

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

معهد التربية البدنية والرياضية

قسم التربية البدنية والرياضية



مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في تخصص النشاط البدني الرياضي الترويحي

العنوان

## دور برنامج رياضي ترويحي في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلامذة السنة الرابعة متوسط

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط "سي قدور بنعيمي" بالببيض

لجنة المناقشة:

د/ بومسجد عبد القادر... رئيسا

أ/ شرارة العالية... عضوا مشرفا

د/ بن صابر محمد ... عضوا مناقشا

إعداد الطالب:

نوري محمد الحبيب

# إهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلى بطاعتك .. ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ..  
ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك .. ولا تطيب الجنة إلا برويتك الله جل جلاله

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة . سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى من كلفه الله بالهبة والوقار .. إلى من علمني العطاء بدون انتظار .. إلى من أحمل اسمه  
بكل افتخار .. أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى  
كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد..والذي العزيز

إلى ملاكي في الحياة .. إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان و التفاني .. إلى بسمة الحياة وسر  
الوجود إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب: **أمي الحبيبة**

إلى من رافقتني منذ أن حملنا حقائب صغيرة ومعك سرت الدرب خطوة بخطوة وما تزال ترافقني  
حتى الآن.. إلى شمعة متقدة تنير ظلمة حياتي **أختي : أسماء**

إلى أخي ورفيق دربي في هذه الحياة معك أكون أنا وبدونك أكون مثل أي شيء ، إلى من أرى  
التفاؤل بعينه والسعادة في ضحكته ..في نهاية مشواري أريد أن أشكر ك على مواقفك النبيلة إلى  
من تطلعت لنجاحي بنظرات الأمل **أخي : لونيس عبد الحق**

إلى الإخوة و الأخوات، إلى من تحلو بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إلى ينابيع الصدق الصافي  
إلى من معهم سعدت، وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت إلى من كانوا معي على  
طريق النجاح والخير إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم **أصدقائي : مصطفى و  
عبد الناصر و بلال و حمادة**

إلى كل أفراد عائلتي الكريمة جدتي و جدي خالتي و عماتي أخوالي و أعمامي إليكم جميعاً.

# شكر وتقدير

نشكر الذي خلقنا و شق سمعنا و بصرنا بحوله و قوته، الله عز و جل نحمده حمدا كثيرا طيبا مباركاً فيه أن وفقنا لإتمام هذا العمل الذي يعتبر قطرة من بحر.

يسعنا في هذا المقام أن نتقدم بوسع الشكر إلى الدولة الجزائرية التي وفرت لنا مقاعد بيداغوجية

كما نتقدم بكل كلمات الشكر و العرفان و أسمى عبارات الاحترام و التقدير إلى الأستاذة الفاضلة السيدة: " شرارة عاليا " صاحبة الفضل في مساعدتنا وتوجيهنا و التي لم تبخل علينا بالكم الهائل من المعارف وتوجيهاتها التي أنارت طريقنا نحو إتمام هذا البحث.

ولا ننسى أن نتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى كل أساتذة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية الذين تدرجنا على أيديهم منذ إن وطأت أقدامنا جامعة "عبد الحميد بن باديس" ونتمنى لهم دوام الصحة و النجاح في هذه المهنة النبيلة .

كما لا يفوتنا كل الذين مدو لنا يد المساعدة طيلة مشوارنا الدراسي وخاصة د. "مسعودي خالد" من باب الاعتراف بالجميل.

كما لا ننسى كافة أساتذة وعمال متوسطة "سي قدور بنعيمي"

و إلى من مد لنا يد العون طيلة فترة إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد .

## قائمة المحتويات

أ	الإهداء.....
ب	الشكر والتقدير.....
ج	ملخص البحث باللغة العربية.....
ح	ملخص البحث باللغة الفرنسية.....
خ	ملخص البحث باللغة الانجليزية.....

## قائمة المحتويات

ت	قائمة الجداول.....
ث	قائمة الأشكال.....

01	مقدمة.....
02	مشكلة البحث.....
04	تساؤلات البحث.....
05	فرضيات البحث.....
05	أهمية البحث.....
05	أهداف البحث.....
06	مصطلحات البحث.....
18	الدراسات المشابهة.....
19	التعليق على الدراسات.....

## الباب الأول

### الخلفية النظرية للموضوع

الفصل الأول: قلق الامتحان	
21	تمهيد.....
21	1-1 مفهوم قلق الامتحان.....
21	1.1 لغة.....
22	2.1 اصطلاحا.....
23	2 تصنيف قلق الامتحان.....
23	1.2 قلق الامتحان الميسر.....

23	.....2.2.قلق الامتحان المعسر
24	.....3.مكونات قلق الامتحان
24	.....1.3.مكون الانشغالية
26	.....2.3.مكون الانفعالية
28	.....3.3.المكون السلوكي

28	.....4.3.المكون الفسيولوجي
30	.....4.أعراض ومظاهر قلق الامتحان
31	.....5.عوامل قلق الامتحان
31	.....1.5.المستوى الاقتصادي الاجتماعي
33	.....2.5.المستوى الدراسي
34	.....3.5.التخصص الدراسي
34	.....4.5.درجة الذكاء
35	.....5.5.الجنس
37	.....6.5.الفشل الدراسي
38	.....7.5.عادات الاستذكار
38	.....8.5.الشخصية القلقة
39	.....9.5.الضغوط الأسرية والمدرسية
39	.....6.نظريات قلق الامتحان
41	.....1.6.نظرية التداخل
42	.....2.6.نظرية تجهيز المعلومات
42	.....3.6.نظرية القلق الدافع
43	.....4.6.نظرية القلق المعوق
44	.....5.6.نظرية قصور التعلم
45	.....7.الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان
45	.....أ.تطوير قدرات الفرد على الفهم وحل المشكلات

45	ب. أسلوب توكيد الذات .....
46	ت.التدريب على الاسترخاء.....
46	ث.الحديث الايجابي مع الذات.....
46	ج.تقليل الحساسية التدريجي.....
47	ح.تقديم المساعدة في الدراسة.....
47	ح.التفريغ الانفعالي
47	خ.تحسين عادات الدراسة السيئة.....
47	8.التدريب على مهارات الامتحان.....
48	1.8.مهارة المراجعة.....
48	2.8.مهارة الاستعداد للامتحان.....
49	3.8.مهارة أداء الامتحان.....
49	.....خلاصة.....
<b>الفصل الثاني:الترويح الرياضي والبرنامج الترويحي</b>	
50	تمهيد.....
50	أ.الترويح الرياضي.....
50	1.مفهوم الترويح.....
51	2.مفهوم النشاط البدني الرياضي الترويحي.....
51	3.أهمية الترويح.....
52	1.3 الأهمية البيولوجية.....
52	2.3 الأهمية الإجتماعية.....
53	3.3 الأهمية النفسية.....
54	4.3 الأهمية الاقتصادية.....
54	5.3 الأهمية التربوية.....
54	6.3 الأهمية العلاجية.....

54	4.أنواع الترويح.....
56	1.4 الترويح الثقافي.....
56	2.4 الترويح الفني.....
57	3.4 الترويح الاجتماعي.....
57	4.4 الترويح الخلوي.....
58	5.4 الترويح العلاجي.....
58	6.4 الترويح التجاري.....
58	7.4 الترويح الرياضي.....
59	1.7.4 أصناف وتقسيمات الترويح الرياضي.....
59	2.7.4.الألعاب والمسابقات ذات التنظيم البسيط.....
59	3.7.4.الألعاب والمسابقات الفردية.....
59	4.7.4.الألعاب الرياضية الزوجية.....
60	5.7.4.الألعاب أو رياضات الفرق.....
60	5.تعريف الترويح الرياضي.....
60	6.أهداف الترويح الرياضي.....
60	1.6 الأهداف الصحية.....
61	2.6 الأهداف البدنية.....
61	3.6 الأهداف المهارية.....
62	4.6 الأهداف التربوية.....
62	5.6 الأهداف النفسية.....
63	6.6 الأهداف الاجتماعية.....
63	7.6 الأهداف الثقافية.....
64	8.6 الأهداف الاقتصادية.....
64	7.خصائص الترويح.....
64	1.7 الخصائص الخاصة للترويح.....

65	2.7 الخصائص العامة للترويح.....
66	8.الدين الإسلامي و الترويح.....
66	ب.البرنامج الترويحي.....
66	1.مفهوم البرنامج الترويحي.....
66	2.أغراض البرنامج الترويحي.....
67	3.شروط تخطيط البرنامج الترويحي للمجتمعات.....
68	1.3.النظرة إلى الماضي.....
68	2.3.التقليد.....
68	3.3.الاعتماد على رغبة الأفراد فقط.....
68	4.3.التخمين.....
68	4.عوامل هامة عند تخطيط البرنامج الترويحي في المجتمع.....
68	1.4.الرغبة.....
69	2.4.السن.....
69	3.4.الجنس.....
70	4.4.المكان.....
70	5.4.المهارة.....
70	6.4.الوقت.....
71	7.4.حجم الجماعة.....
71	8.4.نوع التنظيم.....
71	9.4.تنوع المجتمع.....
72	5. مبادئ مساعدة في عملية تخطيط البرنامج الترويحي.....
74	خلاصة.....

**الباب الثاني**  
**الدراسة التطبيقية**

الفصل الأول: منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

75	تمهيد.....
----	------------

75	1-1 منهج البحث.....
75	2.1. مجتمع البحث.....
75	3.1 عينة البحث.....
76	4.1 متغيرات البحث.....
76	5.1 مجالات البحث.....
76	1.5.1 المجال البشري.....
76	2.5.1 المجال المكاني.....
76	3.5.1 المجال الزمني.....
77	6.1 أدوات جمع البيانات والمعلومات.....
77	* مقياس قلق الامتحان.....
77	* البرنامج الرياضي الترويحي.....
80	7.1 الأسس العلمية للاختبارات المستخدمة.....
81	8.1. نتائج الصدق الاتساق الداخلي.....
82	9.1. الدراسات الإحصائية.....

الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

84	تمهيد.....
84	عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية.....
84	1. الفرضية الأولى.....
92	2. الفرضية الثانية.....
98	3. الفرضية الثالثة.....
103	4. مناقشة الفرضيات.....

103	1.4. مناقشة الفرضية الأولى.....
104	2.4. مناقشة الفرضية الثانية.....
104	3.4. مناقشة الفرضية الثالثة.....
105	5. استنتاجات عامة.....
106	6. اقتراحات.....
108	7. المصادر والمراجع المتعددة في الدراسة.....
111	الملاحق.....

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
31	يوضح أعراض ومظاهر قلق الامتحان.	01
76	يبين قيم النسبة المؤوية لعينة البحث.	02
81	يبين صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس مع المحور الذي تنتمي له.	03
82	جدول يبين صدق وثبات محاور الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ.	04
85	يوضح نتائج اختبار (T.Tes) لدلالة الفروق بين المقياسين القبلي والبعدي على مستوى محور رهبة الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط	05
87	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في محددات قلق الامتحان بين مجموع عبارات محور رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان. عند مستوى دلالة: 0,05	06
91	يوضح مؤشر الأهمية النسبية لدرجات إجابات عينة البحث على طريقة ليكرت الثلاثية لعبارات محور رهبة الامتحان	07
92	يوضح نتائج اختبار (TTest) لدلالة الفروق بين المقياسين القبلي والبعدي على مستوى محور ارتباك الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط	08
94	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في محددات قلق الامتحان بين مجموع عبارات محور ارتباك الامتحان لمقياس قلق الامتحان. عند مستوى دلالة: 0,05	09
97	يوضح مؤشر الأهمية النسبية لدرجات إجابات عينة البحث على طريقة ليكرت الثلاثية لعبارات محور ارتباك الامتحان	10
98	يوضح نتائج اختبار (TTest) لدلالة الفروق بين المقياسين القبلي والبعدي على مستوى محور توتر أداء الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط	11
100	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في محددات قلق الامتحان بين مجموع عبارات محور توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان. عند مستوى دلالة: 0,05	12
102	يوضح مؤشر الأهمية النسبية لدرجات إجابات عينة البحث على طريقة ليكرت الثلاثية لعبارات محور توتر أداء الامتحان	13

# قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
30	يوضح نموذج المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان.	01
86	منحنى بياني يبين دلالة الفروق في محددات قلق الامتحان لمحور رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان.	02
93	منحنى بياني يبين دلالة الفروق في محددات قلق الامتحان لمحور ارتباك الامتحان لمقياس قلق الامتحان.	03
99	منحنى بياني يبين دلالة الفروق في محددات قلق الامتحان لمحور رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان.	04

## ملخص البحث:

### اللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور برنامج تروحي مقترح في التقليل ظاهرة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال دراسة حالة بعض التلاميذ في إحدى المؤسسات "متوسطة سي قدور بن نعيمة" ولاية البيض، الغرض منها معرفة دور البرنامج التروحي المقترح في التقليل من ظاهرة قلق الامتحان لدى التلاميذ حيث تكونت عينة الدراسة من عشرين تلميذ من الذكور، وتم تطبيق البرنامج عليهم حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية.

وللإجابة على أسئلة الدراسة، قام الباحث باستخدام الأدوات التالية بعد التأكد من صدقها وثباتها، مقياس قلق الامتحان كمقياس قبلي وبعدي من إعداد الدكتور أحمد حامد زهران، وبرنامج رياضي تروحي مقترح. وتم استخدام منهج التحليل النوعي والكمي لتحليل بيانات الدراسة.

أشارت النتائج إلى وجود فرق "دال" إحصائياً في نسب قلق الامتحان في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج التروحي الرياضي في التقليل من ظاهرة القلق لدى تلاميذ عينة الدراسة وذلك على محاور الدراسة "رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان، توتر أداء الامتحان".

### كلمات البحث الرئيسية:

قلق الامتحان - البرنامج التروحي - تلاميذ المرحلة المتوسطة.

## **Français:**

### **Résumé de la recherche:**

Le but de l'étude était d'identifier le rôle d'un programme récréatif proposé dans la réduction de l'angoisse de l'examen chez les étudiants de quatrième année en étudiant le statut de certains étudiants dans l'un des établissements. L'examen a été mené par les étudiants, l'échantillon de l'étude étant composé de 20 étudiants de sexe masculin, le programme leur a été appliqué au hasard.

Afin de répondre aux questions de l'étude, le chercheur a utilisé les outils suivants après avoir vérifié leur validité, l'échelle de l'anxiété du test comme mesure préalable et postérieure du Dr Ahmed Hamed Zahran, ainsi qu'un programme sportif proposé. Une approche d'analyse qualitative et quantitative a été utilisée pour analyser les données de l'étude.

Les résultats ont montré qu'il existait une différence statistiquement significative dans les taux d'anxiété de test dans les applications cardiaques et à distance en faveur de l'application post-test, ce qui confirme l'efficacité du programme de loisirs sportifs dans la réduction de l'anxiété des étudiants de l'échantillon étudié. Il a dit.

### **Mots-clés:**

Anxiété liée aux examens - programme de loisirs - collégiens.

**Anglais:****Research Summary:**

The aim of the study was to identify the role of a proposed recreational program in minimizing the anxiety of the exam among the fourth year students by studying the status of some students in one of the institutions. The examination was conducted by the students, where the study sample consisted of 20 male students. The program was applied to them, randomly selected.

In order to answer the study questions, the researcher used the following tools after verifying their validity and validity, the test anxiety scale as a pre and post measurement by Dr. Ahmed Hamed Zahran, and a proposed sports program. A qualitative and quantitative analysis approach was used to analyze the study data.

The results indicated that there was a statistically significant difference in the test anxiety rates in the cardiac and remote applications in favor of the post application. This confirms the effectiveness of the sports recreation program in reducing the anxiety of the students in the study sample. 'He said.

**Keywords:**

Exam anxiety - recreational program - middle school students.

# الفصل التمهيدي:

## التعريف بالبحث

### 1-مقدمة:

ولدت الرياضة ونشأت في كنف الترويح وارتبطت إلى أقصى حد بوقت الفراغ، وعلى الرغم من استقلا الرياضة عن الترويح في العصر الحديث كنظام اجتماعي ثقافي إلا أنها مازالت وستظل مرتبطة بالترويح لأن جوهر الرياضة يتأسس في المقام الأول على أهداف ترويحية، ولأن عوامل الالتقاء كثيرة بين قيم النظامين من حيث أهميتها للإنسان مثل المتعة والتسلية والبهجة وإزالة التوتر والاسترخاء والصحة واللياقة، الخبرة الجمالية، الإثارة والتنافس والجهد البدني، الإنجاز الشخصي والتنافس الشريف، التعبير عن النفس وتحقيق الذات وغيرها وهي كلها تعبر عن قيم وحاجات أساسية للإنسان وخاصة في العصر الحديث حيث تنال عوامل الاغتراب من الفرد وتكاد تسحق شخصيته الإنسانية.

فالإنسان في حياته يتميز بالنمو الجسمي العقلي والنفسي والاجتماعي وذلك من مرحلة إلى أخرى ، ولعل المرحلة التي شغلت بال الباحثين والمربين هي مرحلة المراهقة كونها مرحلة خاصة بحيث يمر فيها المراهق بتغيرات فسيولوجية ونفسية وتعرف أيضا بأنها منعطف في حياة الإنسان وهي التي تؤثر على مدار حياته وسلوكه الاجتماعي والخلقي والنفسي ، بحيث تختلج نفس المراهق ثورات تمتاز بالعنف والاندفاع كما تساوره من وقت لآخر أحاسيس بالضيق والتبرم والزهدي بحيث من خلال النشاط البدني الرياضي الترويحي يعبر الفرد عن مشاعره و أحاسيسه وينمي ملكاته العقلية ويبتكر ويتفهم وينتج وتنطلق طاقاته وتظهر مواهبه وتنمو معلوماته ويتطور سلوكه في اتجاه طيب وهذا في ذاته هدف التربية الترويحية

يعتبر النشاط البدني الرياضي الترويحي من أهم النشاطات الترويحية لما له من نتائج إيجابية على حياة الفرد عامة وعلى تلاميذ المرحلة المتوسطة خاصة في التقليل من الضغوط النفسية والابتعاد عنها كما بشكل كبير في تقويم سلوكيات التلاميذ وانخراطهم في جماعات مما يسهل العمل ويعطي أكثر حيوية وبالتالي المردودية والإنتاجية تكون في أعلى مستوياتها بحيث يساهم النشاط البدني الرياضي الترويحي في حياة الأفراد والمراهقين بصفة خاصة في التخفيف من مختلف المشاكل النفسية التي يعانون منها بحيث يكون أحد أهم الأنشطة أو الاختصاصات التي تعتني بالفرد أو المجتمع.

أما فيما يخص الفئة العمرية التي هي العينة الدراسية في موضوعنا هذا وهي تلاميذ السنة الرابعة متوسط وهي الفئة التي تصادف مرحلة المراهقة والتي لها من الخصائص ما تجعلها المرحلة أكثر أهمية وحساسية في حياة الإنسان نظرا للتغيرات الفسيولوجية و المورفولوجية التي تحدث للمراهق ولما لها من الأثر البالغ في نفسيته وتظهر من خلال الأعمال والأفعال التي تصدر على شكل سلوكيات غير سوية تكون عادية في بداية الأمر ثم تتطور إلى أمراض وعقد نفسية فيما بعد، وهذا ما تجعل دور المؤسسة التربوية الأكثر تأثير على المراهق، وذلك بملاحظة تلك السلوكيات في بدايتها، ثم العمل على تصويبها أو استئصالها قبل أن تتطور، وذلك من خلال البحث في صلب هذه المشاكل وإيجاد الحلول والوسائل المساعدة في حلها، ومن بين هذه الوسائل في نظر الباحث هو توجيه هذا المراهق داخل المؤسسة التربوية أو خارجها نحو الممارسة الفعالة لمختلف الأنشطة الرياضية الترويحية، وهذا بالطبع لا يأتي إلا بمساهمة جميع الأطراف المتداخلة في العملية التربوية وهذا ما سنتطرق إليه في بحثنا هذا بطرح موضوع للدراسة تحت عنوان " دور برنامج رياض ترويحي في التخفيض من ظاهرة قلق الامتحان لدى تلامذة السنة الرابعة متوسط "

### 2- إشكالية البحث:

يعتبر القلق ظاهرة- قديمة حديثة- صاحبت الإنسان منذ مولده الأول بيد أن هذا العصر الذي نعيشه بما صاحبه من تغيرات، وضغوط جعل الإنسان يشعر بأن القلق يلزمه في كل جانب من جوانب حياته، غير أن جانبا من هذا القلق يمكن أن يكون خلاقا إيجابيا أما الجانب الأكبر فهو القلق الذي يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته، ولذلك لا غرابة أن نرى إجماعا لدى معظم علماء النفس أن القلق هو المحور والمحرك الأساسي لجميع الأمراض النفسية، بل هو أيضا أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة. وقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم، وكشفت كثير من نتائج الدراسات النقاب على أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحانات وأطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الامتحان Test Anxiety باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الامتحانات والتقويم بصفة عامة حيث نجد الطلاب في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضييق (الضامن،ص220 2003) حيث تلعب الامتحانات دوراً هاماً في حياة الطلاب وهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة. ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة، نظرا لارتباطه

الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملية، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقية لكثير من الطلاب وأسرهم أيضاً، بل وبالنسبة للمجتمع، مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال للاهتمام بدراسة قلق الامتحان (محمد حامد زهران.ص95 2000)

ويتضح مما سبق الاهتمام بهذه الظاهرة يزداد لا لكونها ظاهرة نفسية فقط بل لأنه تعدي ذلك ليصبح شكلاً من أشكال الاضطراب. ومن هنا لا بد للباحث أن يلفت الانتباه إلي أن قلق الامتحان يعتبر أقرب إلي حالة القلق، ويرتبط بسمة القلق، ويعبر قلق الامتحان عن الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الانزعاج والانفعالية من أداء الامتحان وفي ضوء النظر إلي القلق كحالة أو كسمة، فإن قلق الامتحان يرتبط بقلق الحالة أكثر من ارتباطه بقلق السمة، وعليه يمكن أن يتحول قلق الامتحان كحالة إلي قلق الامتحان كسمة إذا لم نستطع أن نخفض من ذلك القلق ونعمل علي ترشيده. وفي هذا البحث سوف نتعرض لمفهوم قلق الامتحان تصنيفاته، تفسير قلق الامتحان من وجهات النظر المختلفة في علم النفس التربوي، أعراض ومظاهر قلق الامتحان العوامل المساعدة علي ظهور أعراض قلق الامتحان، أسبابه مصادره، ودور الترويح الرياضي في خفض قلق الامتحان، ومن هنا تتضح معالم إشكالية الدراسة، فإذا كانت الدراسة قد أكدت أن النشاط الترويحي هو متنفساً ومجالاً للتفريغ الفكري والنفسي والاجتماعي لدى التلاميذ فإننا نطرح التساؤل الآتي:

التساؤل العام:

- هل للبرنامج الترويحي الرياضي دور في التقليل من ظاهرة قلق الامتحان لدى تلاميذ سنة الرابعة متوسط؟

التساؤلات الفرعية:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسب قلق الامتحان تعزى لمتغير (رهبة الامتحان) لصالح القياس البعدي للعينة قيد الدراسة؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسب قلق الامتحان تعزى لمتغير (ارتباك الامتحان) لصالح القياس البعدي للعينة قيد الدراسة؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسب قلق الامتحان تعزى لمتغير (توتر أداء الامتحان) لصالح القياس البعدي للعينة قيد الدراسة؟

### 3- فرضيات البحث:

ومن خلال التساؤل العام والتساؤلات الجزئية طرحنا فرضياتنا على النحو التالي:

#### 1-3 الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لكل من القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

#### 2-3 الفرضيات الجزئية:

\* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسب قلق الامتحان تعزى لمتغير ( رهبة الامتحان) لصالح القياس البعدي للعينة قيد الدراسة.

\* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسب قلق الامتحان تعزى لمتغير (ارتباك الامتحان) لصالح القياس البعدي للعينة قيد الدراسة.

\* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسب قلق الامتحان تعزى لمتغير (توتر أداء الامتحان) لصالح القياس البعدي للعينة قيد الدراسة.

### 4- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في كون البرنامج الترويحي الرياضي يساهم إسهاما كبيرا في التقليل من ظاهرة قلق الامتحان باعتباره جزء متكامل من الرياضة بصفة عامة، فهو يعمل من أجل تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لدى الفرد من خلال الأنشطة والتمارين، وبذلك فهو لا تقل أهميته عن باقي أنواع البرامج الرياضية الأخرى، وتتمثل الأهمية الكبرى في العنصر البشري وخاصة التلميذ الذي هو جيل المستقبل.

\* 1 الجانب العلمي: إضافة دراسة ميدانية إلى المكتبة الجامعية.

\* 2 الجانب العملي: يظهر الغرض العملي من خلال الوقوف على دور برنامج رياضي ترويحي في خفض أو التقليل من ظاهرة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

### 5- أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة لمحاولة التحقق من صحة فرضياتها و التي مفادها أن البرنامج الترويحي يؤثر في التلاميذ تأثيرا إيجابيا، من حيث تخفيض القلق لديهم وتحقيق نتائج جيدة في الامتحانات.

### 6- أسباب البحث:

- لفت الانتباه و التتويه بأهمية الترويح الرياضي.
- إبراز مكانة الترويح الرياضي في خفض ظاهرة القلق للتلاميذ.
- البحث عن سبل لبناء شخصية سوية للتلميذ.

