أثر برنامج تدريبي في مهارات الحفظ والتذكر في خفض قلق الامتحان لدى طالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د .سوسن عبد الكريم المؤمن د.أناس رمضان المصري

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة أثر برنامج تدريبي في مهارات الحفظ والتذكر في خفض قلق الامتحان لدى طالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام(محمد بن سعود الإسلامية)؛ وذلك على عينة بلغ عدد أفرادها (٥٨) طالبة (٢٨) تجريبية و(٣٠) ضابطة . ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان مقياس قلق الامتحان لسارسون .توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها :عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار القبلي للطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى قلق الامتحان .كما اظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار البعدي للطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى قلق الامتحان، وذلك لصالح الطالبات بالمجموعة التجريبية .ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية، وذلك لصالح الطلاب بالاختبار البعدي .وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة التأكيد على الطلبة الجامعيين استخدام مهارات الحفظ والتذكر عند قراءتهم للمفردات الجامعية و مقارنة اسلوب مهارات الحفظ والتذكر مع أساليب أخرى في علاج قلق الامتحان، وقامت الباحثتان بتفسير النتائج وفق الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية :قلق الامتحان – برنامج تدريبي – مهارات الحفظ والتذكر

Summary

The present study aimed to investigate the effect of a training program in conservation skills and remembering to reduce exam anxiety among students in the Department of Psychology of Imam Muhammad bin Saud Islamic University; and that the sample number of members (58) students (28) experimental group and (30) control group. To achieve the objectives of the study researchers used a measure of concern for Sarason exam. The study found a number of results, including: the lack of statistically significant differences between the mean pre-test scores for students clusters experimental and control group in the level of test anxiety. It also showed no statistically significant differences between the mean test scores for students dimensional clusters experimental and control group in the level of test anxiety, and for the benefit of the students the experimental group. And the presence of statistically significant differences between pre and post measurement in the level of exam anxiety in the experimental group differences, and for the benefit of students testing the post. The study concluded that an emphasis on university students to use conservation and memory skills when reading academic vocabulary and style compared to the conservation skills and memory with other methods in the treatment of test anxiety, and the researchers interpret the results according to the theoretical framework and previous studies.

Keywords: test anxiety - a training program - conservation and memory skills

مقدمة :-

يعاني غالبية طلبة الجامعة؛ من صعوبة فهم وحفظ أثناء القراءة وصعوبة تذكرها أيضا بعد حفظها .أي عدم القدرة على استرجاع المعلومات المحفوظة مسبقا بكمال ودقة عاليين، وذلك لكثرة وازدحام المعلومات والتشابة فيما بينها، مما يجعل الطلبة في موقف سلبي من الدراسة، لا يمتلكون الرغبة بالتزود بالمعلومات ولا السيطرة على دروسهم، وذلك للجهد الكبير والفترة طويلة الذي تبذل لحفظ المعلومات ولسرعة اندثارها والاشتباه فيما بينها .وان عدم قدرة الطالب على استرجاع المعلومات المخزونة لديه مسبقا، لا يعزى بالكامل الى أن المعلومات قد نسيت من الذاكرة أو حذفت، بل تحتاج إلى تصحيح، حيث تؤكد الادلة التجريبية؛ أن المعلومات التي تدخل نظام الذاكرة الطويلة، لا تزول أثارها مطلقاً ولا يعني بالضرورة إن عدم القدرة على استدعاء بعض المعلومات، أن أثارها قد تلاشت من الذاكرة طويلة المدى؛ بحيث لم تعد موجودة .فمثل هذه المعلومات تبقى موجودة ولكنها غير نشطة، بحيث إن بذل مزيد من الجهد واستخدام بعض القرائن والاشارات يمكن تنشيطها واستدعائها حتى وان كانت مرمزة منذ زمن طويل (الزغول والزغول،٢٠٠٣)، وهذا كثيرا ما نلاحظه عندما لا يستطيع الطالب تذكر المعلومات أو ضبط إجابته وعند إعطاؤه بعض التليمحات، فانه سوف يذكر معلومات كثيرة لهذا الموضوع والتي مندثرة في ذاكرته، نتيجة كثرة المعلومات وعدم تنظيمها أو الاستدلال عليها .وتعد عملية التذكر دليلا متمما لحدوث عملية التعلم، وذلك لأن المتعلم، إذا لم يتمكن من الاحتفاظ بمستوى معين من الخبرات التي يتعلمها، فان ذلك يعني بان التعلم لم يحدث بالشكل المطلوب .لذا بات من الضروري البحث على وسائل من شئنها إن تعمل على مساعدة الطلبة على التعلم بشكل فعال وسلس وعلى استرجاع المعلومات بكل سهولة بدقة وكمال عال .وذلك بحث المتعلم على إن، يفكر ويصيغ وينتج الحقائق والمفاهيم، ليستطيع فهم وحفظ المعلومات بيسر ولفترة أطول،وذلك بصياغتها وبتزميزها وتنظيمها وترتيبها وتصنيفها وتسلسها، بمجهود تفكيره .

وإن عملية التذكر وتنميتها وجعلها في أفضل صورة ممكنة لاسترجاع الخبرات السابقة التي تعلمناها، يمكن إن تحدث من خلال استخدام وسائل مساعدة تساعد على عملية الاسترجاع للمادة التي تعلمناها، أثناء الحاجة لها سميت هذه الوسائل بالتلميحات أو الدلائل وحيث أصبح استخدام مساعدات التذكر معروفا وشائعا لدي الطلبة وطلاب الجامعة بشكل خاص، وتعتبر هذه الآلية من فنون الدراسة القائمة على الفهم والاستيعاب ذات فائدة عظيمة لمساعدة الطالب على استرجاع المعلومات وقت الامتحان، وقد بدأ السيكولوجيون والتربويين يعطون أهمية لهذه الاستراتيجية من حيث أنها تعتبر نقلة مهمة في تحسين عملية التعلم .

ووفقا لنموذج المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان يعود قصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان) أبو عزب،(٢٠٠٨) . وهذا ما أكدته دراسة ويتماير ,Wittmaier(١٩٧٢)أن الطلاب الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الحفظ والتذكر والاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض .وكذلك أثبتت دراسة دودلي ,Dudley(١٩٨٥)أن هناك كثيراً من المشكلات الأكاديمية ومشكلات النجاح المدرسي ترتبط بكيفية الاستذكار قبل الامتحان . ولقد بين كولر وهولان,Culler&Holahan (١٩٨٠)؛ أن موضع قلق الامتحان قد انتقل من كونه مجالاً حديثاً للبحوث في الخمسينات إلى أن أصبحت له أهمية بالغة في مجالات الدراسة في علم النفس التعليمي والإرشاد النفسي في الوقت الحاضر في هذا المجال بهدف مساعدة الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان .كما يعتبر قلق الامتحان مشكلة تعليمية ذات دلالة يتعرض لها العديد من الطلبة.كما يزداد تعرض طلبة الجامعات لقلق الامتحان أيضا نظرا لكثرة التقييمات التي يتعرضون لها على مدار فترة دراستهم .ونتيجة لذلك يحدث قلق الامتحان عند بعضهم .وتزداد حدته في اوقات الامتحانات خوفا من ضياع مستقبلهم .وعدم وصولهم للمستوى المطلوب الذي يحقق لهم أمنياتهم في الحياة الجامعية .(Sud & Prabha,2004)وتؤكد نتائج العديد من الدراسات أن قلق الامتحان يزداد بالنسبة للطلاب الذين لديهم تطلعات إلى دراسة جامعية حيث إن الأداء في الامتحان يشكل ركيزة مهمة لهؤلاء الطلاب الذين يتطلعون إلى هدف معين، فكلما ارتبط الأداء في الامتحان بتحقيق الهدف المنشود ارتفع قلق الامتحان، وكلما انخفض هذا الارتباط انخفض مستوى هذا القلق، ومن هذه الدراسات : (Kenneth&Don,2007). ،(Jerry&John,2007)،(Paul,et.al,2007) (Frank&Richard,2007)

مصطلحات الدراسة – :

قلق الامتحان :

يعرف قلق الامتحان باعتباره حالة نفسية أو ظاهرة انفعالة تصيب الطالب خلال الامتحانات .وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب أو تخوفه من عدم حصوله على نتيجة مرضية له .وربما تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات المعرفية كالانتباه والتركيز والتذكر (Powell,2004) .كما يعرف بأنه الشعور بالضغط والتوتر والذي يحد من قدرة الطالب في أن يعمل جيدا خلال الامتحان، وعادة ما يظهر بسبب جملة من العوامل السلبية، كانخفاض الدافعية، أو بسبب توقعات الآباء المرتفعة، وأيضاً بسبب المنافسة الشديدة، والمعايير العالية التي تضعها المؤسسات التعليمية، وكذلك بسبب الاتجاهات السالبة وعدم الإهتمام من المدرسين، أو بسبب انخفاض مستوى إعداد الطالب نفسه للامتحان، ويصاحبه أثار فسيولوجية وانفعالية ومخاوف شديدة مع التشتت الذهني للطالب (Black,2005) .

ويعرف قلق الامتحان إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على أداة قياس قلق الامتحان المستخدمة في الدراسة.

البرنامج التدريبي :

يعرف البرنامج التدريبي بأنه نوع من الأساليب والخدمات الإرشادية؛والتي تتضمن النشاطات والعمليات الإرشادية المخططة والتي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة من خلال المجموعة التدريبية وهو :عبارة عن وسائل يستخدمها الاخصائي النفسي لتحقيق النمو النفسي والاجتماعي والشخصي لدى الأفراد أعضاء المجموعة التدريبية .

ويمكن تعريف البرنامج إجرائيا بأنه برنامج تدريبي الذي طورته الباحثتان وقدمته للطالبات) أفراد المجموعة التجريبية – البالغ عددهن ٢٨ طالبة(ويتكون من(٨)جلسات مدة كل منها(١٢٠) دقيقة لمساعدتهن على التعامل مع قلق الامتحان.

