الأردنية. كما أوجد عودة (1988) مؤشرات الصدق التلازمي لمقياس قلق الاختبار من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (82) طالباً وطالبةً، واستخراج معامل الارتباط بين درجات الطلبة عليه ودرجاتهم على مقياس (سوين) لقلق الاختبار، حيث بلغ معامل الصدق التلازمي (0.73).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات صدق مقياس قلق الاختبار من خلال عرضه على لجنة مكونة من (8) محكّمين من المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، والملحق (ب) يبين ذلك. وطلب من المحكمين إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى وضوحها من حيث المعنى وسهولة الفهم، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. واعتمدت الباحثة معيار (80%) فأكثر من إجماع المحكّمين لقبول الفقرة، أو رفضها، وبناءً على تعديلات وآراء لجنة المحكّمين فقد تم إعادة صياغة (6) فقرات من الناحية اللغوية باستبدال بعض المفردات. وأشار المحكّمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الإعدادية. واستناداً إلى تلك التعديلات تكون المقياس بصورته النهائية من (29) فقرة، كما هو مبين في الملحق (ج).

ثبات مقياس قلق الاختبار

أوجد سراسون (Sarason) ثبات مقياس قلق الاختبار بصورته الأصلية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، حيث بلغ معامل الثبات (0.86)، كما أوجد عودة (1988) معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الثبات للمقياس (0.87)، كما أوجد معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فكان (0.88).

وتم في الدراسة الحالية إيجاد ثبات استقرار المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وأُعيد تطبيقه على نفس العينة بعد فاصل زمني مدته أسبوعان. وتم حساب قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي باستخدام معامل (ارتباط بيرسون)، حيث بلغ

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

معامل ثبات الإعادة (0.87) وباستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.83).

طريقة التصحيح

تكون مقياس قلق الاختبار بصورته النهائية من (29) فقرة، يضع المستجيب كلمة (نعم)، أو (لا) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية، وتعطى الإجابة (نعم) درجة واحدة، والإجابة (لا) (صفراً). وتعكس الدرجة في حالة الفقرات السالبة. وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة الكلية على المقياس بين (صفر) (وتشير إلى أدنى مستويات قلق الاختبار)، و (29) درجة، وتشير إلى أعلى مستويات قلق الاختبار.

ثانياً: مقياس مركز الضبط

للتعرف على مركز الضبط لدى أفراد عينة الدراسة تم استخدام مقياس مركز الضبط الذي عربه وعدله للبيئة الأردنية قطامي (1985)، ويتكون المقياس من (24) فقرة تعكس طبيعة مركز الضبط لدى المستجيب. ويقدم هذا المقياس عدداً متساوياً من الأحداث، أو المواقف الإيجابية والسلبية، وتتم الإجابة على فقرات المقياس بوضع دائرة حول أحد البديلين (أ)، أو (ب) بما يتفق وقناعة المفحوص، والملحق (د) يبين مقياس مركز الضبط بصورته الأولية.

صدق المقياس

أوجد قطامي (1985) الصدق المنطقي لمقياس مركز الضبط من خلال ترجمة المقياس، وعرضه على مجموعة من المحكّمين الذين يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية بنفس الدرجة من أجل مطابقة الترجمة للصورة الأصلية، فوجد أن هناك تطابقاً عالياً بين المحكّمين.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

كما قام بطاينة والمومني (2008) بالتأكد من دلالات صدق المقياس من خلال عرضه على لجنة من المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك. وتم في الدراسة الحالية التحقق من دلالات صدق المقياس من خلال عرضه على لجنة مكونة من (8) محكّمين متخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، حيث طلب إليهم بيان آرائهم في فقرات المقياس من حيث وضوح المعنى للفقرة، ومناسبة البدائل لكل سؤال، ومدى سلامتها وصياغتها من الناحية اللغوية، وأي ملاحظات وتعديلات أُخرى يرونها مناسبة. وبناءً على آراء وتعديلات لجنة المحكّمين، فقد تم إعادة صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية، وبقي المقياس مكوناً من (24) فقرة، والملحق (هـ) يبين مقياس مركز الضبط بصورته النهائية.

ثبات المقياس

أوجد قطامي (1985) معامل ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) حيث بلغ معامل الثبات (0.77)، كما أوجد بطاينة والمومني (2008) معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال أخذ الفقرات ذات الأرقام الفردية، حيث بلغ معامل الثبات (0.81). وفي الدراسة الحالية فقد تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وتم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بفاصل زمني مدته أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بين الدرجات على التطبيقين بلغ معامل الثبات (0.80).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

طريقة التصحيح

تكون مقياس مركز الضبط من (24) فقرة، يضع المفحوص دائرة حول البديل الـذي يتوافق مع قناعته الشخصية، ويعطى المفحوص درجتين عندما تشير الإجابة إلى مسؤوليته عما حدث له، ودرجة واحدة عندما تشير الإجابة إلى عدم مسؤوليته عما حدث لـه، ويمثـل المجموع الكلي للدرجات على المقياس مسؤولية المفحوص عما يحدث له في المواقف التـي يتعرض لها، حيث تتراوح العلامة على المقياس بين (24–48) درجة، وتشير الدرجات مـن (24– 35) إلى الأفراد ذوي مركز (الضبط الخارجي). بينما تشير الدرجات من (36– 48) إلى الأفراد ذوي مركز (الضبط الداخلي).

ثالثاً: اختبار الذكاء

تم في هذه الدراسة استخدام اختبار كاتل للذكاء للكشف عن مستوى الذكاء (مرتفـع– منخفض) لدى أفراد عينة الدراسة. قام عبد العزيز وعبد الغفار (1989) بتعريب الاختبار إلى البيئة العربية، وهو اختبار ورقي غير لفظي يقيس إدراك العلاقات بين الأشياء، ويتكون مـن أشكال ورسومات يطلب من المفحوص تمييز شكل معين من بينها، في ضوء معيار يحدد له، ضمن وقت محدد للإجابة. ويمكن أن يطبق الاختبار بصورة فردية أو جماعية، وهو اختبـار سرعة، أي أنه يجب التقيد بالزمن المحدد للإجابة. ويتكون الاختبار مـن أربعـة اختبـارات فرعية تشمل أنواعاً مختلفة من استنباط العلاقات. ففي اختبار الـسلاسل يختـار المفحـوص الشكل الذي يكمل السلسلة من بين مجموعة من الأشكال، وفي اختبار التصنيف يختار الشكل المختلف من أشكال موضوعة في صف واحد، وفي اختبار المصفوفات يختار الشكل الـذي يكمل المصفوفة، أو الذي يتناسب معها، أما اختبار الظروف فيختار أحد الأشكال الذي يمكـن أن يضع فيه نقطة ليشابه الشكل الأصلي، كما هو مبين في الملحق (و).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق الاختبار

أوجد عبد العزيز وعبد الغفار (1989) صدق اختبار كاتل (صدق المحك) من خلال تطبيق الاختبار على عينة من الطلبة في البيئة المصرية، وتطبيق اختبار مصور للذكاء وضعه زكي للبيئة المصرية ، ومن خلال معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الطلبة في اختبار كاتل، وتلك التي حصلوا عليها في اختبار (زكي) المصور تبين أن معامل الارتباط تراوح بين (0.52– 0.72)، كما تراوح معامل الارتباط بين اختبار كاتل، ومقياس وكسلر بين (0.56– 0.85). كما تم التحقق من عدم تحيز الاختبار للثقافة بمقارنة معاييره التي تم إعدادها في كل من أوروبا واستراليا، ووجد أن هناك تناظراً فيما بينها.

ثبات الاختبار

أوجد عبد العزيز وعبد الغفار (1989) ثبات اختبار كاتل من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية في البيئة المصرية مكونة من (740) طالباً وطالبةً، حيث بلغ معامل الثبات (0.82). كما أوجد دويدار (1998) معامل ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة المرحلة الثانوية بلغت (150) طالباً وطالبةً، وبلغ معامل الثبات (0.89). واكتفت الباحثة بدلالات صدق وثبات الاختبار كونه اختبار عالمي، وتم استخدامه في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية.

تصحيح الاختبار

تم تصحيح الاختبار في ضوء نموذج الإجابات الصحيحة، ملحق (ز)، وتعطى الإجابة الصحيحة علامة واحدة، أما الإجابة الخاطئة فلا تُعطى أي علامة. كما أن وضع أكثر من

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجابة لنفس السؤال لا تعطى علامة أيضاً، وبما أن الاختبار يتكون من أربعة اختبارات فرعية، فإن الدرجات على كل اختبار فرعي كانت كما يلي:

الاختبار الأول عدد الدرجات فيه بين (صفر- 12) درجة.

الاختبار الثاني عدد الدرجات فيه بين (صفر- 14) درجة.

الاختبار الثالث عدد الدرجات فيه بين (صفر- 12) درجة.

الاختبار الرابع عدد الدرجات فيه بين (صفر- 8) درجات.

وبالتالي فإن الحد الأقصى للدرجة التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص (46) درجة، ويتم احتساب الذكاء بعد معرفة العمر الزمني للمفحوص، وفقاً لجدول حساب حاصل الذكاء ملحق (ح)، ويتم تفريغ إجابات الطلبة وفقاً للدرجات التي حصلوا عليها على نموذج ورقة الإجابة، ملحق (ط).

إجراءات الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات الآتية:

- أُعدت أدوات الدراسة بصورتها النهائية، ملحق (ج، هـ، و)، بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها.
- تم تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة، وذلك من خلال الرجوع إلى السجلات الرسمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمنطقة قضاء عكا، وتم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الكلي بنسبة (5%)، وذلك بعد اختيار المدارس والشعب بالطريقة الطبقية العشوائية.
- قامت الباحثة بتطبيق اختبار كاتل للذكاء ملحق (و) على عينة مكونة من (300) طالباً وطالبةً بعد تقديم الشرح الكافي والمعلومات المتعلقة بطريقة الإجابة على الاختبار

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

بهدف تحديد درجة الذكاء (مرتفع، منخفض) لدى أفراد عينة الدراسة، وتم تفريغ إجابات الطلبة وتحديد درجة الذكاء لديهم وفقاً لطريقة تصحيح الاختبار ملحق (ح).