#### 7-مصطلحات البحث:

إن أي بحث علمي يستوجب تحديد المفاهيم وتعريفها، نظرا لطبيعة الموضوع فقدم الطلبة تعاريف لبعض المصطلحات المرتبطة بموضوع البحث من اجل توضيحها.

#### أ-النشاط الرياضي الترويحي:

لغة: من الفعل راح ومعناه السرور والفرح

اصطلاحا: هو تلك الأوجه من النشاط أو الخبرات التي تنتج عن وقت الفراغ، والتي يتم اختيارها وفقا لإرادة الفرد وذلك بغرض تحقيق السرور والمتعة لذاته واكتساب العديد من القيم الشخصية والاجتماعية. (محمد الحماحي،ص29 1999)

#### ب-قلق الامتحان:

اصطلاحا: يعرفه سبيلبيرجر Spielberg ( 1980 ) بأنه " سمة الشخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، ويطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة." (عباس الشوريحي، عفاف دانيال،ص209 2001)

إجرائيا: أقصد به حالة انفعالية مركبة غير سارة تصيب أفراد عينة البحث بسبب إدراكهم للموقف الاختباري على أنه مصدر تهديد، وتكون مصحوبة باضطرابات في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية.

#### 8- الدراسات المشابهة والمرتبطة:

#### 1-8 عرض الدراسات :

دراسات اهتمت بدراسة الأنشطة الترويحية:

#### 1-دراسة الدكتورة نبيلة شحاتة والدكتورة منى عوض اسباق:

كلية رياض الأطفال، قسم العلوم التربوية، جامعة الاسكندرية

عنوان الدراسة:

دور الأنشطة الترويحية على بعض القيم الاجتماعية لدى الطالبات المعلمات بكليتي التربية الرياضية ورياض الأطفال.

**الهدف العام من الدراسة:**

يهدف هذا البحث إلى التعرف على دور الأنشطة الترويحية على بعض القيم الاجتماعية لدى الطالبات المعلمات بكليتي التربية الرياضية ورياض الأطفال

**المنهج المتبع في الدراسة:**

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي

**عينة الدراسة وكيفية اختيارها:**

اختيار عينة البحث كان بطريقة عشوائية وقد تم حصرها في السن من (18-22) سنة والجنس وتمثلت عينة البحث في 414 طالبة من طالبات كليتي التربية الرياضية ( قسم ترويح، قسم التعليم) وكلية رياض الأطفال.

**الأدوات المستخدمة في الدراسة:**

\*مقياس واقع القيم الاجتماعية.

\*استبيان تدهور القيم الاجتماعية.

\*مقياس التعرف على مستوى مشاركة الطالبات المعلمات للأنشطة الترويحية.

**نتائج الدراسة:**

أسفرت نتائج البحث على إشتغال واقع القيم الاجتماعية بالنسبة للطالبات المعلمات على ( المواطنة الصالحة، المشاركة والتعاون، العمل وإدارة الوقت، الاحترام نحو الذات والآخرين، الإيثارة) وتمثلت أسباب تدهور القيم الاجتماعية في (عدم قيام المدرسة وكذلك الأسرة بدورها في الضبط الاجتماعي، انتشار البطالة، التقليد الأعمى للغرب، الإحساس بالفراغ، قلة المشاركة في الأنشطة الرياضية الترويحية) مع انخفاض مستوى المشاركة في ممارسة الأنشطة الترويحية داخل كلية رياض الأطفال (ضعف الإمكانيات المادية والبشرية المدربة، عدم الوعي بقيمة الأنشطة، التركيز على منتخبات الكلية، الأعباء الدراسية المختلفة) وارتفاع مستوى المشاركة في الأنشطة الرياضية الترويحية لدى طالبات كلية التربية الرياضية عن طالبات كلية رياض الأطفال مع وجود علاقة ارتباطية بين القيم الاجتماعية وممارسة الأنشطة الترويحية.

**2-دراسة الطالب: هيزوم محمد**

أطروحة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص العلوم الاجتماعية الرياضية، معهد التربية البدنية بسيدي عبد الله، الجزائر 2014/2015

**عنوان الدراسة:**

المستوى الثقافي وأثره على الممارسة الرياضية للنشاط الرياضي الترويحي في الجنوب الجزائري

**الهدف العام من الدراسة:**

المستوى الثقافي وأثره على الممارسة الرياضية للنشاط الرياضي الترويحي في الجنوب الجزائري

**الهدف العام من الدراسة:**

إبراز أهمية الثقافة البدنية والرياضية التي تتجسد من خلال الوعي بالممارسة للتربية البدنية والنشاط الترويحي عامة عن طريق الإعلام بإعطائه أهمية في نشر الثقافة الرياضية وكذلك مساهمة الأنشطة الرياضية الترويحية في إكساب الفرد الراحة الايجابية النفسية.

**إشكالية الدراسة:**

إلى أي حد يمكن أن يؤثر مستوى الوعي الثقافي الرياضي في تبرير المعالم والسبل الدافعة نحو مؤشرات النشاط الرياضي الترويحي لدى عينة من ممارسي الرياضة بأنشطتها المختلفة في الجنوب الجزائري؟

**المنهج المتبع في الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

**عينة الدراسة وكيفية اختيارها:**

تم اختيار العينة بصفة قصدية وهذا بالرغم من عملية التوزيع التي شملت مختلف الفئات إضافة إلى مختلف النشاطات الممارسة، وبعد عملية توزيع الاستمارات التي مست أكثر من 600 مفردة من المجتمع المدرس بولاية الأغواط وتم استرجاع 570 استمارة وظهرت سمة الانتظام في العينة من خلال إعادة توزيع الاستمارة.

العينة الثانية: وتتكون من 14 أستاذ موزعة كذلك على الاكماليات المذكورة في المجال المكاني.

**الأدوات المستخدمة في الدراسة:**

\*استمارة استبائية تخص المتغير المستقل ( الثقافة الرياضية)

\*مقياس الممارسة الرياضية في وقت الفراغ.

\*استمارة استبائية للمستوى الثقافي.

\*استبيان خاص بالأساتذة.

### نتائج الدراسة:

يرى الباحث أن انعكاس الثقافة الرياضية على سلوكيات الفرد الرياضي في الترويح من ناحية انه يمارس أنشطة رياضية بصورة مستمرة مع إمكانية زيادة فرص الممارسة في رياضات أخرى في حال توفر المال والإمكانيات. وفي حيز آخر تنعكس الثقافة الرياضية على الحركات الرياضية في صورة تجسيد الأفكار والمعارف وحتى التقاليد والأعراف في شكل تعبير حركي، وهذا ما يصطلح عليه بفلسفة الحركة.

### 3-دراسة الطالب: بوزايدي منير

عنوان الدراسة: أثر ممارسة الأنشطة الترويحية على التقليل من القلق لدى طلبة الجامعة

الهدف العام من الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير مختلف الأنشطة الرياضية الترويحية على حالات القلق عند الطلبة الجامعيين.

إشكالية الدراسة:

كيف تؤثر ممارسة الأنشطة الترويحية على التقليل من القلق لدى طلبة الجامعة ؟

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

إشتملت الدراسة على طلبة المدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات مهندس بالروبية. تكونت عينة الدراسة من 346 طالبا تراوحت أعمارهم 17 إلى 21 سنة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية مثلوا نسبة 45% من مجتمع البحث.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

\*الإستبيان المغلق المفتوح موجه إلى طلبة بصياغته أسئلة تتعلق بمحوري القلق والنشاط الرياضي الترويحي.

\*المتوسط الحسابي.

\* اختبار " f " .

\* معامل الارتباط " r " .

\* نظام " spss " .

**نتائج الدراسة:**

أسفر تحليل البيانات على تعرض الطالب لعدة مشاكل نفسية تركزت أساس حول القلق والتوتر الاكتئاب وعدم الثقة في النفس، تأتي الدراسة في المحيط الجامعي والابتعاد عن الأهل من الأسباب الرئيسية لهذه المشكلات. العديد من الطلبة يدرك أن من بين السبل الفعالة للتقليل من حدة القلق هو اللجوء إلى الأنشطة الرياضية الترويحية، إلا أن في التطبيق فيظهر العكس، فمعظم الطلبة لا يجدون وقتا فارغا لمزاولة أنشطتهم الترويحية المفضلة، لكن منهم من يجد الوقت الكافي للترويح عن النفس بمزاولة نشاط رياضي وذلك بتنظيم وقت فراغهم مع العلم أن جل هؤلاء من المتفوقين دراسيا. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لإختبار سبيلبرجر للقلق (قائمة تقييم الذات) أن الطلبة الممارسون للنشاط الرياضي الترويحي بانتظام أقل من زملائهم الغير ممارسين، ومن هنا تؤكد صحة الاستنتاجات والتوصيات المقدمة من طرف الدراسات السابقة وكذا آراء العلماء حول علاقة وتأثير الأنشطة الرياضية على مستوى القلق قصد اجتنابه أو التقليل من حدته. وجاءت نتائج المقابلة الشخصية مع رئيس مكتب الرياضة للمدرسة لتدعيم وتأكيد صحة الاستنتاجات السالفة الذكر من خلالها ندرك مدى وعي المشرفين على مادة التربية البدنية والرياضية في تحسيس و توجيه الطالب على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية لتعدد فوائدها الصحية والنفسية.

خرج الباحث باستنتاجات عدة، على ضوءها أعطى توصيات تسهم في تحقيق الاستفادة الكاملة من البحث ومقترحات تحت الأوساط الجامعية إلى تنمية الثقافة الترويحية لتعدد فوائدها.

**4-دراسة الطالب: بشير حسام**

أطروحة دكتوراه، نظرية ومنهجية النشاطات البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3، 2011

**عنوان الدراسة:**

فعالية النشاط البدني الترويحي في تحقيق الصحة النفسية وإدماج المعاق حركيا-دراسة ميدانية بالمراكز الطبية التربوية للمعاقين حركيا بجيجل وأم البواقي.

**الهدف العام من الدراسة:**

ماهي طبيعة دور النشاط الرياضي الترويحي في تحقيق الصحة النفسية لدى المعاق

حركيا؟

**المنهج المتبع:**

إستخدم الباحث المنهج الوصفي بطريقة مسحية

**الأدوات المستخدمة في الدراسة:**

\* الاستبيان

\* الأساليب الإحصائية: النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري

**نتائج الدراسة:**

يلعب النشاط الترويحي دور ايجابي في التقليل من بعض المشكلات النفسية وبذلك تحقيق

الصحة النفسية

**دراسات اهتمت بدراسة قلق الامتحان:**

1-دراسة الطالبة: سايجي سليمة ( المصدر: مكتبة علم النفس والتربية، جامعة قاصدي

مرباح، ورقلة)

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير علم النفس فرع: علم النفس المدرسي،

نوقشت يوم: 23 نوفمبر 2004 جامعة ورقلة

**عنوان الدراسة:**

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

**الهدف العام من الدراسة:**

تحديد مدى فاعلية برنامج إرشادي " مهارات الامتحان " في خفض مستوى قلق الامتحان

لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ومحاولة تفسير استمرار وبقاء مستوى قلق الامتحان على حاله في

حال عدم تطبيق البرنامج.

**إشكالية الدراسة:**

إلى أي مدى يمكن أن تكون البرامج الإرشادية من الأساليب التي تساهم في التخفيف من

مشكلة قلق الامتحان؟

**التساؤلات الفرعية:**

\* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان؟

\* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس قلق الامتحان؟

\* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده؟

\* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان؟

\* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس قلق الامتحان؟

\* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده؟

\* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان؟

\* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس التتبعي على مقياس قلق الامتحان؟

#### المنهج المتبع في الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي

عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تكونت عينة البحث من 109 تلميذة منهن 57 تلميذة من ثانوية مبارك الملي و 52 تلميذة من ثانوية علي ملاح كلهم من السنة الثانية، موزعات على ثلاثة أقسام من الثانوية الأولى وكذلك بالنسبة للثانوية الثانية وقد تم اختيار 29 تلميذة من ثانوية علي ملاح و 15 تلميذة من ثانوية مبارك الملي ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة وممن تتراوح أعمارهم بين (16\_18) سنة وجرى تقسيم العينة إلى مجموعتين أولهما مجموعة تجريبية: وقوامها 15 تلميذة من ثانوية مبارك الملي طبق عليها البرنامج الإرشادي.

ثانيهما مجموعة ضابطة: وقوامها 14 تلميذة من ثانوية علي ملاح لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي، وأصبحت العينة النهائية تتكون من 28 تلميذة بواقع 14 تلميذة في كل مجموعة باستبعاد تلميذة من ثانوية مبارك الملي لم تحضر الجلسات الإرشادية لظروف متعددة.

### طريقة إختيار العينة:

وقد اختيرت عينة البحث بطريقة قصدية، بحيث تم اختيار الثانويتين لتقاربهما في عدة خصائص منها: تقارب المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ووجود الثانويتين في نفس الوسط والظروف، بحيث يفصل بينها أقل من 100 متر. وكذلك نظرا لتوفر بعض الإمكانيات المطلوبة لإجراء التجربة.

### الأدوات المستخدمة في الدراسة:

- \* مقياس قلق الامتحان.
- \* البرنامج الإرشادي.
- \* مقياس المصفوفات المتتابعة للذكاء.
- \* استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- \* معامل ارتباط بيرسون.
- \* اختبار t وألفا كرونباخ وكذا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

### نتائج الدراسة:

أثر البرنامج الإرشادي واستمرار أثره في خفض مستوى قلق الامتحان وزيادة بسيطة في مستوى التحصيل المدرسي ولو أن هذه الزيادة لم ترتقي إلى مستوى الدلالة.

### 2-دراسة الباحث: بهجت أحمد أبو طامع

مذاكرة ماجستير قسم التربية الرياضية، كلية الحكومية، طولكرم، فلسطين، 2005

### عنوان الدراسة :

القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية للطلبة المتقدمين للالتحاق بأقسام التربية الرياضية في الجامعات والمعاهد الفلسطينية

### هدف الدراسة:

التعرف على حجم ومستوى ظاهرة القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية للطلبة المتقدمين للالتحاق بأقسام التربية الرياضية وتحديد دور كل من الجنس وفرع الثانوية ومكان السكن

**إشكالية الدراسة:**

ماهو مستوى القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية للطلبة المتقدمين للالتحاق بأقسام التربية الرياضية في الجامعات والمعاهد الفلسطينية

**تساؤلات الدراسة:**

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في حجم القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس  
هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في حجم القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية بين الطلبة تعزى لمتغير فرع الثانوية  
هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في حجم القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية و المهارية بين الطلبة تعزى لمتغير السكن

**المنهج المتبع في الدراسة:**

المنهج الوصفي المسحي

**عينة الدراسة وكيفية اختيارها:**

تكون المجتمع الكلي للدراسة من الطلبة الجدد المتقدمين الراغبين للالتحاق بأقسام التربية الرياضية في الجامعات والمعاهد الفلسطينية للعام الدراسي 2005/2004 والبالغ عددهم 671 طالبا وطالبة في كل من جامعة القدس، جامعة الأقصى، جامعة النجاح، كلية خضوري وكلية البنات رام الله وبلغ أفراد عينة البحث 150 طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية

**الأدوات المستخدمة في الدراسة:**

\*مقياس قلق الاختبار الذي أعده سارسون

\*استبيان أعده الباحث

**نتائج الدراسة:**

وجود سمة قلق الاختبار بين الطلبة بدرجات متفاوتة توزعت بين المستوى المتدني، المتوسط والعالي

مستوى القلق عند الاناث اعلى منه عند الذكور

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في حجم القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية بين الطلبة تعزى لمتغير فرع الثانوية

فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في حجم القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية بين الطلبة تعزى لمتغير السكن .

### 3-دراسة"امينة كاظم أصفهاني"التي اجريت سنة 1973 "

عنوان الدراسة:

العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي الجامعي,

إشكالية الدراسة:

ماهي طبيعة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ؟

فرضيات الدراسة :

أن العلاقة بين القلق والأداء التحصيلي غير أحادية" أي أنها:

أ- ابتداء من الطرف المنخفض لمتصل القلق يزداد التحصيل بازدياد القلق إلى عتبة معينة.

ب- إذا استمر القلق في الارتفاع إلى عتبة معينة ينخفض التحصيل كلما ازداد القلق.

ج- في المتوسط بين تلك العتبتين لا يتغير التحصيل بتغير القلق بانتظام.

القلق المرتفع يعوق الأداء التحصيلي عند منخفضي الذكاء وعكس ذلك عند مرتفعي الذكاء "

من المتوقع أن يكون اختبار قياس التحصيل وامتحان آخر العام من المتوقع التي تؤدي إلى ارتفاع حالة القلق, ومن المحتمل أن تكون درجة شدة الامتحان النهائي أعظم من الاختبار التحصيلي".

**المنهج المتبع:**

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي

**عينة الدراسة وطريقة اختيارها:**

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من بين طالبات السنة الأولى من كلية بنات عين شمس، التي تكونت من 458، واستخدمت الأدوات التالية:

\*مقياس كاتل للقلق تعريب الدكتورة سميرة فهمي.

\* اختبار موضوعي لقياس التحصيل لمادة المجتمع العربي من وضع الباحثة.

\*درجة الأفراد على امتحان آخر العام.

\* اختبار الذكاء العالي للدكتور السيد محمد خيرى.

**نتائج الدراسة:**

**أسفرت الدراسة على ما يلي:**

\* تبين أن كلا من عينتي التخصصيين العلمي والأدبي يمثلان مجتمعين مختلفين.

\* العلاقة ليست أحادية الاتجاه بين القلق والتحصيل بنوعيه.

\* العلاقة بين القلق والتحصيل بنوعيه عند مستويات الذكاء كانت كالاتي:

\* غير أحادية الاتجاه بالنسبة لعيني الأدب والعلمي في المستوى الأعلى من الذكاء وتميل

إلى زيادة التحصيل عند زيادة القلق.

\* يعوق القلق المرتفع الأداء التحصيلي عند منخفض الذكاء في حين يرفعه عند مرتفعي

الذكاء، ولم توجد دلالة لمعامل الارتباط بين القلق والذكاء لدى عينتي العلمي والأدبي.

4-دراسة " فاروق السيد عثمان " التي أجريت سنة 1975

**عنوان الدراسة:**

العلاقة بين القلق العام وبين الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية.

**الهدف من الدراسة:**

تحديد طبيعة العلاقة بين القلق العام والأداء المعلمي من جهة وبين القلق العام والتحصيل

الدراسي من جهة أخرى .

**إشكالية الدراسة:**

ماهي العلاقة بين القلق العام وبين الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة

الجامعية؟

**فرضيات الدراسة:**

\* ينخفض الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي للطلاب ذوي القلق المرتفع عنه لدى الطلاب

ذوي القلق المنخفض إذا كان الموقف التجريبي ضاغطا.

\* ينخفض الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي للطلاب ذوي القلق المرتفع عنه لدى

الطلاب ذوي القلق المنخفض إذا كان الموقف التجريبي مطمئنا.

**المنهج المتبع في الدراسة:**

استخدم المنهج التجريبي

### عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تم إختيار العينة بطريقة عشوائية من بين طلاب السنة الثالثة بكلية الإسكندرية، وتكونت من 200 طالبا.

### الأدوات المستخدمة في الدراسة:

- \* مقياس كاتل للقلق، تعريب الدكتورة سميرة أحمد فهمي.
- \* مقياس التحصيل الدراسي من إعداد الباحث.
- \* اختبار القدرات العقلية الأولية للدكتور أحمد زكي صالح.
- \* اختبار رموز الأرقام (من مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين).
- \* تجربة المتاهة.

### نتائج الدراسة:

من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين (Anova) تم التوصل إلى النتائج التالية:

- \* وجود فروق دالة بين عينتي القلق المنخفض والمرتفع من الموقف المطمئن أو الضاغط على اختبار رموز الأرقام والتحصيل الموضوعي وعكس ذلك من الموقف المطمئن.
- \* عدم وجود فروق دالة في الموقف المطمئن أو الضاغط في تجربة المتاهة في عدد الأخطاء أو في الزمن الكلي، أو على اختبار نهاية العام الدراسي.
- \* يختلف متوسط الأداء المعلمي (درجات اختبار رموز الأرقام ودرجات الزمن الكلي بالثواني) باختلاف التفاعل بين مستوى القلق والموقف التجريبي.
- \* يختلف متوسط التحصيل الموضوعي باختلاف الوقف التجريبي وباختلاف التفاعل بين مستوى القلق والموقف التجريبي.

### التعليق على الدراسات السابقة:

### التعليق على الدراسات التي اهتمت بالنشاط الرياضي الترويحي:

أسفرت نتائج الدراسة الأولى على اشمال واقع القيم الاجتماعية بالنسبة للطاليات المعلمات على (المواطنة الصالحة، المشاركة والتعاون، العمل وإدارة الوقت، الاحترام نحو الذات والآخرين، الإيثار) واتسمت بمتغيرات جيدة وكذلك عينة كبيرة ممثلة لمجتمع البحث كما أن دراستها تمحورت حول التأكد من الدور وكذا طبيعة العلاقة بين متغيرين، الأنشطة الترويحية متغير كيمي والقيم

الاجتماعية التي تعتبر متغير كمي قد استفاد الباحث من هذه الدراسة من خلال معرفة اتجاه العلاقة للتأكد من مدى نجاعة ممارسة النشاط الرياضي الترويحي في تحسين بعض القيم الاجتماعية التي ترتبط عكسيا بالمشكلات النفسية لدى الفرد.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الثانية الأثر الايجابي للثقافة البدنية الرياضية التي تتجسد من خلال الوعي بالممارسة للتربية البدنية والنشاط الترويحي عامة عن طريق الإعلام بإعطائه أهمية في نشر الثقافة الرياضية وكذلك مساهمة الأنشطة الرياضية الترويحية في إكساب الفرد الراحة الايجابية النفسية، ومما يميز هذه الدراسة هو ظهور متغير آخر له تأثير على نشر ثقافة الممارسة الترويحية وهو الاعلام بمختلف أنواعه ( السمعي والبصري) وكذلك الاعلام المقروء المتمثل في الصحف اليومية وخاصة منها الرياضية.

ودلت نتائج الدراسة الثالثة على وجود أثر بين مختلف الأنشطة الرياضية الترويحية وحالات القلق عند الجامعيين، وقد اعتمدت هذه الدراسة على منهجين، المنهج الوصفي التحليلي ومنهج الدراسات السببية المقارنة كما تم تقسيم العينة إلى ممارسين وغير ممارسين للنشاط الترويحي وكذا دراسة الفروق بينهما والأسباب التي أدت إلى وجود اختلاف في درجة القلق وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة من خلال الفرضيات التي توصلت اليها باعتبار أن قلق الامتحان يعتبر من أصناف القلق العام.

وقد أسفرت الدراسة الرابعة على الدور الايجابي للأنشطة الرياضية الترويحية في تحقيق الصحة النفسية وكذا التخلص من المشكلات النفسية للمعاق حركيا ومما يميز هذه الدراسة استعمال الباحث للمنهج المسحي والذي يعطي نتائج أكثر دقة وذات دلالة احصائية مرتفعة، كما أن الدراسة احتوت على متغيرين واسعي المفهوم والمؤشرات والدلالات، فالصحة النفسية تشمل عدة أبعاد منها التقليل من الإجهاد والاكنتاب والقلق والحزن وقصور الانتباه وفرط الحركة وصعوبات في التعلم واضطراب المزاج واضطرابات نفسية أخرى.

### التعليق على الدراسات التي اهتمت بقلق الامتحان:

أظهرت نتائج الدراسة الأولى أن البرنامج الإرشادي الذي استخدمته الباحثة كان له تأثير ايجابي على التخفيف من قلق الامتحان، وقد اتسمت هذه الدراسة باستخدام عدة مقاييس ومصفوفات منها مقياس قلق الامتحان، البرنامج الإرشادي، مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن

للذكاء، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي وتمتع جميع المقاييس بدرجات عالية من الصدق والثبات.

وفي حين أظهرت نتائج الدراسة الثالثة وجود علاقة ارتباطيه قوية بين القلق والتحصيل الدراسي عند طلبة الثانوية ويؤخذ على صاحب هذه الدراسة استخدامه لمقياس القلق الصريح للأطفال لمؤلفه كاستيلاند وزملائه مع أن هذا المقياس لا يتلاءم مع المرحلة العمرية لفئة البحث كما أن فئة البحث غير متجانسة من حيث العدد بالنسبة للجنسين الذكور والإناث.

كما دلت نتائج الدراسة الرابعة على تمتع البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المستخدم في هذه الدراسة بفعالية كبيرة في تنمية مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة الدراسة المستهدفة وهو ما يبرزه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان وذلك في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية وقد اتسمت هذه الدراسة بتجريب الباحث مجموعة من مهارات الامتحان.

ودلت الدراسة الرابعة على وجود علاقة ارتباطيه بين القلق العام وبين الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية وقد اتسمت الدراسة بوجود أكثر من متغيرين كما أن الباحث استخدم أدوات قياس ملائمة في شكل مقاييس واختبارات وتجارب.

إلا أن دراستنا قد تناولت هذه المتغيرات: " قلق الامتحان " كمتغير مستقل و " البرنامج التروحي " كمتغير تابع، وفق مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران من خلال المؤشرات التالية: مستوى قلق الامتحان (منخفض\_متوسط\_مرتفع) وأبعاد مقياس قلق الامتحان ( رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان، توتر أداء الامتحان).