الإطار النظري –:

لقد ساهمت نظرية المعلومات (Information Theory) في دفع عملية تقدم العملية التربوية والتعليمية الى الامام، كما ساعدت هذه النظرية على بلورة معنى الترميز (Encoding)كعملية ذات تأثير جيد للانتباه للأشياء والمعارف المتعلمة، والتركيز عليها بشكل فعال وهذا يوفر استراتيجيات الفهم والاستيعاب لهذه الاشياء والمعارف، وبناءاً على معطيات هذه النظرية التي ظهرت لأول مرة في الخمسينات من القرن والتي اصبحت ذات التأثير الكبير في سيكولوجية التعلم والتعليم، وبذلك تطورت النظرة الى الانسان بصفته يمتلك نظام ترميز لمعالجة المعلومات(Symbol-manipulating System) ، وان النظام

المهم والرئيس فيه هو مخازن الذاكرة (Memory Stores) حيث يتم الاحتفاظ فيها بالمعلومات على شكل عمليات (Processes) والتي تقوم بترميز (Encoding) هذه المعلومات وتخزينها ومعالجتها واسترجاعها (Retrieval) عند اللزوم .ويرى الباحثون أن نظام معالجة المعلومات لدى الانسان يمكن أن يستخدم استراتيجيتين مختلفتين للإفادة في مجال التعلم والذاكرة وهما :استراتيجية المعالجة المتسلسلة(Serial–Processing) ، حيث يقوم الفرد بمعالجة مثير تعليمي محدد ومرغوب فيه في كل لحظة من لحظات المعالجة، ويتجاهل المثيرات الاخرى غير الهدفية، واستراتيجية المعالجة المتوازية – Parallel) (Processing، وتشير الى ترميز المثيرات المتزامنة جميعها في وقت واحد، ثم الاحتفاظ بالمثير الهدفي واهمال المثيرات الاخرى .(Woolfolk,1993; Bihler &Snowman,1990) ويرى وولفولك (Woolfolk,1993) أن معرفة الطالب لما يسمى المعرفة الفوقية (Metacognitive) يساعده في تنظيم ذاكرته الفوقية (Metamemory) وتنشيطها (Promoting Memory)ايضاً، وهذا يسهل عليه عملية التخطيط للدراسة وذلك باستخدام طرق وأساليب معرفية تطبيقية مهمة تساعد على تخزين المعلومات واسترجاعها عند اللزوم، وهذه الطرق والاساليب معرفية تطبيقية مهمة تساعد على تخزين المعلومات واسترجاعها عند اللزوم ، وهذه الطرق والاساليب عديدة ومتنوعة منها :

١–الحفظ :ويتطلب ذلك عادة من الطالب جهد ووقت كبيرين ونادراً ما يكون سهل الاستخدام في العديد من المواضيع المتعلمة وبخاصة لدى طلبة الجامعة .

٢–التنظيم :ويقوم عن طريق تقسيم المادة الدراسية الى اجزاء صغيرة يعاد وصفها ووضعها في شكل ذي معنى، وصياغتها من جديد في علاقتها مع المعلومات الاخرى .

٣–التصور الذهني :وهي عملية تخزين المعلومات في الذاكرة على هيئة صور وأشكال (الجانب الايمن من الدماغ)، وعلى هيئة كلمات وأفكار (الجانب الايسر من الدماغ)، وبذلك يمكن بهذه الاستراتيجية استمار الدماغ بشكل كامل اذا استطاع الطالب تنظيم المعلومات والافكار باساليب تسهل عملية توظيف نصفي الدماغ بشكل متكامل .

٤–المراجعة المنظمة :عملية تعلمية يقوم خلالها الطالب بإعادة كل ما درسه للتأكد من مستوى قدرته على استيعابه وتذكره للمادة الدراسية بشكل مترابط وفعال، إذا تعتبر عملية المراجعة من العمليات التي تقاوم النسيان، وللمراجعة نوعان أو شكلان هما : المراجعة الفورية وتكون بعد الانتهاء الطالب من عملية الدراسة مباشرة، والمراجعة اللاحقة وتتم على فترات متفاوتة) يومين، اسبوع، اسبوعين، شهر، شهرين (بعد دراسة المادة وفهما .

٥-التسميع الذاتي الذهني :وهي محاولة الطالب استذكار ما درسه جهراً وبشكل متكرر دون النظر الى المادة الدراسية) غيباً (مما يؤدي ذلك الى ترسيخ الافكار المهمة وتحويلها من الذاكرة قريبة المدى الى الذاكرة بعيدة المدى .

٦-مساعدات) معينات (التذكر :وتقوم هذه الطريقة على اساس ربط المادة التعليمية أو الجزء الجديدة منها مع المعلومات المعروفة جداً، باستخدام آليات التلخيص، والتدوين، وقد أصبح استخدام مساعدات التذكر معروفاً وشائعاً لدى الطلبة وطلاب الجامعة بشكل خاص، وتعتبر هذه الآلية من فنون الدراسة القائمة على الفهم والاستيعاب ذات فائدة عظيمة لمساعدة الطالب على استرجاع المعلومات وقت الامتحان، وقد بدأ السيكولوجيون والتربويون يعطون اهمية لهذه الاستراتيجية من حيث أنها تعتبر نقلة مهمة في تحسين عملية التعلم، وقد اقترحت أساليب وتقنيات عديدة يمكن استخدامها كمساعدات للتذكر أهمها :أسلوب ربط الكلمات – أسلوب التجميع – أسلوب تحديد الموقع – اسلوب السلسلة – اسلوب الكلمات المفتاحية – اسلوب المكان او الموقع – اسلوب التدوين – التلخيص .حيث تستخدم هذه الاساليب من اجل مساعدة الطالب على الدراسة وتخزين المعلومات في فترة ما قبل الامتحان، أي في فترة الاستعداد للامتحان أثناء الفصل الدراسي .

٧-قادحات الذاكرة: وتتم هذه الطريقة عادة قبل الاجابة مباشرة حيث يمنح الطالب جزء من وقت الامتحان لا يتجاوز في العادة خمس عشرة دقيقة للقيام بهذه المهمة، والتي تقوم على أساس قراءة اسئلة الاختبار قراءة سريعة قبل الاجابة عنها، وتدوين أية أفكار أو ملاحظات أو معادلات أو معلومات مفتاحية أو رمزية ذات علاقة بالسؤال بصورة موجزة، أو طرح أي استفسار عن أي من الاسئلة، يجد الطالب صعوبة في فهمه، وذلك لتكون هذه الملاحظات المدونة أو الاستفسارات إضاءات للإجابة عن الاسئلة وتوفر الوقت والجهد لكل من الطالب والمعلم أثناء تقديم الاختبار، وتخفف من مستوى التوتر والقلق والمفاجئة عن اسئلة الاختبار، وهي بذلك تعمل على قدح ذاكرة الطالب مما يفضي الى مساعدته في الاقتراب من الاجابة الصحيحة
(Woolfolk, 1993,Oren,2000, Berliner,1998).

ويعتبر قلق الامتحان من إحدى المشاكل التي يواجهها الطلاب، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن المدرس عن امتحان .كما تلعب الاختبارات التحصيلية دوراً بارزاً في جميع المراحل التعليمية؛ فهي الأسلوب الذي يستخدم كثيراً – وحتى الآن – في تحديد تحصيل المتعلم، ويعد قلق الامتحان خبرة غير مريحة وغير سارة، وذلك قبل الامتحان أو خلاله أو بعده، بسبب الخوف والرهبة التي يتركها عند الفرد، وبشكل عام لدى كل فرد خبرة على نحو ما من قلق الامتحان، وان النتيجة والاداء السيئ

في الامتحان يمكن أن تعود إما إلى نقص الاستعداد الدراسي، أو بسبب قلق الامتحان (Egbochuku,2008)وتعتبر دراسات ماندلر وساراسون ,Mandler &Sarason (١٩٥٢) هي بدايات دراسة قلق الامتحان باعتباره متغيراً يؤثر في تحصيل الطلاب وأدائهم .كما تشير الدراسات إلى أن ما بين (٢٠-١٥%) من طلاب الجامعات يعانون من قلق الاختبار .أما بنجامين وآخرون (Sarason &Sarason,1990), Benjamin et.al (١٩٨١) فقد توصلوا إلى أن قلق الامتحان يؤدي إلى عدم القدرة في معالجة المعلومات من قبل الطلبة، وأن المعلومات تمر في عدة خطوات قبل أن يتم استرجاعها في موقف الامتحان، وهي ترميز المعلومات ثم تخزينها أو تنظيمها ثم استرجاعها .وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن تحصيل الطلبة ذوي القلق المرتفع يكون متدنياً في الامتحانات المقالية وذلك بسبب احتياجها الى نشاط استرجاعي أكثر مما تحتاجه الامتحانات الموضوعية .وعند طلبة الجامعات فان قلق الامتحانات يمكن أن يكون أكثر إيذاءً للطلبة، نظرا لتأثيره السلبي في أداءاتهم الاكاديمية، كما يؤثر على صحتهم بشكل عام، وإن الطلبة الذين يعانون من مستويات مرتفعة من قلق الاختبار ربما لا يتوافقون في حياتهم الجامعية، وهذا يؤدي الى مشكلات نفسية أخرى، بالإضافة إلى الانسحاب الطالب من الجامعة .(Taylor & Deanne,2002)

ويعرف قلق الاختبار بأنه ":مجموعة من الاستجابات السلوكية والنفسية الفسيولوجية والمعرفية المرتبطة بشعور المتعلم بأن موقف الامتحان أو أي موقف تقييمي آخر يمثل تهديداً مباشراً له .وتعبر الاستجابة السلوكية لقلق الاختبار عن حالة من الضعف في استخدام إستراتيجيات الاستذكار ومهارات أداء الاختبار وازدياد في التأجيل الاكاديمي والسلوك المشتت أثناء الاختبار .وتصف الاستجابة النفسية الفسيولوجية الحالة النفسية للمتعلم أثناء الاختبار .ومنها الخوف من موقف الاختبار وما ترتبط به من أعراض فسيولوجية كالشعور بالغيثان والدوار وازدياد في سرعة ضربات القلب .وتشير الإستجابة المعرفية الى الأفكار السلبية عن الذات والتي تشغل فكر المتعلم أثناء الاختبار بما في ذلك افكار الاستنكار الذاتي مثل اعتقاد المتعلم بأنه سيرسب في الاختبار (Tse & Pu, 2012).