- بناء على تطبيق اختبار الذكاء تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: استناداً إلى طريقة تصحيح الاختبار مجموعة ذكاء مرتفع، وعددهم (138) طالباً وطالبةً، ومجموعة ذكاء منخفض، وعددهم (162) طالباً وطالبةً.
- تم توزيع أداتي الدراسة مقياس قلق الاختبار، ومقياس مركز الضبط على أفراد العينة، حيث وزع (300) استبيان، لكل أداة من أداتي الدراسة، وتم توضيح طريقة الإجابة على أداتي الدراسة، وبيان جميع المعلومات المتعلقة بذلك، وأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وأُعطي أفراد العينة الوقت الكافي للإجابة.
- قامت الباحثة بجمع أدوات الدراسة وتدقيقها، والتأكد من صلاحيتهما لأغراض التحليل الإحصائي. وتم استرداد (273) استبيان من أصل (300) استبيان، ومن خلال فرز الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي تم استبعاد (25) استبيان لوجود أكثر من إجابة على بعض الفقرات،أو ترك بعض الفقرات دون إجابة، وتم اختيار أعلى (33%) من عدد الطلبة مرتفعي الذكاء، وبلغ عددهم (82) طالباً وطالبةً، واختيار أدنى (33%) من عدد الطلبة منخفضي الذكاء، وبلغ عددهم (82) طالباً وطالبةً. وبناءً على ذلك تكونت عينة الدراسة بصورتها النهائية من (164) طالباً وطالبةً.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

- قلق الاختبار وله مستويان: (مرتفع، منخفض).
- مركز الضبط وله فئتان: (داخلي، خارجي).
- الذكاء وله مستويان: (مرتفع، منخفض).

المعالجات الإحصائية

- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، واختبار K^2.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج معامل ارتباط بيرسون.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
© Arabic Digital Library - Yarmouk University

www.manaraa.com

الفصل الرابع

النتائـــــــــج

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينـــة مـــن مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا. ويتضمن هذا الفـــصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الأسئلة.

أولاً: نتائج السؤال الأول: "ما درجة قلق الاختبار لدى طلبة المرحلـــة الإعداديـــة مرتفعـــي ومنخفضي الذكاء في قضاء عكا؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافـــات المعياريـــة لدرجة قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الإعدادية لكل من مرتفعي ومنخفضي الذكاء ولجميع أفراد عينة الدراسة وترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، كما هو مبين فـــي الجـــدول (1).

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الإعدادية لكل من مرتفعي ومنخفضي الذكاء ولجميع أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	الدرجة
منخفض	14.89	5.93	82	منخفضة
مرتفع	16.88	8.73	82	منخفضة
الكلي	15.88	7.50	164	منخفضة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لقلق الاختبار لـدى منخفضي الذكاء بلغ (14.89)، وبانحراف معياري (5.93)، وبدرجة منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي لقلق الاختبار لدى مرتفعي الذكاء (16.88)، وبانحراف معياري (8.73)، وبدرجـة منخفضة أيضاً. بينما بلغ المتوسط الحسابي لقلق الاختبار لجميع أفراد عينة الدراسة منخفضي ومرتفعي الذكاء (15.88)، وبانحراف معياري (7.50)، وبدرجة منخفضة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: ما وجهة الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذكاء في قضاء عكا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية واختبار K^2 لمركـز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذكاء، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية واختبار K^2 لجهة مركز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذكاء

الذكاء	مركز الضبط	العدد	النسبة	K^2	الدلالة الإحصائية
ذكاء مرتفع	خارجي	15	18.3	32.976	0.000*
	داخلي	67	81.7		
ذكاء منخفض	خارجي	43	52.4	0.195	
	داخلي	39	47.6		0.659

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن وجهة مركز الـضبط لـدى الطلبـة مرتفعي الذكاء كانت داخلي بتكرار بلغ (67)، ونسبة مئوية بلغت (81.7)، مقابل ذوي مركز

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

الضبط الخارجي، حيث بلغ عدد تكرار الطلبة (15)، وبنسبة مئوية (18.3)، وبلغت قيمة K^2 (32.976) وبدلالة إحصائية (0.000)، مما يشير إلى أن وجهة مركز الضبط تتجه نحو الداخلي لدى مرتفعي الذكاء.

كما يتضح أن وجهة مركز الضبط لدى الطلبة منخفضي الذكاء كانت خارجي بتكرار بلغ (43)، ونسبة مئوية (52.4)، وبلغت قيمة K^2 (0.195)، وبدلالة إحصائية (0.659)، وهي ليست دالة إحصائياً.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: "هل هناك علاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذكاء في قضاء عكا؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار، ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذكاء، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذكاء

قلق الاختبار			
		معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
مرتفعي الذكاء	مركز الضبط	−0.367	0.001*
منخفضي الذكاء	مركز الضبط	−0.181	0.103

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى الطلبة مرتفعي الذكاء،

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

لصالح الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي إذ بلغت قيمة ر (0.367-)، وبدلالة إحصائية (0.001).

وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى الطلبة منخفضي الذكاء، إذ بلغت قيمة ر (0.181-)، وبدلالة إحصائية (0.103)

خلاصة نتائج الدراسة

بعد إجراء المعالجات الإحصائية لكل سؤال من أسئلة الدراسة التي تم طرحها، فقد أظهرت النتائج أن قلق الاختبار لدى منخفضي الذكاء جاء بدرجة منخفضة، كما أن قلق الاختبار لدى مرتفعي الذكاء جاء بدرجة منخفضة أيضاً، كما أظهرت نتائج الدراسة أن وجهة مركز الضبط لدى الطلبة مرتفعي الذكاء كانت داخلي، وأن وجهة مركز الضبط لدى الطلبة منخفضي الذكاء كانت خارجة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لصالح الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي. وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى الطلبة منخفضي الذكاء.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشـــــة النتائـــــج

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينـــة مـــن مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا. يتضمن هـــذا الفـــصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء ما تم طرحه من أسئلة، وفيما يلي مناقشة نتائج الدراسة.

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول "ما درجة قلق الاختبار لـــدى طلبـــة المرحلـــة الإعداديـــة مرتفعي ومنخفضي الذكاء في قضاء عكا؟"

أظهرت النتائج أن قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الإعدادية منخفـــضي ومرتفعـــي الذكاء جاء بدرجة منخفضة، وجاء قلق الاختبار لدى أفراد عينة الدراسة منخفضي ومرتفعي الذكاء بدرجة منخفضة أيضاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتمتع به الطلبة مرتفعي الذكاء من خـــصائص قد تسهم في خفض درجة القلق من الاختبار لديهم، وذلك من خلال ما يمتلكونه مـــن قـــدرات ترتبط بطريقة التعلم، ومتابعة المواد الدراسية، بالإضافة إلى إسهامات الذكاء الذي يظهر من خلال الاستعداد للاختبارات المدرسية من خلال الفهم والاستيعاب للمواد الدراسية التـــي تـــم تعلمها، وهذا ما يتعلق بالعوامل الداخلية المرتبطة بالطالب، أضف إلى ذلك العوامل الخارجية التي قد تسهم في خفض قلق الاختبار لدى الطلبة، والمتمثلة في التوجيهات التي قـــد يؤديهـــا أولياء الأمور لأبنائهم الطلبة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

وفيما يتعلق بالطلبة منخفضي الذكاء، والذي جاء قلق الاختبار لديهم بدرجة منخفضة، فيمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم تعرض الطلبة سواءً منخفضي الذكاء، أو مرتفعي الذكاء لظروف قد تكون مجهدة للطلبة ضمن البيئة المدرسية، التي قد تسهم في رفع درجة الطلبة من الاختبار. وترى الباحثة أن القلق هو استجابة تظهر أمام خطر يواجهه الفرد، وهذا ما أشار إليه فرويد (Freud) واستناداً إلى وجهة نظر فرويد في هذا الجانب، فإن نتيجة القلق المنخفضة لدى الطلبة تؤكد عدم وجود مصادر للخطر، أو الخوف، وخاصة ضمن البيئة المدرسية، وما يرتبط بطبيعة الاختبارات التي يتقدم لها الطلبة، ويُعدّ هذا مؤشراً إيجابياً يشير إلى توافر قدر من التوجيه، والمعاملة الإيجابية من المعلمين، وتقديم الاختبارات التحصيلية ضمن ظروف وبيئة آمنة.

ويمكن للباحثة أن تشير في هذا الجانب إلى أهمية العوامل الأُسرية، والعوامل المدرسية في خفض حدة القلق من الاختبار لدى الطلبة، والتي تبدو من خلال هذه النتائج أنها قد أسهمت في هذا الجانب.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة يلدرم وجينكتا نيرم وياليشين وبايدان (Yildirm, Genctanirim, Yalcin & Baydan, 2006). التي أشارت إلى أن درجة قلق الاختبار لدى الطلبة كانت منخفضة، كما اتفقت مع دراسة ماكلب–كاهان (Mccaleb–Kahan, 2010) التي أظهرت أن قلق الاختبار لدى أفراد عينة الدراسة ككل جاء بدرجة منخفضة.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ميس (Meece, 2001) التي أشارت إلى أن درجة القلق لدى الطلبة كانت مرتفعة، وأن هذه الدرجة من القلق تزداد عند جميع الطلبة مع اقتراب موعد الاختبارات، كما اختلفت مع دراسة ماكينزي (Macenzi, 2007)، التي

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

أظهرت أن درجة قلق الاختبار متوسطة، وأنها ترتفع باقتراب موعد الاختبار. كما اختلفت مع دراسة موور ومارجيسون (Moore & Margison, 2006).

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني "ما وجهة مركز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذكاء في قضاء عكا؟"

أظهرت النتائج أن وجهة مركز الضبط كانت داخلي لدى الطلبة مرتفعي الذكاء، وأن وجهة مركز الضبط لدى منخفضي الذكاء كانت خارجي.

ويمكن عزو هذه النتيجة التي ترتبط بمرتفعي الذكاء إلى ما يتمتع به الطلبة من اعتقادات وتوقعات بأنهم يتحملون مسؤولية ما يحصل لهم، وقدرتهم على السيطرة وضبط العوامل والمؤثرات التي تحيط بهم، وقناعتهم بأنهم مسؤولون عن نتائج سلوكاتهم وأعمالهم، وترى الباحثة أن منشأ هذا الاعتقاد والتوجه الداخلي قد يعود إلى التنشئة السليمة، والتوجيه الصحيح من قبل أولياء الأمور، بالإضافة إلى تحمل هؤلاء الطلبة للعديد من المسؤوليات وهم في سن مبكر في ضوء الظروف المحيطة بهم، وما يحصلون عليه من تعزيز إيجابي قد يسهم في زيادة ثقتهم بأنفسهم وتعزيز وجه مركز الضبط الداخلي لديهم.