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول

قلق الامتحان

**تمهيد:**

يعد القلق من المصطلحات القليلة التي يستخدمها علماء النفس من جميع الاتجاهات النظرية هذا ما تؤكد به بعض الأبحاث على أنه يحتل مرتبة هامة بين المشكلات الدراسية التي يعانيها التلاميذ، خاصة المشكلات التي تنتج قبل وبعد وأثناء الامتحانات، هذه الأخيرة تعتبر من بين المواقف الهامة في المسيرة الدراسية للتلميذ حيث يتم من خلالها الوقوف على المستوى الدراسي له، وتعرف هذه العوامل التي قد تؤثر على الأداء في الامتحان، بقلق الامتحان .

**1. مفهوم قلق الامتحان :**

بما أن مفهوم قلق الامتحان محوري في دراستنا سوف نتناوله من خلال معاينة اللغة وفي الاصطلاح، إضافة إلى نكر لأهم تعاريف المختصين لهذا المصطلح.

**1.1 لغة :**

يشير قاموس الجديد للطلاب إلى أن أصل كلمة القلق هي:

قلق، يقلق، قلنا الشيء : حركه-ألهم فلانا: أزجه.

قلق: يقلق، قلنا الرجل : اضطرب وإنزعج-لم يستقر في مكان واحد- لم يستقر على حال فهو قلق، ومقلق . (عيسى مومني، 2007، صفحة 437)

ويعرفه فاروق السيد عثمان : " بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان، ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق والألم والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما ومتوتر الأعصاب ومضطربا.

كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه ويبدو مترددا عاجزا عن البحث في الأمور ويفقد القدرة على التركيز". (فاروق السيد عثمان، 2001، صفحة 18)

كذلك يعرفه حامد زهران 2005: على أنه نوع من الخوف الغامض غير المحدد المجهول السبب المصحوب بالتوتر والضييق والتهيب وتوقع الأذى وعدم الاستقرار العام. (زهران حامد عبد السلام، 2005، صفحة 144)

كذلك عرفته سميرة موسى البديري على أنه : " حالة انفعالية غير سارة يستشيرها وجود الخطر أو توقع وشيك لحدوث الضرر دون أن يدرك الفرد العوامل التي تدفعه إلى هذه الحالة وغالبا يصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية مثل ازدياد ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم والغثيان أو فقدان الشهية وازدياد معدل التنفس أو الشعور بالاختناق وازدياد نشاط الغدة الدرقية أو الإكثار من التبول والأرق وقد يصاحب القلق توتر عضلي مثل تقلصات عضلات الرأس الخلفية أو الازدياد في النشاط الحركي أو الإحساس بالتعب العضلي بجانب الشعور بفقدان القدرة على التنظيم والسيطرة أو التفكير بشكل منظم أو فقدان القدرة على التركيز والانتباه لمدة طويلة ". (سميرة موسى البديري، صفحة 145)

### 2.1. اصطلاحا :

يعرفه " حامد زهران " 1997 : "على أنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد الانزعاج والانفعالية، تعثره في الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان نفسه. (مشطر حسين قجة رضا، 2008، صفحة 05)

ويعرف سارسون Sarason 1957 قلق الامتحان بأنه : "إستجابة لخطر مدرك وعدم القدرة على تحمله أو القيام بمهمة ما ومن خصائصه شعور الطالب بأنه غير كفاء وتنقصه الدافعية لإنهاء المهمة التي يعمل بها، ولديه أفكارا تنقص من قيمته الذاتية بدرجة كبيرة ويتوقع الفشل وفقدان الاعتبار من الآخرين ". (ابراهيم معالي، 2014، صفحة 932)

كذلك يعرفه سبليجر Spielberg 1984 على انه : "سمة في الشخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما ابرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد الانفعالية على أنها رد فعل الجهاز العصبي الأوتونومي". (المزوعي، 2011، صفحة 89)

كذلك عرف في معجم علم النفس والتربية على أنه: " حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث في المستقبل، وهي من خصائص مختلف الاضطرابات النفسية ". (فهمي، 1984، صفحة 14)

وقلق الامتحان هو ذلك القلق خارجي المنشأ وهو حالة تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم للامتحانات التحصيلية أو النفسية أو المهنية، حيث تعتري التلاميذ بعض أعراض القلق تلازم فترة الامتحانات التحصيلية، فهو حالة نفسية تتسم بالخوف والتوقع أي انه حالة انفعالية تصيب بعض التلاميذ قبل وأثناء أداء الامتحانات وتكون هذه الحالة مصحوبة بتوتر وحدة انفعال وانشغالات عقلية سلبية تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء أداء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان. (الامامي، 2011، صفحة 258)

## 2. تصنيف قلق الامتحان:

لقد توصل الباحثون والعلماء إلى أن قلق الامتحان عبارة عن مستويات فهناك مستوى مساعد على التحصيل (ميسر)، وهناك مستوى معيق للتحصيل (معسر).

### 1.2. قلق الامتحان الميسر:

هو قلق الامتحان المعتدل ذو التأثير الإيجابي المساعد، يدفع بالتلميذ إلى الدراسة والاستنكار والتحصيل المرتفع، حيث ينشطه ويدفعه إلى الاستعداد للامتحان، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسر. (علاء الدين كفاقي، صفحة 581) وحسب "حينا ارمينداريز" (1988) فإن قلق الامتحان المعتدل مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى النجاح في الامتحان.

### 2.2. قلق الامتحان المعسر:

هو قلق الامتحان المرتفع ذو التأثير السلبي المعيق، حيث يوتر الأعصاب ويزيد في حالة الخوف والانزعاج والرغبة، وينتج استجابات غير مناسبة للموقف، فينتج إعاقة المتعلم في التذكر والفهم ويربكه ويعسر أداءه في الامتحان. (سمية بن عمارة نادية بوضياف، 2014، صفحة 103)

ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع (المعسر)، يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان، بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر).

وبالتالي فهو غير ضروري، ولذلك وجب ترشيده وعلاجه.

### 3. مكونات قلق الامتحان:

لقد أجريت دراسات عديدة من مثل: دراسة موريس وليبرت Morris & Liebert (1967) ودراسة سبيلبيرجر Spielberg (1966)، ودراسة ساراسون وسبيلبيرجر Sarason & Spielberger (1975)، ودراسة سبيلبيرجر وآخرون Al & Spielberg (1980)، لتوضيح المكونات التي يتكون منها قلق الامتحان، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات \_ باستخدامها للتحليل العاملي \_ على أن قلق الامتحان يتكون أساسا من عاملين هما:

الاضطرارية أو ما يسمى الانشغالية أو الانزعاج والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية.

بالإضافة إلى هذين هناك مكونات أخرى لقلق الامتحان، مثل المكون الفسيولوجي. (القريطي، 1998، صفحة 121)

وتتمثل هذه المكونات فيما يلي:

### 1.3. مكون الانشغالية :

يعرفه سبيلبيرجر Spielberg (1980) بأنه: " اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال، المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب) ".

ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في قدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير.

وهذا يمثل سمة القلق كما أشارت له دراسة كاسادي Cassady (2001) التي هدفت إلى التحقق من استقرار مستوى قلق الامتحان المعرفي.

فكانت النتيجة الاستقرار النسبي لمستوى قلق الامتحان المعرفي، وهذا شبيهه بقلق السمة.  
(cassady, 2001, p. 20)

وتلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر، فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق.

ونتيجة لبحوث ماندر وسارسون Mandler & Sarason (1952)، وواين Wine (1971) وسارسون Sarason (1972)، تم التوصل إلى التداخل الذي يحدث في موقف الامتحانات، حيث ينظر إلى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات (مهام داخل موقف الامتحانات)، مثل الانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الدراسة...إلخ، وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب (يشوش عليه) والضرورية للأداء الجيد في الامتحان. (ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي، 1987، صفحة 175)

وقد أيدت دراسات موريس وليبرت Morris & Liebert (1970) هذه النتائج. فقد قام الباحثان بدراسة حول الجوانب الانفعالية والمعرفية لقلق الامتحان. فالجانب المعرفي والذي يطلق عليه الانشغال قد أثبتت الدراسة ارتباطه ارتباطا عاليا مع الأداء الأكاديمي. (سليمة سايحي، صفحة 81)

وحسب عرض قدمته دوفنباشر وآخرون Duffenbacher & Al (1980) لمختلف الدراسات التي تناولت العلاقة بين البعيدين السابقين والأداء، وجدت أن مكون الانفعالية لا يؤثر بالقدر الذي يؤثر به مكون الانشغالية (المعرفية).

وقد أكد واين Wine (1971) من خلال دراسته على عينة من التلاميذ يحضرون حصص التربية البدنية باستمرار والذين يتغيبون عنها لأسباب متعددة أن الآثار السيئة لقلق الامتحان بالنسبة للأداء في الامتحان قد يكون لها تفسير يتصل بنقص مهارات الأداء في الامتحان، إذ يرى

أن التلاميذ الذين يمارسون الأنشطة البدنية لديهم قلق عالي في الامتحانات وبذلك يصبحون منشغلين مما يقلل مهارة الامتحان لديهم، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرسون وقتا كافيا لأداء مهمة الامتحان نفسها. (Hembree, 1988)

وأكد ماندلر Mandler (1975)، على أن انخفاض الفعالية الوظيفية في ظروف الضغط والقلق، ناتجة عن ميل التلميذ إلى استعمال مصادر معرفية محددة. وهذه النتيجة لا تتنافى مع ما أشار إليه الكثير من الباحثين في كون القلق يحدث على المستوى المعرفي، فيعجز التلميذ عن استعمال العمليات المعرفية، مثل: استعمال قواعد منطقية مختلفة استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة نتيجة فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث لهم. (نسيمة حداد، 2001، صفحة 97)

والملاحظ لنتائج هذه الدراسات يتبين له أن المكون المعرفي لقلق الامتحان يشتمل الانتباه داخل موقف الامتحان، ويؤثر على الأداء. ولاتوجد عوامل أخرى خارج موقف الامتحان قد يكون لها السبب الأكثر في ارتفاع مستوى القلق والاستجابة بالانشغال، غير العوامل المرتبطة بالاستعداد للامتحان، لأن قلق الامتحانات يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير وأن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء، إنما هي في جزء منها دالة للسلوكيات الخاصة بالاستنكار.

ويقدم كولر وهولان Quller & Holahan (1980) تفسيراً لتأثير سلوك الاستنكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الاداء، يتمثل في أن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان. (ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي، 1987، صفحة 176)

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

### 2.3.2. مكون الانفعالية:

يعرفه سيبليجر Spielberg (1980) بأنه: " ردود الفعل التي تصدر على الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي ".

فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناجمة عن إثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقييم. (سيد محمود الطواب، صفحة 153)

وهذا يمثل حالة القلق كما أوضحه سيبليجر Spielberg، إذ يعتبر قلق الامتحان حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية، والتي تنتج من الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها.

ويذكر أحمد عبادة ونبيل الزهار (1987) أن مكون الانفعالية يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء، ويكون هذا الأداء مرتقعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة، إلا أن التطرف في الإثارة والانفعالية يتعارض مع الأداء.

وتوصل نعمان (1995) من خلال دراسته التي تهدف إلى ملاحظة تغيرات الحالة الانفعالية قبل وأثناء وبعد القيام باختبارات رياضية للاعبين كرة اليد، وأيضا معرفة العلاقة بين هذه الحالة الانفعالية، ونتائج هذه الاختبارات، إلا أن وضعية الامتحان تؤثر في الجانب الانفعالي للاعب، وهذا الجانب يؤثر سلبا على أداء اللاعب في الامتحانات الرياضية. (نسيمة حداد، 2001، صفحة 130)

والجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب، لا سيما الجانب المعرفي، حيث أكدت دراسة كلاينسميث وكابلان Kleinsmith & Kaplan (1963) أن المعلومات التي تلقاها الفرد في أثناء الانفعالية يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه.

وفي هذا الصدد يؤكد بادلي Baddeley (1986) بأن نظام عمل الذاكرة لديه قدرة محددة يتعامل مع عمليات قصيرة وتخزين المعلومات في نفس الوقت، في أي لحظة زمنية، كما يؤكد أن في الوضعية التقييمية (الامتحان) يكون للأفراد ذوي القلق المنخفض قدرة عمل الذاكرة لحل المهام

(الواجبات) في الامتحان من ذوي القلق المرتفع، لأن بعض أجزاء الذاكرة تتعطل قدرتها عن العمل. (hyun، 1992، صفحة 218)

ويرى سبيلبيرجر Spielberg أن الأشخاص الذين لديهم قلق امتحان عالي ينظرون إلى تقويم موقف الامتحان على انه تهديد لهم، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين خائفين وعصبيين ومستشارين انفعاليا، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة، والتي تؤثر في انتباههم وتتدخل في تركيزهم أثناء الامتحانات. (عبد الله بن طه الصافي، 2002، صفحة 74)

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

### 3.3. المكون السلوكي :

يتمثل في انخفاض مستوى مهارات الاستنكار متمثلا في عدم الاستغلال الجيد لوقت الدراسة، وقصور في تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والاستعداد الجيد للامتحان، وكذلك نقص مهارات أداء الامتحان.

توصل أيضا جرين Green (1980) من خلال دراسته إلى أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يغيرون إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي القلق المنخفض، ولكن مع تساوي نسبة التغيير الايجابي عند الفئتين ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض.

ويقدم كولر وهولان Quller & Holahan (1980) تفسيراً لتأثير سلوك الاستنكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، يتمثل في أن استجابة الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد للامتحان.

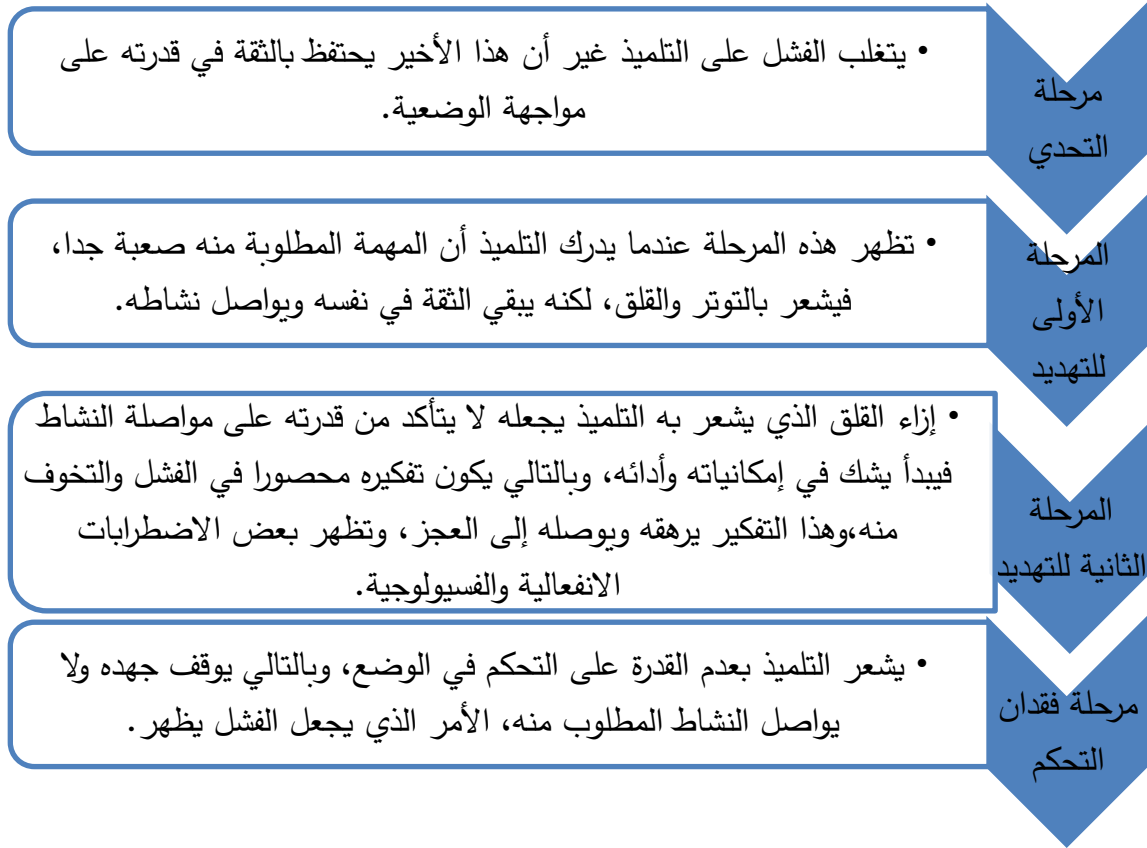
### 4.3. المكون الفسيولوجي :

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي)، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة. (عبد المطلب امين القريطي، صفحة 122)

وتقترح دراسات عديدة كدراسة بروش وزملائه (1983) Brush & Juster & Kafowitz ودراسة هولاند زورث وآخرون Hollandsworth (1979) أن الإثارة الفسيولوجية قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق الامتحان عالي وبين منخفضي القلق وذلك قبل وأثناء تقديم الامتحان، ولكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم ورد فعلهم لمستوى الإثارة لديهم. (أشرف محمد عبد الغني شربت محمد السيد حلاوة، صفحة 90)

ففي المواقف الاختبارية يميل ذوو الدرجات المرتفعة في قلق الامتحان إلى الانشغال بأنفسهم وبردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان و الملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها، ويؤثر كل واحد على الآخر، ولتوضيح عمل هذه المكونات الأربعة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ.

نستعرض نموذج "شفارزار" وآخرون يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والمؤدية للقلق كما يلي:



شكل (1) يوضح نموذج المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان.

يوضح هذا النموذج عمل هذه المكونات الأربعة أثناء أداء الامتحان، بحيث يحدث أثناء مواجهة الموقف الاختباري التقييم السلبي للموقف، فيدرك على أنه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلاً بالفشل. وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان، وبذلك لا يكرس الوقت الكافي لأداء الامتحان. (سليمة سايجي، 2012، الصفحات 74-76)

#### 4. أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان نوع من قلق الحالة الذي عرفه "سبلنجر" على أنه: "خبرة وقتية متغيرة ومرحلية ومتعلقة بشعور الفرد بأنه مضطرب".

فقلق الحالة يتميز بأنه شعور انفعالي يدركه الفرد عندما يواجه مواقف تثير لديه نوع من الخوف والتوتر الطبيعي، الذي يزيد من نشاط الجهاز العصبي الذاتي، فتظهر علامات حالة القلق في:

زيادة سرعة التنفس، انخفاض قوة الأنا، زيادة في نبض القلب والقابلية للضيق. (اسحاق، 2011،  
صفحة 03)

نتيجة لارتباطه بموضوعات ذات أهمية لديه وتنتهي حالة القلق بانتهاء الموقف المثير، هذا تمييزاً  
عن قلق السمة ويجمل "حامد زهران، ونذر عبد الضامن" مجموع الأعراض التي تنتاب التلميذ قبيل  
وأثناء الامتحان ما يلي:

مظاهر وأعراض جسدية	مظاهر وأعراض نفسية	مظاهر وأعراض عقلية معرفية
- برودة الأطراف.	- الأرق وفقدان الشهية.	- تشتت الانتباه وضعف
- الحاجة إلى التبول.	- تسلط بعض الأفكار	القدرة على استدعاء
- تسارع خفقان القلب مع	الوسواسية قبيل وأثناء	المعلومات أثناء
جفاف الحلق والشففتين.	الامتحان.	الامتحان.
- سرعة التنفس وتصبب	- كثرة التفكير والانفعال	- نسيان المذاكرة بمجرد
العرق.	بنتائج الامتحان.	الاطلاع على ورقة
- ألم البطن والغثيان.	- الشعور بالضيق	الامتحان.
	النفسي.	- وجود أفكار سلبية عن
	- الخوف والرغبة قبل	الامتحان.
	أداء الامتحان.	- نقص إمكانية المعالجة
	- الارتباك والتوتر ونقص	المعرفية للمعلومات.
	الاستقرار وعدم الثقة	
	بالنفس.	
	- اليأس وفقدان الأمل.	
	- العصبية والاندفاع.	

جدول رقم (1) يوضح أعراض ومظاهر قلق الامتحان.

5. عوامل قلق الامتحان:

1.5. المستوى الاقتصادي الاجتماعي :

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية للأفراد، فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية والاجتماعية العليا.

ويتفق ما سبق مع ما توصل إليه " سريفا ستافا" وآخرون (1980) Srivastava في دراستهم عن المستوى الاقتصادي الاجتماعي وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي، حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي والتحصيل الدراسي للفرد ارتباط سلبي بدرجة قلق الامتحان، إلا أنها لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض. (Srivastava, 1980, p. 108)

وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها "ويلينج" و آخرون (1984) Willing ، حيث وجدوا أن الأفراد ذوو الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع. (willing, 1983, p. 38)

وكذلك يتضح من دراسة قام بها "علي شعيب" (1987) عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث وجد أن هناك علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان.

ويفسر الباحث النتيجة بكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي المعنوي، مما يجعلها تحرص على دفع أولادها إلى التعليم دفعا ينعكس على نفسياتهم، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها، أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافي.

كما توصل بأن الأم الأمية والغير العاملة تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبنائها، وفسر ذلك بأن الأم الغير مؤهلة علميا ووظيفيا لا تستطيع أن تواكب حياة أبنائها التعليمية ولا خطورة المرحلة التي يتقدمون إليها. فهي قلبي عليهم سواء كانوا في امتحان لنهاية العام أو امتحان لنهاية الفصل. (علي محمد شعيب، صفحة 296)

## 2.5. المستوى الدراسي :

لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي إدراك التلميذ لمسؤولياته، حيث تشير دراسة " هيل (1972) Hill " إلى أنه : يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى. (مغاوري عبد الحميد مرزوق،، 1991، صفحة 94)

وقد حاول بعض الباحثين دراسة الامتحان في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات.

ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال ما قام به "محمود محمود" (1992) الذي هدف من خلال دراسته إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى، على عينة شملت (179) طالبا من الذكور اختيروا بطريقة عشوائية، ثم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الذي كونه "سبيلبرجر (1980) Spielberg"، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان.

وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحان ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم، فيحين توصل سيد الطواب (1992) على نتائج مخالفة، وذلك من خلال بحث قام به عن قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب بالجامعة من الجنسين، وأختبر الفرض الثاني الذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات كل من الطلاب والطالبات في قلق الامتحان وفقا لاختلاف المستوى الدراسي إلا أنه لم تصل هذه الفروق إلى درجة الدلالة الإحصائية ما عدا الفروق بين المستوى الأول والرابع فهي دالة عند مستوى (0.05)، وفسر الباحث النتيجة بأنه كلما طالت فترة التحاق الطالب

بالجامعة وواجه ضرورة تحسين نفسه عن طريق الواجبات أو البحوث والامتحانات، زادت درجاته في قلق الامتحان. (سيد محمود الطواب، صفحة 173)

### 3.5. التخصص الدراسي:

تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان.

ومن أهمها: دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان.

فتوصل خلال اختبار الفرضية الرابعة إلى أن التخصص الدراسي (علمي، أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي، وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية. (علي محمد شعيب، صفحة 310)

في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الامتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة أربد بالأردن، حيث شملت العينة (292) طالب وطالبة واستخدم الباحث مقياس سوين لقلق الاختبار من تعريب "أبوزينة والزلغل" وتقنيه على البيئة الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزى للتخصص لصالح التخصص الأدبي. (كامل محمد عويضة، 1996، صفحة 84)

### 4.5. درجة الذكاء :

يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء. ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة فيشر وأوري Fisher

(1973) & Awery من نتائج، تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ. (احمد، 1989، صفحة 78)

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

وتوصل أيضا دحام علي الكيال (1967) من خلال دراسته التي أجريت على طلبة جامعة دنفر لغرض قياس القلق في علاقته بطبيعة الحالة الذهنية طبقت الدراسة على عينة تتكون من 81 طالبا صنّفوا من خلال هذه الدرجات إلى مجموعتين: منخفضة ومرتفعة القلق.

طبق الباحث اختبار لتاييلور ومسائل جرات الماء للكون (ثلاث جرات بأحجام مختلفة) يطلب ملؤها بحيث يتم الحصول على مقدار معين من الماء في ثلاث جرات، وذلك لقياس المرونة الذهنية، أي طريقة حل هذه المسائل الحسابية.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق بين ذوي القلق المرتفع والمنخفض في الحلول المعطاة رغم أن ذوي القلق المنخفض كانوا ذوي مرونة أكثر مقارنة بذوي القلق المرتفع. (دحام الكيال، 1990، صفحة 101)

كما هدفت دراسة "مازي (1969)" إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وشملت عينتها (96) طالبا تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء إلى أربع مجموعات، وتم استخدام مقياس الكلية الأمريكية لقياس الذكاء، وقيس القلق بواسطة اختبار قلق الامتحان، وقد أظهرت النتائج أن أداء الطلاب مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء، والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء.

### 5.5. الجنس:

لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروق إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما.

وما يؤكد ذلك قول "لندا أيكل" Eakel (1956) بأن: " الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموماً أم البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق".

أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة، وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الاستجابة بـ (نعم) على مقياس قلق الامتحان، أما الذكور أقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق، لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكورتهم. (مغوارى عبد الحميد مرزوق، صفحة 98)

ومن الدراسات التي أكدت ذلك: دراسة سبيلبجر Spielberg (1980) الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان، نسبته تتراوح بين 3 و5 درجات على مقياس قلق الامتحان لسبيلبجر، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات والمدارس الثانوية، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعاً من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات.