ويعرفه الطيب بأنه ": حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي أنه حالة انفعالية تعتري بعض الطلبة قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلباً على المهام العقلية في موقف الامتحان(الطيب، ١٩٩٦) وعرفه جودري وسبيلجر,Gaudery& Spielberger (1971) بأنه " :عبارة عن حالة انفعالية عابرة لا تتسم فيها المشاعر بالموضوعية حيث يسيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من خوف مرتقب مع توتر، وارتفاع نشاط

الجهاز العصبي اللاإرادي ."وكما عرفه أبوزينة وزغل(١٩٨٤) بأنه " حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر بها الطالب خلال الاختبار، وتنشأ عن تخوفه من عدم حصوله على نتيجة مرضية له لتوقعات الآخرين منه، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية في العمليات العقلية كالانتباه، والتذكر، والتركيز، والتفكير ."ويعرفه القرعان (١٩٩٢) كذلك بأنه :اضطراب يعاني منه المرء، ويؤثر في صحته النفسية،وينشأ عن تخوفه من الفشل أو عدم حصوله على نتيجة مرتبطة في الامتحان خلال فترة الامتحان .وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على تركيز الطالبات في الامتحان مما يؤدي إلى عرقلة العمليات العقلية، كالانتباه والمحاكمة العقلية والتذكر .

دراسات سابقة- :

قامت الباحثتان بجمع العديد من البحوث والدراسات السابقة التي تساعد فى فرض الفروض للدراسة الحالية؛ لذلك سوف تعرض الباحثتان هنا أهم البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المشكلة موضوع الدراسة الحالية .

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين مهارات الحفظ والتذكر وقلق الامتحان دراسة عبدالفتاح(٢٠١٣) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين قلق الاختبار والذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في ضوء نظرية كفاءة المعالجة حيث شملت عينة الدراسة(١٥٩) طالب وطالبة بالصف الخامس الابتدائي(٨٤) إناث، و(٧٥) ذكور (موزعين على ثلاث مدارس حكومية في سلطنة عمان .وقد أظهرت نتائج تحليل فروق المتوسطات ارتفاع مستويات الاضطراب والانفعالية وقلق الاختبار العام) الاضطراب والانفعالية معاً لدى افراد عينة الدراسة .وأظهرت نتائج تحليل نموذج المعادلة البنائية أن الاضطراب والانفعالية كان لهما تأثيرات سلبية على المنفذ المركزي ودائرة الملفوظ والتحصيل الدراسي؛ وكان لها تأثير سلبياً على المخطط البصري المكاني؛ أما المنفذ المركزي ودائرة الملفوظ والمخطط البصري المكاني كان لهما تأثيرات ايجابية على التحصيل الدراسي .وأظهرت نتائج تحليل التواسط أن المنفذ المركزي ودائرة الملفوظ يتوسطان العلاقة بين الاضطراب والتحصيل الدراسي، وأن المنفذ المركزي ودائرة الملفوظ والمخطط الصري المكاني يتوسطوا العلاقة بين الانفعالية والتحصيل الدراسي .وأظهرت نتائج التحليل المعدل أن جنس الطلبة لا يعدل العلاقات بين الانفعالية، والاضطراب، والمنفذ المركزي، ودائرة الملفوظ، والمخطط البصري المكاني، والتحصيل الدراسي .

ودراسة عاشور (٢٠١٣) التي هدفت إلى الكشف عن تباين مكونات ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة والتحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار والنمط الثقافي والتفاعل بينهما لدى طلاب الجامعة ,ولقد بلغت عينة الدراسة ٤١٧ طالبا ,منهم (٢٤٩ طالبا مصريا و١٦٨طالبا سعوديا)، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه تتباين بعض مكونات ما وراء الذاكرة) الرضا عن الذاكرة ,القدرة (بتباين التفاعل بين نمط الثقافة ومستوى قلق الاختبار ,وكما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين نمط الثقافة ومستوى قلق الاختبار في الكفاءة الذاتية للذاكرة) مستوى – قوة ,(كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين نمط الثقافة ومستوى قلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي ,ولا توجد فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين ما وراء الذاكرة ومستوى قوة الكفاءة الذاتية للذاكرة في التحصيل الأكاديمي ,ولا توجد فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين ما وراء الذاكرة ومستوى قوة الكفاءة الذاتية للذاكرة في قلق الاختبار.

ودراسة الزغلول، طلافحة والمحاميد(٢٠١٢) التي هدفت الى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين .اشتملت الدراسة على عينة دراسية بلغ عددها ٩١ طالبا وطالبة ,واستخدم فيها المنهج التجريبي ,ولقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط أداء المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار القلق البعدي ,مما يشير الى فعالية استراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على وضع الأسئلة في خفض مستوى القلق لدى المتعلمين.

ودراسة جديد (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (المعالجة السطحية– المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، وتأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي، والى الكشف عن الفروق بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي قلق الامتحان، في درجات أساليب التعلم (المعالجة السطحية – المعالجة العميقة)، ودرجات التحصيل الدراسي .تكونت عينة البحث من (٢٦٤) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي، مسحوبة بالطريقة العشوائية، من أربع مدارس من مدارس مدينة دمشق الرسمية، وانقسمت العينة إلى(١٤٣)إناث، (١٢١) ذكور، استخدمت الباحثة مقياس أساليب المذاكرة، الذي أعده الدكتور محمود عبد منسى، ومقياس قلق الامتحان، الذي أعده الدكتور محمود شعيب، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما .أظهرت نتائج البحث وجود ارتباط سالب دال إحصائيا، بين أسلوب تعلم المعالجة العميقة وقلق الامتحان، وارتباط موجب دال إحصائيا، بين أساليب

تعلم المعالجة العميقة والمعالجة السطحية ودرجات التحصيل الدراسي، ولم يظهر هذا الارتباط بين أسلوب تعلم المعالجة السطحية وقلق الامتحان، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً، بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي قلق الامتحان، في أسلوب تعلم المعالجة العميقة، لصالح الطلاب المنخفضي قلق الامتحان، في أسلوب تعلم المعالجة العميقة، لصالح الطلاب المنخفضي قلق الامتحان أيضاً، ولم تظهر فروق بينهم في أسلوب تعلم المعالجة السطحية

ودراسة أبو زيد(٢٠٠٨) التي هدفت التعرف على فاعلية التدريب على استراتيجية ما وراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر واستخدامها والتحصيل الدراسي في مقرر الإحصاء الوظيفي لدى طلاب كلية التربية بأسيوط، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى ضابطة (٣٦) طالب وطالبة والثانية تجريبية (٣٦) طالب وطالبة .وتم تطبيق أدوات الدراسة والتى تتضمن البرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة عند الاستذكار، الاختبار التحصيلي الموضوعي، استراتيجيات التذكر .وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من التعرف واستخدام استراتيجيات التذكر بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية .

ودراسة عبد الكريم (٢٠٠٧) التي هدفت الى دراسة أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر .و تم استخدام المنهج التجريبي ذا المجموعات المتكافئة .تكونت عينة البحث من طلاب وطالبات المرحلة الثالثة من قسم التاريخ وعددهم ٨٤ طالبا وطالبة ,قسمت الى مجموعتين ضابطة وتجريبية .تم استخدام اختبار تحصيلي ,كما تم اعداد مقياس قلق الامتحان ,وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة أديبي (٢٠٠١) إلى معرفة العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب وعادات الاستذكار وقلق الاختبار من جانب آخر ,تكونت عينة الدراسة من (٢٢٧) طالبا وطالبة من مرحلتي التعليم الثانوي العام والجامعي) كلية التربية والعلوم والآداب (بدولة البحرين ,وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب ومتغيري الانفعالية وقلق الاختبار من جانب آخر.

ودراسة ريتشي وفولكي,Ritchie & Volk(٢٠٠٠)والتي هدفت الى معرفة تأثير استراتيجيتين في الدراسة الخاصة هما الطريقة الادراكية، والطريقة على الحفظ، واستخدمت لذلك عينة مقسمة الى مجموعتين :الاولى التجريبية وعددها (٤٠) طالبا وطالبة، والثانية ضابطة وعددها (٤٨) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج ان هناك تأثير ايجابي دال احصائياً لا ستخدام الطلاب طريقة الفهم والادراك في اكتساب المفاهيم والمهارات العلمية .

ودراسة ويلش ,Welsh(٢٠٠٠) والتي هدفت للتعرف على مدى تأثير استخدام الطالب للمهارات الدراسية الفعالة في تحصيله الدراسي، اجريت الدراسة على عينتين : احدهما تجريبية وبلغت (٤٣) طالبا وطالبة، والاخرى ضابطة وبلغت (٤١) طالبا وطالبة من الطلاب الجامعين الملتحقين في احدى المقررات اللغوية، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب احصائياً بين المهارات الفعالة والتحصيل الدراسي .

كما هدفت دراسة الشعراوي (١٩٩٥) إلى تعرّف العلاقة بين قلق الاختبار،وكل من عادات الاستذكار، والاسلوب المفضل في التعلم .حيث أجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي، مكونة من ٤٢٢ طالب وطالبة،واستخدم الباحث مقياسا لقلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس الأسلوب المفضل في التعلم .وانتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين درجة قلق الاختبار، وكل من عادات الاستذكار، والأسلوب المفضل في التعلم .

وأجرى الهواري والشناوي (١٩٨٧) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والاتجاهات الدراسية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية .على عينة عشوائية مكونة من(١٤٠) طالبا من قسم علم النفس في المستويات المختلفة تم اختيارهم عشوائياً . وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي . وقد أظهرت النتائج بوجود علاقة ارتباط سالبة بين قلق الاختبار والتكيف الدراسي للطلاب . ووجود علاقة ارتباط سالبة وغير دالة إحصائياص بين قلق الاختبار وكل من العادات والاتجاهات والتوافق الدراسي .