كما وترى الباحثة أن الطلبة في هذه المرحلة قد وصلوا إلى قناعات بأنهم قادرون على تحمل مسؤولياتهم، وهذا ما يلاحظ من خلال العديد من السلوكات والمهام التي يقوم بها الطلبة ضمن البيئة الأسرية، وبالتالي فإن ذلك قد أسهم في إيجاد شخصية واعية قادرة على تحمل المسؤولية منذ الصغر، وقد انعكس ذلك على تحملهم لنتائج سلوكاتهم وأعمالهم، وبالتالي فهم أكثر حذراً في التعامل مع الظروف البيئية المحيطة المليئة بالعديد من المتغيرات السلبية منها والإيجابية، وترى الباحثة أن ذلك مؤشر على درجة الوعي والإدراك التي وصل إليها الطلبة من هذه المرحلة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى ما يقدمه الأهل من رعاية وتوجيه مناسبين قد أسهما في وصول الطلبة إلى مرحلة من النضج وتحمل المسؤولية والقدرة على مواجهة المواقف والكشف عن أسباب الفشل، أو النجاح وردها إلى العوامل الداخلية لديهم، مما يسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم. ويمكن الإشارة في هذا الجانب إلى أهمية الخبرات التي يكتسبها الطلبة خلال حياتهم اليومية، التي قد تسهم في تعزيز التوجه نحو الضبط الداخلي، وهذا ما أكدت عليه نظرية التعلم الاجتماعي من أن الخبرات تلعب دوراً مهماً في مركز الضبط.

وفيما يتعلق بالنتيجة التي أشارت إلى أن وجهة مركز الضبط لدى الطلبة منخفضي الذكاء تتجه نحو وجهة مركز الضبط الخارجي، فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة العلاقة التي تربط بين قلق الاختبار ومركز الضبط، فيلاحظ أن الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي يعزون أسباب فشلهم لعوامل خارجية كصعوبة الاختبار، أو طبيعة الأسئلة في الاختبار، أو يردونها إلى طبيعة العلاقة السلبية بين المعلم والطالب. وترى الباحثة أن هذا مؤشر على عدم تحمل مسؤولية الطلبة الذين لديهم قلق مرتفع من الاختبار، وإنما يعزون ذلك لعوامل خارج إرادتهم.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة شيبرد (Shepherd & et al, 2006) التي أظهرت أن الطلبة قد سجلوا مستويات مرتفعة من التوجه نحو مركز الضبط الداخلي.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بوس وتيلور (Boss & Taylor, 1989) التي أشارت إلى أن وجهة مركز الضبط لدى الطلبة كانت خارجية، كما اختلفت مع دراسة موور ومارجيسون (Moore & Margison, 2006) التي أشارت إلى أن مستوى مركز الضبط الداخلي كان منخفضاً.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث "هل هناك علاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذكاء في قضاء عكا؟"

أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى الطلبة مرتفعي الذكاء لصالح الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى الطلبة منخفضي الذكاء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى المؤشرات السلبية التي قد يعزو الطلبة سبب فشلهم وعجزهم إلى عوامل وأسباب خارجة عن إرادتهم، وبالتالي فإن ضعف القدرة في السيطرة على هذه العوامل والظروف ستؤدي بالطالب إلى الاكتئاب والتردد وضعف الدافعية، وعدم الثقة بالنفس، وذلك نتيجة لعدم قدرته في التحكم والسيطرة مما يجعله يشعر بأن مستقبله ليس ضمن نطاق سيطرته، وبالتالي فإن ذلك سيسهم في زيادة درجة القلق لديهم سواءً قلق الاختبار، أو القلق من الفشل الدراسي.

وترى الباحثة أن الطلبة الذين يعزون أسباب النجاح، أو الفشل، أو ضعف الأداء إلى عوامل وأسباب خاصة بهم، فإن ذلك سيسهم في زيادة ثقتهم بأنفسهم وأنهم قادرون على تحقيق النجاح، انطلاقاً من قناعتهم وقدرتهم أن أسباب فشلهم جاءت نتيجة لعدم بذل الجهد المطلوب، أو ضعف الإرادة، وأن هذه الأسباب ليست خارج سيطرتهم وبإمكانهم السيطرة عليها، وبالتالي فإن عزو ذلك إلى عوامل داخلية لن يكون تأثيره كتأثير العوامل الخارجية التي لا يستطيع الفرد السيطرة عليها، والتي بدورها تسهم في زيادة حدة القلق.

كما أن معرفة الطالب الكافية بقدراته واستعداداته التي يمتلكها ستسهم في بذل الجهد المطلوب لتخطي القلق والوصول إلى تحقيق النجاح، وهذا ما أكد عليه مور (Moore) حين

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

أشار إلى أهمية الفرد بقدراته وإمكاناته والسيطرة على الظروف المحيطة ومدى إسهامها في تحقيق النجاح، وتجاوز العقبات، بما يسهم في خفض حدة القلق.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بارتال وكيفر وبارزوهار وشون (Bartall, Kfir, Barzohar & Chen, 1980) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مركز الضبط والقلق، وأن ذوي مركز الضبط الداخلي أقل قلقاً من ذوي مركز الضبط الخارجي، كما اتفقت مع دراسة ليفين (Levin, 1992)، ودراسة أيوين (Ewen, 2001) التي أشارت كل منها إلى وجود علاقة ارتباطية بين مركز الضبط وقلق الاختبار، واتفقت أيضاً مع دراسة موور ومارجيسون (Moore & Margison, 2006) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى قلق الاختبار، وبين انخفاض مستوى مركز الضبط الداخلي، أي كلما زاد مستوى قلق الاختبار لدى الطالب انخفض مستوى مركز الضبط الداخلي لديه.

كما اتفقت الدراسة مع دراسة ويمس (Weems, 2007)، ودراسة كيمب (Kemp, 2007)، ودراسة راندي وكورتين وربيكا (Randy, Courteny & Rebekah, 2009) ودراسة ويلليام وجويس (William & Jpuce. 2009)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات جميعها على وجود علاقة ارتباط قوية بين مركز الضبط وقلق الاختبار.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن للباحثة أن توصي بما يأتي:

- العمل على تضمين أهداف التربية الأساسية ما ينص على تدريب الطلبة وتـوجيههم لتحمل مسؤولياتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مركز الضبط وعلاقته بقلق الاختبار لدى مراحـل دراسية أخرى بهدف الكشف عن طبيعة هذه العلاقة وأثرها في حياة الطلبة الدراسية، والأداء الأكاديمي في ضوء ندرة الدراسات العربية في هذا المجال.
- بناء وإعداد الخطط التربوية، وتنظيم البرامج والدورات المتخصصة، والتي من شأنها أن تسهم في زيادة قدرة الطلبة على الاستعداد، وكيفيـة التعامـل مـع الاختبـارات المدرسية بشكل يسهم في زيادة قدرتهم على التعامل مع هذه الاختبارات دون قلق أو رهبة.
- توجيه العناية والرعاية لطلبة المرحلة الإعدادية بهدف تثبيت وتعزيز مركز الـضبط الداخلي لديهم.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

www.manaraa.com

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو صايمة، عايدة. (1995). **القلق والتحصيل الدراسي**. عمان: المركز العربي للخدمات الطلابية.

أبو قعدان، فراس. (2002). **أثر مركز الضبط في مستوى الاكتئاب لدى مرضى السرطان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أديبي، عباس. (2001). قدرات التفكير الابتكاري وعلاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 2(3)، 78 – 116.

أغبارية، تهاني. (2008). **العلاقة بين الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية ومستوى الضغط النفسي ومركز الضبط لدى عينة من معلمي التربية الخاصة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

بطاينة، أسامة والمومني، محمد. (2008). التحصيل المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة العربية للتربية الخاصة**، السعودية، 12، 151– 169.

جابر، جابر. (2000). **سيكولوجية التعلم**. عمان: دار المعرفة للنشر والتوزيع.

جبريل، موسى. (1996). العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين. **مجلة دراسات**. الجامعة الأردنية. 23 (2)، 358– 378.

جروان، فتحي. (2008). **الموهبة والتفوق والإبداع**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

حسين، محمد. (2005). **مدرسة الذكاءات المتعددة**. فلسطين: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح. (2005). **مبادئ الصحة النفسية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

دروزه، أفنان وعبد العزيز، أحمد. (1997). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات تتعلق بالمتعلم في نظام التعليم التقليدي مقابل نظام التعليم المفتوح. **مجلة التعريب**. 1 (13)، 61- 88.

دروزه، أفنان. (1993). مركز الضبط للمعلم وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي للطالب في المدارس الإعدادية لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس. **مجلة النجاح للأبحاث**، 2 (7)، 7-45.

دوان، شلتز. (1993). **نظريات الشخصية**. بغداد: مطبعة جامعة بغداد.

دويدار، عبد الفتاح. (1998). **علم النفس التجريبي المعملي أطره النظرية وتجاربه المعملية في الذكاء والقدرات العقلية**. المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية، القاهرة.

رضوان، سامر. (2002). **الصحة النفسية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الرفاعي، نعيم. (1997). **الصحة النفسية**. دمشق: جامعة دمشق.

الزواهرة، محمد. (2006). **العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

سعادة، جودت وزامل، مجدي وأبو زيادة، إسماعيل. (2004). أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

فلسطين خلال انتفاضة الأقصى. **مجلة مركز البحوث التربوية**. 13 (25)، 171- 201.

الشناوي، عبد المنعم. (1996). علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة. **جرش للبحوث ودراسات علم النفس**. 2 (19)، 220- 245.

عبد العزيز، أحمد وعبد الغفار، عبد السلام. (1989). **الذكاء – متطلباته**. القاهرة: دار النهضة العربية.

عثمان، فاروق. (2001). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد. (2002). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. عمان: الدار العلمية والدولية، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين. (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

عوده، محمد. (1988). **مدى حاجة طلبة المرحلة الإعدادية لتعلم حكمة الاختبار وعلاقة حكمة الاختبار بكل من قلق الاختبار ومستوى الذكاء والتحصيل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الغرايبة، سالم. (2002). **الشعور بالوحدة النفسية ومركز الضبط لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة اربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

فرح، عدنان والعتوم، عدنان والعلي، نصر. (1993). قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية. **مجلة علم النفس**، القاهرة، 4 (26)، 26-36.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكيال، مختار. (1992). **المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات والتبعية لدى طلاب الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

المصري، طارق. (1990). **علاقة المعتقدات العقلانية بكل من مركز الضبط وتقديرات الذات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المومني، سهيرة. (2009). **أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون في ضوء بعض المتغيرات**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المومني، قتيبة. (2005). **العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الهابط، محمود.(1995). **التكيف والصحة النفسية**. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع.

الهرش، جهاد. (1993). **أثر مركز الضبط في القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف التاسع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

هيتي، مصطفى. (2000). **القلق**. بغداد: مطبعة دار السلام للنشر والتوزيع.