وكذلك توصلت دراسة "كوش Couch (1983)" إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في درجة قلق الامتحان المساعد، في حين أن الإناث أظهرن تفوقاً على الذكور في قلق الامتحان المعوق، وأظهرت الدراسة أن كلا من نوع القلق وجنس الطالب، يرتبطان مع بعضهما البعض.

وقامت "هامبري Hembree (1988)" بتحليل نتائج دراسة تمت في مجال قلق الامتحان وانتهت إلى نتائج منها: أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور، وأن الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ثم تتزايد تدريجياً وتبلغ بين الجنسين ذروتها في الصف الخامس الابتدائي وفي الصف الثاني الثانوي، ثم تتناقص هذه الفروق تدريجياً في نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها. (Hembree، 1988، صفحة 47)

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة "هورن ودولنجر Horn & Dollinger (1989)" التي أجريت على عينة قوامها 119 ذكور و117 إناث، واستخدمت مقياس قلق الامتحان لدى الأطفال "لساراسون"، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الإناث.

وأيضاً توصل "مغاوري مرزوق (1991)" من خلال دراسته على أن عينة قوامها 100 تلميذاً و 100 تلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي، واستخدمت مقياس قلق الامتحان للأطفال لساراسون وآخرون لدراسة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان.

وتوصلت إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين من التلاميذ في قلق الامتحان لصالح الإناث.

### 6.5. الفشل الدراسي:

لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي.

وهذا ما أكدته "كالافلان و مانستيد Callaglanet & Manstead (1983)" بقولهم أن: "قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل". (نسيمة حداد، ص119)

وتوصل "سنكلر Sinclair (1971)" إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يتركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة.

كما وجد "ساراسون وهيل Sarason & Hill (1971)" أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين.

وفي دراسة "كاتل (1966)" وكذا دراسة "برادشا وجودري Bradshaw & Gudry (1971)" على تلاميذ الصف التاسع، تراوحت أعمارهم بين 14 و16 سنة تبين أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند التلاميذ الناجحين.

يتضح مما سبق أن مستوى القلق يرتفع بعد الفشل أكثر منه بعد النجاح، وأن قلق الامتحان موجود لدى كافة التلاميذ ولكن بمستويات مختلفة.

## 7.5. عادات الاستذكار :

تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ لديهم عادات دراسة سلبية.

وما يؤكد ذلك دراسة "ويتماير Wittmaier (1972)" التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحان تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض من ذوي القلق المنخفض. (Wittmaier, B, C, 1972, & p352)

وكذلك أوضحت دراسة "ميتشيل وأونج Mitchell & Eng (1972)" إن خفض قلق الامتحان ليس ضمانا لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار.

وهدفت كذلك دراسة " عبد الرحمان عيسوي" إلى معرفة مدى تطبيق الطالب الجامعي لشروط التحصيل الجيد، حيث أعتمد على عينة من (300) طالبا وطالبة من جامعة الإسكندرية، وتم تطبيق استبيان من 12سؤالا يتعلق بالقلق الامتحان و معوقات الدراسة، وأعطت لنا هذه الدراسة مؤشرات بأن حوالي نصف عينة البحث لا يبدون الاهتمام بالاستذكار إلا في النصف الأخير من العام الدراسي، ويؤجلون الاستعداد حتى الشهر الأخير من العام الدراسي. (باسم نزهت السامرائي وشوكت ذياب الهيازي، 1986، صفحة 118)

وأثبتت دراسة دودلي Dudley (1986) أن هناك كثيرا من المشكلات الأكاديمية ومشكلات النجاح المدرسي ترتبط بعادات الاستذكار، مثل: تنظيم الوقت وكيفية الاستذكار قبل الامتحان. (Dudley, B, C, 1986, & p29)

ومما سبق يتضح أن قلق الامتحان يرتبط سلبيا بعادات ومهارات الاستذكار، ويعني هذا أن التلاميذ الذين يتعبون عادات سيئة في استذكارهم ويؤجلون الاستعداد للامتحان حتى قرب فترة الامتحان، يرتفع مستوى قلق الامتحان لديهم، وهذا يستدعي التفكير في خفض مستوى هذا القلق وترشيده عن طريق برامج عن عادات الاستذكار ومهارات الامتحان.

## 8.5. الشخصية القلقة :

هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، حيث يشار إليه على أنه سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق، ووفقا لما اكتسبه كل منهم في طفولته وخبرات سابقة.

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

ولقد أوضح " سبيلبجر (1966) Spielberg " أن سمة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد، والأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعاً لذلك.

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

وفي دراسة أخرى أجراها " هيد وآخرون (1988) Head " تناولوا فيها آثار سمة القلق في حالة القلق لدى طلبة الجامعة ممن يعانون من صعوبات مرتفعة أو منخفضة في الاختبارات وأشارت النتائج أن سمة القلق المرتفعة خبرها الطلبة الذين كان لديهم حالة قلق مرتفعة، وذلك أكثر من أقرانهم الذين كانت حالة القلق لديهم منخفضة بغض النظر عن صعوبة الاختبار.

### 9.5. الضغوط الأسرية والمدرسية:

إن الممارسات الوالدية وأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة مثل استخدام العقاب والنقد والضغط الشديد على الأبناء وارتفاع حجم التوقعات الوالدية، والتي قد لا تتناسب مع قدرات الأبناء وامكانياتهم، إضافة إلى عوامل التعلم الاجتماعي الأخرى والنمذجة مع الآخرين كمحاكاة الشخصيات القلقة في الأسرة والمدرسة (عماد عبد الرحيم زغلول وآخرون، 2012، صفحة 397)

حيث يعد تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة من العوامل التي تؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة.

وتؤكد كلير فيهم (1980) تأثير أسلوب التربية الأسرية، حيث ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم أن ذلك يترك آثار سيئة على شخصيات أبنائهم تتعكس بالسلب على مدى توافقهم فيتجه الطفل إلى تلبية مطالب والديه وتوقعاتهم نحوه خوفاً من سلوكياتهما الراضية لخبرة الفشل لديه، بعدها يبدأ الطفل بمقارنة تحصيله مع تحصيل الأطفال الآخرين مما يدفعه إلى زيادة التنافس والضغط حتى يصبح أداءه أفضل من أداء الآخرين، وهكذا تبدأ لديه مشكلة قلق الامتحان.

ويؤكد أيضاً " ساراسون Sarason (1957) و"جودري وسبيلبرجر Gaudry & Spielberger (1971) " أن قلق الامتحان تثيره مواقف المدرسين بسبب تشابه المثيرات بين المدرسين والوالدين.

فكل من الوالد والمدرس يمنح المكافأة والعقاب ويقيم الطفل أو التلميذ، وكذلك علاقة التلميذ بالمعلم وما يبثه من خوف في نفوس التلاميذ من الامتحانات، واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان، ومقدار السلطة التي تمارس عليه في المدرسة بالإضافة إلى مواقف التقويم ذاتها، بحيث أنه إذا شعر الفرد بأنه موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه كل ذلك يؤثر على موقف التلميذ من الامتحان ومستوى تخوفه منه. (سليمة سايجي، 2012، الصفحات 77-85)

وجود جوانب أخرى لدى الفرد (سمة القلق).

- تصورات خاطئة عن الامتحان ونتائجها.
- ضغوط زائدة من الأسرة حول أهمية التفوق التحصيلي.
- التنشئة الأسرية وما يصاحبها من تعزيز الخوف من الامتحان.
- نظم الامتحان نفسها.
- التعلم الاجتماعي من الآخرين بملاحظة سلوك الخوف من الامتحانات والانشغال بها.
- ما يبثه المدرسون من خوف في طلبة حول الامتحانات. (اسعد، 2009، صفحة 290)

## 6. نظريات قلق الامتحان:

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

وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

### 1.6. نظرية التداخل :

نتيجة لبحوث "ماندлер وساراسون(1952)" و"ساراسون وآخرون(1972)"، و"وين (1971)" قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري (ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي، 1987، صفحة 175)

وإن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتطلب الانتباه.

إذ يرى "واين wine" أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالباً انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالباً ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر .

ووفقاً لوجهة نظر "واين wine" فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري أو، استجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق، ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه للاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ (سيد محمود الطواب، صفحة 155)

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف لامتحان نفسه، أي أن لقلق الامتحان يتدخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جديدة، والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها "لازروس وديلونجس (1983) Lazarus & Delongs" تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتدخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان (منى حسين السيد بدوي، 2001، صفحة 161)

### 2.6. نظرية تجهيز المعلومات:

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب "بنجامين وزملائه Benjami (1981)" إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبلا لامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات "التشفير"، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. (سيد محمود الطواب، صفحة 155)

وقد حاول كل من "بنجامين و مكيشين و لين Benjamin, Mckeachine & Lin (1987)" التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف. ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة و قصور في تعلم المواد التي سبقت دراستها.

### 3.6. نظرية القلق الدافع:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على بحث استثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع. وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان.

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر "تايلور" و"سبنس" Taylor & Spence التي تقوم على أساس أن القلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط. (مصطفى محمد الصفتي، صفحة 75)

وأكد "تايلور" و"سبنس" Taylor & Spence في نظريتهما "القلق الدافع" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة.

وهذا يعني أن هناك رابطاً بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية. وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية خفض الدافع.

وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان، أي كلما زاد القلق زاد تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق.

وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية علاقة الدافع بالأداء، والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط. (مرسي، كمال إبراهيم، صفحة 160)

#### 4.6. نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة. (مرسي، كمال إبراهيم، صفحة 155)

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

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

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها، فكل واحدة تركز على جانب معين، وتهمل الجوانب الأخرى.

فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه أما الثانية فتتركز على القلق وقصور تجهيز المعلومات، أما الثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والإنجاز، والرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة. (سايجي، 2004، الصفحات 92-95)

### 5.6. نظرية قصور التعلم:

قدم "كولر وهولهان Culler & Holahan (1980) " هذا النموذج الذي يوضح مدى تأثير القدرات العقلية وسلوك الاستدكار في الإنجاز الأكاديمي عند التلاميذ ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض في الامتحان.

فالتلاميذ ذوي القلق المرتفع في الامتحان لديهم قدرات عقلية منخفضة وعادات دراسية غير مناسبة، ونتيجة لذلك فإن إنجازهم الأكاديمي منخفض، وبهذا فإن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان إنما هي نتيجة القلق المتزايد الذي يعود لمعرفة أقل بالمواد الدراسية بسبب القدرات المنخفضة أو عدم الإعداد المناسب للامتحان.

وهذا يعني أن التلميذ الذي ليس لديه مهارات استذكارية عالية، بالتالي لم يعد نفسه جيدا للامتحان يمكن أن يتعرض لدرجة عالية من الانشغال أثناء موقف الامتحان نفسه، وبالتالي يكون لديه انتباه أقل لمهمة الامتحان.

ويؤكد ذلك " جابر عبد الحميد (1984) " بأن الاهتمام بالعادات الدراسية يعتبر محورا مهما لتحسين مستوى قدرات التلميذ المعرفية والإنجاز الفعلي لهم، حتى يصبحوا قادرين على استرجاع المعلومات المعروفة لهم بسهولة في مواقف الامتحان التي يحيطها القلق. (سليمة سايجي، 2012، صفحة 86)

#### 7. الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

يقترح بعض الأخصائيين النفسيين أنه هناك بعض الإجراءات العملية التوجيهية والإرشادية لتخفيض قلق الامتحان وسوف يستعرض الباحث أهم الإجراءات كالتالي:

##### أ. تطوير قدرات الفرد على الفهم وحل المشكلات:

-إن فهم الذات والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.

-معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.

-فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.

-التدرب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات.

-التدرب على مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب. (الطيب، 1996، 98)

##### ب. مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات ( أسلوب توكيد الذات ).

-تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.

-تقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح (زهرا، 200، ص230)

#### ت.التدريب على الاسترخاء :

-إن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معا ( وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر).

-التدريب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.

-من المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المراد تخيلها في أثناء الاسترخاء.

(الضامن، 2003، ص221)

#### ث.الحديث الايجابي مع الذات :

-تشجيع الأفراد على أن يتوقفوا عن إستخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم.

-تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات مثل (صحيح إنني منزعج ولكن الأمور

سوف تسير على ما يرام، لا يوجد إنسان كامل، أن تعمل وتبذل جهدا أسهل من أن تقلق).

(رضوان، ص250، 2002)

#### ج.تقليل الحساسية التدريجي:

وهذه التقنية تستند إلى الفرضية التالية: بالإمكان محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف

أو القلق) من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابة المتناقضة لا يمكن أن تحدث في أن

واحد وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في

حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشتمل هذه التقنية على ثلاث

مراحل أساسية. (الداهري، ص207، 1987)

1.إعداد هرم القلق لدى المسترشد، حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث على القلق لديه وهو

في حالة الاسترخاء التام ويتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءا بأقلها إثارة وانتهاء بأشدّها إثارة.

2.الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه.

3. إقران المثيرات التي تبعث على القلق لدى المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق، أي الاسترخاء أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجيا بدءا بأقلها إثارة انتهاء بأكثرها إثارة وهو في حالة الاسترخاء.

### ج. تقديم المساعدة في الدراسة:

-مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.

-تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحان.

-تقديم أدلة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية (الضامن، ص228، 2003)

### ح. تشجيع التعبير عن الانفعالات (التفريغ الانفعالي):

إن تعبير الشخص على انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق، من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكو دراما والرياضة الترويحية يمكن أن تحدث عمليات تفريغ انفعالي، وحتى رواية القصص هي طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر. (عبد الخالق، ص32، 1987)

### خ. تحسين عادات الدراسة السيئة:

-تحميل الطلبة المسؤولية والاعتماد على النفس.

-تدريب الطلبة على إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعدم التأجيل.

-تشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاستكشاف.

-تشجيع الطلبة على الاختبار والتقويم الذاتي المستمرين. (الضامن، ص229، 2003)

### 8. التدريب على مهارات الامتحان:

الامتحان موقف تعليمي لا بد من الاهتمام به وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يرى المختصين في هذا المجال أنه لا بد من اكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل طالب يتقدم إلى الامتحانات وتسمى هذه المهارات (بمهارات الامتحان) ومن هذه المهارات ما يلي:

**1.8. مهارة المراجعة:**

مهارة المراجعة من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها طالب يمر بالامتحانات، لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي ومهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز والمتابعة ولا بد أن تسير وفق خطوات معينة من أهمها ما يلي:

-تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات.

-مراجعة هذه الملاحظات دورياً والتلخيص قدر المستطاع.

-المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.

-تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم بدراستها أولاً.

-تجنب أسباب التششت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة.

-المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة.

-استخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة. (الداهري، ص220، 2005)

**2.8. مهارة الاستعداد للامتحان:**

الاستعداد للامتحان من الأمور الهامة وإن كان الطالب متقدماً إلى امتحان مهم، فلا بد أن يستعد الطالب استعداداً جيداً لهذا الامتحان ومن أهم خطوات الاستعداد للامتحان ما يلي:

-عدم السهر طويلاً لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويخرج الإنسان عن التركيز في الدراسة.

-الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لأن مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة الطالب وتركيزه واستيعابه.

-أخذ قسط وافر من النوم لأن النوم يريح الجسم وكذلك العقل من التفكير وبالتالي يتجدد نشاط الإنسان وتعود إليه حيويته. (منشورات جامعة القدس، 1997)

## 3.8. مهارة أداء الامتحان:

-الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعليمات التي تلقى على الطالب من لجنة سير الامتحان.

-الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الإجابة، والتزام آداب الامتحان.

-عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام أثناء أداء الامتحان.

-الامتحان يحتاج نوعاً من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها، وحسن الإجابة. (زهران، ص287، 2000)

## خلاصة:

فيما ذكره هذا الفصل من مفهوم قلق الامتحان، وكذا مع عرض أهم مكوناته، والتي تمكنا من تحليله وتحديد أنواعه ومظاهره وأعراضه، مع إبراز الاتجاهات النفسية التي اهتمت بتحليله في ضوء نظرية التداخل، نظرية تجهيز المعلومات، نظرية القلق الدافع، القلق المعوق ونظرية قصور التعلم، حيث كانت تساؤلات الباحثين مركزة في كل نظرية على جانب تسعى لإبرازه كمحدد يفسره، ويفسر تأثيره على مسار التلميذ الدراسي.

# الفصل الثاني

الترويح الرياضي والبرنامج الترويحي

**تمهيد :**

يعتبر النشاط البدني الرياضي بألوانه المتعددة ميدانا من ميادين التربية وعنصرا قويا لإعداد الفرد الصالح في مختلف الأعمار السنية، من خلال تزويده بخبرات ومهارات واسعة تمكنه من التكيف مع مجتمعه وتجعله قادرا لتشكيل حياته وتساعدته في مسايرة تقدم العصر وتطوره، هذا بالتأثير على صحة الفرد البدنية والعقلية والخلقية والحركية أو المهارات في أدائها من خلال لون من ألوان النشاط البدني الرياضي ، في أدائها من خلال لون من ألوان النشاط البدني الرياضي، في حين تكون احتياجات المراهق كلها مؤمنة من محيط، ما يجعله يواجه كل نشاطاته نحو اللعب.

**أ.الترويحي الرياضي:****1. مفهوم الترويحي :**

إن مصطلح الترويحي بلفظه العربي لم يستخدم إلا قليلا في الكتابات الاجتماعية العربية بل استخدمت في مكانها ألفاظ أخرى مثل الفراغ والهوا واللعب، وفي اللغة العربية مشتقة من الفعل راح ومعناها السرور والفرح (R-Med, 1968, p. P42).

ويرى رومني Rommey أن الترويحي هو نشاط ومشاعر ورد فعل عاطفي وأنه سلوك وطريقة لتفهم الحياة.

بينما يوضح ناش Nach أن وقت الفراغ هو تلك الأوجه من النشاط التي تجلب للفرد السعادة وتتيح له الفرصة للتعبير عن الذات وتتفق والدوافع وتتوافر فيها حرية الاختيار.

بينما يرى كراوس kraus أن الترويحي هو تلك الأوجه من النشاطات أو الخبرات التي تنتج عن وقت الفراغ، التي يتم اختيارها وفقا لإرادة الفرد وذلك بغرض تحقيق السرور والمتعة لذاته واكتساب للعديد من القيم الشخصية والاجتماعية والفرح (محمد الحمامي. عايدة عبد العزيز مصطفى، صفحة 28)

## 2. مفهوم النشاط البدني الرياضي الترويحي:

النشاط البدني الرياضي الترويحي في مفهومه الخاص هو تلك الألعاب أو الرياضات التي تمارس في أوقات الفراغ والخالية من المنافسة الشديدة أو بمعنى آخر هي الرياضات التي تمارس خارج الإطار الفيدرالي والتنظيمي فالنشاط البدني الرياضي الترفيهي يمثل وسيلة من وسائل شغل أوقات الفراغ ولهذه الأسباب نرى أن النشاط البدني الرياضي يحتل مكانة هامة في حياة الشعوب وخاصة المتطورة منها، وهو نشاط بدني رياضي مبني على مبدأ المتعة والمتضمن فلسفة الحياة حيث يرى أن هناك نوعين من النشاط: النشاط الرياضي الترفيهي الفدرالي التابع للرأسمالية أما الثاني فهو النشاط البدني الرياضي الترفيهي التابع للمتعة واللذة وتحقيق السعادة والسرور أي الغبطة بأقصى درجاتها. (أمين أنور الخوري، 1996، صفحة

(77)

## 3. أهمية الترويح :

يعد الترويح مظهرا من مظاهر النشاط الإنساني وله دور هام في تحقيق التوازن بين العمل والراحة من عنائه، وله إسهامات في تحقيق السعادة للإنسان، وتشير الجمعية الأمريكية للصحة والتربية البدنية للترويح (AAHPER) إلى إسهامات الترويح في الحياة العصرية، في النقاط التالية :

- تحقيق الحاجات الإنسانية للتعبير الخلاق عن الذات.
- تطوير الصحة البدنية والانفعالية والصحة العقلية للفرد.
- التحرر من الضغوط والتوتر العصبي المصاحب للحياة العصرية.
- توفير حياة شخصية وعائلية زاخرة بالسعادة والاستقرار.
- تنمية ودعم القيم الديمقراطية. (محمد الحممامي. عايدة عبد العزيز مصطفى، صفحة

(21)

وقد أجمع العلماء على مختلف تخصصاتهم في علم البيولوجيا والنفس والاجتماع بأن الأنشطة الرياضية والترويحية هامة عموما وفيما يلي عرض لهاته الأهمية من مختلف النواحي :

### 1.3 الأهمية البيولوجية:

إن البناء البيولوجي للجسم البشري يحتم ضرورته للحركة حيث اجمع علماء البيولوجي المتخصصين في دراسة الجسم البشري على أهميتها في الاحتفاظ بسلامة الأداء اليومي المطلوب من الشخص العادي والشخص الخاص، برغم إختلاف المشكلات التي قد يعاني منها الخواص لأسباب عضوية وإجتماعية وعقلية، فإن الأهمية البيولوجية للترويح للخواص هو ضرورة التأكيد على الحركة. (أيمن أنور الخولي، أسامة راتب، ص514، 1990)

### 2.3 الأهمية الإجتماعية:

إن مجال الترويح يمكن أن يشجع على العلاقة الاجتماعية بين الأفراد ويخفف من العزلة و الانطواء، ويستطيع أن يحقق انسحابا وتوافقا بين الأفراد فالجلوس جماعة في مقهى أو في نادي أو مع أفراد الأسرة وتبادل الآراء والأحاديث من شأنه أن يقوي العلاقات الجيدة بين الأفراد، واستعرض كوكلي Cokly الجوانب والقيم الاجتماعية للترويح فيما يلي:

-الروح الرياضية، التعاون، تقبل الآخرين، التنمية الاجتماعية، المتعة والبهجة، اكتساب المواطنة الصالحة، التعود على القيادة والتبعية، الارتقاء الاجتماعي والتكيف. (لطي بركات أحمد، 1984، صفحة 65)

كما أن لممارسة نشاطات الترويح العديد من التأثيرات الاجتماعية على الفرد ومن أهم تلك التأثيرات:

\*-تنمية القيم الاجتماعية المرغوبة وذلك كالتعاون واحترام القانون واحترام الغير والمواعيد، وخدمة الآخرين.

\*-تكوين وتوطيد العلاقات وذلك من خلال المشاركة في جماعات اللعب أو في جماعات الهوايات.

\*-تقدير العمل الجماعي.

### 3.3 الأهمية النفسية:

تكمن الأهمية النفسية للرياضة والترويح حسب مدرسة التحليل النفسي (سيجموند فرويد) في مبدئين هامين:

1- السماح لصغار السن للتعبير عن أنفسهم خصوصاً خلال اللعب.

2- أهمية الاتصالات في تطوير السلوك، حيث من الواضح أن الأنشطة الترويحية تعطي فرصاً هامة للاتصالات بين المشترك الآخر.

أما مدرسة الجشطالت فهي تؤكد على أهمية الحواس الخمس في التنمية البشرية حيث أن الأنشطة الترويحية تساهم في تنمية الحواس.

أما " ماس لو " فيركز على إشباع الحاجات النفسية، كالحاجة للأمن والسلامة، وإشباع الحاجة للانتماء وتحقيق الذات وإثباتها، والمقصود بإثبات الذات أن يوصل الشخص إلى مستوى عال من الرضا النفسي والشعور بالأمن والانتماء، ومما لاشك فيه أن الأنشطة الترويحية تمثل مجالاً هاماً يمكن للشخص تحقيق ذاته من خلاله (حوام رضا الفزوني، 1978، صفحة 78)

ويمكن حصر أهم تأثيرات الترويح على الجانب النفسي فيما يلي:

- إشباع الميول والدوافع المرتبطة باللعب وبالهوايات.

- تحقيق السرور والسعادة في الحياة.

- تنمية الصحة الانفعالية للفرد وإعادة توازنه النفسي.

- زيادة القدرة على الإنجاز وإثبات الذات.

- تنمية الثقة بالنفس والتحرر من الخوف.

- التعبير عن الذات.

- التخلص من الميول للعدوانية. (أمين أنور الخوري، 1996)

### 4.3 الأهمية الاقتصادية:

لاشك أن الإنتاج يرتبط بمدى كفاءة العامل ومثابرتة على العمل واستعداده النفسي والبدني، وهذا لا يتأثر إلا بقضاء أوقات فراغ جيدة في راحة مسلية، وإن الاهتمام بالطبقة العاملة في ترويحيها وتكوينها تكويناً سليماً قد يمكن من الانتاجية العامة للمجتمع فيزيد كميته ويحسن نوعيتها.

لقد بين " فرنارد " في هذا المجال أن تخفيض ساعات العمل من 96 ساعة إلى 55 ساعة في الأسبوع يرفع الإنتاج بمقدار 15 بالمائة في الأسبوع. (محمد نجيب توفيق، 1967، صفحة 05)

### 5.3 الأهمية التربوية:

بالرغم من أن الرياضة والترويحي يشملان الأنشطة التلقائية فقد أجمع العلماء أن هناك فوائد تربوية تعود على المشترك، من بينها ما يلي:

-تعليم مهارات وسلوك جديدة.

-تقوية الذاكرة.