ومن الدراسات التي تناولت أهمية التدرب على مهارات الحفظ والتذكر كاستراتيجية فعالة لتحسين الأداء الأكاديمي دراسة الغامدي (٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف عن مدى فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم (الاستيعاب، الترتيل، التزام آداب تلاوة القرآن الكريم، والتجويد) وبقاء أثرها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم ,تم تطبيق بطاقة ملاحظة أعدتها الباحثة

على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقا قبليا وبعديا ثم بعدي متأخر على المجموعة التجريبية .تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة ,وطبقت الدراسة على عينة قصدية من تلميذات الصف الخامس بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمكة المكرمة بلغت 38 تلميذة ,وقد أسفرت الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للملاحظة عند كل مهارة من مهارات حفظ القرآن الكريم.

وأجريت دراسة مهدي (٢٠١١) بهدف التعرف على أثر استخدام مهارات التفكير في فهم وحفظ المعلومات لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الكوفة .واستخدم الباحث المنهج التجريبي المقارن وكانت عينة البحث مكونة من (٤٠) طالبا من طلبة كلية التربية الرياضية – المرحلة الثانية في جامعة الكوفة .وقد تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بالطريقة العشوائية .وبعد تدريسهم لمنهج التدريب الرياضي .تم ادخال المتغير على المجموعة التجريبية .وبعدها تم إجراء الاختبار التحصيلي، وبعد ذلك استخدم الوسائل الاحصائية، للتحقق من صحة الفرض بالبحث .وكانت استنتاجات الباحث تتضمن استخدام الطلبة لمهارات التفكير إثناء القراءة للمقررات الجامعية لها أثر ايجابي في فهم وحفظ المعلومات.وارتفاع مستوى التحصيل العلمي للطلبة الذين استخدموا مهارات التفكير في فهم وحفظ المعلومات .

وهدفت دراسة طاحون (٢٠١١) إلى معرفة تأثير كل من مستويات تجهيز المعلومات)السطحي ,والسيمانتي (ونوع المعلومات) كلمات ,وصور (ومدى الانتباه) منخفض , ومرتفع (والتفاعل بينهم على كل من التذكر الصريح والضمني ,وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٤٨) طالبا وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس ,وقد تم قياس التذكر الصريح باستخدام اختبارات التعرف ,الاستدعاء الحر , والاستدعاء التلميحي ,أما التذكر الضمني فقد تم قياسه باستخدام اختبارات إكمال جزء الكلمة ,إكمال حروف الكلمة المجزأة ,تداعي الكلمة ,والمعلومات العامة ,وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا لمستوى تجهيز المعلومات السطحي والسيمانتي في اختبارات التذكر الصريح لصالح مستوى التجهيز السيمانتي ,بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا في اختبارات التذكر الضمني ,كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا لنوع المعلومات) كلمات ,وصور في اختبارات التذكر الصريح لصالح الصور ,بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في اختبارات التذكر الضمني إكمال جزء الكلمة ,إكمال حروف الكلمة المجزأة ,والمعلومات العامة (لصالح الكلمات ,ولم توجد فروق دالة إحصائيا في اختبار تداعي الكلمة.

وهدفت دراسة بشارة و العطيات (٢٠١٠) إلى الكشف عن أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وللكشف عما إذا كان الأثر يختلف باختلاف المجموعة، أو المعدل التراكمي، أو التفاعل بينهما. تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال، ممن سجلوا مساق مبادئ علم النفس، والموزعين عشوائياً إلى المجموعة الضابطة المكونة من (٣٠) طالباً وطالبة، والمجموعة التجريبية الأولى المكونة من (٣٠) طالبا وطالبة تم تعريفهم لمقدار قليل من المعلومات كبيرة من المعلومات .وتم التطبيق القبلي والبعدي لمقياس ما وراء الذاكرة الذي طورّه للعربية أو غزال (٢٠٠٧) .أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمقدار المعلومات على أداء أفراد الدراسة في مقياس ما وراء الذاكرة الكلي والأبعاد الفرعية الثلاثة(الرضا عن الذاكرة، والقدرة، والاستراتيجية) يعزي الى المجموعة، في حين لم يظهر أثر ذو دلالة احصائية لمقدار المعلومات تعزي الى المعدل التراكمي أو التفاعل بين المجموعة والمعدل التراكمي .

وقد قام إبراهيم (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر عدد من استراتيجيات التذكر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلم , تكونت عينة الدراسة من ٢٥٧ طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي من مدارس مدينة السلط الأردنية ,منهم ١٣٠ طالبا و١٢٧طالبة ,اختيروا عشوائيا من ضمن ٧ مدارس ٤ مدارس للطلاب و٣ للطالبات ,صنف أفراد عينة الدراسة بناء على مقياس الدافعية للتعلم إلى أربع مجموعات ,تدربت كل مجموعة على إحدى استراتيجيات التذكر وهي :الموقع , القصة ,التخيل ,الكلمة المفتاحية ,والوعي ,كما طبق مقياس التذكر على مجموعات الدراسة الأربع قبل التدريب على استراتيجيات التذكر وبعده ,ولقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التذكر بين المجموعات الأربع لصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة للتعلم ,حيث تفوقت المجموعتين اللتين تدربتا على استراتيجيتي الموقع والوعي ,في حين أظهر كل من الذكور والإناث مستوى متقاربا في التذكر.

وأجريت دراسة أندرسين وآخرون Andersen, et.al, (٢٠٠٤) بهدف التعرف على تأثير مهارات تحسين الذاكرة في تعلم المفاهيم البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة (٢٦٠) طالباً وطالبة، وقد أشارت النتائج الى وجود ارتباط موجب دال احصائياً بين المهارات التي استخدمها الطلاب لتحسين الذاكرة وقدرتهم على تعلم المفاهيم البيئية .

أما دراسة سليمان (١٩٨٩) فقد حاولت الباحثة من خلالها تعديل عادات الاستذكار لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بواسطة برنامج ارشادي،وقد أشارت نتائج القياس البعدي إلى ارتفاع متوسط درجات نجاح المجموعة التجريبية تحصلياً في امتحان نصف العام بالمقارنة بمتوسط درجاتهم قبل البرنامج.وقد أرجعت الباحثة ذلك الى فعالية البرنامج الإرشادي لتعديل عادات الاستذكار .

وقد قام دودليDudley (١٩٧٨) بدراسة لبيان أثر الانتظام في برنامج للتدريب على عادات الاستذكار على التحصيل الدراسي للطلبة الجامعيين . وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية واحدة ومجموعتين ضابطتين من طلاب الجامعة واشارت النتائج إلى وجود تحسن في درجات المجموعة التجريبية في تذكر المواد الدراسية عن المجموعتين الضابطتين .كما ظل تحسن المجموعة التجريبية مستمراً لمدة أربعة فصول دراسية تالية .

ومن الدراسات التي تناولت قلق الامتحان دراسة الديب وخليفة (٢٠١٣) بهدف الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا ,تكونت عينة البحث من ٥٢ طالبا من الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف ,وقد تم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ,تم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي ,مقياس الدافعية للتعلم ,مقياس وجهة الضبط الخارجي والداخلي ,مقياس قلق الاختبار ,البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية ,مقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ,وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدافعية للتعلم ,ووجهة الضبط الخارجي والداخلي ,وقلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية ,ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم ,ووجهة الضبط) الخارجي والداخلي ,وقلق الاختبار القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي , وبين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي ,وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم ,ووجهة الضبط الخارجي والداخلي ,وقلق الاختبار في القياسين البعدي والتتبعي.

وهدفت دراسة ستويل وبينيت ,Stowell & Bennett (٢٠١٠)إلى معرفة تأثير أداء الامتحان على شبكة الإنترنت في خفض قلق الامتحان .وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالبا من قسم علم النفس في الجامعة .وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين لديهم

مستويات عالية في قلق الامتحان في الفصول الدراسية قد انخفض قلق الامتحان لديهم عندما تقدموا للامتحانات عبر الإنترنت ,كما بينت نتائج الدراسة أن العلاقة بين قلق الامتحان وأداء الامتحان كان أضعف على شبكة الإنترنت مقارنة بالفصول الدراسية.

وهدفت دراسة الفارس (٢٠١٠) إلى التحقق من فاعلية برنامج ارشادي في خفض حالات القلق من اختبار القدرات العامة ,حيث استخدم المنهج شبه التجريب ,ولقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا من المعهد العلمي بالملز ,استخدم الباحث مقياس حالة الشعور بالقلق من الاختبار ,واختبار القدرات العامة التجريبي الذي أعده المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي ,ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية نحو مقياس حالة الشعور بالقلق قبل دخول اختبارات القدرات العامة ولصالح درجات التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة أبو عزب (٢٠٠٨) الى التعرف على فعالية برنامج ارشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة ,طبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت ٥٤٢ طالب وطالبة من مدارس الثانوية العامة بفرعيها الأدبي والعلمي , اختير من هذه العينة أكثر الطلاب الذين سجلوا أعلى درجات على مقياس قلق الامتحان حيث تم اختيار ٣٠ طالب توزعوا على مجموعتين ,شملت المجموعة التجريبية ١٥ طالب وشملت المجموعة الضابطة على ١٥ طالب ,وخلصت نتيجة البحث الى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة سايحي (٢٠٠٤) إلى التحقق من فاعلية برنامج ارشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ,تكونت عينة الدراسة من ٢٨ طالبا وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بورقلة ,تراوحت أعمارهم ما بين١٨-١٦ سنة من ذوي الدرجات المرتفعة على مقياس قلق الامتحان ,وقسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية .وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق بين متوسطى درجات افراد المجموعة التجريبية بعد اجراء البرنامجالارشادى فى اتجاه التطبيق البعدى وعدم وجود فروق بين متوسطى درجات افراد المجموعة التجريبية بعد التطبيق وبعد فترة المتابعة.