يعقوب، إبراهيم ومقابلة، نصر. (1994). مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين. **مجلة علم النفس**. القاهرة، (32) 2، 119- 128.

اليعقوب، علي. (1998). **أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

www.manaraa.com

المراجع الأجنبية

Bartall, D.; Kfir, D.; Barzohar, Y. & Chen, M. (1980). The Relationship between Locus of Control and Academic Achievement, Anxiety, and Level of Aspiration. **British Journal of Educational Psychology.** 50 (2), 53- 60.

Bhares, E. (1998). Locus of Control. In H. London and J. Exner (Eds), **Dimen Tions of personality**. New York: wiley, 263 – 304/

Bodas, J.; Olindeck, T & Sovani, A. (2008).Test anxiety in Indian student: A cross-cultural perspective. **Anxiety, Stress, & Coping**, 21(4), 387-404.

Boss, M. & Taylor, M. (1989). The Relationship Between Locus of Control, Academic Level and sex of Secondary School Students. **Contemempory Educational Psychology.** 2 (14), 315- 322.

Carter, R.; Williams, S., & Silverman, W.(2008). Cognitive and emotional facets of test anxiety in African American school student. **Cognition and Emotion Journal,** 22(3), 539- 551.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

Carvalho, C.; Gadzella, B.; Henley, T. & Ball, S. (2009). Locus of Control: Differences Among College Students' Streolevels. **Individual Differences Research,** 7 (3), 182- 187.

Chinn, S. (2009). Test Anxiety in Secondary School Students. **Dyslexia,** 15 (1), 61- 68.

Ewen, L. (2001). **A longitudinal Study of nursing Students Self Esteem, Locus of Control, Anxiety, Critical Thinking and Academic Achievement.** A published PHD Dissertation, University of South Florid.

Kemp, F.(2007). Locus of control effect on Test Anxiety. **Journal of Personality and Social Psychology** 74(5), 218-232

Lagozzino, J. (2008). The Prevalence of Test Anxiety in Grade3-6. Doctoral dissertation. California University. **Dissertation Abstracts International,** 3308411.

Lorenz, J. (2000). **A Study of Early ChildhoodIce teachers Locus of Control and Self- Concept as compared to their Approach to Discipline.** Un Published M.sc, University of Wisconsin, Stout, Menomonie, USA.

Macenzi, Z. (2007). Test Stress amongst Swedish Students in Science Exams. **Journal of Science Teaching,** 1(2), 90-123.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

www.manaraa.com

McCaleb-Kahan, P. (2009). 10th Grade MCAS Test Anxiety and How It Relates to Student Demographics. Doctoral Dissertation. **Dissertation Abstracts International,** UMI Number: 3359241. USA.

Meece, J. (2001). Test anxiety in elementary and secondary school student .**Journal of Educational Psychology,** 90 (3), 215-246.

Moore, M. & Margison, J. (2006). Correlates Between Test Anxiety and Locus of control Among Gifted Students. **Roeper Review,** 28 (4), 252- 264.

Moore, M. (2008). Variations in text anxiety and Locus orientation in achieving and underachieving gifted and non- gifted middle school students. **Roper Review**, 2 (2), 40-49.

Park, & Y. Kim, V. (1998). Locus of control attribution style, and academic achievement comparative analysis of Korean, Korean,- Chinese, and Chinese students Asian, **Journal of Social Psychology,** 191-208.

Peleg, O. (2009). Test Anxiety, Academic Achievement and Self- Esteem among Arab Students. **Learning Disability Quarterly,** 32 (1), 11-20.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Putwain, D. (2008). Test Anxiety and GCSE Performance: the Effect of Gender and Socio- Economic Background. **Educational Psychology in Practice,** 24 (4), 313-334.

Randy, C.; Courtney, B. & Rebekah, M. (2009). Locus of Control, Test Anxiety, Academic Procrastination, and Achievement Among College Students, **Psychological Reports,** 9 (5), 581- 582.

Robinson, C. (1989). An Investigation of the Relationship of age, Gender differences, Locus of control and creative thinking in vrban undergraduate and Ph.D. Level College students. **Dissertation Abstracts International,** 50 (2), 658-671.

Sattler, M. (1982). Assessment of Children Intelligent and Special Abilities Boston: **Ahyn and Baoh Inc.**

Shepherd, S, Fitch, T, Owen, D. & Marshall, J. (2006). Locus of control and Academic Achievement in High School Students. **Psychological Reports.** 98 (2), 318- 322.

Smith, R. & Mihans, C. (2009). Raising Issues of Students Locus of Control: Longitudinal Study. **Short notice Review,** 1 (1), 20-90.

Sternberg, R. (1984). Toward atiarchic theory of human intelligence. **Behavioral and Brain Sciences,** 7, 269-287.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

Weems, C. (2007).The role of the locus of control in Test Anxiety of Secondary School students. **Cognitive therapy and Research**, 2(3), 70-101.

Wilding, A. (2007). Relations between life difficulties, measures of working memory operation, and examination performance in a student sample. **Psychological Reports**,1 (6), 15-66.

William, L. & Joyce, C. (2009). The Relationship between children's locus of control and their Anticipation Anxiety. **Public Health Nursing**, 26 (2), 153- 160.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

ملحق (أ)
مقياس قلق الاختبار بصورته الأولية

الأستاذ الدكتور: ..... وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "**العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا** ". تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا. ولتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام مقياس (سارسون) لقلق الاختبار المعرب للبيئة العربية. ويتكون المقياس من (29) فقرة، وتتم الاستجابة على فقرات المقياس بوضع كلمة (نعم) أمام العبارة إذا كان مضمونها ينطبق على المستجيب، وكلمة (لا) إذا كان مضمونها لا ينطبق.

ولما عهدته الباحثة فيكم من تعاون فإنها تضع بين أيديكم الصورة الأولية للمقياس راجيةً تحكيمه من حيث:

- مناسبة الفقرة للكشف عن قلق الاختبار.
- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- وضوح المعنى للفقرة
- أي ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة.

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحثة

مروة مساعدة

جامعة اليرموك

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

www.manaraa.com

ت	العبـــــــــــارة	سلامة الصياغة اللغوية		مناسبة الفقرة للكشف عن قلق الاختبار		وضوح المعنى		ملاحظات
		سليمة	غير سلمية	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1.	خلال الامتحان، أجد نفسي منهمكاً بمدى تفوق أقراني علي.							
2.	يتصبب عرقي عندما أتقدم لامتحان.							
3.	يمتلكني شعور بالذعر عندما اضطر لاختبار مفاجئ.							
4.	أثناء الاختبار أبدأ أفكر بنتائج الرسوب.							
5.	بعد الامتحانات المهمة أشعر غالباً بالتوتر حتى أن معدتي تصبح مضطربة.							
6.	حصولي على علامة عالية في امتحان ما، لا يزيد من ثقتي في الامتحان القادم.							
7.	أشعر أحياناً بأن قلبي ينبض بسرعة أثناء الامتحانات المهمة.							
8.	بعد التقدم لامتحان أشعر دائماً أن باستطاعتي أن أقدم أفضل مما قدمت فعلاً.							
9.	اشعر بالكآبة بعد تقديم الامتحان.							
10.	يصيبني شعور بعدم الارتياح والارتباك قبل تقدمي للامتحان النهائي.							
11.	لا تتدخل مشاعري في أداء الامتحان أثناء تقديمه.							
12.	خلال الامتحان غالباً ما أشعر بالخوف بحيث أنسى معلومات كنت أعرفها.							
13.	اشعر بالإحباط أثناء تقديم امتحان هام.							
14.	كلما بذلت جهداً أكبر في التحضير للامتحان اشعر بالارتباك أكثر.							
15.	لا أستطيع التخلص من القلق بعد الانتهاء من الامتحان مباشرة.							
16.	أود لو أن الامتحانات لا تزعجني للدرجة التي أشعر بها عادة.							
17.	أعتقد أنني أقدر أن أكون أفضل في الامتحانات إذا استطعت أن أقدم منفرداً ودون أن أتقيد بوقت محدد.							

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University
www.manaraa.com

الرقم	العبـــــــــــارة	سلامة الصياغة اللغوية		مناسبة الفقرة للكشف عن قلق الاختبار		وضوح المعنى		ملاحظات
		سليمة	غير سلمية	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
18.	تفكيري في العلامة التي سأحصل عليها يؤثر علـــى دراستي وأدائي في الامتحان.							
19.	لو لم يكن هناك امتحانات أعتقد أنني ســوف أتعلــم أكثر.							
20.	في الحقيقة لا أدري لمـــاذا يقلــق الطــلاب أثنـــاء الامتحانات.							
21.	أنا لا أدرس للامتحان النهائي بشكل أكثر مما أفعــل لبقية واجباتي في المادة.							
22.	رغم استعدادي للامتحان أشعر بالقلق الشديد حوله.							
23.	لا أجد لذةً بالطعام قبل أي امتحان مهم.							
24.	قبل أي امتحان مهم أجد بيدي أو ذراعي يرتجفان.							
25.	نادراً ما أشعر بالحاجة لحشو دماغي بالمعلومات قبل الامتحان.							
26.	يجب على المدرسة أن تعلم بأن بعض الطلبة أكثــر عصبية من غيرهم أثناء الامتحانات وهذا يؤثر على أدائهم.							
27.	يجب أن لا تسبب فترات الامتحان توتراً إلـــى الحــد الذي تسببه فعلاً.							
28.	أبدأ بالشعور الشديد بالخوف قبل إعادة ورق الإجابة إلي.							
29.	أخاف من المواد التي يعتاد أســاتذتها علـــى عمــل امتحانات مفاجئة.							

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
www.manaraa.com

ملحق (ب)

قائمة بأسماء لجنة المحكمين

الاسم	الجامعة	الرتبة	التخصص
د. نصر مقابلة	اليرموك	مشارك	علم نفس تربوي
د. عبد الكريم جرادات	اليرموك	مساعد	إرشاد نفسي
د. إبراهيم يعقوب	اليرموك	مشارك	قياس وتقويم
د. نضال الشريفين	اليرموك	مساعد	قياس وتقويم
د. نصر العلي	اليرموك	مشارك	علم نفس تربوي
د. معاوية أبو غزال	اليرموك	مساعد	علم نفس تربوي
د. فراس الحموري	اليرموك	مساعد	علم نفس تربوي
د. عبد الناصر الجراح	اليرموك	مساعد	علم نفس تربوي

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (ج)

مقياس قلق الاختبار بصورته النهائية

أخي الطالب ..... أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي وعنوانها "**العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا** ". تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا.