-تعليم حقائق المعلومات واكتساب القيم. (domart, 1986, p. P58)

### 6.3 الأهمية العلاجية:

يعيد الترويحي والألعاب الرياضية الحركات الحرة توازن الجسم، فهي تخلصه من التوترات العصبية ومن العمل الآلي، وتجعله كائناً أكثر مرحاً وارتياحاً فالبيئة الصناعية وتعقد الحياة قد يؤديان إلى انحرافات كثيرة، كالإفراط في شرب الكحول والعنف، وفي هذه الحالة يكون اللجوء إلى البيئة الخضراء والهواء الطلق والحمامات المعدنية وسيلة هامة للتخلص من هذه الأمراض العصبية وربما تكون خير وسيلة لعلاج الاضطرابات العصبية. (عطيات محمد خيطان ، الصفحات 60-63)

### 4. أنواع الترويحي:

لقد قام العديد من المربين والمهتمين بالترويحي بتصنيفه أوجه نشاطه في عدة مستويات وذلك وفقاً للفلسفة واتجاه كل منهم وفقاً لفلسفة مجتمعاتهم نحو الترويحي ومناشطه، ولذا تعددت تصنيفات

مستويات وأنواع مناشط الترويحي، وفيما يلي توضيح لأهم تلك التصنيفات فقد قسمه أحد الباحثين إلى:

**نشاط ترويحي فعال:** ويدل على النشاطات الترويحية المبدعة كالرياضة والغناء والرسم...الخ

**نشاط ترويحي غير فعال:** وهناك نشاط غير عملي، يقف صاحبه موقف المتفرج أو المستمتع (محمد نجيب توفيق، 1967، صفحة 60)

**المشاركة الإيجابية:** وتتمثل في الممارسة الفعلية لمختلف أوجه مناشط الترويحي.

**المشاركة الاستقبالية:** وهي تلك المشاركة التي يتم من خلالها استقبال الفرد لنشاط خارجي عن طريق الحواس سواء بالمشاهدة أو الاستماع. (Edouard, Limbos, P53,54, 1981)

**المشاركة السلبية:** وهي ذلك النوع من المشاركة لا تتطلب القيام بأي نشاط إيجابي أو استقبالي، وذلك كما هو الحال في النوم والاسترخاء. (Edouard, Limbos, P53,54, 1981)

وكذلك ترى عطيات خطاب أن هناك العديد من العوامل الأخرى التي تحدد تقسيم المناشط الترويحية في وقت الفراغ وهي:

**نوع الترويحي:** الترويحي الرياضي، الترويحي الثقافي الترويحي الاجتماعي، الفني، الخلوي، العلاجي.

**سن الممارسة:** الترويحي للأطفال، للشباب، لكبار السن.

**نوع الجنس:** الترويحي للذكور، للإناث، مختلط.

**عدد الممارسين:** الترويحي الفردي، الترويحي الجماعي.

**نوع التنظيم:** الترويحي المنظم، الترويحي الغير منظم.

**فصول السنة أو العوامل الجوية:** الترويحي في الصيف، الترويحي في الشتاء، الترويحي في الخلاء، الترويحي في الأماكن المغلقة أو غير مكشوفة.

مجال الإشراف: الترويح في الأسرة، الترويح في المدارس أو المعاهد العليا، أو الجامعات، أو في الأندية.

طبيعة الممارسة: الترويح الإيجابي، الاستقبالي، السلبي.

#### 1.4 الترويح الثقافي:

يشتمل الترويح الثقافي على أوجه متعددة من النشاط الذي يلعب دورا أساسيا في تنمية الشخصية الإنسانية وتفتحها وضروري لمعرفة الفرد لوسطه، ويساهم في ادماج الإنسان في بيئته الاجتماعية وأهم مناشط الترويح الثقافي:

-القراءة: مثل قراءة الصحف والروايات والقصص .....الخ.

-الكتابة: مثل إصدار نشرية أو صحيفة مطبوعة.....الخ.

-المحاضرات والندوات والمناظرات وحلقات البحث....الخ.

-الإذاعة والتلفزيون. (عطيات محمد خطاب،ص46،47، 1982)

#### 2.4 الترويح الفني:

يطلق كذلك على الأنشطة الترويحية الفنية مصطلح الهوايات الفنية، وهي أنشطة ترويحية تمنح الفرد الإحساس والجمال و الإبداع والابتكار والتذوق، وتعمل على اكتسابه القدرات والمهارات وتنمي المعلومات، ويمكن تقسيم الهوايات إلى أنواع مثل:

1.2.4 هوايات الجمع: مثل جمع العملات والطوابع، الأشياء الأثرية القديمة التوقعات ....الخ.

2.2.4 هوايات التعلم: مثل التصوير، علم النبات، الفلسفة، التاريخ، فن الديكور...الخ.

3.2.4 هوايات الابتكار: مثل فن الخزف، النحت والرسم، الفخار، أشغال يدوية...الخ.

4.2.4 الفنون التشكيلية بأنواعها المختلفة. (عطيات محمد خطاب، ص46.47، 1982)

### 3.4 الترويحي الاجتماعي:

تتنوع أشكال الترويحي الاجتماعي كالموسيقى، الدراما، الفن بمختلف أنواعه أو نوع من مناشط الترويحي الذي يتم ممارسته من فردين أو أكثر. (حزام محمد رضا القزويني، ص43، 1978)

ويرى كل من رينولد كارلسون، جانيت مالكين، تيودور ديب، جيمس بيرسون أنه يمكن تصنيف مناشط الترويحي الاجتماعي وفقا لما يلي:

-المحادثة.

-أوقات للشاي والقهوة.

-الحفلات.

-المآدب.

-لعب الحجرات.

-النشاط الرياضي الجماعي.

-النزهات الخلوية.

-المسابقات الخاصة.

### 4.4 الترويحي الخلوي:

يعتبر الترويحي الخلوي من الأركان الهامة في الترويحي ويقصد به قضاء وقت الفراغ في الخلاء وبين أحضان الطبيعة، ويسهم في زيادة ميل الفرد للمغامرة والتعبير والبحث عن المعرفة والتجديد والتمتع بجمال الطبيعة وإكساب الفرد الاعتماد على نفسه والعمل مع الجماعة.

والمقصود بالترويح الخلوي هو ذلك النوع الذي تشمل برامجه مختلف أوجه النشاط التي تتم بعيدا عن الأماكن المغلقة والتي تتم خارجها، كما أنها تتضمن الأنشطة ذات العلاقة المباشرة بالطبيعة وبعواملها، والتي من خلالها يستمتع الفرد بالجمال ويفهم الطبيعة. (عبد الرحيم طه، 2009، صفحة 28)

#### 5.4 الترويح العلاجي:

عرفت الجمعية الأهلية الترويح العلاجي بأنه خدمة خاصة داخل المجال الواسع للخدمات الترويحية التي تستخدم للتدخل الإيجابي في بعض نواحي السلوك البدني أو الانفعالي أو الاجتماعي لإحداث تأثير مطلوب في السلوك ولتنشيط نمو وتطوير الشخصية وله قيمة وقائية وعلاجية يذكرها الأطباء، حيث يساعد مرضى الأمراض النفسية في التخلص من الانقباضات واستعادة ثقتهم بأنفسهم وبالآخرين ويجعلهم أكثر سعادة وتعاوناً. (لطفى بركات احمد، ص61، 1981)

#### 6.4 الترويح التجاري:

الترويح التجاري هو مجموعة من الأنشطة الترويحية التي يتمتع بها الفرد نظير مقابل مادي ويرى البعض أن الترويح التجاري يدخل في نطاق السينما، المسرح، الإذاعة، التلفزيون، الصحف والجرائد وغيرها من المؤسسات الترويحية التجارية السابق ذكرها مؤسسات لخدمة ورعاية جميع أفراد الشعب للمساعدة في تنميتهم تنمية شاملة، وهي ملك للدولة وتستغلها لصالح الشعب وليس لصالح رأس المال. (عطيات محمد خيطان ، صفحة 91)

#### 7.4 الترويح الرياضي:

يعتبر الترويح الرياضي من الأركان الأساسية في برامج الترويح لما يتميز به من أهمية كبرى في المتعة الشاملة للفرد، بالإضافة إلى أهميته في التنمية الشاملة للشخصية من النواحي البدنية والعقلية والاجتماعية.

إن مزاوله النشاط البدني سواء كان بغرض استغلال وقت الفراغ أو كان بغرض التدريب للوصول إلى المستويات العالية يعتبر طريقا سليما نحو تحقيق الصحة العامة، حيث أنه خلال مزاوله ذلك النشاط يتحقق للفرد النمو الكامل من النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية بالإضافة إلى تحسين عمل كفاءة أجهزة الجسم المختلفة كالجهاز الدوري والتنفسي والعضلي والعصبي. (ابراهيم رحمة، 1998، صفحة 09)

#### 1.7.4 أصناف وتقسيمات الترويح الرياضي:

وفقا لأراء كل من : رينولد كالسون، جانيت ماكلين، تيودور ديب ، جيمس بيترسون، فإنه يتم تقسيم مناشط الترويح الرياضي إلى المجموعات الرئيسية التالية:

#### 2.7.4. الألعاب والمسابقات ذات التنظيم البسيط:

تستثير تلك الألعاب والمسابقات ميول واهتمام الأطفال وصغار السن وتعتمد تلك المناشط على بعض القوانين أو بعض القواعد لتنظيمها، كما أن الاشتراك في مناشطها لا يحتاج إلى مستوى عال من المهارة أو الأداء، إلا أنه يمكن لمختلف الأعمار في تلك المناشط وبما يتفق مع مستوى قدراتهم البدنية والعقلية واهتماماتهم وميولهم، ومن أمثلة تلك الأوجه من النشاط ألعاب الكرة، ألعاب الرشاقة، ألعاب الرقص والغناء.

#### 3.7.4. الألعاب والمسابقات الفردية:

يفضل بعض الأفراد ممارسة أوجه النشاط بمفردهم، وربما قد يرجع ذلك إلى استمتاعهم بالأداء الفردي أو لصعوبة الاتفاق على وقت معين للممارسة، ومن أمثلة تلك الرياضات الفردية نجد: القنص صدي الأسماك، المشي، الجري، الرمي بالسهم، ركوب الدراجات... الخ.

#### 4.7.4. الألعاب الرياضية الزوجية:

وهناك بعض الألعاب الرياضية التي تستلزم اشتراك فردين على الأقل معا وذلك لنجاح المشاركة في النشاط، ويطلق عليها مسمى الألعاب أو الرياضات الزوجية ومن أمثلة هذه الألعاب: التنس

الأرضي، الريشة الطائرة، تنس الطاولة، الإسكواش . (محمد الحممامي. عايدة عبد العزيز مصطفى، صفحة 49)

#### 5.7.4. الألعاب أو رياضات الفرق:

تعد الألعاب أو الرياضات الجماعية التي تعتمد على تكوين فريق ذات أهمية للشباب، ولذا فهي تتوافق مع اهتماماتهم، كما أن الاشتراك في تلك المناشط يكون على مستوى عال من التنظيم بالمقارنة بالمشاركة في الألعاب والرياضات الأخرى لوجود بعض القواعد والتنظيمات التي يجب إتباعها لتنظيم رياضات الفرق ومن أمثلة تلك الرياضات نجد: كرة القدم، كرة الطائرة، كرة السلة، كرة اليد، الهوكي، الريجي . (محمد الحممامي. عايدة عبد العزيز مصطفى، صفحة 49)

#### 5 تعريف الترويحي الرياضي:

هو ذلك النوع من الترويحي الذي تتضمن برامجه العديد من المناشط البدنية والرياضية، كما أنه يعد أكثر أنواع الترويحي تأثيراً على الجوانب البدنية والنفسيولوجية للفرد الممارس لأوجه مناشطه التي تشتمل على الألعاب الرياضية. (عبد العاطي محمد عبد المنعم، ص55، 2000)

#### 6. أهداف الترويحي الرياضي:

يرى محمد الحممامي أن الترويحي الرياضي (الرياضة للجميع) إسهامات في التأثير الإيجابي على العديد من جوانب نمو المشاركين في ممارسة نمو مناشطه، كما يهدف الترويحي الرياضي إلى الوقاية من المتغيرات المدنية الحديثة و إلى زيادة المردود الإنتاجي لهؤلاء المشاركين في برامجه، ولذلك فقد قام الحممامي بتحديد أهداف الترويحي الرياضي وفقاً لطبيعة تلك الأهداف وذلك على النحو التالي. (محمد الحممامي. عايدة عبد العزيز مصطفى، الصفحات 11-16)

#### 1.6 الأهداف الصحية:

وهي المرتبطة بوجه عام بصحة الممارس بانتظام لمناشطها وتتضمن:

-تطوير الحالة الصحية للفرد.

- تنمية العادات الصحية المرغوبة.
- الوقاية والإقلال من فرص التعرض للإصابة بأمراض القلب والدورة الدموية.
- زيادة المناعة الطبيعية للجسم ومقاومته للأمراض.
- الحد من الآثار السلبية للتوتر النفسي وللقلق وللتوتر العصبي.
- التغذية الجيدة والمناسبة وفقا لنوع الجهد المبذول في ممارسة النشاط.
- المحافظة على الوزن المناسب للجسم.

### 2.6 الأهداف البدنية:

وتشمل الأهداف التي تهتم بالحالة البدنية للممارس بانتظام لمناشطها:

- تنمية اللياقة البدنية.
- تجديد نشاط وحيوية الجسم.
- المحافظة على الحالة البدنية الجيدة.
- الاحتفاظ بالقوام الرشيق.
- الوقاية من بعض انحرافات القوام.
- الاسترخاء العضلي والعصبي.
- مقاومة الانهيار البدني في سن الشيخوخة.

### 3.6 الأهداف المهارية:

وهي المرتبطة بتعليم وتنمية المهارات الحركية بوجه عام:

- تنمية الحس الحركي منذ الصغر.

-تعليم المناشط الحركية التي تتميز ممارستها بطابع الاستمرارية على مدى الحياة وذلك كألعاب الريشة الطائرة ... الخ.

-تنمية المهارات الحركية للفرد.

-تعليين طرق أداء التمرينات الحديثة كالتمرينات الهوائية التي تؤدي من وضع الجلوس على المقعد لتناسب مع حالة بعض المرضى أو المعاقين أو كبار السن.

-الارتقاء بمستوى أداء الموهوبين رياضياً.

#### 4.6 الأهداف التربوية :

وهي تلك الأهداف التي تهتم بالفرد الممارس لمناشطها من الجانب التربوي وتتضمن:

-تشكيل وتنمية الشخصية المتكاملة للفرد وتزويده بالعديد من الخبرات الحياتية.

-استثمار أوقات الفراغ وتنمية الإحساس بحب الطبيعة وحياء الخلاء.

-التفائل والنظر إلى الحياة بنظرة طموحة للمستقبل والارتقاء بسلوك الفرد.

-تنمية قوة الإرادة والتفوق على الذات.

-تنمية القيم الجمالية والتذوق الفني.

-التعود على احترام مواعيد الممارسة للنشاط بين الأفراد وبعضهم، وبين الجماعات وبعضها.

#### 5.6 الأهداف النفسية:

وهي الأهداف التي تهتم بالفرد الممارس لمناشطها من الجانب النفسي وتحتوي:

-تنمية الرغبة واستثمار دافعية الفرد نحو ممارسة النشاط الحركي.

-تحقيق السعادة لحياة الفرد والترويح عن ذاته.

-إشباع الميل للحركة أو للعب أو لهواية الرياضة.

-التعبير عن الذات وتفرغ الانفعالات المكبوتة.

-الحد من التوتر النفسي والعصبي الناتج عن ظروف الحياة في المجتمعات المعاصرة.

-تحقيق الاسترخاء والتوازن النفسي للفرد.

-تنمية مفهوم الذات.

-إشباع الدافع للمغامرة، والدافع للمنافسة.

### 6.6 الأهداف الاجتماعية:

وهي تلك الأهداف التي تهتم بالجانب الاجتماعي للفرد الممارس بانتظام لمناشطها وتتضمن:

-التغلب على ظاهرة العزلة الاجتماعية التي تسود المجتمع المعاصر بتكوين علاقات وصدقات مع الآخرين من الأفراد والجماعات.

-إشباع الحاجة من الالتقاء بالآخرين من ذوي الميول والاهتمامات المشتركة.

-تحقيق التوافق الاجتماعي للأفراد والجماعات الممارسين لمناشطها.

-تشكيل الاحتفالات والمهرجانات الرياضية والتعاون بين الجماعات وبعضها في تنظيمها.

-المشاركة في تشكيل السلوك الجماعي السوي.

-تنمية مهارات التواصل والتفاوض بين الجماعات وبعضها لدعم العمل الجماعي وممارسة الحياة الاجتماعية الديمقراطية الناجحة.

### 7.6 الأهداف الثقافية:

وتشمل الأهداف المرتبطة بتزويد الفرد بالعديد من أنواع المعرفة وتشمل:

-تزويد الفرد بالثقافة الرياضية، وتشكيل وتنمية مدركاته بأهمية الرياضة للجميع في الحياة العصرية.

- تشكيل اتجاهات ايجابية لدى الأفراد والجماعات نحو ممارسة مناشطها.
- التعرف على العديد من المناشط الترويحي والتعرف على الألعاب الشعبية.
- إدراك الفرد لقدراته ولحاجات الجسم للحركة.
- التعرف على عوامل الأمان والسلامة المرتبطة بممارسة وبطبيعة الترويحي الرياضي.
- تعلم الفرد الممارس لمناشط الرياضة للجميع لكيفية الوقاية من الإصابة وطرق معالجتها في حالة حدوثها.
- فهم أفضل للبيئة المحيطة بالفرد.(Serae Moynca,P163, 1982)

#### 8.6:الأهداف الاقتصادية:

- وهي تعتبر من الأهداف التي ترتبط بإنتاجية الأفراد و الجماعات الممارسين للترويحي الرياضي وتتضمن:
- زيادة الرغبة والتحفيز للعمل وزيادة الكفاءة الإنتاجية للفرد.
- زيادة الإنتاج القومي للدولة.
- تحسين نوعية الحياة للأفراد والجماعات والتقليل من النفقات العلاجية.
- التقليل من الفاقد الإنتاجي للمجتمع والناتج عن خفض معدلات الجريمة وتقليص انتشار تعاطي المخدرات بين الأفراد (محمد المحامي. عايدة عبد العزيز مصطفى، الصفحات 11-18)

#### 7.خصائص الترويحي:

#### 1.7 الخصائص الخاصة للترويحي:

للترويحي عدة خصائص تميزه عن غيره من النشاطات الأخرى، والتي تحدد أهميتها فيما يلي:

-**الهادفية:** بمعنى أن الترويح يعد هادفا وبناءا، إذ يساهك في تنمية المهارات والقيم والاتجاهات التربوية والمعرفية لدى الفرد الممارس للأنشطة، وبالتالي التطوير وتنمية شخصية الفرد.

-**الدافعية:** بمعنى أن الإقبال والارتباط بنشاطاته يتم وفقا لرغبة الفرد من ذاته للمشاركة في نشاطاته، ومن ثم تكون المشاركة إرادية.

-**الاختيارية:** بمعنى أن الفرد يختار نوع النشاط الذي يفضله عن غيره من النشاطات الترويحية الأخرى للمشاركة فيه. (محمد حسن علاوي، 1989، صفحة 510)

## 2.7 الخصائص العامة للترويح:

هناك العديد من الخصائص التي يمكن أن يتسم بها الترويح، ومن أهمها ما يلي:

### أ-الترويح نشاط:

لا بد من تحديد نوعية وطبيعة هذا النشاط، وفي هذا المجال يمكن تحديد المعايير التالية للنشاط الترويحي:

#### أ-الترويح نشاط بناء:

يهدف إلى بناء شخصية الفرد، وبعيد عن النشاط الهدام الذي يساهم في إيذاء النفس أو الغير ( لعب الميسر، المراهنة .... إلخ ).

#### ب-الترويح نشاط اختياري :

اختيار الفرد بإرادته دون إجبار خارجي نوع النشاط الذي يميل إليه، وتتناسب مع قدرته وإمكانيته.

#### ت-الترويح نشاط ممتع وسار:

القصد منه منح الفرد المتعة والسرور والسعادة كنواحي شعورية ذاتية عن هذا النشاط الترويحي.

#### II-الترويح يحدث في وقت الفراغ:

يقوم الترويحي أساساً على وجود وقت الفراغ الذي يسمح للفرد بقدر من الحرية والتحلل من المسؤولية والمهام والواجبات المكلف بها في حياته ومعاملاته وعلاقاته الإنسانية. (محمد حسن علاوي، 1989، صفحة 510)

### 8. الدين الإسلامي و الترويحي:

يعد الترويحي أحد النظم الاجتماعية التي يسير عليها المجتمع، إذ يعد الترويحي ضرورة من ضروريات الحياة، وكذلك ضرورة اجتماعية في بناء وتطوير شخصية المسلم ولذا يحرس الدين الإسلامي على استثمار أوقات الفراغ وعلى حسن توزيع الوقت بين العبادة والترويحي عن النفس. -وقد روى الطبراني عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قوله " إن أحب الأعمال إلى الله سبحانه وتعالى بعد الفرائض، إدخال السرور على المسلم ". (عبد الرحيم طه، 2009، صفحة 53)

### ب. البرنامج الترويحي:

#### 1. مفهوم البرنامج الترويحي:

عادة ما يعرف البرنامج الترويحي على أنه مجموعة الأنشطة الترويحية تحت إشراف رائد ترويحي من أجل تحقيق هدف التربية الترويحية ألا وهو تغيير سلوك الأعضاء أثناء وقت الفراغ إلى سلوك امثل وذلك عن طريق تنمية معلومات ومهارات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو شغل وقت الفراغ. (تهاني عبد السلام، صفحة 233)

ولذلك هناك رأي آخر وهو: أن البرنامج يشتمل على مجموعة الخبرات المنظمة وغير المنظمة التي يمارسها العضو المشترك، ويتحتم التفاعل بين العضو والرائد، الخبرة الترويحية حتى يكون هناك أثر تتركه الخبرة في نفس المشتركين سواء كانت الخبرة منظمة أو غير منظمة. فقد يكون لمجرد التهيئة الذهنية لتعلم نشاط معين أكبر الأثر في نفس المشترك، وينتج عنه اتجاه إيجابي نحو ممارسة ذلك النشاط، أي أننا نهدف في البرنامج الترويحي إلى تذوق وتعلم خبرات متعددة في مجال الأنشطة الترويحية بغرض التأثير الطيب على اتجاهات المشتركين ثم تغيير أنماط سلوكهم إلى السلوك الأمثل من حيث استخدام وقت الفراغ وممارسة أنشطة ترويحية.

#### 2. أغراض البرنامج الترويحي:

إن الغرض الرئيسي من تخطيط البرنامج الترويحي هو مساعدة الأعضاء المشتركين، لأن يحصلوا على أقصى درجة من السعادة والرضا الشخصي والمرح وأن يستفيدوا من أوقات فراغهم، وهناك طرق مختلفة ومتعددة لتحقيق ذلك. وهناك أغراض أولية توضع في المرتبة الأولى وأخرى ثانوية توضع في المرتبة الثانية.

فالأغراض الأولية تتمثل في سعادة العضو المشترك الممارس للنشاط. والأغراض الثانوية هي الفوائد التي تعود على المجتمع وقد تكون منها نشر الوعي الترويحي ومحاولة تفهم مدى أهمية النشاط الترويحي للأفراد والمجتمعات. (تهاني عبد السلام، ص50 مرجع سابق، 1990)

### 3. شروط تخطيط البرنامج الترويحي للمجتمعات:

التخطيط مظهر ضروري وهام جدا من مظاهر الحياة الإنسانية وعملية وضع البرنامج الترويحي كأي عملية من عمليات وضع البرامج تحتاج إلى تخطيط، والتخطيط السليم المستمر ضروري لنجاح البرامج، والبرنامج الترويحي للمجتمع يتكون من كل أوجه النشاط الترويحي للأفراد أو الجماعات سواء كانت منظمة أو غير منظمة، وهذه الأنشطة موجهة إلى القطاعات المختلفة في المجتمع عن طريق أفراد أو جماعات أو هيئات أو منظمات.

فالتخطيط للبرنامج الترويحي يحتاج إلى تنسيق بين المختصين بغرض تحقيق الأهداف المرجوة من هذا البرنامج.

وإذا نظرنا بعمق للأهداف المتطلبة فنجد أنها تحقق من خلال مقابلة وإشباع احتياجات ورغبات أساسية للمستفيدين من هذا البرنامج. فمثلا إذا وجدنا أن طفل الثالثة يحتاج إلى نشاط حركي لمقابلة خصائص هذه المرحلة، فإن سماع قصة مثلا لن يقابل حاجته للحركة، وعندما يبحث المراهق عن الاختلاط الاجتماعي فإن الشطرنج وغيرها من الألعاب الخفيفة لن تحقق إشباع الرغبة في الاختلاط. (Raymond Tomas.P71, 1983)

فالبرنامج الترويحي يوفر قاعدة واسعة للأنشطة المتعددة وعند التخطيط لبرنامج الترويحي هناك عوامل يجب تجنبها هي :

### 1.3. النظرية إلى الماضي:

أي إلى ما هو متبع دائماً، أي النظرية التقليدية، أو إتباع ما هو موجود. فالبرنامج الذي يكرر نفسه يفقد عامل التشويق والتنوع، وأن تكرار البرنامج عشرين سنة مثلاً ليس مقياساً لنجاحه.