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

مشكلة الدراسة -:

يستقبل الانسان عبر حواسه المختلفة مئات بل الالاف من المعلومات على مدار الساعة منها ما هو مقصود كالمواد التعليمية، ومنها ما غير مقصود كالمعلومات التي يتلقها اثناء النهار والليل في اليقظة والنوم، وهذه المعلومات تتلون حسب مصدر استلامها بصرية إن كانت أو سمعية أو ذوقية أو حسية وتخزن هذه المعلومات في الذاكرة حتى يمكن استرجاعها عند اللزوم، ويلزم في كثير من الاحيان وبخاصة في حالة استرجاع المعلومات وقت الامتحان استخدام تنشيط لهذه المعلومات المخزونة لجعلها جاهزة للاستخدام (Bihler&Snowman,1990)، حيث تعتبر أفة النسيان من أخطر الظواهر الخاصة والتي تواجه الانسان الذي يضطر في هذا العصر الى اكتساب وتخزين حجم كبير من المعلومات ومن مصادر مختلفة، لذا كان لا بد من استخدام اساليب وطرق عديدة لتنشيط الذاكرة وتنظيم المعلومات ومن مصادر مختلفة، لذا كان لا بد من استخدام اساليب وطرق عديدة لتنشيط الذاكرة وتنظيم المعلومات حتى يسهل استرجاعها عند اللزوم، علماً أن الدراسات في هذا المجال قد توصلت الى ذاكرة الانسان تبدأ في الضعف في منتصف العشرينات من العمر، وأن تنشيط الذاكرة يمكن أن يفيد في ابطاء عملية ضعف الذاكرة (Saunders,2002; Nuissl,2001.

كما يعتبر قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه كثيراً من الطلبة وهي مصدر قلق قد يؤدي الى ضعف في التحصيل الاكاديمي، ومن هنا يصبح من الاهمية بمكان معالجة قلق الامتحان .وحيث أنه يجب على المهتمين والأخصائيين في هذا المجال أن يقضوا جزءاً أساسياً من وقتهم في تطوير الاساس المعرفي اللازم لتحسين فهم السلوك المعقد ولتحسين الارشاد، كما أنه يجب عليهم الا يستخدمون طرقاً ارشادية دون اختبار كفاءته .(Sarason,1980)كما لاحظت الباحثتان من خلال عملهن في لجنة الإرشاد الاكاديمي ان هناك العديد من الطالبات يظهرنّ بعض المشاعر السلبية المرتبطة بقرب وقت الامتحانات، ووجود علامات قلق الامتحان لديهن في مثل هذه الأوقات .

فقد رأت الباحثتان التحقق من فعالية برنامج تدريبي في مهارات الحفظ والتذكر على قلق الامتحان في كلية العلوم الاجتماعية –قسم علم النفس بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض؛ حيث لا توجد دراسات في المملكة العربية السعودية استخدمت هذه الطريقة في معالجة قلق الامتحان .وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل بالسؤال الرئيسي التالي :الى اى مدى يؤدي التدريب على مهارات الحفظ والتذكر إلى خفض مستوى قلق الامتحان لدي عينة من طالبات قسم علم النفس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية؟

أهمية الدراسة – :

تتجلى أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية بما يلي :

١–إن المعلومات النظرية التي توفرها الدراسة الحالية، والمستمدة من المنهج التجريبي، قد تساعد في وضع برامج إرشادية تساهم في تنمية وعي الطلبة بأساليب تعلمهم، والوقوف على نقاط القوة فيها واستغلالها، ونقاط الضعف وتجاوزها، وإكسابهم المرونة في تبني أساليب تعلم جديدة، تتلاءم وطبيعة المهام التعليمية الموكلة إليهم، الأمر الذي يوفر عليهم هدر الكثير من الجهود، ويمكنهم من استثمار قدراتهم إلى أقصى حد، مما يكسبهم الثقة بأنفسهم ومعلوماتهم، ويمكنهم من خوض الاختبار دون قلق أو توتر، ليصبح الاختبار موقفاً تعليميا أكثر منه موقفاً تقويميا .

٢–جدة الموضوع بحد ذاته، حيث إنه تناول مهارات الحفظ والتذكر، في صلتها بقلق الامتحان،والذي يعتبر استجابة للتوجه المعاصر عالمياً، نحو الاهتمام بمستويات معالجة المادة موضوع التذكر .

٣–قد يثير هذا البحث اهتمام الدارسين والباحثين لإجراء المزيد من الدراسات، والتي تؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية ، والأداء الاكاديمي للطلبة .

أهداف الدراسة– :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية – :

١– تخطيط وإعداد البرنامج التدريبي، وتطبيقه على أفراد عينة الدراسة .

٢–تحديد مدى فعالية برنامج تدريبي"مهارات الحفظ والتذكر "في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طالبات قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية، ومحاولة تفسير استمرار وبقاء مستوى قلق الامتحان على حاله في حالة عدم تطبيق البرنامج التدريبي .

٣–معرفة الفروق بين المجموعتين(التجريبية والضابطة) في مقدار قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده .

اداة الدراسة – :

استخدمت الباحثتان مقياس قلق الامتحان لسارسون .وأن الصورة الحديثة للمقياس باللغة الانجليزية تتألف من (٣٠) فقرة وهي صورة منقحة عن مقياس قلق الامتحان الذي يتألف من (٤٢) فقرة وخفض عدد فقراته الى (٣٠) فقرة .ويبلغ معامل صدق المقياس في البيئة الأمريكية (٠,٢٠) ومعامل ثباته في نفس البيئة (٠,٩٠) .وقد قام كايد أبو صبحة(١٩٧٤) بتعريب فقرات المقياس وقام بحساب معامل صدق وثبات له في البيئة الاردنية فكان معامل صدقه(٠,٢٣) ومعامل ثباته (٠,٦٦) .كما قامت الباحثتان بمراجعة فقرات مقياس سارسون وتعديل واضافة بعض الفقرات الجديدة الى المقياس، واصبح

المقياس يتكون من (٣٨) فقرة تمثل مجموعة من العبارات التتي تمثل مواقف حول ما تفكر به الطالبة وتشعر به في الامتحان مع اختيار نظام تقدير للاجابة يتألف من (٤) خيارات تتراوح من اوافق بشدة الى لا اوافق بشدة.حيث قسمت هذه الفقرات الى اربعة أبعاد؛ أي أن الفقرة التي تمثل درجة الموافقة الشديدة تحسب لها ٤ درجات على المقياس ودرجة الموافقة تحسب لها ٣ درجات على المقياس ودرجة عدم الموافقة تحسب لها درجتان على المقياس، ودرجة عدم الموافقة الشديدة تحسب لها درجة واحدة على المقياس، ثم تجمع هذه الدرجات للحصول على درجة كلية تتراوح قيمتها ما بين (٣٨) إلى (١٥٢) أي أن (٣٨) تمثل أقل درجة على المقياس و (١٥٢) تمثل اعلى درجة على المقياس.

وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك جدول رقم .(١)

كما قامت الباحثتان بقياس ثبات أداة الدراسة بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) وتشير إلى درجة اتساق القياسات المتحققة على أداء القياس من مرة لأخرى لدى إعادة التطبيق، ولإيجاد ثبات مقياس قلق الامتحان، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٢٥) طالبة، تم اختيارهن بصورة عشوائية بسيطة، وبعد مرور اسبوعين من التطبيق الأول، تم إعادة التطبيق على العينة ذاتها، وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني، إذ بلغ معامل الثبات(٠,٧٩)، وهذا يدل على أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، يمكن الوثوق به في تطبيق الدراسة الحالية.

جدول (١)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس قلق الامتحان بالدرجة الكلية لكل محور

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٤١٩.**	١١	٥٠٧.**	٢١	٥٧٢.**	٣١	٥٣٤.**
٢	٥٩٥.**	١٢	٥٣٨.**	٢٢	٥٦٨.**	٣٢	٤٤٤.**
٣	٤٦٩.**	١٣	٥٩٦.**	٢٣	٦٢٨.**	٣٣	٥٤٠.**
٤	٦٤٤.**	١٤	٤٩٨.**	٢٤	٦١٤.**	٣٤	٥٧٣.**
٥	٥٩٤.**	١٥	٦٦٧.**	٢٥	٥٨٢.**	٣٥	٦٩٦.**
٦	٦٨٢.**	١٦	٦٤٩.**	٢٦	٦٣٢.**	٣٦	٤٥١.**
٧	٦٤٦.**	١٧	٤٧٩.**	٢٧	٤٨٠.**	٣٧	٧١٤.**
٨	٤١٨.**	١٨	٥٢٦.**	٢٨	٦٦٧.**	٣٨	٧٤٤.**
٩	٧١٠.**	١٩	٦٠٧.**	٢٩	٧٠٦.**	-	-
١٠	٦٨١.**	٢٠	٤٣٧.**	٣٠	٦٢٧.**	-	-

**دال عند مستوى ٠.١٠

عينة الدراسة -:

تكونت عينة الدراسة من طالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض اللواتي طلبن الإرشاد لكونهن يعانين من قلق الامتحان للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ وعددهن (١٥٠) (طالبة وتتراوح أعمارهن بين ١٩سنة و٢٢سنة .

حدود الدراسة -:

أجريت هذه الدر اسة في إطار المحددات التالية :

١-الحدود البشرية :اقتصرت هذه الدراسة على تطبيق برنامج في مهارات الحفظ والتذكر، لدى عينة من طالبات كلية العلوم الاجتماعية -قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، بلغ عدد أفرادها (٥٨) طالبة بواقع (٢٨)تجريبية و (٣٠) ضابطة .

٢-الحدود المكانية :تم تطبيق المقاييس والبرنامج التدريبي في كلية العلوم الاجتماعية – قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمنطقة الرياض .

٣- الحدود الزمانية :تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام١٤٣٥1436هـ .

٤-كما تتحدد الدراسة بأداة الدراسة وأساليب التحليل الاحصائي المستخدمة .