راجياً الإجابة على جميع الفقرات بدقة، وعدم ترك أي من الفقرات دون إجابة، علماً أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

الباحثة

مروة مساعدة

جامعة اليرموك

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الرقم	الفقرة	نعم	لا
.1	خلال الامتحان، أجد نفسي مشغولا بمدى تفوق أقراني علي.		
.2	يتصبب عرقي عندما أتقدم لامتحان مهم.		
.3	يمتلكني شعور بالذعر عندما اضطر لاختبار مفاجئ.		
.4	أثناء الاختبار أبدأ أفكر بنتائج الرسوب.		
.5	بعد الامتحانات المهمة أشعر غالباً بالتوتر حتى أن معدتي تصبح مضطربة.		
.6	حصولي على علامة عالية في امتحان ما، لا يزيد من ثقتي في الامتحان القادم.		
.7	أشعر أحياناً بأن قلبي ينبض بسرعة أثناء الامتحانات المهمة.		
.8	بعد التقدم لامتحان أشعر دائماً أن باستطاعتي أن أقدم أفضل مما قدمت فعلاً.		
.9	اشعر بالكآبة بعد تقديم الامتحان.		
.10	يصيبني شعور بعدم الارتياح والارتباك قبل تقدمي للامتحان النهائي.		
.11	لا تتدخل مشاعري في أداء الامتحان أثناء تقديمه.		
.12	خلال الامتحان غالباً ما أشعر بالخوف بحيث أنسى معلومات كنت أعرفها.		
.13	اشعر بالإحباط أثناء تقديم امتحان هام.		
.14	كلما بذلت جهداً أكبر في التحضير للامتحان ارتبكت أكثر.		
.15	لا أستطيع التخلص من القلق بعد الانتهاء من الامتحان مباشرة.		
.16	أود لو أن الامتحانات لا تزعجني للدرجة التي أشعر بها عادة.		
.17	أعتقد أنني أقدر أن أكون أفضل في الامتحانات إذا استطعت أن أقدم منفرداً ودون أن أتقيد بوقت محدد.		
.18	تفكيري في العلامة التي سأحصل عليها يؤثر على دراستي وأدائي في الامتحان.		
.19	لو لم يكن هناك امتحانات أعتقد أنني سوف أتعلم أكثر.		
.20	في الحقيقة لا أدري لماذا يقلق الطلاب أثناء الامتحانات.		
.21	أنا لا أدرس للامتحان النهائي بشكل أكثر مما أفعل لبقية واجباتي في المادة.		
.22	رغم استعدادي للامتحان أشعر بالقلق الشديد حوله.		
.23	لا أستمتع بالطعام قبل أي امتحان مهم.		
.24	قبل أي امتحان مهم أجد بيدي أو ذراعي يرتجفان.		
.25	نادراً ما أشعر بالحاجة لحشو دماغي بالمعلومات قبل الامتحان.		
.26	يجب على المدرسة أن تعلم بأن بعض الطلبة أكثر عصبية من غيرهم أثناء الامتحانات وهذا يؤثر على أدائهم.		
.27	يجب أن لا تسبب فترات الامتحان توتراً إلى الحد الذي تسببه فعلاً.		
.28	أبدأ بالشعور الشديد بالخوف قبل إعادة ورق الإجابة إلي.		
.29	أخاف من المواد التي يعتاد أساتذتها على عمل امتحانات مفاجئة.		

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (د)

مقياس مركز الضبط بصورته الأولية

الأستاذ الدكتور: ..... وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "**العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا** ". تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا. ولتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام مقياس مركز الضبط داخلي- خارجي، المعرب للبيئة الأردنية. ويتكون المقياس من (24) فقرة لكل فقرة بديلين (أ، ب)، وتتم الاستجابة على كل فقرة من فقرات المقياس بوضع دائرة حول الاستجابة التي تنطبق على المستجيب بما يتناسب وقناعته الشخصية.

ولما عهدته الباحثة فيكم من تعاون فإنها تضع بين أيديكم الصورة الأولية للمقياس راجيةً تحكيمه من حيث:

- مناسبة الفقرة للكشف عن مركز الضبط.
- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- مناسبة البدائل لكل فقرة.
- أي ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة.

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحثة

مروة مساعدة

جامعة اليرموك

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الرقم	العبـــــــــــارة	سلامة الصياغة اللغوية		مناسبة الفقرة للكشف عن مركز الضبط		وضوح المعنى		ملاحظات
		سليمة	غير سلمية	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1.	إذا نجحت نجاحاً باهراً فإن سبب ذلك:							
أ	لأنك درست جيداً قبل الامتحان.							
ب	لأن الامتحان كان سهلاً.							
2.	إذا شعرت أن بعض الدروس صعبة فهل يكون ذلك:							
أ	لأن المعلم/ المعلمة لم يوضح الـدرس بمـا فيـه الكفاية.							
ب	لأنك لم تنتبه جيداً لشرح المعلم/ المعلمة.							
3.	إذا لم تستطع تذكر قصة ما، فهل سبب ذلك:							
أ	لأن القصة لم تكن مثيرة.							
ب	لأنك لم تكن مهتماً بتلك القصة.							
4.	إذا أخبرك والداك أنك مجتهد في المدرسة، هل ذلك:							
أ	لأنك مجتهد في المدرسة.							
ب	لأنهم كانوا مبسوطين.							
5.	عندما تحصل على علامة عالية في الرياضـيات أو العلوم هل ذلك؟							
أ	لأنك درست كثيراً على تلك المادة.							
ب	لأن أحداً ساعدك في الدراسة.							
6.	إذا قال صديقاً لك أنك غبي في لعبة ما، فهل ذلك:							
أ	لأن صديقك كان ماهراً في اللعبة.							
ب	لأنك لم تلعب بمهارة كافية.							
7.	إذا غلبك صديقاً في لعبة ما، فهل ذلك:							
أ	لأن صديقك كان ماهراً في اللعبة.							
ب	لأنك لم تلعب بمهارة كافية.							
8.	إذا أجبت عن سؤال بسهولة فهل كان ذلك:							
أ	لأن السؤال سهل جداً.							
ب	لأنني بذلت جهداً في حل السؤال.							
9.	إذا تعلمت موضوعاً بسرعة فهل يعود ذلك إلى:							
أ	لأنك تنتبه جيداً لشرح المعلم.							
ب	لأن المعلم/ المعلمة يشرح الدرس جيداً.							
10.	إذا قال لك معلمك/ معلمتك أن عملك لا بـأس بـه، فهل ذلك؟							
أ	لأن المعلم/ المعلمة تقول ذلك لكل الطلاب.							

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الرقم	العبـــــــــارة	سلامة الصياغة اللغوية		مناسبة الفقرة للكشف عن مركز الضبط		وضوح المعنى		ملاحظات
		سليمة	غير سلمية	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
ب	لأن عملك أنت كان فعلاً جيداً.							
11.	إذا وجدت أن من الصعب عليك حل مسألة رياضيات، فهل ذلك:							
أ	لأنك لم تبذل جهداً كافياً لحلها.							
ب	لأن المسائل التي يعطيها المعلم صعبة.							
12.	إذا نسيت معلومات شرحها المعلم/ المعلمة فهل ذلك:							
أ	لأن المعلم لم يشرح الدرس جيداً.							
ب	لأنك لم تبذل جهداً لتذكر تلك المعلومات.							
13.	إذا تذكرت قصة ما، فهل ذلك:							
أ	لأنك كنت مهتماً بالقصة.							
ب	لأن القصة كانت مثيرة.							
14.	إذا قال والداك أن سلوك سخيف، فهل ذلك:							
أ	بسبب سلوك قمت به.							
ب	لأنهم يشعرون أنك سيء.							
15.	إذا لم تحصل على علامة ناجحة في امتحان نهاية الفصل فهل ذلك:							
أ	لأن الامتحان كان صعباً.							
ب	لأنك لم تدرس جيداً على الامتحان.							
16.	إذا فزت في لعبة على شخص آخر، فهل ذلك:							
أ	لأنك تلعب جيداً.							
ب	لأن صديقك ليس ماهراً في اللعبة.							
17.	عندما تحصل على علامة متدنية، فهل ذلك:							
أ	لأنك غير مهتم بالعلامات.							
ب	لأن ظروفك منعتك من الدراسة.							
18.	إذا قال لك شخص أنك ذكي، فهل ذلك:							
أ	لأنك ذكي فعلاً.							
ب	لأن ذلك الشخص يحبك.							
19.	إذا أخبرك والداك أنك لست مجتهداً في المدرسة، فهل ذلك:							
أ	لأنك لست مجتهداً حقاً.							
ب	لأن مزاج والداك كان معكراً.							

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الرقم	العبـــــــــــارة	سلامة الصياغة اللغوية		مناسبة الفقرة للكشف عن مركز الضبط		وضوح المعنى		ملاحظات
		سليمة	غير سلمية	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
20.	إذا وجدت أن حل مسائل الرياضيات سـهلاً، فهـل ذلك:							
أ	لأن المسائل التي يعطيها المعلم سهلة.							
ب	لأنك تبذل جهداً كبيراً في الحل.							
21.	إذا تذكرت حقائق شرحها المعلم فهل ذلك:							
أ	لأنك بذلت جهداً كبيراً في تذكرها.							
ب	لأن شرح المعلم لها كان جيداً.							
22.	إذا لم تستطع حل لغز، فهل ذلك:							
أ	لأنك لست ماهراً في حل الألغاز.							
ب	لأن تعليمات اللغز لم تكن واضحة.							
23.	إذا قال والداك أنك ذكي فهل قالا ذلك:							
أ	لأن مزاجهما كان جيداً.							
ب	لأنك أثبت حقاً أنك ذكي.							
24.	إذا قال معلمك/ معلمتك إجابتك لم تكن جيدة، فهـل ذلك:							
أ	لأن هذا ما يقوله المعلم/ المعلمة دائماً.							
ب	إجابتك في الحقيقة لم تكن جيدة.							

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

ملحق (هـ)

مقياس مركز الضبط بصورته النهائية

أخي الطالب ..... أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي وعنوانها "**العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا** ". تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا.