### 2.3. التقليد:

وهو تقليد ما هو متبع في برامج مجتمعات أخرى أو مدن مجاورة. وليس بالضرورة أن ما يتبع في مجتمع يصلح لمجتمع آخر.

### 3.3. الاعتماد على رغبة الأفراد فقط:

عادة ما نجد أن رغبات الأفراد تتأثر بخبراتهم السابقة، فإذا كانت خبراتهم محدودة فإن هذا سوف ينعكس على الأنشطة المتوفرة في البرنامج وهذا يعمل على تضيق قاعدة اختيار الأنشطة بالنسبة للمستفيدين من البرنامج.

### 4.3. التخمين:

قد يصل مدير البرنامج أحياناً إلى قراراته بخصوص البرنامج ونوع الأنشطة المستخدمة عن طريق حكمه الخاص.

### 4. عوامل هامة عند تخطيط البرنامج الترويحي في المجتمع:

هناك عدة عوامل يجب أن توضع في الاعتبار عند تخطيط البرنامج الترويحي في المجتمع، وهذه العوامل تلعب دوراً هاماً في تحديد نجاح أو فشل البرنامج الترويحي. فالتخطيط للبرنامج الترويحي في المجتمع يتضمن وضع خطة شاملة للخدمات الترويحية واختيار أنشطة للأحياء المختلفة وأركان الأطفال والمراكز والإعداد لإدارة الأنشطة المختلفة كالموسيقى والرياضة على مستوى المجتمع. (تهاني عبد السلام، صفحة 235)

### 1.4. الرغبة:

يجب أن يبنى البرنامج الترويحي حول رغبات الأفراد المستفيدين الذين من أجلهم وضع هذا البرنامج. تعتبر رغبة اللعب عند الأطفال رغبة عالمية يتمتع بها أطفال العالم.

وهناك ضرورة لدراسة الرغبات الترويحية لدى الأطفال والشباب والشيخوخ، فمثل هذه الدراسات ضرورية لتحديد الرغبات الترويحية، كذلك فإن لها قيمتها عند التخطيط للبرنامج الترويحي.

#### 2.4. السن:

إن تنوع الرغبات الترويحية تختلف باختلاف الأعمار فبعض الأنشطة التي يقبلها الأفراد في مرحلة سنية معينة نعدمهم لا يستسيغونها في مرحلة سنية أخرى. فمثلا. يرغب الأطفال والشباب في ممارسة أنشطة تتطلب جهدا جسمانيا عنيقا أما الأنشطة التي تتطلب قدرات عقلية كالقراءة والأنشطة الاجتماعية وخدمات المجتمع وأنشطة الخلاء كما في تنسيق حديقة المنزل وما إلى ذلك فهي تجذب الكبار والشيخوخ تأخذ مكانها كأنشطة ترويحية. وبعض الأنشطة يمارسها الأفراد لفترات قصيرة وتقتصر رغباتهم في الممارسة بعد ذلك. وهناك أنشطة ترويحية لا يميل الأفراد من ممارستها في مراحل العمر المختلفة كما في الهوايات مثلا، فهي تبدأ منذ الصغر وتصاحب من يمارسها طوال مراحل عمره. فالبرنامج يجب أن يراعي الرغبات المتنوعة في مراحل النمو المختلفة. (حوام رضا الغزوني، 1978)

#### 3.4. الجنس :

إن الاختلافات المعروفة بين الجنسين تؤثر على رغباتهم واشتراكهم في أشكال الترويح المتعددة فالبنين والبنات تحت سن عشر سنوات يشتركون في قدراتهم الجسمانية إلى حد ما ومن الموصى به أن يلعبا معا.

وعادة ما يفترق الجنسان في المرحلة التالية، فالبنين عادة ما يلعبون رياضات وألعابا إلى درجة تجعل المنافسة بين الجنسين غير مرحبة، والبرامج الرياضية للبنات الأكبر سنا تهتم بالرياضات التي تتطلب المهارة ولا تستدعي

القوة والسرعة، والاحتكاك البدني يجب أن يتجنب في الألعاب في هذه المرحلة. أما العلاقات الطبيعية فيجب تشجيعها بين الجنسين في أنشطة الخلاء، وألعاب مثل التنس، الكرة الطائرة أو الريشة الطائرة.

#### 4.4.المكان:

تختلف الأماكن المطلوبة لأشكال الترويحي المختلفة فهي تتنوع من مجرد ركن صغير يقرأ فيه الفرد كتابا أو مجلة إلى مكان لممارسة هوايات كالصيد مثلا، أو ركوب الخيل أو تسلق الجبال.

والتخطيط الفعال يحتم التعرف على الأماكن المطلوبة للأنشطة المختلفة المقدمة سواء كانت أماكن مغلقة أو خلوية فمثلا أركان الأطفال المختلفة لا تتفق وميول ورغبات المراهق بل تكون مناسبة للأطفال من الجنسين. كذلك فالبرنامج الترويحي يتحدد بالإمكانات المتوفرة.

#### 5.4.المهارة:

يتطلب التخطيط الناجح الواعي للبرنامج الترويحي اختيار أنشطة تتفق وقدرات ومهارات الأعضاء الذين أعد البرنامج الترويحي لهم، فيجب أن تتناسب ومختلف درجات ومستويات المهارة للأعضاء المستفيدين. والبرنامج الترويحي الناجح يجب أن يوفر فرص أنشطة لا تحتاج إلى مستوى مهارات عالية في الأداء، وكذلك فإن تدريس المهارات الأساسية لكل نشاط معين يساعد على تقدم الأعضاء المشتركين ويزيد من مستوى مهارتهم. (حوام رضا الفوزني، 1978، صفحة 53)

#### 6.4.الوقت:

تتمثل أهمية الوقت في البرنامج الترويحي المتوازن المتناسق، والذي فيه تتبع الأنشطة نظاما متناسبا في التقدم وبدون تزامم الأنشطة في فترة ما أو قلتها في فترة أخرى. فهناك ضرورة لانتهاز الفرص التي يكون فيها الوقت مناسباً لتقديم رياضات شتوية وفرص أخرى كما في الأعياد مثلا لتقديم أنشطة غير روتينية وتسمى أنشطة الأحداث الخاصة.

كذلك هناك أوقات معينة مثل افتتاح برنامج معسكر مثلا أو ختام برنامج رياضي شتوي في مركز شباب، وهذه الأوقات تحتاج إلى إعداد وتخطيط معين، فإن رائد الترويحي يجب أن يدرك متى تقدم بعض الأنشطة حتى تنجح في البرنامج الترويحي. (حوام رضا الفزوني، 1978)

يعتبر عامل الوقت مهما جدا خاصة عند تحديد موعد الاجتماعات والأحداث، فمثلا لا يمكن أن نعد جدولاً زمنياً للأنشطة والأحداث المختلفة يتعارض مع أوقات الأعضاء المشتركين مثلاً.

#### 7.4. حجم الجماعة:

تحتاج بعض الأنشطة إلى جماعات كبيرة فإن نشاطا موسيقيا كالكورال مثلا يحتاج إلى عدد أفراد وجماعة أكبر عددا من الذي تحتاجه جماعة نادي الهواة جمع طوابع البريد مثلا، كذلك فإن عدد أفراد الجماعة يحدد المكان، فإما تستخدم حجرة اجتماعات صغيرة أو مكانا خلويا لعدد كبير من الأفراد.

#### 8.4. نوع التنظيم :

هناك بعض الأنشطة الترويحية لا تحتاج إلى تنظيم معين وتتمثل هذه الأنشطة في القراءة، سماع الموسيقى، ألعاب الورق أو الكتابة الإبتكارية، وكذلك فإن هذه الأنشطة لا تحتاج إلى إمكانيات معينة، وهناك أنشطة تتمثل بعضها في التجوال، المعسكرات، التمثيل والأنشطة الرياضية فكلها تحتاج إلى تنظيم معين.

#### 9.4. تنوع المجتمع:

هناك عوامل تؤثر في التخطيط للبرنامج الترويحي في المجتمع ومنها الجنس، الوظيفة، الوضع الاقتصادي ومستوى المعيشة، فمثلا هناك برامج تنجح في مجتمعات معينة قد تفشل في مجتمعات أخرى، إن الفروق والاختلافات قليلة عند إعداد برنامج ترويحي للأطفال ذوي الخلفيات المتنوعة، أما العاملون في الشركات والمصانع فيحتاجون لنوعية من البرامج الترويحية تختلف عن ما يحتاجه الموظفون الذين يعملون في مكاتب ساعات طويلة، ومن يبذل جهدا عضليا أثناء قيامه بعمله لا يود أن يقضي وقت فراغه في نشاط يحتاج إلى عمل عضلي وبالعكس، فمن تحتاج وظائفهم إلى

إرفاق ذهني لا يقبلون على الأنشطة الترويحية التي تحتاج إلى قدرات عقلية. (حسن الساعاتي، ص319، 1980)

#### 5. مبادئ مساعدة في عملية تخطيط البرنامج الترويحي :

##### 1.5 مقابلة احتياجات ورغبات الأفراد المشتركين والمستفيدين من البرنامج :

يتركز نجاح أو فشل أي برنامج ترويحي على قدرة البرنامج على إسعاد الأفراد الذين وضعوا البرنامج من أجلهم

##### 2.5. مبدأ التنوع :

يجب أن يتصف البرنامج الترويحي بمبدأ التنوع في الأنشطة التي يشملها من ألعاب ورياضات إلى ألوان الفنون المختلفة من موسيقى، وأدب، وخدمات للآخرين، إلى نشاط اجتماعي ومعسكرات وأنشطة الخلاء والهوايات المختلفة و أنشطة المناسبات الخاصة. (تهاني عبد السلام، صفحة 238)

##### 3.5 مبدأ التنوع:

يجب أن يتصف البرنامج الترويحي بمبدأ التنوع في الأنشطة التي يشملها من ألعاب ورياضات إلى ألوان الفنون المختلفة من موسيقى، وأدب، وخدمات للآخرين، إلى نشاط اجتماعي ومعسكرات وأنشطة الخلاء و الهوايات المختلفة و أنشطة المناسبات الخاصة. (تهاني عبد السلام، صفحة 238)

##### 4.5 مبدأ تكافؤ الفرص:

يجب أن يوفر البرنامج الترويحي الفرص المتكافئة للجميع بغض النظر عن اللون، الدين، المركز الاجتماعي والاقتصادي الجنس، السن، والقدرات الجسمانية والعقلية.

##### 5.5 مبدأ التوقيت:

يجب أن يقدم البرنامج الترويحي في أوقات مختلفة صباحاً أو بعد الظهر أو في العطلة الأسبوع والأعياد والمناسبات حتى يجد الطفل والمراهق والشباب والمسن أوقاتاً مناسبة يمارس فيها النشاط الترويحي الذي يروق له .

#### 6.5 مبدأ الاستفادة من إمكانات المجتمع:

يجب الاستفادة من إمكانات المجتمع من المؤسسات الترويحية أو الرواد سواء متطوعين أو مهنيين بمختلف تخصصاتهم وكفاءتهم لمهنة الترويج.

#### 7.5 المبدأ المالي :

يعتمد نجاح البرنامج الترويحي على اعتماد ميزانية تكفي لأن يصبح البرنامج حقيقة واقعة، وتحقق الأهداف المطلوبة منه .

#### 8.5 الزيادة الكفاء :

الزيادة هي أساس نجاح أي برنامج مع مراعاة الاختبار، والتدريب، والتقييم للعاملين في مجال الترويج عامة .

#### 9.5 مبدأ الأمن والسلامة :

ويتمثل هذا في تأمين وسلامة كل المشتركين أو المستفيدين من البرنامج الترويحي، كذلك مراعاة الأمن والسلامة في الأجهزة والأدوات المستعملة من حيث قابليتها للاستعمال بصورة سليمة ومناسبة للشروط من حيث النظافة والتنظيم.

#### 10.5 مبدأ المستويات:

على البرنامج الناجح أن يتبع أحدث المستويات الموضوعية عن طريق الجمعيات المحلية والدولية من حيث الطريقة الفلسفية والزيادات والإدارة والتنظيم والنواحي المالية... الخ.

#### 11.5 مبدأ التقييم المستمر:

هناك ضرورة لعملية التقييم المستمر للبرنامج لتأكد من تحقيق الأهداف التي وقع من أجلها. وهناك عدة عوامل تؤثر في وضع البرنامج تتمثل في :

- 1- الأفراد المستفيدين: من حيث السن، الجنس، القيم، الرغبات، والمهارات، المستويات الاقتصادية والاجتماعية، الاحتياجات، الصحة، العدد... الخ.
- 2- أهداف الجمعية أو الهيئة المسؤولة للبرنامج.
- 3- الزيادة المتوفرة: من ناحية الكفاءة، العدد، النوع، (وجهها لوجه - إدارية - إشرافية)
- 4- الميزانية الموضوعة للبرنامج.
- 5- الإمكانيات، المنشآت، الأجهزة، والأدوات (محمد نجيب توفيق، 1967)
- 6- الموقع الجغرافي المناخ.. الخ، هذه العوامل المؤثرة على وضع البرنامج

هناك ملاحظة خاصة بعملية التخطيط تطلب خطة تقديمية محددة، حيث إن كلمة التخطيط تعبر عن النظر إلى المستقبل والاتجاه إليه، فإن قسم الترويح لا يضع في الاعتبار احتياجات الحاضر الحالية فقط بل احتياجات المستقبل . وعند اعتبار الاحتياجات الترويحية لأي مجتمع لا يمكن تجاهله أو نفضله في إعطائها الاهتمام المناسب خصوصا تجاه البرامج الترويحية التي تتطلب الاتساع الذي تحتمه الاحتياجات المستقبلية. (كمال درويش، محمد الحماحي، ص63، 1997)

#### خلاصة:

مما سبق يمكننا القول أن الترويح الرياضي يلعب دورا هاما في تنمية قدرات الفرد وعنصرا قويا لإعداده في مختلف الأعمار السنية من خلال تزويده بخبرات ومهارات واسعة تمكنه من التكيف مع مجتمعه وتجعله قادرا لتشكيل حياته ويساعده في مسايرة تقدم العصر وتطوره. ومن هنا نقول أن للرياضة الترويحية أثر إيجابي وفعال على التلميذ في هذه المرحلة الحساسة والمليئة بالانفعالات النفسية فهو يكسبه الراحة وطمأنينة النفس.

الباب الثاني

الدراسة التطبيقية

# الفصل الأول

منهجة البحث وإجراءاته الميدانية

### تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل أن نحيط بالموضوع من الجانب التطبيقي، وحتى يتسنى لنا بلوغ الأهداف المنشودة من الدراسة يستلزم إتباع منهج سليم والقيام بدراسة ميدانية وذلك عن طريق توزيع مقياس "قلق الامتحان" وكذا تطبيق " البرنامج التروحي" للتخفيف من ظاهرة قلق الامتحان لدى تلامذة سنة رابعة متوسط.

وفي الأخير سنحاول توضيح مدى صدق وتحقيق الفرضيات.

### 1.1 المنهج:

المنهج هو الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه الباحث في بحثه أو دراسة مشكلته والوصول إلى حلول لها أو إلى بعض النتائج. (عبد الفتاح محمد العيوسي، ص13، 1996) وتختلف المناهج من بحث لآخر لاختلاف الهدف الذي يرغب الباحث في التوصل إليه ومن أجل دراسة وتحليل مشكلة بحثي، واستجابة لموضوع البحث المقترح اعتمدت المنهج التجريبي لأنه الأنسب في دراسة موضوع البحث.

### 2.1 مجتمع البحث:

مجتمع الدراسة هو المجموعة التي يرغب عن طريقها الباحث تعميم نتائج دراسته. (أحمد عبد السلام، ص45، 2003) ينبغي أن يكون المجتمع الذي نختار منه العينة هو نفس المجتمع الذي يراد بحثه ولا يستبدل به مجتمع آخر لسهولة جمع البيانات والمعلومات منه. (خفاجة، ص188، 2002) ومجتمع بحثنا يتكون من طلاب السنة الرابعة متوسط وهم 124 تلميذ 80 إناث و 44 ذكور مقسمة إلى أربعة أقسام .

### 3.1 عينة البحث:

استخدمت في هذا البحث مجموعة واحدة، من تلاميذ المرحلة المتوسطة أقسام الرابعة متوسط للعام الدراسي 2019/2018 من متوسطة الشهيد سي قدور بن نعيمي بولاية البيض. وكان أفراد العينة يتكون من 20 تلميذ ذكور، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة عن طريق القرعة حيث تم وضع جميع أسماء التلاميذ الذكور داخل وعاء و قام أحد التلاميذ بسحب عشرين ورقة بطريقة عشوائية، وبذلك نكون قد حصلنا على وحدات العينة العشوائية البسيطة.

وكانت نسبة العينة من مجتمع البحث تشكل 45% من إجمالي 44 ذكور، حيث تم استعمال المعادلة التالية لتقدير نسبة العينة وهي  $P = \frac{x}{n} = \frac{20}{44} = 0.45$  (دليل المعاينة الاحصائية، ص35)

حيث  $x$  تمثل حجم العينة وهي 20 تلميذ ذكور، و  $n$  تمثل مجمع الذكور من مجتمع البحث والجدول الآتي يبين النسب المؤوية

النسبة المؤوية للعينة	العينة	المجموع	إناث	ذكور
%45	20	124	80	44

جدول رقم(2) يبين قيم النسبة المؤوية لعينة البحث.

وكان سبب اختيار هذه الطريقة وهته العينة لأنه يوصى باستخدامها في المجتمعات المحدودة والمتجانسة، ومن المفترض أن تكون العينة العشوائية البسيطة غير منحازة، كما إنها تعتبر طريقة عادلة لاختيار وتتيح فرصة متساوية لكل فرد ليتم اختياره.

#### 4.1 متغيرات البحث:

المتغير المستقل: البرنامج الرياضي الترويحي

المتغير التابع: قلق الامتحان

#### 4.2 المتغيرات المشوشة:

المستوى التعليمي: تم اختيار العينة من مستوى السنة الرابعة متوسط .

الجنس: تم اختيار أفراد العينة من جنس الذكور.

#### 5.1. مجالات البحث:

1.5.1 المجال البشري: تكون مجتمع البحث من 124 تلميذ عبارة عن 44 ذكور و 80 إناث

مقسمة على أربعة أقسام شملت العينة 20 تلميذ من أصل 44 تلميذ من الذكور.

2.5.1 المجال المكاني: متوسطة الشهيد سي قدور بن نعيمة حي أولاد يحيى ولاية البيض.

3.5.1 المجال الزمني: لقد مرت دراستنا بمراحل زمنية شهدت زيارة ميدانية كانت بمثابة دراسة

استطلاعية وبعد ذلك تم تحديد أفراد العينة ومن ثم تطبيق مقياس قلق الامتحان قصد إجراء القياس القبلي بالنسبة لمؤشرات قلق الامتحان وكذلك التحقق من تجانس أفراد المجموعة وبعدها تطبيق

البرنامج الرياضي الترويحي، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

-المرحلة الأولى: ودامت يومين 29 و30 يناير 2019 وتم فيها زيارة أماكن الدراسة.

-المرحلة الثانية: ودامت يومين 6 و 7 فبراير 2019 وتم فيه تحديد أفراد المجموعة.

-المرحلة الثالثة: ودامت يومين 12 و 13 فيفري 2019 وتم فيها تطبيق مقياس قلق الامتحان على أفراد المجموعة لغرض القياسات القبليّة.

-المرحلة الرابعة: ودامت شهرين من 19 فيفري 2019 إلى غاية 23 أبريل 2019 وتم فيها تطبيق البرنامج الرياضي الترويحي على أفراد المجموعة. وقد تم توزيع مقياس قلق الامتحان لإجراء القياسات البعدية بعد الانتهاء من البرنامج الترويحي يومي 28 و 29 أبريل.

### 6.1 أدوات جمع البيانات والمعلومات:

#### \*مقياس قلق الامتحان:

من إعداد محمد حامد زهران (1999)، أعدده لقياس قلق الامتحان يتكون من 93 فقرة موزعة على ستة أبعاد هي:

- رهبة الامتحان: و فقراته من رقم (1) إلى رقم (26).
- ارتباك الامتحان: و فقراته من رقم (27) إلى رقم (45).
- توتر الامتحان: و فقراته من رقم (46) إلى رقم (60).
- انزعاج الامتحان: و فقراته من رقم (61) إلى رقم (72).
- نقص مهارة الامتحان: و فقراته من رقم (73) إلى رقم (86).
- اضطراب أخذ الامتحان: و فقراته من رقم (87) إلى رقم (93).

ويتم الاجابة على فقرات هذا المقياس ويصح بحيث تحتسب درجة لكل من المقاييس الفرعية الستة على حدا، وتجمع درجاتها على الدرجة الكلية على المقياس.

استخدم معد المقياس عدة أساليب في دراسة خصائصه السيكمترية منها: صدق المحكمين، والصدق العاملي، وصدق الاتساق الداخلي. وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، كما استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وكان معامل الثبات (0.96) وهو معامل مرتفع، ودال عند مستوى (0.01)، مما يؤكد ثبات المقياس.

#### \*الإجراءات التطبيقية الميدانية للمقياس:

تكونت عينة البحث من 20 تلميذ من متوسطة الشهيد سي قدور بن نعيمي بولاية البيض وتم اختيارهم من أقسام الرابعة متوسط، وقد تم تطبيق البرنامج و المقياس على نفس العينة حيث مر على مرحلتين الاختبار القبلي والذي تم فيه توزيع المقياس، والاختبار البعدي الذي تم فيه تطبيق البرنامج وتوزيع المقياس، وعند توزيع المقياس تمت قراءة تعليمات المقياس، ثم تفسير بعض البنود الغامضة وتسجيل كل الملاحظات والأسئلة التي طرحها التلاميذ.

وقد تبين من خلال الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- المقياس كان مناسب لحد ما حيث استغرق تطبيقه ساعة ونصف في حين اتضح وجود بعض النقائص المتعلقة ب:
- عدم فهم بعض العبارات.
- بالنسبة لمعالجة نتائج المقياس، تبين أن أصعب مرحلة هي مرحلة التفرغ نظرا لطول المقياس، ولعدم توفر الوقت، وهي المرحلة التي تأخذ أطول مدة زمنية.
- ولمحاولة تجاوز كل هذه الصعوبات أثناء إجراء الدراسة الأساسية تم إدخال بعض التعديلات في المقياس، وهي كما يلي:
- نظرا لطول المقياس و عباراته و بما أن معظم التلاميذ لم يستوعبوا بعض العبارات قمنا باختيار ثلاثة أبعاد وهي

- رهبة الامتحان و فقراته من رقم (1) إلى رقم (24).

- ارتباك الامتحان و فقراته من رقم (25) إلى رقم (42).

- توتر أداء الامتحان و فقراته من رقم (43) إلى رقم (56).

وقمنا بتكييف المقياس و عباراته لنتلائم مع بحثنا بحيث تم إختيار 56 عبارة.

- تغيير بعض المصطلحات في الفقرة رقم (18) من الملاحظين والمراقبين، ولجان الامتحان إلى: الأساتذة الحراس، وقاعات الامتحان. والفقرة (26) من الملاحظ إلى الأستاذ الحارس ولفقرة رقم (53) من لجنة الامتحان إلى قاعة الامتحان، الفقرة (56) من دخول لجنة الامتحان إلى دخول الأساتذة الحراس.

\* البرنامج الرياضي الترويحي: ويحتوي على 6 حصص تم تطبيقها خارج أوقات حصص التربية البدنية والرياضية ( كل مساء من يوم الثلاثاء)

\* الوسائل المستعملة في تطبيق البرنامج الرياضي الترويحي:

-كرات السلة، كرات اليد، كرات الطائرة، كرات القدم.

-مقاتي وصافرة.

-صولجان.

-أحبال.

-بساط.

-أقماع.

- حواجز.
- سلات.
- أطواق.
- حلقات.

**\* أهمية البرنامج الرياضي الترويحي المقترح:**

- يمكن أن يستفيد من البرنامج المهتمون بمجال التنشئة الاجتماعية وكذا المربون ولجان العمل التربوي والتنقيفي في المجتمع.
- يمكن أن يستفيد من البرنامج الشباب بشكل عام والطلبة بشكل خاص في تحدي الكثير من المتغيرات والمشكلات النفسية التي من شأنها أن تؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي.
- التحرر من الضغوط والتوتر والارتباك المصاحب لمواقف الامتحان.
- يمكن أن يساعد في تحقيق توازن التلميذ بدينا، نفسيا واجتماعيا ومن ثم الوصول إلى الغايات والمرامي التي تهدف إليها المنظومة التربوية.
- تهيئة الجو المناسب لتفكيح عقول التلاميذ وتوجيهها لتفادي الخوف من المستقبل الذي يعد عائقا أمامهم أثناء الامتحان.

**\*أهداف البرنامج الرياضي الترويحي المقترح:**

- تكوين اتجاهات ايجابية نحو الامتحان.
- تحقيق الصحة النفسية وعلاج قلق الامتحان بواسطة الممارسة الرياضية الترويحية.
- التقليل من مستوى قلق الامتحان.
- إكساب المتعلمين للمهارات والهوايات المرتبطة بأوقات الفراغ والترويح.
- إشباع ميول وحاجات المتعلمين التي من شأنها أن تقلل من بعض المشكلات النفسية والتي تكون مصاحبة لهم في عملية التعلم مثل قلق الامتحان.
- تحقيق التوازن الانفعالي وتكوين بعض جوانب الشخصية.
- تجاوز التوتران والاضطرابات النفسية وخاصة المتعلقة بفترات الامتحان وذلك من أجل الوصول إلى أفضل النتائج الممكنة.
- استحداث استراتيجيات جديدة لمواجهة المشكلات المرتبطة بالعملية التعليمية والتي من شأنها أن تؤثر على التحصيل الدراسي.