فروض الدراسة -:

تقدم الباحثتان فروضا للدراسة مؤداه :

١-وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0,05 =) في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد انتهاء التدريب مباشرة تعزى للبرنامج التدريبي.

٢-وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0,05=) بين القياس القبلي والبعدي في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية .

منهج الدراسة -:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي . وذلك لقدرته على اختبار فاعلية البرنامج التدريبي، ومن ثم تحليل النتائج وتفسيرها للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة .وقد جاء تصميم الدراسة التجريبية بهدف فحص أثر المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي المستخدم فى الدراسة في مهارات الحفظ والتذكر؛ على المتغير التابع وهو الدرجة على مقياس قلق الامتحان كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

جدول (٢)

التصميم التجريبي للدراسة

تعيين عشوائى	عدد أفرد	القياس القبلى	التدريب على	القياس البعدى
المجموعة التجريبية	٢٨	قياس قلق الامتحان	تطبيق برنامج	قياس قلق الامتحان
المجموعة الضابطة	٣٠	قياس قلق الامتحان	لا تطبيق	قياس قلق الامتحان

اجراءات الدراسة -:

أولاً : اجراءات التطبيق:

وفيما يتعلق باجراءات التطبيق ،فقد قامت الباحثتان بالخطوات التالية - :

١-تم تقديم مقياس قلق الامتحان لسارسون للطالبات اللواتي كن يعانين من قلق الامتحان وطلبن الارشاد وكان عددهن (٦٠)طالبة بتاريخ ١٤٣٥/٩/١ه .

٢-قامت الباحثتان بتوزيع افراد العينة عشوائياً على مجموعتين تكونت كل منها من (٣٠) طالبة.

٣-تم اعطاء البرنامج الارشادي لأفراد المجموعة الاولى (المجموعة التجريبية) وتركت المجموعة الثانية (المجموعة الضابطة) دون معالجة .

٤-تم الالتقاء بالمجموعة الارشادية ضمن مواعيد محددة تم الاتفاق عليها مع اعضاء المجموعة الارشادية لمدة ثمانية أسابيع .كانت الجلسة الأولى في١٤٣٥/١٠/١ه والجلسة الأخيرة في ١٤٣٥/١٢/١هـ، حيث تم الالتقاء بأعضاء المجموعة التجريبية مرة واحدة أسبوعياً ولمدة ساعتان .

٥-تم تطبيق مقياس قلق الامتحان لسارسون مرة ثانية على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في ١٤٣٥/١٢/١هـ أي بعد الانتهاء من البرنامج الارشادي .

٦-ولتحديد مستوى درجة قلق الامتحان لكل من افراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي والبعدي تم استخراج درجات الطالبات مقياس قلق الامتحان لسارسون .واعتبرت درجة (٩٥) فما فوق تمثل قلقا مرتفعا ودرجة ما دون (٩٥) تمثل قلقاً منخفضاً، على اعتبار أن التقدير من (١) الى (٤) وأن درجة (٢,٥) هي كحد لمنتصف السلم التقديري، كما اعتبرت ادنى درجة على مقياس القلق هي (٣٨) واعلى درجة هي (١٥٢)

٧-ثم قامت الباحثتان بتصحيح الاجابات على كل من التطبيقين القبلي والبعدي حسب مفتاح التصحيح المستخدم .وكان عدد الاستبانات (٥٨) استبانة .وادخلت البيانات الى الحاسوب وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجدول تحليل التغاير وقيم "ف" للكشف عن أثر البرنامج التدريبي (المعالجة) على اداء المجموعة التجريبية اخذين بعين الاعتبار الفروق على الاختبار القبلي .

ثانياً – اجراءات تصميم البرنامج التدريبي :

تم تصميم برنامج تدريبي لمساعدة الطالبات على التعامل مع قلق الامتحان وفقاً للخطوات الآتية :

١-الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بهذا الموضوع لتطوير البرنامج التدريبي بالتركيز على اجراءات، وتمارين تساعد على استخدام استراتيجيات الحفظ والتذكر في مواجهة قلق الامتحان،وتعزيز استراتيجيات كانت مستخدمة لديهن، كما تمّ الاستفادة في تطوير البرنامج من خبرات الباحثتان التقائهن بالطالبات، والتعرف على اشكال وانماط الحفظ والتذكر

٢-تم تحديد موضوعات الجلسات، وعددها، ومدة كل منها، وأهدافها العامة والخاصة إضافة إلى أساليب التدريب أو الاجراءات والانشطة والواجب المنزلي والنشرات والشفافيات الخاصة بكل جلسة، والمتعلقة بكيفية تطبيق البرنامج أثناء الجلسات . ودربت الطالبات مرة واحدة أسبوعيا، واستمر التدريب لمدة (٨) أسابيع، وأساليب تدريبية متعددة تمثلت في الحوار، والمناقشة، وطرح الاسئلة، والانشطة، والمحاضرة، والعمل في مجموعات صغيرة، والنمذجة، ولعب الأدوار، اضافة الى النشرات، واستخدام الشفافيات، والواجب المنزلي .

وصف البرنامج :

الهدف العام من البرنامج التدريبي :

يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة الطالبات المشاركات على اتباع بعض استراتيجيات ومهارات الحفظ والتذكر في خفض قلق الامتحان التي تواجههن في حياتهن الدراسية، مما يسهم في مساعدتهن على خفض درجة قلق الامتحان .وكذلك مساعدتهن على تعميم ما تعلمنه داخل الجلسات التدريبية على الأوضاع الحياتية اليومية خارج الجلسات التدريبية خاصة في التعامل مع قلق الامتحان .

مكونات البرنامج :

- **الجلسة الأولى** " **:التعارف والتعريف بالبرنامج:** "يتمّ في الجلسة الأولى إزالة الحواجز ،وكسر الجمود بين المشاركات، من خلال تعرف الباحثة بنفسها أمام المشاركات، ومن ثم تطلب من كل مشاركة أن تعرّف بنفسها، إلى أن تصبح جميع المشاركات يعرفن بعضهن بعضاً، ويقدمن بعض المعلومات عن أنفسهن أيضاً، كما يسمح للمشاركات بالتعبير عما يتوقعن من البرنامج ويتم أيضاً في هذه الجلسة مناقشة الهدف العام من البرنامج، وما يمكن تحقيقه منه، وتوضيح آلية العمل به، مع التأكيد على ضرورة الالتزام بالحضور، والمشاركة، وأداء الواجبات المنزلية التي يتم تعيينها .ثم يتم استعراض برنامج زمني لمواعيد التدريب ومكانه، مع مراعاة ظروف المشاركات ما أمكن –وبعد الوصول لدرجة مقبولة من الاتفاق بين الباحثة والمشاركات على آلية تطبيق البرنامج ومواعيده يتم عرض فكرة عامة عن العلاقة بين قلق الامتحان ومهارات الحفظ والتذكر .
- **الجلسة الثانية**" **:الذاكرة البشرية كنظام لمعالجة** المعلومات" : يتم فيه توضيح مكونات الذاكرة الثلاث الحسية وقصيرة المدى وطويلة المدى

- **الجلسة الثالثة** " : الانتباه :" يتمّ توضيح أهمية تعلم الانتباه ويتم فحص الصعوبات التي تواجه المشاركة في كمية وماهية الانتباه ،مع ايجاد طرق للمساعدة في تركيز الانتباه بفاعلية أكبر .
- **الجلسة الرابعة** " : **الإدراك:** "ويتم التعرف على مكوني الحس والتعرّف وتفحص الصعوبات التي تؤثر في قدرة المشاركة على الادراك الدقيق،مع تعلم طرق لمساعدتها على التعامل مع إدراكاتها غير الدقيقة .
- **الجلسة الخامسة** " : **الذاكرة قصيرة المدى:** "ويتم التعرف على الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى ومعرفة دور الذاكرة قصيرة المدى في ادخال المعلومات الى العقل مع اختبار الصعوبات التي تؤثر في عمل الذاكرة قصيرة المدى، بحيث تمنع انتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة الى الذاكرة طويلة المدى مع مساعدة المشاركة على ا كتساب طرق في التعامل مع محددات الذاكرة قصيرة المدى .
- **الجلسة السادسة** " : **الذاكرة طويلة المدى:** " يتم اكتشاف العمليات التي تدخل في إدخال المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، مع تفحص الصعوبات التي تدخل في التخزين الجيد للمعلومات في الذاكرة طويلة المدى،وفي تذكرها لها في المستقبل مع تعلمه طرق لمساعدة المشاركة في تحسين الذاكرة طويلة المدى .
- **الجلسة السابعة** " : **معينات التذكر** : "أن تتفحص المشاركة الصعوبات التي تمنعها من تعلم المعلومات بشكل ذات معني وتتعلم المشاركة مجموعة من المعينات التي تساعدها في تعلم المعلومات التي لا ترتبط بمعني وان تتدرب المشاركة على معينات التذكر واختبار ما تم تعلمه خلال هذا الفصل .
- **الجلسة الثامنة** " : **الانهاء والتقويم:** " يتمّ تلخيص جميع ما قدم في الجلسات السابقة حول بعض مهارات الحفظ والتذكر للتعامل مع قلق الامتحان،والتي تم تناولها خلال الجلسات السابقة كما يتم مناقشة المشاركات في آرائهن عن الجلسات التدريبية . ومدى الاستفادة .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالفرض الأول" :وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة للتعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين(Independent Sample T-Test) ، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٣)

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى قلق الامتحان بالاختبار القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تجريبية قبلي	٢٨	٧٦.٢	٤٨.	٩٨٥.١	٠٥٢.
ضابطة قبلي	٣٠	٥٢.٢	٤٣.		

يتضح من خلال جدول(٣) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار القبلي للطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى قلق الامتحان، حيث بلغت قيمة ت (١,٩٨٥) بمستوى دلالة (٠,٠٥٢)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وهو ما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة عند إجراء الاختبار القبلي.