راجياً الإجابة على جميع الفقرات بدقة، وعدم ترك أي من الفقرات دون إجابة، علماً أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الباحثة
مروة مساعدة
جامعة اليرموك

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الرقم	العبـــــــــــارة
1.	إذا نجحت في الامتحان نجاحاً باهراً فإن سبب ذلك:
أ	لأنك درست جيداً قبل الامتحان.
ب	لأن الامتحان كان سهلاً.
2.	إذا شعرت أن بعض الدروس صعبة فهل يكون ذلك:
أ	لأن المعلم/ المعلمة لم يوضح الدرس بما فيه الكفاية.
ب	لأنك لم تنتبه جيداً لشرح المعلم/ المعلمة.
3.	إذا لم تستطع تذكر قصة ما، فهل سبب ذلك:
أ	لأن القصة لم تكن مثيرة.
ب	لأنك لم تكن مهتماً بتلك القصة.
4.	إذا أخبرك والداك أنك مجتهد في المدرسة، هل ذلك:
أ	لأنك مجتهد في المدرسة.
ب	لأنهم كانوا فرحين.
5.	عندما تحصل على علامة عالية في الرياضيات أو العلوم هل ذلك؟
أ	لأنك درست كثيراً على تلك المادة.
ب	لأن أحداً ساعدك في الدراسة.
6.	إذا قال صديقاً لك أنك غبي في لعبة ما، فهل ذلك:
أ	لأن صديقك كان ماهراً في اللعبة.
ب	لأنك لم تلعب بمهارة كافية.
7.	إذا غلبك صديقاً في لعبة ما، فهل ذلك:
أ	لأن صديقك كان ماهراً في اللعبة.
ب	لأنك لم تلعب بمهارة كافية.
8.	إذا أجبت عن سؤال بسهولة فهل كان ذلك:
أ	لأن السؤال سهل جداً.
ب	لأنك بذلت جهداً في حل السؤال.
9.	إذا تعلمت موضوعاً بسرعة فهل يعود ذلك إلى:
أ	لأنك تنتبه جيداً لشرح المعلم.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الرقم	العبـــــــــارة
ب	لأن المعلم/ المعلمة يشرح الدرس جيداً.
10.	إذا قال لك معلمك/ معلمتك أن عملك لا بأس به، فهل ذلك؟
أ	لأن المعلم/ المعلمة تقول ذلك لكل الطلاب.
ب	لأن عملك أنت كان فعلاً جيداً.
11.	إذا وجدت أن من الصعب عليك حل مسألة رياضيات، فهل ذلك:
أ	لأنك لم تبذل جهداً كافياً لحلها.
ب	لأن المسائل التي يعطيها المعلم صعبة.
12.	إذا نسيت معلومات شرحها المعلم/ المعلمة فهل ذلك:
أ	لأن المعلم لم يشرح الدرس جيداً.
ب	لأنك لم تبذل جهداً لتذكر تلك المعلومات.
13.	إذا تذكرت قصة ما، فهل ذلك:
أ	لأنك كنت مهتماً بالقصة.
ب	لأن القصة كانت مثيرة.
14.	إذا قال والداك أن سلوك سخيف، فهل ذلك:
أ	بسبب سلوك قمت به.
ب	لأنهم يشعرون أنك سيء.
15.	إذا لم تحصل على علامة ناجحة في امتحان نهاية الفصل فهل ذلك:
أ	لأن الامتحان كان صعباً.
ب	لأنك لم تدرس جيداً على الامتحان.
16.	إذا فزت في لعبة على شخص آخر، فهل ذلك:
أ	لأنك تلعب جيداً.
ب	لأن صديقك ليس ماهراً في اللعبة.
17.	عندما تحصل على علامة متدنية، فهل ذلك:
أ	لأنك غير مهتم بالعلامات.
ب	لأن ظروفك منعتك من الدراسة.
18.	إذا قال لك شخص أنك ذكي، فهل ذلك:

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الرقم	العبـــــــــــارة
أ	لأنك ذكي فعلاً.
ب	لأن ذلك الشخص يحبك.
19.	إذا أخبرك والداك أنك لست مجتهداً في المدرسة، فهل ذلك:
أ	لأنك لست مجتهداً حقاً.
ب	لأن مزاج والداك كان معكراً.
20.	إذا وجدت أن حل مسائل الرياضيات سهلاً، فهل ذلك:
أ	لأن المسائل التي يعطيها المعلم سهلة.
ب	لأنك تبذل جهداً كبيراً في الحل.
21.	إذا تذكرت حقائق شرحها المعلم فهل ذلك:
أ	لأنك بذلت جهداً كبيراً في تذكرها.
ب	لأن شرح المعلم لها كان جيداً.
22.	إذا لم تستطع حل لغز، فهل ذلك:
أ	لأنك لست ماهراً في حل الألغاز.
ب	لأن تعليمات اللغز لم تكن واضحة.
23.	إذا قال والداك أنك ذكي فهل قالا ذلك:
أ	لأن مزاجهما كان جيداً.
ب	لأنك أثبت حقاً أنك ذكي.
24.	إذا قال معلمك/ معلمتك إجابتك لم تكن جيدة، فهل ذلك:
أ	لأن هذا ما يقوله المعلم/ المعلمة دائماً.
ب	إجابتك في الحقيقة لم تكن جيدة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (و)

اختبار كاتل للذكاء بصورته النهائية

أخي الطالب ..... أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي وعنوانها "**العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا** ". تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا.

راجياً الإجابة على جميع الفقرات بدقة، وعدم ترك أي من الفقرات دون إجابة، علماً أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

الباحثة

مروة مساعدة

جامعة اليرموك

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

اختبار كاتل للذكاء

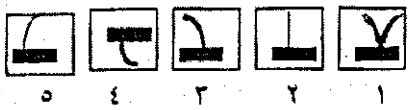
الاختبار الأول

أمثلة محلولة على الاختبار الأول

١)

المربع رقم ٥ المناسب للفراغ

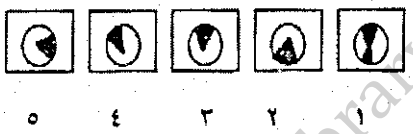
٢)



١ ٢ ٣ ٤ ٥

المربع رقم ٣ هو المناسب للفراغ

٣)



١ ٢ ٣ ٤ ٥

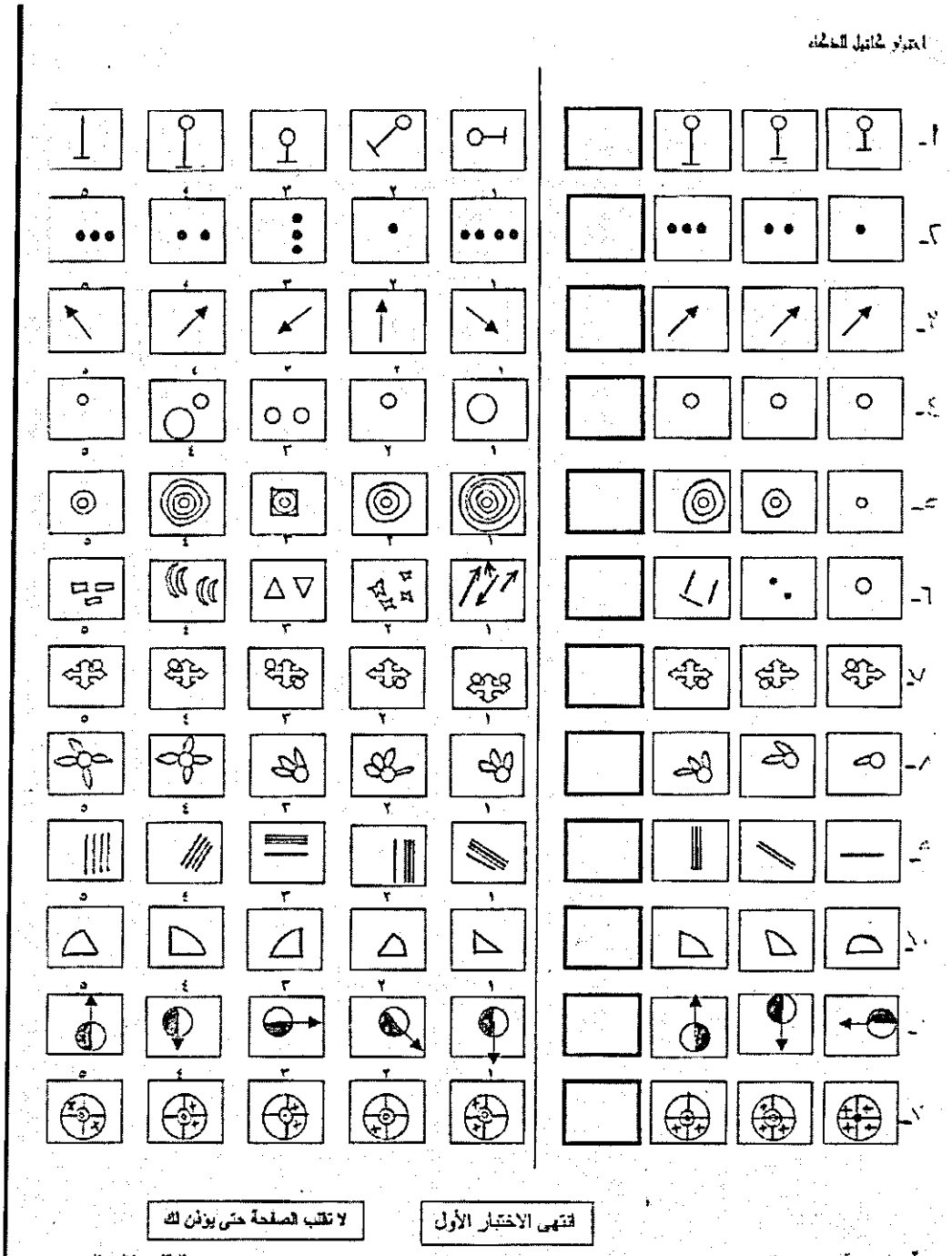
المربع رقم ٥ هو المناسب للفراغ

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

عزيزي الطالب اقلب الصفحة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

© Arabic Digital Library - Yarmouk University



لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

انتهى الاختبار الأول

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الاختبار الثاني

أمثلة محلولة على الاختبار الثاني

أ -

١ ٢ ٣ ٤ ٥

المربع المختلف هو رقم ٢

ب -

المربع المختلف هو رقم ٥

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

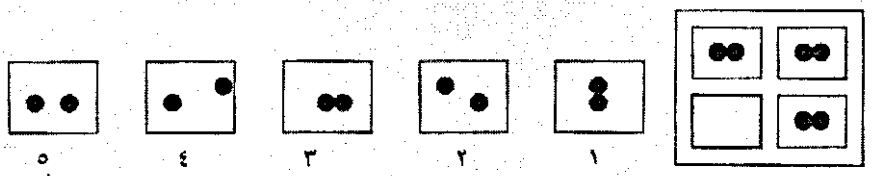
لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

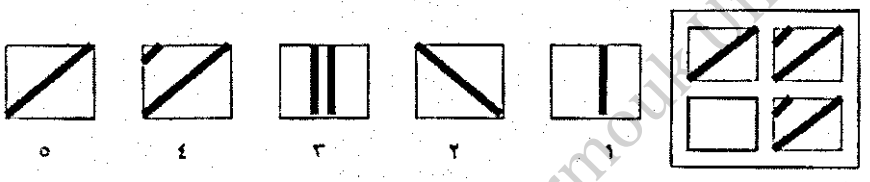
© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الاختبار الثالث