**\*أسس البرنامج الرياضي الترويحي المقترح:**

- يطبق البرنامج في حصص رياضية ترويحية.

- الموقف الرياضي الترويحي يوفر التفاعل الاجتماعي ويوضح لنا الأبعاد النفسية لقلق الامتحان ( الرهبة، الارتباك، التوتر) والبحث على الحلول للتخفيف منها.
- ضرورة أن يشمل البرنامج على أنشطة رياضية ترويحية جماعية وفردية تساعد على مهارات أخذ الامتحان.
- الاستمرارية والديمومة والتعاقب في تطبيق البرنامج وممارسة الأنشطة الترويحية، ذلك أن اكتساب مهارات أخذ الامتحان يتطلب تثبيتها من خلال إعادة التطبيق.

#### \* تنفيذ البرنامج الرياضي الترويحي المقترح:

- استخراج طلب تسهيل مهمة من مصلحة الدراسات بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وتقديمه إلى مديرية التربية مصلحة الموظفين والتفتيش مكتب التكوين والتفتيش لأخذ الإذن بالدخول إلى المؤسسة التي أجريت فيها الدراسة.
- تجهيز أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس قلق الامتحان .
- الاتصال بأساتذة التربية البدنية والرياضية بالمؤسسة المختارة تمت من خلاله التعرف على المنشآت الرياضية التي تحتويها.
- تطبيق مقياس قلق الامتحان.
- اختيار أفراد العينة .
- عقد جلسة أولية مع أفراد العينة وبحضور أستاذ التربية البدنية والرياضية وكذلك مشرف تربوي المسؤول عن المستوى.
- بدء تطبيق البرنامج الرياضي الترويحي في كل أمسية يوم الثلاثاء باعتباره ( فترة راحة مسائية).
- لاحظ الباحث استجاب كبير من طرف أفراد العينة للبرنامج الرياضي الترويحي المقترح كما أنه لاقى استحسانهم له.

#### 1.7 الأسس العلمية للاختبارات المستخدمة:

أولاً- حساب صدق المقياس: وقد استخدمت طريقتين لحساب صدق المقياس، صدق الاتساق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي.

#### 1- صدق الاتساق الظاهري ( الخارجي):

وللتحقق من الصدق الظاهري للاستبيان قام الطالب الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين وذلك لإبداء رأيهم في مدى وضوح عبارات الاستبيان ومدى مناسبتها.

#### 2- صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبيان مع البعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للبعد نفسه.

وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS إصدار 23، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس.

### 8.1. نتائج الصدق الاتساق الداخلي :

م	محاور الاستبيان	الارتباط
1	المحور الأول	معامل الارتباط بيرسون 0.752 ( ** )
		الدلالة المعنوية 0.01
2	المحور الثاني	معامل الارتباط بيرسون 0.796 ( ** )
		الدلالة المعنوية 0.01
3	المحور الثالث	معامل الارتباط بيرسون 0.844 ( ** )
		الدلالة المعنوية 0.01

\*\*La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

جدول رقم(3) يبين صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس مع المحور الذي تنتمي له. من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.01 حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.752 فيما كان الحد الأعلى 0.844 .

وعليه فإن جميع الفقرات متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة.

ثانياً-ثبات المقياس: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (20) تلميذ وقد تم استبعادهم من العينة الكلية، الجدول يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

### نتائج ثبات المقياس:

م	المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
1	المحور الأول	24	0.66
2	المحور الثاني	18	0.69
3	المحور الثالث	14	0.83
	إجمالي المحاور	56	0.77

جدول رقم (4) جدول يبين صدق وثبات محاور الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ. يتضح من الجدول أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع حيث بلغ (0.72) لإجمالي فقرات عدد العبارات المقياس الستة وخمسون، فيما يتراوح ثبات المحاور ما بين 0.65 كحد أدنى وبين 0.83 كحد أعلى، وهذا يدل أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد 0.70 كحد أدنى للثبات. (Nunnally & Bernstem;264-263, 1994)

### 9.1 الدراسات الإحصائية:

حتى نتمكن من معالجة وتحليل النتائج استندنا نحن الطلبة على مجموعة من الوسائل الإحصائية وتمثل فيما يلي:

$$ع = \frac{\text{مجموع (القيم - الوسط الحسابي)}}{\text{عدد القيم}}$$

الانحراف المعياري : يرمز له ب : ( ع )  
المتوسط الحسابي

يرمز له ب (م)  
حيث: (م) = مج س / ن

س: المتوسط الحسابي للدرجات.

مج س: مجموع القيم × س

ن: عدد أفراد العينة.

معامل الارتباط (كارل بيرسون):

استخدمنا نحن الطلبة معامل الارتباط في الدراسة الاستطلاعية للتأكد من ثبات المقياس.

\* **حزمة الحساب الإحصائي (SPSS):**

وهو من أكثر البرامج الإحصائية استخداماً في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية والتجارية والزراعية والطبية لإجراء التحليلات الإحصائية المختلفة.

# الفصل الثاني

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

### تمهيد

بعد التطرق إلى إجراءات الدراسة الأساسية وبعد جمع البيانات وتحليلها بواسطة الأساليب الإحصائية، سنتناول في هذا الفصل عرض النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة، بحسب ترتيب الفرضيات في الفصل الأول.

### عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية:

\* للبرنامج الترويحي الرياضي دور في امتصاص قلق الامتحان لدى تلامذة السنة الرابعة متوسط

تم التأكد من صحة هذه الفرضية انطلاقاً من معالجة الفرضيات الجزئية أين نصت الفرضية على وجود دور جوهري للبرنامج الرياضي الترويحي المقترح على التقليل من قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط وهذا ما نصت عليه النتائج في الجداول السابقة.

وكما مر معنا سابقاً فقد تم من خلال مخرجات هذه الجداول التأكد من وجود أثر دال بين البرنامج الرياضي الترويحي المقترح وخفض قلق الامتحان.

وكما هو الحال فقد تم أيضاً من خلال هذه الجداول التأكد من وجود فروق دالة إحصائية بين المقياس القبلي والمقياس البعدي في كل من: رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان، توتر أداء الامتحان.

وعليه ومن خلال ما سبق فقد أمكننا أن نؤكد على ما يلي: وجود دور جوهري للبرنامج الرياضي الترويحي المقترح في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

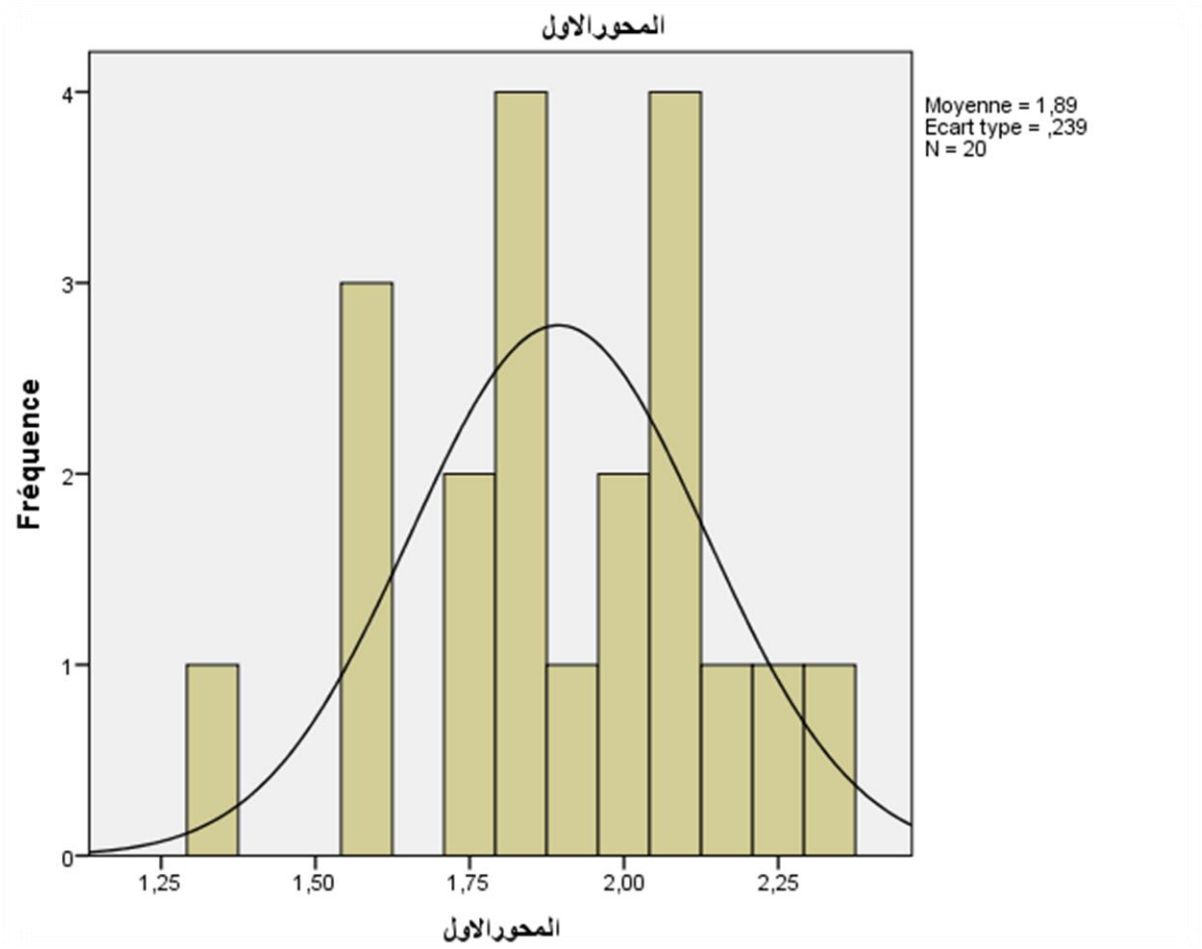
### 1. الفرضية الأولى:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نسب قلق الامتحان تعزى لمتغير (رهبة الامتحان) لصالح الاختبار البعدي للعينة قيد الدراسة.
- حساب الفروق بين المقياس القبلي والمقياس البعدي على مستوى رهبة الامتحان

القيم المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المقياس الأول	1,89	0,34	4,74	24	0,000	دال إحصائياً
المقياس الثاني	1,56	0,31				

الجدول رقم (5) يوضح نتائج اختبار (T.Tes) لدلالة الفروق بين المقياسين القبلي والبعدي على مستوى محور رهبة الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمقياس الأول قدر ب 1,89 والمتوسط الحسابي للمقياس الثاني قدر ب 1,56 كما أن قيمة "ت" عند درجة الحرية 24 بلغت 4,74 والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0,000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0,05 مما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المقياس القبلي والمقياس البعدي لصالح المقياس البعدي (1,56<1,89).

المنحنى والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في محددات قلق الامتحان بين مجموع عبارات محور رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان. عند مستوى دلالة: 0,05



شكل (2) منحنى بياني يبين دلالة الفروق في محددات قلق الامتحان لمحور رهبة

الامتحان لمقياس قلق الامتحان.

الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	غالبا	أحيانا	نادرا		الفقرة	الرقم
24	1,50	0,60	1	8	11	تكرار	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان	1
			5%	40%	55%			
4	2,30	0,86	11	4	5	تكرار	اشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية	2
			55%	20%	25%			
13	1,90	0,85	6	6	8	تكرار	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد	3
			30%	30%	40%			
18	1,65	0,67	2	9	9	تكرار	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي	4
			10%	45%	45%			
3	2,50	0,82	14	2	4	تكرار	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى	5
			70%	10%	20%			
17	1,65	0,58	1	11	8	تكرار	أتوقع الفشل في الامتحانات	6
			5%	55%	40%			
12	1,90	0,85	6	6	8	تكرار	أثناء أدائي الامتحان أعبث بأي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها	7
			30%	30%	40%			

20	1,55	0,68	2	7	11	تكرار	تتقضي الرغبة في النجاح والتفوق	8
			10%	35%	55%			
23	1,50	0,60	1	8	11	تكرار	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة	9
			5%	40%	55%			
5	2,30	0,86	11	4	5	تكرار	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة	10
			55%	20%	25%			
11	1,90	0,85	6	6	8	تكرار	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان	11
			30%	30%	40%			
16	1,65	0,67	2	9	9	تكرار	اشعر بعصبية شديدة أثناء إجاباتي في الامتحان	12
			10%	45%	45%			
2	2,50	0,82	14	2	4	تكرار	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم	13
			70%	10%	20%			
22	1,50	0,60	1	8	11	تكرار	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها	14
			5%	40%	55%			

6	2,30	0,86	11	4	5	تكرار	الملل يعني اترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت	15
			55%	20%	25%			
10	1,90	0,85	6	6	8	تكرار	عند بداية الامتحان اشعر إنني لن استطيع إكماله	16
			30%	30%	40%			
15	1,65	0,67	2	9	9	تكرار	خوفي يجعلني لا استطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة	17
			10%	45%	45%			
1	2,50	0,82	14	2	4	تكرار	أخاف من أساتذة الحراس في قاعات الامتحان	18
			70%	10%	20%			
14	1,65	0,58	1	11	8	تكرار	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات	19
			5%	55%	40%			
9	1,90	0,85	6	6	8	تكرار	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي	20
			30%	30%	40%			
19	1,55	0,68	2	7	11	تكرار	أكثر من استخدام المنبهات أيام الامتحان	21

			10%	35%	55%			
21	1,50	0,60	1	8	11	تكرار	اعتقد أن أسئلة الامتحان كلها غير متوقعة	22
			5%	40%	55%			
7	2,30	0,86	11	4	5	تكرار	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان	23
			55%	20%	25%			
8	1,90	0,85	6	6	8	تكرار	أجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان	24
			30%	30%	40%			
X	1,89	0,23	محور رهبة الامتحان					

الجدول رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في محددات قلق الامتحان بين مجموع عبارات محور رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان. عند مستوى دلالة: 0,05

أكبر قيمة Rii	عدد القيم	الأهمية النسبية (الإجابات)
$0,67 \leq 0,83 \leq 1$	07	غالبا
$0,34 \leq 0,63 \leq 0,66$	17	أحيانا
$0 \leq \text{لا توجد} \leq 0,33$	00	نادرا

\* الجدول رقم (7) يوضح مؤشر الأهمية النسبية لدرجات إجابات عينة البحث على طريقة ليكرت الثلاثية لعبارات محور رهبة الامتحان

يتضح من الجدول رقم (6) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة (تلاميذ الرابعة متوسط) حول دراسة دور وفعالية البرنامج الترويحي الرياضي في تقليل ظاهرة قلق الامتحان للمحور الأول رهبة الامتحان بكل عباراته، حيث أظهرت النتائج المحصل عليها من خلال هذا الجدول الذي يثبت القيمة المحسوبة ما يلي:

حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة التي تتص على (أخاف من أساتذة الحراس في قاعات الامتحان) بانحراف معياري (0,82)، ومتوسط حسابي (2,50)، بإجمالي غالبا بتكرارات (14) مجيب من أصل (20) وبنسبة (70%)، وجاء في المرتبة الرابعة العبارة التي تتص على (اشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية) بانحراف معياري (0,86) ومتوسط حسابي (2,30) بإجمالي لدرجة غالبا بتكرارات (11) مجيب من أصل (20) وبنسبة (55%)

فيما جاء في المرتبة الأخيرة العبارتين ( ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة) بانحراف معياري (0,60) ومتوسط حسابي (1,50) بإجمالي لدرجة نادرا بتكرارات (11) مجيب من أصل (20) وبنسبة (55%) والعبارة (تتقصني الرغبة في النجاح والتفوق) بانحراف معياري (0,68) ومتوسط حسابي (1,55) بإجمالي لدرجة نادرا بتكرارات (11) مجيب من أصل (20) وبنسبة (55%).

حيث كان إجمالي قيم محور ارتباك الامتحان بانحراف معياري (0,23) و متوسط حسابي (1,89) ومعاملات ارتباط تتراوح بين (0,82-0,96) وبمستوى الدلالة (0,05).

ومن خلال جدول رقم (07) الذي يمثل مؤشر الأهمية النسبية نلاحظ أن الإجابة بأحيانا تكررت بأهمية نسبية (17 مرات) ب Rii (0,63) وهو ما يقود إلى قبول الفرض الذي يبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تلك المحددات (العبارات) الأربعة وعشرون تبعا لمتغير رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان.

## 2.الفرضية الثانية:

\* هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نسب قلق الامتحان تعزى لمتغير ( ارتباك الامتحان ) لصالح الاختبار البعدي للعينة قيد الدراسة.

حساب الفروق بين المقياس القبلي والمقياس البعدي على مستو ارتباك الامتحان

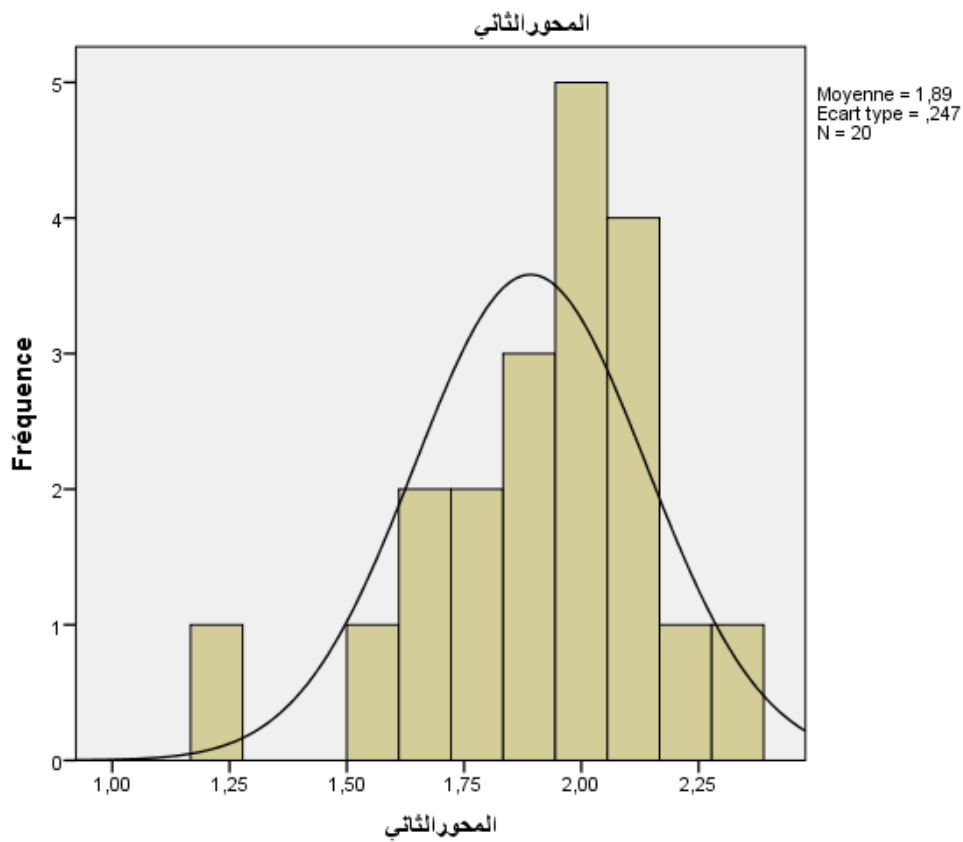
القيم المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المقياس الأول	1,89	0,36	2,96	17	0,009	دال إحصائيا
المقياس الثاني	63,1	0,44				

الجدول رقم (8) يوضح نتائج اختبار (TTest) لدلالة الفروق بين المقياسين القبلي والبعدي على مستوى محور ارتباك الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمقياس الأول قدر ب 1,89 والمتوسط الحسابي للمقياس الثاني قدر ب 1,63 كما أن قيمة "ت" عند درجة الحرية 17 بلغت 2,96

والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0,009 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0,05 مما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المقياس القبلي والمقياس البعدي لصالح المقياس البعدي ( $1,63 < 1,89$ ).

المنحنى والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في محددات قلق الامتحان بين مجموع عبارات محور ارتباك الامتحان لمقياس قلق الامتحان. عند مستوى دلالة: 0,05



شكل (3) منحنى بياني يبين دلالة الفروق في محددات قلق الامتحان لمحور ارتباك الامتحان لمقياس

قلق الامتحان.

الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	غالبا	أحيانا	نادرا		الفقرة	الرقم
10	1,65	0,67	2	9	9	تكرار	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات	25
			10%	45%	45%			
3	2,50	0,82	14	2	4	تكرار	أرتبك عندما يعلن الأستاذ الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان	26
			70%	10%	20%			
14	1,65	0,58	1	11	8	تكرار	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة	27
			5%	55%	40%			
9	1,90	0,85	6	6	8	تكرار	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة	28
			30%	30%	40%			
15	1,55	0,68	2	77	11	تكرار	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة	29
			10%	35%	55%			
18	1,50	0,60	1	8	11	تكرار	أصيب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان	30
			5%	40%	55%			
4	2,30	0,86	11	4	5	تكرار	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان	31
			55%	20%	25%			
8	1,90	0,85	6	6	8	تكرار	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء	32

			30%	30%	40%			
11	1,65	0,67	2	9	9	تكرار	أصاب بالذعر من الامتحانات المفاجئية	33
			10%	45%	45%			
2	2,50	0,82	14	2	4	تكرار	يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات	34
			70%	10%	20%			
13	1,65	0,58	1	11	8	تكرار	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أدائي للامتحان	35
			5%	55%	40%			
7	1,90	0,85	6	6	8	تكرار	أُسرع في الإجابة خشية فوات الوقت	36
			30%	30%	40%			
16	1,55	0,68	2	7	11	تكرار	ترتعث يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان	37
			10%	35%	55%			
17	1,50	0,60	1	8	11	تكرار	أشعر بالرهبة من الامتحان	38
			5%	40%	55%			
5	2,30	0,86	11	4	5	تكرار	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحان	39

			55%	20%	25%			
6	1,90	0,85	6	6	8	تكرار	بعد أدائي امتحان أي مادة أشعر أن إجاباتي لم تكن موفقة	40
			30%	30%	40%			
12	1,65	0,67	2	9	9	تكرار	يقلقني أخطاء المصححين	41
			10%	45%	45%			
1	2,50	0,82	14	2	4	تكرار	أشعر بحالة من نقص الاستقرار أيام الامتحانات	42
			70%	10%	20%			
	1,89	0,24	محور ارتباك الامتحان					

الجدول رقم (9): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في محددات قلق الامتحان بين مجموع عبارات محور ارتباك الامتحان

لمقياس قلق الامتحان. عند مستوى دلالة: 0,05

أكبر قيمة Rii	عدد القيم	الأهمية النسبية (الإجابات)
$0,67 \leq 0,83 \leq 1$	05	غالبا
$0,34 \leq 0,63 \leq 0,66$	13	أحيانا
$0 \leq \text{لا توجد} \leq 0,33$	00	نادرا

الجدول رقم (10) يوضح مؤشر الأهمية النسبية لدرجات إجابات عينة البحث على طريقة ليكرت الثلاثية لعبارات محور ارتباك الامتحان

يتضح من الجدول رقم 09 التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة (تلاميذ الرابعة متوسط) حول دراسة دور وفاعلية البرنامج الترويحي الرياضي في تخفيف ظاهرة قلق الامتحان للمحور الثاني ارتباك الامتحان بكل عباراته، حيث أظهرت النتائج المحصل عليها من خلال هذا الجدول الذي يثبت القيمة المحسوبة ما يلي:

حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على (أشعر بحالة من نقص الاستقرار أيام الامتحانات) بانحراف معياري (0,82)، ومتوسط حسابي (2,50)، بإجمالي غالبا بتكرارات (14) موجب من أصل (20) وبنسبة (70%)، وجاء في المرتبة الرابعة العبارة التي تنص على (أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان) بانحراف معياري (0,86) ومتوسط حسابي (2,30) بإجمالي لدرجة غالبا بتكرارات (11) موجب من أصل (20) وبنسبة (55%).

فيما جاء في المرتبة الأخيرة العبارتين (أشعر بالرهبة من الامتحان) بانحراف معياري (0,60) ومتوسط حسابي (1,50) بإجمالي لدرجة نادرا بتكرارات (11) موجب من أصل (20) وبنسبة (55%) والعبارة (أتصعب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان) بانحراف معياري (0,60) ومتوسط حسابي (1,50) بإجمالي لدرجة نادرا بتكرارات (11) موجب من أصل (20) وبنسبة (55%).

حيث كان إجمالي قيم محور ارتباك الامتحان بانحراف معياري (0,24) و متوسط حسابي (1,89) ومعاملات ارتباط تتراوح بين (0,82-0,96) وبمستوى الدلالة (0,05).

ومن خلال جدول رقم (10) الذي يمثل مؤشر الأهمية النسبية نلاحظ أن الإجابة بأحيانا تكررت بأهمية نسبية (13 مرات) ب Rii (0,63) وهو ما يقود إلى قبول الفرض الذي يبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تلك المحددات (العبارات) ثمانية عشر تبعا لمتغير ارتباك الامتحان لمقياس قلق الامتحان.

3.الفرضية الثالثة:

\* هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نسب قلق الامتحان تعزى لمتغير ( توتر أداء الامتحان ) لصالح الاختبار البعدي للعينة قيد الدراسة.