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى قلق الامتحان بالاختبار البعدي

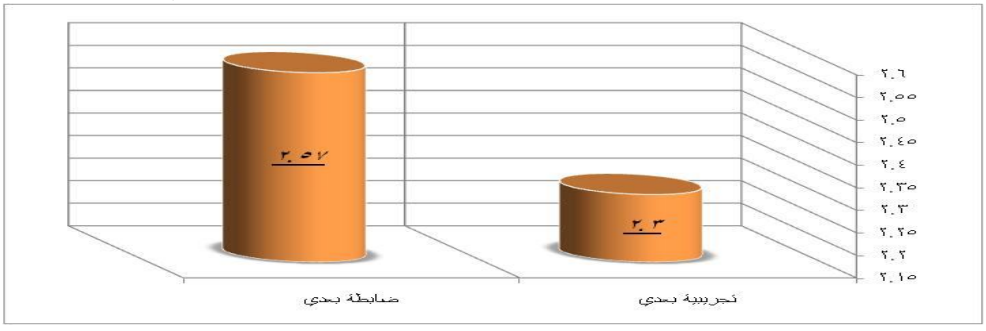
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تجريبية بعدي	٢٨	٢.٣٠	.٥٠	-٢.١٦٨-	.٠٣٤
ضابطة بعدي	٣٠	٢.٥٧	.٤٣		

يتضح من جدول(٤) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار البعدي للطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى قلق الامتحان، حيث بلغت قيمة ت (-٢,١٦٨) بمستوى دلالة (٠,٠٣٤)، وذلك لصالح الطلاب بالمجموعة الضابطة بمتوسط درجات (٢,٥٧)، مقابل (٢,٣٠) للطالبات بالمجموعة التجريبية.

وتشير النتيجة السابقة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، حيث أدي البرنامج التدريبي إلى خفض مستوى القلق لدى الطالبات بالمجموعة التجريبية، بفارق (٠,٢٧) عن طلاب المجموعة الضابطة.

شكل رقم (١)

المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار البعدي



وقد توصلت نتائج الفرض الأول من خلال المعالجة الإحصائية تحقق الفرض ووجود أثر للبرنامج التدريبي على افراد المجموعة التجريبية، حيث أدي البرنامج التدريبي إلى خفض مستوى القلق لدى الطالبات بالمجموعة التجريبية، بفارق (٠,٢٧) عن طلاب المجموعة الضابطة. لذا فإن نتائج الدراسة تتفق مع ما توصل إليه عبد الفتاح (٢٠١٣) ودراسة الزغول، طلافحة، والمحاميد، (٢٠١٢)، ودراسة أبو زيد (٢٠٠٨)، ودراسة عبد الكريم (٢٠٠٧) ، ودراسة ويلش ,Welsh(٢٠٠٠) ، ودراسة ريتشي وفولكي & Ritchie Volk (٢٠٠٠)، ودراسة الشعراوي(١٩٩٥) ؛ والتي أظهرت نتائج دراساتهم إلى فعالية استراتيجيات الحفظ والتذكر في خفض مستوى قلق الامتحان لدى المتعلمين؛ ووجود ارتباط موجب احصائيا بين المهارات الفعالة وخفض مستوى قلق الامتحان؛ وضرورة تحسين مهارات المذاكرة واستراتيجيات تقديم الامتحان بوصفها أساليب لخفض قلق الامتحان.

وكذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الغامدي (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دلالة احصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، كما اتفقت مع دراسة مهدي(٢٠١١) الى ارتفاع مستوى التحصيل العلمي للطلبة الذين استخدموا مهارات التفكير في فهم وحفظ المعلومات، كما اتفقت مع دراسة ابراهيم (٢٠٠٧) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التذكر وتفوق المجموعتين اللتين تدربتا على استراتيجيتي الموقع والوعى. كما اتفقت مع دراسة أندرسين وزملائه Andersen, et.al, (٢٠٠٤)التي أظهرت وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين المهارات التي استخدمها الطلاب لتحسين الذاكرة وقدرتهم على تعلم المفاهيم البيئية.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة الى ما أشار إليه بادلي,Baddeley (١٩٨٦)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 .(Ju Hyu,1999) وقد أوضح ألين ,Allen (١٩٧٢) أهمية مهارات الاستذكار كجزء من برامج علاج قلق الامتحانات . كما وجدت ميتشيل وانج Mitchell & Ng (١٩٧٢)نتائج مشابهة وخلصنا إلى أن خفض قلق الامتحانات ليس ضماناً لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار .

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عاشور (٢٠١٣) التي أشارت الى انه لا توجد فروق دالة إحصائياً للتفاعل بين ما وراء الذاكرة ومستوه قوة الكفاءة الذاتية للذاكرة في قلق الاختبار، ودراسة جديد (٢٠١٠) والتي أشارت إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيا، بين أسلوب تعلم (المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، ودراسة أديبي (٢٠٠١) والتي أشارت أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب وقلق الاختبار.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني " :وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية ." للتعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي فسي مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين(Sample T-Test Paired)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٥)

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين للفروق بين القياس القبلي والبعدي في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية

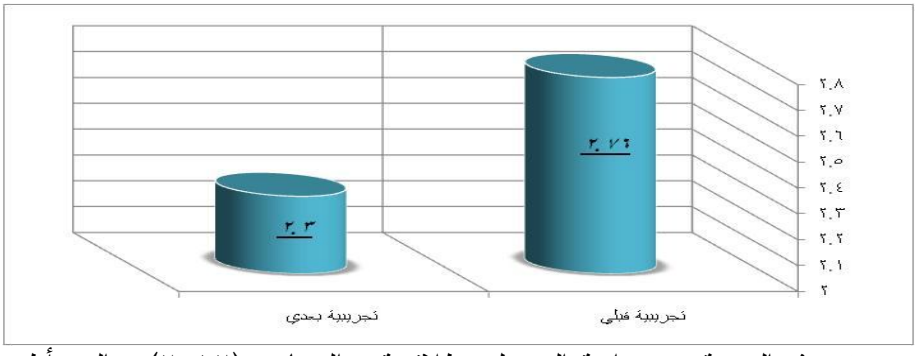
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تجريبية قبلي	٢٨	٢.٧٦	.٤٨	٥.٢٥٠	.٠٠١
تجريبية بعدي	٢٨	٢.٣٠	.٥٠		

يتضح من جدول(٥) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت (٥,٢٥٠) بمستوى دلالة (٠,٠٠١)، وذلك لصالح الطالبات بالاختبار القبلي بمتوسط درجات (٢,٧٦)، مقابل (٢,٣٠) للطالبات بالاختبار البعدي.

وتشير النتيجة السابقة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي على طالبات المجموعة التجريبية بالاختبار البعدي، حيث أدي البرنامج التدريبي إلى خفض مستوى القلق لدى طلاب المجموعة التجريبية بالاختبار البعدي، بفارق (٠,٤٦) عن طلاب المجموعة التجريبية بالاختبار القبلي.

شكل (٢)

المتوسطات الحسابية التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي



وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزغول، طلافحة، والمحاميد،(٢٠١٢)، والتي أظهرت نتاجها وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات أداء المجموعات التجريبية وافراد المجموعة الضابطة على اختبار القلق البعدي .ودراسة أبو زيد (٢٠٠٨) التي أشارت الى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في التحصيل بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية .ودراسة عبد الكريم (٢٠٠٧)التي اظهرت نتائجها وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .كما اتفقت مع نتائج دراسة الفارس (٢٠١٠) ،والتي اشارت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية نحو مقياس حالة الشعور بالقلق قبل دخول اختبارات القدرات العامة ولصالح درجات التطبيق البعدي .ودراسة أبو عزب (٢٠٠٨)والتي أشارت نتائجها الى أنه وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى٠,٠٥ في مستوى قلق الامتحان بين القياسين البعدي للمجموعة الضابطة والبعدي للمجموعة التجريبية .واختلفت هذه النتيجة مع دراسة نتائج دراسة سايحى(٢٠٠٤)، التي أشارت الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده.

خلاصة لأهم نتائج الدراسة وتوصياتها

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار القياس القبلي للطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى قلق الامتحان.

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار البعدي للطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى قلق الامتحان، وذلك لصالح الطالبات بالمجموعة التجريبية.

٣- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية، وذلك لصالح الطلاب بالاختبار البعدي.

توصيات الدراسة -:

فيما يلي عدد من التوصيات التي رأت الباحثتان ضرورة لفت نظر الباحثين، والمعلمين وأولياء الأمور في المملكة العربية السعودية إليها :

١-مقارنة اسلوب مهارات الحفظ والتذكر مع أساليب أخرى في علاج قلق الامتحان.

٢-يلزم مزيد من الابحاث لقياس استمرارية ودوام النتائج الايجابية لمهارات الحفظ والتذكر في معالجة قلق الامتحان .

٣-تطبيق أسلوب اى علاج لابد من تحديد نوع العلاج باستخدام مهارات الحفظ والتذكر على فئات عمرية ومراحل دراسية مختلفة وعلى كلا الجنسين .

٤- عقد دورات تدريبية للأخصائيين النفسين حول الأسلوب الارشادي المستخدم في هذه الدراسة .

٥- التأكيد على الطلبة الجامعيين استخدام مهارات الحفظ والتذكر عند قراءتهم للمفردات الجامعية .

٦-تكرار الدراسة على عينة أوسع من الطلبة وفي مستويات وتخصصات مختلفة أخرى في مختلف الجامعات السعودية .

المراجع :

أولاً – المراجع باللغة العربية

١- أبو زيد، خضر مخيمر. (٢٠٠٨). فاعلية التدريب على استراتيجية ما وراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر واستخدامها والتحصيل في مقرر الاحصاء الوظيفي لدى طلاب كلية التربية. مجلة التربية . جامعة أسيوط- المجلد (٢٤). العدد (١)- الجزء الأول.

٢- أبوزينة، فريد كامل وزغل، إيمان حسين (١٩٨٤). أثر قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث الرياضيات. مجلة دراسات الاجتماعية والتربية، الجامعة الأردنية، ١١(٦)،١٣٩-١٥٥.