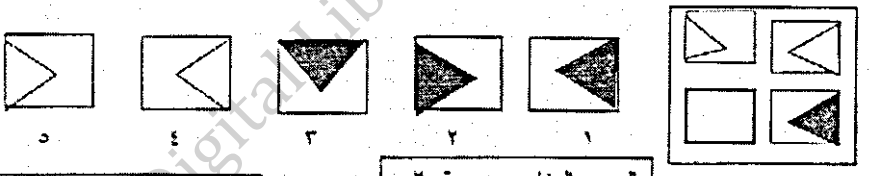
أمثلة محلولة على الاختبار الثالث



المربع المناسب هو رقم ٣



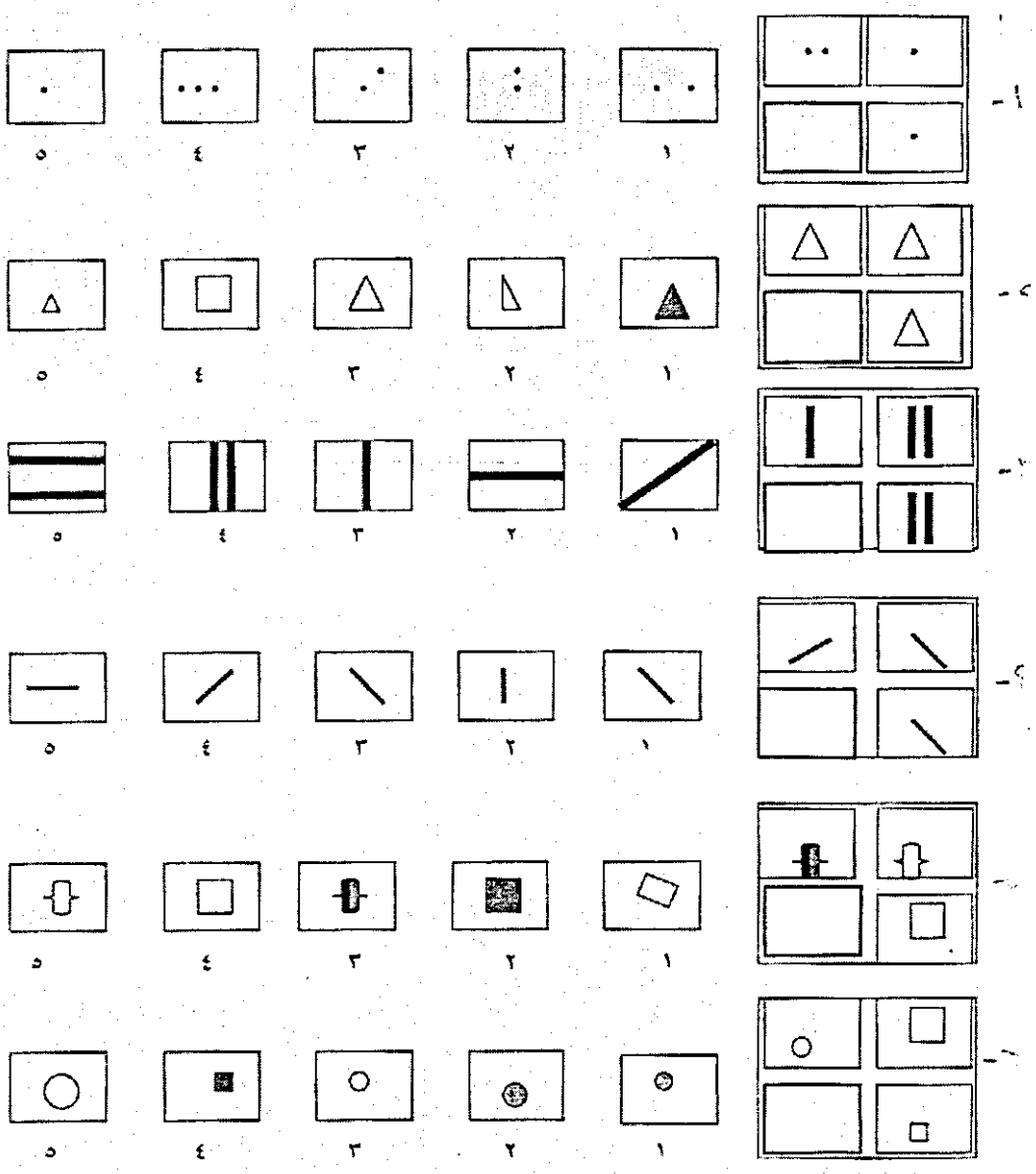
المربع المناسب هو رقم ٥



المربع المناسب هو رقم ٢

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

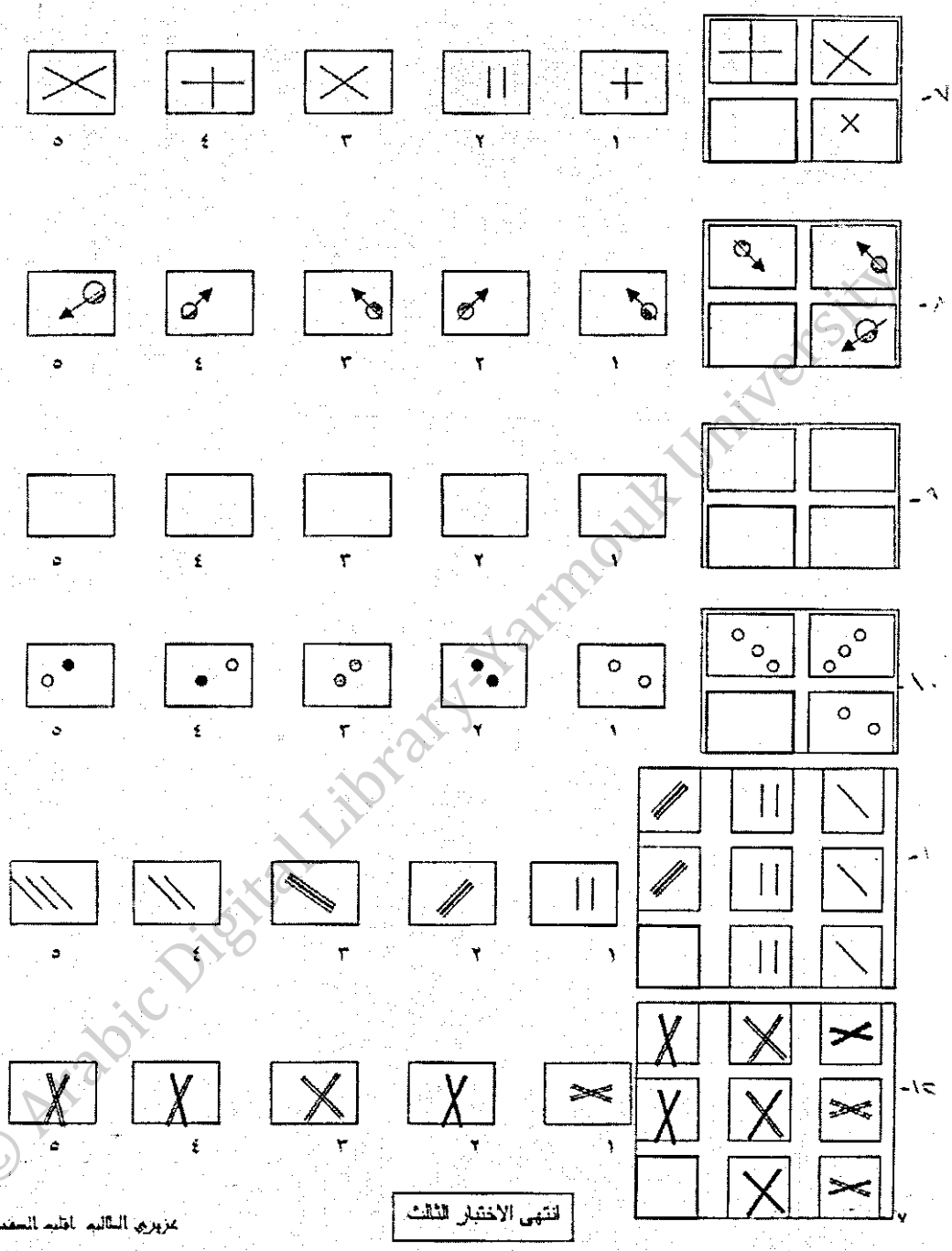
© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University



تابع الاختبار الثالث

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

اختبار تحليل الخطاء



انتهى الاختبار الثالث

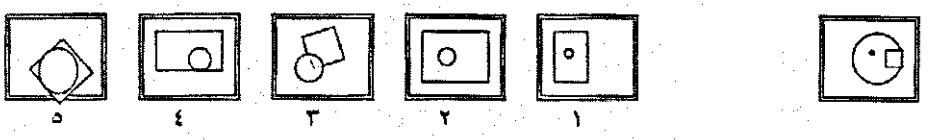
عزيزي الطالب اقلب الصفحة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