حساب الفروق بين المقياس القبلي والمقياس البعدي على مستو توتر أداء الامتحان

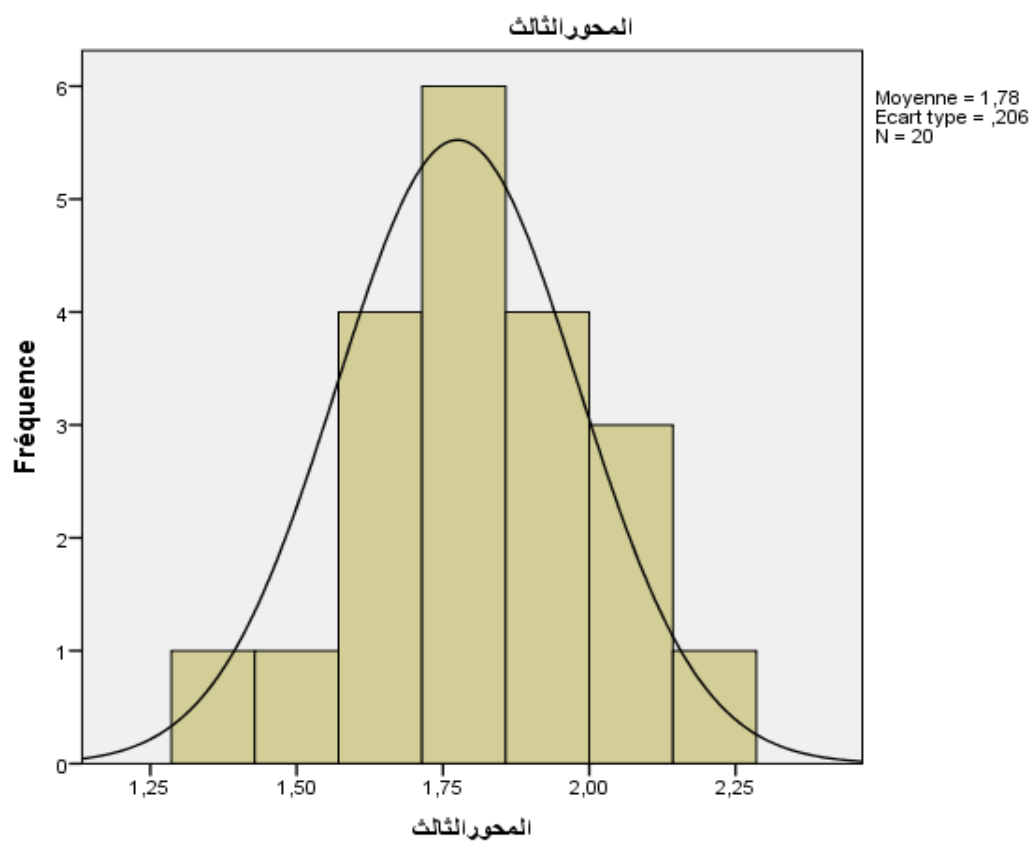
القيم المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المقياس الأول	1,77	0,23	3,50	13	0,004	دال إحصائيا
المقياس الثاني	1,45	0,30				

الجدول رقم (11) يوضح نتائج اختبار (TTest) لدلالة الفروق بين المقياسين القبلي والبعدي على مستوى محور توتر أداء الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمقياس الأول قدر ب 1,77 والمتوسط الحسابي للمقياس الثاني قدر ب 1,45 كما أن قيمة "ت" عند درجة الحرية 13 بلغت 3,50

والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0,004 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0,05 مما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المقياس القبلي والمقياس البعدي لصالح المقياس البعدي ( $1,45 < 1,77$ ).

المنحنى والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في محددات قلق الامتحان بين مجموع عبارات محور توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان. عند مستوى دلالة: 0,05



شكل (4) منحنى بياني يبين دلالة الفروق في محددات قلق الامتحان لمحور رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان.

الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	غالبا	أحيانا	نادرا		الفقرة	الرقم
14	1,35	0,58	1	5	14	تكرار	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات	43
			5%	25%	70%			
1	2,05	0,94	9	3	8	تكرار	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة	44
			45%	15%	40%			
13	1,40	0,50	0	8	12	تكرار	أزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان	45
			0%	40%	60%			
11	1,65	0,58	1	11	8	تكرار	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته	46
			5%	55%	40%			
10	1,65	0,58	1	11	8	تكرار	يضايقني أنّ الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ	47
			5%	55%	40%			
9	1,65	0,67	2	9	9	تكرار	أثناء أدائي للامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى	48
			10%	45%	45%			
6	1,90	0,64	3	12	5	تكرار	أجد صعوبة في التعبير عما أريد كتابته في الامتحان	49
			15%	60%	25%			
12	1,60	0,59	1	10	9	تكرار	أبدو كما لو كنت مهزوزا أثناء أداء الامتحانات	50

			5%	50%	45%			
4	1,95	0,60	3	13	4	تكرار	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة	51
			15%	65%	20%			
8	1,75	0,63	2	11	7	تكرار	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان	52
			10%	55%	35%			
2	2,00	0,72	5	10	5	تكرار	عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أنّ المعلومات تبخّرت من رأسي	53
			25%	50%	25%			
5	1,90	0,85	6	11	3	تكرار	يهدّدي ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان	54
			30%	55%	15%			
7	1,80	0,69	3	10	7	تكرار	أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة	55
			15%	50%	35%			
3	1,95	0,82	6	7	7	تكرار	أشعر بالتوتر عند دخول الأساتذة الحراس	56
			30%	35%	35%			
X	1,77	0,20	محور توتر أداء الامتحان					

الجدول رقم (12): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في محددات قلق الامتحان بين مجموع عبارات محور توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان. عند مستوى دلالة: 0,05

أكبر قيمة Rii	عدد القيم	الأهمية النسبية (الإجابات)
$0,67 \leq 0,71 \leq 1$	02	غالبا
$0,34 \leq 0,64 \leq 0,66$	12	أحيانا
$0 \leq \text{لا توجد} \leq 0,33$	00	نادرا

الجدول رقم (13) يوضح مؤشر الأهمية النسبية لدرجات إجابات عينة البحث على طريقة ليكرت الثلاثية لعبارات محور توتر أداء الامتحان

يتضح من الجدول رقم 12 التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة (تلاميذ الرابعة متوسط) حول دراسة دور وفاعلية البرنامج الترويحي الرياضي في التقليل ظاهرة قلق الامتحان للمحور الثالث توتر أداء الامتحان بكل عباراته، حيث أظهرت النتائج المحصل عليها من خلال هذا الجدول الذي يثبت القيمة المحسوبة ما يلي:

حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على (قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة) بانحراف معياري (0,94)، ومتوسط حسابي (2,05)، بإجمالي غالبا بتكرارات (09) موجب من أصل (20) وبنسبة (45%) وجاء في المرتبة الثانية العبارة التي تنص على (عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أنّ المعلومات تبخّرت من رأسي) بانحراف معياري (0,72) ومتوسط حسابي (2,00) بإجمالي لدرجة احيانا بتكرارات (10) موجب من أصل (20) وبنسبة (50%).

فيما جاء في المرتبة الأخيرة العبارتين (أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان) بانحراف معياري (0,50) ومتوسط حسابي (1,40) بإجمالي لدرجة نادرا بتكرارات (12) موجب من أصل (20) وبنسبة (60%) والعبارة (أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات) بانحراف معياري (0,58) ومتوسط حسابي (1,35) بإجمالي لدرجة نادرا بتكرارات (14) موجب من أصل (20) وبنسبة (70%).

حيث كان إجمالي قيم محور توتر أداء الامتحان بانحراف معياري (0,20) و متوسط حسابي (1,77) ومعاملات ارتباط تتراوح بين (0,82-0,96) وبمستوى الدلالة (0,05).

ومن خلال جدول رقم (13) الذي يمثل مؤشر الأهمية النسبية نلاحظ أن الإجابة بأحيانا تكررت بأهمية نسبية (12 مرات) ب (0,64) Rii وهو ما يقود إلى قبول الفرض الذي يبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تلك المحددات (العبارات) أربعة عشر تبعا لمتغير توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان.

#### 4. مناقشة الفرضيات:

##### 1.4. مناقشة الفرضية الأولى:

فيما يتعلق بوجود فروق في كل من العبارات الأربعة وعشرون فإن الباحث يرجح وجود فروق دالة في متغير رهبة الامتحان إلى الدور الذي يحظى ويتمتع به البرنامج الترويحي المقترح لأجل التخفيف والتقليل من ظاهرة قلق الامتحان والانجذاب نحو ممارسة الأنشطة الترويحية وقد يرجع الباحث وجود الفروق إلى أهمية البرنامج الترويحي الرياضي المقترح وما تتطلبه التطلعات الراهنة التي تمثل وتفضي إلى وجود فروق معنوية ونفسية، وهذا ما اتفقت معه نتائج هذه الدراسة مع دراسة دراسة الطالب: بوزايدي منير التي أسفر تحليل بياناتها على تعرض الطالب لعدة مشاكل نفسية تمركزت أساس حول القلق والتوتر الإكتئاب وعدم الثقة في النفس، تأتي الدراسة في المحيط الجامعي والإبتعاد عن الأهل من الأسباب الرئيسية لهذه المشكلات. العديد من الطلبة يدرك أن من بين السبل الفعالة للتقليل من حدة القلق هو اللجوء إلى الأنشطة الرياضية الترويحية، إلا أن في التطبيق فيظهر العكس، فمعظم الطلبة لا يجدون وقتا فارغا لمزاولة أنشطتهم الترويحية المفضلة، لكن منهم من يجد الوقت الكافي للترويح عن النفس بمزاولة نشاط رياضي وذلك بتنظيم وقت فراغهم مع العلم أن جل هؤلاء من المتفوقين دراسيا. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لإختبار سبيلبرجر للقلق (قائمة تقييم الذات) أن الطلبة الممارسون للنشاط الرياضي الترويحي بانتظام أقل من زملائهم الغير ممارسين، ومن هنا نؤكد صحة الاستنتاجات والتوصيات المقدمة من طرف الدراسات السابقة وكذا آراء العلماء حول علاقة وتأثير الأنشطة الرياضية على مستوى القلق قصد اجتنابه أو التقليل من حدته.

الممارسين. (عبد اللطيف حسين فرج. ص154، 2009)

وبعد عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها والخاصة بمتغير رهبة الامتحان ودرجات تأثيرها كمحدد من محددات قلق الامتحان خلصنا إلى وجود فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بعينة البحث.

وبالنظر كذلك إلى ما تم عضه وتحليله ومناقشته للنتائج المتحصل عليها في كل محددات قلق الامتحان خلص الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان ككل وهذا تبعا لمتغير رهبة الامتحان.

ومنه يصل الباحث إلى قبول فرضيته التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية نسب قلق الامتحان تعزى لمتغير رهبة الامتحان لدى عينة البحث.

#### 2.4. مناقشة الفرضية الثانية:

فيما يتعلق بوجود فروق في كل من العبارات الثمانية عشر فإن الباحث يرجح وجود فروق دالة في متغير ارتباك الامتحان إلى الدور الذي يحظى ويتمتع به البرنامج الترويحي المقترح لأجل التخفيف والتقليل من ظاهرة قلق الامتحان والانجذاب نحو ممارسة الأنشطة الترويحية وقد يرجع الباحث وجود الفروق إلى أهمية البرنامج الترويحي الرياضي المقترح وما تتطلبه التطلعات الراهنة التي تمثل وتفضي إلى وجود فروق معنوية ونفسية، وهذا ما اتفقت معه نتائج هذه الدراسة مع دراسة الباحثة **سايحي سليمة** وجود سمة قلق الاختبار ارتباك الامتحان بين الطلبة بدرجات متفاوتة توزعت بين المستوى المتدني، المتوسط والعالي مستوى القلق عند الاناث اعلى منه عند الذكور عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في حجم القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية بين الطلبة تعزى لمتغير فرع الثانوية فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في حجم القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية بين الطلبة تعزى لمتغير السكن (مكتبة علم النفس والتربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة)

وبعد عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها والخاصة بمتغير ارتباك الامتحان ودرجات تأثيرها كمحدد من محددات قلق الامتحان خلصنا إلى وجود فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بعينة البحث.

وبالنظر كذلك إلى ما تم عرضه وتحليله ومناقشته للنتائج المتحصل عليها في كل محددات قلق الامتحان خلص الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان ككل وهذا تبعا لمتغير ارتباك الامتحان.

ومنه يصل الباحث إلى قبول فرضيته التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية نسب قلق الامتحان تعزى لمتغير ارتباك الامتحان لدى عينة البحث.

#### 3.4. مناقشة الفرضية الثالثة:

فيما يتعلق بوجود فروق في كل من العبارات الأربعة عشر فإن الباحث يرجح وجود فروق دالة في متغير توتر أداء الامتحان إلى الدور الذي يحظى ويتمتع به البرنامج الترويحي المقترح لأجل التخفيف والتقليل من ظاهرة قلق الامتحان والانجذاب نحو ممارسة الأنشطة الترويحية وقد يرجع الباحث وجود الفروق إلى أهمية البرنامج

الترويحي الرياضي المقترح وما تتطلبه التطلعات الراهنة التي تمثل وتفضي إلى وجود فروق معنوية ونفسية، وهذا ما اتفقت معه نتائج هذه الدراسة مع دراسة الباحث بشير حسام سنة (2011) في دراسته فعالية النشاط البدني الترويحي في تحقيق الصحة النفسية وإدماج المعاق حركيا-دراسة ميدانية بالمراكز الطبية التربوية للمعاقين حركيا بجيجل وأم البواقي، والتي ترى أن النشاط الترويحي يلعب دور ايجابي في التقليل من بعض المشكلات النفسية وبذلك تحقيق الصحة النفسية. (أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر3، 2011، 2011)

وبعد عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها والخاصة بمتغير توتر أداء الامتحان ودرجات تأثيرها كمحدد من محددات قلق الامتحان خلصنا إلى وجود فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بعينة البحث.

وبالنظر كذلك إلى ما تم عرضه وتحليله ومناقشته للنتائج المتحصل عليها في كل محددات قلق الامتحان خلص الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان ككل وهذا تبعا لمتغير توتر أداء الامتحان.

ومنه يصل الباحث إلى قبول فرضيته التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية نسب قلق الامتحان تعزى لمتغير توتر أداء الامتحان لدى عينة البحث.

#### 5. استنتاجات عامة:

بمجرد انطلاقنا في الدراسة التي تطرقنا إليها حاولنا قدر الإمكان توقع النتائج التي يمكن الوصول إليها، حيث أثبتنا صحتها، ومن خلال الدراسة المعمقة والتي شملت تحليل نتائج القياسين القبلي والبعدي لإجابات التلاميذ على مقياس قلق الامتحان للدكتور أحمد حامد زهران اتضح أن للبرنامج الترويحي المقترح دور فعال في خفض من درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط " سي قدور بنعيمي بالبيض" وعليه فإن فرضية بحثنا القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لكل من القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي قد تحققت.

ويرجع الباحث ذلك إلى التأثير الإيجابي للبرنامج الترويحي المقترح المطبق على العينة.

## 6. اقتراحات:

حرصا منا على أن تكون لهذه الدراسة قيمة وظيفية وعملية وانطلاقا من الدراسة وعلى ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكننا تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات إلى كل من يهمله هذا الموضوع، ونخص بالذكر الباحثين والعاملين في مجال التربية والنشاط الرياضي الترويحي وهي كالتالي:

- الاهتمام بالأنشطة الترويحية، واعتبارها جزءا هاما من الحياة الدراسية واليومية للتلاميذ من أجل مواجهة المشكلات الدراسية، وتحقيق الأمن النفسي والاطمئنان.
- وضع برامج خاصة بالأنشطة الرياضية الترويحية تكون مقررة في البرنامج السنوي الخاص بتلاميذ الطور المتوسط.
- توفير الوسائل الترويحية التي تستعمل في تعليم وتدريب التلاميذ إذ تعتبر وسيلة ناجعة وفعالة في نمو مختلف الجوانب النفسية والبدنية والاجتماعية والعقلية لهذه الفترة.
- تحبيب النشاط البدني الرياضي الترويحي للتلميذ من قبل الإطارات الخاصة بالمجال الرياضي في المؤسسات التربوية.
- الاهتمام بالأنشطة الرياضية الجماعية المصغرة لفائدتها في علاج المشكلات الدراسية.

## خلاصة :

إن لكل بداية نهاية ولكل منطلق هدف مسطر ومقصود، فقد بدأنا عملنا المتواضع في جمع المعلومات الخاصة بموضوع البحث، وانتهينا إلى طرح الأسئلة وتحليل نتائجها، والنتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث تثبت دور النشاط البدني الترويحي في التقليل من قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

إذ أنه بالاستناد إلى الدراسة التطبيقية التي قمنا بها باستعمال مقياس قلق الامتحان للتلاميذ وبعد تحليل النتائج المتحصل عليها، واستخلاص النتائج وجدنا أن التلميذ من خلال ممارسته للنشاط البدني الترويحي داخل المدرسة، ينشأ لديه شعور بالارتياح النفسي كما يكسبه صفات اجتماعية مثلى كالتعاون وتحمل المسؤولية، وسيساهم في بناء شخصية قوية للتلميذ عن طريق تنمية الثقة في النفس وغرس روح المرح والسعادة والسرور.

بالإضافة إلى صحته الجسمية، كما أنه يعالج الكثير من الضغوط النفسية وعلى رأسها قلق الامتحان، كما أنه يمكن للتلميذ اكتساب مهارات أداء الامتحان.

كما أن البرنامج الرياضي الترويحي المقترح يوفر فرصا طبيعية للنمو، حيث أن التلميذ الممارس للنشاط البدني الترويحي يندمج مع الجماعات والفرق التي تمده بنوع من الألفة والصداقة وتجعله يتقبل الآخر، وينطبع مع قيمه ويدرك دوره في المجتمع مما يساهم في تشكيل اتجاهاته ورغباته.

وبالتالي تصبح أهمية المؤسسات التربوية في تكوين وغرس ميولات واتجاهات التلاميذ بفعل ممارسة النشاط البدني الترويحي واستثمارهم لأوقات الفراغ بصفة ايجابية وبناءة، من خلال اللعب المفيد الذي يساعدهم على مجابهة الضغوط النفسية وخاصة قلق الامتحان والتكيف معها والتقليل من حدتها.

المصادر والمراجع

قائمة المراجع باللغة العربية

إبراهيم رحمة، ط1. (1998). تأثير الجوانب الصحية على النشاط البدني والرياضي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

أبو نمره محمد خميس حسين. (2009). أساسيات ادارة الصفوف وتنظيمها. القاهرة: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر.

أحمد. (2003). البحث العلمي والتعليم العالي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد سليمان عودة. (1988). أثر تغيير الإجابة في اختبار متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات. مجلة دراسات ، 15.

إكرام زكي خطايبه، ط1. (1997). المناهج المعاصرة في التربية البدنية والرياضية. الأردن: دار الفكر العربي.

السهراني، عبد الكريم محمود الصمراني. (1998). تطوير مهارات تدريس التربية الرياضية. بغداد.

أمين أنور الخولي. (1992). الرياضة والمجتمع. الكويت: عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والآداب.

أنطوان الجوزي، ك1. (1980). طالب الكفاءة التربوية . بيروت: المؤسسة الكبرى للطباعة.

تهاني عبد السلام، ط1. (2001). الترويح والتربية الترويحية. القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم. (2002). البحوث السببية المقارنة في منهج بحث علم النفس والتربية.

حسن السيد معوض. (1969). طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية. القاهرة: مطبعة النهضة.

حنان عبد الحميد العناني، ط1. (2000). الصحة النفسية. الأردن: دار الفكر والطباعة والنشر والتوزيع.

سلسلة العلوم الإنسانية . (بلا تاريخ). مجلة جامعة الأزهر ، 80.

- عباس الشوريحي، عفاف دانيال. (2001). *العلوم السلوكية*. الجزيرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عبد اللطيف حسين فرج. (2009). *الاضطرابات النفسية*. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- عبد اللطيف حسين فرج. (2009). *الترويح وأوقات الفراغ*. القاهرة: دار النشر.
- عبد المطلب أمين القريطي، ط1. (1998). *التربية الرياضية والمدرسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فاروق السيد عثمان. (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- كمال درويش، أمين خولي. (1990). *أصول الترويح وأوقات الفراغ*. دار الفكر العربي.
- كمال درويش، أمين خولي. (1990). *أصول الترويح وأوقات الفراغ*. دار الفكر العربي.
- لطفي بركات أحمد، ط1. (1984). *الرعاية التربوية للمعوقين عقليا*. الرياض: دار المريخ للنشر.
- محمد الحماحي، دعايدة عبد العزيز مصطفى، ط3. (2006). *الترويح بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- محمد الحماحي، دعايدة عبد العزيز مصطفى، ط2. (1988). *الترويح بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- محمد الحماحي، ط1. (1962). *فلسفة اللعب*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- محمد حامد زهران، ط1. (2000). *الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية*. القاهرة: عالم الكتاب.
- محمد عوض بسيوني. (2013). *التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة*. عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- محمد نجيب توفيق، ط1. (1967). *الخدمات العلمية بين التطبيق والتشريع*. القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة.
- مصطفى السائح محمد. (2002). *أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- هدى حسن محمود محمد، ماهر حسن محمود محمد. (2008). *الترويح وأهميته في التوافق النفسي والاجتماعي* لمتحدي الإعاقة الذهنية. الاسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.

قائمة المراجع بالغة الأجنبية

Cassady.J.C.7(20). (2001). *The stability Of undergraduate students cognitive test anxiety levels*. Evaluation.

Dudley,B.C,46(10). (1986). *coparaion of study habits and academucally unsuccessful. american: D.A.I.*

marx.walls. (2014). hockberger: eds.

Nunnaly.Bernstem. (1994).

Rmed CASA bianca. (1968). *soclabilité et loisirs chez l'enfant de la chaux et Nestlé*. Paris.

الملاحق

مقياس قلق الامتحان: إعداد الدكتور محمد حامد زهران

الاسم واللقب:..... تاريخ اليوم: / /

القسم:.....

التعليمات

\* يهدف هذا المقياس إلى تحديد مشكلات الامتحان التي تشكو منها أو تقلقك، حتى نستطيع أن نقدّم لك الإرشاد المناسب.

\* يشتمل هذا المقياس على 56 عبارة تتعلق بمشكلات وقلق الامتحان.

\* والمطلوب قراءة كل عبارة بعناية، والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيًا بصدق وصراحة.

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك نادرا، ضع علامة (√) تحت كلمة "نادرا".
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانا، ضع علامة (√) تحت كلمة "أحيانا".
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك غالبا، ضع علامة (√) تحت كلمة "غالبا".

\* الرجاء الاستجابة لكل العبارات.

\* ليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

\* ليس هناك وقت محدد للاستجابة، ولكن يرجى ألا تستغرق وقتا طويلا.

\* والآن، يمكنك قلب الصفحة والبدء في الاستجابة...

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
01	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان.			
02	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية.			
03	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداغ شديد.			
04	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي.			
05	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى.			
06	أتوقع الفشل في الامتحانات.			
07	أثناء أدائي الامتحان أعبت بأي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها.			
08	تفصني الرغبة في النجاح والتفوق.			
09	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة.			
10	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة.			
11	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.			
12	أشعر بعصبية شديدة أثناء إجابتي في الامتحانات.			
13	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم.			
14	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها.			
15	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت.			
16	عند بداية الامتحان أشعر أنني لن أستطيع إكماله.			
17	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة.			
18	أخاف من الأساتذة الحراس في قاعات الامتحان.			
19	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات.			
20	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي.			
21	أكثر من استخدام المنبهات أيام الامتحانات.			
22	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غير متوقعة.			
23	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان.			
24	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان.			
25	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات.			
26	أرتبك عندما يُعلن الأستاذ الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان.			
27	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة.			
28	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة.			
29	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة.			
30	أصبب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان.			
31	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان.			
32	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء.			
33	أصاب بالذعر من الامتحانات المفاجئة.			
34	يقلقني أن مستقبلتي يتوقف على الامتحانات.			
35	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أدائي للامتحان.			

## الملاحق

			أُتسرّع في الإجابة خشية فوات الوقت.	36
			ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.	37
			أشعر بالرهبة من الامتحان.	38
			أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات.	39
			بعد أدائي امتحان أيّ مادة أشعر أنّ إجابتي لم تكن موفّقة.	40
			يقلقني أخطاء المصحّحين.	41
			أشعر بحالة من نقص الاستقرار أيام الامتحانات.	42
			أشعر بالتعب الشّدِيد أيام الامتحانات.	43
			قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.	44
			أنزعج بشدّة عند إعلان جدول الامتحان.	45
			شدّة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته.	46
			يضايقني أنّ الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ.	47
			أثناء أدائي للامتحان أكتب بيد وأقْرُض أظافر يدي الأخرى.	48
			أجد صعوبة في التعبير عمّا أريد كتابته في الامتحان.	49
			أبدو كما لو كنت مهزوزا أثناء أداء الامتحانات.	50
			أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.	51
			أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان.	52
			عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أنّ المعلومات تبخّرت من رأسي.	53
			يهدّدني ما يمكن أن يترتّب على فشلي أثناء أداء الامتحان.	54
			أعتقد أنّ من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة.	55
			أشعر بالتوتّر عند دخول الأساتذة الحراس.	56