٣- أبو صبحة ،كايد. (١٩٧٤): العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي عند طلبة الثالث الإعدادي بمدارس محافظة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، الجامعة الأردنية ، عمان- الأردن.

٤- أبو عزب ، نائل ابراهيم (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية- غزة – عمادة الدراسات .كلية التربية .قسم علم النفس.

٥- أديبي، عباس (٢٠٠١). قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي. جامعة البحرين، المجلد الثاني، العدد الثالث، ص ص ٧٨-١١٦.

٦- الديب محمد، خليفة وليد (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الخامس والثلاثون، الجزء الأول، ص ص ١١٩-١٧٨.

٧- الزغول، رافع النصير و الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣).علم النفس المعرفي. الطبعة ١، عمان : دار الشروق

٨- الزغلول عماد، طلافحة فؤاد، المحاميد شاكر (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجية التعرف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين من طلاب وطالبات جامعة مؤتة في الأردن. مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٨، العدد الأول، ص ٣٩٦-٤١٦.

٩- الشعراوي، علاء (١٩٩٥). عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتهما بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، العدد ٢٩، ص ص ١-٣٠.

١٠-الطيب، محمد عبد الظاهر. (١٩٩٦) : مشكلات الأبناء ، الطبعة الثانية، المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

١١- الغامدي، آمال (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وبقاء أثرها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى

١٢-الفارس، ابراهيم (٢٠١٠). مدى فاعلية برنامج ارشادي لخفض حالات القلق من اختبار القدرات العامة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمعاهد العلمية بالرياض. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
١٣-القرعان، عبد الجليل . (١٩٩٢). قلق الاختبار ومفهوم الذات وعلاقتهما بتحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي. رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، اربد ص ٧.
١٤-الهواري ماهر والشناوي محمد (١٩٨٧). العلاقة بين قلق الاختبار والعادات والاتجاهات الدراسية لدى طلاب جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة الخليج العربي. (٢٢).١٧٤-٢٠٠.
١٥-إبراهيم، فواز (٢٠٠٧). أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٢١، (١).
١٦- بشارة، موفق و العطيات ،خالد .(٢٠١٠). أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية). مجلد ٢٤.(٣). ص ص ٦٩٣-٧٢٨.
١٧- توني، بوزان (٢٠٠٥). تحكم بذاكرتك . ط١ ، الرياض : مكتبة جرير.
١٨- جديد، لبني (٢٠١٠) . العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي- دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية). مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، ٩٣-١٢٣.
١٩- سليمان، سناء.(١٩٨٩). دراسة لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية . مجلة علم النفس . العدد الحادي عشر- الهيئة المصرية العامة للكتاب-ص ص٢٥-٤٠.
٢٠- سايحي، سليمة (٢٠٠٤). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوية. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.
٢١- صادق، ريتا كولوما. (١٩٨٦). دراسة أثر مقرر لمهارات الدراسة والاستذكار على أداء طالبات مستجدات بقسم اللغة الانجليزية باحدى كليات التربية. مجلة دراسات تربوية. المجلد الأول . الجزء الرابع.
٢٢- طاحون، حسين (٢٠١١). تأثير كل من نوع المعلومات ومستويات تجهيزها ومدى الانتباه والتفاعل بينهم على التذكر الصريح والتذكر الضمني لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي – مركز الإرشاد النفسي، العدد ٢٨، ص ص ١٤١ – ١٧٧.
٢٣- عاشور، أحمد (٢٠١٣). تباين مكونات ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة والتحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار ونمط الثقافة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٥٥)، الجزء الثاني.
٢٤- عبد الفتاح ، صبري محمود (٢٠١٣) .نمذجة العلاقات السلبية بين قلق الاختبار والذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان في ضوء نظرية كفاءة المعالجة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس،مجلد ٧،عدد ٢،ص ص ٢٣٨-٢٥٥.

٢٥- عبد الكريم، أضواء (٢٠٠٧). أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر. مجلة التربية والعلم، المجلد ١٤، العدد الثالث، ص ٢٢١-٢٤٧.

٢٦- قطامي، يوسف وقطامي ، نايفة .(١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي .دار الشروق، عمان، الأردن.

٢٧- مهدي، محمد ياسر (٢٠١١). أثر استخدام مهارات التفكير في فهم وحفظ المعلومات لدى طلاب كلية التربية الرياضية- جامعة الكوفة. مجلة علوم التربية الرياضية. العدد الثالث المجلد الرابع .

ثانياً – المراجع باللغة الإنجليزية

28-Allen, G. Lener, W., W., Wayne, W. and minlichsen, J. (1972). Study behaviors and relationships to test anxiety and academic performance. Psychological reports.30, 407-410.

29-Anderson, G et.al.(2004). The influence of metcognitive skills on learner's memory of information in a hypermedia environment. Journal of educational computing research, vol.31, No. 1 pp.77-93.

30-Benjamin, Moshe; Mckenchie, Wilbert; Guanidine. Yi; and Hollinger, 32-
31-Dorothy. (1981). Test anxiety: Deficits in information Processing. Journal of Educational Psychology, vol.73.6 December. P.P 351-359

32-Berliner, D (1998). Educational Psychology, New York: Microsoft corporation.

33-Bihler, R & Snowman, J (1990). Psychology applied to teaching. Boston: Houghton Mifflin.

34-Black, S. (2005). Test anxiety. American School Board Journal, 192(6).42-44.

35-Bourne, L. E., Domin0wski, R.L., &Loftus. E.F. (1977). Cognitive Processes. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice- Hall, Inc

36-Culler, R & Holahan, C. (1980).Test anxiety and academic performance. Journal of Educational Psychology, &2,1,1, P 16

37-Dudley, B. C.(1986). Comparison of study habits and academically unsuccessful. American Indian students in higher Education .D.A.I, 46(10).pp29-35.

38-Dudley.J.(1978). A remedial Skills course for underprepared college students. Journal of Education research, 71,143-148.

39-Egbochuku, E. (2008). Efficacy of rational-emotive behavior therapy on the reduction of test anxiety among adolescent in secondary schools. European Journal of Social Sciences, 6(4), 152-164.

40-Frank, C.R., & Richard, M.S.(2007).Effects of two short-term desensitization methods in the treatment of test anxiety. Journal of Counseling Psychology, 21(5):427-458.

41-Gaudery, E. & Spielberger, C. (1971). Anxiety and educational achievement. London: J. Willy.

42-Jerry, L., & John, L. (2007). Comparison of anxiety management training and desensitization in reducing test and other anxiety, Journal of Counseling Psychology, 25(4):277-282

43-Ju hyun, Lee,(1999). Test anxiety and working memory, Journal of Experimental Education, 67. (3).

44-Kenneth , M., &Don, D.(2007). Effectiveness of cognitive / relaxation therapy and study-skills training in reducing self-reported anxiety and improving the acsdemic performance of test- anxious students. Journal of Counseling Psychology,33(2):131-135.

45-Kruger, J & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self- assessments. Journal of personality and social psychology, Vol.77, No.6 . PP.1121-1134.

46-Luckie, W &Smethurst, W. (1998). Study Power: Study Skills to Improve Your Learning and Your Grades. Cambridge, MA: Brookline Books.

47-Mandler, G. & Sarason, S.B. A study of anxiety and learning. Journal of Abnormal and Social psychology, 47,166-173, 1952.

48-Mitchell, K. R and NG, K. T.T (1972). Effects of group counseling and behavior therapy on the academic achievement of test anxious students. Journal of counseling psychology, 19, 6,497.

49-Nuissl, E (2001) " learning to learn: Preparing adults for lifelong learning" Lifelong learning in Europe, Vol. 6.,No.1pp26-31.

50-Oren, A (2000). Learnet – A model for vitual learning communities in the world wide web. Journal of Educational telecommunications, Vol.6. PP141-158.

51-Paul,C., Larry,J., Jerry, L., &Rob,S.(2007).Treatment effectiveness of anxiety management training in small and large group formats . Journal of Counseling Psychology,30(1):104-107.

52-Powell, D.H. (2004). Behavioral treatment of debilitating test anxiety among medical students. Journal of Clinical Psychology, 60(8), 853-865.

53-Rich, J.D, Fullard, W., & Overton, W.(2011). The relationship between deductive reasoning ability test anxiety and standardized test scores

in a Latino sample. Hispanic Journal of Behavioral sciences, 33,261-277.

54-Ritchie, K &Volk.(2000). Effectiveness of two generative learning strategies in the science classroom. Science education. Vol.100, No.2 pp59-87

55-Sarason, I. & Sarason, B.(1990).Test Anxiety. New York: Plenium press.

56-Sarason, I.G.(1980). Test Anxiety: Theory, Research, and Application, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hill Scaled, New Jersey.

57-Saunders, N (2002). The impact of instructional strategies on the development of meta-skills in the adult learner. Educational Research Association, Vol.22. No. 2pp24-28.

58-Stowell, J. & Bennett, D. (2010). Effects of online testing on students exam performance and test anxiety, Journal of Education Computing Research, 42(2), 161-171.

59-Sud, A., & Prabha,1.(2004),Perfectionism , procrastination and test – anxiety. Journal of Community Guidance and Research, 21(3), 330-337.

60-Taylor., & Deanne, F.(2002). Development of a short from of the test anxiety inventory (TAT). The Journal of General Psychology, 129(2), 127-136.

61-Tse, C.& Pu, X.(2012). The effectiveness of test-enhanced learning depends on trait test anxiety and working- memory capacity. Journal of experimental psychology, 18,253-264.

62-Welsh, M (2000). The exploratory and confirmatory factor analysis of latent structure of study attitudes and methods survey for a sample of eighth –grade students. Educational and Psychological measurement, Vol.50. PP369-375.

63-Wickelgren, W.A.(1979).Cognitive Psychology. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

64-Wittmaier, B.C.(1972).Test anxiety and study habits , Journal of Education Research, 65(8),pp352-354.

65-Woolfolk, A(1993).Educational psychology. New Jersey: Prentice-Hall.