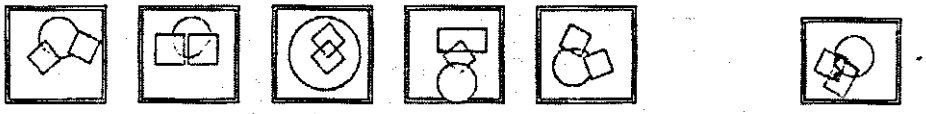
الاختبار الرابع

أمثلة محلولة للإختبار الرابع



المربع رقم ٣ هو المناسب

المربع رقم ٤ هو المناسب

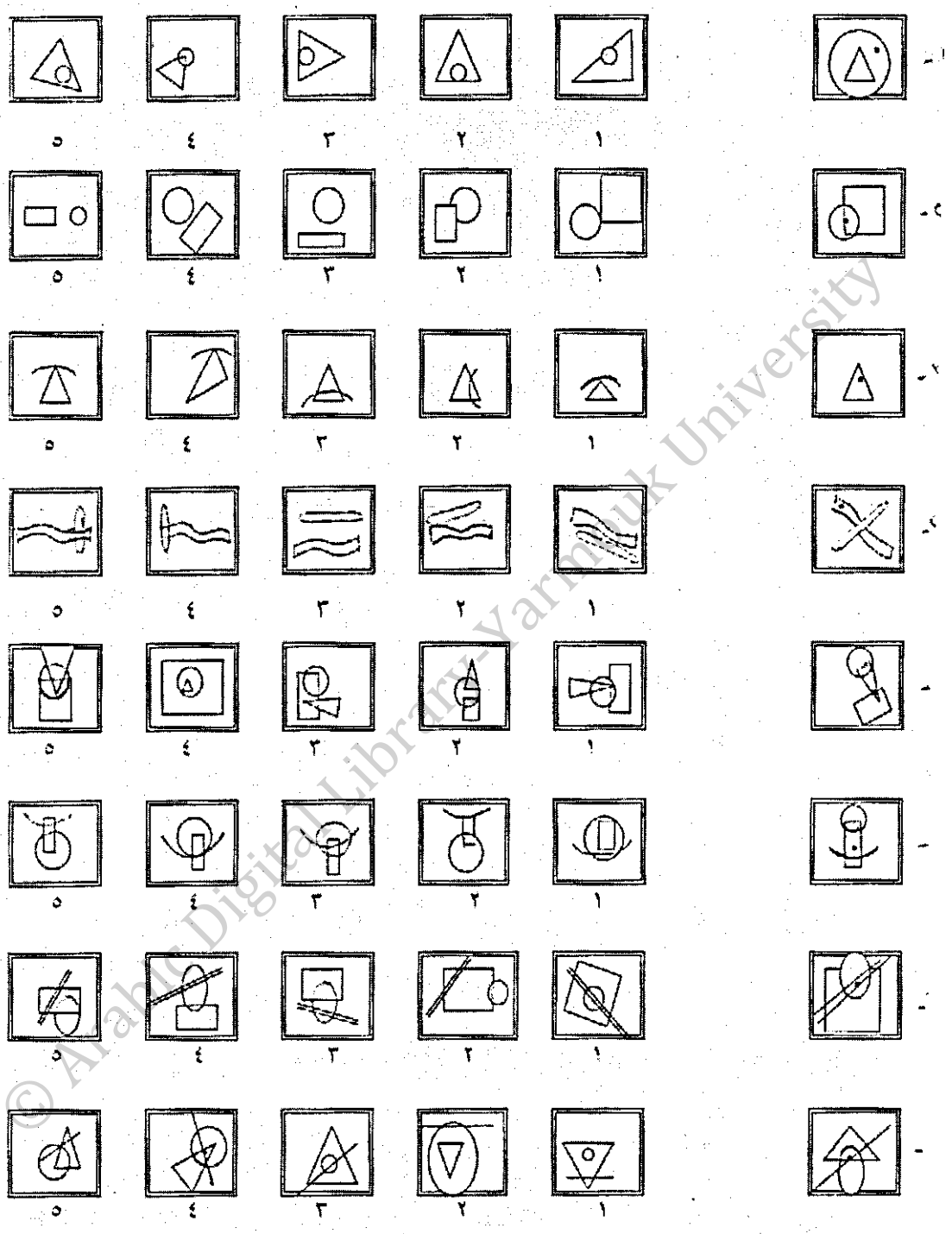


المربع رقم ٢ هو المناسب

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

عزيزي الطالب اقلب الصفحة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University



انتهى الاختبار الرابع

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ورقة الإجابة

اختبار كـــاتيل للذكاء

الإسم : .....

العمر الزمني

يوم	شهر	سنة

تاريخ الإختبار : / / ٢٠٠ م

تاريخ الميلاد : : / / ٢٠٠ م

الاختبار الأول		
الرقم	ج	
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		
١١		
١٢		

الاختبار الثاني		
الرقم	ج	
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		
١١		
١٢		
١٣		
١٤		

الاختبار الثالث		
الرقم	ج	
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		
١١		
١٢		

الاختبار الرابع		
الرقم	ج	
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
٨		

مجموع النقـــاط

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ملحق (ز)

نموذج الإجابات الصحيحة

اختبار تحليل الذكاء

نموذج الإجابات الصحيحة

الاختبار الأول	
الرقم	ج
١	٤
٢	١
٣	٤
٤	٢
٥	٤
٦	٤
٧	٥
٨	٣
٩	٢
١٠	٢
١١	٣
١٢	٤

الاختبار الثاني	
الرقم	ج
١	٣
٢	٢
٣	٢
٤	٢
٥	٣
٦	٤
٧	٤
٨	٣
٩	٤
١٠	٣
١١	٣
١٢	٣
١٣	١
١٤	٤

الاختبار الثالث	
الرقم	ج
١	١
٢	٣
٣	٣
٤	٤
٥	٢
٦	٥
٧	١
٨	٢
٩	٥
١٠	٣
١١	٢
١٢	٥

الاختبار الرابع	
الرقم	ج
١	٤
٢	٢
٣	٣
٤	٥
٥	٣
٦	٥
٧	١
٨	٤

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (ج)

جدول حساب حاصل الذكاء

اختبار كاتيل للذكاء

* يتم احتساب الذكاء بعد معرفة العمر الزمني للمفحوص باستخدام الجدول الآتي:

السن / حاصل الذكاء	٧,٥ سنة	٨ سنوات	٩ سنوات	١٠ سنوات	١١ سنة	١٢ سنة	١٣ سنة	١٤ سنة
٨٦ فما دون	٠ – ٩ نقطة	٠ – ١١ نقطة	٠ – ١٣ نقطة	٠ – ١٥ نقطة	٠ – ١٧ نقطة	٠ – ١٩ نقطة	٠ – ٢١ نقطة	٠ – ٢٤ نقطة
٨٧ – ٨٨	١٠ – ١١ نقطة	١٢ – ١٣ نقطة	١٤ – ١٥ نقطة	١٦ – ١٨ نقطة	١٨ – ٢٠ نقطة	٢٠ – ٢٢ نقطة	٢٢ – ٢٤ نقطة	٢٥ – ٢٦ نقطة
٨٩ – ٩٢	١٢ – ١٤ نقطة	١٤ – ١٦ نقطة	١٦ – ١٨ نقطة	١٩ – ٢١ نقطة	٢١ – ٢٣ نقطة	٢٣ – ٢٤ نقطة	٢٥ – ٢٦ نقطة	٢٧ – ٢٨ نقطة
٩٣ – ٩٦	١٥ – ١٧ نقطة	١٧ – ١٩ نقطة	١٩ – ٢١ نقطة	٢٢ – ٢٣ نقطة	٢٤ – ٢٥ نقطة	٢٥ – ٢٧ نقطة	٢٧ – ٢٨ نقطة	٢٩ – ٣٠ نقطة
٩٧ – ١٠٠	١٨ – ١٩ نقطة	٢٠ – ٢١ نقطة	٢٢ – ٢٣ نقطة	٢٤ – ٢٦ نقطة	٢٦ – ٢٨ نقطة	٢٨ – ٢٩ نقطة	٣٠ – ٣١ نقطة	٣١ – ٣٢ نقطة
١٠١ – ١٠٥	٢٠ – ٢١ نقطة	٢٢ – ٢٤ نقطة	٢٤ – ٢٦ نقطة	٢٧ – ٢٨ نقطة	٢٩ – ٣٠ نقطة	٣٠ – ٣١ نقطة	٣٢ – ٣٣ نقطة	٣٣ – ٣٤ نقطة
١٠٦ – ١٠٩	٢٢ – ٢٤ نقطة	٢٥ – ٢٦ نقطة	٢٧ – ٢٨ نقطة	٢٩ – ٣١ نقطة	٣١ – ٣٢ نقطة	٣٢ – ٣٣ نقطة	٣٤ نقطة	٣٥ نقطة
١١٠ – ١١٤	٢٥ – ٢٦ نقطة	٢٧ – ٢٨ نقطة	٢٩ – ٣١ نقطة	٣٢ – ٣٣ نقطة	٣٣ – ٣٤ نقطة	٣٤ – ٣٥ نقطة	٣٦ – ٣٥ نقطة	٣٦ – ٣٧ نقطة
١١٥ – ١١٨	٢٧ – ٢٩ نقطة	٢٩ – ٣١ نقطة	٣٢ – ٣٣ نقطة	٣٤ – ٣٥ نقطة	٣٥ – ٣٦ نقطة	٣٦ – ٣٧ نقطة	٣٧ – ٣٨ نقطة	٣٨ نقطة
١١٩ – ١٢٢	٣٠ – ٣١ نقطة	٣٢ – ٣٤ نقطة	٣٤ نقطة	٣٦ نقطة	٣٧ نقطة	٣٨ نقطة	٣٩ نقطة	٣٩ – ٤٠ نقطة
١٢٣ فما فوق	٣٢ – ٤٦ نقطة	٣٥ – ٤٦ نقطة	٣٥ – ٤٦ نقطة	٣٧ – ٤٦ نقطة	٣٨ – ٤٦ نقطة	٣٩ – ٤٦ نقطة	٤٠ – ٤٦ نقطة	٤١ – ٤٦ نقطة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ملحق (ط)

تفريغ الإجابة

اختبار كاتل للذكاء

الإســـم ..... الســـن : .....

المدرسة ..... السنة الدراسية : / م

الجزء الأول		الجزء الثاني		معامل الذكاء
الاختبار	الدرجة	الاختبار	الدرجة	
١	.....	١	.....	.....
٢	.....	٢	.....	.....
٣	.....	٣	.....	.....
٤	.....	٤	.....	.....
مجموع النقاط	( )	مجموع النقاط	( )	الدرجة النهائية ( )

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

Abstract

Masadeh, Marrwa, Relationship between Test Anxiety and Locus of Control among a Sample of High and Low IQ Students in AKKO District. Master Thesis, Yarmouk University. 2010. Supervisor. Dr. Shafeq Alawneh.

The purpose of this study was to investigate the relationship between test anxiety and locus of control among a sample of high and low intelligence students in the preparatory in AKKO district. To achieve the aim of this study the researcher used test anxiety scale developed by sarason and adapted to the Jordanian environment by Audah (1988) and locus of control test adapted to Jordanian environment by Qattami (1985) as well as Katel intelligence test adapted by Abdelaziz and Abelghfar (1989).

The sample of the study consisted of (248) male and female students in the preparatory stage chosen through random cluster sampling from the school of AKKO District in the second semester of the schooling year 2009/2010.

The findings of the study indicated that test anxiety among low intelligence students was low as well as for the students with high intelligence. Moreover, the findings indicated that the locus of control for both low and high intelligence students was internal. While it was external for low intelligence students. The findings showed that there is a negative statistical significance relation between test anxiety and the locus of control as the test anxiety was higher for those with an external locus of control for the favor of external locus of control student, while

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

www.manaraa.com

there were no significant differences in the correlation relation between test anxiety and the locus of control among low intelligence students.

Based on the findings of the study the researcher recommended the need of activating the role of the school counselor through providing counseling services in order to improve and stabilize the direction towards internal control.

Key Words: Test anxiety. Locus of control, High and low IQ.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

www.manaraa.com